



Universidad de Chile
Facultad de Artes
Departamento de Teatro

EDUCACIÓN LIBERTARIA. DISEÑO DE UNA DIDÁCTICA
TEATRAL EN, PARA Y POR LA LIBERTAD.

Tesis para optar al Título Profesional de Actor

JUAN GABRIEL VALDÉS VERGARA

Profesor guía: Héctor Ponce de la Fuente

Santiago, Chile 2020

DEDICATORIA

A lxs que anhelan la libertad y luchan por ella. A aquellxs que creen que la educación es nuestra arma más potente.

A mi familia que me educó en libertad, aún sin saberlo.

A la xnx que amplió mi espectro emocional, que me llevó a desear la libertad por sobre todo, que caminó a mi lado pensando en la libertad y la anarquía, y que me motivó siempre a escribir estas páginas.

A ellxs, les dedico el amor que plasmo en estas hojas

les dedico mi ansia de liberar-nos.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
TEATRO/DRAMA APLICADO	7
CAPÍTULO II	
TEATRO DEL OPRIMIDO	19
CAPÍTULO III	
EDUCACIÓN LIBERTARIA	28
3.2. Educación integral	30
3.3. Antiautoritarismo y libertad	33
3.4. Autogestión pedagógica	36
3.5. Las educadoras y los educadores	38
3.6. Educación directiva y no directiva	40
3.7. Manipulación educativa	44
3.8. Ejemplos de prácticas de Educación libertaria	47
3.8.1. Los maestros-compañeros de Hamburgo	47
3.8.2. El internado de Sumerhill	49
3.8.3. La colmena (La ruche)	51
3.8.4. La escuela Paideia en Mérida	53
CAPÍTULO IV	
LA DIDÁCTICA	60

4.1. Fundamentos para una didáctica teatral libertaria	61
4.2. Propuesta didáctica	69
4.2.1. Los tres niveles de la percepción	70
Primer nivel: Recepción de la información sensorial	70
Segundo nivel: Conocimiento por comparación	71
Tercer nivel: La ética en la toma de decisiones	72
4.2.2. Trabajo psicomotriz	74
4.2.3. Desarrollo del lenguaje fluido	76
4.2.4. Creación	78
CONCLUSIONES	80
BIBLIOGRAFÍA	86

RESUMEN

A partir de una revisión bibliográfica, la presente investigación tiene el objetivo de responder las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los conceptos claves que deben ser rescatados para diseñar una didáctica en una pedagogía libertaria en el ámbito teatral? Y ¿Qué implicancias pedagógicas y metodológicas tendría esta didáctica? Para responder estas preguntas se ha realizado una revisión y discusión bibliográfica de la cual se desprendió el trabajo de varios autores y autoras que se enmarcarán en tres grandes temas: *Teatro/Drama aplicado*, *Teatro del oprimido* y *Educación libertaria*.

De esta revisión se han podido desprender una serie de conceptos como lo son: la libertad, la horizontalidad, la igualdad, la solidaridad, el colectivo, la participación activa, la educación crítica, la confianza, la seguridad, la resistencia, la valentía, el amor y la felicidad. Con estos conceptos finalizamos esta investigación con el desafío de sentar las bases de una didáctica de enseñanza basada en estos conceptos y valores desprendidos de los autores y las autoras revisadas.

Palabras clave: educación libertaria-pedagogía-anarquía-didáctica-teatro

INTRODUCCIÓN

Esta investigación es sobre un tipo de educación concreta: la educación libertaria. Silvio Gallo (1997) dice que el fin último de la educación libertaria está en conseguir la libertad del individuo. Esto se diferencia de una directriz de la educación libertaria más ligada hacia los pensamientos de Jean-Jacques Rousseau¹ que ven la libertad como una característica inherente al ser humano, y que por tanto utilizan la libertad como un medio educativo, y no como un fin.

La educación libertaria busca luchar contra las formas tradicionales de educación, esto es, la educación en la lógica de la coacción, en donde un profesor o profesora influye directamente en los y las estudiantes, formando personas serviles y sumisas a través de la autoridad. La educación tradicional es vista como una educación opresora.

Francisco Cuevas (2003) se refiere a la autoridad negativa como “(...) aquella emanada de relaciones arbitrarias de poder y a aquella que se hace por

¹ Revisar *Emilio, o La educación*, de 1762. Edición en español de elaleph.com, año 2000.

obedecer para conseguir sumisión” (p. 83). La autoridad que emana de las escuelas tradicionales es a la cual se enfrenta la educación libertaria.

Ahora bien, como se dijo más arriba, veremos a la educación libertaria como un fin y no como un medio en sí mismo. Josefa Martín Luengo en su libro *La escuela de la anarquía* (1993) sostiene que “Debemos considerar que las mentes que ellos manipulan y han manipulado a lo largo de tantos siglos, no pueden empezar a funcionar de otra manera si antes no se han grabado en ellas otra ética y otros principios.” (p. 25) Cuando Martín Luengo habla de que “ellos manipulan” hace referencia al sistema educativo tradicional, que responde a un sistema socio económico claro: el capitalismo. A su vez, Martín Luengo plantea que el modo de acción de la pedagogía libertaria está en establecer en las niñas y los niños formas de pensamiento antagónicas a las existentes, basadas en una ética colectiva, la cual debe ser el pilar de la educación, en oposición a las concepciones individualistas que ponen la libertad individual por sobre cualquier cosa, buscando “una escuela que eduque en la búsqueda de la felicidad, de un progresivo camino de libertad y solidaridad comunitaria.” (1993, p. 19)

Otro concepto importante de la educación libertaria radica en la integralidad de la educación. Cuevas afirma que “Las sociedades desiguales, bien sean feudales o de clases, se basan sobre la separación del trabajo

intelectual del trabajo manual, y esta división se acentúa extraordinariamente en la sociedad capitalista...” (2003, p. 85) Es importante fomentar una educación integral para buscar el equilibrio y la igualdad en las personas. No es excluyente el trabajo manual o corporal para el trabajo intelectual. Hoy en día vemos como el trabajo intelectual es mejor visto en la sociedad y los trabajos técnicos y/o manuales caen en escalones inferiores, dificultando aún más la liberación del individuo.

Por otro lado, la liberación del individuo no es una tarea fácil, ya que también implica el reconocimiento de la opresión en sí mismos y en sí mismas. Paulo Freire en *La pedagogía del oprimido* (1993) plantea la dualidad del ser humano como ser oprimido que al mismo tiempo “aloja” al opresor en su interior, y “Sólo en la medida que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. (...) La pedagogía del oprimido, (...) es un instrumento para este descubrimiento crítico.” (p. 26) y más adelante nos advierte de otro problema con el que nos encontraremos en el camino a la liberación: “Es que, casi siempre, en un primer momento de este descubrimiento, los oprimidos, en vez de buscar la liberación en la lucha y a través de ella, tienden a ser opresores también o subopresores.” (p. 26)

Ante esto es que se desprenden las siguientes preguntas de investigación:
¿Cuáles son los conceptos claves y los valores que deben ser rescatados para diseñar una didáctica en una pedagogía libertaria en el ámbito teatral? ¿Qué implicancias metodológicas, ideológicas y pedagógicas tendría esta didáctica?

El objetivo principal de esta investigación es proponer las bases de una didáctica de pedagogía libertaria para el campo del teatro, tomando una serie de conceptos claves que funcionarán como fundamentos para esta didáctica y su futuro desarrollo en profundidad. Estos conceptos se desprenden de un marco teórico de investigación en torno a los conceptos de Educación libertaria, Teatro/Drama aplicado y Teatro del oprimido.

Para realizar lo anterior, en primera instancia se ha hecho una revisión bibliográfica con respecto al tema para llegar a tres conceptos macro: (a) **Teatro/Drama aplicado** desde el trabajo de Helen Nicholson, Judith Ackroyd, Catalina Villanueva, entre otras; (b) **Teatro del oprimido** desarrollado por Augusto Boal; y (c) **Educación libertaria** a partir de los planteamientos de Paulo Freire, Francisco Cuevas, Felix García, Josefa Martín Luengo y otros autores.

Estos tres conceptos serán desarrollados y desglosados en la primera parte de la investigación para determinar cuáles son los conceptos claves que se cruzan entre estos grandes términos, y así poder proceder al diseño de una didáctica que pueda orientar el quehacer pedagógico en el teatro desde una mirada y una acción libertaria, tomando como base los fundamentos que plantea el anarquismo.

Un par acotaciones antes de continuar. Cuando se habla de didáctica tomamos la definición de Mallart que dice que es la “ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando.” (2001, p. 7) Se buscarán las herramientas más acertadas para guiar el proceso educativo de los/as educandos/as, desarrollando técnicas y estrategias acordes al modelo de educación que se plantea en esta investigación.

Como segunda acotación, comentar que aquí siempre se hablará de manera inclusiva en torno al género. Freire hace más de 20 años admite que: “(...) aprendí hace ya muchos años, trabajando con mujeres, que decir solamente hombres es inmoral. ¡Lo que es la ideología! De niño, en la escuela, aprendí otra cosa: aprendí que cuando se dice hombre se incluye también a la mujer.” (2006, p. 24)

Con esta afirmación de Freire se pueden desligar otras dos cosas de esta investigación: por un lado, que es una investigación con un posicionamiento ideológico claro, lo cual no se busca ocultar en ningún momento, y, por otro lado, la gran importancia que tiene la escuela en la formación de las personas.

TEATRO/DRAMA APLICADO

Teatro aplicado y *Drama aplicado* son dos términos que comúnmente son utilizados como sinónimos. Ambos términos han tenido su nacimiento y su desarrollo muy marcado en el Reino Unido, y hacen referencia básicamente a un teatro que, por un lado, se realiza fuera de los escenarios convencionales de la disciplina teatral, como lo son las salas de teatro, pero por otro lado, también tiene un enfoque hacia mejorar la calidad de vida de las personas y la sociedad que comparten, creando nuevas posibles herramientas para el diario vivir de las y los participantes. Cabe hacer la aclaración de que se utilizará la terminología que aplica Helen Nicholson en su libro *Applied drama. The gift of theatre* (2005), en donde se denomina como *practicantes* a las personas que cumplen el rol de facilitadores, talleristas o, como se nombra comúnmente, profesores; y *participantes* a las personas que forman parte del grupo con el que se trabaja, ya sea un curso escolar o de un taller, trabajadores, miembros de una comunidad, etc.

Nicholson también esboza la diferencia que podría existir entre los términos *Teatro aplicado* y *Drama aplicado*, en donde uno es visto como una práctica enfocada hacia un resultado performático (Teatro aplicado) y el otro es

visto como una práctica enfocada en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Drama aplicado). Y es que es muy común relacionar la palabra *teatro* con todo lo que rodea al espectáculo teatral convencional, las luces, el escenario, el diseño, etc. Lo que también se condice con la etimología de la palabra, proveniente del griego *theatron*, que comparte su base con *theoreo* que significa contemplar, examinar, estudiar. Mientras que por el otro lado, la palabra *drama* está más asociada comúnmente hacia el contenido del acto teatral: acción dramática, dramaturgia, estructura dramática, dramaterapia, etc. Y que también está relacionado con su etimología del griego *dran*, que significa *hacer* u *obrar*².

Aunque ambos términos hablan un poco de lo mismo y se pueden entender como prácticas teatrales que apuntan más allá de un simple resultado artístico, Philp Taylor dirá que “Applied theatre is powered by a strong sense of aesthetic education and is usually centred on structured scenarios presented by teams of teaching artist–facilitators.”³ (citado en Nicholson, 2015, p. 4) Mientras que por el otro lado, Catalina Villanueva expondrá que en el Drama aplicado “El énfasis dejó de estar un resultado final (...) El centro estuvo entonces en el proceso creativo e investigativo a través del cuerpo y la creación colectiva de

² Etimologías obtenidas del *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* de Joan Corominas, tercera edición de 1987 a cargo de Editorial Gredos.

³ Traducción del autor: “El Teatro aplicado está impulsado por un fuerte sentido de la educación estética y está usualmente centrado en escenarios estructurados presentados por equipos de educadores artísticos-facilitadores.”

mundos imaginarios en donde educadores y estudiantes interactúan en rol.” (Ponce de la Fuente y Villanueva, 2018, p. 49) Esto sería así porque la idea ahora no estaba centrada solamente en que los y las estudiantes pudieran expresar su mundo interior, sino que también lograran generar pensamiento crítico respecto a sus vivencias y se cuestionaran sus propias experiencias y vivencias.

En este caso se utilizará el término Drama aplicado porque, aunque se entiende que ambos conceptos pueden ser sinónimos, me parece que hablar desde el punto de vista de una práctica enfocada en el proceso, más que en el resultado estético, se acerca más al mensaje que se quiere transmitir con esta investigación. Aún así, existirán referencias textuales que hablarán de teatro aplicado. Tómense como sinónimos. Para facilitar la lectura, aquí se hablará de Drama aplicado.

Algunas de las prácticas asociadas al Drama aplicado son el Teatro del recuerdo (o de la reminiscencia), el Teatro comunitario, el Teatro del oprimido, el Teatro popular, la Educación dramática (traducción del término anglosajón *Drama in education*), el Teatro para el desarrollo, entre otros.⁴

⁴ Para más detalle de estas prácticas, recomiendo visitar el libro *Applied theatre: International case studies and challenges for practice*, de Monica Prendergast y Juliana Saxton (editoras), año 2009. La versión disponible se encuentra en inglés, pero posee una acertada descripción de las prácticas mencionadas en conjunto con ejemplos en la acción.

Una de las cosas que tendrían en común todas estas prácticas teatrales, es que trabajan sobre las normas socio-políticas que rigen la sociedad, ya sea para reafirmarlas o para destruirlas. Prendergast y Saxton (2009) dicen que:

Applied theatre works overtly either to reassert or to undermine socio-political norms, as its intent is to reveal more clearly the way the world is working. For example, reminiscence theatre, community-based theatre and museum theatre are most often reassertions and celebrations of memory and history. On the other hand, theatre of the oppressed, popular theatre, theatre in education, theatre for health education and theatre for development are most often focused on undermining the status quo in order to promote positive social change. (p.8)⁵

Como se puede observar, el abanico de posibilidades prácticas dentro del Drama aplicado es muy amplio, en palabras de Taylor el Drama aplicado sería “a *useful umbrella term*”, es decir, que debajo de él podrían entrar y cobijarse muchas prácticas teatrales que busquen mejorar la calidad de vida fuera de un escenario.

⁵ Traducción del autor: “El Teatro aplicado trabaja abiertamente en reafirmar o socavar normas socio-políticas, ya que su intención es revelar más claramente la manera en que el mundo funciona. Por ejemplo, el teatro del recuerdo, el teatro comunitario y el teatro de museo son, más a menudo, reafirmaciones y celebraciones de la memoria y la historia. Por el otro lado, el teatro del oprimido, el teatro popular, el teatro en la educación, el teatro para la educación de la salud y el teatro por el desarrollo están enfocados, más a menudo, en socavar el status quo en pos de promover cambios sociales positivos.”

Las herramientas utilizadas en las distintas prácticas son muy parecidas entre ellas, ya que lo que primordialmente cambia entre una y otra es el espacio y los “participantes objetivo”. Es así como el teatro del recuerdo trabajará con gente de la tercera edad, el teatro comunitario se realizará en comunidades o poblaciones, el teatro del oprimido se instalará principalmente en sindicatos de trabajadores y campesinos, la educación dramática será realizada en colegios, etc. Las estrategias, por ende, también dependerán mucho del grupo de participantes, y podrán cambiar entre un espacio y otro, pero lo importante es que los fundamentos serán los mismos.

Por lo anterior es que aquí se hablará de Educación dramática para referirnos al sub área del Drama aplicado que interesa analizar. Educación dramática es la traducción que Catalina Villanueva realiza del término Drama in education (DIE) acuñado en Reino Unido por los educadores teatrales que han investigado y practicado los fundamentos del Drama aplicado en las aulas de clases, principalmente en colegios. Judith Ackroyd, quien en el año 2000 escribe un artículo titulado *Applied theatre. Problems and possibilities*, en donde habla de las amplias posibilidades y bonanzas que tendría el Teatro aplicado, luego en el año 2007 publica *Applied theatre. An exclusionary discourse?*, en donde comenta cómo a través de los años el Teatro aplicado se comenzó a convertir en una fórmula estática y evangelizadora, y ciertas prácticas fueron quedando excluidas

del amplio abanico de posibilidades que entregaba. Aquí la autora propone seguir hablando de Drama in education, entendiendo que su trabajo está centrado en las aulas de clases, y dejar de manosear el término de Teatro/Drama aplicado que se estaba viciando.

Una de las principales herramientas utilizadas en la Educación dramática tiene que ver con la consciencia individual y colectiva de los grupos. Es necesario que cada participante pase los conocimientos por su propio cuerpo, lo comprenda y luego lo termine de desarrollar con el resto del colectivo. Siempre el conocimiento se terminará de construir en la interacción de las distintas subjetividades individuales. Es por esto, que en este punto entran en juego tres aspectos fundamentales en la Educación dramática:

1. Las actividades deben ser apropiadas por los y las participantes, tienen que ocurrir **en** ellos y por lo tanto, el trabajo debe ser activo y estará teñido por las experiencias que cada participante haya vivido a lo largo de su vida. Experiencias que les permiten conocer el mundo de ciertas maneras y desenvolverse en él según lo que han experimentado. Nicholson dice al respecto que: "(...) processes of working are embodied and involved rather than passive and detached, as participants are invited to engage physically and emotionally

with the work by professional practitioners with special expertise in developing community-based practice.”⁶ (2005, p. 10)

En la educación dramática, cada participante tendrá un potencial de aprendizaje que va a depender de las posibilidades que su propia experiencia le entregue para crear o construir una subjetividad propia respecto al tema que se esté trabajando en el grupo.

2. Ya que existe un especial énfasis en que los y las participantes aprehendan los conocimientos en base a sus experiencias, un factor esencial que siempre estará en el medio de los procesos es el contexto socio-cultural. Es importante que los y las practicantes conozcan y se involucren con la realidad a la que se están enfrentando, tanto colectivamente (el contexto del barrio, del establecimiento escolar, del país, de la sociedad en general) como individualmente (la realidad que cada practicante vive). Esto servirá tanto para adecuarse a los intereses de conocimiento de los y las participantes, como para desenvolverse en el entorno y para entender la personalidad de los y las participantes. Aud Berggraf, educadora sueca, dice sobre esto que:

⁶ Traducción del autor: “Los procesos de trabajo son encarnados e involucrados en vez de pasivos y desprendidos, los participantes son invitados por practicantes profesionales especializados en desarrollar prácticas comunitarias, a comprometerse física y emocionalmente con el trabajo.”

My research shows that the individual aspect of the learning process in drama is important, because it is the individual person who constructs his or her understanding through a conscious, phenomenological, meaningmaking process. But this does not at all mean that students construct their meaningmaking independent of the social and collective worlds in which they live.⁷ (en Schonman, 2011, p. 26)

3. De los dos puntos mencionados anteriormente se desprende este tercer punto: Nadie debe ser obligado a realizar algo que no quiera hacer. Y en este punto es importante recalcar que aunque se ha comentado la necesidad de que los y las participantes sean activas e involucradas, si alguien no desea participar de esa manera, no se debe obligar. Lo que se debe hacer es propiciar las condiciones para que la persona se sienta en la libertad de participar, y es por esto que el punto 2 es muy importante. Conociendo el contexto de los grupos, se vuelve más fácil poder propiciar el espacio seguro que se necesita para poder realizar estas actividades.

⁷ Traducción del autor: "Mi investigación muestra que el aspecto individual en el proceso de aprendizaje en el drama es importante, porque es el individuo quien construye su propio entendimiento a través de un proceso consciente, fenomenológico y creador de sentido. Pero esto no quiere decir para nada que los estudiantes construyan sentidos independientes de los mundos sociales y colectivos en los cuales viven."

Brian Edmiston en su artículo *Dramatic Inquiry and Anti-Oppressive Teaching* del año 2012, comenta el caso de Aaron, un niño de una escuela pública con altos índices de vulnerabilidad que nunca quiso sumarse a las didácticas que se realizaban en clases, siempre estuvo sentado en una esquina de la sala sin interactuar mucho con sus compañeros. Este hecho, en un principio, pasó desapercibido para la educadora, pero con el paso del tiempo empezó a notarse su condición de renegado, y allí el contexto era muy decidor: era el único niño blanco del curso y poseía antecedentes de vulnerabilidad en su hogar. En cuanto se hizo visible el problema de integración, se empezó a trabajar para generar el ambiente propicio para su participación, hasta que finalmente ocurrió y Aaron participó activamente de las didácticas de las clases, cuando se representó la violencia policial contra la comunidad afroamericana, y como él era el único niño caucásico, decidió actuar del afroamericano violentado, y claro, dentro de este contexto socio-cultural, él era la minoría. Pero todo esto fue posible porque Aaron nunca fue obligado a participar y fue el ambiente el que logró crearse en el grupo lo que permitió que este niño se sintiera seguro de participar.

Sobre todo lo anterior, Berggraf hace un enlace entre los tres aspectos, lo individual, lo colectivo y el contexto, siendo este último las experiencias individuales que comparten los miembros de un colectivo. Para Berggraf, los tres aspectos siempre estarán presentes y al mismo tiempo:

The individual and collective aspects in the learning process will always be present at the same time in the classroom in drama in education. The individual aspect is represented by the individual student's or teacher's experiences and perspectives, while the collective aspect is represented by the community that the students and the teacher create together. This collective aspect is all the experiences that the students and the teacher have in common in the same social and cultural context of the classroom.⁸ (Schonman, 2011, p. 23)

La idea de centrar el trabajo en expresiones encarnadas e involucradas de los y las participantes también se sustenta en el interés por acabar con la falsa dicotomía de teoría contra práctica. Se vuelve importante estar en constante movimiento y praxis de las ideas teóricas que se manejan, ya que una no funciona sin la otra. Para Nicholson, es necesario unir la pedagogía con la *praxis*, o en otras palabras, unir las preguntas por el “cómo” con las preguntas por el “por qué” para hacer una nítida relación con la práctica.

Yendo un poco más lejos, Nicholson define a partir del pensamiento marxista lo que es la *praxis* y cómo se une con la educación dramática: “For

⁸ Traducción del autor: “Los aspectos individuales y colectivos en el proceso de aprendizaje siempre estarán presentes al mismo tiempo en las salas de clases de educación dramática. El aspecto individual es representado por las experiencias y perspectivas individuales de los estudiantes o el profesor, mientras que el aspecto colectivo es representado por la comunidad que crean en conjunto los estudiantes con el profesor. Este aspecto colectivo son todas las experiencias que los estudiantes y el profesor tienen en común en el mismo contexto socio-cultural de la sala de clases.”

Marxists, including Freire, praxis is regarded as an active process of critical engagement with experience aimed at disrupting established power relations, on both a material and intellectual level.”⁹ (2005, p. 43)

Este quiebre de la falsa dicotomía teoría-práctica también se ve reflejado en otra falsa dicotomía que se relaciona mucho con la anterior, estamos hablando de la separación que normalmente se hace entre cuerpo y mente. En el afán de generar pensamiento crítico en los y las participantes, Villanueva, en clara relación con los escritos de Nicholson y el pensamiento anglosajón, levanta la consigna de borrar la brecha existente entre cuerpo y mente para generar reflexión y que puedan criticar la realidad que viven.

[La educación dramática] Se trata de una manera de ver la educación que cuestiona la falsa división entre cuerpo y mente y que rechaza concepciones tecnicistas, centradas en la memorización y en resultados medibles. Por el contrario, puede ser una forma de enseñanza-aprendizaje crítica y transformadora, en donde educadores y estudiantes colaboran democráticamente. (Ponce de la Fuente y Villanueva, 2018, p. 50)

⁹ Traducción del autor: “Para los marxistas, incluyendo a Freire (Paulo), la praxis es considerada como un proceso activo de compromiso crítico con la experiencia apuntado a quebrar las relaciones de poder establecidas, en ambos niveles, material e intelectualmente.”

En resumen, la Educación dramática, y por ende, el Drama aplicado, es una práctica pedagógica que utiliza las herramientas del teatro para generar un pensamiento crítico de la realidad en los y las participantes, haciendo que creen lazos entre los temas tratados y las experiencias individuales de cada miembro del grupo, a su vez que estas experiencias se encuentran dentro de un contexto colectivo común entre participantes y practicante, formando así un aprendizaje colectivo, pero subjetivo, en donde el respeto por las decisiones de cada participante de actuar o no en las actividades es de suma importancia, siempre entendiendo que el trabajo práctico es tan importante como el trabajo teórico y ambos se entremezclan constantemente para eliminar las concepciones tecnicistas de esta sociedad.

TEATRO DEL OPRIMIDO

El Teatro del Oprimido es un sistema de ejercicios físicos, juegos estéticos y técnicas especiales cuyo objetivo es restaurar y restituir a su justo valor esa vocación humana, que hace de la actividad teatral un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de soluciones a problemas sociales e intersubjetivos. (Boal, 2004, p. 28)

Hablar sobre qué es el *Teatro del Oprimido* de Augusto Boal (1931 – 2009) daría para una investigación completa, tomando en cuenta, por ejemplo, que el trabajo de Boal parte en los años 60 y culmina con su muerte en el 2009, por lo tanto, aquí no se buscará dar una explicación detallada sobre este tema, sino que se buscará tomar los conceptos más importantes que Boal detalla en sus libros *Juegos para actores y no actores* (2002), *El arco iris del deseo* (2004) y *La estética del oprimido* (2006) acerca de esta tendencia teatral. Hablamos de Boal porque es la principal figura capaz de relacionar teatro, pedagogía y libertad, y es una de las principales inspiraciones para el desarrollo del Drama aplicado en el mundo.

Lo primero que se puede sacar de Boal es algo muy básico y que podría parecer de Perogrullo, pero que resulta tremendamente importante en este

ámbito: las y los alumnos/as son, primero que todo, personas. No se debe calificar al o la estudiante desde antes, así como no se debe ver en el preso al hombre encarcelado o al gendarme como el hombre con uniforme (2002, p. 15). Y en este entenderse como personas se hace primordial comprender que no se puede vivir en el aislamiento personal, ya que las personas aprenden al entender la diferencia con las otras personas. Al entender nuestra Otredad se puede aprender de los demás: entender que la otra persona ama, odia, piensa, siente, teme, etc. igual que todos y todas, pero con diferencias con los otros y otras. “Somos distintos siendo iguales” (2002, p. 10).

Dentro de este entenderse como personas, también está el entender la libertad de la otra persona. En ese sentido, en el *Teatro del Oprimido* también se propone que nadie debe hacer algo que no quiera, nadie debe ser obligado/a a hacer cosas. En eso entra el hecho de que cada uno/a sabe lo que quiere hacer y, muy importante, lo que puede hacer (2002, p. 139). El trato hacia las personas también se vuelve indispensable. Nada debe hacerse a través de la violencia, ni producir dolor en las y los participantes. Al contrario, se debe buscar la estimulación y el placer en el juego y en la acción para poder aumentar la capacidad de comprensión en las personas. Y se hace importante comprender que el espíritu de competición es una forma de violencia en el acto de aprender/enseñar, por lo tanto, es necesario eliminar la comparación y la

competencia con el resto, se debe buscar ser mejor que uno/a mismo/a y no mejor que las/os otras/os (2002, p. 22).

Una cosa que vuelve a aparecer en esta investigación es la participación activa de las y los educados/as en la toma de decisiones sobre su aprendizaje. En este caso, Boal explica que siempre ha sido el grupo con el que está trabajando el que propone los temas a tratar, nunca ha sido él quien imponga una temática a tratar. Esto tiene una explicación concreta: “Tratándose de un teatro que se pretende liberador, es indispensable permitir que los propios interesados propongan sus temas.” (2002, p. 39) En el caso de esta investigación, se puede extrapolar al hecho de que lo que se busca es una educación liberadora y, por tanto, deberían ser las y los educandos/as quienes propongan los temas a trabajar. Y esto también porque el *Teatro del Oprimido* busca la capacidad de encontrar soluciones a las problemáticas de los personajes, y no el identificarse con ellos. Entonces las problemáticas a solucionar deben venir desde los grupos de trabajo, tienen que ser sus problemáticas y no las impuestas por un externo las que se trabajen.

Además, deben ser las mismas personas involucradas en el aprendizaje las que tomen la acción para solucionar los problemas. Si ponemos a actores o actrices a representar las soluciones que las personas proponen, ya sea público

de teatro foro o educandos/as en un aula, lo más probable es que no se sientan representadas las ideas de estas personas, es por esto que Boal dice que son las propias personas las que tienen que dar la solución y ejecutarla en escena porque “Cuando es el *espect-actor mismo* quien sube a escena a mostrar SU realidad y transformarla a su antojo, vuelve a su sitio cambiado, porque el acto de transformar es transformador. En escena, el actor es un intérprete que, al traducir, traiciona. Le resulta imposible no hacerlo así.” (2004, p. 19)

Para encontrar soluciones a los problemas, Boal también propone que una de las bases tiene que ser el des-especializar los cuerpos de las personas del grupo, ya que hay que ser capaz de recibir y emitir todo el espectro de posibilidades ante una situación. Existe una batalla entre el cuerpo y el mundo, ya que la sociedad va amoldando los cuerpos hacia la especialidad del trabajo que ejerce cada cuerpo, y así las dos unidades que Boal identifica en el ser humano van trabajando en función a esa especialidad. Las dos unidades de las que se habla son la unidad psico-física, por un lado, en donde cuerpo y psicología no están separadas entre sí, y la unidad de los cinco sentidos, que tampoco se encuentran separados entre sí, y ambas unidades trabajan en conjunto. Entonces, los juegos/ejercicios son guiados hacia la des-especialización del cuerpo. (2002, p. 138-139)

En ese sentido, Boal en su libro *The aesthetics of the oppressed* (2006)¹⁰ propone un trabajo que atiende a las distintas unidades del ser humano, pasando por la escritura, la danza, la fotografía, etc. uniendo el uso del raciocinio con el trabajo físico, además de aplicar ejercicios de sinestesia como pintar olores, escribir sobre un sonido, entre otras mezclas de sentidos. Esto último también lo hace para recobrar el sentido estético de la comunicación, abandonando la mera aplicación racional de las palabras. Dice Boal que “Words are the work and the instruments of reason: we have to transcend them and look for forms of communication which are not just rational, but also sensory – aesthetic communications. This aesthetic transcendence of reason is the reason for theatre and for all the arts.”¹¹ (2006, p. 15)

¿Y por qué el teatro sería una gran herramienta para todo lo anterior? Porque en el teatro está la posibilidad de observarse a uno mismo de manera simultánea que está accionando sobre una realidad concreta, además de permitir que otras personas también lo vean. Esto genera, en palabras de Boal, una tripartición del sujeto: “el yo-observador, el yo-en-situación y el yo-posible.” (2004,

¹⁰ Se entiende lo extraño que puede verse el citar un texto de un autor latinoamericano en inglés, lamentablemente la versión en inglés es la única a la que se pudo conseguir acceso para esta investigación. Incluso se nota lo raro que queda volver a traducir del inglés ciertas citas, pero son las condiciones materiales que se pudieron tener en esta oportunidad.

¹¹ Traducción del autor: “Las palabras son el trabajo y los instrumentos de la razón: tenemos que trascender eso y buscar formas de comunicación que no sean sólo racionales, sino también comunicaciones sensoriales-estéticas. Esta transcendencia estética de la razón es la razón para el teatro y todas las artes.”

p. 25) Este último es el más importante. El *Teatro del Oprimido* busca ser transformador y lo busca mediante la transformación de los individuos en escena. La hipótesis es simple: Al transformar en escena la imagen que no nos gusta, nos transformamos a nosotros/as mismos/as. En virtud de eso, el teatro se vuelve espejo de nuestra realidad, como decíamos, podemos vernos a nosotros/as mismos/as al momento de accionar y si no nos gusta lo que vemos lo podemos transformar.

Boal también comenta que luego de una sesión de trabajo no se puede quedar solo en eso y enviar al educando/a a que piense en soledad sobre lo que vivió, “por el contrario, se le debe inducir a ver lo que los demás ven de él, a observar lo que los demás observan, a interrogarse sobre aquello sobre lo que los demás se interrogan.” (2004, p. 43). Se vuelve muy importante comprender que el cambio no es solamente individual, sino que se inserta dentro de una comunidad. Tiene que existir una sinergia entre todos los participantes, tanto quienes accionen como quienes observen. El Yo se tiene que transformar en un *Nosotros/as*, así cuando seamos capaces de hablar de *Nosotros/as* vamos a encontrar la suma de todas nuestras relaciones.

Aquí los problemas más pequeños se vuelven la extrapolación de los grandes temas colectivos. *Lo personal es político* frasea el mítico eslogan de

Carol Hanisch. Los casos personales son la extensión de los problemas sociales. Hay que buscar el carácter simbólico de las historias individuales, difuminando los límites de lo personal con lo colectivo, haciendo que pierdan su unicidad pura. Y para que funcionen las sesiones de *Teatro del Oprimido* se vuelve urgente trabajar entre todos los participantes en las alternativas colectivas a los problemas. “Everything should be ‘what if’, because everything can come to be. (...) We should never say, ‘Do this or that!’, but rather, ‘If we did this or that, how would it be?’¹²” (2006, p. 40)

Y en la base de todo lo mencionado anteriormente se encuentra la herramienta esencial para la teoría de Augusto Boal: el juego. Todo está centrado en la capacidad de juego de los participantes. Es el juego la raíz de todo el árbol teórico de Boal. En el juego se encuentra la vida social por dos sencillas razones: “they have rules, as does society, which are necessary in order for the *Games* to be enacted; but they also require creative freedom, so that the *Game*, or life, is not transformed into servile obedience.¹³” (2006, p. 4). La libertad creativa es necesaria para transformar los juegos y así, encontrar alternativas para la vida. Si nos quedamos con las reglas de un juego y no las cuestionamos ni escuchamos la necesidad de cambiarlas, el juego se vuelve opresión y no existe

¹² Traducción del autor: “Todo debería ser ‘qué tal si’, porque todo puede llegar a ser. Nunca deberíamos decir ‘¡Haz esto o lo otro!’, en cambio sí “Si hacemos esto o aquello, ¿cómo sería?”

¹³ Traducción del autor: “(los juegos) tienen reglas, al igual que la sociedad, que son necesarias para poder jugarlos; pero también requieren de libre creatividad, para que el juego, o la vida, no sean transformados en servil obediencia.”

la entretención, solo la obediencia. El juego es la metáfora perfecta para graficar la sociedad, según Boal. Allí reside la capacidad transformadora de los participantes, el juego es un ensayo práctico de la activación de los cambios en la vida real de cada uno/a.

Un último aspecto para considerar es la separación que se realiza entre *agresión* y *opresión*. Dado que el *Teatro del Oprimido* es un teatro que busca la liberación, hay que cuestionar frente a qué y de qué se va a liberar. Ante esta pregunta, Boal propone una distinción entre estos conceptos, en donde la *agresión* sería la última fase de la *opresión*, normalmente la *agresión* es una situación de violencia física a la que solo queda responder violentamente si es que se puede. La *opresión*, en cambio, no es siempre física y es el lugar al cual se puede apuntar para realizar un cambio. Muchas veces la *opresión* está incluso naturalizada e internalizada por las personas y se hace necesario hacer consciente a quienes padecen esta opresión para liberarse de ella. El *Teatro del Oprimido*, por tanto, busca liberar a las personas de la *opresión* que se ejerce sobre ellas, pues se trabaja sobre la premisa de que el oprimido o la oprimida aún pueden liberarse. Por lo tanto, el *Teatro del Oprimido* funciona cuando aún existen posibilidades de liberación, alternativas ante la *opresión*, si, por el contrario, se trabaja sobre la *agresión*, se vuelve un teatro fatalista (2002, p. 390). Y en este sentido, también se vuelve importante trabajar sobre todas las opresiones identificables, es evidente que hay opresiones más grandes, más

cruelles y evidentes que otras, pero es necesario actuar sobre todas porque de lo contrario, la liberación se vuelve parcial, si se olvidan las pequeñas opresiones que se viven, jamás se podrá obtener la liberación completa.

EDUCACIÓN LIBERTARIA

La Educación libertaria es un tipo de educación antiautoritaria y horizontal que aparece como respuesta al sistema tradicional de educación, o educación *bancaria*, como le llama el pedagogo y teórico de la educación liberadora, Paulo Freire (1921 – 1997).

La educación *bancaria* es llamada así porque las personas que reciben los conocimientos funcionan como una especie de banco en donde son depositadas, guardadas y archivadas las ideas que les entrega el o la educador/a. Este tipo de educación tienen una raíz netamente narrativa o disertadora. El o la educador/a se presenta como el ser que posee las verdades frente al ser ignorante que está siendo educado, son los y las educadores/as quienes tienen la verdad fija y absoluta sobre los temas, y tienen la tarea de llenar las cabezas de los y las educandos/das con toda esta información para que la memoricen y la puedan repetir. Mientras más conocimientos pueda introducir el o la educador/a en las cabezas de los y las educandos/das, mejor educador/a será, y mientras el o la educando/da se deje depositar con mayor facilidad estas ideas en sus mentes, mejor educando/da será.

La educación en sí misma puede ser definida como el medio por el cual cada persona se inserta en la cultura y se hace humano/a. El problema con la educación *bancaria* sería que se estaría imponiendo de manera vertical una manera de insertarse en la cultura y hacerse humano/a en pos de hacer funcionar un sistema económico y social determinado.

Como respuesta y posible solución al problema anterior es que aparece la opción de la Educación libertaria. Opuesta completamente a la educación *bancaria*, la Educación libertaria se basa en el alcance de la libertad, su fin último es la libertad del individuo dentro de un grupo social. Esta educación busca educar para lo que el individuo es y no para lo que debiera ser según la sociedad, hay que educar para que el individuo descubra qué camino quiere seguir y cómo quiere vivir su vida. Hay que buscar que el individuo pueda tomar sus propias decisiones y aceptar lo que estas decisiones puedan traer consigo. Para esto, la educación libertaria tiene cuatro fundamentos básicos: educación integral, antiautoritarismo, libertad y autogestión.

Educación integral

La idea de educación integral nace de la idea ilustrada (materializada en la Revolución francesa) de la igualdad de oportunidades que cada ser humano tiene respecto a los demás, y del derecho a desarrollar de la forma más completa todas sus facultades físicas e intelectuales. (Cuevas, 2003, p.84).

Uno de los teóricos más importantes de la educación integral, y del anarquismo en general, es el ruso Mijaíl Bakunin (1814 – 1876). En general, los pedagogos rusos constantemente hablan de la educación integral como la no separación de los aspectos teóricos de los aspectos prácticos de la enseñanza. Si nos vamos a los inicios del siglo XX, esto se ve reflejado en la búsqueda de llevar una educación de los contenidos teóricos acompañados de trabajo manual concreto.

Un rápido ejemplo, que luego abordaremos parcialmente, es el de La Ruche en Francia: hasta los doce años los niños y las niñas se dedican al juego y a la aprehensión de conocimientos básicos, es decir, lectura, escritura, motricidad, ciencia, etc. Luego de los doce a los quince años se realiza un aprendizaje híbrido, en donde se siguen entregando conceptos básicos, pero se intercala con trabajo trimestral en distintos oficios, para que luego a los quince

años puedan escoger el oficio en el que se sienten más aptos y felices para dedicarse completamente a él hasta los dieciocho años.

Paul Robin (1837 - 1912) propone una enseñanza que parte desde los sentidos, con los cuales los niños y niñas conocen el mundo, para pasar a un trabajo físico, de autoconocimiento y ejercicio motriz, en conjunto con un programa que contempla la escritura, la lectura, la escucha y el habla como un todo, además de los conocimientos particulares de cada ciencia. Pone gran énfasis en las cuatro acciones básicas de escritura, lectura, escucha y habla, que por más que pudiésemos pensar que eso siempre está en las escuelas, no sería tan así y lo plantea de la siguiente manera:

Observemos al pasar, cómo se actúa en el sistema de educación actual: el profesor habla casi solo, los alumnos no abren la boca mas que para recitar o traducir, con frecuencia sin entender; los alumnos hacen de prisa y corriendo largos deberes escritos y no leen nada, de tal manera que si se puede como máximo conseguir que se realice, medianamente, el escuchar y el escribir, es evidente que se descuida totalmente el leer y el hablar. (Robin en García (ed.), 1986, p. 77)

Sobre esto se entiende que el teatro cumple un rol fundamental en la educación de los niños y niñas. En el arte teatral se conjugan la poesía, la música, la iluminación (y sus juegos sensoriales con la óptica), la prosa, la escucha, etc. El teatro, por lo tanto, juega el rol de relacionador de las distintas áreas de enseñanza, sin realizar una separación entre lo teórico y lo práctico.

Ahora bien, la educación integral no es solamente abogar por una enseñanza completa en donde lo práctico y el juego es tan importante como lo teórico. Educación integral es también entender que la educación no solamente se encuentra dentro de las aulas de clases, por lo que debemos educar para la vida social. Es entender que la sociedad actúa sobre la formación de las personas, así como también las personas actúan sobre la conformación de la sociedad. Para Bakunin el libre albedrío es una ficción imposible, ya que la voluntad es una reacción nerviosa, así como la fuerza física es una reacción muscular, y ambas están dictadas por nuestro medio natural y social “es decir, de las condiciones físicas y sociales en medio de las cuales cada individuo ha nacido, y donde sigue desarrollándose; y repetimos que todo hombre, en cada momento de su vida, es el producto de la acción combinada de la naturaleza y de la sociedad” (Bakunin en García (ed.), 1986, p. 32). La educación tradicional hoy en día está dictada por un sistema capitalista autoritario que busca perpetuar una ideología concreta, y por lo tanto, oponernos a la educación tradicional no es

algo ligero ya que significa estar oponiéndose al sistema imperante que opera en todas las esferas sociales. Ahora bien, Carlos Díaz y Félix García en sus *Ensayos de pedagogía libertaria* (1979) nos dirán que “tampoco se puede olvidar que la sociedad depende de la educación que se proporciona a sus miembros; olvidarlo sería dejar en manos de la burguesía una de sus más poderosas armas para mantener la situación actual.” (p. 64)

Antiautoritarismo y libertad

El autoritarismo es uno de los pilares fundamentales de la sociedad capitalista. Todo está basado en jerarquías y sumisiones del más fuerte frente al más débil (nosotros entendemos que no existe algo tal como “el más fuerte y el más débil”, pero hacemos uso de la frase para dar a entender el punto). Los niños y las niñas viven la experiencia de la autoridad y la jerarquía desde su primera infancia, no se sienten responsables de sus propios logros ya que hay un ser por encima de ellos/as desde que nacen (padre y madre). Este fenómeno luego es tomado por la clase dominante, quien se aprovecha de esto para imponer más autoridad y jerarquía desde las escuelas para mantener su situación de privilegio.

Ahora, se debe aclarar que cuando se habla de que la educación libertaria se opone a la autoridad, es a lo que se denomina como “autoridad negativa”, aquella que nace de relaciones arbitrarias de poder y que busca como objetivo la sumisión de uno ante otro. Cuevas (2003) afirmará que “Existe otro tipo de autoridad, digamos de tipo moral, que se basa en el reconocimiento de la sabiduría de determinadas personas, que despiertan admiración (no sumisión) y que se entiende como un tipo de autoridad «positiva» que se acepta porque ayuda al crecimiento autónomo del educando” (p. 82). Esta “autoridad positiva” es la que tomará Bakunin para elaborar su propuesta educativa. Para Bakunin la libertad no es algo inherente a las personas, sino que la libertad es una conquista social, se obtiene mediante el combate constante de la persona en conjunto con más personas.

Por lo tanto, Bakunin propone que se debe partir desde una aplicación de autoridad positiva sobre los y las educandos/as, para que gradualmente estos vayan conquistando su propia libertad hasta desembocar en la absoluta libertad de los individuos. La educación sería entonces una negación gradual del principio de autoridad hasta lograr su completa abolición para obtener la completa libertad.

Pero, ¿qué se entenderá por libertad? Bakunin plantea que “Entendemos por libertad, desde el punto de vista positivo, el pleno desarrollo de todas las

facultades que se encuentran en el hombre y, desde el punto de vista negativo, la completa independencia de la voluntad de cada uno frente a la de otros.” (Bakunin en García (ed.), 1986, p. 29). La Educación libertaria plantea que hay que tomar en consideración las vivencias de los y las educandos/das a la hora de educarlos/las, quienes son capaces de configurar de manera independiente y activa los conocimientos entregados por los y las educadores/as. Aquí no existe una lógica de “depositar” conocimientos en un baúl, en donde son almacenados y sacados cuando sean necesarios (la lógica *bancaria*) ya que los conocimientos no son entregados en forma de verdad absoluta e irrefutable, hay una búsqueda por una educación crítica, además de que no existe ningún tipo de autoridad coercitiva que obligue a los y las educandos/das a aprehender algún conocimiento que no quieran.

Abandonando la autoridad arbitraria del maestro hay que abocarse a los intereses pedagógicos de los y las educandos/as. “El objetivo final del antiautoritarismo pedagógico es conseguir que los educandos «sean dueños de su propia vida y que no se dejen oprimir ni explotar», poniendo en práctica el libre pensamiento y la autonomía moral.” (Cuevas, 2003, p. 83)

Autogestión pedagógica

Para colocar los intereses de los y las educandos/as en el centro del aprendizaje, es necesaria la autogestión pedagógica. Cuando hablamos de autogestión lo hacemos en varios niveles: primero, la capacidad de construir un espacio educativo propio, a nivel material y a nivel valórico; segundo, la capacidad de construir un programa educativo en conjunto entre estudiantes y educadores/as; y tercero, la capacidad del estudiante de esforzarse de manera autodidacta y comprometida con los ámbitos de interés. En nuestro caso nos van a interesar los últimos dos niveles.

Para alcanzar el objetivo de la autogestión pedagógica uno de los elementos claves es la existencia de una asamblea. Para Josefa Martín Luengo la asamblea “Supone y representa una forma de convivencia no autoritaria, en donde cada persona tiene los mismos derechos y las responsabilidades adecuadas a su edad y capacidad. Es el órgano decisorio de resolución de conflictos y de autogestión.” (2016, p. 32). En la asamblea se deciden los contenidos que se verán en las clases tomando como base las intenciones del estudiantado. Las opciones se ponen en la mesa y se busca un consenso, si este no se logra, entonces se vota y se aceptan las decisiones del grupo. Es

importante destacar que en estas votaciones cada persona vale lo mismo que la otra.

Lo anterior supone que el educador o la educadora debe entenderse como un igual frente a los niños y niñas, y al mismo tiempo en una escala mayor, el educador o educadora debe hacer valer su autonomía frente a una posible Administración. Así, en un centro educativo libertario, los educadores y educadoras hacen respetar la gestión que les corresponde, así como también su autonomía, rechazando tener una posición paternalista frente al estudiantado, el cual tiene una participación activa y paritaria, no por concesión, sino que por derecho propio.

La autogestión pedagógica también supone que los reglamentos de convivencia sean elaborados en conjunto entre todas las partes involucradas. Es muy común en la etapa escolar escuchar al inspector reprocharte por una acción y utilizar como recurso el “tú firmaste y aceptaste el reglamento escolar”, y ¿cómo no? Si no lo firmo no me aceptan en el colegio, pero ese reglamento no representa a la comunidad escolar. La mejor manera de que el estudiantado respete un reglamento de convivencia es permitiendo que se elabore en conjunto y se revise cuantas veces sea necesaria (no hay que olvidar que las necesidades y la visión de las cosas cambian con el tiempo).

Las experiencias de educación libertaria son claras en que cuando el reglamento es creado por el mismo estudiantado en comunión con el profesorado, son los propios estudiantes los que se esfuerzan más por hacerlo cumplir, respetar y sancionar cuando se requiera.

Las educadoras y los educadores

Definitivamente llevar a cabo un proyecto de educación libertaria requiere de un cambio de paradigma, y el primer cambio lo deben hacer los educadores y las educadoras. Díaz y García lo expresan muy bien al decir que “no cabe duda de que los profesores estamos embebidos de una educación autoritaria que hemos padecido en nuestra infancia y de la que resulta muy difícil deshacerse. No obstante, es imprescindible, para alcanzar cierta luz en la superación de estas desviaciones pedagógicas, una reinterpretación de la función docente” (1979, p. 82).

Esta reinterpretación de la función docente conlleva dos cosas que ya hemos nombrado anteriormente: por un lado abandonar cualquier pretensión de autoridad negativa, y por otro lado desestimar las posiciones paternalistas frente al estudiantado. Eso significa que el educador o la educadora deben plantearse

como un igual frente a los niños y niñas. Hay que entender que la única diferencia entre ellos/as y nosotros/as es la experiencia.

Por ende, la figura del educador/a debe ser la de un/a guía, volver provechosa para la niña/o la experiencia que cada uno/a tiene. Para Sebastien Faure “el deber del Maestro, consiste en poner esta experiencia al servicio del niño, dirigirlo, aconsejarlo, sostenerlo; si cae, levantarlo; si se desalienta, re confortarlo; si llora, consolarlo” (en García (ed), 1986, p. 103). La severidad y la violencia del autoritarismo solo generará una barrera de desconfianza entre los niños/as y los educadores/as, y la desconfianza es peligrosa porque construye relaciones de miedo, de jerarquías basadas en el azote. Entre el niño/a y el educador/a se crearía una relación de Amo-Esclavo, cuando lo que buscamos es que exista una relación de Compañero-Compañera.

La igualdad nos lleva a la solidaridad, según Martín Luengo, y la solidaridad facilita “cotas de responsabilidad, libertad, justicia y felicidad” en los/as más pequeños/as, ya que aprenden que esta actitud debe ser recíproca y así se produce un aprendizaje compartido entre todos y todas (2016, p. 34). Quizás a esto se refiere Paulo Freire cuando insiste en la concepción dialógica de la educación, en donde educadores/as también se encuentran en constante aprendizaje a partir de las experiencias con los/as educandos/as. Es más, Freire

propone hablar de educadores-educandos y educandos-educadores, lo que también puede verse en la propuesta de los maestros-compañeros que se generó en Hamburgo, pero ya se llegará a ese punto.

Una de las herramientas más grandes que tienen los educadores/as para todo lo anterior es el ejemplo. Se hace necesario actuar con el ejemplo cuando estamos educando en valores, en este caso en valores de libertad. Faure dirá que “El Mal es contagioso; el Bien, también. El ejemplo influye casi de manera todopoderosa sobre el niño, debido a su maleabilidad. Refleja tan fácil y fielmente el medio en el que se desarrolla que se podría, a través del niño, conocer este medio” (en García (ed), 1986, p. 108)

Educación directiva y no directiva

La Educación libertaria confía plenamente en la bondad de los y las niños/as, planteamiento que tiene su génesis hace más de 200 años en boca de Jean Jacques Rosseau, cuando escribe el *Emilio, o La educación* (1762). Rosseau plantea aquí que los seres humanos nacemos buenos por naturaleza y es la sociedad la que nos corrompe al crecer. La Educación libertaria cree en

eso, cree en la bondad de los seres humanos, si no creyera en eso, no podría creer en entregarle la libertad al alumno/a al momento de educarle.

En este punto se entiende que los planteamientos de Rosseau no son posibles de tomar al pie de la letra para obtener la libertad que buscamos ya que sus ideas tienen una profunda base liberal. Aún así, compartimos que los niños/as son buenos/as y debemos lograr guiar su educación hacia su libertad plena sin corromper sus mentes con los males del capitalismo.

Ahora bien, para lograr esta guía de manera efectiva aparecen dos corrientes fuertes, las que toman la libertad como un medio y las que la toman como un fin en sí misma. La primera serían las corrientes de **educación no directiva**, aquellas que tienen un posicionamiento más individualista (fuera de su concepción peyorativa). En esta corriente los niños/as deben tener libertad absoluta desde el primer momento, y los/as educadores/as deben evitar toda coacción con ellos/as. No debe aplicarse ninguna influencia sobre las criaturas y son ellos/as quienes deben encontrar su propio camino moral, ya que según estas corrientes, los/as niños/as son buenos/as desde su nacimiento y son las ideas represoras del mundo adulto quienes los/as corrompen.

Las corrientes no directivas pueden ir desde prácticas no libertarias, como los enfoques humanistas de la psicología de Carl Rogers, o la idea psicoanalítica del internado de Summerhill de Alexander Sutherland Neill; hasta las prácticas de educación libertaria de los Maestros-Compañeros en Hamburgo o la educación libertaria individualista de Max Stirner que en su radicalidad propone que hay que *deseducar* al individuo, liberándolo de sus dogmas y haciéndolo dueño de su pensamiento, “El principal problema de la sociedad moderna es que está repleta de gente educada y no de gente libre.” (Cuevas, 2003, p. 89)

Una de las grandes críticas que se le hacen a las corrientes no directivas es que no preparan a los/as niños/as para la vida social. Normalmente estas prácticas se encierran dentro de la escuela y mientras funcionen dentro del espacio educativo, se dan por logrados los objetivos. Esto porque el gran objetivo es la libertad individual de los/as niños/as y no la libertad comunitaria del grupo general. Sutherland Neill afirmaría que “mi tarea primordial no es la reforma de la sociedad, sino hacer felices a unos pocos niños.” (cit. en Cuevas, 2003, p.186)

Por el otro lado están las corrientes de **educación directiva** o **teorías sociopolíticas de la educación**. Estas corrientes plantean la libertad de las personas como un fin, no como un medio. En ese sentido, y siguiendo las ideas de Bakunin que expusimos más atrás, la libertad es una conquista de las

personas. Los/as educadores/as deben actuar como guías y utilizar su experiencia e influencia en los/as niños/as.

Las tendencias directivas entienden que existe el mundo fuera de la escuela, esto quiere decir que la educación debe ser llevada hacia la vida social. Se entiende que impera un sistema capitalista e individualista fuera de la escuela, y se entiende que si no se enfrenta este sistema, finalmente el sistema terminará por secuestrar moralmente a los/as niños/as. Para Martín Luengo (1993) en las corrientes no directivas de educación “se crea la falacia de pensar que ellas (las escuelas libres) educan lo suficiente como para generar personas diferentes, perdiendo de vista que la gran escuela es la vida y ella educa contra la escuela de la libertad.” (p. 10) y para poder pelear contra la gran escuela de la vida, los/as educadores/as no deben perder de vista la posibilidad de transmitir ideología a los/as niños/as, pero bajo ninguna circunstancia dogmatizarlos/as.

Transmitir ideología significa actuar con el ejemplo, significa hacerle ver al niño o a la niña dónde se encuentra el problema cuando este actúe contra la moral de la comunidad, nunca de manera autoritaria, significa comunicar cuáles son los valores de la libertad que hay que respetar para poder crecer en libertad, pero nunca imponérselos como una verdad absoluta. Dogmatizar, por el contrario, significa imponer una visión de las cosas que no admite crítica alguna,

significa hacer respetar esos valores a través del azote y no permitir que los/as educandos/as puedan re pensarlos y hacerles modificaciones según sus propias experiencias en la vida.

Nosotros estamos de acuerdo con las tendencias directivas. Creemos que los/as educadores/as tienen la misión de transmitir los valores de la libertad y la anarquía en completo respeto con el pensamiento de los/as educandos/as. Velar por la guía no autoritaria de los/as niños/as hacia la vida social. Y muy importante, resistir y luchar contra el mundo que está fuera de la escuela, quienes serían los verdaderos enemigos de la educación libertaria.

Manipulación educativa

¿Quién, con un mínimo de honestidad, puede negar que él es manipulador de sus alumnos, y que por su parte él no ha sido manejado por los profesores que tuvo, ni está siendo manipulado por la sociedad en que habita? (Díaz y García, 1979, p. 20)

No podemos evadir la afirmación de que todo proceso educativo tiene un tinte de manipulación. Entendamos la manipulación como su significado, conducir deliberadamente algo para obtener un fin determinado. Ese es el trabajo del/a

pedagogo/a, en el caso de la educación libertaria es conducir a los/as niños/as hacia su libertad individual y colectiva.

Como se ha dicho anteriormente, generar un proyecto educativo olvidando que la vida fuera de la escuela sigue siendo regida bajo las normas de producción y socialización capitalistas, no tiene sentido alguno. Es realmente importante entender que si no manipulamos nosotros/as las cabezas de los/as niños/as, entonces otro vendrá y lo hará, y ese otro es el sistema capitalista que adoctrina en el individualismo.

Mucha gente cuando oye la palabra “manipular” pierde la cabeza, como si ninguno/a de nosotros/as hubiese pasado por eso en la escuela. Sin ir muy lejos, en Noviembre de 2019 la ministra de educación de Chile, Marcela Cubillos, impulsa una campaña para sancionar lo que para ella sería “adoctrinamiento político” en las escuelas, todo esto en el contexto del estallido social en Chile de Octubre de 2019, en donde surgen vídeos de pequeños/as infantes diciendo consignas políticas que aparecieron en el inconsciente colectivo, que son enseñadas por una parvularia. Pero, ¿no es acaso adoctrinamiento político también cantar el himno nacional todos los lunes en la mañana? ¿celebrar el día del carabinero de manera obligatoria? ¿desfile para el día de las glorias navales de manera obligatoria? ¿celebrar fiestas patrias? ¿establecer un ranking de notas

para que los/as niños/as compitan? ¿enaltecer las figuras de Bernardo O'Higgins o Arturo Prat? ¿no es todo esto adoctrinamiento político? ¿no es todo esto manipulación?

El problema para la clase política es cuando la manipulación viene a ser una contramanipulación (algo así como una contracultura). Ahí es cuando la manipulación molesta al sistema y de eso es de lo que hablamos nosotros/as. La mente de los/as niños/as ha sido manipulada por siglos porque las mentes de los adultos también fueron manipuladas durante siglos. No podemos esperar cambiar un paradigma social sin refrescar las mentes de los/as involucrados/as. Hay que lograr inculcar otros valores éticos y morales, otros principios básicos de convivencia y socialización.

Frente a esto, Josefa Martín Luengo (1944 – 2009) propone que "(...) el **Modo de acción** debe ser el de establecer en las mentes infantiles formas de ser y pensar antagónicas de las existentes, usando la manipulación de ellas, porque si no las manipulamos, otros y otras lo harán." (1993, p. 25. Negritas de la autora). El modo de acción debe ser la manipulación, pero no la manipulación clásica, sino lo que ella llamaría *manipulación educativa*, es decir, educar en la ética y la moral de los principios de la anarquía: el respeto, la libertad, la equidad, entre otros. Pero siempre tomando en cuenta la experiencia de los/as niños/as y su

aprendizaje activo. La idea es que la persona adquiera estos principios y los adecúe a sus vivencias, configurándolos en base a su experiencia individual y colectiva.

Ejemplos de prácticas de Educación libertaria

Para cerrar este apartado haremos un pequeño repaso por algunas experiencias prácticas de educación libertaria que se han llevado a cabo a lo largo de la historia en distintos países del mundo. Todas estas experiencias son distintas entre sí, ya que como se ha visto, no existe **el** modelo de educación libertaria y son varios/as quienes han experimentado sus propias formas de educación. A continuación veremos estas experiencias, algunas con mayor éxito que las otras, pero todas en la búsqueda de la libertad. Cabe destacar que las que se nombren a continuación no son todas las experiencias que han ocurrido, sino una pequeña muestra del gran abanico de posibilidades.

Los maestros-compañeros de Hamburgo. Carlos Saura en su artículo “Una pedagogía libertaria” [s.a.] pone el ejemplo de los *maestros-compañeros* de Hamburgo en los años veinte. Son llamados así porque buscaban ver a sus alumnos/as como compañeros/as, como diría uno de los profesores de aquella

escuela. En esta escuela se deja en claro desde un principio que no existen las sanciones, los castigos, las penitencias, ni nada de ese estilo, son los y las alumnos/as de la escuela quienes deciden qué quieren aprender, cuándo y cómo. Obviamente en un principio, con niños y niñas que venían de una educación *bancaria*, de un sistema tradicional de educación en donde eran reprimidos constantemente, esta libertad se vio reflejada en un completo caos inicial, pero los maestros-compañeros no se dejaron amedrentar en la búsqueda de una pedagogía que hiciera que cada individuo encontrara su disciplina para poder convivir en comunidad. “Al comienzo es necesario el caos si algo verdaderamente nuevo y fecundo ha de nacer. En consecuencia, tengamos el coraje de afrontarlo.” (cit. en Saura Garre, p. 2) diría uno de los profesores de esta escuela.

Su propuesta era radical frente a las organizaciones educativas tradicionales: el programa de las materias era creado en conjunto por estudiantes y educadores/as, no existen los horarios fijos, coexisten distintas edades y sexos en un mismo aula, no existen los castigos ni la coacción de educadores/as sobre estudiantes, se aboga por un orden natural de la vida comunitaria. Cuevas (2003) afirmará sobre esta experiencia que “el verdadero educador ya no es el maestro, sino la comunidad.” (p. 122)

Para Saura Garre, el fracaso de estas escuelas quizás radicó en la extrema entrega de libertad a personas que aún no se encontraban listas para esto, desde educadores/as, educandos/das a apoderados/as. Por otro lado, Francisco Cuevas (2003) comenta que la experiencia de los maestros-compañeros evolucionó de una total no directividad hacia espacios en donde los/as educadores/as influían más, y habría sido la prohibición ejercida por el nazismo la que terminó por sepultar estas escuelas.

El internado de Sumerhill, de Alexander Sutherland Neill. En otro ejemplo comentado en el artículo de Saura Garre, aparece una experiencia que tuvo más éxito, en el sentido de que duró treinta años más, que es la del Internado de Summerhill, impulsado por Alexander Sutherland Neill (1883 – 1973) en un pueblo de Inglaterra. Lo más interesante de este internado, que comparte los fundamentos con los *maestros-compañeros*, es que sí existe un reglamento dentro de la escuela, pero este reglamento es elaborado por los y las alumnos/nas del establecimiento, y es sancionado por ellos y ellas mismos/as. Aquí también los y las educadores/as se rigen por el reglamento y algunas veces tenían que hacer caso a los y las niños/as. En este internado “El respeto, la obediencia, la colaboración, la sociabilidad, todo es mutuo y compartido.” (Saura, p. 8)

En el libro de Cuevas (2003) se afirma que Sutherland Neill partía de un postulado concreto: las escuelas tradicionales son fábricas que producen personas en serie y no se preocupan de la emocionalidad de los/as estudiantes. Aquí ingresa un factor novedoso y radical, la importancia de las emociones del estudiantado por sobre el resultado académico, lo que no es de extrañar por la cercanía de Sutherland con el psicoanálisis.

Al igual que en las escuelas de Hamburgo, las clases son optativas, los contenidos son elaborados en conjunto con los/as estudiantes y no existe un horario fijo, aunque sí existe un patrón fijo de talleres/clases por la mañana y juegos por la tarde. Aquí el juego es fundamental, se entiende como un trabajo lúdico y terapéutico, ya que como se dijo antes, lo más importante es el factor emocional en los/as niños/as.

Ahora bien, el gran problema de esta experiencia aparece en boca del propio Sutherland Neill cuando afirma que “mi tarea primordial no es la reforma de la sociedad, sino hacer felices a unos pocos niños.” (cit. en Cuevas, 2003, p. 136) y esto lo entienden muy bien Carlos Díaz y Félix García cuando dicen al respecto del internado de Summerhill que:

(...) la pedagogía antimanipuladora de Summerhill defiende una educación cerrada sobre sí misma, autónoma, desvinculada de todo contexto. La escuela no es ni maestra ni discípula de la vida, está desvinculada de ella, no es un prolegómeno ni un preludio. El juego -el "ludus"- es siempre juego. ¿Y la vida? Allí ella. (1979, p. 35)

Si bien, como podemos observar por las mismas declaraciones de Sutherland Neill, el internado de Summerhill no es una experiencia de educación anarquista, sí es una experiencia de educación antiautoritaria que sirve como ejemplo didáctico para las experiencias que vinieron después a esta.

La colmena (La ruche) de Sebastien Faure. La colmena ó La ruche, en el francés de origen, es una escuela que funda el activista Sebastien Faure (1858 – 1942) en 1904. Esta escuela era totalmente autofinanciada entre los aportes que entregaba Faure por sus conferencias alrededor de Europa, como por los aportes voluntarios que entregaban los/as colaboradores/as. Los/as colaboradores/as eran los padres, las madres y los/as mismos/as educadores/as de la escuela, quiénes aportaban al financiamiento de la escuela con lo que podían, ya sea con aportes monetarios o con trabajos que necesitaba la escuela, como armar muebles, hacer obras en el recinto, etc. Incluso, muchos/as estudiantes al cumplir los 18 años se volvían colaboradores/as de la escuela y

continuaban viviendo y trabajando allí. En ese sentido, para Faure todos/as los/as colaboradores/as debían ser educadores/as, ya sea dentro de los juegos, en los pasillos o en las casas, eso significaría que los padres y las madres también adoptaban un compromiso con el proyecto educativo y debían ser tan guía y ejemplo como los/as educadores/as de la escuela.

Para Faure “El papel de la enseñanza, es llevar al máximo desarrollo todas las facultades del niño: físicas, intelectuales y morales. El deber del Educador consiste en favorecer la plenitud total de este conjunto de energías y de aptitudes que encontramos en todos.” (en García (ed.), 1986, p. 93) Para lograr esto el método de La colmena era separar los estadios de aprendizaje en tres momentos, como se explicó anteriormente: el primero donde los/as estudiantes se dedican al juego y al aprendizaje general, luego un segundo estadio en donde se intercala el juego con el trabajo en distintos oficios, y termina con un tercer estadio en el que se dedican completamente al oficio en el que se terminaran sintiendo más cómodos/as.

Con esto se buscaba formar seres completos que pudieran moverse dentro de distintas esferas, los/as trabajadores/as manuales podrían incidir en discusiones filosóficas o apreciar obras de arte, por ejemplo, mientras que los/as científicos/as podrían también hacer trabajo duro en la fábrica, etc.

Para esto, en La colmena se utilizaba un método de enseñanza inductivo, en contraposición al método deductivo de la educación bancaria. El rol del/a educador/a es conducir a los/as niños/as hacia una visión crítica, hacia la observación, la contraposición, la experimentación. Se parte desde lo que se puede observar para llegar a lo no observado. Si en el método deductivo, el papel principal lo ocupa el maestro y el libro que contiene las reglas, en el método inductivo el papel principal lo tiene el o la estudiante que van a descubrir sus propios conocimientos en base a la experiencia. En ese sentido, el niño o la niña solo podrán ser comparados frente a ellos/as mismos/as, ya que son dueños/as de su propio aprendizaje y no “compiten” con nadie más que con ellos/as mismos/as.

La Ruche tuvo que desaparecer con el estallido de la I Guerra mundial y la posterior persecución política que produjo que Faure no pudiera seguir trabajando y por ende, no pudiera seguir sustentando la escuela hasta que se pudiera volver totalmente autogestionada en su propia producción.

La escuela Paideia en Mérida, un proyecto de Josefa Martín Luengo.

En Mérida, España, Josefa Martín Luengo funda la escuela Paideia en la búsqueda por una educación libertaria efectiva. Para esto, pone en práctica lo

que denomina como la *Escuela de la anarquía*, y en este punto en donde nos queremos detener de manera más extendida.

La *Escuela de la Anarquía* es un concepto que Martín Luengo acuñó en su libro de igual nombre, para desarrollar su modelo de educación libertaria. Este modelo aparece como respuesta a los modelos de educación bancaria tradicionales, pero también como respuesta a los modelos de educación libertaria que habían existido hasta ese momento, incluidos los ya nombrados anteriormente como el del Internado de Summerhill.

La diferencia que tiene con las escuelas libres radica en que para Martín Luengo en estas escuelas “se crea la falacia de pensar que ellas (las escuelas libres) educan lo suficiente como para generar personas diferentes, perdiendo de vista que la gran escuela es la vida y ella educa contra la escuela de la libertad” (1993, p. 10) Está la creencia de que no por educar a una persona con los valores de la libertad, esta persona saldrá de la escuela a luchar por una sociedad diferente y más justa. Ahora bien, Martín Luengo no se plantea como una contradicción a los modelos anteriores, por el contrario, apela a la recuperación de estas ideas de libertad, pero con un cambio de estrategias para mirar al futuro.

En ese sentido, se recuperan las ideas de educar en búsqueda de una ética colectiva en donde el Yo pierda preponderancia por sobre la comunidad. Una ética que está en búsqueda de la igualdad, de la solidaridad y de la libertad, tres pilares fundamentales de la anarquía. Ahora, la estrategia que plantea la *Escuela de la Anarquía* es más radical que las otras escuelas. Aquí no se comparte el hecho de no poner límite alguno a las y los educandos/as, ni de tolerarlo todo. En este modelo, el modo de acción está basado en la premisa de que las mentes de los niños y las niñas han sido manipuladas a lo largo de años y es imposible que comiencen a actuar y pensar de manera distinta a esa, sin que antes se les haya plasmado una ética y una forma de ver el mundo diferente. Es por esto que, como se explicó anteriormente, se plantea la manipulación educativa como forma de educar.

Se trata también de utilizar el lenguaje como se concibe desde la visión anarquista, y no de como pretenden que se entiendan las palabras. La utilización del término *manipulación* es un ejemplo claro de esto, comúnmente los sectores que intentan ser revolucionarios se predeterminan por la mala utilización del vocablo, haciendo que rechacen directamente ciertas palabras al ser mal vistas por la distorsión generada en su uso común. Hay que ser capaces de apropiarse del lenguaje y utilizarlo a favor de los objetivos que se propone la educación en la anarquía. Educar en libertad es una lucha constante por generar

independencia en las y los educandos/as, y es por ello que se debe realizar esta contra manipulación.

La Escuela de la Anarquía pone la advertencia de que la libertad no es tan simple como dejar que los niños y las niñas vivan y desarrollen sus experiencias por su cuenta, sino que también es necesario que la o el educador/a se incluya en esta experiencia, alimentando con las ideas de la libertad la mente de las y los educandos/as, ya que si no es así, estas mentes serán alimentadas por las ideas que la sociedad comúnmente plantea como buenas y que son, justamente, las ideas que van en contra de la búsqueda de su libertad. Es por eso que en la radicalidad de la propuesta de Martín Luengo se sostiene que la educación en la anarquía debe centrarse básicamente en potenciar la independencia de los niños y las niñas respecto a sus padres y madres.

Muchas veces se plantea una falacia sobre la libertad: que cuando se educa en libertad, en una sociedad que carece de esta virtud, lo que se está haciendo es suavizar al sistema, quitarle la tiranía que lo caracteriza y, por ende, se está ayudando a la perpetuidad del sistema. Frente a esto no se puede caer en el error de restarse de plantear la vida en libertad porque la sociedad no está lista. Hay que utilizar todos los medios posibles para expandir este pensamiento

ya que el mejor aliado del sistema capitalista es que no se presenten alternativas de acción porque no cumplen con la totalidad de los objetivos planteados.

Una de las estrategias para la convivencia en libertad y respeto de la Escuela, es la de encontrar las normas deducidas por el colectivo que hacen posible la conformación de comunidad, en ese sentido, es muy parecido al caso del Internado de Summerhill. Ahora bien, estas normas nunca deben buscarse con fines universalistas, es decir, pensar que pueden ser extrapoladas a la sociedad completa, ya que eso sería buscar una revolución a corto plazo, y bien sabemos que eso no es posible en estos tiempos. Pero sí se pueden potenciar colectividades concretas, como el espacio de la Escuela, que puedan experimentar esta forma de socialización, llevando a cabo en la práctica lo que normalmente se vislumbra como una “utopía imposible”. De ahí que se diga que “la base de la educación de la anarquía deba basarse en la solidaridad del grupo, porque ella elimina el miedo y la inseguridad de la libertad.” (Martín Luengo, 1993, p. 41)

Martín Luengo (1993, p. 42) expone que los puntos fundamentales que se deben tener en cuenta para una educación anarquista son:

1. Educar contra la dependencia materno-paterna.
2. Educar contra la propiedad privada.
3. Educar contra la seguridad-autoridad.
4. Educar contra el egocentrismo-egoísmo.
5. Educar contra la competitividad-clases sociales.
6. Educar contra la frustración-agresividad-violencia.
7. Educar contra el deseo de poder-desigualdad.
8. Educar contra la seguridad-consumismo.

Se puede resumir que la educación en la anarquía busca romper con los sentimientos de propiedad, tanto individual (ego, competencia, agresividad, deseo de poder), como familiar (dependencia, autoridad), como social (propiedad privada, clases sociales, desigualdad, consumismo), y para esto se plantea recrear una convivencia escolar que funciona como ensayo de la sociedad en la que se quiere vivir, un ensayo de autogestión que vuelve la propiedad colectiva

el primer paso para romper con el sentimiento de propiedad nombrado anteriormente.

La escuela Paideia funciona hasta el día de hoy con 41 años de existencia, aún cuando Martín Luengo falleció en 2009, y cuenta con una biblioteca virtual en donde se han rescatado los escritos de Martín Luengo, como los de los/as colaboradores/as de la escuela.

LA DIDÁCTICA

Como se dijo en la introducción, nos valemos de la definición de Mallart (2001) sobre didáctica, pero otro punto importante es que en la teoría contemporánea se utiliza mucho el concepto de *didáctica* para hablar de una estrategia en la educación que abandona los convencionalismos del memorizar y repetir. Esto se vuelve interesante ya que también habla de cómo en la educación tradicional también se está observando que la lógica bancaria no es la óptima para educar niñas/os, y se está comenzando a buscar maneras de educar en donde los/as niños/as se hagan partícipes activos de su educación.

Una pequeña aclaración antes de comenzar. Esto no será una didáctica paso por paso, clase por clase qué debería hacer un/a educador/a. Como hemos visto a través del desarrollo teórico de esta didáctica, creemos que en la educación libertaria son las niñas y los niños quienes toman las decisiones sobre qué quieren aprender y cómo quieren hacerlo. Es por eso que creo que detallar paso por paso una didáctica libertaria no tendría mucho sentido, ya que la última palabra es de los y las niñas/os.

En vez de eso, lo que haremos será entregar herramientas de base, sugerencias de cómo y hacia dónde debiera guiarse el aprendizaje, además de un abanico de ejercicios que servirán de apoyo para garantizar de la mejor manera el aprendizaje de las y los niños/as.

Fundamentos para una didáctica teatral libertaria

Lo primero que hay que tomar en cuenta es que una didáctica teatral libertaria debe construirse desde la perspectiva de la pedagogía crítica. No podemos aspirar a educar en/para/por la libertad si no vamos a estar cuestionándonos constantemente nuestro entorno en conjunto con los y las niños/as.

Una pedagogía crítica apunta a la duda constante, especialmente sobre las grandes verdades del mundo y sobre la identidad de cada persona. Solo cuestionándonos lo que es verdad, lo que es ficticio, quién soy yo realmente, vamos a alcanzar la libertad.

No renegamos de las grandes verdades, normalmente avaladas por la ciencia, es más, nuestra perspectiva es materialista sobre el entorno natural y

social, pero eso no le quita el espacio a la duda constante. No buscaremos fomentar miradas esotéricas o religiosas sobre la realidad material, pero sí permitiremos que los y las niños/as se pregunten por ello y generen su pensamiento propio a partir del debate y la investigación experiencial.

Creemos que la educación artística es una gran aliada para el fomento del pensamiento crítico. Hoy en día en las escuelas tradicionales la educación artística se encuentra relegada a un escalafón muy bajo, y se entiende perfectamente puesto que, como hemos hablado anteriormente, la educación tradicional solo busca introducir información en las cabezas de los y las niñas/os, sin importar que estos/as puedan generar un pensamiento crítico más allá e incluso castigándolo tanto dentro del aula, como en las evaluaciones y hasta en la exigencia del uso de fármacos para mantenerlos/as en la “normalidad”.

El teatro, como decíamos anteriormente en el capítulo II (Teatro del oprimido), permite que nos veamos en tres perspectivas: el yo-observador, el yo-en-situación y el yo-posible. Por estas razones, el teatro se vuelve aliado de la pedagogía crítica. Eva Da Porta en su ensayo *Escuela, educación artística y producción cultural. Dejar paso a la experiencia* (2016) dice que “Una pedagogía crítica hoy puede encontrar en la educación artística el espacio para que los y las estudiantes puedan ejercer el “derecho a la pregunta”, para que puedan

interrogar al mundo, a los otros y a sí mismos que una actividad no contemplada en los modelos resultadistas actuales.” (en Ponce & Olivares (eds.), 2016, p. 18) Que los/as niños/as puedan preguntarse sobre su realidad en el mundo es fundamental en la búsqueda de la libertad. Este punto no opera en los modelos bancarios de educación, muy por el contrario, se suele castigar de una u otra forma a las/os estudiantes que no se adecúan al canon establecido y se preguntan más allá de lo que los/as profesores/as entregan como conocimiento.

Dicho esto, pasemos a revisar cuáles serían los principios, los valores y los aspectos a tener en consideración para generar una didáctica teatral libertaria.

En primera instancia están los principios que defenderá nuestra didáctica. La verdad es que es un principio básico grande que puede expandirse en cosas más puntuales. El principio básico que defenderemos es el de la **igualdad**. En un grado general esto significará que lo que buscamos es el más completo respeto por los/as demás y condenar cualquier tipo de discriminación. Un punto que parece importante recalcar, entendiendo que esto va dirigido a personas que busquen herramientas para ejercer como educadores/as libertarios/as, es el hecho de que como educador o educadora debemos entendernos como iguales frente a los niños y niñas, eliminando todo tipo de jerarquización y autoridad. Lo

único que nos separa de las niñas y niños es la cantidad de experiencia que hemos vivido. Josefa Martín Luengo acota algo muy certero sobre este tema, ella dice que “Si una persona adulta se siente igual a esas personas más pequeñas en edad, puede fácilmente realizar actos de solidaridad con ellas y por lo tanto facilitarle cotas de responsabilidad, libertad, justicia y felicidad. Porque supone una relación recíproca, y por ello, positiva para toda la colectividad educativa.” (2016, p. 34)

De la misma autora rescatamos una pequeña división que hace del principio de igualdad. Estas subdivisiones serían: (i) igualdad en el campo del trabajo, que significa no diferenciar ni jerarquizar trabajo intelectual y trabajo manual; (ii) igualdad de clases e; (iii) igualdad de género. (2016, p. 21)

Sobre este último punto nos quisiéramos detener un momento. Creemos en la igualdad de género, en donde *todes*¹⁴ tienen los mismos derechos y responsabilidades independiente del género que la sociedad les ha asignado al nacer, o del género que se sientan. Para poner en práctica la igualdad de género en el aula proponemos ciertas ideas al respecto.

¹⁴ En este momento digo *todes* porque hablo específicamente del tema de género, en donde creo profundamente en la abolición del binarismo de género, y en donde el *todos* y *todas* no alcanza para referirme al gran espectro que deseo. Si durante todo el escrito he hablado de *todos* y *todas* lo he hecho netamente por un tema de aceptación de lenguaje en la formalidad de la academia.

1. El espacio físico debe ocuparse de manera igualitaria. Hay que evitar que los niños se apoderen del espacio común, como suele suceder normalmente en las escuelas tradicionales, y hay que incentivar a las niñas a que hagan ocupación de todo el espacio que deseen.

2. Utilizar lenguaje inclusivo dentro del aula. Si algo no se nombra, se hace invisible. Por el contrario, si es nombrado, aparece en la realidad. Es por esto que creemos que el lenguaje se vuelve muy importante al momento de hacer parte del colectivo a todes, haciéndoles partícipes activos y volviéndoles protagonistas, como siempre se han sentido los niños.

3. Eliminación de los estereotipos de género. Se debe educar para que las personas sean lo que quieran ser y no lo que la sociedad patriarcal espera que sean normalmente. Esto también significa luchar contra los posibles estereotipos que vean en sus casas diariamente, recordando que uno de los mayores enemigos que tiene la educación libertaria, es la sociedad capitalista y patriarcal en la que vivimos.

Además del principio de la igualdad, también creemos en valores que deben estar presentes siempre en las dinámicas del aula, educando en/por/para ellos. Estos valores son:

1. Igualdad. Lo volvemos a reiterar, porque además de un principio, es un valor.

2. Libertad. Entendida como el máximo espacio de realización personal y colectivo dentro de los deseos y capacidades de cada persona. Esto también significa poder compaginar muy bien lo que son las opciones individuales, los deseos personales, con los de las demás personas del colectivo. Ser libres significa también saber cuándo ceder tus intereses y deseos en pos de las libertades colectivas.

3. No violencia. Este punto entra en varios lugares, por un lado nos posicionamos en contra de toda violencia sistemática, lo que incluye educar en contra del autoritarismo y de toda jerarquía arbitraria. Creemos que el sistema educacional actual es violento en sí mismo, es represivo, es competitivo y es discriminatorio. ¿Cómo podemos esperar que los y las niñas/os no sean violentas, si son educados/as en un sistema así? Lo único que se logra con este

sistema es crear personas con un miedo crónico al fracaso e inseguras de sí mismas. En contraposición a este sistema violento, abogamos por una educación que busque el siguiente punto:

4. Felicidad. Debe ser uno de los puntos más importantes. Aspiramos a eso, a ser felices siendo libres. Martín Luengo lo resume muy bien al decir “**El compaginar placer con esfuerzo es la base de la educación en la libertad.**” (2016, p. 31, negritas de la autora)

5. Autonomía personal. Esto conlleva educar muy bien en la responsabilidad de cada persona. Poder decidir qué quiero hacer, aprender y cómo hacerlo, realizando una planificación con sus objetivos, para así luego ver cómo se avanzó. Además, hay que potenciar que los y las niñas/os puedan encontrar sus propias soluciones a sus problemas, ayudándolos en esta búsqueda y nunca entregando soluciones externas.

6. Solidaridad. Pilar fundamental de la buena relación de un colectivo, la solidaridad nos permite empatizar con la persona que tenemos al lado y potencia el trabajo en conjunto. Sin solidaridad no existe la libertad, porque la libertad es colectiva.

Otros aspectos que tenemos que tener en cuenta para educar en libertad serían:

1. El juego es la herramienta fundamental de la educación en libertad, especialmente en pequeños/as ya que en esta edad prima el juego sobre el resto de las actividades.

2. El educador o la educadora son, en primera instancia, facilitadores del aprendizaje, no autoridades ni verdades absolutas.

3. Todas las personas son iguales en derechos y responsabilidades, pero son distintas en sus necesidades. A cada cual habrá que tratarle según sus propias necesidades y capacidades.

4. La educación libertaria educa, no enseña.

5. Hay que respetar los procesos de crecimiento y maduración de cada niño/a, creando lazos afectivos, que se centran en la otra persona, y no emocionales, que se centran en uno mismo.

6. La libertad es una conquista del ser, por lo que se entrega de a poco.

Recordar siempre que el principal enemigo al que nos enfrentaremos, es y será el sistema capitalista (y neoliberal en nuestro caso), el mayor educador en la no libertad que existe. Claramente es un enemigo bastante poderoso y tenemos que tener paciencia, no dejarnos vencer fácilmente, recordando que la mayoría fuimos educados en el sistema tradicional que fomenta a gran escala la frustración. Para cerrar, compartimos la palabras de Gómez Sollano cuando dice que “no hay alternativa pedagógica sin utopía democrática que no sea una forma de desordenar el orden político-pedagógico existente. En las fracturas de este último, deben descubrirse las claves de los cambios posibles (...)” (en Ponce & Olivares, 2016, p. 20).

Propuesta didáctica

El principal objetivo de esta propuesta didáctica será la exploración del mundo sensible de los niños y niñas, el reconocimiento de los distintos sentidos que poseemos y la mayor experimentación posible en este ámbito. Luego tenemos el desarrollo psicomotriz, el trabajo en la toma de decisiones y la autonomía en estas decisiones. El último eslabón que proponemos trabajar es el

desarrollo de la fluidez en el lenguaje y la actividad creadora sintetizando todo lo aprendido.

Los tres niveles de la percepción. En base a lo que Augusto Boal denomina como *los tres niveles de la percepción* (2006, pp. 35-36) sugerimos trabajar con los siguientes juegos para lograr el desarrollo de estos niveles en las niñas y en los niños:

Primer nivel: Recepción de la información sensorial. En este nivel se buscará entregar la mayor información posible respecto a la capacidad receptiva de los sentidos. Esto significa trabajar con los cinco sentidos que posee el ser humano: olfato, visión, audición, tacto y gusto. Este trabajo se hará principalmente sin objetos auxiliares, como los define Paul Robin (en García, 1986, p. 71), es decir, buscaremos trabajar en primera instancia los sentidos hasta el alcance natural que cada una/o tenga, luego si surge la necesidad desde los/as niños/as, se pueden sumar objetos auxiliares como microscopios, cámaras, instrumentos musicales, etc.

La exploración de los sentidos tendrá su base la percepción de estímulos débiles y fuertes, la capacidad de poder distinguir estos y vivenciar cómo se

sienten para cada una/o. Por ejemplo, poder distinguir sabores fuertes como los ácidos, o más débiles como el dulce de un chocolate, poder diferenciar la particularidad de cada sabor, de cada olor. Lo mismo debe trabajarse para los cinco sentidos. Los juegos para esto pueden ser infinitos y sólo dependerá de la creatividad de cada educador/a, como también de la creatividad y necesidad de las/os niñas/os. La percusión o la anulación de algunos sentidos pueden funcionar muy bien en este nivel.

Segundo nivel: Conocimiento por comparación. En este segundo nivel la información recibida anteriormente puede ser contrastada por la experiencia de los/as niños/as. Para esto, serán muy importantes los ejercicios de sinestesia, es decir, atribuirle una sensación a un sentido que no le corresponde, como por ejemplo, dibujar un sonido.

Con los ejercicios de sinestesia también se podrá trabajar en la toma de decisiones de los/as niños/as y su creatividad, ya que será su decisión al realizar la actividad. Por ejemplo, si luego de haber experimentado muchos colores, le pedimos a las/os niñas/os que le atribuyan un sonido a un color, lo más probable es que con 10 niños/as obtendremos 10 sonidos completamente distintos entre sí, ya que cada una/o habrá tomado la decisión de atribuirle un sonido según su propia percepción y experiencia.

Nuevamente aquí los ejercicios pueden ser infinitos dependiendo de la creatividad y la necesidad del grupo. Pintar un olor, preguntarse ¿a qué huele este sonido?, ¿cómo suena esta superficie?, etc. pueden ser un buen punto de partida para este nivel de percepción.

En este nivel de percepción también buscaremos atacar las aberraciones de los sentidos, como las llama Paul Robin (en García, 1986, p. 73), o como las conocemos normalmente, las fobias. Esto tiene que ver con entregar libertades a los/as niños/as sin sobre exagerar en su cuidado. La mayoría de los miedos desde pequeñas/os viene de miedos implantados por las cabezas de los/as mayores, es decir, malos consejos. Por lo tanto, en este punto buscaremos que cada niño/a pueda experimentar la mayor cantidad de sensaciones y que pueda atribuirles sus propias percepciones al respecto, evitando miedos infundados a comidas o insectos, por ejemplo, siendo que nunca han probado lo que no les gusta o nunca han tocado o visto de cerca aquel insecto al que le podrían temer. Lo mismo puede suceder con el miedo a las alturas, a los espacios cerrados, etc. Mientras más experiencias tengan, más podrán discriminar en lo que les gusta y lo que no, a partir de su propio sentir.

Tercer nivel: La ética en la toma de decisiones. Este nivel se relaciona en alcanzar otro peldaño en la toma de decisiones. En el nivel anterior

las decisiones tomadas no implican repercusiones materiales en el entorno, por lo que estas decisiones son inofensivas. Ahora se busca que las decisiones que se tomen tengan un peso importante e implique una ética en este actuar. En este sentido, los juegos de roles serían la principal herramienta para este nivel.

Si el gato de la casa se orina sobre la cama de uno/a, ¿qué hago? ¿lo golpeo para que aprenda? La caja de arena está sucia y el animal necesita un lugar limpio para realizar sus necesidades básicas, ¿asumo alguna responsabilidad? ¿intento darle condicionamiento para que no lo vuelva a hacer? ¿no hago nada? Las opciones son múltiples e infinitas, todo tendrá que ver entonces con la ética que sigamos, nuestra ética individual que se contrasta con la del resto y con la colectiva. Estos juegos de roles no pueden quedar solo en tomar la decisión y fin. También implican un debate en conjunto con el resto del colectivo, quienes pueden opinar e incluso actuar sobre el accionar del/a compañero/a. Aquí entran las herramientas de Teatro foro de Augusto Boal, el actuar participativo de los/as espectadores, para en conjunto encontrar el accionar que más se adecúe a la ética del colectivo.

Esto también implica el ejercicio del razonamiento lógico, ya que toda decisión debe ir acompañada de una justificación, ¿por qué creemos que esto es lo correcto o no? Así también fomentamos el desarrollo de la opinión personal y

la defensa de posturas, como también el llegar a acuerdos con los demás. Es importante que los/as niños/as puedan justificar de manera racional las decisiones que toman, entendiendo que afectan directamente su mundo material, por lo que estas justificaciones también debieran provenir del mundo de lo material.

Trabajo psicomotriz. A la par de la experimentación y desarrollo del mundo sensible de los/as niños/as también es necesario trabajar el desarrollo de la mente y el cuerpo, dos elementos inseparables entre sí. Este trabajo debe hacerse en paralelo, es decir, no vamos a trabajar primero los niveles de percepción y después el desarrollo psicomotriz, ya que entendemos que el ser humano es un todo indisoluble que debe trabajar sus partes en conjunto.

El desarrollo psicomotriz además de ayudar en el ejercicio de la fuerza y la destreza corporal de los/as niños/as, también opera como una herramienta de autoconocimiento, y por tanto, de autocuidado corporal, así como también para el conocimiento y cuidado del cuerpo del resto del colectivo. Conocer tus propias capacidades, necesidades y limitaciones es un punto de vital importancia para el alcance de la libertad.

Para este trabajo proponemos tres ejercicios básicos que tienen que ir aumentando en complejidad en la medida que avancen las clases y el colectivo lo vaya necesitando.

1. Sinestesia. Tal como lo explicamos anteriormente con el segundo nivel de percepción. En este caso el trabajo consistiría en reproducir corporalmente diferentes elementos, estados, objetos, pinturas, frases, etc. todo lo que se les pueda ocurrir tanto a educadores/as como a las/os niñas/os.

2. Coreografía de una acción. Este es un ejercicio que propone Augusto Boal (2006, p. 49) y avanza por partes. Partimos haciendo una secuencia de movimiento de una actividad diaria, luego eliminamos los detalles innecesarios y nos centramos en los movimientos claves que vuelven nuestra secuencia especial y única. A partir de esta secuencia inventamos una coreografía de baile que debe ser musicalizada por el resto del colectivo con lo que tengan a mano. Finalmente llevamos este baile a una situación diaria, es decir, devolvemos la acción a su inicio pero en forma de baile. Este juego lo podemos hacer de manera individual, como en parejas o grupos más numerosos y podemos jugar con las velocidades y todas las cualidades de movimiento que existan.

3. Movimiento libre. Simple, permitimos el libre desplazamiento y movimiento de los/as niños/as, como quieran, el tiempo que quieran, todo en libertad y goce constante.

Además de estos tres ejercicios, el desarrollo psicomotriz puede ser nutrido con una infinidad de juegos que no vale la pena desarrollar aquí porque dependerá totalmente del/a educador/a y del grupo con el que esté trabajando. La mayoría de los juegos siempre están incluyendo el desarrollo corporal y el desarrollo de la mente a través de las reglas que estos tengan, por lo que habría que sentirse en la libertad de explorar distintos juegos con el colectivo.

Desarrollo del lenguaje fluido.

Observemos al pasar, cómo se actúa en el sistema de educación actual: el profesor habla casi solo, los alumnos no abren la boca mas que para recitar o traducir, con frecuencia sin entender; los alumnos hacen de prisa y corriendo largos deberes escritos y no leen nada, de tal manera que si se puede como máximo conseguir que se realice, medianamente, el escuchar y el escribir, es evidente que se descuida totalmente el leer y el hablar. (Paul Robin en García, 1986, p. 77)

Escuchar, escribir, leer y hablar son los cuatro elementos que también hay que trabajar con los/as niños/as. Es fundamental que puedan expresarse de

manera fluida, que puedan sacar la voz y sentirse escuchadas/os. Como dice Robin, en el sistema tradicional a quien más se escucha es al profesor, y en este caso nos interesa todo lo contrario, que los/as protagonistas de la educación aquí sean las/os niñas/os. Para que eso sea posible hay que trabajar en los cuatro puntos que ya nombramos, los cuales son muy difíciles de separar entre ellos. Quizás el leer y el escribir son los puntos que más se pueden trabajar por separado. Hay dos ejercicios que propone Boal que nos interesaría desarrollar, ya que creemos que pueden trabajar los cuatro elementos.

1. Ejercicio de escritura. Consiste en tres fases: (1) escribir sobre lo que más nos ha impactado en el último tiempo, lo que sea, pero poniendo énfasis en la subjetividad del relato más que en la narrativa; (2) escribir quién soy, es una declaración de identidad, este ejercicio puede hacerse repitiéndolo con tres receptores distintos para observar cómo el contexto también influye en quiénes somos y; (3) escribir un poema, totalmente libre (Boal, 2006, p. 45). Con esto ejercitamos la escritura y además podemos trabajar la lectura y el habla formando grupos de trabajo, estos grupos leerán y hablarán entre ellos/as sobre lo que cada una/o escribió.

2. El efecto multiplicatorio. Se le llama así al efecto de internalizar y aprehender las experiencias en el acto de enseñárselo a los/as demás, "Uno solo

aprende cuando enseña”. Es importante que las/os niñas/os puedan explicar con sus palabras lo que han ido aprendiendo en las sesiones de clases, así ejercitamos el razonamiento, el habla y la escucha.

Otros juegos que proponemos para desarrollar el lenguaje son los que llamaremos “Silabario rap”. Estos juegos consisten en leer una frase de distintas maneras, en distintos niveles de profundidad con una base musical de rap. Esto se inicia deletreando las palabras de la frase en diversos modos, primero haciendo calzar una letra con cada tiempo, luego dos, tres, y así hasta llegar a la libertad de juego. Luego pasamos a la fase de decir la frase por sílabas, con la misma lógica anterior. Después decimos las palabras de a dos, llegamos al final y nos devolvemos, para terminar con decir la frase completa como se quiera. Estos juegos permiten trabajar la lectura, el habla y la escucha, además de tener un componente adicional que es el ritmo y la música, lo que lo vuelven lúdico e incorpora otras áreas que nombramos anteriormente. Además todos estos juegos pueden ser mezclados, se puede incluir el cuerpo al momento de sentir el ritmo de la música, se puede bailar, cantar, jugar y desarrollar el lenguaje, que siempre será el objetivo final.

Creación. Un último punto que nos parece importante trabajar en el desarrollo de las/os niñas/os es el de la creatividad y la imaginación. Este punto

depende completamente del colectivo ya que las posibilidades de creación son realmente infinitas. Podemos crear con nuestros cuerpos, con objetos, crear marionetas, crear títeres, contar historias, representar estas historias, inventar más juegos de roles, crear canciones, y un etcétera infinito. Las que nombramos son algunas opciones que las pueden tomar o dejar, solo hay que escuchar las necesidades del colectivo.

CONCLUSIONES

A partir de la revisión bibliográfica realizada y de la propuesta didáctica esbozada, podemos desligar una serie de conclusiones sobre el trabajo, así como también desentrañar las dificultades a las que nos podríamos ver enfrentados/as al momento de poner en práctica los resultados y realizar un análisis crítico respecto de los temas que quedaron al debe y los objetivos a futuro que podría conllevar esta investigación.

En primera instancia podemos afirmar que el teatro es un gran aliado de la pedagogía libertaria en cuanto es una disciplina que opera en la integralidad del ser humano, combinando el trabajo corporal con el trabajo mental y de las emociones, así como también es una disciplina eminentemente colectiva que permite desarrollar la consciencia de la importancia de la solidaridad y del trabajar en conjunto con tus compañeras/os, uno de los pilares fundamentales de la ideología libertaria.

En segundo lugar esta investigación es un aporte para las personas que trabajan o quieran trabajar como educadores/as en cualquier nivel etario.

Invitamos a pensar de manera crítica la posición del/a educador/a en la sociedad y en el aula, replantear la figura de autoridad que ha tenido el/la educador/a a lo largo de la historia y el rol que tiene dentro del aula con los y las estudiantes no solamente en el ámbito escolar, sino también en el universitario y en el no formal. Insistimos en señalar que educadores/as y educandos/as son iguales, independiente de la brecha etaria, sólo les diferencia la experiencia vivida.

Por otro lado, también podemos concluir que la educación no es un proceso estático ni una fórmula que funcionará con todos los grupos de personas, la educación en/para y por la libertad siempre va a depender de las necesidades y los deseos del colectivo completo, ya que la libertad es alcanzar el máximo desarrollo de las capacidades individuales y colectivas, y esto solo sería posible trabajando en esas capacidades que siempre serán distintas entre los grupos de personas con los que se trabaje.

Por tanto, ¿a dónde debería apuntar una educación en/para y por la libertad? A la igualdad. Este es el principio fundamental de la educación libertaria, todos/as somos iguales. Y alrededor de la igualdad se encontraría la libertad, la felicidad, la no violencia, el juego, la equidad de género, la autonomía y la solidaridad. Todos estos puntos son la base de la educación libertaria y deben tenerse en consideración en todo momento.

Ahora bien, la implementación de una didáctica libertaria no es fácil en la sociedad de hoy, nos enfrentaremos a muchos problemas en el momento que busquemos aplicar esta propuesta en instituciones tradicionales de educación. Uno de ellos es que la lógica bancaria de la educación chilena está enraizada completamente en la sociedad, es muy difícil incluir en este sistema una lógica educativa que se aleje de la competitividad y el individualismo, que ponga los intereses de las/os niñas/os por sobre el currículum oficial y que entregue grandes libertades a los/as niños/as. La primera solución que uno ve es salir de la educación formal, abogar por la desescolarización y construir escuelas fuera del sistema, lo cual no está mal, es una opción completamente válida, pero que debe ser acompañada por acción directa en las comunidades o barrios y en la lucha por un cambio en el sistema educativo, porque se puede caer en la enajenación total de la sociedad. Alejarse del sistema pasa a ser un privilegio de pocos/as y lo que necesitamos es llegar a la mayor cantidad posible de personas, este es un gran problema para el cual no tenemos una respuesta final y concreta, las soluciones pueden ser muy variadas según su contexto, pero lo que proponemos es resistir. En estos casos resistir se vuelve uno de los actos más revolucionarios, y hay que resistir en todos los frentes, en escuelas libres, en talleres, en la escuela tradicional, en universidades, donde sea que uno/a vaya a educar, debe tener en consideración los fundamentos de la educación libertaria y resistir en ellos.

En directa relación con lo anterior, otro de los grandes problemas que observamos en esta investigación es que la mayor educadora es la sociedad y vamos a tener que luchar contra ella en todo momento. ¿De qué servirá educar en/para y por la libertad dentro del aula si cuando salgan y vayan a sus casas van a ser bombardeados/as por los valores que inculca la sociedad capitalista? Por lo tanto, uno de los puntos importantes de la educación libertaria es incluir a la familia en la educación de las/os niñas/os. Hay que tener a la familia como aliado en la educación ya que son los/as educadores/as directos de los/as niños/as cuando no están en el aula. Para eso, hay que lograr que las familias se involucren directamente en la escuela y en los valores que nos guían. Ahora bien, esto sería muy fácil en escuelas libres, escuelas autogestionadas o en otro tipo de establecimiento educacional construido especialmente para esta educación, ya que es muy probable que si la/el niña/o llegó a esa escuela es porque los/as tutores/as del/a niño/a buscan ese tipo de educación. Lo difícil sería aplicar estas didácticas en escuelas tradicionales en donde las familias no empatizan con nuestra ideología, y en este caso la familia también se vuelve un ente que obstaculizará la educación en/para y por la libertad. Nuevamente no hay respuestas concretas, sólo preguntas que cada uno/a podrá ir resolviendo en la práctica.

Por lo mismo es que quedan al debe ciertos aspectos en esta investigación. Quizás la más importante sería el no haber podido ponerla en práctica con un grupo de niños/as. Con esto se podrían obtener conclusiones sobre el desarrollo en terreno de la didáctica, qué funciona, qué no funciona, dónde se podría poner especial atención, cómo reaccionan los/as niños/as a ciertos estímulos, entre muchas otras cosas que solo pueden observarse en el momento de hacer. Pero, como se dijo antes, entendemos la educación como una actividad en constante movimiento, nunca estática, por lo que esta investigación no termina en este punto, sino que seguirá constante en el tiempo a medida que se ponga en práctica en distintos contextos.

Por otra parte, también podría ser interesante para esta investigación poder estudiar más a cabalidad lo que es el sistema educacional tradicional para resaltar los aspectos que podrían ser utilizados también en la educación libertaria. Entendemos que no todo es blanco o negro, y por lo tanto, no todo en el sistema tradicional puede ser malo, aunque abogamos por un cambio estructural en la manera de ver la educación, también podemos utilizar las herramientas de nuestro enemigo.

Por último, en el futuro se podrá nutrir mucho más el abanico de ejercicios propuestos en esta investigación. En la medida de que esta didáctica se vaya

aplicando, irán apareciendo más juegos y ejercicios que servirán para la base de la didáctica. Los ejercicios que proponemos suenan bien en la teoría, pero es necesario verlos en la práctica e ir sumando lo que se pueda ir sumando. También realizar un cruce mucho más grande con otras disciplinas que puedan ser de mucha ayuda como lo podría ser, por ejemplo, la danza o la cultura del hip hop. Básicamente, creemos que los pasos que quedan por dar en el futuro es salir un tiempo de la teoría y comenzar a actuar y aplicar esta didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

ACKROYD, J. (2007) *Applied theatre: An exclusionary discourse?*. United Kingdom: ?

BOAL, A. (2002) *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.

BOAL, A. (2004) *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba editorial.

BOAL, A. (2006) *The aesthetics of the oppressed*. Nueva York: Routledge.

CUEVAS, F. (2003) *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid: Fundación de estudios libertarios Anselmo Lorenzo

DÍAZ, C. & GARCÍA, F. (1979) *Ensayos de pedagogía libertaria*. Madrid: Grupo cultural Zero

EDMISTON, B. (2012) *Dramatic Inquiry and Anti-Oppressive Teaching*, Youth Theatre Journal, 26:2, 105-119, DOI: 10.1080/08929092.2012.722906

FREIRE, P. (1993) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva

FREIRE, P. (2006) *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

GALLO, S. (1997) *El paradigma anarquista en la educación*. Brasil: Universidad Metodista de Piracicaba.

GARCÍA, F. (ed.) (1986) *Escritos anarquistas sobre educación*. Madrid: Grupo cultural Zero

- MALLART, J. (2001) *Didáctica: concepto, objeto y finalidades*. Madrid: Uned.
- MARTÍN LUENGO, J. (1993) *La escuela de la anarquía*. Madrid: Ediciones Madre Tierra.
- MARTÍN LUENGO, J. (2016) *Para educar en la libertad*. Santiago: Editorial Eleuterio
- NICHOLSON, H. (2005) *Applied drama: The gift of theatre*. Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- PONCE DE LA FUENTE, H. & OLIVARES ROJAS, P. (eds.) (2016) *Teatro y educación. Diálogos por una pedagogía crítica de la escena*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Jinete Azul.
- PONCE DE LA FUENTE, H. y VILLANUEVA, C. (eds.) (2018) *Cuadernillo de mediación pedagógica. Las Tres Hermanas. Antón Chéjov*. Santiago: Facultad de Artes Universidad de Chile.
- PRENDERGAST, M. & SAXTON, J. (eds.) (2009) *Applied theatre: International case studies and challenges for practice*. Bristol: Intellect.
- SAURA GARRÉ, C. [s.a.] *Una pedagogía libertaria*. Málaga: Biblioteca Omegalfa
- SCHONMAN, S. (ed.) (2011) *Key concepts in Theatre/Drama education*. Rotterdam: Sense Publishers.