



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster en Investigación Aplicada a la Educación

Rol e Identidad docente en las pedagogías libertarias del S.XXI en España

Una aproximación fenomenológica a acompañantes de tres proyectos.

Presentado por

Natalia Castillo Bravo

Tutores

María Tejedor Mardomingo

José Luis Hernández Huerta

Valladolid, junio de 2020, España.

Índice

1. Resumen	III
2. Agradecimientos	V
3. Introducción.....	1
3.1. Planteamiento del problema	1
3.2. Estado de la cuestión	3
3. 2. 1. Pedagogía libertaria	4
3. 2. 2. Identidad docente y política	9
3. 3. Relevancia de la investigación	11
3. 4. Objetivos	12
4. Marco teórico.....	13
4.1. Fundamentos del pensamiento anarquista	13
4.2. Aspectos esenciales de la Pedagogía Libertaria	17
4.3. Identidad y rol docente	23
5. Diseño metodológico	33
5.1. Enfoque metodológico	33
5.2. Descripción de las características de la muestra	43
5. 2. 1. La Tribu	44
5.2.2. Wayra	45
5.2.3. Tartaruga	46
5. 3. Método de muestreo	46
5. 4. Instrumentos y técnicas de recolección de datos.....	48
5. 5. Operacionalización y categorías analíticas	50
5. 6. Tratamiento de datos	54
6. Análisis de datos y resultados	59
7. Conclusiones.....	93
8. Futuras líneas de investigación	99
9. Referencias	101
10. Anexos.....	112

1. Resumen

El presente estudio se inscribe en el cruce entre dos tópicos de investigación: por un lado, la pedagogía libertaria y, por el otro, la discusión en torno a la identidad docente y su vínculo con lo político. Mediante esta investigación se busca describir la identidad y la percepción acerca de su rol de acompañantes que actualmente trabajan en proyectos de educación libertaria. Para esto se procede a investigar a seis docentes de tres escuelas libertarias existentes en España: La Tribu, Wayra y Tartaruga. El paradigma en que se inscribe esta investigación es fenomenológico, pues lo que se busca es describir la propia percepción de los investigados, y el instrumento que se utilizó para conocerla es la entrevista semiestructurada. Realizar esta investigación permitió conocer distintos aspectos de la identidad de los docentes entrevistados tales como su metodología, sus estrategias de resolución de conflictos, su opinión acerca de las características deseables de un docente, así como la influencia que su posicionamiento político-ideológico y su militancia tienen en su proceder en el aula. Estos resultados se presentan como una contribución al estado del arte, en la medida que develan dimensiones no advertidas por la literatura acerca del rol del docente libertario, así como muestran una forma en que la militancia se conecta con la identidad de un modo en que la literatura no ha abordado en profundidad.

Anarquismo – Educación antiautoritaria – Rol del profesor – Identidad – Percepción del rol

Abstract

The present study is part of the cross between two research topics: on the one hand, libertarian pedagogy and, on the other, the discussion around the teaching identity and its link with the political. This research seeks to describe the identity and perception of their role as teachers of those who currently work in libertarian education projects. For this, six teachers from three libertarian schools in Spain are investigated: La Tribu, Wayra and Tartaruga. The paradigm in which this research is inscribed is phenomenological, since what is sought is to describe the own perception of those investigated, and the instrument used to know it is the semi-structured interview. Carrying out this research allowed knowing different aspects of the identity of the teachers interviewed such as their methodology, their conflict resolution strategies, their opinion about the desirable characteristics of a teacher, as well as the influence that their political-ideological position and their militancy have on their actions in the classroom. These results are presented as a contribution to the state of the art, to the extent that they reveal dimensions not noticed by the literature about the role of the libertarian teacher, as well as showing a way in which militancy connects with identity in a way that the literature has not addressed in depth.

Anarchism - Anti-authoritarian education – Teacher's role - Identity - Role Perception

2. Agradecimientos

Quisiera agradecer a la Fundación Carolina y a la Universidad de Valladolid por permitirme la posibilidad de realizar este máster de investigación, gracias por el apoyo logístico y humano durante mi estadía en Valladolid.

A las y los acompañantes y colectivos de La Tribu, Tartaruga y Wayra, por su confianza, inmensa generosidad y solidaridad. Gracias por recibirme con los brazos abiertos y responder a mis preguntas, gracias por abrirme las puertas a sus maravillosos proyectos. Gracias a Ani, por tu apoyo a esta investigación, gracias por tu disposición inmediata a ayudarme en la búsqueda de proyectos y por tu generosidad.

A mi tutora María Tejedor Mardomingo y a mi tutor José Luis Hernández Huerta, muchas gracias por recibir mis inquietudes, ideas y reflexiones. Gracias totales por acoger y confiar en este proyecto, por dedicarle tiempo y ganas. Ha sido un inmenso privilegio contar con sus críticas y sugerencias y también conocerles, son grandes personas además de excelentes docentes y académicos.

A mi familia. Má, Pá, Cata, Fili y Chester, a mis abuelas y tata, a mis compis en Chile, gracias por acompañarme y apoyarme siempre. Gracias muchas Pali, compañero de vida.

Para finalizar, gracias a todas las nuevas personas que acompañaron mi estadía en España, sobre todo en los contextos en que se desarrolló este TFM, lejos de casa en tiempos de lucha y reivindicación con la revuelta en el octubre 2019 de Chile, y finalizando con la pandemia internacional que nos tocó a todxs. Gracias por la compañía y apoyo a todxs ustedes, nuevxs y viejxs amigxs.

3. Introducción

3.1. Planteamiento del problema

La presente investigación se ubica en el entrecruce de dos temáticas que pareciera aún no se han encontrado entre sí. Por un lado, el ámbito de problemas concernientes a la identidad docente, problema que se encuentra en el núcleo de investigaciones académicas en el ámbito de la pedagogía, con un largo desarrollo dentro del mundo anglosajón. Por el otro lado, la pedagogía libertaria cuya mayor cantidad de literatura proviene de escritos de militancia, con circulación más amplia en círculos políticos más que académicos. En efecto, lo que esta investigación busca describir es la identidad docente y la percepción acerca de su propio rol que tienen profesores que actualmente trabajan en escuelas anarquistas o libertarias.

Sin embargo, antes de cualquier cosa, es necesario preguntarse ¿por qué volver sobre la pedagogía libertaria? O, incluso más general, ¿por qué realizar una investigación académica en torno a una temática circunscrita en el anarquismo? Esta pregunta no es insignificante si se tiene en cuenta que una ideología que supuestamente tuvo un origen histórico similar, como es el marxismo, tiene gran asidero dentro de la academia y, en general, no existen mayores dudas acerca por qué una investigación debe profundizar en un tópico académicamente relevante desde un punto de vista marxista. El motivo de esto lo encontramos quizá en una indicación hecha por el antropólogo anarquista David Graeber (2011, p. 36): mientras el marxismo es una teoría que emana de la obra de un intelectual como es Marx, así como todas las formas derivadas de marxismo “maoísta”, “leninista”, “trotskista”, “gramsciano”, etc., el anarquismo está compuesto de un conjunto de prácticas que han estado presentes en la humanidad desde su mismo origen (esta es precisamente la idea de Kropotkin sobre *El apoyo mutuo*), y más que una “teoría” puede identificársele como una “ética”. Esta es una de las razones por las cuales pareciera que el marxismo es tan afín a la academia, mientras que el anarquismo ha tenido con ella sólo acercamientos fraccionarios, y en ningún caso se le puede comparar en volumen. A esto debe agregarse que la mayoría de los escritos que emanan del pensamiento anarquista desde sus mismos orígenes (y aún hoy), y aquí también entra el grueso de la literatura sobre pedagogía libertaria, son escritos de propaganda y no pretenden situarse dentro de un debate o una controversia científica o académica,

sino más bien posicionar ideas entre la población (sobre todo la obrera) y llamar a la acción.

Estos motivos pueden explicar por qué el anarquismo ha sido escasamente considerado, incluso aún hoy, dentro de la investigación académica. Mas, esto no es motivo para suponer que aquello debe permanecer así. El anarquismo de hecho dispone de fundamentos teóricos bien fundados (Suissa, 2010) y es una tarea pendiente situarle dentro de ámbitos académicos relevantes (Graeber, 2011). Aquí es donde aparece la necesidad de volver sobre la pedagogía libertaria, y la tarea de posicionarla dentro de debates académicos que se desarrollan actualmente. Tal cosa se hace más notable si se tiene en cuenta que hoy en día existe un amplio volumen de trabajos en torno a pedagogías alternativas, críticas, antiautoritarias, donde se puede perfectamente inscribirse a la pedagogía libertaria como un exponente particular. Reivindicar el lugar de la pedagogía libertaria en la academia y posicionarla en los debates, entonces, es una tarea pendiente que debe llevarse a cabo.

Teniendo claridad acerca de que volver sobre la pedagogía libertaria es necesario, lo que corresponde justificar es por qué poner el foco sobre este aspecto específico que es la identidad y la percepción acerca del propio rol que tienen los docentes. En primer lugar, es necesario notar, y quedará aún más claro cuando se observe el estado de la cuestión, que no se ha realizado hasta ahora ningún estudio empírico que intente dar cuenta de la identidad propia de los docentes libertarios en el pleno ejercicio de su actividad en un proyecto de educación anarquista. Tales investigaciones sí que se han llevado a cabo en el contexto de la escuela tradicional (Beijaard, Meijer, y Verloop, 2004), o incluso de escuelas alternativas como Montessori (por ejemplo, Christensen (2016)), y sin embargo este terreno ha quedado totalmente inexplorado por parte de la investigación social en educación.

Pero esto no es todo. Si observamos la literatura tanto teórica como aquella que habla de experiencias de educación libertarias concretas e históricas, la información acerca de cuál es la percepción que los propios docentes tienen acerca de su actividad, de su rol y de la educación, es prácticamente inexistente. En efecto, siempre que se hace foco sobre la figura del profesor en la literatura, lo que se proveen las más veces son prescripciones respecto de cómo éste debe relacionarse con el niño, o la actitud con la cual él debe abordar determinadas situaciones, o de cuáles son los principios que deben orientar su

actividad como docente (esto se observa en trabajos como el de Faure (2013) o el de Martín Luengo (2016)). De este modo, puede afirmarse que tanto desde el ámbito de discusión en torno a la identidad docente, como desde el ámbito relativo a la pedagogía libertaria existe una carencia de investigación en esta dirección.

Sin embargo, lo que pareciera más relevante al momento de preguntarse por la identidad del docente que ejerce su labor dentro de experiencias de educación libertaria es algo que es particular de este tipo de pedagogía. La pedagogía libertaria está permeada sin tapujos por la ideología anarquista, y las pretensiones que los mismos proyectos libertarios tienen están alineadas con los fines que persigue el anarquismo. De este modo, existe un componente político esencial en el ejercicio de este tipo de pedagogías. Sin embargo, lo que es necesario es determinar cómo vive personalmente tal ejercicio aquél que lo ejerce pues de lo contrario una parte fundamental de la pedagogía libertaria queda en la oscuridad: ¿Qué relación existe entre la militancia, el posicionamiento político del docente, y su actividad como docente en una escuela libertaria?, ¿en qué medida las metodologías por las que se procede están influenciadas por la concepción particular que el docente tiene acerca de los fines de la educación?, ¿en qué medida tales fines están influenciados por la propia adscripción a una ideología política? Tales preguntas intentan ser develadas por medio de esta investigación.

3.2. Estado de la cuestión

Considerando el ámbito de investigación en que se enmarca este estudio, es necesario proveer dos estados de la cuestión separados. Por un lado, un estado de la cuestión en torno a la pedagogía libertaria, las principales líneas y temáticas que han sido tratadas dentro de su literatura, así como cuáles son los conceptos y los autores más destacados dentro de ese ámbito (en caso de haberlos). Por otro lado, el estado de la cuestión en torno a la relación entre identidad docente y política o militancia, y los modos en que tal tema ha sido abordado por la literatura.

3. 2. 1. Pedagogía libertaria

Si nos remitimos a la literatura en torno a la pedagogía libertaria tanto en castellano como en inglés, descubrimos que ésta puede dividirse en dos grandes temáticas. Por un lado, escritos que dan cuenta de lo que podría denominarse la “teoría de la pedagogía libertaria”, es decir, discusiones teóricas en torno a los principios de esta forma de pedagogía, su inscripción dentro de categorías pedagógicas más amplias, sus relaciones con la ideología anarquista, así como las críticas que desde la pedagogía libertaria se ciernen frente a otras formas de pedagogía (tradicional o alternativa). Por otro lado, trabajos que buscan dar cuenta de experiencias históricas de educación libertaria, donde se documenta el contexto histórico y sociopolítico en donde emergen tales experiencias y sus características generales. He estimado conveniente además poner como una categoría aparte las tesis de máster y doctorado realizadas en torno a la temática de la pedagogía libertaria en castellano.

En primer lugar, dentro del tópico general de escritos en torno a la pedagogía libertaria podemos dar cuenta de textos que ahondan con profundidad los problemas implicados en la pedagogía libertaria, proveyendo fundamentos filosóficos y teóricos a ésta. Aquí se encuentran textos que trabajan ampliamente la temática de la naturaleza humana que subyace al pensamiento anarquista y que actúa de trasfondo de la pedagogía libertaria Mueller (2012), Ibarra (2014), Suissa (2001; 2010), Holohan (2019), y textos que lo hacen en menor medida, como el de Gallo (2014) y Díaz (1978). Autores, por ejemplo Suissa (2010) y Mueller (2012), enfatizan que la necesidad de dar cuenta de la concepción antropológica del anarquismo y de la pedagogía libertaria radica en responder a los reproches de “utopismo” e “ingenuidad”, así como para esbozar críticas a posiciones tales como el “liberalismo” y el “marxismo”.

Por otro lado, una buena cantidad de textos que tratan el tema de la pedagogía libertaria o anarquista se ven en la necesidad de reivindicar el anarquismo como posicionamiento político no sólo porque existe un vínculo directo entre tal ideología y la pedagogía libertaria, sino también por la mala fama que el anarquismo tiene ante nuestros días (sobre todo fuera de Europa). Aquí encontramos trabajos como el Díaz (1978), DeLeon (2012), el de Mueller (2012), el de Cuevas Noa (2014), el de Gallo (2014). La mayoría de los escritos que se ocupan de tal temática se proceden esbozando los conceptos centrales del anarquismo, buscando justificar tales planteamientos a la luz de las

pretensiones que persigue el anarquismo. Al reivindicar el anarquismo, autores como DeLeon (2012) y García Moriyón (2001), han especificado la preocupación permanente de los anarquistas por la educación.

Otro tópico que es predominante dentro de los escritos que abordan la pedagogía libertaria es la posición de ésta respecto de la educación tradicional y de la idea de que la escuela pueda ser administrada por el Estado. Aquí es donde podemos encontrar textos como el de Mueller (2012), García y Olmeda (2016), Díaz (1978), Gallo (2014), Rodríguez (2017) y García Moriyón (2001) que esbozan tales críticas. Díaz y García (1979) realizan una empresa similar, pero enfocándose sólo en el caso español. Por otro lado, se pueden encontrar autores que en su crítica a la educación tradicional llegasen a criticar la misma idea de escuela, como Goodman (1976), y autores que planteasen un llamado a la desescolarización, como Illich (2011). Sobre este último punto se encuentra una crítica a la idea de desescolarización en la sección dedicada a educación del trabajo de Fundación Anselmo Lorenzo (2015).

Como es posible esperarse, la mayor proporción de trabajos que pueden encuadrarse dentro del tópico de la “teoría de la pedagogía libertaria”, se ocupan de dar cuenta de cuáles son los principios rectores de ésta. Durante el marco teórico de esta investigación, se dedicará un tratamiento pormenorizado a estos conceptos que se presentan como los ejes estructurales de la pedagogía anarquista, mas, los conceptos que figuran prácticamente en todos los trabajos en torno a este tema son los de autogestión pedagógica, libertad, solidaridad, apoyo mutuo, educación integral y antiautoritarismo. Aquí resulta conveniente establecer una distinción histórica pues existen dos conjuntos de autores bien diferenciados, pese a tratar en buena medida los mismos conceptos: los autores que escribieron durante principios del siglo XX hasta el inicio de la segunda guerra mundial, y otro grupo de textos que se concentran entre los años 70 hasta nuestros días.

Entre los autores que escribieron a principios del siglo XX podemos encontrar autores como Robin, Ferrer, Grave, Mella. Aquí además se destacan dos compilaciones de textos de autores de este periodo sobre educación, por un lado, la selección de textos realizada por García Moriyón (1986), que presenta escritos de autores provenientes de la tradición anarquista como Bakunin, Kropotkin, y de los que más específicamente se encuadran dentro de la pedagogía libertaria, como Mella, Robin, Faure y Pelloutier. Por

otro lado, se puede destacar la compilación de autores que se inscriben dentro de la pedagogía libertaria o que son antecedentes de ésta titulada *La (A) en la pizarra* (VV. AA., 2013), que compila trabajos de Reclus, Robin, Guyau, Grave, Faure, Ferrer Guardia, Mella, Rosa, Gorelik. Por otro lado, autores contemporáneos que han ofrecido exposiciones acerca de los conceptos fundamentales de la pedagogía libertaria, pueden destacarse los trabajos de Suissa (2010), Holohan (2019), Cuevas Noa (2008; 2014), Martín Luengo (1993; 2004; 2016), Díaz (1978), Sigüenza (2018), Gallo (2009; 2014), Vargas Oliva (2019), Rodríguez (2017), Pérez Rueda (2018), Fundación Anselmo Lorenzo (2015). Aquí conviene destacar los textos de Martín Luengo (2016) o el de Rodríguez (2017), que plantean la necesidad de incorporar el feminismo dentro de los pilares teóricos fundamentales de la pedagogía libertaria.

Otro ámbito de discusión muy ampliado dentro de la literatura en torno a la teoría de la pedagogía libertaria radica en la pregunta acerca la posibilidad de la neutralidad en la educación y de si, en general, la escuela debe o no ser promotora de valores. Entre los trabajos que tratan el tema en general están los textos de Díaz y García Moriyón (1979) y Sigüenza (2018). Dentro de este tópico aparece además la controversia histórica acerca de si la escuela libertaria debe sólo ser promotora de la libertad, para que los niños descubran sus propios valores (posición clásicamente atribuida a Mella (2013)), o si bien, ésta debe suscitar valores específicos, concretamente los valores anarquistas. Esto es lo que se ha denominado la oposición entre la propuesta “no directiva” y la propuesta “sociopolítica” de la pedagogía libertaria (Rodríguez, 2017). Entre los autores que tratan esto sin posicionarse, sólo es posible encontrar a Ibarra (2014), mientras que todos los demás que han tratado el asunto, Martín Luengo (1993, 2016), Giacomoni (2008), Rodríguez (2017), Pérez Rueda (2018), Cuevas Noa (2014) han explicitado su preferencia por la segunda de estas opciones.

Finalmente, otros trabajos menos comunes en la literatura son breviarios o diccionarios en torno a la pedagogía libertaria, como los de Tomassi (1988) y Trassati (2004). Así también, pueden observarse textos que hacen revisión de diversos tipos de educación antiautoritaria, sin hacer mayor distinción entre si éstas son anarquistas o no. Este es el caso de textos como el de Spring (1975), Palacios (1978), Colectivo La Prospe (2014), y una sección del libro de Sigüenza (2018).

Por otra parte, otra de las grandes temáticas que han ocupado gran parte de la literatura en torno a la pedagogía libertaria es la que pretende describir proyectos de educación libertaria históricos o actuales. Aquí se pretendió dar cuenta de la totalidad de trabajos en torno a proyectos de educación libertaria en España, mientras que provee información sobre trabajos que analizan experiencias históricas, y personas y grupos involucrados en ellas, en lugares fuera de España.

En lo que respecta a la literatura en torno al caso español, puede apreciarse un conjunto de autores que tratan el surgimiento de la Escuela moderna de mano de Francisco Ferrer Guardia. Aquí es donde se sitúan textos tales como el de Orihuela et al (2011), una sección del libro de Cuevas Noa (2014), el trabajo de Cappelletti (2010) que además incluye una biografía de Ferrer Guardia, el texto de Bray (2019) en el *Reader* en inglés de Ferrer Guardia, el de Roig López (2006) que presenta una defensa de la Escuela moderna sobre los movimientos de renovación pedagógica y el de Sola Gussinyer (2010) que intenta dar cuenta de los fundamentos morales de los proyectos que emprendió Ferrer Guardia. La mayoría de los textos en torno al caso español, sin embargo, se concentran en el periodo de después de la muerte de Ferrer Guardia el año 1909 hasta el inicio de la dictadura de Franco. El trabajo de Palomero Fernández (1998), así como el de Fiscer Lamelas (2012) y el de López Santamaría (1984), expone la evolución de la pedagogía libertaria en España con cierta generalidad hasta finales de los años 30'. El artículo de Ovejero Bernal (2005), por su parte, plantea la importancia que para el anarquismo español tuvo la educación y cómo ésta se desarrolló durante los años 30; mientras que el de González Pérez (2004) planteó la importancia que para los anarquistas tuvo la educación de las mujeres en esta época. Por otro lado, el trabajo de Tiana Ferrer (1987) expone con amplia generosidad la enseñanza libertaria en distintos sitios de España (entre los años 1936-1939), mostrando también la formación profesional y técnica, así como la educación no formal llevada a cabo por los anarquistas. El trabajo de Mur Murta (1996), por otro lado, se sitúa dentro del proceso de colectivizaciones en España durante el periodo del 36-38 y detalla cómo se desarrolló la pedagogía libertaria en Aragón durante ese periodo. Misma labor realiza Fernández Fernández (2011) pero en el caso de Ferrol. Debe destacarse además el libro de Giacomoni (2016) donde se despliega de manera muy detallada la evolución de los proyectos de escuela racionalistas inspirados por Ferrer Guardia desde los años 10' en adelante, enfocándose particularmente en la figura de Puig Elías. Finalmente, debe

mencionarse el trabajo de Carrasquer (2015) que provee una bitácora de la experiencia en la Escuela Eliseo Reclús de Barcelona, describiendo su organización y su metodología.

Existe también literatura de experiencias españolas pero referentes a casos contemporáneos y actuales. Puede destacarse la bitácora realizada por Josefa Martín Luengo (1978) en su proyecto de educación libertaria a finales de los años 70 en Fregenal de la Sierra (Badajoz), el cual finalmente no tendría éxito. Existen también dos textos que hablan sobre experiencias actuales y que son escritos por los mismos implicados en ellos. Por un lado, el libro de Josefa Martín Luengo (2016) que expone la metodología y los fundamentos de la Escuela libre Paideia, por el otro, el texto de Flores Pinedo (2018), donde se trata la actualidad y los fundamentos de la escuela libre Wayra. En ambos textos se habla de los principios que orientan la acción de los docentes de aquellos proyectos y cuáles son las pretensiones de ellos. Existen además trabajos que han descrito el caso de la Escuela libre Paideia de manera más específica, por ejemplo, el de Soto (2018).

En lo referente a literatura sobre proyectos del resto de Europa, se pueden destacar dos obras dedicadas a describir experiencias de educación libertaria llevadas a cabo por sus propios implicados, y otra descrita por un tercero. En primer lugar el trabajo de Tolstoi (2003) sobre la escuela en Yásnaia Poliana que existió desde 1859 hasta la muerte de Tolstoi en 1910, y el trabajo de Sébastien Faure (2013) sobre la escuela La Ruche, vigente desde 1904 hasta 1917. En tales textos se plantea sobre todo cuáles eran las metodologías con los que los maestros abordaban a los niños, qué actividades se realizaban y cuáles eran los fines que se perseguía en cada caso. En segundo lugar, el texto de Schmid (1976) que relata las experiencias escolares libertarias llevadas a cabo después de la primera guerra mundial en Hamburgo, donde se plantean tanto los fundamentos de tales experiencias como el modo en que procedían sus maestros (autodenominados maestros-compañero).

Se cuenta también con algunos trabajos en torno a experiencias de educación libertaria fuera de Europa, la mayoría de éstas realizadas durante la primera mitad del siglo XX. El trabajo de Sardu (2008) expone la experiencia de educación que llevaron a cabo los anarquistas argentinos durante las primeras décadas del siglo XX. Mismo ejercicio en el caso de Uruguay lleva a cabo Garay Montaner (2017), y Urrutia en el caso de Chile

(2015). Acri y Cáceres (2011) por su parte abordan el caso de Argentina, pero también el de México. En una órbita distinta, Maldonado Rocha (2017) analiza los casos de educación libertaria realizados en el altiplano boliviano por parte de las comunidades indígenas en los años 40', y cómo se consiguieron transformaciones desde formas de educación tradicional a formas propiamente anarquistas. Finalmente, puede destacarse el trabajo de Avrich (1980) sobre las experiencias de escuela racionalista en Estados Unidos, y su otro trabajo (Avrich, 2004) donde expone quiénes eran los implicados en esas experiencias.

Finalmente, en lo que respecta a tesis doctorales realizadas en torno a la pedagogía libertaria debe mencionarse la de Garay Montaner en torno a la educación racionalista llevada a cabo por la "Liga popular" en Uruguay durante 1911 hasta 1916, y la tesis de Herreros Gil que consiste en tres estudios de casos a escuelas libertarias existentes en su momento en el contexto español, así como una comparación entre estas. Por otro lado, en lo que concierne a tesis de máster debe destacarse la tesis de Gaínza Fernández sobre la Escuela moderna de Ferrer, la de Soler Mata, que realiza una comparación entre la pedagogía libertaria y la pedagogía Montessori, la de Pimentel Velásquez que intenta constatar prácticas anarquistas implícitas a la labor docente y el de Vargas Oliva sobre una propuesta de pedagogía libertaria para bachillerato.

3. 2. 2. Identidad docente y política

Para poder atender el estado del arte en torno a la relación entre identidad docente y política, o identidad docente y militancia, es necesario primero contar con un concepto provisional de identidad docente, que luego será esclarecido en profundidad durante el marco teórico. Siguiendo a Beijgaard, Meijer y Verloop (2004), existen dos maneras de entender la identidad docente que son relevantes para estos fines: por un lado, la identidad concierne a la formación del profesorado en la universidad, así como los modos en que éste es capacitado para ejercer su labor en instituciones oficiales, presentándose tensiones entre esa formación y las políticas educativas; por otro lado, identidad se entiende como la autopercepción que los propios docentes tienen acerca de su actividad, su rol y sobre lo que es la educación y cuáles son sus fines.

Respecto de la primera noción, se encuentran trabajos que tratan la relación problemática entre la formación del profesorado y la política. El trabajo de Kohli et al

(2015), por ejemplo, expondrá la “desprofesionalización” del docente y la formación “antidualógica” de éstos, y cómo ello repercute en la idea de que la labor del docente es la transmisión lineal de conocimiento. Ante esto, Kohli et al plantearán la idea de desarrollo profesional crítico. En esta misma línea está el trabajo de Buchanan (2015), que sugiere que las políticas educativas forman al profesorado inculcándole la labor de dar resultados traducidos en números como si fuese un “gerente”. Dentro de esta misma noción de identidad se encuentra el trabajo de Zembylas y Chubbuck (2018), que plantean, en consonancia con los trabajos anteriores, que lo político, es decir, las instituciones que emanan del poder, como el currículo oficial y la universidad, intenta permanentemente “disciplinar” al profesor durante su formación, generándose tensión entre el nivel “macro-político”, y los “aspectos psíquicos” e ideológicos del docente (Zembylas y Chubbuck, 2018: 190).

Dentro de la segunda noción de identidad, se encuentran más bien una escasa cantidad de textos que traten la cuestión de la política o la militancia. Esto pareciera explicarse debido a que lo político tiende a entenderse de modo más estructural y no como la particular posición política-ideológica que el maestro tiene, y cómo ella influye en la manera en que se concibe la educación y se concibe la propia labor. Como sugeriré más adelante, esto puede deberse al hecho de que los profesores de escuelas tradicionales se encuentran generalmente sometidos a las prescripciones dadas por el currículo escolar y por la propia ideología de la institución en la que trabajan, por lo que escasamente tendrían oportunidad para desplegar su concepción política en su educación sin más: se generarían, más bien, las tensiones de las que se habló antes. Textos que son excepción de esto son los trabajos de Santamaría-Cárdaba, Torrego Egido y Ortiz de Santos (2018), que plantean cómo la influencia con colegas críticos, las lecturas realizadas y una serie de otros aspectos permanecen el docente y delimitan el modo en que éste concebirá la educación y realizará su propia labor. Así como los textos de Gómez Torres y Niño Gutiérrez (2015) y el de Clarke (2009), que plantean que parte de la identidad del docente tiene que ver con los compromisos que el docente asume con su contexto social y cómo despliega su ideología en actividades como su labor docente.

3. 3. Relevancia de la investigación

La revisión del estado de la cuestión tanto respecto de la literatura en torno a la pedagogía libertaria como la literatura en torno a la relación entre identidad docente y política muestran que existe aún un vacío en lo que refiere a mostrar en qué consiste la identidad de los docentes que trabajan en proyectos de educación libertaria. Esta carencia aumenta si además se plantea la necesidad de llevar a cabo investigaciones empíricas sobre proyectos actuales. De este modo, realizar una investigación en torno al modo en que los docentes libertarios construyen su identidad se presenta como una contribución al actual estado de la investigación en pedagogía libertaria.

Sin embargo, esto no es todo. Dado que en esta investigación, tal como se desarrolla en el marco teórico, se optará por entender identidad docente no como lo relativo a la formación del profesorado, sino la autopercepción del docente acerca de su labor y de la educación, lo que también se proveerá aquí son datos para reflexionar en torno la relación entre identidad y militancia, cuestión que está dejada de lado en la contemporánea literatura en torno a identidad y política, y que permanece como un debate abierto dentro de la actual investigación científica en torno a la educación. De este modo la contribución de esta investigación es doble.

Considerando la necesidad de realizar una investigación de este tipo se procederá a investigar tres escuelas libertarias existentes actualmente en el contexto español: La tribu, Tartaruga y Wayra. Durante una etapa de investigación temprana, se pretendió tomar como casos sólo a los maestros de la Escuela libre Paideia. Sin embargo, tal escuela no estaba disponible para participar en la investigación.

3. 4. Objetivos

En consideración de lo anterior, la presente investigación se ha propuesto los siguientes objetivos.

Objetivo General: Conocer la identidad y la percepción acerca del rol docente que tienen las/los educadores de las escuelas libertarias La Tribu, Tartaruga y Wayra.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar el concepto de educación de los educadores de La Tribu, Tartaruga y Wayra.
- Describir la visión de los docentes acerca del desarrollo y aprendizaje de los niños.
- Conocer cuáles son las características que según los docentes debe tener un acompañante que participa de una escuela libertaria.
- Determinar la influencia del pensamiento anarquista en el ejercicio docente y metodológico.

4. Marco teórico

4.1. Fundamentos del pensamiento anarquista

Para comprender cómo la pedagogía libertaria está fundamentada sobre la ideología anarquista, resulta necesario exponer en líneas generales qué es el anarquismo y cuáles son sus principios. Sin embargo, esto inmediatamente implica dificultades ya que el término “anarquismo” y “libertario”, incluso desde sus orígenes, ha sido apropiado por tradiciones con principios y fines bien distintos. La historia del anarquismo desde un punto de vista ideológico y teórico es larga y, sobre todo en el siglo XIX, es cuando encontramos mayor cantidad de posiciones dispares entre los mutualistas como Proudhon, los colectivistas antimercado como Bakunin, los anarquistas pro-mercado como Tucker y un larguísimo etc. Mas, a inicios del siglo XX, sobre todo a partir de la influencia del marxismo y de los congresos de la Internacional socialista, se destacarían fundamentalmente dos tradiciones que reclamarían para sí mismas el término “anarquismo”: el así llamado anarquismo individualista por un lado y el anarquismo social o socialismo/comunismo libertario por el otro. Como se verá, será precisamente esta última vertiente aquella que determina el concepto de anarquismo de esta investigación, pues es la que tiene mayor influencia para los exponentes de la pedagogía libertaria tanto temprana como contemporánea.

Uno de los principios centrales del anarquismo, que no está presente en los exponentes del anarquismo individualista, es la *solidaridad* y el concepto al que inmediatamente está correlacionado, el *apoyo mutuo*. Sintéticamente, solidaridad puede entenderse como “la armonía de intereses y de sentimientos, el concurso de cada uno al bien de todos y de todos al bien de uno” (Malatesta, 1975, p. 202), en contraste de la competencia, que sería sólo velar por el bien propio, incluso aunque ese bien esté “hecho del mal de los demás”. Este sentimiento de solidaridad, de verdadera convicción acerca del bienestar del otro, sería el motor del apoyo mutuo o ayuda mutua, es decir, la búsqueda por el progreso y el bienestar conjunto.

En su origen, autores como Kropotkin (Malatesta, 2016, p. 122), en contra de las tendencias darwinistas que sugerían que la competencia y el egoísmo era connaturales a los seres humanos, indicaron que en la naturaleza hay muestras claras, incluso en los animales, de que los seres vivos tendemos a relacionarnos instintivamente de manera

solidaria, en vistas de preservarnos como grupo y no individualmente. La tradición posterior a Kropotkin, sobre todo en Italia (Malatesta, 1992) rechazarían la importancia del aspecto instintivo de la solidaridad, indicando que ésta debe provenir de una determinación activa del sujeto y no sólo brotar espontáneamente producto de instintos o impulsos irracionales. Esto pues, aunque no existiesen tales instintos, de todos modos la solidaridad estaría justificada, pues es el único modo de garantizar el bienestar de todos. Por ello pedagogos como Fauré (Fauré, 2013, p. 87) afirmaban que la tarea última de la educación sería “eliminar las tendencias nocivas del niño y favorecer las buenas disposiciones”.

Lo anterior se conecta de manera esencial con uno de los elementos fundamentales del pensamiento anarquista y que, al igual con el caso de la solidaridad, parte las aguas entre los socialistas libertarios y los anarquistas individualistas, que es el tema de la *libertad*. Según los anarquistas individualistas, la libertad es una propiedad con la que el individuo nace y básicamente radica en actuar como se desee sin impedimentos externos. Esta noción de libertad es la así llamada “libertad negativa” (Bookchin, 1995) y se caracteriza sobre todo porque yo siempre la poseo y sólo otros pueden arrebatármela. Por otro lado, la tradición del anarquismo social ha abogado por una noción de libertad positiva (Bookchin, 1995), donde por “ser libre” no se entiende algo con lo que se nace, sino algo que debe adquirirse y desarrollarse. Este es el concepto que atraviesa la mayoría de los planteamientos de la pedagogía libertaria, pues es la libertad entendida en este sentido la que precisamente ella pretende despertar en el niño (Mella, 2013; Giacomoni, 2008). Aquí por libertad se entiende la posibilidad de ser crítico, de poder ser consciente tanto de los instintos y los condicionamientos sociales; poder dar cuenta de ellos y decidir voluntariamente en la dirección en la que se quiere actuar. En este sentido, por ejemplo, en contraste con lo que diría un individualista, no soy libre si mis propios instintos e impulsos innatos me determinan (Bookchin, 2012).

En todo caso, esta distinción entre conceptos de libertad está lejos de ser una diferencia meramente de origen. La tradición individualista ha considerado que, en la medida que ser libre es actuar sin impedimentos externos, la sociedad, las responsabilidades para con los otros, incluso las determinaciones que provienen de una decisión democrática, son imposiciones y, por consiguiente, elementos autoritarios que van contra la libertad. Esto en buena medida impediría cualquier tipo de colectividad basada en la búsqueda de

bienestar colectivo, pues toda disidencia, aunque fuese de una minoría de uno, impediría la acción y, por consiguiente, frenaría cualquier lucha por un objetivo común. Apreciamos entonces las consecuencias inevitablemente egoístas que se desprenden del concepto individualista de libertad. En la tradición socialista-libertaria la cosa es bien distinta. Como ha detallado Bookchin, el concepto de libertad positiva no implica una negación de la comunidad, sino que se construye a partir del progreso mutuo del individuo y su comunidad. Los seres humanos no pueden nacer ni vivir aislados; siempre tienen un origen social, por lo que las acciones que se ejercen haciendo uso de la libertad individual ocurren también en el espacio social. De este modo, en el momento en que me comporto de manera egoísta, velando por mi propio interés en detrimento del resto, niego mi propio origen y, por consiguiente, no soy realmente libre. El concepto de libertad que rescato para esta investigación la entiende como la conjugación virtuosa entre la libertad individual y la libertad de los otros.

Lo anterior ya permitía aventurar otro de los principios fundamentales del anarquismo y que, como se verá más adelante, tiene gran repercusión para pensar la pedagogía libertaria, que es la idea de la eliminación de las jerarquías en pos de un modelo de democracia directa. Como es bien sabido, el anarquismo siempre ha abogado por la desaparición de cualquier forma de autoridad, ya sea bajo la figura del Estado (Chomsky, 2001), los jueces, la policía (Malatesta, 1975, p. 189), así como la iglesia (Mella, 2013). La existencia de todas estas figuras de autoridad se ha justificado históricamente sugiriendo que las personas son incapaces de gobernarse solas y de mantener el orden (Fabbri, 2016, p. 48). Más allá de que sea o no cierto que bajo cualquier circunstancia las personas podrían mantener el orden sin coacción o no, me interesa resaltar lo que algunos autores han sugerido: que es básicamente el tamaño del colectivo lo más relevante al momento de plantear sus posibilidades de autoorganización y de representatividad. Esto motivó que autores como Kropotkin, por ejemplo, plantearan que la unidad básica de organización social debe ser la comuna de pequeño tamaño, y que ellas, sin perder su individualidad y autonomía, deben integrar una confederación de comunas interrelacionadas. Autores como Bookchin, por otro lado, han enfatizado que la única manera de conseguir la democracia a la que aspira el anarquismo, la democracia directa, radica en la conformación de asambleas, de pequeños grupos, donde todos interactúen cara a cara, y que cada quien tenga voz y voto dentro de las determinaciones del colectivo. Esta es la única manera de evitar que

una jerarquía tome decisiones por otros, sin tomar en cuenta su posición. Este principio, el de la democracia directa cara a cara, es uno de los principios fundamentales de los que ninguna forma de anarquismo puede desprenderse.

Por otro lado, otro elemento que resulta fundamental y que está en consonancia con lo anterior radica en la necesidad de la autogestión. Pese a que el término es tardío y su definición depende mucho de los autores, como ha indicado Taibo, la idea de la autogestión aparece ante la toma de consciencia de que “el mundo puede funcionar sin patrones, pero no puede hacerlo sin trabajadores” (Taibo, 2013, p. 41). En términos generales, puede definirse esta idea como que todo proyecto colectivo –desde una fábrica hasta una escuela– puede ser administrado y llevado a cabo por aquellos que están implicados directamente en la práctica del mismo colectivo. Es decir, no hace falta alguien que esté ahí simplemente para supervisar e imponer mediante la coacción las directrices de las actividades (el patrón, el director, el capataz), pues sus integrantes, mediante democracia directa, pueden determinar cómo proceder autónomamente. Aquí se debe destacar que la posibilidad de la autogestión no sólo está dada por la autonomía que concede la ausencia de un jefe, sino también de la independencia que implica que el proyecto sea económicamente autosustentado, y no dependa de un mecenas ajeno al proyecto con intereses particulares. Finalmente, un último aspecto que es menester destacar como una característica fundamental del anarquismo tiene que ver con la importancia de la propaganda. La propaganda, “como la enseñanza, no puede y no debe ser más que una repetición [de las ideas], hasta el punto en que la gente se convenza” (Malatesta, 2016, p. 159). Como bien ha mostrado Chomsky (2001) en su reconstrucción histórica de la implantación de las ideas capitalistas en Europa del este después de la caída del Muro de Berlín, las perspectivas acerca de qué es lo que las personas merecen por el hecho de pertenecer a la sociedad y las expectativas que se tienen acerca de las posibilidades de cambio social están en buena medida determinadas por la propaganda, sobre todo la propaganda hegemónica. La propaganda anarquista, en contraste, tiene por pretensión derribar los argumentos provenientes de la propaganda de la clase dominante (este es el fin que de hecho movió a Kropotkin a escribir *El apoyo mutuo*), en vistas de mostrarle a las personas que otro mundo es posible, que existen posibilidades de autoorganización que pueden garantizar el progreso, la solidaridad y la libertad de todos. Aquí debe distinguirse cuidadosamente el sentido actual que se le da a la expresión “propaganda”, como la transmisión interesada de dogmas, en última

instancias falsas (como las *fake news*), y el sentido de propaganda que utiliza el anarquismo. Los anarquistas mediante su práctica han estado muy lejos de querer “adoctrinar” a las personas. En primer lugar, las verdades que el anarquismo intenta enseñar, y que están argumentadas con rigor científico, no están desconectadas de sus implicancias políticas y éticas, y de las consecuencias prácticas que tiene asumir tales verdades por ciertas. Esto contrasta, por ejemplo, con los autores de la escuela neoclásica de la economía, según relata Chomsky, que buscando implantar en la población el modo de pensar capitalista, presentaron sus presupuestos éticos como descubrimientos “científicos”. En este sentido, el anarquismo no cae en los vicios de la famosamente denominada por Horkheimer “teoría tradicional”. En segundo lugar, la propaganda anarquista pretende mostrar las ventajas de sus propias perspectivas dando a conocer las posiciones alternativas existentes, no ocultándolas o ridiculizándolas como ha ocurrido en la dirección inversa.

4.2. Aspectos esenciales de la Pedagogía Libertaria

Varios investigadores provenientes de las pedagogías críticas han destacado que no puede haber una “teoría pedagógica [...] que esté exenta de un concepto de hombre y de mundo (Freire, 1973, p. 41), ya que el mismo hecho de la educación supone una determinada concepción acerca de qué son las criaturas que se está educando, qué se quiere conseguir con ello, acerca de qué se les educa y por qué se hace tal cosa. De este modo, un postulado principal que ha de ser tenido en cuenta es que las pedagogías libertarias, junto con otras, asumen que no hay tal cosa como una “educación neutra” pues “sería aceptar que el proceso educativo carece de finalidad y se convertiría en una banalidad sin significado” (Martín Luengo, 2016, p. 12). Desde este punto de vista, se asume que no existe tal posibilidad de separar la educación de una determinada ideología que la sustenta (Giacomoni, 2008), y el intentar presentar a la educación como libre de ideología resulta más bien en la acción de encubrirla.

Mencionado esto, resulta necesario esbozar ahora los principios o aspectos esenciales de la pedagogía libertaria. Aquí se hará visible cómo estos principios emergen en mayor o menor medida de los conceptos fundamentales del pensamiento libertario tratados en la sección anterior. Los conceptos a tratar en esta sección son la educación antiautoritaria, la autogestión, la idea de educación integral, el apoyo mutuo y la coeducación.

El primer aspecto esencial de la pedagogía libertaria que resulta uno de sus pilares fundamentales es la idea de educación antiautoritaria. Dentro de la pedagogía libertaria han existido dos grandes tendencias acerca de cómo concebir el antiautoritarismo: por un lado, una tendencia que enfatiza los aspectos no-directivos de la educación antiautoritaria, mientras que la segunda enfatiza los aspectos sociopolíticos (Cuevas Noa, 2004). Resulta de interés comprender estas dos nociones a la luz de los conceptos de libertad tratados anteriormente, tanto el concepto de libertad negativa, propio del individualismo, como el concepto de libertad positiva o libertad social, propio del anarquismo social.

En primer lugar, para la tendencia no-directiva, lo más relevante radica en la idea de que no se nace libre sino todo lo contrario: “se nace muy poco libre, muy dependiente y claramente heterónomo” (Bookchin, 2012, p. 39). Como se dijo antes, los individuos están atravesados tanto por impulsos e instintos que son connaturales a su misma biología, así como por hábitos, tradiciones y normas que son adoptadas en el mismo proceso de entrada a la cultura por parte del infante. Todo aquello que atraviesa al sujeto de tal modo se presenta como fuerzas que intentan moverle pasivamente en distintas direcciones. La única manera en que puede concebirse la libertad comprendiendo la existencia de tales fuerzas es por medio de comprender la libertad como autonomía, es decir, como poseyendo la capacidad de hacerme consciente de tales fuerzas y dirigirme, por medio de mi voluntad, en la dirección que deseo.

Sobre este presupuesto antropológico es que se encuentra uno de los primeros fines de la pedagogía libertaria: dado que “la libertad no es algo dado”, se presenta “un largo camino a recorrer y una lejana meta a conquistar”, la de la “rebelión contra las imposiciones” que se adquiere por medio de fortalecer la voluntad, favorecer la autonomía y formar un espíritu crítico y autocrítico por medio de la educación (García, 1985, p. 103). A partir de esto, la labor de la pedagogía libertaria sería lograr despertar la libertad y la autonomía en los niños y las niñas, buscando en el mejor de los casos proveerles herramientas para que estén en condiciones de construir sus propios valores y conocer por su propia cuenta el mundo. Sin embargo, enfatizando los aspectos no-directivos, lo que está a la base de esta tendencia es la idea de la “no interferencia adulta en el progreso de la infancia, confiando en la naturaleza humana como posibilitadora del

desarrollo innato a partir del aprendizaje autodidacta” (Rodríguez, 2017, p. 118-119). Esta perspectiva no-directiva se halla por ejemplo en autores como Armand y Mella.

Posteriormente a los planteamientos de los autores de principios de siglo XX, la idea de no-directividad recibió un tratamiento más sistemático a partir del psicólogo norteamericano C. Rogers a finales de los 60. La no directividad radicaría en una serie de principios orientadores acerca de cómo debe llevarse a cabo la enseñanza al interior y fuera del aula. Trasatti (2014), basándose en Rogers ha sintetizado estos principios en los siguientes puntos: 1) debe ser posible que el papel del o la docente sea materia de discusión entre él o ella y los y las estudiantes, de este modo se construye un ambiente de confianza, empatía y consentimiento al no presentarse la figura del profesor como una autoridad arbitraria; 2) los problemas a los que deben ser enfrentados los y las estudiantes deben ser percibidos por ellos como “reales”, es decir, que deben motivarles porque se pueden implicar personalmente en ellos; 3) el docente debe preparar gran cantidad de material de carácter variado que los y las estudiantes desconozcan y debe, en lugar de ser un transmisor unilateral de información, asesorarles para que se relacionen con él; 4) mas, también cada estudiante debe tener la libertad de ser un mero receptor de la información en caso de prefiera no proceder a familiarizarse con el material de manera autónoma; 5) finalmente, se destaca que el docente debe evitar los mecanismos propios de los métodos tradicionales tales como las tareas para la casa, las evaluaciones, las críticas explícitas al desempeño de los y las estudiantes, etc., a menos que sean los mismos estudiantes quienes se lo soliciten a la o el docente.

La tendencia sociopolítica de la educación antiautoritaria en cambio pone mayor énfasis en la idea de libertad positiva o libertad social, más propia del socialismo libertario o anarquismo social. Como resume García (1985, p. 103), encontramos un concepto de libertad de carácter social en la medida que comprendemos que “la finalidad del anarquismo es la liberación humana, la realización de su esencia libre, a la que la sociedad actual impide llegar [...] El anarquismo niega la contradicción entre libertad individual y bienestar colectivo, porque nadie es libre sin que todos los que le rodean sean libres también”. Debe observarse que la idea de libertad social tiene que ver con la posibilidad de que todos puedan tener garantizada una vida que se autodetermina, sin coacciones o imposiciones externas, sobre todo aquellas que provienen de la arbitrariedad y la violencia. En la medida que se comprende que la liberación y la

autodeterminación es algo que está vedado para la mayoría, a la pedagogía libertaria no le puede bastar la “adaptación del alumno al orden establecido y garantizado por el estado, por la Iglesia y por la familia”, sino más bien que le está exigido formar individuos con competencia y conciencia para cambiarlo (Tomassi, 1978, p. 11). Como resume sintéticamente Martín Luengo (2016, p. 35): “Sabemos que educar es un arte, por eso la obra que nos resulte debe haber podido ser ella misma al tiempo que un miembro de la colectividad humana, pero debe amar la libertad y luchar por ella, debe ser vulnerable al sufrimiento humano y luchar por eliminarlo, debe asumir y cumplir los compromisos que toda sociedad necesita para vivir dignamente, debe ejercitar la justicia, debe aceptarse y aceptar las diferencias interindividuales, debe detestar la violencia y reivindicar la palabra razonada, debe ser feliz y luchar por la felicidad de los demás, debe sentirse igual y diferente al resto del género humano. Debe, en definitiva, ser una persona capaz de mejorar el mundo y sentirse feliz de hacerlo”. Aquí apreciamos que la tendencia sociopolítica entiende que la labor de la educación no sólo es formar sujetos libres y autónomos, sino además conseguir sujetos críticos, activos y conscientes de las injusticias y las miserias de la realidad, de modo que puedan construir una sociedad nueva y habitarla (Giacomoni, 2008).

Es necesario notar algo adicional en favor de la tendencia sociopolítica de la educación antiautoritaria. Como observa Gallo (2009, p. 19): “Políticamente, asumir una postura no-directiva en la educación significa dejar que la sociedad se encargue de la formación sociopolítica de los individuos”. En efecto, la postura sociopolítica tiene claridad de que los ambientes fuera de la escuela en lo que se rodea el niño no son neutrales e inocentes, sino que están permeados por intereses de muy distinta índole, y probablemente la mayoría, por intereses capitalistas. Los medios de comunicación, las formas de organización estatal, la iglesia, etc., son todos espacios donde el joven está bombardeado por información en lo absoluto neutral. Por esto mismo, la necesidad de intervenir en la formación del niño intentando inculcar en éste los valores necesarios para ser un agente de transformación social en la dirección que promueve el anarquismo es una manera de luchar contra la manipulación cotidiana, como dirá Martín Luengo (2016), es “contramanipulación”.

Otro de los pilares estructurales de la pedagogía libertaria es la idea de educación integral. Como indica Pérez Rueda (2018), este concepto ha sido apropiado por parte de

las pedagogías estatales y tradicionales, vaciándolo por entero su original contenido revolucionario y ha sido puesto al servicio de los intereses de la dinámica capitalista. Sin embargo, desde sus inicios esta idea significó algo muy distinto a ser formado como un sujeto altamente adaptado para el sistema laboral y el mercado de trabajo. Aunque, como destaca Sigüenza (2018), la idea de educación integral es el patrimonio de importantes contribuciones de pedagogos durante todo el siglo XIX, Paul Robin (2013) será el primero en utilizar como tal la expresión, destacando la necesidad de que los jóvenes sean formados no sólo de manera intelectual y como meros repetidores, sino que la formación de todos tiene que radicar en elementos intelectuales, estéticos, físicos, artísticos, prácticos, emocionales y morales. El objetivo de la pedagogía libertaria es, precisamente, formar sujetos íntegros y completos. Esta misma idea es posible encontrarla en Faure (2013).

Ahora bien, la idea de educación integral tal como fue concebida por Robin incluye dos ideas adicionales. En primer lugar, la necesidad de que todos sean formados de manera integral, independiente de su sexo, su clase social y su lugar de origen. Todas las personas son dignas de recibir una educación integral. Lo anterior no es insignificante si se tiene en cuenta que las pretensiones de una sociedad sin clases, tal como el anarquismo aspira, implican de manera necesaria la búsqueda por abolir la división social del trabajo, la idea de que unos se dedican sólo a pensar o a mandar, mientras que otros se ocupan del trabajo manual y físico. Si tanto los ricos y los pobres son formados con la misma educación integral, y todos son formados de manera plena en todas las dimensiones de la vida humana, no existe mayor justificación para perpetuar la lógica de la división del trabajo (Sigüenza, 2018). Aquí nuevamente se observa cómo la pedagogía libertaria es, por si podía haber alguna duda, una pedagogía en consonancia con los principios del anarquismo.

Otro de los principios fundamentales de la pedagogía libertaria es el concepto de autogestión. Como se comentó en la sección anterior, la idea de autogestión radica en la idea de que los propios implicados en un proyecto o empresa sean los que están a cargo del proyecto, sin existir supervisores o cargos directivos. Así también, la idea sugiere la inexistencia de un mecenas o de alguien que pueda sacrificar la independencia del proyecto con sus propios intereses. Cuevas Noa (2014) sugiere que dentro de la pedagogía libertaria esta idea ha sido asumida de maneras diversas. En primer lugar, se

entiende por autogestión pedagógica que el colectivo a cargo de la formación de la escuela pueda construir sus propios espacios educativos con independencia y con sus propios medios. En segundo lugar, la posibilidad de que sea el mismo colectivo el que decida cuáles son los contenidos a abordar y cuáles son las prioridades educativas para con los educandos. En tercer lugar, la promoción del autodidactismo como un modo en el cual los mismos estudiantes deciden los métodos de enseñanza, se fijan sus propias metas y realizan sus progresos basándose en sus propios ritmos. Trasatti (2014) enfatiza esta última dimensión de la autogestión pedagógica destacando que, una vez ésta se ha puesto en marcha, el docente renuncia a ser él quien determina por completo los contenidos a abordar y asume el compromiso a analizar las demandas de su grupo de clase y facilitarles las herramientas (y eventualmente los conocimientos) para que el grupo pueda orientarse en la dirección que estime conveniente.

Finalmente, dentro de los principios esenciales de la pedagogía libertaria se encuentra la idea de apoyo mutuo o ayuda mutua. Como vio en la sección anterior, la idea de apoyo mutuo está íntimamente ligada con la idea de solidaridad. El capitalismo como un sistema donde prima el mercado favorece la competencia entre individuos y castiga de manera individual la cooperación y la solidaridad entre las personas. De este modo, el capitalismo promueve que los individuos se comporten con desconfianza entre ellos, donde cada quien pueda buscar sacar ventajas del otro pues, de lo contrario, otros las sacarán de él y, en general, donde triunfa o sobrevive el más fuerte o el más astuto.

La idea de apoyo mutuo en la pedagogía libertaria radica en la búsqueda consciente y activa de promover la solidaridad y la cooperación entre los estudiantes, evitando cualquier lógica que fomente la competencia. Aquí aparece la necesidad de la eliminación de los premios y los castigos, así como cualquier sistema de calificaciones o de clasificaciones que discrimine a los estudiantes por su desempeño. Muy por el contrario, el fomento del apoyo mutuo debe favorecer que los jóvenes no privilegien egoístamente su propia situación, sino más bien que se busquen salidas conjuntas a problemas, así como construir proyectos propios donde prime la cooperación.

Pérez Rueda (2018) destaca que el apoyo mutuo no sólo debería permanecer al interior de los márgenes de la escuela, sino que también marca la pauta acerca de cómo el proyecto de educación libertaria debe relacionarse con las familias y con la comunidad. Se aspira a que la escuela en su tarea de ser económicamente sustentable se haga

también más accesible a las familias y a la comunidad. Así también, esto favorece que las familias participen de los proyectos que se llevan a cabo dentro de la escuela, generando una comunidad de cooperación y ayuda mutua que permite avanzar de manera conjunta.

Finalmente, se podría enfatizar como una característica necesaria de la pedagogía libertaria la idea de la coeducación. Ahora bien, la idea de coeducación es un principio independiente solo si no considera que la educación integral, tal como la profesaba Robin, no incorpora ya la idea de que todos deben educarse juntos, sin establecer distinciones de edad, sexo, clase o religión. Esta es precisamente la idea de coeducación, la idea de que la comunidad de aprendizaje obtiene progresos más fecundos si incorpora la diversidad en sus más amplios sentidos.

4.3. Identidad y rol docente

Otro concepto central en esta investigación es el concepto de identidad docente en general y cómo éste puede ser pensado por parte de las pedagogías libertarias en particular. Si se consulta la literatura existente, se encontrará que el terreno de discusión en torno a la idea de identidad docente es muy diverso y está atravesado por preocupaciones de muy distinta índole. Además, por lo menos en lo que respecta al ámbito hispanohablante y angloparlante, prácticamente no existen trabajos fuera de literatura anarquista que se centren en el profesor militante, desplegando su militancia en el acto de enseñar, y cómo éste construye su identidad y en qué consiste ésta. Por esto, antes de quedarme con un concepto de identidad docente que es útil para esta investigación, y que puede ser adecuado para volver sobre la pedagogía libertaria, procederé a esbozar las interpretaciones contemporáneas más recurrentes en torno a este concepto, así como los problemas que le vienen anexados.

Como han destacado Beijaard, Meijer y Verloop (2004), el concepto de identidad docente por parte de la investigación contemporánea se ha tratado de maneras ambiguas. Los autores determinan que se ha entendido principalmente de tres maneras en la literatura. En primer lugar, se entiende por identidad docente la formación del docente en la universidad, así como los modos en que el maestro es capacitado para realizar su función por parte de instituciones oficiales. Aquí se asoman todas las problemáticas asociadas al currículo escolar y las políticas públicas, que tienen una

concepción específica sobre qué es la educación, y cómo esto repercute en la formación de profesores y en su identidad. Como indica Mockler (2011), este es el sentido predominante de identidad docente en la bibliografía sobre el tema. En segundo lugar, el concepto de identidad docente se ha entendido en la literatura como “el sentido o las percepciones de los profesores acerca de su rol y de las características relevantes de su profesión”, es decir, “la percepción de sí mismos como un grupo” (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004, p. 118). Finalmente, se ha entendido por identidad docente la historia vivida por los docentes durante sus años de formación y servicio como un todo, todo esto representado, en modo de retrospectiva por parte del docente.

Si se buscan trabajos que intenten dar cuenta de la relación entre identidad docente y política, descubrimos que la mayoría de éstos se encuentren en la primera acepción. Se pueden hallar por lo menos dos modos en que esa noción de identidad docente se relaciona con lo político. Sin embargo, antes de comentarlas, es necesario indicar que ambas están permeadas por una dicotomía conflictiva que es presentada de manera muy frecuente en la literatura en torno a identidad docente, que es la tensión entre la estructura social y la agencia (del docente) (Cross Francis et al, 2018; Ji Hong et al, 2018). Básicamente, esta tensión oscila entre aquellos que piensan que la identidad docente está totalmente determinada por las políticas educativas y el modo en que ellas influyen la formación profesional del pedagogo (Journell, 2018), y entre la idea de que la identidad se construye de manera dialógica y negociada entre los aspectos estructurales de la sociedad y la agencia del docente (Gómez Torres y Niño Gutierrez, 2015). Como veremos más adelante, ninguna de esas posiciones es adecuada para interpretar la realidad de la pedagogía libertaria.

El primer ámbito de discusiones en que se ha tratado en la literatura la relación entre identidad docente y política es aquél que opone el “desarrollo profesional antidialógico del docente” del “desarrollo profesional crítico del docente” (Kohli et al, 2015). En el contexto del neoliberalismo, se plantea la necesidad de combatir contra la “desprofesionalización neoliberal de los docentes” (Kohli et al, 2015), esto es, la tendencia de formar profesores acríticos, que sólo buscan transmitir el conocimiento de manera lineal y no tienen interés alguno en desarrollar aspectos los jóvenes que no se traducen en números y cifras medibles. Esta tendencia se suma a la concepción del docente como un administrador, que debe dar cuenta de resultados como si fuese un

gerente (Buchanan, 2015). En contraste con esa postura, los autores sugieren que se promueva un modelo donde los profesores se desarrollen profesionalmente de manera crítica, que puedan problematizar su propia actividad y contexto, y sean reflexivos respecto de los contenidos a tratar. Esto es lo que sugieren, por ejemplo, Kohli et al a través de su interpretación de la obra de Freire.

El segundo ámbito donde se halla una relación entre política e identidad docente es en relación con la tensión existente entre las políticas educativas y la ideología de la escuela, por un lado, respecto de la personalidad individual y las propias creencias del docente, por el otro. La identidad docente, según esta idea, se moldearía resultado de la conjunción de ambas dimensiones. Aquí “lo político” se entiende como “los modos en los cuales las políticas públicas y las relaciones de poder están presentes de modo importante en la formación de la identidad docente” (Zembylas y Chubbuck, 2018, p. 186). Los profesores en este sentido estarían inmersos en relaciones sociopolíticas complejas que estarían permanentemente tratando de “disciplinarles”, generando cierta tensión entre el nivel “macro-político”, y los “aspectos psíquicos” e ideológicos (Zembylas y Chubbuck, 2018, p. 190). Esta posición está construida por parte de Zembylas y Chubbuck a través de su interpretación de la obra de Foucault y Butler.

Sin embargo, pese a que precisamente lo que se necesita es una concepción de la identidad docente que pueda incorporar la militancia y la ideología, debe notarse que las dos propuestas anteriores presentan limitaciones, y no pueden ser utilizadas en esta investigación, por dos motivos. En primer lugar, debido a que los proyectos de educación anarquistas existentes, a diferencia de como ocurre en la educación tanto pública como privada tradicional, no imponen a sus docentes el tener determinada formación profesional, técnica o universitaria. Por esto, no resulta sensato arraigar de manera esencial a la construcción de la identidad docente la tensión existente entre la ideología del docente y la institución formadora, cuando en muchos casos no existe tal institución o, en cualquier caso, no hay una definida de antemano. En segundo lugar, pareciera difícil establecer en el caso de la pedagogía libertaria la idea de que la identidad se formaría en la conjunción problemática existente entre la ideología del docente, por un lado, y la ideología de las políticas públicas de educación y de la escuela por el otro. Lo anterior pues, presumiblemente, se puede afirmar que el docente que integra un proyecto libertario, se identifica en mayor o menor medida con los

valores de la anarquía, que promueve el proyecto. Muy distinto sería el caso del profesor ateo que participa de una escuela católica o el profesor comunista que trabaja en un colegio militar. Además, se suma a lo anterior el hecho de que las escuelas libertarias, al no estar la mayoría homologadas, no están a merced de las prescripciones que provienen de la autoridad estatal, por lo que tampoco se genera mayor tensión entre políticas públicas y docentes libertarios, por lo menos no del mismo modo a como lo presumen Zembylas y Chubbuck (2018).

Por otro lado, la acepción que entiende la identidad docente como una retrospectiva de la formación y de los años de servicio vistos en conjunto, se observa que no útil para investigar a docentes que están actualmente desarrollando su actividad educativa, sino más bien para docentes que ya la han concluido y se han retirado. Además, que la preocupación de mi investigación radica en estudiar a los docentes que actualmente participan de proyectos libertarios, por lo que esta acepción resulta poco útil para mi investigación.

De este modo, nos quedamos con la noción de identidad docente que la entiende como la autopercepción que los profesores tienen acerca de su propio rol, así como de cuáles son las características más importantes que definen a un docente. Aquí rol deja de significar expectativas externas, que les son en buena medida impuestas a los docentes (Serrano Perez, 1989; Christensen, 2016), y comienza a entenderse como la idea que los docentes tienen acerca de los objetivos que les están encomendados a ellos como docentes, así como todas las tareas que deben realizarse para que tal profesión se desempeñe de manera óptima.

Existen ventajas importantes al momento de preferir esta noción, pues permite concentrarse de manera exclusiva en la figura del docente, sin tener que remitirse a elementos externos (como las políticas públicas) y a la presunta relación que éstos pueden tener en la identidad docente. Dado que mi investigación se centra en la figura del docente libertario y el modo en que él hace sentido de su propia práctica al interior de un proyecto de educación libertaria, es necesario remitir tanto la noción de identidad docente como la de rol a su propia perspectiva; y es ésta noción de identidad la que permite lograr tal cosa.

Ahora bien, dado que se ha optado por esta noción de identidad que puede resumirse como “las percepciones [de los docentes] relativas a los elementos específicos de su

profesión” Beijaard, Meijer y Verloop, 2004, p. 115) es necesario determinar ahora cuáles son los elementos relevantes al momento de caracterizar la identidad docente. Aquí se pueden considerar las perspectivas de diversos autores. Por ejemplo, Christensen (2016) sugiere que la identidad docente incluye las creencias de éstos acerca de la educación y sus fines, las propias expectativas que ellos tienen respecto de sí mismos, los mejores modos de cumplir tales expectativas (es decir, la metodología), además de las características, desde intelectuales hasta emocionales, que debería tener un docente. La idea de que existen características y cualidades propias de la persona que ejerce la docencia es también caracterizada como parte esencial de la identidad docente por parte de Santamaría-Cárdaba, Ortiz de Santos y Torrego Egido (2018). Christensen (2016) además destaca la dimensión social del docente e incluye dentro de su identidad el modo en que los docentes se relacionan con los distintos miembros de la comunidad, enfatizando ella sobre todo con los padres y la familia.

Por otro lado, Mockler (2011, p. 520) destaca la importancia de las vidas personales de los maestros, “enmarcadas en su clase, raza, género, que existen fuera del reino profesional”. Así también, asevera que “la propia experiencia de los maestros como estudiantes mantiene implicancias particulares en el modo en que ellos se ven a sí mismo y trabajan como docentes”. De este modo, se descubre que la identidad docente está atravesada por elementos que le pertenecen al individuo, pero no se encierran particularmente en el ámbito estrictamente profesional, por lo que es necesario considerar tanto su trayectoria personal como, como mostraré a continuación, por su ideología.

Dada esta caracterización, es necesario ahora ensanchar este concepto de identidad docente de modo que sea posible incorporar la dimensión ideológica y militante dentro de la identidad docente. Diversos autores enfatizan que la identidad es el resultado de un proceso complejo, relacional, donde se conjugan una serie de elementos de muy distinta índole (Buchanan, 2015; Cross Francis et al, 2018), pero parecieran ceñirse solamente a los ámbitos de la estructura social y política, volviendo al problema de la estructura y la agencia del que se habló al inicio. Otros autores, sin embargo, han dado cuenta de la naturaleza relacional de la identidad, pero no el sentido conflictivo relatado anteriormente. Como destacan, Santamaría-Cárdaba, Torrego Egido y Ortiz de Santos (2018, p. 181) la identidad docente también puede verse profundamente modificada por

“múltiples factores, entre ellos el diálogo, la colaboración y las vivencias compartidas con colegas críticos”. En este sentido, encontramos una línea de autores que entiende que los maestros militantes parecieran permanecer firmes en su planteamiento ideológico, y ese planteamiento se nutre de la relación con otros. Como destacan Gómez Torres y Niño Gutiérrez (2015, p. 189), el maestro “puede ser capaz de un posicionamiento político, en el sentido de manifestar creencias y disposiciones que se vinculan al fin último de su función social, su profesión y su trabajo”. De este modo, descubrimos que esas creencias y expectativas acerca del rol del docente y que formaban parte esencial de la identidad docente, pueden tener un origen ideológico, militante y político. Y esos elementos ideológicos pueden provenir de “compañeros, familias, estudiantes e incluso, por lecturas que han realizado” así como su pertenencia a grupos políticos (Santamaría-Cárdaba, Torrego Egido y Ortiz de Santos, 2018, p. 188).

Ahora que ha sido bosquejado un concepto de identidad docente que es útil para tener en cuenta los elementos ideológicos, es posible volver sobre la pedagogía libertaria y observar la desarrollada cantidad de planteamientos en torno a la identidad y el rol docente, con un foco principal en la preocupación de la ideología anarquista por la transformación social y la constitución de un mundo ético.

Como indiqué antes, la concepción tradicional de la educación y más enfáticamente la concepción neoliberal de la educación, concibe al “buen docente” como el portador de un “saber técnico” y su desempeño es exitoso en la medida de que pueda traspasar ese conocimiento a los estudiantes con “eficiencia” (Altarejos, 1998). En este sentido observamos que la identidad docente es concebida como algo que deja fuera todo elemento ideológico y ético, pues las únicas características relevantes del docente son sus características técnicas. En este sentido no importa quién es el profesor, cuáles son sus inquietudes personales y cuáles son las motivaciones por las que él se está desempeñando en ese rol: cuando el individuo es maestro, todo lo que lo individualiza y los caracteriza como sujeto queda fuera, pues asume solamente un rol, entendido como la interpretación de un papel que del cual el sistema tiene cierta expectativa. La pedagogía libertaria se opone radicalmente a esta idea.

En primer lugar, debe indicarse que el docente al interior de las pedagogías libertarias no es pensado como un mero transmisor de conocimientos técnicos, pues las

pretensiones de la pedagogía libertaria están muy lejos de aspirar a formar individuos en el sentido de personas que poseen determinados conocimientos estandarizados y fijos dados por un currículo. Dentro de las pedagogías libertarias, el docente es pensado como un facilitador de autoformación y autoaprendizaje, como alguien que está ahí para garantizar que los estudiantes “aprendan a aprender” (Armand en Giacomoni, 2008). Si bien es cierto que los autores enfatizan que el docente debe efectivamente poseer determinados conocimientos de modo tal que pueda proveerlos en la medida de que sea necesario o requerido por los estudiantes (Giacomoni, 2008), como enfatizaba Puig Elías, lo que se busca es llegar al momento donde eventualmente los jóvenes puedan prescindir del maestro (Giacomoni, 2016).

La manera en que se concibe por parte de la pedagogía libertaria que el docente promueve la autoformación y el autoaprendizaje es a través de favorecer “la experiencia, la observación, el análisis y el juicio crítico”, así como el “tanteo experimental”, en vistas de “estimular la curiosidad de los niños y capacitarlos para que actúen con voluntad propia, favoreciendo la seguridad y la ausencia de miedo” (Martín Luengo, 2016, p. 252, 257). Esto no sería más que respetar el “método científico”, que favorece la “verificación” y el “planteo de hipótesis”, en lugar de entregar la información ya procesada, “lista para su memorización” (Rodríguez, 2017, p. 26).

Las competencias hasta ahora mencionadas que se espera que el docente libertario promueva, y que forman parte esencial de su metodología, son, en última instancia, correspondientes a un ámbito teórico y experimental. Sin embargo, la pedagogía libertaria asevera que el docente debe también ser un formador tanto desde un punto de vista moral, como desde un punto de vista emocional. El docente “debe influir moralmente (Robin en Giacomoni, 2008), y el modo en que lo hace radica tanto en hacer que el educando sea capaz de ejercer el análisis y el juicio crítico sobre sus ideas y acciones, como permitiéndole estar en libertad para “autorregularse”, libre de coacciones externas (Neill, 1974). A raíz de esto algunos autores, por ejemplo Martín Luengo (2016), enfatizan la necesidad de promover explícitamente en los y las jóvenes los valores del anarquismo, como una parte primordial de su formación moral, en la medida que la escuela tradicional es también promotora de valores como la meritocracia y la competencia, pese a que intente presentarse a sí misma como neutra. Como indiqué antes, estos valores anarquistas son los valores de la solidaridad, el apoyo mutuo, la

libertad y la democracia. Por otro lado, en lo que respecta al aspecto emocional, como se comentó antes, el profesor libertario debe permitir a los estudiantes el apropiarse de sus propias emociones en vistas de aceptarlas y con ello, lograr una autoaceptación. Aquí, tal como decía Bernardi, construir un ambiente favorable de afecto, confianza, seguridad y experiencia resulta de primera importancia (Trasatti, 2004, p. 69). De este modo, se observa que el rol del docente al interior de la pedagogía libertaria radicaría en lograr desarrollar los aspectos tanto personales, afectivos e intelectuales de los educandos, de tal manera que ellos y ellas estén en condiciones de progresar por su propia cuenta fuera de la escuela.

La revisión realizada sobre estos puntos de la pedagogía libertaria nos muestra aquello que concluí con la revisión anterior, a saber, que hay un vínculo inseparable entre ideología y enseñanza. En este sentido, la identidad docente dentro de la pedagogía libertaria está atravesada de un lado al otro por la ideología y por los valores que implica. Incluso la metodología y la propia concepción que los docentes tienen acerca de cómo los niños evolucionan y deben evolucionar tiene influencia en la ideología del docente.

Ahora bien, un punto que es necesario destacar como parte vital de la identidad del docente libertario radica en la importancia de que éste viva en carne propia los valores que promueve. Dado que no son solo las instituciones las que encarnan las ideologías, sino también las personas, al docente libertario se le presenta la obligación de vivir de acuerdo a los valores que orientan el completo proyecto del anarquismo, de modo que pueda él o ella promoverlos de manera activa. El docente debe ser un estandarte de los valores y las prácticas que se están enseñando. Como sugiere Faure (2013, p. 84), el niño “es heredero de todas las cualidades y todos los defectos de sus ascendientes”, por lo que resulta indispensable que él sea ejemplo vivo de que la enseñanza que se transmite tiene un valor; evitando así que el docente actúe en consonancia con valores en lo que no cree. Los docentes deben educar sobre todo por medio del ejemplo y el propio comportamiento (Giacomoni, 2008). Esto se acentúa en los casos donde tanto la institución como los profesores consideran que su misión implica la promoción, no sólo de la libertad y la solidaridad, sino de los valores de la anarquía explícitamente planteados como tales. En tales casos, resulta necesario que el docente comprometido con tales valores realice planificaciones y prepare su material de modo tal que todos

sean una contribución en tales valores, y que él esté en condiciones de mostrarse a sí mismo como ejemplo en las actividades que proponga.

Pese a que las descripciones provistas pueden ofrecer un panorama amplio acerca de cómo la pedagogía libertaria a través de sus pensadores ha concebido la identidad docente, sí es cierto que dependiendo de qué autor se trate existen matices o énfasis en distintos aspectos. Procedo a detallar algunos.

Autores como Bakunin, en contraste de autores más cercanos al anarquismo individualista como Faure y Armand, enfatizarán la necesidad de que el docente se presente desde un inicio como autoridad, una autoridad que ofrece tutela y que se sustenta solo en la razón, no en principios metafísicos, teológicos o jurídicos, y que progresiva y gradualmente se avance en la disminución de la autoridad, hasta lograr una plena libertad (Von Zuben y Gallo, 2008). Esta idea se sustenta en el pensamiento de que los niños no pueden ser libres desde un inicio porque su inteligencia no está suficientemente desarrollada para lidiar con la completa libertad. “Toda educación racional no es en el fondo más que la inmolación progresiva de la autoridad en beneficio de la libertad” (Bakunin en Von Zuben y Gallo, 2008, p. 202).

Faure entiende las cosas de un modo distinto. El argumento mediante el cual él consigue su idea acerca de cómo debería operar el buen docente se obtiene de manera muy diferente a como lo hace Bakunin. Faure comprende que los niños no son ni buenos ni malos, y que en ellos están presentes una serie de tendencias e impulsos tanto positivos y negativos que intentan llevarles a actuar de ciertas maneras. La labor del docente sería “paralizar, sofocar, destruir, en lo posible, las tendencias nocivas y las malas predisposiciones del niño, a la vez que estimular las aptitudes fecundas, los ímpetus nobles y generosos” (Faure, 2013, p. 86). El objetivo de las acciones del docente es formar seres íntegros y lo más completo posibles, intelectual, moral y físicamente. Ahora bien, para Faure en ningún caso se incluye dentro de la identidad y el rol del docente la idea de autoridad sobre el niño. Se enfatiza la necesidad de proceder mediante “estudio atractivo” (principalmente mediante el método inductivo) y confiar en que la “blandura, la persuasión y la ternura” formará “conciencias rectas” y “corazones afectuosos” (Faure, 2013, p. 87). En efecto, la “severidad y el castigo” puede generar obediencia, pero tal obediencia no tiene ningún “carácter de moralidad”, por lo que toda autoridad sobre el niño genera “hipocresía” (Faure, 2013, p. 120).

En una línea sumamente similar, Robin concluirá que la función central del docente es proveer una educación integral, es decir, fomentar el desarrollo de los jóvenes de manera completa, en diversos ámbitos teóricos y prácticos del saber, también en apreciación estética y producción artística, así como educación moral donde se fomenten los valores de la solidaridad y el apoyo mutuo. Robin es enfático al resaltar que el docente, además de un “facilitador de información”, debe ser un estandarte de los valores que promueve, debe ser “un ejemplo concreto de práctica de la libertad y de la solidaridad” (Giacomoni, 2008, p. 88). Esta idea de educación integral, como indiqué en la sección anterior, pareciera atravesar la mayoría de las concepciones acerca de la pedagogía libertaria.

Pese a enmarcarse dentro de la tradición individualista al igual que Faure, Armand es mucho menos específico acerca del rol del docente y de cuáles son los fines últimos de la educación. Es claro que, desde un punto de vista individualista, el profesor no debiese ser promotor de ningún valor en particular más allá de aquellos que garantizan el ejercicio de la propia libertad y la capacidad para que la persona pueda ella misma proveerse sus propios valores y creencias. De este modo, para Armand el docente es un “facilitador de autoformación” y de “autoaprendizaje”. Su única misión es despertar en el niño “el sentido de autonomía, de libertad y de unicidad” (Giacomoni, 2008, p. 88). En esta misma línea se posiciona Ricardo Mella, quien se manifestase en contra de que la escuela libertaria y sus docentes promoviesen los valores de la anarquía. Como dice Mella (2013, p. 13): “la escuela no debe, no puede ser ni republicana, ni masónica, ni socialista, ni anarquista, del mismo modo que no puede ni debe ser religiosa”. En este sentido el docente ni “nadie tiene la misión de hacer a los demás de este o del otro modo, sino el deber de no estorbar que cada uno se haga a sí mismo como quiera” (Mella, 2013, p. 15). El docente sólo puede ser un promotor de la libertad y la autoformación de los niños y en eso se resumiría su tarea.

5. Diseño metodológico

5.1. Enfoque metodológico

Realizar un estudio al interior de las ciencias sociales en general y en la investigación educativa en particular obliga siempre desde un inicio a definir el “paradigma” o “enfoque metodológico” en el que se enmarca la investigación. Con paradigma al interior de la investigación se entiende una “visión que orienta nuestra imagen del mundo... que guía y organiza tanto la reflexión teórica como la investigación empírica, y como tal precede a ambas” (Corbetta, 2007, p. 6-7). El paradigma es un gran marco general de referencia que establece cuáles son los elementos relevantes al momento de llevar a cabo la investigación, así como los modos en que el objeto de investigación se manifiesta en la realidad social, y esto en última instancia determina también las técnicas de recolección de datos y el tratamiento que se da a aquellos datos.

Existe controversia entre la literatura acerca de cuáles son realmente los paradigmas existentes al interior de la investigación y las ciencias sociales. Corbetta (2007), por ejemplo, distingue dos grandes tendencias, una “objetivista”, “empirista” o “positivista” y una “subjetivista” o “interpretativista” que luego reciben diversas especificidades en distintos autores. Por otro lado, Fuster Guillen (2019), enfatiza la existencia de tres paradigmas o “racionalidades científicas” principales de investigación: la analítico-empírica (también denominada positivista), la hermenéutico-fenomenológica y la teórico-crítica. La misma distinción es sugerida por González y Hernández Alegría (2014), sólo distinguiéndose en llamar al paradigma teórico-crítico como “dialéctica materialista”. Otros autores como Feroso (1988/1989, p. 122), en cambio, distinguen “racionalidad científica” de paradigma, más o menos en el mismo estilo de Corbetta: existen dos grandes paradigmas, el “naturalista-cuantitativo” o también “científico-tecnológico”, y el otro es el “modelo fenomenológico”. Las racionalidades científicas (incluyendo la investigación “sociocrítica” o “empañadora”) serían especificaciones o escuelas al interior de cada paradigma general.

Considerando la revisión de la literatura, procedo a revisar los elementos fundamentales del paradigma positivista, crítico y fenomenológico, con el fin de determinar cuál es el que mejor se ajusta a las pretensiones y objetivos de esta investigación.

El paradigma positivista data desde los mismos orígenes de la investigación en ciencias sociales con autores como Comte, Spencer, pero sobre todo con Durkheim (Corbetta, 2007). La tendencia positivista, por lo menos remitiéndonos a su formulación original durante el siglo XIX y principios del siglo XX, sugería que el único modo en que las ciencias sociales pueden ser consideradas ciencias auténticas es que ellas procedan del mismo modo en que lo hacen las ciencias naturales. Por esto mismo Durkheim (1986, p. 9) en *Las reglas del método sociológico* enfatizará la necesidad de que la investigación social estudie “hechos sociales” y que éstos sean tratados “como cosas”. Estos hechos sociales no le pertenecerían a ningún sujeto en particular, ni dependerían de la voluntad individual de cada uno, sino que determinarían, influenciarían y condicionarían a las personas a actuar de modos particulares. Un ejemplo de una investigación enmarcada en el paradigma positivista podría ser una que pretende determinar por qué los jóvenes de una determinada zona son más tendientes a caer en la droga que los de las zonas aledañas. Para esto sería necesario realizar muestras de distintas zonas y determinar cuáles variables (por ejemplo socioeconómicas) son relevantes para explicar este hecho. Aquí se puede apreciar con nitidez que esta “mayor propensión” de estos jóvenes y las causas de ésta no es posible apreciarlas investigando a los individuos concretos, sino a través de análisis estadístico.

Lo antes indicado permite entrever que el método por excelencia de la investigación positivista es la inducción. Ésta puede definirse como por “el proceso por el cual, a partir de la observación empírica, de la identificación de repeticiones y regularidades en las fracciones de la realidad estudiadas, se llega a generalizaciones o leyes universales” (Corbetta, 2007, p. 12). De este modo, se plantea que el ámbito de lo social estaría compuesto por leyes del mismo modo como lo está la naturaleza, y estas leyes se harían visibles sobre todo en la regularidad estadística.

Asimismo, el investigador social estaría en condiciones de *explicar* los fenómenos estudiados, remitiendo a causas y leyes que determinan cómo se organiza lo social. El paradigma de investigación positivista, así, por lo menos la versión planteada hasta ahora, puede resumirse concisamente en “el estudio de la realidad social utilizando el marco conceptual, las técnicas de observación y medición, los instrumentos de análisis matemático y los procedimientos de inferencia de las ciencias naturales” (Corbetta, 2007, p. 11).

Ahora bien, antes de finalizar con la revisión de este paradigma, debe indicarse que el positivismo a lo largo del siglo XX recibió múltiples redefiniciones y correcciones, pudiendo hablar incluso de un “neopositivismo” que bebe sobre todo del positivismo lógico y el círculo de Viena. Corbetta (2007) dará cuenta de algunas de las principales diferencias existentes entre el positivismo y el neopositivismo. Por un lado, a partir de la revolución científica que significó la irrupción de la mecánica relativista que venía a reemplazar la aparentemente inamovible mecánica clásica de Newton, se planteó que las leyes obtenidas por la investigación social no tienen carácter absoluto, sino sólo probable. Por otro lado, se enfatiza la necesidad de estandarizar el lenguaje de las ciencias sociales de modo tal de depurar a la investigación científica del lenguaje cotidiano. Finalmente, se enfatiza la necesidad de asumir un carácter crítico respecto de la propia investigación. En otras palabras, que la investigación no sólo persigue el fin de describir la realidad, sino también de proveer herramientas para cambiarla (elementos que será posteriormente adoptado por el paradigma crítico).

El segundo paradigma de investigación que quiere atenderse aquí es el paradigma crítico. Este paradigma se distingue de los otros pues se caracteriza no sólo “por el hecho de indagar y comprender la realidad en la que se inserta la investigación pertinente, sino provocar transformaciones sociales en ésta, teniendo en cuenta el aspecto humano de la vida social”, así también se busca realizar una crítica de la “ideología dominante” (Melero Aguilar 2011/2012, p. 343). Por otro lado, en la caracterización del paradigma crítico hecha por González y Hernández Alegría (2014), se enfatiza directamente la vinculación de este paradigma con la tradición marxista y de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, y sobre todo se identifica por tener la convicción de que “el conocimiento ocurre en una relación práctica, mediada social y culturalmente y que, por lo tanto, el saber y la objetividad tienen espacios y fronteras objetivo-subjetivas” (González y Hernández Alegría, 2014, p. 12). Así también, los autores enfatizan que la investigación persigue fines “emancipatorios asociados a la superación de la pobreza, la exclusión, las grandes desigualdades” (González y Hernández Alegría, 2014, p. 14). A partir de su discusión, estos dos autores enfatizan varios puntos propios de este paradigma, entre los que se pueden destacar los siguientes:

- 1) El mundo social es dinámico, con rupturas, evoluciones y contradicciones entre los intereses de los distintos actores del mundo social;
- 2) énfasis en la influencia de los elementos económicos sobre los elementos superestructurales (educación, cultura,

relaciones de género, política, etc.); 3) la consciencia de que la fracción de la realidad que se investiga está inserta en un complejo sistema de interrelaciones que ejercen mutua influencia entre sí; 4) claridad acerca de que el estado de cosas de la sociedad es el resultado de procesos históricos de larga escala.

Se puede observar que Melero Aguilar va más allá que González y Hernández Alegría, sugiriendo un modo específico de proceder al momento de realizar investigaciones enmarcadas en el paradigma crítico. Se presenta la “investigación acción participativa” que busca “incluir a las personas como sujetos activos capaces de pensar por sí mismo” (Melero Aguilar, 2011/2012, p. 344). Básicamente esta forma de investigar tiene que ver con la inclusión de los sujetos investigados en cada fase de la investigación, el compartir permanentemente los resultados con ellos e incluso capacitarles para modificar sus condiciones de vida una vez es de conocimiento por ellas.

Finalmente, el paradigma fenomenológico de investigación tiene sus antecedentes a inicios del siglo XX, no sólo de la mano de la tradición filosófica de la fenomenología, sino también de la escuela neokantiana, sobre todo de la mano de Max Weber y Georg Simmel (Corbetta, 2007). Aquí resulta útil volver sobre la distinción establecida por Corbetta, que utiliza la expresión “subjetivista” o “interpretativista” para caracterizar a este paradigma en lugar de “fenomenológico”. En efecto, desde un *punto de vista histórico* sería injusto caracterizar como “fenomenológicas” a todas las perspectivas que rechazan el objetivismo en ciencias sociales (como lo hace Feroso (1988/1989)), sencillamente porque algunas de estas orientaciones provienen incluso antes de la primera incorporación de la filosofía fenomenológica en las ciencias sociales que ocurre con el libro de 1932, *La construcción significativa del mundo social* de Alfred Schütz (Gros, 2019), mientras que Max Weber, por ejemplo en *Economía y sociedad* de 1921, ya hablaba de “sociología comprensiva” para demarcarse del positivismo de Durkheim y del materialismo histórico marxista.

Sin embargo, pese a lo anterior, está justificado caracterizar a este paradigma como “fenomenológico” desde un punto de vista teórico. Esto se debe a que la perspectiva fenomenológica tiene un carácter suficientemente general para englobar las distintas racionalidades científicas y los distintos métodos específicos al interior de la perspectiva subjetivista. Esto se hace evidente cuando se observa que el libro de Schütz no tenía otro objetivo que proveer una fundamentación fenomenológica de la sociología

comprehensiva de Weber (ello explica el subtítulo de la obra: *una introducción a la sociología comprensiva*) (Schütz, 1993). Así también, autores como Garfinkel y Liberman (2007) que intentan demarcarse de lo que en su momento era el modo “fenomenológico” de investigar en ciencias sociales, reconocen la influencia y la inspiración de la fenomenología en su propio proceder.

El paradigma fenomenológico, en líneas generales, entiende que el sujeto habita un mundo social que es “primariamente el mundo de la vida cotidiana, tal como es vivido, apreciado e interpretado por el sentido común de los sujetos” y ello incluye tanto los “elementos cognitivos” como los “emotivos de la vida diaria” (Natanson, 1970, p. 102). Las investigaciones que se enmarcan en este paradigma buscan obtener, en contraste con el paradigma positivista, “un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas”, en lugar de explicar fenómenos recurriendo a causas o hechos sociales externos (Van Manen, 2003, p. 27).

Distintos elementos de la filosofía fenomenológica de Edmund Husserl, padre de la fenomenología, han sido apropiados por parte de autores de las ciencias sociales en vistas de perfilar este paradigma de investigación (Gros, 2019). Esbozaré dos de aquellos elementos que me parece son los más fundamentales y luego extraeré las consecuencias de éstos para entender cómo se desarrolla una investigación social fenomenológica. Como se verá, el primero tiene que ver con una determinada actitud que debe asumir quien investiga el mundo social, con el fin de no perder de vista la naturaleza propiamente social de su objeto, mientras que el otro tiene que ver con una descripción del mundo social que luego será investigado.

En primer lugar, apreciamos que existe la apropiación del concepto de “*epojé*”, de “desconexión” o de “puesta entre paréntesis” por parte de la investigación social (Fuster Guillen, 2019). Como indica Husserl (2005), el modo en que las personas viven de manera cotidiana su vida radica en un habitar el mundo donde se entremezclan tanto elementos naturales como elementos sociales o culturales. Esto indica que quien quiera ser investigador del mundo social debería proceder mediante una *epojé*, es decir, una desconexión del mundo natural, para quedarse únicamente con el ámbito de lo social de la experiencia. Esta actitud del investigador es denominada por la tradición fenomenológica como “actitud personalista”, que permite “no ver a las personas como cosas” pues se comprende que el mundo social es un “mundo comunicativo” con su

propia autonomía (Villanueva, 2008, p. 54). Si no se procediese de este modo, podría plantearse que los individuos al momento de representarse la realidad y de atribuirle sentido a su experiencia cometen errores, pues la ciencia natural podría haber demostrado que las cosas son, de hecho, de otro modo. La representación “correcta” de la realidad o si existe una “realidad natural” que está detrás de los fenómenos sociales es algo que carece de importancia para la investigación fenomenológica. Un antropólogo, por ejemplo, que procediese enmarcado en el paradigma fenomenológico no tiene interés en constatar si el ritual de la lluvia de una tribu tiene consecuencias meteorológicas. Lo único que es relevante radica en entender el significado profundo de la experiencia vivida de las personas, de sus ritos, acciones e instituciones, entendiendo el sentido a través del cual el mundo se les presenta a ellas y develando las ricas interrelaciones y conexiones que los sujetos realizan entre los elementos de su propia experiencia.

Por otro lado, otra de las apropiaciones más relevantes de la investigación social en relación a la fenomenología es con el concepto de “mundo de la vida” (Gros, 2019). La idea del mundo de la vida, como fue anunciado más atrás, intenta describir el modo en que la persona vive su vida de manera cotidiana. En primer lugar, se destaca que las personas no sólo nos relacionamos intelectualmente con nuestro entorno, sino también de manera práctica, emotiva y de otras maneras. Las personas no sólo conocen el mundo, sino que además lo valoran, evalúan medios y fines, establecen relaciones de amor y odio, de convicciones respecto de ideas, de crítica respecto de instituciones y la realidad existente, etc. (Natanson, 1970). Todos esos modos complejos en que los individuos constituyen el mundo que habitan son relevantes. En segundo lugar, la idea de mundo de vida sugiere que vivimos en un entorno que, además de lo anterior, es “intersubjetivo, cultural e histórico” (Gros, 2019, p. 30). Es decir, que los significados de las cosas, ideas, instituciones y convicciones que están presentes en ese mundo tienen un origen en la historia de la comunidad y son resultados de procesos sociales conjuntos que eventualmente podrían ser rastreados. Además, los individuos pueden establecer relaciones que trascienden el tiempo, asumiendo las ideas de personas que vivieron en otra época, asumiéndose como continuadores de una tarea o pertenecientes a un legado más amplio, es decir, “el pasado” es “una dimensión del mundo social” (Schütz, 1993, p. 235).

En tercer lugar, se destaca además del carácter histórico del mundo de la vida, su carácter problemático: los seres humanos nos enfrentamos a la resolución de problemas y situaciones complejas dentro de nuestra vida, entramos en conflicto con los intereses de otros y con las condiciones materiales existentes, actuamos de maneras irregulares e intentamos construir coherencia donde muchas veces no la hay (Garfinkel y Liberman, 2007). En este sentido, tampoco se puede establecer relaciones lineales y causales incontrovertidas entre fenómenos del mundo de la vida y las acciones de los individuos, presentándose la necesidad de descubrir tanto las interacciones complejas entre elementos como las conexiones que los mismos sujetos establecen entre ellas.

Ahora bien, la motivación que justifica denominar como paradigma fenomenológico a todo el paradigma “interpretativista”, incluso para englobar racionalidades científicas como la sociología comprensiva de Weber, tal como lo hace Feroso (1988/1989), radica en la centralidad de la noción de “sentido” para este paradigma. El mundo de la vida que habitan las personas, es un mundo “con sentido y significatividad” (Gros, 2019, p. 22). Como indica Schütz (1993, p. 65), para la fenomenología todo lo que existe para los individuos y se presenta como “significativo” (es decir, como poseyendo un sentido específico) se ha “constituido como tal a raíz de una operación intencional previa de nuestra propia conciencia”. Esto quiere decir que, en última instancia, la manera de acceder a todas esas ricas interrelaciones entre los elementos del mundo social radica en investigar a los individuos implicados en ellas, que atribuyen significado a su experiencia y, en esa atribución, construyen su propia realidad social. Y es por esto que, desde el punto de vista del paradigma fenomenológico, lo que se quiere proveer no es una determinada *explicación* de los fenómenos sociales, sino que proveer una “comprensión” de los “actos humanos” (Schütz, 1993, p. 139). Se quiere comprender profundamente las motivaciones con la que los individuos justifican sus acciones y comprender el modo en que ellos entienden la realidad de una determinada manera.

Para finalizar con la exposición del paradigma fenomenológico es necesario remitirse al presunto paradigma llamado “construccionismo social” o “constructivismo social”. Parecieran existir dos tendencias en relación a éste, o bien, considerarlo como un paradigma de investigación social por sí mismo (Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011; Pérez Rubio, 2012; Agudelo Bedoya y Estrada Arango, 2012), o bien,

considerarlo estrechamente ligado con el paradigma fenomenológico, o incluso sugiriendo que son cosas similares (Ramos, 2015). La tesis central de aquellos que defienden el constructivismo como un paradigma por sí mismo lo conciben como una “concepción de que el conocimiento consiste en un proceso psicológico y social constructor de la realidad y, por lo tanto, el comportamiento humano está determinado por dicho proceso” (Agudelo Bedoya y Estrada Arango, 2012, p. 357). Por otro lado, la idea de la vinculación de la fenomenología con el constructivismo parece provenir del libro de Berger y Luckmann, *La construcción social de la realidad* (Ramos, 2015). Es posible afirmar esto si inspeccionamos la obra de Berger y Luckmann, donde se plantea explícitamente que su investigación está enmarcada en la fenomenología: “El método que consideramos más conveniente para clarificar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana es el del análisis fenomenológico, método puramente descriptivo y, como tal, ‘empírico’” (Berger y Luckmann, 1995, p. 37). Sin embargo, para saber cómo comprender el constructivismo social y su relación con la fenomenología, es necesario distinguir un problema filosófico, propio de la filosofía fenomenológica, con un presupuesto de la investigación social fenomenológica.

Existen confusiones entre ambas cosas por parte de los autores producto del uso de la palabra “constitución” al interior de la fenomenología filosófica, y que esto pueda confundirse con la idea de que los seres humanos “construyen socialmente la realidad”, tal como dice el constructivismo social. Con “constitución trascendental” Husserl quiere significar la idea de que todo lo que es experimentado por los seres humanos, implica atribución o formaciones de sentido para que eso sea algo para nosotros en general (Gros, 2018). Si yo puedo experimentar una silla, una célula o una formación rocosa, necesito yo atribuir esos sentidos a esos objetos, de modo tal que sean algo para mí. Como dirá Zirión Quijano (1994, p. 20). “La gran labor filosófica de la fenomenología como ciencia de la conciencia pura (ahora pura por trascendental), consiste en una descripción esencial de las vivencias intencionales y, a través de ellas, de la manera como todo objeto se constituye en ellas. Pero todo objeto quiere decir todo objeto, sin excepción”. Nótese que aquí no hay diferencia entre si los objetos que se experimentan son sociales, naturales o de otro tipo. Sin embargo, la intención de la filosofía fenomenológica es epistemológica y no tiene ninguna pretensión de hablar del ámbito específico del mundo social, sino explicar la experiencia de cosas en general. Es claro que cuando se dice que los humanos “construimos socialmente la realidad” no hablamos

de lo mismo al hablar de objetos naturales y objetos sociales. No hay necesidad de ahondar más en el problema filosófico aquí involucrado. Lo que sí es relevante y sí tiene interés para la discusión en torno al paradigma fenomenológico radica en la idea de que el mundo social, en la medida que es, precisamente, social, tiene un origen en los sujetos y en la comunidad, y ese origen puede ser rastreado. Todo lo que existe en el ámbito social es de origen humano y, por consiguiente, puede ser desentrañado investigando a las personas. Este presupuesto es necesario pues permite mantener la independencia de la investigación, evitando la “naturalización de lo espiritual [...] convirtiendo el ámbito de las relaciones espirituales en relaciones de cosas” (Villanueva, 2008, p. 52). Esta preocupación es vigente ante el avance de disciplinas como la neurosociología que buscan transitar de tratar con creencias y representaciones subjetivas a simplemente estudiar las reacciones eléctricas y químicas del cerebro.

Sin embargo, a partir de lo anterior, es posible notar que la idea del constructivismo social pareciera ser transversal a todos los paradigmas de investigación social. En efecto, tanto en las versiones más clásicas del positivismo (como en Durkheim), así como en el paradigma fenomenológico que aquí se tematiza, está presupuesta la idea de que la investigación social puede responder a sus propias preguntas sin necesidad de tener que salir del ámbito de lo estrictamente social. De este modo, es posible concluir que el constructivismo social no es un paradigma independiente, sino más bien un presupuesto que trasciende la misma investigación fenomenológica, extendiéndose a todos los otros paradigmas aquí tratados.

Ahora que han sido bosquejados los paradigmas más relevantes de la investigación social, corresponde tomar partido por uno, para enmarcar esta investigación.

En lo que respecta al paradigma teórico-crítico o dialéctico materialista, es necesario distinguir lo que realmente no puede considerarse un paradigma con lo que sí lo es. Los autores que defienden este paradigma son enfáticos en plantear su núcleo es que la pretensión del investigador no es solamente describir o explicar la realidad, sino también cambiarla, desafiando la idea de “neutralidad de la ciencia” (González y Hernández Alegría, 2014). Esto es lo que de hecho motiva propuestas tales como la investigación participativa, la realización de talleres y capacitaciones, el llamado a perfilar de mejor manera las demandas y necesidades sociales de los actores investigados, etc. Esta actitud no puede ser considerada como no paradigma

propriadamente tal pues toda investigación, albergada bajo cualquier paradigma, puede implicar un compromiso con la realidad y un trabajo paralelo con la comunidad investigada. En efecto, nada impide que un estudio positivista o fenomenológico de vele información social relevante para la comunidad y que ésta se nutra de la investigación que se realice. González y Hernández Alegría (2014) parecieran insinuar lo mismo cuando observan que no existe una metodología o una técnica fija propia de este paradigma.

Ahora bien, algo que sí podría ser llamado un paradigma de investigación radicaría en aquello que González y Hernández Alegría precisamente indican que no es el paradigma dialéctico materialista. Me refiero aquí al modo de investigar que se centra en el análisis histórico de procesos sociales con especial énfasis en la influencia de las variables materiales y económicas en las rupturas y los progresos históricos. Dentro de este paradigma se encontrarían, por ejemplo, las investigaciones en historia del arte llevadas a cabo por Arnold Hauser (1978), donde se busca mostrar cómo los estilos artísticos y las escuelas de las distintas épocas responden a los intereses de la clase dominante de cada periodo. Esta es la interpretación del “marxismo-leninista de orientación estalinista”, que es criticada por los mismos González y Hernández Alegría (2014, p. 11).

Asumiendo que sólo lo último puede ser el paradigma teórico-crítico o dialéctico materialista, sugiero que para los fines que esta investigación se ha planteado no es razonable proceder por este enfoque. Esto último pues los objetivos que esta investigación se ha propuesto no son de carácter histórico, ni buscan establecer relaciones de causalidad entre una “infraestructura económica” y los fenómenos sociales “superestructurales”, sino de dar cuenta del sentido profundo que los individuos investigados atribuyen a su propia experiencia y a sí mismos como sujetos sociales.

Por otro lado, mi investigación acerca de la identidad docente de maestros anarquistas en contextos de educación libertaria no podría ser atendida procediendo por medio de los instrumentos disponibles en el paradigma positivista, por diversos motivos. En primer lugar, porque lo que se busca aquí no es explicar la identidad docente, sino más bien describirla y comprenderla en profundidad. Una investigación que se sirviese, por ejemplo, de variables socioeconómicas para intentar explicar por qué los docentes tienen de hecho ésta identidad y no otra, es una investigación posible. Sin embargo, los

resultados de tal investigación aun así no lograrían comprender las motivaciones, los sentidos específicos y las interconexiones diversas que los individuos establecen en su respectivo mundo de la vida, por lo cual, las dimensiones más importantes y profundas de la identidad quedarían aún sin esclarecimiento. Además, como se comentará más abajo, la población de individuos que se ajustan a los criterios investigativos, es un número demasiado reducido para realizar inferencias con base en regularidades estadísticas de cualquier tipo.

Una vez se ha descartado para esta investigación tanto enmarcarse en el paradigma positivista como en el teórico-crítico, queda evaluar la pertinencia del paradigma fenomenológico para esta investigación. Como se ha indicado en reiteradas ocasiones, la intención de este proyecto es conocer la percepción acerca del rol docente que tienen las y los educadores de las escuelas libertarias La Tribu, Wayra y Tartaruga. El rol docente, como elemento fundamental de la identidad docente, tal como puede verse en el marco teórico, radica sobre todo en las percepciones subjetivas que los docentes tienen acerca de su propia labor, tanto en lo que respecta con las cualidades necesarias para ejercerla de modo adecuado como los procedimientos más específicos relativos a la práctica. En este sentido, el paradigma fenomenológico es adecuado para los fines de esta investigación, en la medida que precisamente su pretensión es ahondar en los sentidos y las representaciones subjetivas de los individuos. Aquello que la investigación social fenomenológica es comprender el sentido que los sujetos atribuyen tanto a su acción, a su mundo, como a sí mismos. Y si los docentes libertarios participan de un determinado contexto (mundo de la vida), realizando determinadas actividades, sustentando su propio proceder de determinadas maneras, basándose en determinados valores, principios y creencias, todo esto es de interés para la investigación fenomenológica, que busca precisamente dar cuenta de cómo la realidad se le presenta a los sujetos desde su propio punto de vista.

5.2. Descripción de las características de la muestra

La unidad de análisis, es decir, el sujeto específico que es objeto de esta investigación, como ya ha sido advertido son docentes (o acompañantes) que actualmente trabajan y desempeñan labores en proyectos de educación libertaria. Durante las siguientes secciones se mostrará el procedimiento de muestreo específico mediante el cual se ha

decidido que los sujetos investigados sean los y las docentes de La Tribu, Wayra y Tartaruga. Sin embargo, antes de exponer ese procedimiento, proveo una descripción breve de cada uno de estos proyectos libertarios.

5. 2. 1. La Tribu

La Tribu es una Escuela libertaria ubicada en Madrid, en el barrio de Villaverde Alto en un ateneo libertario perteneciente a la CNT. Este proyecto educativo autogestionado de acompañamiento respetuoso para niñas y niños desde los 30 meses hasta los 6 años comienza luego de un Grupo de Aprendizaje Colectivo (GAC) sobre pedagogía antiautoritaria, y tiene tres años de ejercicio.

Esta escuela cuenta con dos acompañantes y una ratio de cinco niños por acompañante. Actualmente en el proyecto hay nueve niñas/os. Este proyecto educativo funciona de manera asamblearia, por lo que la participación de las familias es equitativa con la de las acompañantes, promoviendo relaciones interpersonales desde la horizontalidad y la igualdad.

Parte de esta estructura de escuela, que busca un cambio social a través de promover y ejercer ciertos valores, es que la cuota es libre y responsable para todas las familias, es decir, que cada familia voluntariamente puede pagar lo que estime conveniente en función de su propia situación económica. Además, cuentan con otras formas de financiación tales como eventos, talleres y aportes voluntarios, según sus propias palabras, no queremos ser una barrera para aquellas familias que quieren formar parte de un proyecto basado en el respeto, la no directividad y el aprendizaje vivencial, pero que encuentran dificultades a la hora de acceder a estos proyectos por cuestiones económicas. De ahí que elijamos fórmulas de financiación más equitativas y que promuevan la accesibilidad de las familias. (Recuperado de <https://latriburespetuosa.es/colectivo-autogestionado-la-tribu/>) y también porque consideran que no hay mayor aprendizaje sobre la solidaridad, el apoyo mutuo o la responsabilidad social para las niñas y niños, que el que pueden ver en las personas adultas que les acompañan y les sirven de modelo. (Recuperado de <https://latriburespetuosa.es/colectivo-autogestionado-la-tribu/>)

La Tribu se define como un proyecto libertario. Declaran que, “pensamos que la escuela estatal y su currículo no responden a las necesidades reales de niñas y niños, sino que su principal función es permitir a las familias acceder al mercado laboral manteniendo a las criaturas “ocupadas” y en un espacio controlado. Además, los entornos estatales, ya sean públicos o privados, están pensados para un alumno medio que, en realidad, no existe, y hacia el que las criaturas deben tender para adaptarse. La obediencia se convierte en su principal “virtud”, característica necesaria para satisfacer la necesidad de mano de obra del actual sistema capitalista (Recuperado de <https://latriburespetuosa.es/colectivo-autogestionado-la-tribu/>).

5.2.2. Wayra

Wayra es proyecto educativo autogestionado ubicado en el municipio de Juzbado en Salamanca, en la Casa del Maestro del Juzbado, espacio cedido por el Ayuntamiento.

La escuela libre Wayra nace en 2012 con el objetivo del Colectivo Wayra (formado el 2011) de crear una escuela libre en Salamanca guiados por el ideal de libertad, respeto a la infancia y compromiso colectivo y social, trabajando “por mejorar las condiciones de la infancia y de la sociedad en el presente. Al mismo tiempo, procuramos que l@s niñ@s desarrollen las herramientas individuales y colectivas que les sirvan para vivir y transformar su entorno, posibilitando que asuman desde su libertad, compromisos que continúen generando cambio social”. (Recuperado de: <http://escuelalibrewayra.es/pedagogia-y-principios/>).

Actualmente cuenta con dos acompañantes por una ratio de 5 niños por cada acompañante. En total hay 10 niños a partir de 2 años hasta los 11 años. La cuota de esta escuela es variable, desde una aportación voluntaria para menores de 2 años acompañados por un familiar, hasta los 250 euros para mayores de 2 años no acompañados.

Wayra funciona con una organización horizontal entre todos los integrantes, en sus propias palabras Wayra no se rige por una jerarquía organizativa ni pedagógica, sino que es un proyecto autogestionado por nosotros, las familias, en el cual todas las personas se implican, cooperan, dialogan y ceden, abriendo una pequeña brecha en la corriente individualista que nos envuelve. También se intenta colaborar en la

transformación de ese entorno, aportando esfuerzo, conocimientos y experiencias en diferentes círculos, foros o proyectos. Entendemos que nuestras hijas e hijos, al crecer y participar en un contexto social de estas características, aprenden a relacionarse con él y descubren su capacidad para nutrirse de él, a la vez que lo transforman. (Recuperado de: <http://escuelalibrewayra.es/pedagogia-y-principios/>).

5.2.3. Tartaruga

Tartaruga es una escuela ubicada en el centro de Madrid, actualmente en un centro cedido por una familia luego de muchos cambios de lugar.

Este proyecto educativo de pedagogía vivencial, nació en 2009 a partir de la iniciativa de un grupo de adultos que se dedicaban a la educación y creían que era necesario crear un espacio diferente de educación en Madrid, que generara cambios en la educación, creando un proyecto educativo respetuoso con las y los niños, en sus propias palabras nuestra prioridad es la apuesta por un cambio en la educación que nos permita vivir en un mundo más respetuoso no solo con nuestras peques sino con nosotras mismas. En un sistema como en el que vivimos, que genera desigualdades cada vez mayores entre las personas y en una situación de crisis continua en el que la escuela pública no solo no es repensada ni cuestionada sino que es sistemáticamente recortada y tratada como un instrumento al servicio de las campañas políticas, solo proyectos pedagógicos que sean accesibles para todos y todas pueden ser realmente participes de un cambio social, indispensable y necesario para mejorar el mundo en el que viven nuestr@s pequeñ@s. En el caso de la educación infantil ni siquiera la pública es completamente gratuita y la libre en muchos casos es inaccesible para la mayoría. (Recuperado de: <http://proyectotartaruga.blogspot.com>).

5. 3. Método de muestreo

Ahora bien, para dar cuenta del método que ha permitido seleccionar a los y las docentes de las escuelas anteriormente mencionadas, es necesario seleccionar un tipo de muestreo que sea útil para los fines de esta investigación. Los tipos de muestra pueden ser de dos tipos, probabilística y no probabilística. En esta investigación se procederá por medio de un muestro no probabilístico, es decir, que la selección de los casos no

proviene de un proceder aleatorio, donde todos los individuos de la población tienen las mismas probabilidades de ser seleccionados como caso, sino que se seleccionaron los sujetos de manera intencionada (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 1997). De acuerdo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (1997) este tipo de muestreo presenta la limitación de que no es posible calcular la representatividad de la muestra respecto de la población, ni el error estándar. Esto también se debe a la poca cantidad de casos susceptibles de ser estudiados en los tiempos acotados de la investigación para lograr una representación de la población blanco (Otzen y Manterola, 2017). Sin embargo, lo que permite un muestreo no probabilístico y que se presenta como su principal ventaja no radica en la representatividad de los casos sino en la “cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 1997, p. 231).

Respecto de los tipos de muestreo no probabilísticos existentes, en este estudio procedo mediante un muestreo de “sujetos-tipo”, donde individuos con características muy concretas y particulares (en este caso, ser acompañante de un proyecto de educación libertaria) proveen información rica en detalles y que permite acceder a una cantidad abundante de datos. Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (1997, p. 232) enfatizan que este es el tipo más frecuente de muestreo en estudios de carácter fenomenológico dado que lo que se pretende ahí, como ya se sugirió, es “analizar los valores, ritos y significados de un grupo social”.

Ahora bien, en lo que respecta al tamaño de la muestra se indica que se han entrevistado seis docentes que participan en proyectos de educación libertaria existentes actualmente en España. Las motivaciones de haber seleccionado este número son, sobre todo, pragmáticas. Los proyectos de estas características que actualmente existen son pocos y están desperdigados a lo largo y ancho de todo el territorio español. La plataforma Ludus.org, que intenta compilar la totalidad de las experiencias de educación alternativa dentro del país no tiene un apartado específico que permita distinguir escuelas libertarias de otros proyectos (por ejemplo de escuelas libres y de metodología activa). Por esto mismo, el modo más sencillo para dar cuenta de los proyectos de educación libertaria existentes y poder acceder a ellos es sobre todo a través la técnica de “cadena” o de “bola de nieve”, es decir, “donde se identifican los casos de interés a partir de

alguien que conozca a alguien que puede resultar un buen candidato para participar” (Martínez-Salgado, 2012, p. 616). En el caso de esta investigación en particular, se recurrió en primera instancia a una académica que trabaja en torno a estas temáticas que me puso en contacto con la primera escuela, luego, a partir de ese primer contacto, se obtuvo información de las demás. De acuerdo a la información provista por los propios investigados y por los catastros realizados durante la investigación, se puede estimar que las experiencias de educación libertaria en España no superarían por mucho la decena de casos. Si se tiene esto en cuenta, puede sugerirse que se posee un buen número de casos para efectuar algunas inferencias válidas (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 1997).

Durante la investigación entré en contacto con cinco proyectos de educación libertaria, de los cuales sólo tres estuvieron dispuestos a participar en esta investigación. Estas escuelas a las que pude tener acceso a sus docentes están ubicadas una en el Municipio de Juzbado, en la provincia de Salamanca, otro en un barrio obrero de la ciudad de Madrid, y otro el centro de Madrid. De la primera escuela se entrevistaron a dos docentes de tres- puesto que una de sus acompañantes se encontraba con excedencia por maternidad- de la segunda dos y de la tercera a dos, siendo esta la cantidad total de sus acompañantes en la actualidad.

5. 4. Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Ahora bien, en lo que respecta a la técnica de recolección de datos, se procedió por medio de entrevistas en profundidad semiestructuradas. Taylor y Bodgan (1994, p. 101) definen la entrevista en profundidad como “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones”. La selección de esta técnica frente a otras disponibles se justifica por motivos tanto pragmáticos como teóricos. La entrevista semiestructurada pareciera ser el método por excelencia para los métodos cualitativos, debido al dinamismo y flexibilidad que presenta ésta en comparación con una entrevista estructurada o un cuestionario estandarizado (Taylor y Bodgan, 1994). En efecto, el cuestionario y la entrevista estructurada obligan a quien entrevista a estandarizar y fijar de antemano tanto el léxico como el sentido que los términos tienen. De modo que en el momento en que se procede

a preguntar algo, es muy probable que se pierda el sentido, en ocasiones muy complejo, que los sujetos atribuyen a su propia experiencia. Un ejemplo donde esta diferencia podría plasmarse podría ser en un estudio donde se busca conocer la educación recibida a campesinos pobres. Una encuesta o cuestionario estandarizado probablemente posea de antemano categorías tales como “educación primaria terminada”, “educación secundaria terminada”, etc.; en cambio, la entrevista semiestructurada puede recoger la concepción que los propios campesinos tienen sobre su educación, captando, por ejemplo, los procesos de educación no formal o los conocimientos adquiridos por la tradición, la práctica o de otro tipo.

Por otro lado, la entrevista semiestructurada se distingue de una entrevista “no estructurada”, es decir, de una que no posee pauta de entrevista y se desarrolla de manera espontánea, debido a que en la semiestructurada se determinan previamente las interrogantes que deben ser respondidas por los sujetos investigados, y se formulan las preguntas de manera flexible y en consonancia con el modo en que marcha la investigación en el momento. La entrevista no estructurada puede resultar útil cuando los objetivos y pretensiones investigativos no han sido definidos y se está en proceso de aproximación a los fenómenos por investigar. Sin embargo, cuando el proceso de diseño de investigación ha finalizado, y los problemas y preguntas a atender han adquirido suficiente definición (como es el caso), la entrevista no estructurada no puede garantizar que lo que la investigación se ha propuesto se cumpla. Por ello, Díaz-Bravo et al, (2013, p. 163) sugieren que “las entrevistas semiestructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio”.

Por otro lado, se ha descartado utilizar técnicas de recolección de información como la observación, tanto participante como no participante, es decir, la recogida de datos en el mismo entorno donde los sujetos investigados se desenvuelven en sus actividades cotidianas (Taylor y Bodgan, 1994), esto por motivos tanto de las aspiraciones de la investigación como motivos pragmáticos. Dado que esta investigación busca estudiar la identidad docente de los profesores, y no las prácticas en sí mismas sino el sentido que los profesores le atribuyen a éstas, la observación habría sido de escasa utilidad para lograr lo buscado. A esto debe sumarse una razón pragmática relativa a que la observación requiere tiempos mucho más largos que las entrevistas, y además suscitan

esfuerzos por parte de las instituciones y de sus integrantes que pueden resultar pesados y estorbosos para su funcionamiento habitual.

Taylor y Bodgan sugieren que existen tres tipos distintos de entrevistas en profundidad. En primer lugar, la “historia de vida” o “autobiografía sociológica”, que se caracteriza por la búsqueda de “experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias” (Taylor y Bodgan, 1994, p. 102). En segundo lugar, la que está dirigida al aprendizaje de “acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente” (Taylor y Bodgan, 1994, p. 103). En tercer lugar, el tipo de entrevista que pretende proporcionar un “cuadro más amplio de una gama de escenarios, situaciones y personas” (Taylor y Bodgan, 1994, p. 103). En este sentido, es necesario indicar que los objetivos de mi investigación se satisfacen procediendo por medio de una entrevista en profundidad del primer tipo. Esto no necesariamente porque el interés de la investigación sea meramente conocer los acontecimientos de la vida de los sujetos estudiados, sino comprender el modo que ellos dan sentido a su propia experiencia como docentes de educación libertaria. Si la investigación no estuviese centrada en la identidad y el rol docente, y versase sobre las escuelas libertarias como instituciones, proceder por medio de los otros dos tipos de entrevistas habría sido sensato, pero no es este el caso.

Es necesario indicar que como fuente de información complementaria se han revisado también actas creadas por los propios docentes de los respectivos centros, así como libros escritos y publicados por dos acompañantes de dos de los proyectos antes mencionados, donde se proveen reflexiones y se relatan experiencias como docentes. También se considerará como fuente de información charlas que estos mismos docentes han sostenido públicamente.

5. 5. Operacionalización y categorías analíticas

Ahora bien, dado que la técnica principal de recogida de información principal de esta investigación es la entrevista semiestructurada, es necesaria la construcción de una pauta de entrevista para abordar a los docentes de proyectos libertarios. Ante esto es necesario preguntarse “¿Cómo estudiar, acceder, observar y medir aquellas variables que son subjetivas e internas, inaccesibles a la observación directa?” (Tintaya Conradi, 2015, p. 64) como podría ser el concepto de identidad y, por otro lado, ¿cómo dar

cuenta de entidades abstractas? como la idea de “educación antiautoritaria”. Esto muestra que la construcción de una pauta de entrevista semiestructurada exige realizar un proceso de operacionalización de variables del marco teórico. Según Espinoza Freire (2019, p. 172) la operacionalización “se logra cuando se descomponen las variables en dimensiones y estas a su vez son traducidas en indicadores que permitan la observación directa y la medición”. La sección del marco teórico ha provisto una serie de variables abstractas y conceptos que han permitido formular la problemática de investigación, así como sus objetivos. Sin embargo, si aquello que los objetivos se han propuesto quiere determinarse en el mundo empírico, es necesario que esos conceptos abstractos se conviertan en “términos concretos, observables y medibles” (Espinoza Freire, 2019, p. 173). La noción central aquí es la de “indicador”, que se entiende como “aspectos directamente observables: visibles, es decir, perceptibles a la vista, al oído, palpables al gusto, al tacto y/o al olfato” (Tintaya Conradi, 2015, p. 72).

A partir de mi marco teórico, pueden determinarse una serie de conceptos y subconceptos que deben adquirir carácter concreto por medio de una operacionalización. Es necesario indicar que los conceptos que son relativos a cuestiones ideológicas y creencias, así como a cuestiones más técnicas del ámbito de la enseñanza, no precisan de ser mayormente operacionalizados hasta el punto de proveernos un indicador que necesite ser observable de manera sumamente directa, pues precisamente lo que importa es que los individuos entreguen información precisamente de acuerdo a su propia comprensión de lo que significa ideología. Esto no sucede, por ejemplo, en nociones tales como la “antropología del niño”, donde sí es necesario descomponer ese concepto en ideas concretas acerca cómo el niño se relacione con el mundo, y en qué sentido lo hace.

A continuación, presento una tabla que despliega todos los conceptos y subconceptos relevantes para la investigación. Como se verá, dado que el foco principal de esta investigación es la identidad docente, todos los conceptos están subordinados a esa noción general, en la medida que se presentan como dimensiones de este.

Identidad docente	Creencias y valores	Fin educativo	Personal		
			Social		
		Militancia			
	Posicionamiento político-ideológico				
	Praxis	Dentro del aula	Metodología	Antiautoritarismo	No directividad
				Planificación de clase	Contramanipulación
				Antropología del niño	Paidocentrismo
				Teorías y estilos de enseñanza	
		Fuera del aula	Relación con otros docentes		
			Relación con las familias		
Relación con la comunidad-barrio					

Como se observa en la tabla, el concepto de identidad docente se divide en dos grandes conjuntos de conceptos: por un lado, lo relativo a creencias y valores, y por el otro, lo relativo a la praxis. Dentro del primer conjunto de conceptos, se aprecia la idea de fin educativo. Los fines educativos personales y los sociales remiten a cosas diferentes. El fin educativo personal, por un lado, radica en rastrear cómo la experiencia concreta del docente en, por ejemplo, su etapa de escolarización, ha influido en que él como individuo concreto tenga una determinada posición acerca de la educación. En este sentido, los indicadores que nos hablan de este concepto son los relatos acerca de la etapa de escolarización, las impresiones acerca de ésta y la evaluación sobre si ésta se llevó bien o mal, mejor o peor. Por otro lado, esta dimensión también habla de si, sea cual sea las finalidades que persiga un docente, estos y éstas tienen que gozar de

características particulares o cualidades para realizar adecuadamente su labor; sobre las que se puede preguntar directamente. Por otro lado, los fines educativos sociales no refieren al profesor como individuo concreto sino a su opinión acerca de la función del docente como sujeto que vive en sociedad. En este sentido, indicadores relevantes son la posición de los maestros libertarios en torno a las responsabilidades que ellos mismos poseen para con la comunidad, así como la opinión acerca del accionar docente en la actualidad y en qué medida éste es adecuado o inadecuado.

Por otro lado, la idea de la militancia y el posicionamiento político ideológico se traducen el primero por medio de constatar si se ha participado de colectivos, sindicatos, partidos, grupos políticos, etc., y, de no haberlo hecho, si se estaría en disposición de hacerlo, y el segundo dando cuenta de si se posee una determinada ideología o posicionamiento político y en qué consiste; sobre estas dos dimensiones de la identidad docente se puede preguntar directamente.

El ámbito de la praxis de la identidad docente es separados en dos partes, distinguiendo las prácticas dentro del aula por un lado y las fuera del aula por el otro. Todo lo que es relativo a la dimensión de dentro del aula se enmarca al interior de la idea de metodología, y la metodología, para los efectos de esta investigación, se divide en cuatro subconceptos. En primer lugar, la idea de antiautoritarismo refiere al concepto de educación antiautoritaria, propio de diversas tradiciones de pedagogías alternativas. El antiautoritarismo en pedagogía luego puede dividirse en tres dimensiones de acuerdo a: si se procede o no por medio de directividad y en qué sentido lo hacen; a si existe contramanipulación y de qué maneras toma forma tal contramanipulación, por ejemplo, sobre qué temas política y socialmente relevantes se plantean a los niños y de qué modo se presentan tales temas; y a si la enseñanza tiene su centro en el niño, cosa que puede determinarse dependiendo de qué tan implicados están los estudiantes en la programación del día a día dentro del proyecto de educación libertaria, así como también si los niños tienen la libertad de participar o no de las actividades según ellos lo deseen. En segundo lugar, la metodología se divide en la dimensión de la planificación de clase, que se puede traducir en indicadores tales como la dinámica de un día normal en el aula, cuáles son los horarios, cuál es el rol que asume cada actor dentro de una jornada de clases y, de manera más general, todas las estrategias que se emplean al momento de planificar una clase y cuáles son los fundamentos y el origen de esas

estrategias. En tercer lugar, la antropología del niño, que refiere a las concepciones que los docentes tienen acerca de cuál es la naturaleza de una persona en edad infantil, cómo se desarrolla el crecimiento de las distintas áreas del ser humano y cuáles son las prácticas esenciales para que ese crecimiento ocurra de manera integral. Finalmente, en cuarto lugar, la metodología se divide en teorías y estilos de enseñanza que tiene que ver con la inspiración que los docentes tienen de autores y líneas de pensamiento pedagógico, así como la eventual interpretación que ellos hagan a de éstas. Esto es susceptible de ser conocido por medio de preguntar acerca del origen de su metodología y cuáles son los fundamentos de ésta.

En el cuestionario se han incluido preguntas de carácter biográfico y otras que no se desprenden directamente de los conceptos ya revisados, principalmente por tres motivos. En primer lugar, para generar rapport con él o la docente entrevistada. En segundo lugar, para dar fluidez a los temas y evitar saltos abruptos entre una temática y otra. Y, en tercer lugar, en el caso de que se presentase información relevante que no se previó considerar en el momento del diseño de investigación.

5. 6. Tratamiento de datos

En lo referente al tratamiento de datos, autores como Valles (2002) hablan de la “omnipresencia del análisis”, entendiendo que, en realidad, durante todo el tiempo de la investigación se están estableciendo conjeturas, teorizaciones e hipótesis, que finalmente adquieren continuo refinamiento durante el proceso investigativo, hasta clarificarse cuando los datos ya han sido recogidos. En esta investigación en particular, sin embargo, intentando ceñirme a los tiempos establecidos previamente en mi carta Gantt, he preferido realizar el análisis sólo una vez los datos han sido recopilados y las entrevistas han sido transcritas. Decisión que autores denominan como “análisis intenso” o “intensivo” (Valles, 2002; Taylor y Bodgan, 1994).

Como indica Bermúdez Chaves (1986, p. 136), el momento del análisis nos enfrenta a una serie de preguntas relevantes que hay que atender: “¿Cómo poner cada discurso bajo una forma más manejable, de tal forma que permita conservar sólo el contenido pertinente?”, “¿qué diferencias y semejanzas hay entre los discursos de las personas interrogadas?”, “¿qué ha dicho cada individuo de un aspecto particular?”. Ante esto, la literatura enfatiza que analizar datos cualitativos es un proceso en buena medida

creativo, flexible, dinámico e intuitivo, y no existen recetas fijas (Taylor y Bodgan, 1994). Esto se debe en gran parte a que los modos en que se estructura la realidad social son complejos, y si de antemano no se le han trazado moldes o conceptos fijos (como se haría en una investigación que proceda por un instrumento estandarizado), el análisis depende mucho del modo en que la información ha sido entregada en cada caso. De todos modos, los autores sugieren que existen maneras que destacan por dar buenos resultados al momento de proceder en el análisis.

El proceso que es característico del análisis intensivo es el que se denomina “codificación”. La codificación es el procedimiento que se lleva a cabo una vez los datos ya han sido recogidos. Es el momento que, en caso de haberlas, las conjeturas realizadas durante la investigación son contrastadas con los datos obtenidos. Taylor y Bodgan (1994, p. 167) definen este proceso como “un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos” y sugieren que incluye “la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones”.

Hernández Carrera (2014, p. 205), por otra parte, destaca que el análisis en los métodos cualitativos, especialmente en el caso de las entrevistas en profundidad, es principalmente de carácter “hipotético-inductivo”, es decir, que “los hechos relevantes tras lo cual [quien investiga] los examina, los analiza y los estudia para ver qué teoría le sugieren los mismos”. Aquí con teoría no quiere decirse otra cosa que posibles explicaciones generales que permitan dar sentido a los datos estudiados. En esta línea, por ejemplo, una teoría que podría ser formulada es la idea de que parte esencial de la identidad del docente libertario es un determinado compromiso con cambiar la realidad actual o bien, un permanente lidiar con la precariedad de las condiciones materiales.

Taylor y Bodgan (1994) enfatizan la necesidad de elaborar “tipologías” o “esquemas de clasificación” a partir de los temas más recurrentes de las entrevistas. En efecto, si lo que quiere realizarse son inducciones válidas es necesario dar cuenta de temas y dinámicas recurrentes dentro las entrevistas. Este proceso puede involucrar también la búsqueda de semejanzas subyacentes a los datos obtenidos y, a partir de éstas, construir categorías. Lo que se aspira es dar cuenta de dinámicas que sean similares en los distintos casos en vistas de poder caracterizar el fenómeno en sus propiedades. Así también, se debe constatar en qué medida tal categoría presenta variaciones entre los

distintos casos y cómo esas variaciones tienen influencia con otras dimensiones del mismo fenómeno. Sería relevante constatar, por ejemplo, que los docentes que proceden mediante una determinada metodología tengan una cierta concepción respecto del modo en que los niños conocen el mundo, y que ambas variables variasen en conjunto en otros casos. Por otro lado, también resulta de interés constatar casos excepcionales donde cierta variable no se presentó del mismo modo que en la mayoría de los demás casos. Esto sólo permite realizar inducciones de mayor complejidad y más fieles a los datos.

Proceder en el análisis de datos identificando temas recurrentes presenta una ventaja notable frente al tratamiento de los datos que proviene, por ejemplo, del así llamado análisis del discurso. Para el análisis del discurso constatar la repetición de ciertos términos, expresiones o palabras es relevante para establecer interconexiones entre elementos (Duque, 2014). Sin embargo, este énfasis en el significante, es decir, en las palabras concretas impide concentrarse en aquello que precisamente para una investigación cualitativa es esencial, es decir, el significado o el sentido. Es cierto que para poder dar cuenta de un “tema recurrente” es necesario proceder a veces por medio de interpretación: que cuando dos individuos entrevistados hablan con expresiones muy distintas sobre algo, en realidad están diciendo lo mismo. Sin embargo, lo que se gana sacrificando la supuesta objetividad que provee el conteo de palabras es la posibilidad de develar vínculos entre ideas y concepciones de los individuos. Por otro lado, debe decirse que el así llamado “análisis crítico del discurso” sólo podría ser útil si es que la intención de esta investigación pretendiese develar ideologías soterradas que subyacen al discurso principal y ordinario. Por el contrario, esta investigación busca que los individuos expresen directamente sus propias concepciones, creencias e ideas acerca del mundo y de la realidad política y social. Por esto mismo, no hay motivo para buscar “patrones subyacentes del carácter cognitivo de los hablantes (Van Dijk, 1980, p. 51) pues la entrevista precisamente pretende sacar aquello afuera intencionadamente. En cualquier caso, las conexiones que no son advertidas por los entrevistados y que sí pueden develarse por medio del análisis intensivo no son “subyacentes” en el mismo sentido en que la ideología subyacente de un hablante determina su discurso.

Finalmente, Taylor y Bodgan (1994, p. 171) plantean que, como un acto de responsabilidad con la complejidad de la realidad, una vez el análisis de los datos han concluido y algunos resultados han sido obtenidos, éstos luego deben ser

“relativizados”. Lo que esto quiere decir es abrir la puerta a que los datos obtenidos podrían haber estado sesgados por el tiempo, el lugar, la cantidad de casos seleccionados, etc., es decir, todo tipo de limitaciones que no podían ser advertidas previamente al análisis. Evidentemente esto es un llamado a la posibilidad de profundizar mayormente en estos tópicos en futuras investigaciones. La tarea de relativizar los datos, pese a ser una parte fundamental del análisis, será reservada para las conclusiones de esta investigación.

6. Análisis de datos y resultados

La realización del análisis dentro de una investigación de corte fenomenológico como la presente exige volver sobre lo obtenido en el apartado de metodología, para elaborar con más detalle el modo de proceder. Como se indicó antes, los métodos cualitativos proceden la mayoría de las veces de manera hipotético-inductiva, es decir, que todo patrón o teoría construidos dentro de la investigación y que constituyen sus resultados, se fundamentan en los datos obtenidos al interior de la misma investigación (Hernández Carrera, 2014). Por otro lado, como enfatizan Taylor y Bodgan (1994), el proceder general por el que se lleva a cabo un análisis de entrevista cualitativa radica en el dar cuenta de recurrencias, ya sea en expresiones, descripciones o dinámicas, en vistas de construir “tipologías” o “esquemas de clasificación” o incluso “teorías”. Además, como señalan Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (1997), una investigación fenomenológica más que aspirar a proveer leyes generales en torno a sus datos, debe poder entregar información profunda y rica en detalles sobre la realidad estudiada. Sin embargo, es necesario profundizar este planteamiento a partir de la idea de codificación en vistas de ofrecer un análisis que permita acceder a resultados interesantes. En efecto, la codificación es aquello que permite convertir la inmanejable cantidad de datos obtenida durante el trabajo de campo en información que pueda ser consultada y en conocimiento que permita hacer progresar el estado del arte.

La codificación, como el nombre lo indica, radica en proceder mediante el uso de códigos. Los códigos son “etiquetas para asignar significado simbólico a información descriptiva o inferencial compilada durante el estudio” (Miles, Huberman y Saldaña, 2013, p. 71). Ellos se añaden a trozos (*chunks*) de datos de dimensiones diversas y pretenden describir con cierta generalidad el contenido de tales datos. Además, ellos permiten establecer los modos en que los trozos de datos se relacionan entre sí, estableciendo por ejemplo relaciones de sucesión o causalidad. Como indica Saldaña (2009), la codificación no consiste simplemente en un proceder preliminar para analizar los datos, sino que es ella misma el análisis. Los datos recopilados por sí solos están incapacitados para informar acerca de cualquier cosa: es la codificación precisamente la que los hace hablar y los convierte en conocimiento.

Dado esto, en esta sección procedo a especificar el modo en que debe ser llevada a cabo la codificación para luego presentar mis resultados exponiendo el proceso de

codificación como su trasfondo. Es decir, en lugar de sencillamente presentar los patrones, teorías, generalizaciones y relaciones causales obtenidas a través del material recopilado, se procede a exponer el modo en que se ha llegado a tales patrones a través de los distintos pasos involucrados en la codificación, de modo tal de transparentar el procesamiento de los datos dentro de este análisis.

Saldaña (2009) ha comprendido el análisis como dos ciclos continuados de codificación. Una primera codificación que consiste en una identificación tentativa de códigos a conjuntos de datos y las posibles relaciones que se establecen entre éstos, mientras que la segunda codificación radica en la identificación más informada patrones y la agrupación de diversos códigos bajo categorías o códigos de mayor generalidad, que son susceptibles de ser expuestos al modo de un relato que informe sobre la realidad.

La literatura distingue muy diversas maneras de construir códigos en función de distintos criterios (Saldaña, 2009; Miles, Huberman y Saldaña, 2013). Cuál sea el criterio o los criterios a utilizar dentro de la investigación es algo que debe responder a los distintos intereses investigativos y los objetivos que se han formulado inicialmente. Durante la investigación se utilizaron principalmente dos maneras de construir códigos y dos maneras de establecer relaciones entre éstos. En primer lugar, la “codificación descriptiva”, que consiste en una etiqueta que resume en una palabra o una frase un tópico dentro de la información recopilada. Ejemplo de esto son códigos empleados en la primera fase de codificación, tales como “precariedad”, que fue ampliamente utilizado para describir el modo en que los acompañantes lidian en el día a día con la precariedad de sus proyectos. Por otro lado, en segundo lugar, la “codificación *in vivo*”, que consiste en etiquetar un conjunto de datos con las propias palabras del entrevistado. Como indican Miles, Huberman y Saldaña, (2013, p. 74), este procedimiento es ideal sobre todo en la primera fase de codificación de la investigación cualitativa, cuando quiere comenzarse el tratamiento de los datos. Durante la primera fase de codificación de la investigación se utilizaron códigos tales como “acompañamiento profesionalizante” o el código “muro” para caracterizar un determinado modo de resolución de conflictos.

Además, para la primera fase de codificación de esta investigación se han destacado dos formas de codificación que expresan relaciones entre códigos. En primer lugar, un símbolo que se utiliza para expresar relaciones causales entre códigos a través del uso

del símbolo “>” (por ejemplo, donde el código de “antropología del niño” > (implica) “metodología”). En segundo lugar, el uso del símbolo “-“, que expresa que dos datos asignados a determinados códigos se relacionan o vinculan entre sí, no necesariamente de manera causal, por ejemplo la relación entre el código “Financiación” con el de “material pedagógico”. Es necesario recordar que considerando que esta investigación es de carácter fenomenológico, es decir, que lo relevante es sobre todo los modos en que los sujetos investigados experimentan su mundo y le dan sentido a través de sus acciones y reflexiones, las relaciones causales y de otro tipo establecidas entre distintos códigos provienen de los mismos sujetos investigados. A diferencia de una investigación positivista, la investigación fenomenológica no busca revelar relaciones ocultas que operan de espaldas a los individuos, sino cómo y en qué medida los individuos sostienen las mismas relaciones que se establecen entre elementos de la realidad.

Durante la investigación, el primer ciclo de codificación operó con un total de 143 etiquetas. 20 de estas etiquetas se obtuvieron de manera deductiva, a partir del marco teórico y su ulterior operacionalización, mientras que las restantes 123 provienen de inducciones realizadas a partir de la revisión del material obtenido en el trabajo de campo. La operacionalización inicial permitió ofrecer un conjunto de códigos tentativos que responden a las características relevantes de la identidad docente, según se especificó en el marco teórico. Sin embargo, esa discusión no sólo dio cuenta de qué elementos era relevante estudiar, sino que proveyó, a partir de la abstracción de la teoría, maneras hipotéticas acerca de cómo los distintos temas se relacionaban entre sí y cómo se presentarían en la realidad empírica. Sin embargo, la necesidad de incorporar 123 códigos adicionales reveló las complejidades de la realidad social estudiada tal como se presenta a los sujetos, y la necesidad de considerar dimensiones adicionales y relaciones complejas entre variables no previstas anteriormente.

Evidentemente los 143 códigos establecidos en el primer ciclo de codificación no permiten aún hablar de conocimiento en torno a los datos obtenidos, sobre todo porque muchos se implican entre sí o son reducibles a otros. Aquí aparece la necesidad de saltar al segundo ciclo de codificación, cuya característica fundamental es la “codificación de patrones” (Miles, Huberman y Saldaña, 2013, p. 86). Por codificación de patrones, debe entenderse un “modo de agrupar” los códigos y sus respectivas etiquetas en una

cantidad menor de “categorías”, “temas” o “constructos”. Es decir, estos 143 códigos deben ser agrupados, en función de criterios temáticos o de otro tipo, en vistas de establecer jerarquías entre ellos, reducirlos a códigos de mayor generalidad y así generar un relato coherente acerca de la realidad social conocida que se presente como auténtico conocimiento en torno a ella. Los patrones o categorías, como indican Miles, Huberman y Saldaña (2013, p. 88), pueden emerger a partir de los elementos más variados: “comportamientos observados repetidamente acciones, normas, rutinas, relaciones; explicaciones y significados locales; explicaciones de sentido común o más conceptuales; cúmulos (*cluster*) inferenciales o ‘metafóricos’; observaciones de un solo caso o de casos cruzados”.

En Miles, Huberman y Saldaña, (2013, p. 87) pueden encontrarse dos maneras relevantes para esta investigación que pueden tomar los patrones. En primer lugar, en la forma de categorías o tópicos, es decir, temas con diversas dimensiones que pueden abordarse de manera independiente. Como se verá más adelante, una de las categorías a describir es la de “qué es y cómo es la educación” que agrupa diversos códigos establecidos en el primer ciclo. En segundo lugar, como ya se sugirió en un inicio, los patrones pueden tomar la forma de causas y explicaciones, es decir, vínculos que los sujetos establecen entre determinados elementos de la realidad. La categoría “resolución de conflictos”, a exponer más adelante, mostrará cómo la determinada concepción que tienen los acompañantes acerca de los fines de la educación y el modo en que ésta tiene que ser llevada a cabo, es la razón por la que los conflictos de hecho se resuelven del modo en que lo hacen.

Procedo a continuación a exponer el análisis basándome en cuatro grandes tópicos que subsumen la mayoría de los códigos producidos durante la primera fase de codificación. Los resultados son apoyados con referencias directas a las entrevistas. En cada caso, y en vistas de garantizar el anonimato de los entrevistados, se les identificará con la letra “E” y un número aleatorio dentro del 1-6 (por lo que los entrevistados son E1, E2..., E6).

El camino del docente libertario

La categoría “El camino del docente libertario” agrupa 9 códigos obtenidos de manera inductiva durante las entrevistas. Este código general guarda relación con la experiencia previa del docente libertario desde su infancia (con especial énfasis en la etapa escolar) hasta convertirse en un acompañante de proyecto libertario en tanto tal, considerando también vivencias durante la etapa formativa en la educación superior y en la militancia. La importancia de esta categoría en relación con el objetivo de la investigación radica en que la identidad docente, como indican autores como Mockler (2011), incorpora las vidas personales y la experiencia escolar previa, con sus especificidades, como algo que moldea la identidad docente y constituye parte esencial de ésta. Los códigos del primer ciclo de codificación incorporados aquí son: “formación teórica”, “grupo de estudio”, “pasos en la política”, “primeros pasos en la pedagogía libertaria”, “experiencia escolar”, “conversación con colegas”, “formación en pedagogía libertaria”, “militancia”, “posicionamiento político-ideológico”. Ahora bien, pese a que se han obtenido datos en torno a estos tópicos, es necesario determinar si existen regularidades y patrones que permitan afirmar alguna experiencia común entre los docentes entrevistados.

En lo que respecta a la vida durante la primaria y secundaria, expresadas en el código “experiencia escolar”, debe notarse que la totalidad de los entrevistados se caracterizan por considerar que su paso por la educación no fue significativo y, dependiendo de la experiencia de cada uno, se presentaban hechos que hacían negativa tal experiencia. Por ejemplo, en lo referente a la relación de los entrevistados con sus profesores, se puede observar que ésta podía considerarse desde “muy poco humana” (E1), distante (E5), hasta el extremo de llegar a considerar que algunos docentes eran “infernales” (E2), que pareciera que “no les gustan los niños” (E2) o “híper autoritarios” (E4). Por otro lado, en términos metodológicos los entrevistados también proveyeron caracterizaciones que exhiben este carácter poco significativo y negativo de la experiencia escolar. E3 aseveró que el modo de enseñanza de sus docentes estaba caracterizado por su “autoritarismo”, donde se procedía mediante “una clase magistral... [en donde] no había nada...o sea no había nada activo, manipulativo, vivencial... ningún taller” (E3). Se destacó también la existencia de castigos. E4 recuerda el uso de castigos donde les “tiraban las orejas” y se les “rompían sus dibujos”. Por otro lado, E6 recuerda, a raíz de ser víctima de *bullying* durante la etapa del instituto, que “no había adultos que se hicieran responsables” lo que

hizo de su paso por esa institución “algo bastante traumático”. Finalmente, se pueden destacar los dichos de E3 sobre su etapa el instituto, que lo recuerda como un “ambiente muy hostil” donde “se traficaba droga” y había *bullying* tanto entre estudiantes entre sí como de éstos hacia profesores. Con esto se puede observar que existe cierta experiencia común en lo que refiere a la etapa escolar en el caso de los entrevistados, esto debe ser considerado como un elemento que puede jugar un rol en la identidad docente.

Por otro lado, en lo que respecta a la formación superior de los entrevistados, parece que no es posible establecer patrones demasiado claros. E1 comenzó a estudiar ciencias políticas, carrera que abandonó para luego realizar una formación profesional en Educación infantil. E2, por su parte, cursó las carreras de electrónica e ingeniería forestal, abandonando ambas sin acabar. Durante sus años universitarios cursó módulos de educación y se formó luego como monitor de tiempo libre, realizando posteriormente formación en psicología Gestalt y un posgrado en educación mental en situaciones de violencia política y catástrofes. E3 realizó un diplomado en magisterio en educación especial. E4, por otro lado, cursó estudios de educación social y un posgrado en educación mental en situaciones de violencia política y catástrofes, además de tener formación Montessori en infantil y primaria, y haber estudiado en el conservatorio de música. E5 realizó magisterio en educación física y se formó como monitor de atletismo. Finalmente, E6 se formó en magisterio en educación especial y tiene un máster en atención temprana, formación en prevención y promoción de la salud infantil. Esto permite observar que no existen claras tendencias respecto de qué estudios atraviesan los docentes de las escuelas libertarias, más allá de formaciones de mayor o menor nivel en temáticas asociadas a la educación.

Ahora bien, otro aspecto que resulta de interés para destacar dentro del camino de los entrevistados antes de convertirse en docentes libertarios radica en un conjunto de códigos que guardan relación con militancia previa, la formación teórica, doctrinal y política en torno al pensamiento libertario y la pedagogía libertaria, y la influencia de ciertas personas en esa formación. Aquí se consideran específicamente los códigos “primeros pasos en la pedagogía libertaria”; “pasos en la política”, “grupo de estudio”, “formación teórica”, “formación en pedagogía libertaria”, “conversación con colegas”, “militancia” y “experiencia de trabajo previa”. Puntualizar sobre este asunto, la relación

entre militancia e identidad, es relevante en la medida que, como se mostró en el marco teórico, es uno de los aspectos menos desarrollados en la literatura sobre identidad docente.

En lo que respecta a la militancia, puede afirmarse que los seis entrevistados han participado de asociaciones, colectivos o sindicatos en torno a distintas temáticas de interés político. E1 ha participado de “colectivos de cuestiones temáticas de educación”. E2 en un “colectivo antirepresivo... en Madrid”. E3 desde su adolescencia participó frecuentemente en “manifestaciones, diferentes luchas y después en algunas luchas concretas”, militando ahora en el sindicato CNT y “diferentes colectivos de pedagogía”. E4, al igual que E2, ha participado de un colectivo “antirepresión”, así como de un Centro social ocupado donde se organizaban “charlas” y “eventos”, y un “grupo de mujeres” donde se realiza “trabajo como interno, personal, de compartir”. E5 ha participado en “algunos colectivos con cierta ideología libertaria”. Finalmente, E6 participa actualmente de un “colectivo feminista y en uno antifascista”. Con esto, como podía suponerse, podemos observar que los docentes que participan en escuelas libertarias tienen un camino, más vasto o más estrecho según sea el caso, de militancia en distintas causas políticas. Esto sin mencionar, como se hará más adelante, que los docentes consideran su misma participación en la escuela libertaria como una forma de militancia.

Sin embargo, más allá del hecho de que todos los entrevistados han militado, no existen datos suficientes para mostrar cómo ellos han llegado directamente a adherir a la pedagogía libertaria en particular, más allá del hecho de que es porque se consideran “anarquistas” o “libertarios” o adhieren a los valores y principios de esa ideología (E1, E2, E3, E4, E5, E6). De hecho, respecto de este código, el del “posicionamiento político-ideológico”, debe decirse que la mayoría de los entrevistados se resistieron a definirse únicamente como libertarios o anarquistas, o presentaban por lo menos ciertos reparos, debido a que adherían también a otras etiquetas como el “feminismo” (E2, E4), o el “humanismo” (E2), o bien, porque no vivían y promovían los valores del anarquismo en su totalidad en su vida cotidiana, es decir, que en términos de estilo de vida no vivían un “purismo” (E4), pues “ser anarquista es muy difícil” (E3). Tanto E5 como E6 descubrieron paulatinamente las insuficiencias del “sistema educativo” (E5), de la “escuela tradicional” (E6) y ello les llevó a criticarlo y a buscar alternativas a éste,

arribando en la pedagogía libertaria. Por otra parte, E2 y E3 autónomamente, por su militancia, se informaron personalmente de la pedagogía libertaria producto de su simpatía por el anarquismo. E3 además consolidó su interés en la pedagogía libertaria producto de haber realizado prácticas en la Escuela Libre Paideia durante la realización de su diplomado en magisterio y de posteriormente haber realizado “grupos de estudio” con el fin de revisar textos relevantes en torno a la pedagogía libertaria y promover su lectura. Con esto, en una primera instancia ya es posible aseverar cierta relación entre ideología y educación, en la medida que quienes participan de escuelas libertarias se autodefinen como anarquistas y son militantes activos de colectivos políticos y sociales. Las siguientes secciones han de revelar cómo esa militancia se despliega en términos de metodología, en términos de la finalidad de la educación y en términos de resolución de conflictos. De todos modos, resulta necesario indicar que la literatura que consideraba la relación entre identidad y política, revisada en el marco teórico, ponía más sus énfasis en cómo la ideología permeaba en términos metodológico, pero no en cómo una ideología puede influir incluso en la elección de en qué tipo de pedagogía desenvolverse. De hecho, Zembylas y Chubbuck (2018) al momento de enfatizar la relación entre ideología del docente y la institución en que trabajaban lo presentaban como una tensión, en la medida que pareciera que siempre habrá desajuste entre ambos elementos. De todos modos, y esto resulta como un descubrimiento particular de esta investigación, como mostraré más adelante, esa correspondencia entre los valores del docente y la institución vuelven en la pedagogía libertaria a entrar en conflicto a causa de la precariedad de los proyectos.

¿Qué es y cómo es la educación?

La categoría que aquí he denominado “¿Qué es y cómo es la educación?” hace referencia a las ideas que los docentes libertarios tienen acerca de la educación, así como la finalidad que ésta tiene, cuáles son los aspectos más relevantes respecto de ésta y cómo debe llevarse a cabo en general. Aquí está excluido tanto el pensamiento que los docentes tienen acerca de qué es un buen docente y cómo debe ejercerse la docencia y la metodología específica aplicada; todo aquello está relegado a otras categorías a desarrollar más adelante. Esta categoría alberga los siguientes códigos: “fin social”, “acompañamiento siempre va a tener que haber”, “valores”, “feminismo”, “neutralidad

en educación”, “evaluación y tutorías”, “posicionamiento político-ideológico”, “militancia”, “contramanipulación”.

En primer lugar, antes que cualquier opinión respecto de cómo debe llevarse a cabo la educación y de cuáles son sus fines, es necesario determinar la pregunta acerca de la “neutralidad en educación”, de si ella es posible y deseable. Esto es importante pues hay una relación directa entre en qué medida los docentes podrán plantear que la educación persigue fines respecto de la posibilidad en que ésta no persiga ninguno particular o aspire a no hacerlo, a ser neutral. Sobre esto, la totalidad de los entrevistados fueron categóricos: la educación no puede ser neutra y tampoco debe ser neutra. No es unánime, sin embargo, el qué es lo que debe entenderse por “neutralidad en educación”. Uno de los entrevistados consideró que la neutralidad en educación radica en la absoluta no intervención en lo que respecta a temas de crianza y formación (“...esa que parece que los adultos son parte del mobiliario...”, E1), mientras que los demás consideraron que la neutralidad en educación tiene que ver con la idea de que los estudiantes pueden recibir algún tipo de formación sin incorporar valores e ideas que no están intencionadas de ser transmitidos durante el proceso de educación, muy cercano a la idea de “currículo oculto”, es decir, a la idea de contenidos sociales y valóricos que se traspasan más allá de que el currículo de la institución lo contemple explícitamente o no (Gimeno Sacristán, 1991). Las razones que los entrevistados esbozan para justificar la imposibilidad de la neutralidad en educación se articulan del siguiente modo:

...las personas ya somos, ¿sabes? Entonces yo soy su referente yo soy...lo que, me defino por varias cosas entonces su modelo voy a ser yo ¿sabes? Entonces lo que yo hago en mi vida, eso ya es...para mí es política, ¿sabes? O sea, mis decisiones en mi vida, muchas de ellas, por no decirte todas, son decisiones políticas, ¿sabes? Entonces no creo que haya educación neutra, o sea, no, creo que es imposible. (E2)

Pues es que mientras trabajemos personas, es imposible que sea neutro. Empezando con los niños que aprenden más que de lo que les dices de lo que observan ¿no? o sea como que absorben del entorno ideas, gestos, valores, absorben todo...pues me parece mentira que exista la educación neutra.... (E4)

...porque siempre que hay una manera de entender el desarrollo y las relaciones, está basado en unas ideas, en una concepción del ser humano, de la manera en la

que puede organizarse. Y la educación tiene... está ligada con esa manera de relacionarse. Si tú eliges una manera de relacionarse en la escuela tiene unas razones y esas razones tienen como base una ideología. Por lo tanto, no puedes [tener educación neutra]. Me parece algo peligroso creer que no es así. (E5)

...la neutralidad pedagógica es inviable porque absolutamente en todas nuestras acciones durante el día les estamos transmitiendo cosas a las peques, les estamos transmitiendo nuestras ideas, o sea las peques que vienen a la [escuela] ven como sus adultas de referencia.... (E6)

De este modo, se observa que los entrevistados consideraron que la misma interacción de los niños con sus maestros y su institución ya implica cierta transmisión de ideas y valores, por lo que no podría haber neutralidad. Además, se sugiere que la metodología siempre apunta a formar un determinado tipo de persona por lo que toda decisión implica una toma de posición, por lo que tampoco hay neutralidad en ese sentido. En lo que sigue mostraré cómo asumir esta imposibilidad de neutralidad en la educación expresa cierta correlación en lo que refiere al concepto de contramanipulación, es decir, a la idea de educación intencionada y consciente en los valores del anarquismo. Sin embargo, antes de dar cuenta de tal idea resulta necesario remitirse primero a un aspecto más general y que constituye uno de los aspectos fundamentales de la identidad docente, que tiene que ver con la particular concepción que los docentes tienen acerca de los fines de la educación. El código “fin social” alberga las creencias que los entrevistados tienen acerca de la educación y su finalidad. Este tópico resulta de particular relevancia si recordamos el énfasis de Christensen (2016) en este respecto sobre la identidad docente, a saber, que parte fundamental de la identidad docente la constituyen las creencias que los profesores tienen acerca de la educación misma y de sus fines. Sobre este tema también se encontraron patrones que resulta interesante comentar.

Los docentes entrevistados conciben la educación como un modo de influir en las personas, y esa influencia tiene repercusión tanto desde un punto de vista del desarrollo personal de los niños como desde un punto de vista social. Este desarrollo personal y social está lejos de entenderse como el aprendizaje de determinados contenidos curriculares o determinadas competencias o habilidades, útiles para desenvolverse en el mundo laboral del futuro. Indicar esto se torna relevante en la medida que este es uno de los aspectos fundamentales a la hora de demarcar el tipo de educación que ejercen los

docentes libertarios respecto de los docentes de escuelas enmarcadas en las así llamadas “educaciones alternativas”. Como señala E3:

...cuidado hacia cuál es la deriva, porque el sistema productivo capitalista ahora lo que demanda para sus nuevos puestos de trabajo es personas que trabajan en grupo, personas con creatividad, personas con oratoria, personas que sepan resolver problemas, etcétera, etcétera. Entonces, es ¡cuidado!, que esto lo toman algunas escuelas libres como algún un valor, entonces ¡cuidado! que esto es innovador o no, por lo que estamos haciendo es estar al servicio del neoliberalismo. (E3)

¿Qué se quiere decir entonces con la idea de desarrollo personal y social? Si se observan los dichos de los entrevistados en torno a esto de descubre que su concepción del desarrollo guarda profunda semejanza con la idea de “educación integral” propio de la literatura anarquista. Como se indicó en el marco teórico, por educación integral se entiende el fomento al desarrollo de los jóvenes tanto teóricos, como prácticos, así como el ámbito moral. Esto parece posible afirmarlo si se observan los dichos de los entrevistados:

...darles a nuestros hijos y nuestras hijas lo mejor que podemos en cuanto a condiciones para que se desarrollen a gusto, que se desarrollen bien y en cuanto a que piensen el mundo, que lo reflexionen, que lo analicen y que sobre todo que se relacionen entre ellos.... (E1)

Para mí la educación es una forma de acompañar las vivencias y sí tiene cierto fin y que tiene que ver con la salud mental, individual y social, o sea como una transformación social obvio, pero mucho desde lo personal.... (E4)

“...entendiendo también que tiene que ver con el desarrollo de la persona y engloba todas esas facetas” (E5)

Más allá de que resulta probable que los docentes estén alineados con el concepto clásico de educación integral a partir de las citas anteriores, sí es cierto que existen tópicos a los que se les da mayor énfasis que a otros si se observa el relato que ellos han provisto. En términos de los fines de la educación, vemos que en lo que respecta al desarrollo individual se le da cierta relevancia a la necesidad de formar jóvenes reflexivos y críticos (E1, E3, E6); sin embargo, lo que pareciera tener mayor

centralidad, ahondo de inmediato sobre esto, es el tema de las emociones y los afectos, su gestión y su desarrollo. Además de estos dos énfasis, aunque esto será abordado más adelante, existe otro aspecto que tiene que ver con los fines estrictamente sociales de la pedagogía libertaria, que guarda relación con construir agentes para la transformación social, orientados por los valores del anarquismo. Esto último se tratará al abordar la cuestión de la contramanipulación.

Volviendo sobre el tópico de la centralidad del ámbito emocional, la mayoría de los entrevistados sugirieron que algo que es definitorio de este tipo de pedagogías es su énfasis en el trabajo de los afectos y las emociones. Como indicaron los entrevistados:

“yo creo que [la pedagogía libertaria] es parte de las pedagogías respetuosas, antiautoritarias, ¿sabes? Que se centran mucho en lo emocional, cosa que en lo estatal no está” (E2).

“Compartimos [las pedagogías libertarias y las pedagogías alternativas] que los dos tenemos en cuenta las emociones” (E3).

“Y tiene que ver con esta forma no directiva de acompañar las emociones, pero que se lleva todo el tema en el ámbito emocional” (E4)

“...reconozco que estoy enfadada y me tomo mi tiempo para que se me pase mi enfado, pues les acabo de enseñar una gestión, ¿no?, de una emoción” (E6).

El énfasis en las emociones pareciera estar orientado a evitar el “autoritarismo” y la “represión” (E6) y promover una “aceptación de la emoción” (E4), es decir, que no existen emociones buenas o malas que deben ser reprimidas y eliminadas de la persona, sino que éstas deben ser “gestionadas” (E6) y vividas según ellas lo demanden (E4). Aquí se puede suponer cierta influencia del trabajo de Carl Rogers en la pedagogía libertaria, el cual es, de hecho, reconocido por algunos de los entrevistados (E3, E4). Todo el ámbito del trabajo emocional tiene repercusión en los modos específicos mediante los cuales los docentes libertarios proceden en la resolución de conflictos al interior del aula, tópico que se abordará más adelante. En cualquier caso, no resulta insignificante constatar esta centralidad de la emoción al interior de la pedagogía que defienden y ejercen los entrevistados en la medida que pareciera que, por un lado, la escuela tradicional no considera este aspecto y, por el otro, la escuela alternativa no

libertaria lo ve más cómo un medio para el futura laboral del niños que como parte del desarrollo integral del niño, como un fin en sí mismo.

Ahora bien, en lo que respecta a los fines estrictamente sociales de la educación, esto es, a las posibilidades de repercutir a nivel social desde la educación y que ello se presente como una de las finalidades de ésta, aparece el ya mencionado concepto de contramanipulación, central en la literatura en torno a la pedagogía anarquista y piedra angular de lo que se suele llamar la “propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria” (Rodríguez, 2017). La idea de contramanipulación, tal como se sugirió en el marco teórico, comprende que los niños y jóvenes están permanentemente bombardeados por creencias e ideologías provenientes de espacios, instituciones y medios hegemónicos, por lo que, en el caso de la pedagogía libertaria, aquello que hay que hacer es contramanipular, promover valores contrarios a los favorables al capitalismo y el Estado, es decir, valores anarquistas. Resulta interesante determinar en qué medida los entrevistados conciben la necesidad de que la educación implique o contenga contramanipulación sobre todo a la luz de que, por un lado, existe una tradición completa dentro de la literatura anarquista en contra de ella (donde Ricardo Mella es uno de los exponentes más destacados) y, por el otro, porque ellos se manifestaron como contrarios a la posibilidad de una educación neutral.

Remitiéndonos a los datos, es posible observa que la mayoría de los acompañantes indicaron que la contramanipulación es un elemento central de la educación que ellos ejercen. Algunos explícitamente (E3, E6), otros indicando que la educación debe estar orientada a la transformación social y la promoción de los valores específicos del anarquismo. Es en este ámbito donde más pareciera observarse cómo permea el posicionamiento político-ideológico de los acompañantes para con su concepción de la educación. Aquellos que explícitamente trataban el tema de la contramanipulación, los expresaban de este modo:

Para mí tiene una finalidad de transformación social. Para mí sí, pero porque yo intento acompañar desde la pedagogía libertaria que tiene como fin la revolución social, el comunismo libertario... yo vengo a trabajar y yo creo que estoy aportando mi granito de arena a la revolución social... Yo quiero que sean anarquistas”, “...que [los niños] vivan relaciones horizontales. Relaciones que promueven el apoyo mutuo, la cooperación. (E3)

...nos quedamos ahí en el camino porque qué es contramanipular y qué es adoctrinar, es una línea muy delgada y es muy difícil y hay un cierto miedo a traspasarla y a traspasarlo a adoctrinarlos, ¿entonces qué estamos formando anarquistas? Para qué ¿para que hagan la revolución? , ¿no? Jaja... ¿no es lo que queremos? (E6)

Por otro lado, E5 especifica cuáles son aquellos valores anarquistas o libertarios que los entrevistados anteriores sugieren tienen que ser formados por la pedagogía libertaria:

“La no violencia, la solidaridad, la cooperación. No lo sé, supongo que valores muy amplios. La libertad. Precisamente vinculados con la ideología libertaria” (E5).

A este despliegue de valores e ideas que los entrevistados sugieren que deben articular la contramanipulación debe agregársele algo que no se advirtió en el momento en que en el marco teórico de esta investigación se desarrolló. Pues pese a que la literatura plantea que los valores de la anarquía que son promovidos por la pedagogía libertaria son, precisamente, la solidaridad, el apoyo mutuo, la libertad, etc., los docentes entrevistados pusieron especial énfasis en valores que no suelen incorporarse en la literatura anarquista, sobre todo aquella que proviene de la primera mitad del siglo XX. Estos valores son valores como la lucha contra el racismo, contra el clasismo, el ecologismo, pero sobre todo la lucha contra el sexismo y el patriarcado:

“Sí que en el espacio de cuentos tenemos trabajo por temáticas y tenemos varios formatos del libros y material de género, otros de medio ambiente y entonces ahí metemos un poco” (E6).

Luego también tenemos material de juego simbólico y luego los libros por ejemplo sí que hemos hecho, al principio hacíamos mucha selección de qué libros que no tuvieran mensajes clasistas, ni mensajes racistas, ni mensajes sexistas y entonces desde ahí sí que hacíamos hartas cosas, si había un libro que tenía un mensaje y tal, la tachábamos y poníamos, la cambiábamos. (E2)

“Y después también el trato, los valores anarquistas y el feminismo ¿no?, son la base” (E3).

No es baladí este foco en que la contramanipulación se oriente por valores como el feminismo o la lucha contra el clasismo, además de los valores anarquistas, sobre todo considerando las reivindicaciones actuales y del pasado cercano en torno a estas luchas.

Todo pareciera indicar que los valores del anarquismo se han actualizado y han incorporado este conjunto de valores no considerados con tanta radicalidad en la literatura anarquista de la primera mitad del siglo XX. Si bien es cierto que la idea de coeducación, la idea de que los hombres y las mujeres sean educados del mismo modo para la autonomía y libertad, estuvo presente desde el principio del pensamiento anarquista, y que tal idea podía significar cierta subversión de los roles tradicionales de género, sin lugar a dudas el desarrollo del pensamiento feminista durante el transcurso de todo el siglo XX ha hecho visible la necesidad de incorporar reflexiones más finas y tener en cuenta otros problemas como el “androcentrismo” o la “identidad de género” (Martín Luengo, 2016). No deja de ser interesante que una las autoras que más ha desarrollado el tema de la contramanipulación como Josefa Martín Luengo (2004; 2016) sea además una de las autoras que más ha ahondado en la necesidad de incorporar al quehacer de la pedagogía libertaria la amplia gama de discusiones en torno a la lucha contra el sexismo que emanan del pensamiento feminista. Dado que se sabe que uno de los entrevistados tiene influencia directa de esta autora (E3), y por lo significativo de su figura dentro del contexto español, presuntivamente puede afirmarse que el énfasis de los entrevistados en el feminismo puede provenir de su obra (aunque, por supuesto, tal cosa no puede afirmarse con certeza).

Ahora bien, notamos que la contramanipulación puede tomar distintas traducciones empíricas según sea el caso. La literatura que pone énfasis en la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria, y en la idea de que la contramanipulación es algo que debe ejercerse, es normalmente escueta al mencionar las maneras en que tales prácticas pueden ser traducidas en la realidad. Los entrevistados proveen ejemplos variados de cómo ésta puede llevarse a cabo. E6 indicó que el modo mediante el cual se transmiten valores radica en el uso de “libros y material [pedagógico]”, así como de suscitar conversaciones valóricamente relevantes a partir de inquietudes de los mismos niños. E2 y E4 enfatizaron el uso de material pedagógico, incluso considerando necesario el llevar a cabo la contramanipulación por medio de alterar el material pedagógico disponible (sobre todo libros) de modo tal de modificar los mensajes sexistas contenidos en ellos. E1 ha manifestado reservas en contramanipular en el sentido de transmitir explícitamente pensamientos ya procesados, por lo que estima conveniente el suscitar reflexiones y actividades que permitan la educación en valores sin necesariamente mencionarlos como tales:

...sí que proponemos cosas y reflexiones de acuerdo a nuestros valores sí, pero... más dentro del mundo, o sea bueno de mundos, lenguajes, que ellos pueden tener a su alcance ¿no?, no queremos tampoco impregnarles de discursos que todavía les son demasiado ajenos”, “acompañar en las experiencias para echar una mano en lo que se pueda y para también ir transmitiendo ciertos valores.... (E1)

E4, a pesar de la ya comentada edición del material pedagógico, también ha manifestado que es preferible proceder de este modo, prefiriendo mostrar los valores y suscitarlos en lugar de sencillamente contarlos:

...nuestra manera no es intervenir ideológicamente desde moralinas, o desde que esto debe ser así o ni siquiera desde cuestionarles ‘¿y por qué piensas...?’, o sea, no están en el mundo de las ideas todavía, están en otra historia... pero no es como algo manipulativo, viene de un interés real, como yo me quiero currar mi manera de ser y creo que desde ese curro repercute a las peques porque como referentes porque nos ven y como nos absorben. Es no directiva en la forma, porque yo no dirijo al peque, pero no es neutral porque yo no soy neutra ni pretendo serlo.... (E4)

En lo que respecta a esta categoría general, puede observarse que la dimensión de la identidad docente relativa a las finalidades de la educación, así como su naturaleza, es algo bastante definido en el caso de los entrevistados. Los docentes libertarios tienen consciencia de que la enseñanza siempre pone en juego valores e ideas que es necesario explicitar, pues de lo contrario son transmitidas de manera subrepticia y no intencionada. Tales valores que se transmiten en la escuela, que siempre se transmiten porque la escuela nunca puede ser neutra, parecieran estar relacionados con los fines políticos de la educación: si la escuela no transmite explícitamente valores que estén orientados hacia la transformación social en primer lugar y a la anarquía en última instancia, lo que se termina consiguiendo es la transmisión de dinámicas que reproducen el *statu quo*. De este modo, la mayoría de los entrevistados se ha comprometido con transmitir en mayor o menor medida valores que son contrarios a tal *statu quo*, como son los valores libertarios. Por otro lado, en lo que respecta a los fines concretos que se espera lograr respecto de los niños, se observa que hay un completo desapego respecto de formar a los niños para el mundo laboral, sino que se persigue el desarrollo integral

como un fin en sí mismo, y el modo en que pretenden hacerlo es por medio del ejercicio de la capacidad reflexiva y de la parte afectiva.

El acompañante de la escuela libertaria

La categoría del acompañante de la escuela libertaria agrupa un conjunto de temáticas relativas a la percepción de sí mismos de los docentes. Aquí se incorporan tanto elementos relativos a las características que los docentes estiman como deseables para un acompañante de educación libertaria, así como la percepción acerca de su propio rol. Se incluye además como elemento relevante también la percepción que los docentes tienen acerca de sí mismos dentro de sus actuales proyectos. Aquí se dispone de códigos obtenidos durante la primera fase de codificación: “Posicionamiento político-ideológico”, “militancia”, “características del docente”, “autoformación”, “rol del acompañante”, “acompañar en la emoción”, “precariedad”, “material pedagógico”, “rol de las familias”, “no es que seamos minoritarias, es que somos anecdóticos”, “proyectos dependen de la generosidad de los acompañantes”, “financiación”, “[lo hago] porque lo veo como militancia”.

El código “características del docentes” recoge cualidades tanto personales como profesionales que los acompañantes entrevistados consideraron que eran deseables o necesarias para ejercer el rol de docente de una escuela libertaria. Este tópico resulta particularmente novedoso en el terreno de las investigaciones en torno a la pedagogía libertaria, pues la mayoría de la literatura se enfocaría en aspectos más metodológicos o bien, en los principios bajo los cuales se orienta la práctica de la educación libertaria, sin tener en cuenta las características personales que parecen indispensables para ejercer tal educación.

Los entrevistados fueron generosos en especificar un conjunto de características deseables en el acompañante. Aquí encontramos patrones muy claros. Por un lado, E2 enfatizó el posicionarse bajo los valores del “feminismo”, así como el tener una “visión crítica” a la “sociedad en que vivimos”. E4 Por otro lado, sugirió la necesidad de tener “autocontrol”, sobre todo con el limitar el impulso de “dirigir a los niños”, “autocontrol en el sentido de dejar a la gente en paz”. Además, E4 destacó la necesidad de tener “cierta sensibilidad y empatía para leer de manera distinta y no entrar a juzgar fácil o a etiquetar”, tema que está en estricta relación con la centralidad en el tópico de las emociones que da la pedagogía libertaria. E5 además planteó la necesidad de que el

acompañante libertario esté abierto a “compartir conocimiento” y también que él o ella junto a los niños “aprendan mutuamente”. E6, al igual que E4, destaca la necesidad de tener “cierta capacidad hacia el contacto [con los niños]”, es decir, la capacidad para compenetrarse con los niños, buscando posicionarse en su lugar y comprender sus procesos.

Todas aquellas características descritas más arriba fueron destacadas por los entrevistados. Sin embargo, un tópico que fue ampliamente compartido por la mayoría de los entrevistados, y que pareciera presentarse como como la característica más relevante del docente libertario es la disposición a trabajar en su propia persona, de autoconocerse y autoformarse. Los acompañantes lo expresan del siguiente modo:

...el autocuestionamiento, autocrítica, revisión de una misma, me parece fundamental. Me parece que cuando se acompaña desde una idea, o desde una idea política, desde una ideología, me parece que se reproduce lo mismo. O sea, sí, creo que ese quizás sería mi primer punto, el cuestionamiento, intentar empezar de cero, someter a crítica, a revisión todo lo que surge de manera inconsciente constantemente ¿no?, las actitudes, las autoridades, todo, revisarlo y cuestionarlo y a una misma... (E4)

“Yo considero que lo más importante que puede hacer cualquier persona que se relacione con la niñez es trabajarse a sí misma” (E6), “la mochila es muy pesada que llevamos y hay que ir descargándola, pero hay que hacerlo de verdad” (E6).

E3 y E4 incluso sugieren que ese trabajo personal por parte del acompañante puede incluso incorporar trabajo de terapia:

...quien esté en la plaza se haya hecho terapia, se haya trabajado personalmente. Entonces yo no lo he hecho, pero sí creo que me hubiera servido y que me servirá, me serviría ahora y me servirá a futuro. Entonces el tener mucho trabajo personal hecho para mí eso es valioso, es básico. Y eso es revisar mucho tu mochila, limpiar mucho la mirada hacia la niñez, a ver, intentar currarte todo el tema: machismo, racismo, clasismo. Todo ese trabajo personal es para mí lo más importante a la hora de acompañar, es lo fundamental... Pero es currarte el adultocentrismo desde forma transversal, clasismo, racismo, feminismo,

etcétera, etcétera. Entonces, para mí esas cualidades son necesarias para acompañar. (E3)

“...lo que cobro me lo gasto en terapia, en formación ¿no? Jaja o sea como que es una cosa que se revierte sobre el proyecto” (E4)

De este modo, se observa que las características personales que son más estimada por los entrevistados respecto de qué es aquello que constituye un buen docente radica en la capacidad de autocrítica, en la disposición al trabajo de autoformación y al desarrollo permanente de una consciencia sobre los propios prejuicios. Podría sugerirse incluso que es desde esta característica de donde podían derivarse todas las demás: en la medida que una persona se ha trabajado a sí misma y tiene como un valor el hacerlo siempre puede ésta tener una mirada crítica frente al mundo, un cuestionamiento de las estructuras dadas por la tradición (lo que derivaría, por ejemplo, en la adherencia al feminismo) y muchas otras.

Ahora bien, otro aspecto comentado por la totalidad de los entrevistados que resulta necesario comentar respecto del quehacer del profesor libertario, y que pareciera una característica que definiría profundamente su experiencia, radica en el particular lugar que la “precariedad” juega dentro de la identidad del docente. Los acompañantes en diversas ocasiones mostraron como la precariedad de sus proyectos y de la actividad que realizan permea en distintos ámbitos del ejercicio de su trabajo.

Un primer ámbito en que se presenta la precariedad tiene que ver con lo relativo a la adquisición de materiales pedagógicos e infraestructura. Los entrevistados enfatizaron que no están en condiciones de adquirir todos los materiales necesarios para las actividades propuestas (E1, E4), por lo que tienen que sostenerse en base a donaciones de materiales (E3), o bien, utilizar materiales reciclados (E4). Por otro lado, E2 enfatiza la imposibilidad de que el proyecto crezca producto de la falta espacio y las limitaciones en su infraestructura. E3 ha indicado que durante la jornada no pueden hacer uso de todos los espacios disponibles dentro del lugar que alberga el proyecto porque se desarrollan actividades de otras agrupaciones en el mismo lugar. Sin embargo, la inestabilidad y la precariedad se presentan a un mayor nivel en la medida que los acompañantes tienen que lidiar permanentemente con la conciencia de que su proyecto puede desaparecer más tarde o más temprano. La mayoría de los entrevistados mencionaron que su proyecto tiene un futuro incierto (E1, E3, E4, E6) producto de

“crisis económicas” permanentes (E4) lo que implica una constante “inestabilidad” laboral (E2, E4), debido a que estos proyectos “a largo plazo no son viables” (E3). Esto motiva que los acompañantes tengan que estar, en búsqueda de financiamiento, realizando “eventos periódicamente, cuentacuentos, teatros, etc.” (E3, E6) y contar con la generosidad de las familias, además de la suya propia (por ejemplo, en labores de cocina, limpieza, lavado de material, etc. (E6)), para mantener el proyecto a flote. Esta también es la razón por la que los proyectos libertarios tienen bajo impacto a la hora de transformar la situación política de la sociedad; como indica E3: “no es que seamos minoritarias, es que somos anecdóticos”.

Esta precariedad que permea el proyecto, sus actividades y sus posibilidades también implica la precariedad de los acompañantes, cuestión con la que ellos deben lidiar del modo en que puedan. Los entrevistados plantean su situación precaria del siguiente modo:

...también para mi ser acompañante en las pedagogías libertarias, en un proyecto como este, significa ser valiente. No sé si valiente o kamikaze jaja... valiente / kamikaze, porque los proyectos, la inmensa mayoría de escuelas libres viven, vivimos gracias a la generosidad de las acompañantes. Si no, no existirían. Si las acompañantes no tuviéramos, no aceptaríamos las esclavistas condiciones laborales no existirían escuelas libres. (E3)

“...toda la gente que trabaja con peques, o sea, vivimos en una mierda a nivel laboral y no creo que deba ser así...” (E4), “...que no solamente cobramos una mierda, sino que lo que cobro me lo gasto en terapia, en formación...” (E4).

...hay veces en que pienso, ‘joder, ha cambiado la explotación externa por la autoexplotación’, ¿no? Entonces, bueno, también ahora estoy un poco...es que sería ideal que las acompañantes tuviéramos condiciones más dignas... Lo que pasa es que al final es a costa del trabajo y del esfuerzo y del dinero de las familias y a costa del trabajo y del esfuerzo y del dinero de nosotras, de las acompañantes, entonces bajar eso a tierra y ver que no todo es tan idílico y que tengo que pagar mis facturas, mi alquiler y tal ¿sabes? Pues hostia, ha sido bajar a la realidad un poco. (E6)

De este modo, vemos que parte fundamental de la identidad de los docentes entrevistados tiene que ver con esta sensación de “autoexplotación”, sensación de que la realización de su propia actividad depende en extremo de su generosidad, más allá del esfuerzo para desempeñar su labor estrictamente como acompañantes. Sin embargo, parte de asumir ese aspecto de su identidad implica también un rechazo respecto de que las cosas sean de tal modo, enfatizando el deseo de tener mayor estabilidad (E2, E4) y sugiriendo que esa situación debería ser financiada por entidades ideológicamente afines como los sindicatos (E6).

Esta precariedad, además, como bien lo han expresado tanto E1 como E6, pareciera mermar la realización plena de los valores que los entrevistados quieren realizar a través de su ejercicio pedagógico:

...a mí me gustaría que siguiese bastante en esta línea, bueno hombre, pues soñar me gustaría que apareciese una forma de financiación que no pusiese en juego nuestros valores éticos y que permitiese que las familias no tuviesen que poner cuotas, por lo menos no tanto.... (E1)

“...si la [escuela] tuviera que acoger a un peque con un diagnóstico y con unas necesidades potentes no podría por la falta de recursos, desafortunadamente...es que no se podría...” (E6)

En efecto, en la realización ideológica de su práctica pedagógica, como he sugerido más arriba, los docentes buscan la realización en la realidad de su posicionamiento político-ideológico como libertarios. Sin embargo, la precariedad se muestra como un obstáculo para realización de tales valores. Por cierto que la autogestión entendida como la posibilidad de que un proyecto de manos de un colectivo pueda financiarse a sí mismo manteniendo su independencia es algo que existe desde los mismos orígenes de la pedagogía libertaria (Cuevas Noa, 2014). Sin embargo, esa misma autogestión puede peligrar y generar tensiones con la misión del proyecto mismo si, por ejemplo, se sobrecarga el financiamiento por el lado de las familias: el proyecto ya no sería accesible, convirtiéndose en un proyecto elitista, cuestión de la que quieren demarcarse explícitamente los entrevistados (E1, E3). La precariedad además, como se ha visto antes, impide la posibilidad de incorporar a niños provenientes de la diversidad funcional al carecer de recursos tanto humanos como materiales para lidiar con necesidades particulares de ellos (sin mencionar que en el contexto español un niño

oficialmente diagnosticado por motivos legales tampoco podría integrar una escuela de estas características). De hecho, la falta de material impide que en los acompañamientos se desarrollen actividades que se ajusten a las necesidades de los niños que ya están en el proyecto y que no provienen de la diversidad funcional. Sin mencionar que esta precariedad impide también el crecimiento de los proyectos debido a las ratios que este tipo de educación se demanda a sí mismo: en la medida que cada niño debe vivir sus propios procesos es necesario que los acompañantes estén disponibles todo el tiempo para desempeñarse en esa función.

Sin embargo, a pesar de la existencia de esta precariedad absoluta en la que viven los acompañantes, y que merma mucho su estabilidad material, ellos mismos han justificado su permanencia en sus proyectos básicamente por una razón, porque consideran que estar ahí constituye parte de su ejercicio de militancia:

¿En mi caso, por qué lo hago? porque como lo veo como militancia... pues, es lo que más me tira pa' lante, pero ya sabes que a largo plazo no es viable. A no ser que tengas pareja y que la pareja tenga otros ingresos, sino no puedes subsistir, no puedes subsistir económicamente y la cantidad de horas, porque es un horario indefinido”, “Pues para mí esto de las escuelas libertarias es algo muy revolucionario. Cumplimos una función importante pues ocupamos el lugar de construir y transformar desde dentro. (E3)

...creo que somos nosotras las que estamos en contacto con las peques, creo que...o sea, como es una militancia, porque es un trabajo muy mal pagado y que no nos dan de alta”, “no solamente cobramos una mierda, sino que lo que cobro me lo gasto en terapia, en formación ¿no? jaja o sea como que es una cosa que se revierte sobre el proyecto y nuestra implicación es casi una implicación de militancia más que laboral ¿no?. (E4)

[Estar en este proyecto] es resistencia. Además, las cosas complicadas política y socialmente, a parte que estamos al borde del colapso energético y medioambiental, estamos a ‘esto’ [expresión con la mano de poco tiempo] de una revolución social y que yo creo que se va a dar y que la vamos a vivir, lo tenemos aquí, ya. Entonces estar aquí es resistencia, es estar haciendo resistencia y también es militancia. O sea, trabajar en [la escuela] es militancia. (E6)

Con esto, se revelan relaciones complejas entre diversos elementos que componen la identidad docente. Existe una relación entre el posicionamiento político ideológico, el deseo de militar, la permanencia dentro de los proyectos y la precariedad que éstos involucran. En la discusión a realizar más adelante respecto de estos hallazgos será posible apreciar que el fantasma de la precariedad ha acompañado a la pedagogía libertaria desde su mismo origen y será posible ver en qué medida los docentes entrevistados manejan esta situación de modo igual o diferente. En cualquier caso, con esto se revela un aspecto de la identidad del docente libertario que permea todas las dimensiones y que sólo podía conocerse a raíz de la situación concreta en la que se desempeñan los proyectos de educación libertaria hoy en día.

Otro tópico relevante a destacar dentro del tema relativo a las características y el rol del docente es el que se relaciona con la idea del cuidado y el acompañamiento. La totalidad de los entrevistados han decidido utilizar el término “acompañante” en contraste con el de “maestro”, “docente” o “profesor”. La motivación de esto no radica en meras preferencias terminológicas, sino que se utiliza las más veces para demarcarse del concepto de docente propio de la escuela tradicional:

[La expresión “docente”] la asocio demasiado a la institución. Entonces yo me defino como acompañante, pero no tendría tampoco problemas... Muchas veces lo he pensado, habría que inventarse una palabra que aunara acompañante y educador, más que maestro o docente, profesor. Una palabra para los que no creemos en ese acompañamiento neutro, pero tampoco creemos en esa institución. (E3)

[Con la palabra “docente”] a mí se me viene a la mente el profesor tradicional, con una pizarra detrás y que da un poco su charla. No me identifico con ese concepto. Me acomoda más acompañante, que es la que hemos tomado en [la escuela]. También hay gente que le suena raro, yo ya me acostumbré a la palabra, porque acompañamos procesos, ese es nuestro papel dentro del espacio educativo. Creo que el docente enseña, como que la tarea del docente es enseñar y nosotros no enseñamos, o no es nuestra... o sea enseñamos seguro, pero no es nuestro objetivo ni nuestro papel. (E4)

Bueno, yo creo que por diferentes razones [preferimos el término ‘acompañante’]. Claro, la figura, el concepto de maestro está muy anclado en la

figura del maestro de la escuela tradicional, que se aleja mucho del concepto del que estamos hablando de maestro. Entonces yo creo que un poco para diferenciar ese rol, puede ser porque, bueno, la educación entendida como hablábamos antes [la que se practica aquí], no es sólo unidireccional, es multidireccional y por lo tanto... de repente... ‘bueno, que estos son los maestros y vosotros no’, cuando aprendemos mutuamente de todos. Pues yo creo que sería un poco erróneo. Supongo que por eso. También entendíamos que acompañante se acercaba más a lo que entendíamos, que la función de las personas adultas acompañaban en ese proceso a las personas más pequeñas. Creo que se acercaba más a eso. Al acompañarlas, claro, aprendiendo mutuamente, compartiendo conocimiento. (E5)

Bueno yo...no utilizo la palabra maestra, bueno en realidad sí la utilizo porque digo que soy maestra. Pero en realidad soy acompañante en una escuela libertaria. Me gusta más, me siento más afín con ese concepto. La figura del acompañante o del maestro para mí debiera ser una persona que acompañe... estamos posicionadas en un lugar diferente al de la mayoría de las maestras y maestros a lo mejor, ¿no? O que estamos posicionadas en un lugar muy diferente al que me han enseñado en mi carrera de magisterio que a mí como maestra lo que me han enseñado es a educar con premios y castigos y a usar libros de textos y a ponerles fichas a las peques, bueno yo no soy ese tipo de maestra, pero sí soy de otro tipo. (E6)

Bueno, docente la verdad lo asocio mucho a la enseñanza, no tanto a la educación ¿no? a la enseñanza de contenidos cuando hay algo...cuando el objetivo... pero las personas que sí se dedican a educación, pero no tienen nada que enseñar como yo, que es mi caso, no le llamaría docente. (E1)

Al abordar los aspectos metodológicos en la próxima categoría a analizar se hará mucho más notorio los motivos específicos por los cuales los entrevistados consideran necesario demarcarse del proceder propio de la escuela tradicional, así como de las escuelas alternativas convencionales. De todos modos, los dichos de los acompañantes ya permiten sacar ciertas ideas en limpio. Mientras que el docente de la escuela tradicional pareciera ser alguien que transmite conocimiento “unidireccionalmente”, el acompañante de la escuela libertaria busca generar instancias de acompañamiento y

aprendizaje mutuo. Además, el énfasis no radica tanto en la transmisión de información y el logro de resultados, sino más bien el “acompañamiento de procesos”. Esto pareciera explicarse a raíz de lo señalado más arriba: mientras que el docente de la escuela tradicional buscaría transmitir determinados contenidos curriculares en vistas de construir determinado tipo de persona, el acompañante de la escuela libertaria se encargaría de acompañar los procesos de cada niño, en vistas de alcanzar una educación integral, donde éstos se conviertan en personas críticas, reflexivas y con capacidad de gestionar adecuadamente sus propias emociones.

Pero además de la importancia del acompañamiento mismo, lo relevante también es que el acompañante libertario esté en condiciones de proveer “cuidado” y “seguridad”, cuestión que es relevante sobre todo en la pretensión de desarrollar los aspectos afectivos y emotivos de los niños, y que puedan desenvolverse en sus procesos sin temor y, a la vez, sin represión. Como lo expresan los entrevistados:

Pues básicamente nuestra función es que no se peguen, que no haya agresiones, ningún tipo de agresiones. Dar seguridad para que se escuchen y se expresen... Entonces desde ahí nos posicionamos y cumplimos nuestro rol como acompañantes, acompañamos los conflictos. (E3)

En mi papel también es un tema de seguridad, de acompañamiento emocional, de que las peques se sientan seguras y que, en momentos intensos, de enfado, de tristeza, de miedos, de tal, pues estén acompañadas. Y también seguimos una línea concreta y decidida nuestra idea del tema de acompañamiento emocional cuando se tienen conflictos entre ellos, también acompañamos esos conflictos de una manera concreta y mi papel es ese: facilitar su autonomía en todo momento, a la par que cuidar y mantener su seguridad y su cuidado con el tema del cuidado de la autonomía”, “A día de hoy mantenemos esta parte de autonomía, pero valoramos como que la autonomía no es todo y que la parte del cuidado también es importante . Y entonces nuestro rol ha ido cambiando un poco, de un acompañante totalmente no directivo, a incorporar esta parte de cuidado y de preservar tu autonomía y dejarte ser, pero si en un momento dado necesitas un poco más, pues yo te ayudo, o sea como que mucho más equilibrado, quizá. (E4)

“Tiene una responsabilidad particular. Claro, en este caso grande, pues estás al cuidado de unas cuantas personas. Tu función es el cuidado, entre otras” (E5).

...mi relación con las peques al día de hoy yo creo que es bonita, en el sentido que me sienten como una figura que les cuida porque me buscan si necesitan cuidados o si necesitan protección o si necesitan, yo que sé, aprender a hacer algo en plan, las letras...me buscan y eso me parece bonito porque significa que he llegado a hacerlas sentir en confianza... Las peques son peques y hay decisiones que no pueden tomar por la edad evolutiva en la que están y las tienen que tomar las adultas porque son cuidados. (E6)

Hay una serie de aspectos metodológicos que resultará de interés comentar en la siguiente categoría respecto de este tópico, sin embargo, con esto podemos ver que el transmitir una sensación de confianza y seguridad a los niños constituye una parte fundamental de la práctica del docente que trabaja dentro de una institución libertaria. Resulta necesario determinar durante la discusión si este aspecto del cuidado ha sido tomado en cuenta tanto por la literatura en torno a la identidad docente, como la literatura en torno a la pedagogía libertario.

Finalmente, es necesario decir que no existe consenso entre los entrevistados respecto de cuánto conocimiento específico en materia curricular debe tener o no un acompañante que se desenvuelve dentro de una escuela libertaria. Esta ambigüedad probablemente responde a que la mayoría de los niños que asisten a los proyectos están en edad infantil y sólo unos pocos en edad de primaria, por lo que aún no se les ha presentado a todos la necesidad de zanjar tal cuestión. E3 ha sugerido de manera general la importancia de “conocer matemática” y “conocer lengua” para ser acompañante y en general todos los entrevistados han indicado que según sea la necesidad del niño están en condiciones de enseñarles lectura o matemática. E4 y E6, por ejemplo, han indicado la posibilidad de recurrir a las “matemáticas manipulativas” como un modo posible de acompañar el aprendizaje matemático. Sin embargo, nuevamente, sólo E3 lo ha indicado como una característica necesaria para un docente el tener conocimientos explícitos sobre estas materias. Mientras, por otro lado, E1 ha indicado que, en términos curriculares, no tiene personalmente “nada que enseñar”.

En síntesis, con la revisión de los datos obtenidos bajo el tópico de las características del docente y su percepción acerca de su situación y rol, puede concluirse que los entrevistados consideran como cualidades deseables de un docente que ejerce las pedagogías libertarias el mantener una visión crítica de la sociedad, autocontrol,

empatía, deseos de no dirigir, disposición a aprender junto con los niños y una determinación firme con la autocrítica y el autoconocimiento, buscando dejar de lado los prejuicios y aquellos elementos que entorpecen la libertad y el respeto a los otros. Por otro lado, respecto de la percepción de los docentes acerca de su propia situación se observa que existe una permanente lucha contra la precariedad que invade todos los niveles del ejercicio docente y que, en buena medida, el modo en que conciben su rol está atravesado por la existencia de tal precariedad. Así también, los roles que los entrevistados consideran que son centrales en su ejercicio radica en el acompañamiento de los procesos de los niños, así como el garantizarles la protección y el cuidado para que esos procesos se lleven a cabo. Finalmente, los entrevistados han considerado que la permanencia en sus proyectos pese a su precariedad, pese a la “autoexplotación”, es deseable precisamente porque constituye una parte fundamental de su militancia. El posicionamiento político-ideológico de los entrevistados como anarquistas o libertarios pareciera ser lo que sostiene su permanencia en sus proyectos, pues estar en sus proyectos conforma parte de la realización de sus propios valores políticos.

La metodología del docente libertario

La categoría “metodología del docente libertario” incorpora todos los procedimientos que ocurren dentro del aula y que constituyen el ejercicio efectivo de la actividad del docente. Esta categoría incorpora un conjunto de códigos relacionados con la metodología. Tales códigos son: “paidocentrismo”, “planificación de clase”, “acompañar proyectos”, “resolución de conflictos”, “antiautoritarismo”, “no directividad”, “límite”, “muro”, “aceptación de la emoción”, “autorregulación”, “escucha activa”, “cuidado”, “emociones”, “manejo de la emoción”. Considerar este aspecto es relevante si se tiene en cuenta lo mencionado por Christensen (2016) relativo a que la metodología del docente constituye parte esencial de su identidad, en la medida que esa es la manera concreta de llevar a cabo su concepción acerca de los fines de la educación.

En lo que respecta a aspectos relativos a la metodología debe indicarse que los proyectos de los acompañantes funcionan con pequeños matices. En algunos tienen mayor implicancia las familias dentro de las decisiones pedagógicas, mientras que en otros son tajantes en expresar que las decisiones pedagógicas son tomadas por los acompañantes. De todos modos, la mayoría de los entrevistados indicaron estar

receptivos a las propuestas tanto de los niños como de las familias. Aquí se puede destacar lo mencionado por E1, pues en su proyecto los niños pueden proponer actividades tanto comunicándolo personalmente a alguno de los acompañantes, así como proponiendo temática a abordar en futuras actividades escribiéndolo en una pizarra dispuesta para ello; luego los acompañantes se encargan de manejar tales propuestas. En cualquier caso, lo que es común a todos los proyectos de los entrevistados es que la totalidad de las actividades que se realizan dentro ellos son de carácter voluntario y los niños tienen el derecho de no plegarse a ninguna, incluyendo las instancias de alimentación. Esto es indiferente si los niños están en edad infantil o en edad de primaria. Con esto queda claro en qué medida la metodología de las pedagogías libertarias se alinea dentro de las pedagogías no autoritarias.

A partir de los datos recogidos se podría sugerir que la actividad de base que realizan los niños dentro de los proyectos libertarios radica en el juego libre. En tal juego libre, los niños pueden básicamente hacer lo que deseen y la labor de los acompañantes en tales situaciones radica en la observación (E4, E6), la fijación de ciertas normas de convivencia (E2, E4, E6) o de seguridad (E1) y la preparación del espacio (E4). En este tipo de situaciones los docentes operan de manera “no directiva” (E1, E3, E4) en el sentido de que no interfieren en los eventuales desafíos que se podrían presentar durante el juego libre. Por ejemplo:

O sea que mi papel en ningún caso es influir ni lo más mínimo en ese juego. Si hay un niño, yo que sé, hay unos trenes con unas vías y los vagones se enganchan por imanes y los más chiquititos no saben qué es, que si no lo enganchas que así no se puede, o sea saber el funcionamiento del imán y ya lo aprenderán, no les facilitó aprendizajes que tienen que ver con el juego. A su ritmo van avanzando y van descubriendo. (E4)

Ahora bien, sólo indiqué que el juego libre es la actividad de base de todos los proyectos porque todo pareciera indicar que es aquello a lo que más se dedica tiempo del proyecto: que los niños sean libres en el ejercicio de las actividades que deseen hacer. Sin embargo, esto no implica en ningún caso que los acompañantes no preparen actividades, propuesta y proyectos. En este respecto cada entrevistado ha mostrado preferencias acerca de qué tan estructurado ha de ser un día dentro de su proyecto. E3

ha sugerido la necesidad de que todas las mañanas se proponga una actividad distinta dependiendo del día:

Lunes hay una propuesta como más de artes, los martes, salir a un parque cercano, los miércoles hacen como una propuesta de juego, de actividad, como presentación de material algo así, los jueves nos vamos de excursión y los viernes también propuesta y es libre y voluntaria. (E3)

Por otro lado, E2 ha indicado que durante el día hay juego libre en el caso de infantiles, pero en el caso de primaria hay una franja horaria determinada donde se dedica tiempo al trabajo de proyectos conjuntos que provienen de los intereses de los mismos niños. En la medida que los niños de primaria tienen mayor autonomía se les incentiva a tomar decisiones desde primera hora acerca de cómo abordarán la jornada de ese día. Esto se ve reflejado en que se les invita a dedicar 40 minutos del día a actividades de matemática o lectoescritura, pero que tal trabajo esté manejado por ellos mismos, en virtud de sus propios procesos e intereses. Situación similar es sugerida por E5, que, sin restar importancia al aprendizaje de estos contenidos, sugiere que éstos están “muy vinculados a la vida diaria” y se “pueden aprender de muchas maneras”, por lo que no se necesitaría una orientación premeditada por parte de los acompañantes.

La mayoría de los entrevistados también indicaron que se proponen dinámicas o actividades de manera espontánea en virtud de las necesidades que se vayan presentando en el día a día, ya sea porque los niños están con poco ánimo o aburridos (E6), ya sea porque se ha presentado la oportunidad de conversar en torno a algún tópico valóricamente relevante (E6), ya sea porque el grupo o algún niño en particular tiene algún problema que pareciera relevante trabajar en conjunto (E3, E5), etc.

Otro de los aspectos fundamentales que los entrevistados destacaron como parte estructural de su metodología fue el tema relativo a las asambleas. Como he indicado en el marco teórico, el asambleísmo y la democracia directa son pilares fundamentales de cualquier proyecto anarquista o libertario pues es la manera en la que los propios implicados en un proyecto puedan hacerse cargo de los asuntos que les conciernen. Esta la razón por la que la totalidad de los acompañantes no sólo ha dicho que se realizan asambleas con relativa frecuencia, sino que además desean claramente que los niños participen de ellas y puedan tomar ciertas decisiones acerca del proyecto, acerca de los materiales a adquirir y acerca de sus inquietudes. Sin embargo, este deseo se ve

mermado en la mayoría de los casos por la edad y la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños del proyecto. Por esto, los entrevistados han indicado que los niños participan de las asambleas sólo de manera incipiente e incidental. E1 destaca que sólo ahora que los niños han comenzado a crecer es posible incorporarlos a las asambleas, donde abordar incluso sus “inquietudes sociales”. E3 sugiere que durante las tardes pueden realizar asambleas espontáneas en la medida que surja un tema que sea de interés para los mismos niños en ese mismo momento. Mientras que E6 indica que durante las mañanas se realiza una “reunión de alfombra” donde se toman “pequeñas decisiones” porque “realmente aún no están preparadas para tomar mayores decisiones”.

El tema de la edad de los niños lleva a tratar un tema al que se le atribuyó su propio código que tiene que ver con la “antropología del niño” es decir, la concepción que los docentes tienen acerca de cómo crecen, se desarrollan y aprenden los niños, cuáles son las propiedades intrínsecas de las distintas etapas de desarrollo y cuáles son las metodologías que se deben emplear para abordar tales etapas en función de distintas situaciones. Aquí es donde es posible encontrar mayores relaciones de causalidad establecidas desde los entrevistados entre elementos de su propia realidad. Los entrevistados son muy conscientes de que las etapas de desarrollo de los niños implican abordar las situaciones de maneras particulares, como ya se ha advertido en el caso de las asambleas.

En general, los entrevistados concuerdan en torno a las características fundamentales de los niños con los que se relacionan dentro de sus proyectos, que tienen edades que normalmente oscilan entre los 3 y los 6 años. Los niños en esas edades no son particularmente susceptibles a aprendizajes académicos (E6), sino que más bien todo lo adquieren del entorno y de la observación de los mismos acompañantes (E2, E4). Las mentes de los niños en esas edades serían “mentes absorbentes”, en el sentido de Montessori (E2, E4).

Además, los niños de esas edades no han desarrollado autorregulación emocional, por lo que necesitan que se les provean determinadas normas (E4, E6), tanto para que se regulen en la alimentación saludable (E6), como para garantizar su sensación de seguridad (E4, E6). Estas normas, en la medida que los niños van desarrollándose, pueden ser dialogadas y puestas en cuestión (E4, E6). Aquí pareciera que se reproduce uno de los pilares de la pedagogía libertaria que está orientada por la tradición del

socialismo libertario, en la medida que la libertad no es algo con lo que se nace sino “algo que se conquista” (E6). Además, esta falta de autorregulación emocional implica la necesidad de acompañar cualquier aprendizaje de la mano con su aspecto afectivo, de lo contrario no se logran aprendizajes significativos que permanezcan a largo plazo (E2). En esta etapa de desarrollo algunos de los entrevistados sugerirían que el “juego simbólico” es de las actividades que mejor se adaptan a la realidad de los niños (E1, E6).

Algunos de los entrevistados destacaron la presencia de “agresividad natural” dentro de los niños de esas edades y que es fundamental que ésta no sea reprimida si no quiere generarse en el futuro una “destructividad” que se canalice negativamente al entorno (E2, E6). Los entrevistados que se refirieron a esto lo hicieron en distintos aspectos. Por un lado, en el proyecto de E2 esa agresividad natural se estaba canalizando en que los niños comenzaron a romper los juguetes y el material pedagógico disponibles en la escuela. Dado que procedimientos represivos y autoritarios no son posibles, el modo de abordar el asunto fue el siguiente:

Entonces dijimos ‘vale qué podemos hacer, porque si están rompiendo juguetes pues vamos a proporcionarles un lugar donde puedan romper cosas que no sean juguetes del espacio’, entonces generamos un rincón donde les pusimos, un martillo –un martillo de verdad. pequeño–, un destornillador, unas tijeras y tal y les llevábamos unos electrodomésticos que ya estaban en desuso que estaban estropeados y ahí lo machaban y ahí bueno ellos al principio “puf, puf, puf” lo utilizaban mucho y luego al final empezaron a sacar las piezas de dentro, empezaron a hacer robots, aviones, construcciones y al final se convirtió en una carpintería, entonces esa es un poco la dinámica que seguimos, traer lo que ellos nos están pidiendo, inconscientemente ¿no?. (E2)

Por otro lado, E6 relata las experiencias cuando la agresividad natural se vuelca entre los mismos niños. Aquí la distinción entre “agresividad natural” y “destructividad” se torna particularmente relevante, donde ésta última es el resultado de la represión de la primera. Como indica E6:

...permite de alguna manera, que se puedan llegar a defender y que, si uno le da al otro, el otro le pueda hacer así [golpea una mano empuñada contra la otra abierta] y que puedan protegerse. Porque eso es importante, porque es la

represión de esa agresividad natural en la primera infancia, cuando son muy chiquititos, lo que luego provoca que haya destructividad cuando son más mayores. (E6)

Estas consideraciones conducen a un tópico íntimamente relacionado con lo tratado anteriormente y que constituye una parte esencial al momento en que el docente libertario tiene que perfilar su metodología que es la “resolución de conflictos”. Desde un punto de vista teórico, las pretensiones de la pedagogía libertaria de evitar el autoritarismo pueden entrar en tensión que parecieran ser complejas como la agresión de un niño a otro. Esta tensión además pareciera permear a todas las formas de educación alternativa que intente posicionarse dentro de las pedagogías antiautoritarias. En efecto, ¿cómo se debería proceder para soslayar esta tensión? E3 manifiesta sus reparos respecto al proceder de algunas propuestas de pedagogías alternativas:

...cuando hay dinámicas, por ejemplo, de peques que agreden a otro peque, a mí me da miedo que la escuela libre, en pos de la autorregulación y de que son sus procesos, la peque agredida tendrá que empoderarse o la peque que agrede tendrá que empatizar. A mí me da miedo que eso, lo que acaben, es en que la escuela libre se permita el bullying y un bullying más dañino, porque la vivencia de la persona agredida es las personas adultas lo ven y lo permiten. Ese es un peligro. (E3)

Como mostraré a continuación, la mayoría de los entrevistados concuerdan en la manera en que este tema debe ser abordado y, es necesario indicarlo de antemano, sí implica intervenir en vistas de evitar agresiones entre niños, pero sin la pretensión de reprimir o juzgar a los implicados, ni buscando solucionarles el conflicto. Hay básicamente dos aspectos que resulta de interés indicar en lo que refiere a la resolución de conflictos y que es común a la mayoría de los entrevistados: por un lado, lo que refiere a la escucha activa y al no juzgar y, por el otro lado, al establecimiento de límites de manera no autoritaria.

Los entrevistados tajantemente indican que no pueden permitirse las agresiones entre los niños (E3, E4, E5, E6), por lo que cuando ellas ocurren ellos intervienen, normalmente poniéndose en medio entre los dos afectados. No obstante, se procede de este modo simplemente para impedir físicamente que los niños se agredan mutuamente, pero no se les juzga: los acompañantes no pretenden establecer quién tiene razón dentro

del conflicto y quién es la víctima. El procedimiento por el cual se procede es por medio de “escucha activa” (E3, E4), donde se le plantea al niño que se comprende su emoción, aquella que le lleva a agredir, pero que no se puede consentir que proceda así, porque se daña a otros:

...y ya “parece que ahora tú necesitas descargar, necesitas pegar...pero no te voy a dejar que hagas daño a tu compi, no vamos a dejar que hagas daño, porque os queremos a todas”, es desde el no juicio, es desde el entender que lo están pasando mal, pero es que no vamos a dejar que os hagáis daño porque las queremos y las cuidamos a todas. (E6)

Lo primero es tratar de comprenderla ¿no?, tratar de comprender qué es lo que ha pasado y tratar de dar lugar a todas las partes que están en el conflicto, a quién se pueda haber sentido mal por algo que ha pasado y su reacción ha sido pegar ¿no? Entonces yo creo importante acoger, a aquel que han hecho sentir mal y que la otra persona entienda, que también entienda que esto la ha hecho sentir mal y ha reaccionado por esto, pero ella también tiene que entender que esa reacción ha provocado que otra persona también se sienta mal, ¿no?, entonces sí, abordar el conflicto desde ahí, desde que se sientan comprendidos los dos y que comprendan que la manera de reaccionar es importante. (E5)

Desde un enfoque no directivo basado en la escucha activa, puedes hacer un reflejo, ‘ah, estás enfadada con tus compas’ y te quedas ahí. Yo, para mí politizar es decirle ‘estás maltratando a tu compa’, eso es una palabrota, ¿no?, porque es como, como hablas de la no directividad, ‘¿ahí donde queda, estás haciendo un juicio de valor?’. Para mí eso es politizar porque no es un conflicto, las dos queremos el camión, sino que hay una dinámica atrás, en esas dinámicas se generan relaciones de poder, se generaran unas estructuras de poder, generando un dominio, una sumisión. Entonces, nombrar la palabra maltrato para mí es hacer política para que tomen conciencia de eso. (E3)

A la vez que se busca evitar las agresiones, se busca también el establecimiento no autoritario de límites y normas. El proceder de este modo implica que se fijarán límites sin que traspasarlos implique un castigo (E4, E6). E4 compara el poner límites con poner un muro:

los límites como un muro, un muro no te juzga, no se enfada y no castiga, entonces cuando un peque quiere romper algo o va a pegar a alguien le paro físicamente, están en una edad muy física, no tanto verbal, sin juicios, sin enfados, sin... como simplemente desde ahí, un muro no se cae o sea los límites son como firmes, cuando una cosa no la permitimos, no la permitimos ni ahora ni dentro un rato...ehm, un muro te dice por dónde no ir, pero no te dice por dónde ir, que este es el tema de lo negativo, lo positivo que se dice tanto “no decir no, pero decir más en positivo”. (E4)

De este modo, se observa que la fijación de normas no intenta dirigir al niño en una dirección particular, sino más bien simplemente establecer cuáles son los caminos que no han de ser transgredidos en vistas de garantizar la convivencia y la seguridad dentro del proyecto. Acompañado de la escucha activa, esta es la manera en la que los acompañantes de las escuelas libertarias parecieran proceder en la resolución de conflictos, manteniendo la pretensión de permanecer no autoritarios y, en cierto sentido, no directivos.

A partir de la revisión de estos aspectos se puede observar que la particular concepción que los acompañantes tienen acerca de la antropología del niño influye en buena medida en qué actividades se realizan dentro del proyecto. Parece posible afirmar que lo que determina la proporción entre juego y actividades propuestas por los acompañantes está en directa medida influenciado por la etapa de desarrollo donde los acompañantes consideran a los niños. De todos modos, se percibe el deseo de que los niños conforme avancen en tales etapas de desarrollo adquieran mayor autonomía y puedan tomar mayor cantidad de decisiones dentro del proyecto, participando de las asambleas. Así también, se observa que, también por la etapa de desarrollo, los docentes proceden en maneras no directivas y no autoritarias de resolución de conflicto, donde se evita el castigo, el juicio y la toma de partido por parte de los acompañantes, intentando establecer límites que garanticen la adecuada convivencia dentro del proyecto. Lo que correspondería determinar es en qué medida proceder de este modo es algo particular de los docentes entrevistados o más bien refiere a las prescripciones que la literatura anarquista ya ha provisto sobre el asunto.

7. Conclusiones

El objetivo general que esta investigación se ha planteado radicaba en conocer la percepción acerca de la identidad y el rol docente que tienen los y las acompañantes de las escuelas libertarias La Tribu, Tartaruga y Wayra. A partir de los datos obtenidos y los análisis provistos, es posible afirmar que la investigación ha cumplido lo que se ha propuesto.

El marco teórico de la investigación desarrolló ampliamente qué es aquello que debe entenderse por identidad docente dentro de esta investigación. Tal revisión mostró que la identidad docente es un concepto que involucra una serie de dimensiones que, en su conjunto, componen un complejo entramado de elementos que constituyen la identidad, entendida de manera general como el modo en que los docentes se perciben a “sí mismos como grupo” (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004, p. 118). Fue precisamente tal revisión la que permitió desprender los objetivos específicos de esta investigación. La identidad docente implica la particular comprensión que los educadores tienen acerca de qué es la educación, cuáles son sus fines y cómo ella en general puede llevarse a cabo, así como de cuáles son las metodologías por las que ellos deben proceder en virtud de las necesidades que los niños presentan en determinadas etapas de desarrollo (Christensen, 2016). Además, la revisión provista mostró qué tan desarrollado está el estado del arte en torno a la cuestión sobre la relación entre identidad docente e ideología o militancia, cuando se entiende por identidad la autopercepción del docente. En particular, esta investigación pretendía determinar en qué medida el pensamiento anarquista permeaba en el ejercicio docente y en la metodología, cuestión que fue efectivamente conseguida. Se pretendía, además, el proveer elementos para contribuir al debate en torno a la relación entre identidad docente y militancia, lo que también fue conseguido.

Los resultados obtenidos permitieron nutrir de una serie de elementos adicionales a lo que parecía constituir los elementos estructurales de la identidad de un docente de escuela libertaria según la literatura. En primer lugar, en lo que respecta a lo más general, se puede observar que todos los docentes se posicionan dentro de las pretensiones de la “propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria”, pues todos consideraron que la educación debe en alguna medida ser transmisora de los valores del anarquismo y suscitar la transformación social. En este sentido, la así llamada propuesta

no-directiva de la pedagogía libertaria, la idea de que “la escuela no debe, no puede ser ni republicana, ni masónica, ni socialista, ni anarquista, del mismo modo que no puede ni debe ser religiosa” (Mella, 2013, p. 13), es algo anecdótico dentro de la idea que los docentes entrevistados tienen sobre los fines de la educación.

Sin embargo, a partir de los dichos de los acompañantes se puede ver que el hecho de asumir la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria en las escuelas no implica que dentro de la metodología no se proceda en diversas ocasiones por vías no directivas. En efecto, es necesario distinguir “la propuesta no directiva”, atribuida antes a Mella, de la no directividad como un modo de proceder metodológicamente. En efecto, diversos dichos de los entrevistados permiten ver el fuerte carácter no directivo existente en su metodología: la mayor parte del tiempo los niños tienen la libertad de ejercer el “juego libre” e incluso cuando se les prescribe (como ocurre en algunas escuelas en primaria) dedicar tiempo a las matemáticas o a la lectoescritura, ellos pueden hacerlo al ritmo que deseen y del modo en que deseen; los niños pueden restarse de participar, además, en las actividades propuestas por los acompañantes; pueden, por otro parte, en la mayoría de los proyectos, comer o no hacerlo en el tiempo en que deseen; y pueden por último resolver sus conflictos (ya sea entre los mismos niños o durante alguna actividad), siempre que ello sea posible. Es decir, hay diversos puntos donde se aboga por la autorregulación y la falta de directividad dentro de la metodología. Los únicos momentos donde esto no es efectivo es cuando los acompañantes proponen actividades formativa o valóricamente relevantes (que es cuando propiamente se expresa la contramanipulación propia de la propuesta sociopolítica) y cuando intervienen para resolver conflictos que podrían poner en riesgo la seguridad (física o emocional) de los niños. Lo que se debe puntualizar ante esto es que incorporar estos elementos directivos no implica rechazar el antiautoritarismo dentro de la escuela, pues, nuevamente, por un lado, los niños pueden no participar de las actividades y, por el otro lado, la intervención en los conflictos aparece cuando la no intervención puede interpretarse como una legitimación de la violencia o el *bullying*.

En segundo lugar, dentro del ámbito de discusiones en torno a la pedagogía libertaria tanto teórica como empírica, no existe hasta ahora ninguna investigación que determinase, aunque sea de manera tentativa, la eventual influencia que podría jugar la experiencia previa del acompañante antes de convertirse en uno, con el ser actualmente

un maestro de educación libertaria. Esta investigación mostró que los acompañantes de escuela libertaria compartían un camino común antes de entrar a sus respectivos proyectos: todos consideraron poco significativa o negativa la etapa escolar, todos se consideran a sí mismos como anarquistas, todos en algún sentido recibieron algún tipo de formación técnica o superior en áreas vinculadas a la educación y todos han militado previamente en colectivos políticos y sociales.

Dentro de la literatura existente en torno a identidad docente, como lo mostró la revisión realizada en el marco teórico, se mostró que, en general, existe cierto infradesarrollo en lo que refiere al ámbito de discusión en torno a identidad docente y militancia. De los autores revisados, sólo el trabajo de Santamaría-Cárdaba, Torrego Egido y Ortiz de Santos (2018) proveyó elementos para pensar que el modo en que se concibe la educación, lo que es un buen docente y mediante qué metodología proceder (básicamente, los elementos más fundamentales de la identidad), podía provenir de la militancia y la ideología, así como de participar de entornos políticos particulares. Esta investigación provee una demostración empírica de que es efectivo tal planteamiento. Los docentes libertarios entrevistados han decidido participar de escuelas libertarias precisamente por su posicionamiento político-ideológico y han decidido permanecer en ellas pese a las adversidades, justamente porque ese ejercicio se concibe como militancia.

Sobre esto último debe indicarse que la literatura en torno a identidad docente y política veía como el principal impedimento para la realización de los valores o las preferencias de los maestros, o bien, el currículo escolar, o bien, o la ideología y prescripciones de la institución en la que se estudia o en la que se trabaja. Los análisis revelaron que, en el caso de los maestros anarquistas, en sus instituciones afines a su ideología, la realización de sus valores se ve entorpecida por la precariedad de los proyectos. Este resultado es novedoso dentro del ámbito de investigación que trata la tensión entre las convicciones de los docentes y los elementos que impiden que se realicen dentro de la escuela.

En tercer lugar, esta investigación proveyó conocimiento en torno a un tópico que está prácticamente inexplorado, excepto por escasos aportes que se encuentran en autores como Martín Luengo (2016) y Rodríguez (2017), que tiene que ver con las características personales deseables que tienen que ser tenidas para ser un buen docente,

o por lo menos para ejercer la docencia dentro de la pedagogía libertaria de manera óptima. Las contribuciones de autores como Martín Luengo (2016) y Rodríguez (2017) comentan ciertas “actitudes” que el acompañante debe tener, mas siempre en referencia a aspectos metodológicos concretos o que pueden influir en el quehacer más cotidiano. Por ejemplo, Rodríguez (2017, p. 167) plantea la necesidad de que el docente libertario debe liberarse del “adultocentrismo” para ejercer adecuadamente su labor y no pretender tratar a los niños con autoritarismo. No existe, sin embargo, ningún trabajo que exponga desde el punto de vista de los mismos docentes libertarios cuáles deben ser las características deseables de los docentes de manera más general y, a la vez, más personal: características que debe tener aquella persona que ejerce como acompañante de un proyecto libertario en general, sin atender a un aspecto concreto del día a día dentro de la escuela. En esta investigación, se mostró que la concepción que los docentes tienen acerca de cómo debería ser un buen docente se expresa como una serie de características bien definidas: el docente libertario debe ser crítico frente a mundo, poseer autocontrol, limitar sus impulsos de dirigir, ser empático, tener predisposición a aprender en conjunto con los niños y, y esto es lo más importante, estar dispuesto a realizar un trabajo permanente de autocrítica y autoformación, en vistas de desprenderse de sus prejuicios y en búsqueda de lograr una vida más libre.

En cuarto lugar, esta investigación ha descubierto un aspecto del rol docente libertario que es poco atendido en la literatura en torno a la pedagogía libertaria, que se enfoca más en la misión formadora del docente libertario respecto de los niños (esto se encuentra en autores clásicos como Faure (2013) o Robin (2013), pero también en contemporáneos como Cuevas Noa (2014)), que tiene que ver con la necesidad de proveer cuidados y protección a los niños. Todos los entrevistados durante esta investigación indicaron que parte de su rol como acompañante de procesos implicaba la necesidad de generar un espacio seguro de aprendizaje, donde los niños puedan desenvolverse sin temor a ser reprimidos o ser dañados. Esta prescripción de proveer sostén emocional a los jóvenes y de ser una figura abocada al cuidado, podría considerarse como parte del énfasis que se le da al desarrollo de la dimensión emocional por parte de los docentes entrevistados.

En quinto lugar, esta investigación se presenta como una contribución a la literatura que busca constatar la realidad de los docentes libertarios el día de hoy. Cuando se considera

la literatura en torno a la pedagogía libertaria con un foco más empírico y no tan teórico, es decir, que se preocupa de constatar experiencias efectivas de educación anarquista en lugar de proveer argumentación en torno a principios de la educación, encontramos que, en general, son retrospectivas a proyectos históricos que tienen ya varias décadas. Desde las obras que constatan la experiencia de Yásnaia Poliana, la Escuela moderna, La Ruche, etc., todas son experiencias libertarias que ocurrieron hace ya bastante tiempo. Una excepción a esta tendencia sería, por un lado, el libro que conmemora los 25 años de la escuela la Escuela libre Paideia (que aún existe) y, por el otro, el caso (de mucho menor volumen) del libro de Flores Pinedo (2018) sobre la escuela Wayra. Con esta investigación se contribuye a la tarea de constatar el ejercicio docente y la identidad de quienes forman parte de aquellos proyectos en el día de hoy. Esto es de particular interés si se tiene en cuenta que los tiempos implican nuevos problemas y nuevas comprensiones acerca de viejos asuntos.

Antes de finalizar estas conclusiones, y luego de haber expuesto las generalidades que existen entre los entrevistados en lo que respecta a la identidad docente, pueden destacarse ciertos matices existentes entre ellos en relación a cómo se conciben en general los proyectos de pedagogía libertaria. Estos matices parecieran fundarse más en la identidad política de los docentes más que en su identidad docente concreto. E5, y en menor medida E1, son sumamente abiertos en lo que refiere a cómo debe estructurarse en general una escuela libertaria, privilegiando mucho más las decisiones del colectivo y de las familias, más que estructuraciones provenientes de principios ideológicos o políticos. Esto contrasta con docentes tales como E2, E3, E4 y E6, que parecieran tener una concepción más rígida acerca de cómo se estructura el proyecto, y planteando que los modos en que de hecho se articulan las actividades y las relaciones dentro de éstos, proviene de justificaciones ideológicas, éticas y políticas. Esta laxitud o rigidez pareciera fundarse en los modos en que los docentes vivirían su propia militancia: E1 ha participado en colectivos educativos con una orientación más pedagógica y social, mientras que E5 fue escueto en describir su militancia. En contraste, los demás docentes enfatizaron su participación en colectivos con tintes políticos muy marcados, tales como los que se enmarcan en la “antirepresión” o el “sindicalismo”. Estos matices, en todo caso, son esperables en toda investigación que trate con varias personas, y lo relevante es precisamente lo que es común a todos los entrevistados.

Para finalizar estas conclusiones, estimo que es necesario volver sobre la misma autodefinición de los docentes en su calidad de “acompañantes”. La mayoría de los docentes en su búsqueda de demarcarse de la concepción del docente de la escuela tradicional, utilizan la expresión acompañante, que expresa el que ellos acompañan procesos y se ocupan de que el espacio sea seguro y adecuado para el aprendizaje. Sin embargo, la expresión “acompañante” (así lo sugirió E3), tiene aún un tinte que resalta en exceso la no directividad del docente. Pues los acompañantes entrevistados no sólo acompañan sino que también educan, contienen emocionalmente, establecen límites de convivencia e intentan suscitar valores para la transformación social. Por lo cual, sería digno de reflexiones ulteriores el determinar en qué medida la expresión es adecuada para describir aquello que hacen efectivamente los docentes libertarios dentro de sus proyectos.

Finalmente, debe indicarse que en esta investigación no se procede a incluir una sección de limitaciones de la investigación, pues no existieron éstas como tal, si nos ceñimos estrictamente al estudio realizado. Podría decirse que existieron limitaciones en relación al momento de plantear la investigación, por ejemplo, en una primera etapa se pretendió acceder a la Escuela libre Paideia, cosa que finalmente no prosperó. Por otro lado, en caso de que se hubiese procedido por un estudio de características metodológicas distintas a éste, sí habría sido necesario, por ejemplo, haber contado con una mayor cantidad de casos para entrevistar. Sin embargo, la selección y el número de casos están justificados metodológicamente dentro de esta investigación.

8. Futuras líneas de investigación

A modo de cierre, resulta necesario indicar cuáles son las líneas abiertas que han quedado después de haber realizado este estudio y que podrían seguirse en eventuales investigaciones futuras.

En primer lugar, resultaría relevante determinar en qué medida los resultados obtenidos se sostendrían si el volumen de entrevistados se ampliase o si se entrevistasen acompañantes de escuelas de contextos políticos muy distintos (incluso de otros países) y con proyectos libertarios muy distintos a los de los entrevistados de este estudio. Esto permitiría generar inducciones más sólidas porque haría posible tener una visión más general acerca de cómo es la situación en la población de docentes de escuela libertaria.

En segundo lugar, en la medida que en esta investigación se operó con un concepto de identidad docente que consideraba múltiples dimensiones del quehacer docente como parte fundamental, sería de interés ensanchar los datos recogidos por este estudio para conseguir información adicional. Aquí resultaría de interés poder asistir a los talleres de formación que los mismos docentes ofrecen a la comunidad, así como participar de otros eventos donde los docentes libertarios se impliquen. Además, podría proveer información muy útil el realizar observación no participante dentro de los espacios educativos, en vistas de captar cómo los docentes ponen en prácticas sus metodologías. Todo esto podría revelar prácticas o procesos que los mismos acompañantes realizan sin advertirlo.

En tercer lugar, una línea de investigación que puede abrirse podría radicar en dar cuenta de las percepciones que los docentes tienen acerca de cómo la pedagogía libertaria puede contribuir a las preocupaciones que actualmente poseen los investigadores en torno al pensamiento anarquista. Qué tipo de estrategias a nivel metodológico y a nivel institucional se ofrecen ya y podrían ofrecerse en el futuro para abordar temáticas como la lucha contra los nuevos totalitarismos (actualmente en auge), así como las posibilidades de organizar otra economía posible a través de la educación, tendencia actual además de las pedagogías críticas.

Finalmente, resultaría de interés ahondar mayormente en la metodología de los docentes en lo que respecta a la no directividad, cuando éstos asumieron la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria. Como se comentó en las conclusiones, los

docentes entrevistados consideran la necesidad de proceder directivamente en momento muy concretos, mientras que en los demás se procede mediante metodología no directiva, contando con la autorregulación de los niños siempre que sea posible. Una investigación que haga foco mayor en estos aspectos, podría incluso proveer elementos para actualizar la discusión teórica en torno a la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria y su metodología.

9. Referencias

- Acri, M. A. y Cárcerez, M. C. (2011) *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*. Buenos Aires: Libros de Anarres.
- Altarejos, Francisco (1998). Introducción. En Altarejos, Francisco, Ibáñez-Martín, José, Jordán, José Antonio y Jover, Gonzalo, *Ética docente*. Barcelona: Ariel.
- Agudelo B., M. E. y Estrada Arango, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva*, (17), 353-378.
- Avrich, P. (1980). *The Modern School Movement. Anarchism and Education in the United States*. Princeton: Princeton University Press.
- Avrich, P. (2004). *Voces anarquistas. Historia oral del anarquismo en Estados Unidos*. Madrid: Fundación Anselmo Lorenzo.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, (20), 107–128
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bermúdez Chaves, M. (1986). Aplicación del análisis de contenido a la entrevista. *Ciencias sociales*, (33), 135-143.
- Bookchin, M. (1997). *Historia, Civilización y Progreso (esbozo para una crítica del relativismo moderno)*. Madrid: Nossa y Jara.
- Bookchin, M. (2012) *Anarquismo social o anarquismo personal. Un abismo insuperable*. Barcelona: Virus.
- Bray, M. y Haworth, R. (2019). *Anarchist Education and the Modern School. A Francisco Ferrer Reader*. Oakland: PM Press.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 6(21), 700-719.
- Cappelletti, A. (2010). *Francisco Ferrer y la pedagogía libertaria*. Madrid: La Malatesta.

- Carrasquer Launed, F. (2015). *Una experiencia de educación autogestionada. Escuela Eliseu Reclús, Calle Vallespir, 184*. Barcelona: Descontrol.
- Clarke, M. (2009). The Ethico-Politics of Teacher Identity. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), 185-200. Doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00420.x
- Colectivo La Prospe. (2014). *La prospe, escuela viva. 40 años construyendo cultura popular. 1973-2013*. Madrid: Queimada ediciones.
- Corbetta, Piergiorgio. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Cuevas Noa, F. J. (2008). *La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. La Laguna: Tierra de Fuego.
- Cuevas Noa, F.J. (2014). *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid: Fundación Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.
- Chomsky, N. (2009). *Sobre el anarquismo*. Pamplona: Laetoli
- Chomsky, N. (2001). *Perspectivas sobre el poder*. Barcelona: El Roure.
- Christensen, O. (2016). Proving Montessori: Identity and Dilemmas in a Montessori Teacher's Lived Experience. *Journal of Montessori Research*, 2(2), 35-48.
- Cross Francis, D., et al (2018). 'I'm Not Just a Math Teacher': Understanding the Development of Elementary Teachers' Mathematics Teacher Identity en Schutz, Paul et al. (eds.), *Research on Teacher Identity*. Dordrecht: Springer International Publishing AG, 133-143.
- DeLeon, P. A. (2012). "Anarchism...is a living force within our life..." Anarchism, Education and Alternative Possibilities. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 48(1), 5-11. doi: 10.1080/00131946.2012.641849
- Díaz, C. (1978). *Manifiesto libertario de la enseñanza*. Madrid: La piqueta
- Díaz, C. y García Moriyón, F. (1979) *Ensayos de pedagogía libertaria*. Madrid: Zero.

- Díaz-Bravo, L. et al (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Duque, E. (2014). Análisis de contenido mediante análisis de palabras clave. La representación de los participantes en los discursos de Esperanza Aguirre. *Mediaciones sociales*, 13, 39-73.
- Durkheim, E. (1986). *Las reglas del método sociológico*. México D. F.: Fondo de cultura económica.
- Encina, J., Ezeiza, A. y Urteaga, E. (2018). *Educación sin propiedad. Con escuela o sin escuela, nunca nos dejan hacer lo que queremos y el poder es su ley*. Navarra: Volapük.
- Espinoza Freire, E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. *Revista Conrado*, 69(15), 171-180.
- Fabbri, L. (2016). *Comunismo libertario o capitalismo de Estado*. Barcelona: Descontrol.
- Faure, S. (2013). *La Ruche, una experiencia pedagógica*. Madrid: La Malatesta.
- Faure, S. (2013). Palabras de un educador. En: V.V.A.A. (2013). *La A en la pizarra. Escritos anarquistas sobre educación*. Madrid: La Malatesta.
- Fermoso, P. (1988/1989). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educar*, (14-15), 121-136
- Fernández Fernández, E. (2011). La escuela racionalista de Ferrol. *Boletín interno de la Fundación Anselmo Lorenzo*, (11), 39-40.
- Fiscer Lamelas, G. (2012). Pedagogía libertaria española a inicios del siglo XX. *Revista de Claseshistoria*, (2), 1-13
- Flores Pinedo, M. (2018). *Nada por sentado. Construyendo la educación libre desde la reflexión colectiva*. Salamanca: Colectivo Wayra.
- Fundación Anselmo Lorenzo. (2015). *Anarquismo básico. Habla la anarquía*. Madrid: Fundación Anselmo Lorenzo

- Fuster Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.
- Freire, P. (1973). *Educación liberadora*. Madrid: Zero ZYX.
- Gallo, S. (2014). *Una conversación sobre educación libertaria. La visita de Silvio Gallo a Chile*. Santiago: Indómita.
- Gaínza Fernandez, R. (2015). *La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia: un compromiso político y pedagógico*. (Tesis de Maestría, Universidad de Cantabria). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10902/6834>
- Gallo, S. (2009). *Pedagogía libertaria: principios político-filosóficos*. La laguna: Tierra de Fuego.
- Garay, G. (2018). *La “Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia”, Montevideo, 1911-1916*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68684>
- Garay Montaner, G. (2017). Anarquistas y racionalistas en el marco de la “Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia”. Montevideo, 1911-1916. *Avances del Cesor*, XIV(17), 39-61.
- García Moriyón, F. (1986). *Escritos anarquista sobre educación. Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure y Pelloutier*. Madrid: Zero
- García Moriyón, F. (2001). *Senderos de libertad*. Madrid: Libre pensamiento.
- García Jiménez, E., Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- García, H.C. y Olmeda, A. (2016). *Aprendiendo a obedecer. Crítica del sistema de enseñanza*. Madrid: La Neurosis o Las Barricadas.
- Garfinkel, H. y Liberman, K. (2007). Introduction: The Lebenswelt Origins of the Sciences. *Human Studies*, (30), 3-7.
- Giacomoni, V. (2008). La evolución del concepto de pedagogía libertaria: de la teoría a la práctica. *Germinal*, (5), 85-97.

- Giacomoni, V. (2016). *Joan Puig Elías. Anarquismo, pedagogía y coherencia*. Barcelona: Descontrol.
- Gimeno Sacristán, J. (1991) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- González Pérez, T. (2004). Una apuesta por la educación de las mujeres o el discurso alternativo del anarquismo español. *Historia Caribe*, (9), 95-106.
- González, A. y Hernández Alegría, A. (2014). Positivismo, dialéctica materialista y fenomenología: tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1- 20.
- Gómez Torres, F. H. y Niño Gutiérrez, E. M. (2015). La identidad profesional del profesor en educación secundaria. El posicionamiento político en la función del maestro, (29), 188-198.
- Goodman, P. (1976). *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Fontanella.
- Graeber, D. (2011). *Fragmentos de antropología anarquista y otros textos*. Barcelona: Virus Editorial.
- Gros, A. (2018). La intersubjetividad como dato del mundo de la vida. Una reconstrucción sistemática de la crítica de Alfred Schütz a la ‘Quinta meditación cartesiana’ de Husserl. *Ideas y valores*, LXVII (168), 289-317.
- Gros, A. (2019). ¿Saben los científicos sociales qué es el ‘mundo de la vida’? Retornando a la ‘protofundación’ de Edmund Husserl y la ‘retoma’ de Alfred Schütz. *Revista Diferencias*, (7), 15-35.
- Hauser, A. (1978). *Historia social de la literatura y el arte (Volumen I)*. Barcelona: Guadarrama.
- Hernández Carrera, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante teoría fundamentada. *Cuestiones pedagógicas*, (23), 187-210.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, P. y Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw-Hill.

- Herreros Gil, J. (2016). *Pedagogía libertaria: Evolución histórica y situación actual en España. Un estudio de caso*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada).
Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/43565>
- Holohan, J. K. (2019). Anarchist Ethics as a Foundation for Educational Alternatives, *Educational Studies*, 0(0), 1- 17, doi:10.1080/00131946.2018.1554575.
- Hong, J. et al (2018). Research on Teacher Identity: Common Themes, Implications, and Future Directions. En Schutz, Paul et al. (eds.), *Research on Teacher Identity*. Dordrecht: Springer International Publishing AG, 243-251.
- Husserl, E. (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. México D. F.: Fondo de cultura económica.
- Ibarra, E. (2014). Ética y política en la educación anarquista. *Academia, Revista sobre enseñanza del Derecho*, 12(23), 203-228.
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Godot.
- Journell, W. (2018). Teacher Identity and Political Instruction. En Schutz, Paul et al. (eds.), *Research on Teacher Identity*. Dordrecht: Springer International Publishing AG, 169-179.
- Kohli, R. et al (2015). Critical professional development: Centering the Social Justice Needs of Teacher. *International Journal of Critical Pedagogy*, 6(2), 7-24.
- Lenoir, H. (2013). Educación y pedagogía en la tradición libertaria. *Revista Erosión*, I(2), 45-54.
- López Santamaría, J. (1984). Educación y guerra civil. El caso de las juventudes libertarias. *Historia de la educación*, 3, 215-236.
- Malatesta, E. (2016). *Páginas de lucha cotidiana*. Santiago: Eleuterio
- Malatesta, E. (1992). El sabio y el revolucionario. *Polémica*, (47-49).
- Malatesta, E. (1975). *Socialismo y anarquismo*. Madrid: Ayuso
- Maldonado Rocha, M. (2017). *Esbozos de pedagogía libertaria en el altiplano*. La Paz: Campaña Boliviana por el derecho a la educación.

- Martín Luengo, J. (1978). *Fregenal de la Sierra. Una experiencia de escuela en libertad*. Madrid: Campo Abierto Ediciones.
- Martín Luengo, J. (1993). *La escuela de la Anarquía*. Madrid: Madre Tierra.
- Martín Luengo, J. (2016). *Paideia. 25 años de educación libertaria. Manual teórico-práctico*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.
- Martín Luengo, J. (2004). *Para educar en libertad*. Santiago: Eleuterio
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 3(17), 613-619.
- Melero Aguilar, N. (2011/2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, (21), 339-355.
- Mella, R. (2013). Pedagogía. El problema de la enseñanza. En V.V.A.A. (2013). *La A en la pizarra. Escritos anarquistas sobre educación*. Madrid: La Malatesta.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. y Saldana, J. (2013) *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 5(17), 517-528
- Mueller, J. (2012). Anarchism, the State, and the Role of Education. En Robert H. Haworth, H. R. (Ed.), *Anarchist Pedagogies: Collective Actions, Teories, and Critical Reflections on Education* (14 – 30). Oakland, CA: PM Press.
- Mur Murta, M. (1996). Educación libertaria en Aragón, 1936-1938. *Aula*, (8), 77-91.
- Natanson, M. (1970). Alfred Schütz on Social Reality and Social Science. En Maurice Natanson, *Phenomenology and Social Reality. Essays in Memory of Alfred Schütz*. La Haya: Martinus Nijhoff, 101-121.
- Neil, A.S. (1974). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México D.F.: Fondo Cultura Económica.

- Orihuela, A, Lazcano Leyva, F. y Rivera Anaya, L. (2011). Escuela y arte en la experiencia libertaria. Hacia una escuela donde lo peor son las vacaciones y un arte donde lo peor son las obras de arte. *Desacuerdos*, (6), 74-97.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 1(35), 227-232
- Ovejero Bernal. A. (2005). Anarquismo español y educación. *Athenea digital*, (8), 145-158.
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Editorial Laia.
- Palomero Fernández, P. (1998). Cultura y educación en el anarquismo: España 1868-1939. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (33), 183-193.
- Pérez Rueda, A. (2018). La pedagogía libertaria como elección política. En: Encina, J., Ezeiza, A. y Urteaga, E. (2018). *Educación sin propiedad. Con escuela o sin escuela, nunca nos dejan hacer lo que queremos y el poder es su ley*. (117 -144) Huarte: Volapük.
- Pérez Rubio, A.M. (2012). Sobre el constructivismo: construcción social de lo real y práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 5-21.
- Pérez Serrano, G. (2001). Roles del profesor en la sociedad actual. En: Marín Ibáñez, R. y Pérez Serrano, G. (2001). *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*. Madrid: UNED.
- Pimentel, S. (2014). *Propuestas pedagógicas del anarquismo implícitas en algunas prácticas docentes*. (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana)
Recuperado de
https://www.researchgate.net/publication/293487419_Propuestas_pedagogicas_del_anarquismo_implicitas_en_algunas_practicas_docentes.
doi:10.13140/RG.2.1.2671.3369.
- Ramos, C.A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances En Psicología*, 1(23), 9-17.

- Robin, P. (2013). La educación de los niños. En: En V.V.A.A. (2013). *La A en la pizarra. Escritos anarquistas sobre educación*. Madrid: La Malatesta.
- Rodríguez, M. (2017). *Dejadnos aprender. Reflexiones desde la pedagogía libertaria*. Guadalajara: Volapük.
- Roig López, O. (2006). La escuela moderna y la renovación pedagógica en Cataluña. *Germinal*, (1), 75-83.
- Ruano Bellido, R. (2017). De Yásnaia Poliana a Castro del rio. Apuntes de escuelas libertarias. *eCo. Revista digital de formación del profesorado*, (14).
- Ruiz Olabuénaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Santamaría-Cárdaba, N., Ortiz de Santos, R. y Torrego Egido, L. (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, (32), 177-192.
- Santos Pérez, M. I. (2015). *Pedagogía libertaria y pedagogía Montessori: Confluencias y divergencias: tan lejos, tan cerca*. (Tesis de Maestría, Universidad de Vic). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10854/4283>
- Sardu, A. (2008). Una molesta piedra en el camino Educación Anarquista. *Revista Theomai*. (7), 191-199.
- Serrano, J.M. y Pons, R.M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1).
- Solà Gussinyer, P. (2010). Las coordenadas morales y filosófico-educativas de Ferrer. *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, (16), 43-78.
- Soto, A. (2018). Breve ensayo sobre la escuela libre *Paideia*. En: Encina, J., Ezeiza, A. (2018). *Educación sin propiedad. Con escuela o sin escuela, nunca nos dejan hacer lo que queremos y el poder es su ley* (377-398). Navarra: Volapük.
- Sigüenza, A. (2018). *Pedagogía libertaria*. Madrid: Antorcha

- Suissa, J. (2001). Anarchism, Utopias and Philosophy of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 627 – 646.
- Suissa, J. (2010). *Anarchism and Education. A Philosophical Perspective*. Oakland: PM Press.
- Schmid, J. (1976). *El maestro – compañero y la pedagogía libertaria*. Barcelona: Fontanella.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Spring, J. (1975). *A Primer of Libertarian Education*. Nueva York: Free Life Editions
- Taibo, C. (2013). *Repensar la anarquía. Acción directa, autogestión, autonomía*. Madrid: La Catarata.
- Taylor, S.y Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tiana Ferrer, A. (1987). *Educación libertaria y revolución social*. Madrid: UNED.
- Tintaya Condori, P. (2015). Operacionalización de las variables psicológicas. *Aportes metodológicos, filosóficos y culturales en psicología*, (13), 63-78.
- Tomassi, T. (1988). *Breviario del pensamiento educativo libertario*. Cali: Otra vuelta de tuerca.
- Tolstoi, L. (2003). *La escuela de Yásnaia Poliana*. Barcelona: El barquero.
- Trasatti, F. (2004). *Actualidad de la pedagogía libertaria*. Madrid: Popular.
- Urrutia, S. (2015). Experiencias de educación libertaria en el movimiento popular chileno, 1900-1925. *Cuadernos de historia de la educación*, (3), 90-116.
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Van Dijk, T. (1980). Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso. *Semiosis*, (5), 37-53.

- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea books.
- Vargas Oliva, S. (2019). Una propuesta de pedagogía libertaria en bachillerato. *Tendencias pedagógicas*, (33), 140-153. doi: 10.15366/tp2019.33.010.
- Villanueva Barreto, J. (2008). Fenomenología y ciencias humanas. Esclarecimiento en torno a la actitud naturalista y personalista. *La lámpara de Diógenes*, (16-17), 47-59.
- Von Zuben, A. y Gallo, S. (2008). Filosofía, política y educación: sobre la libertad. En Hoyos Vásquez, G. (ed.), *Filosofía de la educación*. Madrid: Trotta.
- Zembylas, M. y Chubbuck, S. (2018). Conceptualizing “Teacher Identity”: A Political Approach. En Schutz, Paul et al. (eds.), *Research on Teacher Identity*. Dordrecht: Springer International Publishing AG, 183-193.
- Zirión Quijano, A. (1994). Una introducción a Husserl, *Iztapalapa*, (33), 9-22.

10. Anexos



Universidad de Valladolid

Consentimiento informado

A quien corresponda

Por medio de la presente yo: _____ acepto ser entrevistada y grabada en el marco de la investigación "Rol docente en las pedagogías libertarias del S.XXI" a cargo de Natalia Castillo Bravo (Y7427122-E), estudiante del Máster en Investigación aplicada a la Educación de la Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Además, doy mi autorización para que la información vertida en la entrevista sea utilizada de manera única y exclusiva para el análisis y desarrollo del trabajo de investigación de fin de máster ya mentado.

La información revelada en las grabaciones no será difundida o utilizada para ningún otro propósito.

Fecha: 14-2-2020 Nombre y firma: Miguel Flores Pinedo



Universidad de Valladolid

Consentimiento informado

A quien corresponda

Por medio de la presente yo: JARA ALCAZAR BORREGO acepto ser entrevistada y grabada en el marco de la investigación "Rol docente en las pedagogías libertarias del S.XXI" a cargo de Natalia Castillo Bravo (Y7427122-E), estudiante del Máster en Investigación aplicada a la Educación de la Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Además, doy mi autorización para que la información vertida en la entrevista sea utilizada de manera única y exclusiva para el análisis y desarrollo del trabajo de investigación de fin de máster ya mentado.

La información revelada en las grabaciones no será difundida o utilizada para ningún otro propósito.

Fecha: 20-2-2020 Nombre y firma: JARA ALCAZAR



Universidad de Valladolid

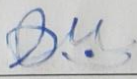
Consentimiento informado

A quien corresponda

Por medio de la presente yo: Alberto Torres Arias acepto ser entrevistada y grabada en el marco de la investigación "Rol docente en las pedagogías libertarias del S.XXI" a cargo de Natalia Castillo Bravo (Y7427122-E), estudiante del Máster en Investigación aplicada a la Educación de la Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Además, doy mi autorización para que la información vertida en la entrevista sea utilizada de manera única y exclusiva para el análisis y desarrollo del trabajo de investigación de fin de máster ya mentado.

La información revelada en las grabaciones no será difundida o utilizada para ningún otro propósito.

Fecha: 19-2-2020 Nombre y firma : 



Universidad de Valladolid

Consentimiento informado

A quien corresponda

Por medio de la presente yo: MANUEL RODRÍGUEZ GONZÁLEZ acepto ser entrevistada y grabada en el marco de la investigación "Rol docente en las pedagogías libertarias del S.XXI" a cargo de Natalia Castillo Bravo (Y7427122-E), estudiante del Máster en Investigación aplicada a la Educación de la Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Además, doy mi autorización para que la información vertida en la entrevista sea utilizada de manera única y exclusiva para el análisis y desarrollo del trabajo de investigación de fin de máster ya mentado.

La información revelada en las grabaciones no será difundida o utilizada para ningún otro propósito.

Fecha: 20-FEBRERO-2020 Nombre y firma: MANUEL RODRÍGUEZ GONZÁLEZ



Universidad de Valladolid

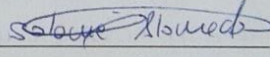
Consentimiento informado

A quien corresponda

Por medio de la presente yo: MARÍA SALOME ALAMEDA PANTOJA acepto ser entrevistada y grabada en el marco de la investigación "Rol docente en las pedagogías libertarias del S.XXI" a cargo de Natalia Castillo Bravo (Y7427122-E), estudiante del Máster en Investigación aplicada a la Educación de la Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Además, doy mi autorización para que la información vertida en la entrevista sea utilizada de manera única y exclusiva para el análisis y desarrollo del trabajo de investigación de fin de máster ya mentado.

La información revelada en las grabaciones no será difundida o utilizada para ningún otro propósito.

Fecha: 21/02/2020 Nombre y firma: 



Universidad de Valladolid

Consentimiento informado

A quien corresponda

Por medio de la presente yo: PABLO LÓPEZ DE FRUTOS acepto ser entrevistada y grabada en el marco de la investigación "Rol docente en las pedagogías libertarias del S.XXI" a cargo de Natalia Castillo Bravo (Y7427122-E), estudiante del Máster en Investigación aplicada a la Educación de la Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Además, doy mi autorización para que la información vertida en la entrevista sea utilizada de manera única y exclusiva para el análisis y desarrollo del trabajo de investigación de fin de máster ya mentado.

La información revelada en las grabaciones no será difundida o utilizada para ningún otro propósito.

Fecha: 14-2-20

Nombre y firma:

Pablo López