



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Pregrado
Departamento de Educación
Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial

**EDUCACIÓN PARA LA LIBERTAD:
UN ANÁLISIS DE LAS NOCIONES QUE TIENEN LOS DOCENTES DE
EDUCACIÓN BÁSICA INICIAL**

Tesis para optar al título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales

Tesistas:

Cecilia Valentina Parada Fuentes
Valentina Javiera Riquelme Gómez

Profesor Guía: Juan Alejandro González López
Santiago, Chile

2013

RESUMEN

La presente investigación pretende acercarse en forma profunda a los diversos discursos que tienen los docentes que se desempeñan en educación básica inicial, de una escuela particular subvencionada de la comuna de Conchalí, sobre la educación para la libertad y cómo se refleja su discurso en sus planificaciones. Para lograr este propósito, se llevaron a cabo técnicas cualitativas de recogida de datos como entrevistas semi-estructuradas y focus group a los docentes participantes, además del análisis de las planificaciones de éstos mismos.

El análisis consistió en la identificación de temas emergentes para construir categorías de análisis, desglosadas en dimensiones y propiedades. Estas temáticas han sido abordadas desde una perspectiva teórica, considerando las visiones sobre el ser humano, el fin de la educación, y la práctica pedagógica. En los discursos expresados por los docentes y en sus planificaciones, se aprecia una visión común que da cuenta de una educación, estática, desvinculada de la realidad, que segrega, y sobre todo autoritaria. La que espera que los niños y niñas sean seres integrales y logren insertarse en la sociedad, principalmente al mercado laboral. A diferencia del ideario de autores en donde la educación se sitúa bajo los preceptos de la libertad, la autonomía, la igualdad, el amor, la creación, el diálogo, la reflexión y la transformación

A través de los aportes realizados por los autores estudiados y el análisis de los resultados obtenidos, creemos que se puede transformar radicalmente la educación de nuestro país, otorgándole el sentido que esta ha perdido y despojándola de sus matices autoritarios alejados de la naturaleza y negadores de la libertad y la autonomía inherente al ser humano.

TABLA DE CONTENIDOS

1.- INTRODUCCIÓN	3
2.- EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU IMPORTANCIA	5
2.1. Tema de investigación	5
2.2. Planteamiento del problema	5
2.3. Pregunta de investigación	14
2.4. Objetivos	14
2.4.1. Objetivo general	14
2.4.2. Objetivo específicos	14
3.- ANTECEDENTES TEÓRICOS	15
3.1. Antecedentes teóricos	15
3.1.1. Educación para la libertad, distintas miradas sobre el tema	15
3.1.2. Justificación de la bibliografía utilizada	16
3.1.3. Visión de ser humano	20
3.1.4. Fin de la educación	31
3.1.5. Visión de la práctica pedagógica	46
4.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	60
4.1. Paradigma de investigación	60
4.2 .Tipo de estudio: estudio de caso	61
4.3. Selección de sujetos	63
4.4. Técnicas de investigación	65
4.4.1. Entrevista semi-estructurada en profundidad	66
4.4.2. Focus group	67

4.4.3. Análisis de los documentos	68
4.5. Validez de la investigación	68
5.- ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA	70
5.1. Construcción de categorías de análisis a partir de las entrevistas y el focus group	71
5.1.1. Categoría: Visión de ser humano	71
5.1.2. Categoría: Fin de la educación	72
5.1.3. Categoría: Práctica pedagógica	73
5.2. Construcción de categorías de análisis a partir de las planificaciones	74
5.2.1. Categoría: Visión de ser humano	74
5.2.1. Categoría: Fin de la educación	75
5.2.3. Categoría: Práctica pedagógica	76
5.3. Análisis e interpretación de datos	77
5.3.1. Cuadro comparativo: Relación de las nociones sobre la educación para la libertad de los docentes, con sus planificaciones.	78
5.3.2. Interpretación de las categorías	80
5.3.3. Esquema: Relación categorías de análisis	98
6.- REFLEXIONES FINALES	99
7.-LISTA DE REFERENCIA	108
8.- ANEXOS	113

1.- INTRODUCCIÓN

La presente investigación cualitativa es un Estudio de Casos, cuya finalidad es develar la percepción acerca de la educación para la libertad, que tienen los docentes de educación básica inicial de una escuela particular subvencionada, ubicada en la comuna de Conchalí, y cómo se refleja esto en sus planificaciones.

La inquietud de la presente investigación, nace desde el descontento que han manifestado los estudiantes sobre la educación y desde nuestro rol como docentes, develando la crisis del sistema educativo chileno, crisis que recae en todos los protagonistas que somos parte de ella. La crisis responde a que hoy prevalece en educación los estándares de eficiencia, los cuales permiten que el individuo pueda vivir e insertarse en la sociedad globalizada, basándose en la capacidades de acciones de cada quien para el logro de sus objetivos, perdiendo los conceptos de comunidad, trabajo colaborativo y solidaridad. La educación responde a las lógicas y reglas del libre mercado, los seres humanos nos hemos convertido en trabajadores autómatas y consumidores, trabajamos constantemente para comprar y comprar productos que el mercado nos ofrece para lograr el nivel de vida que nos ha presentado como el ideal.

Ante esta realidad nos preguntamos ¿Cuál es el fin de la educación en Chile? ¿Cómo se educa en esta sociedad de libre mercado?, y ¿Cómo se educa para la libertad en esta sociedad del libre mercado?

Más específicamente ¿Qué nociones tienen los y las docentes de educación básica inicial de un colegio particular subvencionado de la Región

Metropolitana sobre la educación para la libertad y cómo se refleja esto en sus planificaciones?

Para responder estas preguntas se realizó una revisión bibliográfica de diversos autores europeos y uno latinoamericano, que durante años han planteado la educación para la libertad y la han llevado a cabo mediante diversas experiencias pedagógicas.

Luego de esto, se realizó una investigación en una escuela de la región metropolitana, llevándose a cabo técnicas cualitativas de recogida de datos como entrevistas semi-estructuradas y focus group a los docentes participantes, además del análisis de planificaciones de éstos mismos.

El análisis consistió en la identificación de temas emergentes para construir categorías de análisis, desglosadas en dimensiones y propiedades respectivamente. Estas temáticas han sido abordadas desde una perspectiva teórica, considerando fin de la educación, visión de ser humano y práctica pedagógica.

La presente investigación pretende ser un aporte desde nuestro quehacer a la discusión académica y política sobre la crisis del sistema educativo que se devela en el país, principalmente enfocada en la crisis de sentido y en la educación enfocada en la niñez, así mismo apunta hacia la realización de un proyecto educativo basado en una educación para la libertad desde la infancia.

2.- EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU IMPORTANCIA

2.1. Tema de investigación

“Nociones que tienen los y las docentes de educación básica inicial de un colegio particular subvencionado de la Región Metropolitana sobre la educación para la libertad y cómo se refleja esto en sus planificaciones”.

2.2. Planteamiento del problema

Crisis del sistema educativo chileno:

Las nuevas políticas educativas llevadas a cabo en nuestro país van transformando los imaginarios sociales de solidaridad, fraternidad y convivencia, instaurando el “sálvese quien pueda”, en una lucha individual por el acceso y por el mantenerse incorporado y aceptado en el sistema educativo actual.

Hoy se avanza hacia la construcción de competencias individuales que buscan fundamentalmente entregar a las personas herramientas para salir a luchar en el mercado del empleo por los pocos cupos disponibles, construyendo una nueva subjetividad profesional, donde su creatividad es puesta a prueba diariamente por la competitividad, fragmentando los grupos de trabajo y colocando en la responsabilidad individual la consecución de las destrezas para poder competir. Es de esta manera como se inicia la real privatización de formación del capital humano, convirtiéndose en responsabilidad del individuo buscar oportunidades en el mercado para mantenerse competitivo y garantizar su vigencia y actualización. *“La identidad debe ser construida, las decisiones*

tomadas y todo depende de la capacidad y acción de los individuos, quienes son llamados a producir su propio destino” (Grinberg, 2006:84).

La responsabilidad ya no es del Estado y es cada individuo responsable de su “éxito” y el fin de la educación, y por ende el fin de la escuela se ha modificado. Ahora el “enemigo” (el opresor) ya no es tan claro o evidente como antes, y los dispositivos para el control de la conducta se hacen también menos notorios, el mercado al igual que en la economía, también regula la educación. Las personas actúan como individuos trabajadores y consumidores, que pretenden lograr la “felicidad” que propone el modelo y el desarrollo financiero. *“Una serie que se produce integrando responsabilidad, autonomía y elección como ejes del ejercicio de la libertad individual. Libertad que, dada la retirada del Estado, se exhibe como ampliada, en tanto este Estado parece que ya no interviene en las decisiones ni definiciones como otrora lo hacía. Ahora el desafío está en los individuos, quienes deben hacer uso responsable de su autonomía, y por tanto de su ampliada capacidad para elegir, como ejercicio pleno de la libertad, que llega en un momento en que ya no tiene mucha importancia” (Grinberg, 2006: 70),* es decir, la promoción de una libertad que hoy no tiene sentido para los sujetos, sobre la base de la disolución de elementos como; la comunidad, la exacerbación del individualismo y de la competencia y por ende la alienación del sujeto.

Por lo tanto la relación escuela-mercado, así como también la relación estudiante-profesor(a), generalmente vertical y bancaria (Freire, 1995) configuran un sistema educativo que promueve las diferencias sociales y la desigualdad entre los sujetos, educando en función de la cultura “objeto”, en donde el sujeto no “existe”, en ese marco la escuela se constituye como un espacio de reproducción cultural y social, básicamente dominante y represiva, sin sentido y pertinencia para los estudiantes que son parte esencial de esta.

En relación a todos estos factores expuesto, no es hoy un tema desconocido hablar de la “crisis del sistema educativo” en Chile, por el contrario, podríamos decir que para gran parte de sociedad chilena no es ajena la idea de que la educación, principalmente la educación pública, se encuentra en un estado de decadencia, desigualdad y segregación. En ese sentido es importante destacar que; el hecho de que esta situación sea del conocimiento de una gran mayoría es producto de las masivas manifestaciones que han protagonizado estudiantes y sus familias desde el año 2002, quienes se han movilizado en sus escuelas, en las calles y universidades con el fin de hacer visible una situación que nos afecta profundamente. Las encuestas¹ Adimark y Cerc del año 2011 demuestran un 71% y un 89 % de adhesión de respaldo al movimiento estudiantil por parte de la opinión pública.

Pero es importante considerar que la escuela no es el único factor causante de las desigualdades sociales, ya que existen condiciones estructurales en la sociedad y sistemas que se valen de la institución escolar para lograr sus fines y coartan la posibilidad de ésta para incidir directamente en problemáticas que se arraigan día a día y de fortalecer al débil sistema educativo que hoy mantenemos.

Al respecto plantea Paulo Freire que “[...] *desgraciadamente, vemos cada vez más —con más fuerza aquí, menos allí, en cualquiera de los sub-mundos en que el mundo se divide— al hombre simple, oprimido, disminuido y acomodado, convertido en espectador, dirigido por el poder de los mitos creados para él por fuerzas sociales poderosas y que, volviéndose a él, lo destrozan y aniquilan. Es el hombre trágicamente asustado, que teme la convivencia auténtica y que duda de sus posibilidades [...]*” En esa línea es

¹Visto en <http://www.cerc.cl/>, barómetro de la política, diciembre del 2001, visto el 1 de Octubre del 2013 y <http://www.adimark.cl/es/index.asp> en Evaluación de Gobierno Noviembre, visto el 3 de Octubre del 2013.

importante considerar, por ejemplo, los altos índices de depresión, enfermedades asociadas al “stress” y al “fracaso”, entre otros “males”², (sobre este tema, numerosos son los estudios que hay disponibles en diferentes medios). Dichos “males” desde nuestra perspectiva, tendrían raíz en el descontento provocado por el “exitismo” al que como sociedad nos hemos subyugado, casi, ingenuamente. En ese sentido el profesor Gabriel Salazar plantea; *“vivimos endeudándonos para educar a nuestros hijos. Endeudándonos para pagar los créditos contratados, los intereses, los seguros y, encima de todo eso, la usura insaciable del retail. Pagando todo, hasta lo más esencial y valioso de nuestra vida: la formación y salud de los niños(as), la cultura, el futuro familiar, el esparcimiento [...] Y además, rivalizando por marcas y puntajes, despedazándonos mutuamente ¿para lograr qué?: una migaja más, “otra” partícula de consumo. Y para que, al fin de cuentas, los intereses acumulados tripliquen nuestro ingreso anual, para terminar no pudiendo, pese a todo, ni educar bien a nuestros hijos, ni asegurar bien nuestra salud, ni tener buena casa, ni buen empleo, ni mantener la unidad familiar... hasta que reventamos: el 45% de los chilenos padecen de depresión seria; el 58% de los niño que nacen en Chile son “huachos”; el 25% de las madres son madres solteras; la tasa de nupcialidad ha caído un 60% en 12 años, las separaciones se duplican [...] los femicidios también”* (Salazar, 2011:8).

Por su parte, las escuelas, al ser el espacio donde se materializan las políticas educativas, que como mencionamos se rigen mayoritariamente a favor de la economía y las leyes del mercado, oferta-demanda. Se presentan como espacios donde es posible visualizar cómo desde el poder instalan mecanismos

²El CEME (Centro de Estudios Miguel Henríquez), publica el 07 de Octubre de 2006 un artículo titulado: “Chile: cerca de 800 mil chilenos sufren de depresión”, y en su encabezado plantea: “La Sociedad de Psiquiatría, neurología y Neurocirugía anunció, además, que se duplicaron los suicidios en una década y que esta enfermedad es la responsable del 40% de las licencias médicas en nuestro país, algo que ocurrió en las naciones desarrolladas hace 45 años debido al rápido crecimiento económico y al aumento de la competitividad”. (en línea) En: http://www.archivochile.com/Chile_actual/23_miscela/chact_misceact0002.pdf (consulta: 30 de diciembre de 2012)

que generan la rivalidad entre grupos, los cuales compiten a diario para lograr ese “éxito que la sociedad exige”, y lograr ser “alguien”, ser el hombre o la mujer que la economía necesita, ser *“hombres y mujeres que quieran consumir cada vez más, hombres y mujeres de gustos uniformes, que puedan ser influidos fácilmente, cuyas necesidades puedan preverse”*, (Neill,1963), en definitiva hombres y mujeres moldeables. Sin olvidar que existe un marco general que define los lineamientos de dichas escuelas y es precisamente aquí donde se actúa desde lógicas individualistas, autoritarias, exitistas y donde se entiende que; *“Si la gran mayoría de los individuos es responsable de un destino no demasiado gratificante es porque todavía no han sabido reconocer las ventajas que ofrece el mérito y el esfuerzo mediante los cuales se triunfa en la vida. Hay que competir, y una sociedad moderna (y “libre”) es aquella en la que solo los mejores triunfan”* (Gentili: 1996).

Wilhelm Reich psicoanalista y (psiquiatra) austriaco-estadounidense también cuestiono la función de la escuela, *“La escuela también es el medio utilizado por la clase dominante para adaptarnos a la sociedad enferma y si no nos adaptamos al sistema social, entonces se nos diagnosticará locura”* (Reich, 76:46). Entonces según Reich ¿La misión de la educación, consiste entonces en perpetuar las lógicas autoritarias y proteccionistas de sus intereses particulares, preparando a los niños(as) desde edades tempranas para el trabajo asalariado, el matrimonio y la familia autoritaria? Educación que se orienta en una condición de existencia del sistema social capitalista, que tiene como objetivo la afirmación de los valores a nivel psíquico, y la negación de todo valor improductivo.

En ese contexto, sería pertinente preguntarse qué factores han llevado a la crisis. Coincidimos con la noción de que la crisis del sistema educativo actual responde a diferentes factores, que han provocado que la educación tenga una

función “utilitaria”, esto ha generado nuevos conceptos de calidad, de ser humano, de aprendizajes, de ambientes educativos, del rol docente, etc. estos entre otros factores han orientado la educación hacia una noción de capacitación constante donde se busca producir un capital humano, que tenga capacidad para consumir y competir en la actual sociedad de mercado, dejando de lado la noción que apunte a la creación y transformación. Las consecuencias de este tipo de educación apuntan principalmente a que:

- *“La educación chilena está influenciada por una ideología que da una importancia, indebida a los mecanismos de mercado y competencia para mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (OCDE, 2004: 290).*
- La educación funciona como mercancía y no como derecho social.
- Los sostenedores que reciben subvención estatal pueden lucrar.
- Los sostenedores privados que reciben subvención estatal, pueden seleccionar estudiantes, por lo que se segmenta el sistema escolar y se impide una evaluación adecuada de la calidad de la educación.
- Los mecanismos de evaluación de los estudiantes se remiten sólo a pruebas estandarizadas, de orden cuantitativo. Recordemos que las escuelas que no son “efectivas”, es decir, que obtienen bajos puntajes en el SIMCE, corren el riesgo de ser cerradas, esto fue anunciado por, el aquel entonces, ministro de educación Joaquín Lavín (2010), con el renombrado “semáforo”, segregando a los colegios con bajos puntajes, que se concentran mayormente en las comunas populares. Centrándose en el desempeño (o rendimiento) académico y no el proceso de aprendizaje y enseñanza. A través de este sistema se coarta la libertad de crear, de expresar, preparando a los niños y niñas sólo para obtener buenos puntajes, deshumanizando a la educación.

- Los mecanismos de evaluación para los docentes, también estandarizados, se centran en ellos como individuos, en su desempeño y no en el trabajo colectivo.

Ante este escenario, los investigadores del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) y varias organizaciones de actores educativos concuerdan en que la crisis de la educación en Chile se da en tres dimensiones; **crisis de segmentación social en el sistema escolar o “ Apartheid” educativo**, ya, *“que Más del 80 % de los niños de los quintiles más bajos de ingreso (Quintil I y II) estudia en escuelas municipales, 93% de los niños del quintil más alto de ingreso estudia en la educación particular pagada”* (OPECH, 2010: 5), **también una crisis de inequidad**, reflejada en la desigualdad de los resultados de los aprendizajes desarrollados entre niños (as) de sectores socioeconómicos de bajos ingresos y altos ingresos, en las diferencias en los recursos educativos y económicos entre las escuelas particulares y municipales, aún cuando la equidad fue el segundo gran objetivo que se fijó la reforma educativa de los años '90 y por último una **crisis de pertinencia y de sentido**; en relación a los bajos resultados en los diferentes sectores socioeconómicos, aún desde la propia visión de calidad del sistema imperante (sistema económico neoliberal), sobre todo en los niveles socioeconómicos más bajos, dice relación con la falta de sentido que le hace la organización y el objetivo que tiene el sistema educativo para la gran mayoría de los(as) niños (as) chilenos(as). Considerando lo expuesto anteriormente entendemos la importancia de reconocer que la crisis del sistema educativo responde a una serie de factores que se relacionan entre sí y que conforman un sistema, que en su totalidad, ha ido colapsando. Recalcando desde nuestra visión la importancia de las crisis de sentido, y enfatizando en el problema de la pertinencia social para los sectores populares como el elemento más relevante de la crisis. Crisis que sitúa a la educación, en una educación enfocada para el individuo y su

“desarrollo personal” para la competencia en el mercado, educación que no hace sentido a las mayorías, que no hace sentido a los protagonistas, que no hace sentido a los estudiantes. Educación que ha invisibilizado a los actores educativos, principalmente a los niños y niñas, coartando impunemente su autonomía, su libertad, su creatividad, sus posibilidades de transformación y de diálogo, limitando sus posibilidades de desarrollo, el pensamiento divergente y por ende, la diversidad.

Entonces cabe preguntar, *¿Cuál es el objetivo de la educación en Chile?*

Desde nuestro entendimiento creemos que el sistema educativo carece de sentido, acorde a las necesidades e interés de las nuevas generaciones. Se han distorsionado los objetivos basales en todas sus dimensiones, por ende no existe una conciencia de la educación que necesita y quiere la sociedad chilena. Debido a que la institución que ha canalizado estos “atrofiados” intereses, ha fracasado: la escuela.

Se devela entonces, la crisis de sentido y nos cuestionamos:

¿Qué sentido tiene una educación que obliga a los estudiantes a asumir una organización escolar que los niega en su totalidad, que no se hace cargo de sus particularidades, de sus contextos, ni de la realidad de ser ellos mismos, en donde se persigue el cumplimiento de metas, sin importar el desarrollo natural de cada ser humano?

¿Qué sentido tiene una educación que nos obliga a aprender durante toda la vida, a acumular conocimientos, y no nos permite a aprender por nosotros mismos, a aprender a aprender, a aprender sólo lo

que no es significativo, lo que nos hace sentido, lo que construye sentido?

Considerando el contexto anteriormente descrito, creemos que al ser parte de una nueva generación de educadoras debemos estar en un proceso constante de reflexión sobre la situación actual del sistema educativo del país y sobre el posicionamiento de nuestro rol en la sociedad, creemos que es importante hacernos conscientes³, diría Paulo Freire, de las condiciones ideológicas, históricas y materiales del contexto en que nos desenvolveremos, visualizando siempre las posibilidades de transformación, pertinentes a nuestro quehacer. Desde esta perspectiva consideramos fundamental que el sistema educativo de este país experimente una profunda transformación y creemos que una educación orientada en la búsqueda de la libertad, nos entrega grandes aportes y fundamentos para esta transformación.

Por lo mismo, en la presente investigación se busco conocer la diversidad de las visiones sobre la educación para la libertad que emanan desde los diferentes autores, que ven a la educación para la libertad como un camino para que los seres humanos, sean autónomos, libres y aprendan en una educación con sentido y pertinencia, contrastándolo con los diferentes discursos de las y los docentes involucrados en la labor de educar en un colegio particular subvencionado de la Región Metropolitana y como se reflejan estos discursos en sus planificaciones.

³Respecto al significado de "hacerse consciente", Paulo Freire plantea: "Significa un "despertar de la conciencia", un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente, el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno: una 'praxis de la libertad'. Si bien el estímulo del proceso de concienciación deriva de un diálogo interpersonal, a través del cual uno descubre el sentido de lo humano al establecer una comunión a través de encuentros con otros seres humanos, una de sus consecuencias casi inevitables es la participación política y la formación de grupos de interés y presión". "La Educación como práctica de la libertad", pág. 16.

2.3. Pregunta de investigación

¿Qué nociones tienen los y las docentes de educación básica inicial de un colegio particular subvencionado de la Región Metropolitana sobre la educación para la libertad y cómo se refleja esto en sus planificaciones?

2.4. Objetivos

2.4.1. Objetivo general

Analizar las nociones que tienen los y las docentes de educación básica inicial de un colegio particular subvencionado de la Región Metropolitana sobre la educación para la libertad y cómo se refleja esto en sus planificaciones.

2.4.2. Objetivo específicos

- Describir las nociones que tienen los y las docentes de educación básica inicial sobre la educación para la libertad.
- Describir las planificaciones de los y las docentes de educación básica inicial, en relación a la educación para la libertad.
- Indagar la relación entre el discurso de los y las docentes de educación básica inicial, y sus planificaciones en relación a la educación para la libertad.
- Analizar las distintas nociones y planificaciones de los y las docentes de educación básica inicial, acerca de la educación para la

libertad. Sobre la base de las visiones de destacados pensadores en el tema.

3.- ANTECEDENTES TEÓRICOS

3.1. Antecedentes teóricos

3.1.1. Educación para la libertad, distintas miradas sobre el tema

Las sociedades y sus modelos de funcionamiento dependen de la educación para perpetuarse en el tiempo, por ende, la educación ha variado y se ha transformado de acuerdo a los fines u objetivos de las sociedades; que abogan por mantener las estructuras de poder que la sostienen, por medio, de prácticas autoritarias que se manifiestan desde la educación, como una de las principales instituciones reproductoras y perpetuadoras del sistema. Por lo tanto, el sistema educativo en función de las sociedades neoliberales se encuentra estrechamente ligado con el autoritarismo, el individualismo y la competencia.

En respuesta a ese autoritarismo y opresión que invade la educación y los espacios que en ella convergen, se han generado de forma paralela, a través, de la historia, distintas visiones y enfoques que rechazan el autoritarismo de la educación capitalista y proponen una educación liberadora, que por medio, de un aprendizaje de la autonomía, de la libertad y lo colectivo, abogan por una transformación de la educación, desde una propuesta de educación libertaria y antiautoritaria.

A continuación ahondaremos en diversos autores que ubicados en distintos procesos históricos y contextos sociales, han plasmado en sus teorías y obras una propuesta de educación antiautoritaria y liberadora, ligada a

experiencias o prácticas pedagógicas concretas, que se inician desde la infancia en función de lograr la autonomía de las personas. Las visiones que analizaremos se enmarcan en una primera parte, en la visión de ser humano que expone cada autor, ya que sí la educación es un proceso de “formar” personas; seres humanos, es fundamental indagar qué es o quien es, ese ser humano que la educación pretende “formar”, en una segunda instancia, profundizaremos en el objetivo que dan al sistema educativo y el fin de la educación, y finalmente, expondremos la visión que cada autor expone sobre la práctica pedagógica, particularmente respecto a la relación profesor-alumno.

3.1.2 Justificación de la bibliografía utilizada

En una primera instancia nos referiremos a Jean- Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo suizo, que nació en 1712 en Ginebra, huérfano de madre desde temprana edad, por lo cual fue educado por sus tíos. En su juventud trabaja como aprendiz de grabador y posteriormente se convierte en secretario y acompañante de la baronesa de Warens, la cual tuvo una profunda influencia en su vida y lo convenció de convertirse al catolicismo, en esos tiempos Rousseau inició un período intenso de estudio autodidáctico. En 1742 se radica en París, donde trabaja como profesor, copista y secretario; trabajo que marca su vida e influye en sus estudios, manuscritos y obras, la mayoría enmarcada en su insistencia sobre el libre albedrío. Rousseau sostenía que los niños y niñas nacen libres y buenos y que pierden su libertad y su bondad como consecuencia de la sociedad que los corrompe, proponiendo una educación para la libertad para que a los niños y niñas no se les despoje de su bondad natural.

Posteriormente León Tolstoi (1828-1910), famoso novelista ruso que en las últimas décadas de su vida se volcó a un anarquismo cristiano, mudándose

a la aldea donde vivió gran parte de su infancia (Yasnaia Poliana), en donde alejado de las contradicciones de su vida cotidiana con sus ideales más libertarios, renunció a sus lujos y riquezas, optando por una vida más humilde y en comunidad, fundando la escuela de Yasnaia Poliana en 1861 para los hijos de los campesinos de la aldea. La escuela fue fundada en la creencia de que *“el ser humano es feliz si está cerca de la naturaleza y lejos de la civilización que obstaculiza y desvía su desarrollo espiritual”* (Tomasi, 1988:29), afirmando sus ideales cristianos respecto de la superioridad de la vida al lado de la naturaleza, en relación a la vida urbana que controla y anula el desarrollo natural del ser humano en la infancia. Yasnaia Poliana era una escuela de carácter gratuito, en donde se afianzaba la educación en libertad, el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo. El funcionamiento de la escuela no continuó después de la muerte de León Tolstoi en 1910.

También indagaremos en la visión de Vera Schmidt (1889-1937), pedagoga y psicoanalista rusa, pionera del psicoanálisis en su país y también una de las grandes figuras del Freudomarxismo europeo, llevó a cabo una experiencia antiautoritaria en educación y además la primera experiencia práctica de la que se ha tenido noticia en lo que se refiere a una educación colectiva fundamentada en el psicoanálisis. Dicha experiencia se llevó a cabo en la fase posterior a la Revolución Rusa, siendo parte del proceso de evolución política general de este país. En ese sentido las condiciones sociales que favorecieron el desarrollo de esta experiencia son: La fase de recuperación industrial exigía la liberación de las fuerzas productivas de las mujeres, o sea, su incorporación como fuerza productiva. Una legislación liberal de la familia y del matrimonio, que en la primera mitad de los años veinte se restringió cada vez más, es decir, un contexto que legisló y estableció condiciones liberales para la familia y el matrimonio. La experiencia desarrollada por Vera Schmidt no estuvo exenta de críticas, controles e investigaciones, finalmente fue cerrado

por las mismas autoridades que permitieron su apertura, prohibiendo su funcionamiento por el alto mantenimiento del mismo, lo cual obligo a sus fundadores a cerrar el Laboratorio Hogar de Infancia a fines de 1924.

Alexander Neill (1883-1973), también fue un educador escocés que defendía que la educación para la libertad era la solución para el problema que radica en la humanidad, afirma que el remedio último para un mundo enfermo consiste en la presencia de muchos individuos empeñados en desafiar el poder, en desafiar el odio, desafiar la moralidad anacrónica y estos individuos son fruto de una nueva educación. Esta nueva educación se debe dar en libertad, apoyada en la formación sin opresión y favorable a la naturaleza del niño(a). Bajo estas consignas creó la escuela de Summerhill en 1921, puesto que la escuela no puede ser “curada” si no lo es antes la sociedad, lo que hace Neill es crear un modelo alternativo de pequeña sociedad en la cual la educación escape del engranaje letal del capitalismo. En definitiva, Summerhill no es ni más ni menos que eso, una contra-sociedad. Neil también desarrolló una serie de análisis crítico sobre la educación del sistema público, manifestando que desde su perspectiva era más importante el desarrollo adecuado de las emociones que el desarrollo intelectual y el adoctrinamiento para la vida laboral. Hoy en día la escuela de Summerhill, después del fallecimiento de Alexander Neill sigue funcionando, ahora bajo la dirección de su hija Zoe Readhead.

Carl R. Rogers (1902- 1987), fue un psicólogo y profesor norteamericano que vivió su infancia en el seno de una familia con fuertes raíces religiosas, infancia que transcurrió en una atmósfera muy estricta e intransigente. Sus primeros estudios los realizo en la Universidad de Wisconsin, posteriormente estudio psicología clínica en Columbia. Las ideas de Carl R. Rogers en relación a la educación fueron totalmente revolucionarias en su época, planteo nuevos

retos en relación al aprendizaje en libertad, gestando la terapia no directiva también conocida como Terapia centrada en la persona.

En América Latina Paulo Freire (1921-1997), desarrolla una educación como práctica de la libertad. Freire fue un pedagogo brasileño, que estudió filosofía en la Universidad de Pernambuco e inició su labor como profesor historia y filosofía de la educación en la Universidad de Recife. Las ideas de Freire que surgen en América Latina en los años '60 dan cuenta de su formación católica (provenientes principalmente de las corrientes más progresistas, teología de la liberación), también utiliza elementos de la dialéctica marxista. En el periodo que Paulo Freire escribe, la mayoría de los campesinos vive en una condición de explotación y miseria, con bastante pasividad, lo que los conduce a una situación de esclavitud producto, entre otros factores, de una educación alienante, basada en las clases dominantes. Sometimiento cultural. Lo anterior se debe a que durante el periodo de la colonización, se produjo una gran explotación, tanto de las riquezas naturales como de su gente, transformándose en una “empresa comercial”, una “sucursal” más, donde el poder lo tenían los colonos dueños de las tierras que sometía a la gran masa campesina y nativa del lugar a trabajos forzados, en condiciones deplorables. Como toda educación basada en las clases dominantes, lo que esta pretendía era continuar con el status quo, mostrar a los campesinos y nativos que ellos merecían ese trato, por ser indignos. Los brasileros vivían en un ambiente autoritario y paternalista, divididos por las diferencias económicas. El silencio y la pasividad están enmarcados en la falta de experiencias comunitarias y participación social, el pueblo era marginado de sus derechos cívicos y alejado de toda experiencia de autogobierno y de diálogo. Ante esta realidad, Freire plantea que el hombre debe ser partícipe de la transformación del mundo por medio de una nueva educación que le ayude a ser crítico de su realidad y lo lleve a valorar su vivencia como algo lleno de valor real, a ser un re-creador del

mundo. Las ideas educativas de Paulo Freire quedaron recogidas en los diversos ensayos que publicó. Entre otros títulos, destacan “*La educación como práctica de la libertad*” (1967), y “*Pedagogía del oprimido*” (1969).

Además nos referimos a autores como Silvia Grinberg, Wilhelm Reich, Cuevas Noa, Max Stirner, los cuales miran a la educación como una práctica para educar para la libertad, y aportan contenidos esenciales a nuestro análisis.

3.1.3. Visión de ser humano

La preocupación de la existencia del ser humano es y ha sido el horizonte de comprensión de filósofos, historiadores, biólogos, sociólogos y pedagogos, a través, de la historia, preocupación que implícita o explícitamente se encuentra presente en el hacer de los seres humanos, orientados por distintas concepciones particulares que se han construido social y culturalmente, por lo mismo, a continuación ahondaremos en las distintas visiones sobre el ser humano que se encuentran en las obras o experiencias de distintos, pensadores, educadores y filósofos que a lo largo de su existencia y en distintos procesos históricos han teorizado sobre la importancia y necesidad de la educación en libertad y para la libertad en la infancia y desde la infancia.

El primer autor que analizaremos es Jean Jacques Rousseau que se caracterizo por su pensamiento filosófico amparado en la visión de que hay que volver a la naturaleza, porque la naturaleza es buena y el hombre es bueno por naturaleza. La visión de Rousseau es una visión optimista sobre el ser humano, ya que él creía que los hombres y mujeres en su estado natural son buenos y su cualidad fundamental es la bondad natural; en el estado natural del hombre no existe perversidad alguna y todos los vicios que a él se le imputan no son en él naturales.

Rousseau estima que en el comienzo de los tiempos el hombre era libre y conservaba su vida satisfaciendo sus necesidades naturales; sin necesidad de trabajo para poder vivir, sin necesidad de un hogar, sin lenguaje, pero también sin guerras, sin necesidad alguna de los demás y sin deseos de hacer daño. *“El hombre tiene una serie de cualidades por naturaleza, pero sólo se le puede comprender como un ser histórico, pues el grado y dirección de su desarrollo humano están determinados por el grado y el carácter de sus relaciones con la sociedad y la cultura a la que pertenece”* (Demárquez, 2006: 104).

Rousseau describe en su obra “Emilio o de la educación” como el hombre se modifica y se moldea por la intervención de la sociedad, para transformarse en un hombre que tiene la necesidad imperativa de reprimir sus naturales interés, por la condiciones impuestas por la norma moral y religiosa, que lleva al hombre al fracaso, y a una vida infeliz. En la presente cita de Emilio se expresa lo expuesto anteriormente. *“Grita el niño al nacer, y su primer infancia se va toda en llantos. Tan pronto le bailan y le acarician para callarle, como se le amenaza o castiga para imponerle silencio. O hacemos lo él quiere o exigimos de él lo que queremos; o nos sujetamos a sus antojos, o le sujetamos a los nuestros, no hay medio; o ha de dictar leyes o ha de obedecerlas. De esa suerte son sus primeras ideas de las del imperio y servidumbre. Antes de saber hablar, ya manda; antes de poder obrar, ya obedece; y a veces le castigan antes que pueda conocer sus yerros, o por. Mejor decir, antes que los pueda cometer. Así como se infunden en su joven corazón las pasiones que luego se imputan a la naturaleza, y después de haberse afanado en hacerle malo, se quejan de lo que sea”* (Rousseau, 2000:26).

Para Rousseau la felicidad del hombre durante cada etapa de su vida es primordial, y sobre todo en la infancia. Rousseau plantea implícitamente en Emilio, que un niño feliz alcanza la satisfacción de sí mismo y reconoce sus virtudes y capacidades, lo que produce el autoconocimiento y la autoestima en equilibrio con sus deseos; así, el niño será consciente de no anhelar más de lo que pueda hacer, y por lo tanto no vivirá en desgracia. Entonces el ser humano para Rousseau es bueno por naturaleza, es decir, sus intenciones nunca se orientan hacia el mal, o con el afán de agravar algún semejante, pero solo cuando entra en contacto con la sociedad, se aleja de su estado natural; se pervierte.

En León Tolstoi se observa una similitud con el pensamiento de Rousseau sobre la visión del ser humano, ya que Tolstoi añade gran importancia al desenvolvimiento natural de las facultades del ser humano y a sus posibilidades de formación, confiaba plenamente en desarrollo en libertad del ser humano en su naturaleza, lo cual se expresa en la siguiente cita *“Confiad el campesino a la naturaleza, y veréis cómo él saca de ella lo que la historia os encargó que le transmitierais, lo que vuestros propios sufrimientos han elaborado en vosotros”* (Tolstoi, 2003:14).

Para el autor el ser humano es el centro del proceso educativo; proceso que tiene que estar adecuado a su individualidad y a su interés, debido a que el ser humano durante su infancia debe descubrir el mundo que se le presenta en contacto con la naturaleza, por medio, de la experimentación y la libertad de cómo y cuándo adquirir conocimientos, de acuerdo a sus necesidades e intereses. León Tolstoi además sostiene que el niño (a) es considerado como un ser humano cualquiera, el cual puede presentar las mismas necesidades que un persona adulta, ya que ambos tienen las mismas necesidades de aprender por sí mismos, sin adoctrinamientos e intervencionismos, sino que

amparados en los conocimientos que ofrece la ciencia y la razón; razón que para el autor proviene de la naturaleza humana.

En palabras de Tolstoi podemos concluir que; *“Los escolares son hombres, seres sometidos, por muy pequeños que sean, a las mismas necesidades que nosotros; como nosotros, seres pensantes; todos quieren aprender, y para esto van a la escuela y por esto llegan sin esfuerzo a esta conclusión, que, para aprender, es necesario someterse a ciertas condiciones. No sólo son hombres, sino que constituyen una sociedad de seres reunidos en un pensamiento común. Cediendo a las solas leyes naturales, a las leyes derivadas de la naturaleza, ni se oponen, ni murmuran; cediendo a vuestra autoridad intempestiva, no admiten la legitimidad de vuestras campanillas, de vuestro uso del tiempo, de vuestras regla”* (Tolstoi,2003:22). Su visión sobre el ser humano en concordancia a la de Rousseau, está ligada a un profundo espíritu de libertad y confianza en el desarrollo natural de cada ser humano.

Vera Schmidt pedagoga rusa, al igual que Rousseau y Tolstoi abordó el tema de la libertad y el antiautoritarismo en la infancia, que creemos importante destacar, y se refleja en los principios pedagógicos que orientaron el trabajo en el Laboratorio hogar de Infancia.

Schmidt en su obra indaga sobre el término “economía sexual”, sobre este podemos decir que fue la piedra angular para el desarrollo de su obra. El concepto de “economía sexual” se puede entender en términos simples; como la organización social en base a las necesidades sexuales y afectivas de los seres humanos desde su niñez hasta la edad adulta. La organización en base a la “economía sexual” consiste principalmente en que el ser humano en la etapa de la infancia, está regido absolutamente por el principio del placer y la búsqueda de la satisfacción personal, por ende surge la necesidad de generar

un mecanismo que “administre” esta necesidad original del ser humano, con el fin de que éste pueda adaptarse progresivamente a la realidad y logre vivir en comunidad. Vera Schmidt lo explica del siguiente modo: *“Si el niño debe adaptarse a la realidad exterior sin grandes dificultades, el mundo exterior no debe aparecer como algo hostil. Así pues, nosotros intentamos hacer la realidad tan atractiva para el niño como sea posible, y sustituir todo placer primitivo, al que el niño debe aprender a renunciar por otros placeres más racionales”*. Agrega, *“Si el niño debe adaptarse voluntariamente a la realidad esto significa que debe aprender primero a amar esta realidad. Debe ser capaz de una identificación satisfactoria con el entorno: tal es el principio de la “economía sexual”* (Reich y Schmidt, 1984:24), contrario al principio moral autoritario que intenta adaptar al niño a un ambiente hostil como la sociedad y a la escuela, por medio, de principios de deber y obediencia.

Entonces la visión de ser humano que se desprende desde el pensamiento de Vera Schmidt se enmarca en una atmósfera en donde el ser humano en la infancia debe desarrollarse y desenvolverse en un ambiente favorable a su sexualidad y a su autonomía, y no debe ser constreñido por regla alguna a una forma de vida sexual determinada, ya que la sexualidad libre del ser humano en la infancia constituye una sólida base estructural para su *voluntaria* adaptación a la colectividad y para la disciplina voluntaria al trabajo, desechando del contexto educativo el autoritarismo y el individualismo, esto con el fin de que en la infancia se viva un proceso de adaptación libre a la realidad y a la vida en colectividad.

Alexander Neill, otro pedagogo defensor acérrimo de la educación para la libertad, plantea que el ser humano es la base de la sociedad, centrándose principalmente en la infancia. Sostiene que la falta de libertad que aqueja a los niños(as) es un hecho determinante en la vida de esos futuros adultos, desde

esta perspectiva será precisamente la falta de libertad⁴ la que convertirá a esos niños(as) en “adultos anti vida”. Su análisis sobre la sociedad actual y el ser humano en esta sociedad, se resume en el siguiente planteamiento; *“la civilización está enferma y desgraciada, y yo sostengo que la raíz de todo ello es la familia sin libertad. Desvirtúan a los niños todas las fuerzas de la reacción y del odio, los desvirtúan desde la cuna. Se les enseña a decir no a la vida porque sus jóvenes vidas son un largo no: no hacer ruido, no masturbarse, no mentir, no robar. Se les enseña a decir si a todo lo negativo en la vida: a respetar lo viejo, a respetar la religión, al maestro, la ley de los padres. No preguntar nada, obedecer, simplemente”* (Neill, 1963: 95). De acuerdo a lo anterior Alexander Neill describe a la familia patriarcal autoritaria como un agente perpetuador y reproductor del status quo de la sociedad, para el autor la familia patriarcal autoritaria es una especie de gobierno en miniatura, que al igual que la escuela tiende a producir ciudadanos sumisos y obedientes, por medio, de el autoritarismo de los padres, las prohibiciones excesivas, las exhortaciones, los sermones y las censuras, que causan en los seres humanos en su infancia sufrimientos que adquieren una deformación emocional que quedará fijada en ellos para toda su vida, para Neill la “salvación” se encuentra en la fe en la bondad intrínseca de la naturaleza humana, para el autor el niño es innatamente sano y realista, agrega; El niño nunca es malo y no sólo es naturalmente bueno, sino que está orientado hacia el bien (Rousseau), en una dirección positiva. En palabras del autor *«Puedo esperar y ver durante años cómo un niño alcanza o no algunos pequeños progresos sin que ello afecte mi convencimiento pleno de que al final logrará tener éxito en la vida»*, debido a que el niño(a) es naturalmente bueno y lo seguirá siendo, si no se le fuerza a dejar de serlo, es decir, si se le deja “serlo”, sin imposiciones y sugerencias de los adultos que intenten imponerle arbitrariamente alguna forma de

⁴ Dice Alexander Neill en “Summerhill, una propuesta radical de educación”, sobre el concepto de “libertad”. La libertad significa hacer lo que se quiera mientras no se invada la libertad de los demás. El resultado es la autodisciplina.

comportamiento, o algún modelo de vida, o algún modelo de ser niños(as). Entonces el ser humano durante su infancia seguirá orientado hacia el bien, sólo si se deja aflorar su bondad natural.

En sus postulados sobre Summerhill nos habla sobre que es fundamental que en todo ámbito social (escuela, familia, amistades, trabajo, etc.) el ser humano en la infancia se desarrolle en libertad, libertad que va de la mano del principio de autorregulación; la autorregulación para él autor es una derivación en la confianza de la naturaleza infantil y en la autonomía; autonomía que implica la creencia en la bondad de la naturaleza humana, creencia que se ampara en la afirmación en que no hubo y no hay pecado original, en palabras del autor la autonomía se podría definir como *“el derecho del niño a vivir libremente, sin ninguna autoridad exterior en las cosas psíquicas o somáticas”* (Neill, 1963: 89), es decir, que el niño se alimente cuando tenga hambre; que adquiera costumbres de limpiezas sólo cuando quiera; que no se les castigue, ni se le azote nunca, que siempre sea amado y protegido. La autonomía que defiende Alexander Neill se basa en la convicción de que el niño(a) es el único capaz de controlar su comportamiento, generando de esta forma una serie de conductas autocontroladas, cuya base es la propia personalidad del niño(a) librada de toda la coacción exterior. Entonces la autorregulación se podría definir como, la voluntad de comportarse como uno mismo, no en virtud de una fuerza externa. Autorregulación que no puede ser enseñada, ya que es un valor que el ser humano va desarrollando durante su infancia, como una capacidad más de su organismo, sólo, cuando se le dé la posibilidad de crecer libremente.

Alexander Neill planteo que la fe en la bondad innata en la naturaleza infantil al igual que Rousseau y Tolstoi, y el desarrollo del ser humano en libertad, son los ejes centrales en el desarrollo ser humano en la infancia, ya que el niño(a) que crece en un ambiente favorable a su propio desarrollo

biológico y emocional, a su naturalidad orientada hacia el bien, y en donde su libertad se concrete en su estado natural, por medio, del principio de autorregulación y el principio de autonomía, logrará convertirse en un adulto sin mentalidad de masas, consciente de sí mismo y de su ambiente.

Los autores abordados coinciden en una visión del ser humano, ligada al desarrollo de libertad desde la infancia, con un fuerte rechazo al autoritarismo, pero todos se encuentran ubicados en contextos históricos y realidades alejadas a la Latinoamericana, por lo mismo, a continuación nos adentraremos en el pensamiento del pedagogo Paulo Freire, en relación a sus visión sobre el ser humano y a la experiencia de educación popular en el Movimiento los Sin Tierra, donde se plasma su obra y visión.

Escribe Paulo Freire “[...] es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo” (Freire,1968:28), desde su propuesta pedagógica y en su obra “La Educación como práctica de la libertad”, Freire enfatiza que el ser humano establece una relación que lo lleva a estar “en” y “con” el mundo, debido a su característica humana, de conciencia, de existencia y permanencia en el mundo. El ser humano no es un ser incluido *en* el mundo, sino que a diferencia de los animales; el hombre y la mujer, por medio, de la praxis (acción con reflexión), transforman no sólo el entorno natural, sino al ser humano, buscando los elementos que les permitan relacionarse con la tierra y con los otros, convirtiéndose, así, en sujetos que trascienden y son protagonistas de la historia; no meros espectadores y/o objetos, ya que en palabras del autor el ser humano es un ser que opera y operando transforma el mundo en el que vive y con el que vive.

Entonces, en la necesidad imprescindible del otro y de los otros, para estar *en el mundo y con el mundo*, me relaciono y diálogo y *"...el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto a otro"* (Freire,1975: 105), ya que mediante el diálogo los hombres y mujeres se descubren a sí mismos, se encuentran y toman conciencia del mundo que les rodea, constituyéndose como sujetos, pero no como sujetos acabados y estáticos, sino como sujetos que se hacen constantemente, que están en permanente construcción, en permanente movimiento.

Pero, existe un problema preocupante para Freire en torno al ser humano, que se arraiga en las sociedades alienadas⁵, en estas sociedades se impone un régimen de opresión, de dominación, expresado en las relaciones de inequidad entre los seres humanos, en donde unos someten a otros, y se convierten en *opresor-oprimido*, generando un proceso que lleva a la alineación, a la negación del propio ser; que se deshumaniza y se convierte en un simple objeto, que se adapta al medio y no lo transforma, y es en esta situación enajenante del ser objeto; deshumanizado, estático, alienado, oprimido por las sociedades dominantes, que la condición de humanidad desaparece y *"Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos, liberarse a sí mismos y liberar a los opresores"* (Freire, 1975:33), la liberación agrega Freire *"es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo"* (Freire, 1975:90), por ende, la transformación de esta realidad opresora es la tarea histórica de los hombres y mujeres.

⁵ Para Paulo Freire las sociedades alienadas son aquellas dependientes económica y culturalmente de otras.

Entonces para Paulo Freire el ser humano es un ser inacabado, que necesita de los otros para conocer y transformar el mundo, por medio, del diálogo y la reflexión, rompiendo con la alienación y la relación contradictoria a la vida de opresor-oprimido, ya que para el autor el existir es; *“un modo de vida propio del ser que es capaz de transformar, de producir, de decidir, de crear y comunicarse. Mientras que el ser que simplemente vive no es capaz de reflexionar acerca de sí mismo y de saberse viviendo en el mundo, el sujeto existente reflexiona acerca de su vida dentro del territorio mismo de la existencia y cuestiona su relación con el mundo* (Freire, 1990: 86), en otras palabras; *“El hombre no sólo es un ser que sabe sino un ser que sabe que sabe”* (Freire, 1990: 87).

En síntesis desde los autores abordados se encuentran diversas visiones sobre el ser humano relacionadas con una educación para la libertad, por ejemplo, en Rousseau se desprende la visión de que el ser humano en sociedad se corrompe (corrupción social), ya que en contacto con la sociedad, el hombre deja de ser natural y se convierte en un sujeto limitado y condicionado por las normas sociales, por lo que se vuelve perverso y es considerado como un esclavo, dominado por el poder del más fuerte, por ende, el ser humano en la infancia debe ser educado por y para la libertad, ya que según el autor la naturaleza es buena, y representa lo divino. En el pensamiento de León Tolstoi se hace referencia al igual que en Rousseau, a una confianza plena en la bondad innata del ser humano y en el desarrollo de su naturalidad, por medio, de una educación en libertad durante la infancia. En Vera Schmidt podemos identificar que el ser humano se debe constituir, por medio de una educación que propicie un desarrollo sexual libre, pleno y armónico durante su infancia, y así se convertirá en ser humano que participe de forma voluntaria (autónoma) en la comunidad y en los procesos revolucionarios, sin una estructura autoritaria y una mentalidad de masas, constituyendo nuevos

elementos para la constitución de un hombre y una mujer libre, debido que para Vera Schmidt las perversiones en el ser humano surgen de la represión que vive este en su familia patriarcal y en una sociedad que perpetúa esa misma estructura autoritaria. Alexander Neill plantea una fe sólida en la bondad del niño(a), debido a que el niño(a) nace bueno, y es la sociedad lo corrompe. Además plantea al igual que los demás autores la importancia de la educación en libertad, ya que así el ser humano, será capaz de autorregularse y autogobernarse, convirtiéndose en adulto consciente de él y de su entorno, armonizando con la comunidad. Paulo Freire concibe al ser humano como un ser inacabado, y este ser inacabado es el centro de su propuesta pedagógica de una educación como práctica de la libertad; este ser inacabado, es un ser que está siendo día a día, en constante movimiento y dinamismo, es un ser con capacidad creativa y transformadora, que se integra en su contexto para intervenir en él, transformando la realidad, y así se libera en el descubrimiento de que es sujeto de su propio destino histórico, porque se hace consciente críticamente de su realidad, interactuando con otros y con su medio. Se libera con los otros, se libera en comunidad.

Desde nuestra visión todos los autores ubicados en distintos momentos históricos y sociales coinciden que es la sociedad capitalista y autoritaria, la que corrompe, desvirtúa y oprime a los seres humanos; paradójicamente esta sociedad que en la actualidad defiende la libertad como un valor individual y único entre los seres humano: libertad que restringe, limita, coacciona y reprime al ser humano en desmedro de los valores colectivos y comunitarios. Las sociedades neoliberales, exacerbando el individualismo, la competencia, el tener y el poseer, en otras palabras: el consumismo. En donde las relaciones personales están marcadas por el interés, y una pérdida de los vínculos sociales, imperan valores como la codicia, la desconfianza, el egoísmo, en contraste de la confianza, la solidaridad y la cooperación. El ser humano es

apartado de sus valores naturales, ya no se reconoce y no reconoce a los otros, no se relaciona consigo mismo, ni con el mundo exterior, como diría Marx es un ser enajenado, que no se concibe a sí mismo, y se encuentra cosificado, en palabras de Paulo Freire: es un objeto subordinado, oprimido, un esclavo que se somete a objetivos externos a su naturaleza.

3.1.2 Visión sobre el fin de la educación

El fin de la Educación varía según cada época, según cada país, depende de las guerras, de la economía, de las revoluciones, de la religión, etc. Generalmente al servicio de intereses particulares de las clases dominantes. Así, la educación se ve afectada por múltiples factores universales que la utilizan a su gusto para producir sujetos acorde a las necesidades sociales y económicas de cierto momento histórico, sin respetar las condiciones individuales de cada persona y su comunidad. Predominando la mayor parte del tiempo el individualismo y la competencia, en desmedro de la colectividad. Y sin otro, es más difícil hacerse conscientes y críticos de la realidad, por lo tanto, es más fácil obedecer a la autoridad.

A pesar de esto, la educación no ha estado exenta de otras miradas, también ha sido pensada más allá de los proyectos económicos, más allá de favorecer a ciertos grupos sociales, más allá de los intereses particulares y de mantener el status quo. La educación también en todas las épocas ha sido pensada para la libertad y autonomía del ser humano, ejemplo de esto son los autores, que ya han sido presentados anteriormente y que procederemos a revisar en relación al fin de la educación.

Según Vera Schmidt la noción que una comunidad tenga sobre la Educación está fuertemente influenciada por el contexto social y la noción que

tengan sobre sí mismos los sujetos que la compongan, en ese sentido se entiende que ambos conceptos están estrechamente ligados, a tal punto, que si cambian las nociones sobre uno, u otro, se producen transformaciones sobre el entendimiento de ambos (educación y sociedad), esto ocurre en gran parte porque la educación es entendida como un medio de reproducción de la sociedad, donde la vida de los sujetos es fundamental para generar el sustento histórico, y la identidad de los pueblos.

Para Vera Schmidt, la educación tiene como objetivo la *“satisfacción sustancial de las necesidades instintivas primarias, facilitando al niño(a) las posibilidades de sublimación”*⁶ adecuada a cada fase de su desarrollo, Schmidt fundamenta su trabajo sobre la base de que la estructura del niño(a) se forja a través de la educación sexual, y en la idea de que la estructura de la sociedad debe apuntar a desarrollar la sexualidad libre del ser humano desde la etapa de la infancia, donde además éste no debe ser reprimido e inhibido por regla alguna, ya que, *“La sexualidad libre del niño constituye una sólida base estructural para su voluntaria adaptación a la colectividad y para la disciplina voluntaria del trabajo”* (Reich, Schmidt, 1984: 22). De este modo el niño(a) logrará desarrollarse como un adulto sin inhibiciones ni temores y sin dependencia y sumisión ante la autoridad que lo reprima.

⁶Vera Schmidt define la condición de sublimación como el proceso de autorregulación sobre la base “el libre ejercicio de los instintos infantiles”. Expone, a modo de ejemplo, un hecho práctico llevado a cabo en el contexto del Laboratorio Hogar de Infancia: “Los niños del hogar no eran contrariados en absoluto en su deseo de actividad motriz: podían correr, saltar, gritar etc. De este modo nos solo tenían la posibilidad de expresar sus tendencias naturales sino también de ponerlas en práctica, lo cual está en completo acuerdo con la idea de la economía sexual, ya que el libre ejercicio de los instintos infantiles es la condición de la sublimación y, por tanto, de su uso cultural, mientras que la inhibición, que provoca la represión, impide su sublimación.

Vera Schmidt plantea respecto a la educación del niño(a), se debe *“y comunista y que lleve a aceptar la atmósfera revolucionaria sin tensión”* (Schmidt, 1984: 22).

Expone también el siguiente principio: el éxito de la educación dependerá del cumplimiento de tres importantes condiciones:

- a) Del establecimiento de una relación entre educador y educando
- b) Del crecimiento del niño(a) en la colectividad de coetáneos;
- c) Del establecimiento de condiciones exteriores favorables, de la creación de un entorno ambiental sano desde un punto de vista pedagógico.

Entendiendo que las relaciones generadas en un contexto educativo no se basarían en una lógica autoritaria, sino que al contrario, plantea; *“la primera tarea para la creación de una estructura no autoritaria en los individuos es la educación favorable a la sexualidad de los niños”* (Reich, Schmidt, 1984:23). Por lo tanto, la noción sobre educación se relaciona con los siguientes aspectos; el anti-autoritarismo favorable con la sexualidad de los niños(as), la educación entendida como un medio de racionalización para el ser humano, la cual debe ser colectiva, debe ser un proceso creativo, pertinente, y donde además juega un rol importante el *“amor”*, sobre esto último dice; *“una educación sin amor nunca podrá conseguir otra cosa que una adaptación artificial, falsa, a la realidad”* (Reich y Schmidt, 1984:151). Y donde el espacio que se destine para todo fin educativo debe estar en función de las necesidades del niño(a) y no viceversa. *“Todo el entorno estaba adaptado a la edad y a las necesidades específicas del niño(a), los juguetes y los materiales eran elegidos en función de la necesidad de actividad del niño(a) y con miras a estimular sus aptitudes creadoras; si las necesidades del niño cambiaban, los juguetes y los materiales eran modificados consecuentemente. Este principio de la adaptación*

del material a la necesidad, en lugar de la adaptación inversa, guarda un perfecto acuerdo con las concepciones esenciales de la economía sexual y es aplicable a la vida social en su conjunto: las instituciones económicas debieran adaptarse a las necesidades y no las necesidades a la economía existente” (Reich y Schmidt, 1984: 24).

Para sintetizar, podemos decir el concepto de “Educación” que se desprende del trabajo llevado a cabo en el Laboratorio Hogar de Infancia, consiste en que; la educación debe darse en un contexto de participación donde *“el niño ha de sentirse miembro de una comunidad, no un individuo perdido en la masa. La vida en colectividad solamente podrá ejercer una influencia benéfica en el niño(a) si éste “siente” que todos los miembros de la comunidad armonizan entre sí”*. Además, ésta debe ser pensada como un medio de liberación del ser humano, principalmente en la esfera sexual, es decir, que no reprima los impulsos básicos del niño(a), en ese ámbito ni en ningún otro, con el fin de que éstos puedan incorporarse progresivamente a la realidad de su entorno y aceptar su vida sin la neurosis que le produce la represión emanada de la autoridad, ya que al ser el niño(a) liberado de los prejuicios morales de los adultos puede crecer y desarrollar una conciencia mayor sobre sí mismo y sobre la vida en colectividad.

De manera similar, un siglo antes que Vera Schmidt, Rousseau plantea, al igual que los otros autores que analizaremos, un modelo de educación centrado en el niño(a) de acuerdo a las etapas del desarrollo humano (infantil), con la finalidad de formar una persona libre y autónoma que pueda valerse por sí misma. El autor como ya lo hemos mencionado cree en la bondad innata del ser humano en la infancia, el niño y la niña son buenos por naturaleza. Además plantea tres tipos de educación: de la naturaleza (desarrollo interno), de los hombres (uso del desarrollo), de las cosas (adquisición de la propia experiencia

de los objetos que nos afectan), así nuestra formación depende de estos tres “maestros”. Por lo tanto, la educación viene de la naturaleza, de una relación entre el ser humano y las cosas; el cauce natural de las cosas es lo que debe guiar el desarrollo del ser humano, desde su nacimiento hasta la vida adulta, conduciendo a los niños(as) a partir de sus impulsos naturales y espontáneos, impulsos que la experiencia les va proporcionando, ya que todo lo que provenga de la naturaleza y de su experiencia natural, es bueno para él. Entonces el hombre necesita volver a lo natural y exterminar en todos los sentidos a la sociedad que lo ha corrompido.

Rousseau expone una visión de la educación, en donde se educara a los niños(as) de acuerdo a su autenticidad natural y de acuerdo a las capacidades que ha recibido de la naturaleza, es decir, el fin de la educación sitúa a los niños(as) en condiciones en donde aprendan a vivir libremente.

En síntesis y según el autor, la educación debe estar centrada en sujeto aprendiz, por lo tanto sus prioridades será toma en cuenta la condición de éste, sus necesidades, intereses, capacidades y deseos, propiciando en él, el desarrollo integral de sus facultades físicas, mentales y morales en un ambiente de libertad natural. Así el niño (a) será primero niño(a) y después se convertirá en hombre y mujer. Pero para alcanzar el éxito de la educación infantil, debe ponerse especial cuidado en el ambiente en que se desarrolla el ser humano durante su infancia: alejado de la ciudad, los vicios, el fanatismo religioso y la corrupción social.

Posteriormente, en concordancia con el pensamiento de Rousseau, León Tolstoi postula que *“el ser humano es feliz si está cerca de la naturaleza y lejos de la civilización que obstaculiza y desvía su desarrollo espiritual”* (Tomasi, 1988:129-142). Lo cual se puede ver plasmado en la organización de la escuela

que él fundó, Yasnaia Poliana; era una escuela de carácter gratuito, en donde se afianzaba el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo, bajo los preceptos de la ley del amor⁷ y la “no violencia”.

“Ninguno lleva nada consigo; ni libro ni cuaderno; nunca se les impone tareas que cumplir en casa. Y no sólo el niño no lleva nada en las manos, sino que tampoco lleva nada en la cabeza. Nada de lección; no está obligado a preocuparse hoy de lo que hizo ayer. No se tortura el entendimiento para la lección que va a seguir. No lleva más que a sí mismo, su naturaleza impresionable, y la certeza de que la escuela será hoy tan alegre como ayer. No piensa en la clase hasta el momento en que ésta comienza” (Tolstoi, 2003: 3). Lo expuesto anteriormente gráfica el espíritu de la teoría pedagógica llevada a la práctica por Tolstoi en la escuela de Yasnaia Poliana, en donde no habían obligaciones para los alumnos, ni de asistencia a clases, ni de horarios, ni de programas de enseñanza, ni de normas de disciplina. En la escuela la opción era desorden u “orden libre”, que iba surgiendo a partir de los intereses de los alumnos por aprender, para Tolstoi mientras más se imponía la enseñanza a los alumnos, más se imponía la necesidad de orden y violencia en la escuela; empleo de la violencia que para Tolstoi está fundado en una interpretación irreflexiva e irrespetuosa de la naturaleza humana (Tolstoi, 2003: 5), por lo mismo planteaba que una escuela que se desarrollara normalmente, sin violencia y en donde mientras más instruidos sean los alumnos, más capaces del “orden libre” resultan. *“Parece que el desorden aumenta, crece por momentos, no conoce límites; parece que nada puede detenerlo sino la represión violenta, cuando basta esperar un poco para ver el desorden (o el fuego) extinguido por sí mismo, produciendo un orden más perfecto y estable que aquel por el cual lo sustituiríamos”* (Tolstoi, 2003: 5).

⁷Según Tolstoi, nuestra suprema ley es el amor; de aquí hace derivar el precepto según el cual al mal no debe oponerse resistencia por la fuerza.

El fin de la escuela de Yasnaia Poliana era que los estudiantes pudieran ser conscientes del ambiente que los rodea y de la información que este les otorgaba, todo el aprendizaje se basaba en la enseñanza mutua y el trabajo colaborativo. Para Tolstoi el fin de la educación era la libertad, la cual también servía como medio para conseguirlo.

Complementariamente a este pensamiento Alexander Neill dice que *“La educación sin libertad da por resultado una vida que no puede ser vivida plenamente. Tal educación ignora casi y por completo las emociones de la vida; y puesto que esas emociones son dinámicas, la falta de oportunidad para que se expresen debe tener y tiene por resultado la degradación, la fealdad, la odiosidad. Solo se educa a la cabeza. Si se permitiera a las emociones ser verdaderamente libres, el intelecto se cuidaría de sí mismo”* (Neill, 1994: 93).

En ese contexto, se puede decir que la educación en la escuela de Summerhil donde se plasma en la práctica el pensamiento del autor, se basa en principios relacionados con antiautoritarismo, o pedagogía no directiva; Neil expone principios básicos que orientan a la escuela de Summerhill y a sus integrantes. Los principios seleccionados que nos guían hacia el encuentro con el fin de la educación que este autor propone son:

- El fin de la Educación es trabajar con alegría y hallar la felicidad interesándose en la vida, respondiendo a la vida no sólo con el cerebro, sino con toda la personalidad.
- En la Educación no basta el desarrollo intelectual, sino que debemos desarrollar nuestra parte afectiva, ya que esta influye en todo cuanto hacemos o queremos hacer.

- La educación debe ir en concordancia con las necesidades psíquicas y capacidades del niño, puesto que si deseamos ser alguien debemos tener un perfil y debemos ser capaces de aceptar que podemos o no podemos serlo.
- La libertad no significa libertinaje, ya que se trata de inculcar un respeto mutuo haciendo que los niños sean libres por naturaleza, pero tengan consideración por sus pares.
- Ausencia de enseñanza religiosa. En este punto se quiere decir, que lo que realmente importa no es cual religión tiene la razón, sino que, *“lo que importa es creer en la libertad humana y alabar a Dios por hacer feliz al hombre”* (Mallea Astorga, s/a, p. 1 -2).

El concepto de libertad que se propone para la educación; es la libertad de decidir y de actuar, que no supone un abuso de los derechos ajenos y del otro, es una libertad asociada al respeto y a la responsabilidad, no se relaciona con el “libertinaje”, para Neill la libertad no es igual al “libertinaje”; el libertinaje se basa en una visión egocéntrica, por ende, niega al otro y a sus derechos, en cambio, la libertad es el ejercicio responsable de la capacidad de decidir y actuar y va de la mano de la responsabilidad, por lo mismo, sólo una educación en libertad que renuncie, a toda imposición, *“[...] a toda disciplina, a toda dirección, a toda sugestión, a toda instrucción religiosa”* (Neill, 1994: 20), puede contribuir al conocimiento del niño(a) y a su felicidad. En concordancia con algunos principios expuestos por Vera Schmidt anteriormente, Neill agrega que para que la educación se dé en libertad, es esencial que la escuela se adapte al niño(a) y no el niño(a) a la escuela, debido a que la educación en libertad es posible, plantea que *“la libertad funciona”*, esto porque niños(as) responden

positivamente al amor y la libertad, debido a que el ser humano posee una bondad innata. Por otra parte, afirma que el origen de los problemas de muchos niños(as) (y adultos) está en la influencia de una sociedad enferma que reproduce sus propios miedos y su violencia. En ese contexto plantea que es necesario promover la creación de ambientes saludables donde los niños(as) puedan curarse de los problemas generados por la falta de libertad, la represión sexual, las influencias morales y las condiciones sociales. En síntesis Alexander Neill plantea la libertad desde una mirada autónoma de los niños, autonomía que es *“el derecho del niño a vivir libremente, sin ninguna autoridad exterior en las cosas psíquicas o somáticas”*, (Neill, 2009:98). es decir, permitirles desarrollarse a partir de sus propios intereses y de acuerdo a su naturaleza dejando de lado toda coacción externa, el niño (a) es visto como un ser autónomo que se gobierna a sí mismo, *“toda la idea de Summerhill es la liberación: permitirle al niño que viva sus intereses naturales”* (Neill, 2009:105).

En esta propuesta educativa ni la metodología, ni los materiales son fundamentales, ya que al centro está el niño, sus necesidades, sus intereses y sus deseos, en Summerhill no hay métodos, no le dan mayor importancia a la instrucción, a la enseñanza en sí, lo que importa es el deseo de aprender, donde el niño según Neill aprenderá lo que quiere aprender cuando lo desee, ya que el aprendizaje es deseado, al no ser impuesto y condicionado, por los adultos, la familia o el sistema. Además el autor declara que en la educación de los niños(as) el juego es de la mayor importancia ya que *“la infancia es juego”* (Neill, 2009: 67) y el juego debe venir antes del aprender, al igual que todas las actividades de creación, como el teatro o la danza y cualquier interés libre del niño(a) que despierte su imaginación.

En Summerhill se vive el “autogobierno”, que aporta grandes ventajas, una de ellas es que, en contra de lo que puede parecer y de lo que se suele

criticar, *“una escuela que se autogobierna está llena de autoridad, una autoridad que trata sinceramente de armonizar los derechos del individuo con los de la comunidad”*; es decir, la autoridad que se vive en la escuela reside en la colectividad, y es este cambio de lo individual a lo colectivo en términos del control, según Neill es la mejor defensa contra el libertinaje y la permisividad, además el autogobierno eleva las interacciones con la comunidad, siendo uno de los medios más importantes de aprendizaje en la escuela. Neill afirma que, *“en el aspecto educativo, la autogestión es de un valor infinito”, y “la asamblea escolar semanal tiene más valor que el programa de una semana de materias escolares”* (Neill, 2009: 61).

La idea sobre la educación se relaciona con la práctica del amor, la libertad y la autonomía, en este sentido, en la escuela de Summerhill el fin de la educación se sitúa en constituir las bases en el individuo para alcanzar su autogobierno; autogobierno fundamentado en la conciencia y el amor hacia la comunidad, sentimiento derivado de una educación sin represión y para la libertad.

Posteriormente Carl Rogers, sigue una línea similar, en relación a la educación para la libertad y a la no directividad. Rogers sostiene para la enseñanza algunas afirmaciones negativas, algunas de ellas son:

- Mi experiencia me ha inducido a pensar que yo no puedo enseñar a nadie a enseñar.
- Me parece que todo lo que puede ser enseñado a otro es relativamente inútil y ejerce poquísimas influencias en su comportamiento.
- Por otra parte, he llegado a la creencia de que solamente influyen en el comportamiento los conocimientos que el individuo descubre y se apropia por sí mismo.

- Y estos conocimientos descubiertos por el individuo, estas verdades personalmente apropiadas y asimiladas en el curso de la experiencia, no pueden ser directamente comunicadas a otros (Rogers, 2000: 276).

Su visión de la educación se basa en el postulado de Rousseau sobre la bondad innata del ser humano, ya que el autor plantea sus supuestos basados en la confianza plena en las personas, Rogers cree que si se deja actuar a la persona en libertad, las decisiones que toma la persona van a estar bien, dado que no lo hace con maldad.

Además plantea que *“el niño debe ser tratado como persona única, digna de respeto, con el derecho a evaluar su experiencia a su manera, con amplios poderes de elección autónoma”* (Rogers, 2000: 223). Apuntando el fin de la educación al desarrollo de esa autonomía.

Años más tarde y ya en el contexto Latinoamericano, Freire plantea que el hombre debe ser partícipe de la transformación del mundo por medio de una nueva educación que le ayude a ser crítico de su realidad y lo lleve a valorar su vivencia como algo lleno de valor real, a ser un re-creador del mundo.

Freire plantea que intentar apartar la palabra del contexto del hombre, es ver también al hombre como objeto, como un hombre sin historia, deshumanizado, desvalorizado, siendo que ha señalado que el punto de partida de la educación se encuentra en el hombre – mundo. La relación del hombre con el mundo que lo rodea, del propio mundo que es cada quien, el hombre que se encuentra siempre en un estado de formación.

Paulo Freire, concibe la educación como un subsistema de las estructuras políticas y económicas y se encuentra al servicio de éstas, por lo

cual no debemos pretender generar cambios al subsistema, si no se realiza una profunda transformación a las estructuras políticas y económicas.

“Por eso Paulo Freire denuncia la concepción "ingenua" de la alfabetización, porque esconde, bajo una vestimenta falsamente humanista, su "miedo a la libertad" (Freire, 1969:15). En relación a lo anterior Freire expone que, "La alfabetización —dice— aparece, por ello mismo, no como un derecho (un fundamental derecho), el de decir la palabra, sino como un regalo que los que 'saben' hacen a quienes 'nada saben'. Empezando, de esta forma, por negar al pueblo el derecho a decir su palabra, una vez que la regala no la prescribe alienadamente, no puede constituirse en un instrumento de cambio de la realidad, de lo que resultará su afirmación como sujeto de derechos.[...] La alfabetización, y por ende toda la tarea de educar, solo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad” (Freire,1969:15).

Es por ello que Paulo Freire desarrolla un método de alfabetización que no pretende sólo enseñar a leer y a escribir, sino que busca producir un cambio efectivo y real en el hombre (oprimido) y en su auto-comprensión personal y en la del mundo que lo rodea (político, social, económico). Ya que el conocimiento no se ve como un depósito (no es bancario), la manera en que se aprende y aprehende debe ser a través de un método participativo, que se autogesta en la medida en que el hombre se compromete con él.

De esta manera se entiende la gran riqueza que para Freire contiene el proceso de alfabetizarse: *" el aprendizaje y profundización de la propia palabra, la palabra de aquellos que no les es permitido expresarse, la palabra de los*

oprimidos que sólo a través de ella pueden liberarse y enfrentar críticamente el proceso dialéctico de su historización" (Freire, 1993: 82). En este proceso el hombre poco a poco aprende a ser testigo y autor de su propia historia, se empodera como sujeto.

"El hombre solo se expresa convenientemente cuando colabora con todos en la construcción de un mundo común; sólo se humaniza en la construcción dialógica de la humanización del mundo" (Freire, 1969: 14). Es decir, la persona crece en el diálogo con el mundo y con los demás.

En resumen, como plantea Paulo Freire, en la educación como práctica de la libertad, es fundamental reconocer que las personas están situadas en un contexto y no se pueden aislar o desvincular de este y así mediante este proceso *"los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta, no ya como una realidad estática, sino como una realidad en transformación, en proceso. La tendencia entonces, tanto del educador-educando como la del educando-educador, es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción: pensarse a sí mismo y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción" (Freire, 1969: 43).* Dentro del diálogo, ambos, educador y educando, aprenden uno del otro, y así se liberarán en la humanización de la educación, que ya no ve al hombre como objeto, sino como sujeto.

En este sentido, en la propuesta de Paulo Freire la libertad es el fundamento central de la educación, ya que la educación es un camino de la libertad, siendo su propósito la transformación de la realidad, para mejorarla, para que se humanice y permita que los hombres y mujeres sean protagonistas de su propia historia, artesanos de esta, mediante la reflexión y un constante

accionar, haciendo de la educación un quehacer permanente, que nos lleva a la liberación.

Ejemplificando lo expuesto por Paulo Freire, comentaremos el fin de la educación del MST, que responde a una educación que busca guiar a los hombres y mujeres para que sean capaces de asumir activamente la construcción de su propio destino, es decir, que sean agentes de transformación social, y en la cual, los seres humanos son los protagonistas de sus aprendizajes, constructores de su conocimiento del mundo personas dispuestas a aprender unas de otras, a enriquecerse mutuamente en una búsqueda constante.

A continuación mencionaremos los presupuestos del enfoque educacional del MST:

- Primero: Educar a partir de la realidad: “La escuela debe enseñar a leer, escribir y calcular la realidad local y general, y enseñar haciendo, es decir, a través de la práctica.”
- Segundo: Educador y educando son compañeros que trabajan juntos, aprendiendo y enseñándose mutuamente: no hay profesores que todo lo saben, ni alumnos que deben recibir pasivamente los conocimientos.
- Tercero: La educación debe preparar para el trabajo manual e intelectual.
- Cuarto: Debe recuperar y fomentar valores como la solidaridad, el compañerismo, el trabajo colectivo, la responsabilidad, y el amor a la causa del pueblo.

- Quinto: Se debe preocupar por el desarrollo integral de la persona.

El objetivo mayor es la formación de *“un nuevo hombre y una nueva mujer, para una nueva sociedad y un nuevo mundo”*. Después de haber observado “que el funcionamiento de la escuela también forma, capacita, educa”, el MST sostiene que para hacer una escuela diferente no basta cambiar los contenidos de las disciplinas y alterar la metodología del salón de clases. El modo de organizar la escuela y las relaciones sociales que ese modo genera es tan importante como el contenido y la didáctica.

En síntesis podemos recalcar los principales pensamientos de los autores abordados, en relación al fin de la educación. Para Vera Schmidt la sociedad debe apuntar a desarrollar la sexualidad libre del ser humano desde la etapa de la infancia, donde el niño(a) ha de sentirse miembro de una comunidad, no un individuo perdido en la masa, entonces la educación debe ser un medio de liberación para el ser humano. En Rousseau el fin de la educación se sitúa en formar una persona libre y autónoma, volviendo a la persona a lo natural y exterminando en todos los sentidos a la sociedad que lo ha corrompido, es decir, la educación debe encaminar a los (las) niños(as) en condiciones en donde aprendan a vivir libremente. El fin de la educación para León Tolstoi es la libertad, como medio y fin, para que los estudiantes pudieran ser conscientes del ambiente que los rodea y de la información que este les otorgaba. En Alexander Neill, el fin de la Educación es trabajar con alegría y hallar la felicidad interesándose en la vida, desarrollando nuestra parte afectiva, para que cada individuo logre su autogobierno; autogobierno que fomenta las interacciones con la comunidad, armonizando los derechos del individuo con los de la comunidad, por medio, de la práctica del amor y la libertad. Para Paulo Freire, la educación debe hacer un cambio efectivo y real en el hombre (oprimido) y en su auto-comprensión personal y en la del mundo que lo rodea

(político, social, económico), ya que el hombre debe hacerse crítico de su realidad y valorar su vivencia como algo lleno de valor real, ya que, a través, de la educación, los hombres pueden liberarse y enfrentar críticamente el proceso dialéctico de su historización, llevando al hombre a su plena humanización.

Entonces tenemos una educación actual, que reprime y nos obliga a adaptarnos a una sociedad que reproduce relaciones de poder, y una educación que tiene como fin la liberación, la autonomía individual y colectiva, y con ello la transformación de la sociedad.

Pero la educación desde nuestra visión y en concordancia con el ideario de los autores, debe favorecer la autorregulación y el autogobierno, siendo la autonomía y libertad uno de los principios fundamentales, donde la persona sea el eje de toda acción educativa. Además es esencial que la educación genere y propicie los espacios, para que las personas se empoderen, y se apropien de sí mismos y de sus vidas, haciéndose conscientes de sus intereses, necesidades, y de su realidad, reconociéndose a sí mismos y a los demás, armonizando con la comunidad, es decir, la educación vista como un medio para la emancipación, para la transformación y para la liberación del ser humano, en una relación constante y necesaria con la naturaleza y con la comunidad.

3.1.5 Visión sobre la práctica pedagógica

La relación entre educador y educando existente en el proceso de enseñanza y aprendizaje es de vital importancia en la educación, ya que ésta define el proceso educativo que se llevará a cabo. Si existe una “buena” (basada en el respeto y el amor), relación entre educador y educando el desarrollo de habilidades y conocimientos se realizara con naturalidad, favoreciendo el aprendizaje significativo.

Por ejemplo, León Tolstoi, nos revela en estas líneas, un punto central en la relación educador – educando, *“Fuera de la escuela, en plena libertad, al aire libre, se establecen entre los alumnos y el maestro relaciones nuevas, en las que reinan la mayor franqueza de conducta, la confianza más grande, las mismas relaciones que nos parece deben ser como el ideal al que debe tender la escuela”* (Tolstoi, 2003: 11). León Tolstoi declara en su obra sobre Yasnaia Poliana que el maestro en la escuela, debía ser un acompañante de los alumnos, respetando su individualidad y naturalidad, dejando atrás los procedimientos que fueron más cómodos para él, enfocando su instrucción en los procedimientos que satisficieran las necesidades e intereses de los alumnos. De acuerdo a las reflexiones pedagógicas de Tolstoi para que un hombre o niño estudie, le es necesario “amar” el estudio y es ahí donde el maestro es el encargado de *“levantar una punta del velo que le oculta todo el encanto del mundo, del pensamiento, del conocimiento y de la poesía, en el cual debe introducirle el estudio”* (Tolstoi, 2003:36). De acuerdo a lo anterior el perfil del profesor en Yasnaia Poliana era o pretendía hacer del profesor un maestro en constante esfuerzo moral e intelectual para lograr la real interacción de todos los alumnos de forma equitativa, tomando en cuenta sus particularidades, así como la aptitud para captar la situación y las posibilidades de los alumnos (Filipovich Egorov: 2001). La enseñanza que se instruía en la escuela, era un tipo de enseñanza no coercitiva y pacifista, basada en el desenvolvimiento natural de las facultades, considerada por su mentor como revolucionaria respecto a todas las pedagogías antiguas y modernas basadas en la represión (Cuevas Noa, 2003: 94), la tarea de la escuela consistía en elevar las informaciones que recogían los alumnos en el mundo circundante a la esfera de lo consciente. (Filipovich Egorov: 2001).

“Estoy convencido de que la escuela no debe intervenir en la educación, pura incumbencia de la familia; no debe castigar ni recompensar lo que ella no tiene derecho, que su mejor policía y administración consiste en dejar a los alumnos en libertad absoluta de aprender y de arreglarse entre ellos como mejor les parezca” (Tolstoi, 2003: 6), agrega, *“El maestro está siempre llevado involuntariamente a escoger para él el procedimiento de enseñanza más cómodo. – Cuanto más cómodo es este procedimiento para el maestro, más incomodo es para los discípulos. – Sólo es bueno aquel que satisface a los alumnos”* (Tolstoi, 2003: 6). En este principio o fundamento se pretende que los alumnos aprendan por ellos mismos, que el proceso de desarrollo cognitivo sea libre, ya que el conocimiento adquirido por los profesores no puede ser transmitido e impuesto a los alumnos en contra de su voluntad, es importante señalar que el profesor no debe elegir los procedimientos de enseñanza, sino, estos deben ser elegidos por los alumnos y el rol del profesor es satisfacer las necesidades y deseos de los alumnos en el proceso educativo.

Vera Schmidt también plantea que las nuevas relaciones que se iban estableciendo entre los alumnos y maestros se debían basar en la mayor franqueza de conducta, y en la confianza más grande en el otro. *“La relación entre el educador y educando se basa en la confianza y buena voluntad recíprocas. La autoridad del educador es así remplazada por el contacto con el educando (transferencia)”* (Reich y Schmidt, 1984: 39). En el Laboratorio Hogar de Infancia, la libertad y el trabajo en comunidad son vitales, en esta relación el educador no representa una autoridad coercitiva para los(as) niños(as), por lo tanto éstos no le temen, y logran desarrollarse sin miedos en un ambiente de confianza, *“donde la vinculación positiva a la persona sustituta es aprovechada para inducir al niño(a) a abandonar progresivamente el principio del placer y someterse al principio de realidad”* (Reich y Schmidt, 1984: 37).

Desde la perspectiva de Vera Schmidt, el educador debe ser un mediador entre el niño(a) y la realidad, no debe partir de consideraciones de orden teórico, sino del material que le proporciona la observación de los niños, desligándose de las pre concepciones que pueda tener sobre la niñez. El educador en palabras de Vera debe adaptarse a la singularidad de cada niño y niña, partiendo del principio básico de la concepción biogenética del desarrollo infantil, evitando todo enjuiciamiento subjetivo de las manifestaciones infantiles. Así mismo, *“el educador debe realizar un ejercicio analítico constante, que le permita liberarse de los prejuicios que su propia educación ha dejado en él”* (Reich y Schmidt, 1984: 43). Sobre este tema, Vera Schmidt plantea que el educador(a) en el Laboratorio Hogar de Infancia debía liberarse de sus prejuicios, ser reflexivo y consciente de su quehacer, de su conducta; en términos generales consciente sobre sí mismo.

En cuanto al ámbito actitudinal del Educador(a), según Vera éste debe desarrollar un comportamiento acorde a los siguientes principios:

- Jamás debe expresar algún tipo de juicio o castigo y tampoco elogios, ya que estos no tienen sentido para los niños(as), sino que solo sentido para el adulto. Además no hablar siquiera a los niños utilizando un tono severo y mostrarse extremadamente sobrios en caricias y en otras expresiones de ternura. El principio de la moral autoritaria quedaba, de este modo eliminado.
- En términos generales el educador(a) debe encaminar al niño(a) progresivamente al desarrollo de la autorregulación, de manera que éste pueda autogobernarse y orientar las expresiones del inconsciente (que están en el niño más presentes que en los adultos) hacia formas más aceptadas, coordinando el principio del placer con el principio de realidad.

El educador debía hacer que el niño se sintiese parte de la comunidad y no como un individuo más dentro de la masa.

En Alemania y Austria luego de las ruinas de la primera guerra Mundial, y en el marco de una reforma de enseñanza pública surge un movimiento de una renovación educativa en Hamburgo, en donde nacen las primeras comunidades escolares, *“cuya finalidad no era la de implantar un nuevo método, sino de no practicar ninguno”* (Martín, 2002: 30).

El principio pedagógico de las comunidades de Hamburgo también se orientaba hacia una educación no coercitiva como los planteados por Tolstoi en la escuela de Yasnaia Poliana y los planteados por Alexander Neill en la escuela de Summerhill.

El educador se distancia de la autoridad del maestro tradicional, y *“es en esta transformación de relación entre pedagogos y alumnos donde reside el valor e interés particular de las experiencias intentadas [...] la actitud de compañerismo (camaradería) en la educación”* (Martín, 2002: 31).

El maestro-compañero no adoctrina, no prohíbe, no coacciona, no disciplina al niño(a), por ende el rol tradicional del educador-educando desaparece, se esfuma, en los espacios que el educando descubre por voluntad propia la necesidad de aprender; el deseo de aprender.

Todas las iniciativas en la comunidad escolar debían nacer del alumno, en donde la comunidad según Martín era la que asumía en algún sentido, la acción educativa, es decir, era *“la verdadera educadora”*, en donde la disciplina no era impuesta como en las escuelas tradicionales, sino, que nacía y era construida en comunidad, es decir, se impulsaba un orden natural, *“la vida en común es la que pone las reglas, es la comunidad la que educa a partir de*

ahora, <<el verdadero educador ya no es el maestro, sino la comunidad>>” (Cuevas Noa, 2003: 122). El maestro-compañero también era parte de la comunidad y participaba en ella, así como de las asambleas que se convocan cuando se presentaba alguna necesidad, participaba *“de tal manera que no desaparecía su persona, ni su personalidad”* (Cuevas Noa, 2003: 122).

Como lo señalábamos anteriormente Alexander Neill también plantea una nueva relación entre el educador y el educando que se vivencia en la escuela de Summerhill, en donde la relación entre maestros y alumnos es horizontal, basada en el respeto y en la igualdad, por ejemplo, obedecen las mismas reglas, comen la misma comida, sus votos en las asambleas tienen el mismo valor, etc. Por lo tanto, no existen diferencias que hagan sentir superior a unos sobre otros, no existen preferencias para el maestro, sólo porque es el maestro, ni tampoco para los (as) niños (as), pero se respetan las individualidades. *“A los maestros se les enseñaría a ser los iguales de los alumnos, no los superiores. No tendrían ninguna dignidad protectora, no emplearían el sarcasmo. No inspirarían miedo. Tendrían que ser hombres de infinita paciencia, capaces de mirar hacia adelante hasta muy lejos, deseosos de confiar en los resultados definitivos”* (Neill, 1994: 233).

El maestro no impone el poder ni la autoridad en la escuela (tampoco los estudiantes), muy por el contrario es cercano a los (as) niños(as), los acompaña y apoya en sus experiencias de aprendizaje, el niño(a) no le teme, no teme a equivocarse, no teme a opinar, no teme expresarse, el maestro no es su enemigo pues confía en él y sabe que la opinión de ambos tienen el mismo valor. En un contexto así, el niño(a) se siente amado, libre y feliz, así mismo, en total libertad se autogobernará y educará dada su bondad innata y su capacidad para poder encabezar sus propios intereses y conocimientos, por lo cual, desarrollará su máximo potencial según sus deseos y capacidades.

Para que la vida social pueda ser libremente regulada por los(as) niños(as), es decir, para que el autogobierno y la autogestión sean posibles, el maestro debe renunciar a toda autoridad, a toda pretensión jerárquica, a todo tipo de dirigismo. En Summerhill el asunto funciona de esta manera: la vida social es controlada por los propios estudiantes y no por personas que consideran que saben cómo debe ser controlada, son los niños y las niñas quienes establecen las normas y quienes se encargan de que se cumplan.

Neill destaca que el maestro no debe olvidar que el niño(a) con el cual se relaciona ha pasado primero por la familia, la cual se considera “el primer educador”, es por esto que, a diferencia de hoy, no se atribuye toda la responsabilidad de la educación y formación de un ser humano al maestro o a la escuela, el maestro es un acompañante, un apoyo, *“porque ninguna cantidad de libertad en la escuela puede contrarrestar la influencia de un mal hogar”* (Neill, 1994: 104).

Un principio primordial en Summerhill es que el maestro debe ser honesto y veraz consigo mismo, con su propia libertad, liberarse de sus represiones para poder acompañar el desarrollo de los niños(as). Sobre los maestros Neill dice: *“Hay un género de candidatos a maestros de mi escuela que yo me resisto a emplear: son los que vienen delirando sobre “Summerhill”. “He buscado este paraíso durante toda mi vida”*. Estos hombres o mujeres fracasan siempre, porque “Summerhill” no es un lugar ideal, y en dos semanas el sueño se desmorona. En una escuela libre como Summerhill, no está presente el factor de poder en las relaciones, lo único importante es el amor; amor, que consiste en estar al lado del otro con aprobación, los maestros en Summerhill tienen confianza en los (as) niños (as); confianza en la libertad de ser ellos mismos. El maestro además debe crear un clima de aceptación dentro

del grupo, basado en la comunicación constante y en la empatía, en donde cada alumno se sienta libre de cualquier imposición, obligación o amenaza, permitiendo que la libertad se consiga por medio de la experiencia, es decir, una libertad experiencial. Otro aspecto importante, es el de promover el respeto a la personalidad e individualidad de cada persona, sustentándolo en la creencia y en la confianza de sus capacidades.

Según Alexander Neill, la tarea del educador es impedir que el niño(a) adquiera complejos, *“curar no es la función principal del educador: Sumisión verdadera es la de educar a las nuevas generaciones de tal manera que no requieran de cura alguna”* (Neill, 1994: 95).

Entonces, de acuerdo a lo anterior, las relaciones entre educador-educando no deben pensarse más desde la autoridad del educador, sino desde los intereses y la libertad del educando, por lo tanto, la educación anti-autoritaria pone al niño (a) en el centro de la relación educativa, en donde la experiencia es la posibilidad para que el niño(a) llegue al conocimiento, como plantea Carl Rogers *“no podemos enseñarle a otra persona ni directamente; sólo podemos facilitar su aprendizaje”* (Rogers, 2003:55).

Carl Rogers plantea otro concepto fundamental que es el de la no-directividad, concepto que se basa en la confianza plena en el otro al igual como lo plantearon años atrás Rousseau, Tolstoi y Alexander Neill; la no-directividad se fundamenta en que no hay que imponerles o decirles a las personas que hacer o no hacer, ya que esto perjudicaría su desarrollo libre, es decir no se debe dirigir la conducta, sólo se deben facilitar las condiciones necesarias para que las personas se desarrollen por medio de la autonomía y la libertad. *“El niño [...] debe ser tratado como persona única, digna de respeto, con el derecho a evaluar su experiencia a su manera, con amplios poderes de*

elección autónoma” (Rogers, 1980: 19). El maestro debe ser auténtico, y debe crear un ambiente que propicie las relaciones incondicionales y empáticas, donde todos y cada uno, se sientan aceptados tal como son, con sus virtudes y sus defectos. El rol del maestro no se reduce a principios intelectuales, por el contrario, la relación es necesariamente compleja y multidimensional, el cual debe favorecer el desarrollo humano con actitudes de criticidad y compromiso

“Por su parte, la función del maestro será cambiante y flexible, pero definitivamente, como se ha dicho, no-directiva. Debe crear un clima de aceptación en el grupo, aceptar a sus alumnos como son y ayudarles a que se acepten entre sí mismos; debe facilitar el aprendizaje. ¿Cuándo?, cuando los alumnos lo requieran o soliciten; deben considerarse como un recurso que el grupo puede utilizar de la manera que les resulte más significativo; debe ser un participante más del grupo” (Rogers, 1977: 343). En esta perspectiva la relación educador-educando, en consecuencia debe ser integral.

Todo *“ser humano posee una potencialidad natural para el aprendizaje”* (Rogers, 1998: 26). Entonces, el rol del maestro no se suspende en la autoridad frente al alumno, sino que el profesor se transforma en un facilitador de aprendizajes, aprendizajes que se “facilitan” cuando el alumno lo desee o necesite, por ende, el aprendizaje es en la comunicación constante y en la empatía, en donde cada alumno se siente libre de cualquier imposición, obligación o amenaza, permitiendo que la libertad se consiga por medio de la experiencia, es decir, una libertad experiencial. Otro aspecto importante que destaca Rogers, es el de promover el respeto a la personalidad e individualidad de cada persona, sustentándolo en la creencia y en la confianza de sus capacidades. Rogers (1977) plantea que la creencia y la confianza en el otro, transforma la relación educativa en una educación que satisface las

necesidades del alumno, despojando a la educación y al educador(a) de su rol autoritario.

Paulo Freire en América Latina, propone una pedagogía basada en la práctica y en el diálogo, que está constantemente en cambio debido a la reformulación del hombre-mundo, es decir, en el proceso de conocer, aprehender críticamente y cambiar el mundo el sujeto también cambia y esto a su vez se realiza de manera colectiva, involucrando diferentes formas de saber. La educación, para Freire, considera la *“horizontalidad de la relación implícita en el proceso de enseñanza-aprendizaje-enseñanza. El discurso del educador no debe ser negado por su práctica. Todos nosotros, lectores de Paulo Freire, sabemos de la relación dialéctica mantenida entre enseñar-aprender-enseñar. Esta relación es parte constitutiva de un mismo proceso, integrada en la práctica del diálogo”*. (Almeida, 2002:65) Es decir, se aprende cuando se enseña y se enseña cuando se aprende porque “nadie ignora todo, nadie sabe todo”, educador y educando enseñan y aprenden. En la práctica del diálogo o aprendizaje dialógico, permite a las personas hacerse conscientes de sí mismos y del mundo que los rodea, porque en ese acto se nos revela la palabra y las palabras nos muestran el mundo, crean mundos, así toma en cuenta a las personas y al contexto en el que están insertos, introduciendo una perspectiva sociocrítica en el proceso de conocer y la comunicación entre las personas, es decir, el diálogo, se convierte en un instrumento para la apropiación de un conocimiento activo y crítico. El diálogo es un encuentro entre los mundos de los interlocutores, hay respeto, hay amor, de ver al otro como legítimo en convivencia con uno, en el diálogo conocemos, nos relacionamos, reflexionamos y transformamos. La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo.

Es a través del diálogo sobre diversos temas y problemas donde los sujetos aprehenden el mundo. El educador debe conocer lo que el educando

sabe, para poder generar diálogos significativos para que unos y otros construyan conocimiento, ya que el conocimiento nunca está dado, no es estático, cambia, se transforma.

A raíz de lo anterior, para Paulo Freire, es de gran importancia eliminar la relación vertical entre educador y educando, esta concepción debe ser integradora, de manera que ambos sean educadores y educandos. El educador debe ser uno más entre los educandos. *“El pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación”* (Freire, 1995: 86).

La educación de acuerdo con Freire *“ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir conocimientos y valores a los educandos, menos pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes, educador, por un lado; educandos, por otro, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible”* (Freire, 1995: 86). De esta manera, como ya se había mencionado, *“el educador ya no es sólo aquel que educa, sino también aquel que es educado por el educando en el proceso de educación, a través del diálogo que se sostiene. Tanto el educador como el educando son a su vez educando y educador en un proceso dialéctico”* (Freire, 2003: 87). Es así como ambos se transforman en sujetos centrales del proceso en un crecimiento mutuo; donde el binomio autoridad/obediencia no tiene cabida.

En las escuelas del MST en Brasil se trabaja con el método de Paulo Freire desde sus inicios en 1989, en las escuelas se parte de la base de que no sólo el educador es el que sabe, sino que cada persona posee un saber y que esos diferentes saberes tienen que ser compartidos para así avanzar juntos en el proceso educativo, en donde cada alumno tiene un *“bagaje enorme de conocimiento, una historia muy rica que necesita ser valorizada.”* (Salette, 2011:19).

El educador y el educando en esta pedagogía son compañeros que trabajan juntos rompiendo la *“la concepción tradicional”* de autoridad y saber absoluto por parte del educador; educador y educando aprenden y enseñan mutuamente, no hay educadores que lo enseñen todo y educandos que reciban pasivamente los conocimientos. El rol del educador en las escuelas del MST es el de acompañar a los niños(as) en el trabajo, en el aprender, los guía y ayuda a organizarse, en él no está la *“autoridad”*, el educador impulsa; no obliga, el educador facilita; no adiestra y además la sola preparación técnica no basta, se requiere que el educador tenga una formación política y un compromiso real con los niños(as) y la comunidad, por lo mismo, se menciona que *“Las escuelas del MST no pueden tener un profesor cualquiera”* (Salette, 2011:19).

El educador en las comunidades del MST, pasa a ser el compañero de lucha, que sabe y enseña, pero que también oye y aprende, en donde los educandos pasan a ser los grandes *“maestros”* de esta escuela diferente, de esta escuela ligada a la vida, de esta escuela ligada a la comunidad.

Desde los autores abordados y en síntesis, la práctica pedagógica en la visión de Vera Schmidt, se basa en la confianza y buena voluntad recíprocas entre el educador (a) y el niño(a), además el educador es un mediador entre el niño y la realidad, y debe encaminar al niño(a) progresivamente al desarrollo de

la autorregulación, de manera que éste pueda autogobernarse. Plantea además que el educador (a), debe liberarse de sus prejuicios, ser reflexivo y consciente de su quehacer, de su conducta; en términos generales consciente sobre sí mismo, y debía hacer que el niño (a) se sintiese parte de la comunidad y no expresar jamás algún tipo de juicio o castigo y tampoco elogios, ya que estos no tienen sentido para los niños(as), sino que solo sentido para el adulto. Alexander Neill sostiene que el educador (a) es un igual, es un apoyo, un acompañante que tiene confianza en los niños(as), además el maestro debe ser honesto y veraz consigo mismo, con su propia libertad, y liberarse de sus represiones para poder acompañar a los niños(a) en su desarrollo y no imponer el poder ni la autoridad, renunciando, a toda autoridad, a toda pretensión jerárquica, a todo tipo de dirigismo. La relación entre maestros y alumnos es horizontal, basada en el respeto y la igualdad, en donde el amor para Neill es primordial en la relación, amor, que consiste en estar al lado del otro con aprobación. Según él, la tarea del educador es impedir que el niño(a) adquiera complejos. Para el autor León Tolstoi, el educador (a) es un acompañante que satisface las necesidades y deseos de los alumnos en el proceso educativo, basado en el desenvolvimiento naturales de las facultades de los alumnos, además es un maestro en constante esfuerzo moral e intelectual, en donde la práctica pedagógica se sitúa al igual que en la visión de Vera Schmidt en la confianza entre ambos y en la buena voluntad reciproca. Para Paulo Freire, el educador (a) debe ser uno más entre los educandos, además debe acompañar a los niños(as) en el trabajo, en el aprender, los guía y ayuda a organizarse, el educador (a) impulsa, facilita y debe tener una formación política y un compromiso real con los niños(as) y la comunidad. En la horizontalidad de la relación implícita en educador como el educando son a su vez educando y educador en un proceso dialéctico.

Hoy en día en nuestro país, predomina un tipo de educador que impone el poder y la autoridad en las prácticas pedagógicas, reproduciendo las relaciones de poder y por lo tanto, manteniendo el status quo de la sociedad. Los educadores deciden por sí solos todas las actividades a realizar, exponen e imponen sus propias ideas, evalúan de forma individualizada, estandarizada y desvinculada, permanecen distantes al educando y a su realidad, recurren a mandatos e imponen las reglas, se preocupan sólo por el contenido, la disciplina, las evaluaciones y el rendimiento. El educador está por sobre el educando y lejano a él, es visto y se presenta como un ser omnipotente y omnipresente dentro del aula, el cual tiene como objetivo hacer que el educando se inserte y se adapte en la sociedad como un ente reproductivo. El educador en la sociedad neoliberal, no crea, no construye, no investiga, no conoce, no transforma, se encuentra completamente desvinculado y enajenado de su rol histórico y social.

Como ya se mencionaba, la educación no es neutral, es dinámica y se encuentra afectada por distintos factores, económicos, culturales e históricos. Puede reproducir y legitimar relaciones verticales de poder que responden a intereses particulares de las clases dominantes o cuestionar y transformar estas relaciones de poder. Según Cuevas Noa los educadores, deben “*Educar, pues, en el rechazo de la autoridad, en evitar la sumisión y en desarrollar un aprendizaje de la autonomía y de la libertad*” (Cuevas Noa, 2003: 82), ya que cualquier tipo de imposición y conducción podría ser perjudicial para el desarrollo de la persona, puesto que estaríamos impidiendo su “crecimiento personal”.

4.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

4.1. Paradigma de investigación

Para el paradigma cualitativo, la realidad es holística, global, fluida y dinámica, no es estática, inacabada o se condice a una realidad en particular; es una realidad que se crea y se transforma, al igual que la práctica educativa.

La investigación que se realizó pretende explorar y conocer las nociones que tienen los educadores(as) sobre la educación para la libertad en la infancia, y cómo estas nociones se reflejan en sus planificaciones; ésta se hizo en un establecimiento educacional de carácter particular subvencionado. La cual se orientó bajo el paradigma cualitativo de investigación, ya que, nos permite estudiar y comprender en profundidad una situación concreta, es decir, acercarse a conocer en profundidad los discursos que emanan de los educadores y educadoras en un contexto educativo formal. Aquello solo es posible mediante la investigación cualitativa que *“implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales entrevistas, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes [...] que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas”* (Rodríguez,1999:32).

Como señala Pérez Serrano *“no existe una única realidad sino múltiples realidades interrelacionadas”* (Pérez Serrano, 1990:20), que convergen entre sí, y no están constituidas sólo por hechos observables y externos, sino también por los significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por los sujetos que interaccionan, comparten y construyen esas realidades.

Por lo mismo, la comprensión de la práctica social es una de las dimensiones y objetivos fundamentales de este paradigma *“que busca interpretar lo que sucede en una situación concreta, en lugar de establecer controles necesitamos observar la interacción entre todos los elementos de la situación elegida tal y como operan en su contexto natural”* (Pérez Serrano, 1992:10).

Las características de la investigación cualitativa nos permiten comprender y explorar con naturalidad los fenómenos que ocurren en las experiencias de los sujetos en su vida cotidiana, ya que, como lo señala Flick se orienta a analizar casos concretos, dentro de su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales, por ende, nos permitió explorar en profundidad sobre los significados subjetivos que los educadores y educadores han construido en torno a la educación para la libertad en la infancia y como se reflejan estos en sus planificaciones.

Además la metodología cualitativa sirve a las necesidades de la presente investigación, gracias a su carácter inductivo, y el interés por relevar las visiones del sujeto sin reducir el fenómeno estudiado en variables, sino desde una perspectiva holística (Taylor, 1998: 89), ya que la realidad se debe captar como un todo unificado, no se puede fragmentar o dividirse en variables dependientes o independientes.

Para llevar a cabo la investigación, se acudió a diferentes técnicas cualitativas de recolección de datos, la primera corresponde a la entrevista semi-estructura en profundidad, que nos permite conocer el discurso que emana desde los sujetos en una interacción más íntima, la segunda que corresponde a un focus group, en donde los discursos emergen desde una

instancia colectiva, y la tercera es el análisis de las planificaciones, la cual nos permitió indagar sobre como se refleja el discurso de los sujetos en sus planificaciones.

4.2 .Tipo de estudio: Estudio de caso

Dentro de los métodos de investigación cualitativa optamos por el estudio de casos, ya que nos permite comprender en profundidad tanto la realidad social como la realidad educativa, adentrándonos en el estudio intensivo de un solo caso, por medio, de un *“proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés”* (García Jiménez, 1991:92).

Para Yin (1989) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.

La presente investigación se realizó utilizando el estudio de casos, puesto que éste permite adentrarse en sólo un caso, estudiando y comprendiendo así la particularidad de este, no la generalización, ya que de acuerdo, a Muñoz y Serván el propósito fundamental es comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo.

Para la investigación, el caso escogido correspondió a un conjunto de sujetos (docentes) que participan en el proceso educativo de niñas y niños. Los y las docentes tienen distinto grado de vinculación con las niñas y niños del

establecimiento mixto de carácter particular subvencionado de la región metropolitana en el que se realizó el estudio de casos.

4.3. Selección de sujetos

En la presente investigación se realizó en un primer momento un análisis teórico. En segundo lugar se trabajó con fuentes primarias para el levantamiento de las nociones de la educación para la libertad que tienen los y las docentes de enseñanza básica (NB1) que trabajan en un establecimiento particular subvencionado (sin financiamiento compartido), con un alto índice de vulnerabilidad, ubicado en la comuna de Conchalí, en la región metropolitana. El cual tiene una matrícula total de 344 alumnos(as). Cuenta con 8 profesores de primero a octavo año básico, más un profesor de religión, un profesor de artes musicales, una profesora de artes visuales y un profesor de inglés. También dos educadoras de párvulos para NT1 y NT2 respectivamente. Además cuenta con dos psicopedagogos, una educadora diferencial y un fonoaudiólogo. Recibe la Subvención Escolar Preferencial, dentro de la cual está considerada como escuela autónoma.

Por lo tanto, la elección de los sujetos se realizó mediante los siguientes criterios de selección:

Criterios de Homogeneidad:

- Ser profesor jefe de los siguientes cursos 1°, 2° y 3° básico, pertenecientes al NB1.
- Profesores que realicen alguna asignatura en los cursos antes mencionados.

Criterios de Heterogeneidad:

- Género.
- Antigüedad en la institución.
- Institución de formación inicial.
- Nivel en el cual se desempeña como docente.
- Asignatura que realiza.

Considerando lo anteriormente señalado, hace que la muestra tenga un carácter semi-estructurado, todos los participantes tiene el rol de docente dentro del establecimiento y están en directa relación con los estudiantes día a día, dentro y fuera del aula, cumpliendo un mismo rol.

Para la investigación, tanto para las entrevistas y el focus group, como para la observación de planificaciones, se contó con la participación de los siguientes sujetos:

- Profesora Jefe de primer año básico, en este curso realiza las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Cs. Naturales, Historia, Artes Musicales, Tecnología, Orientación. Trabaja en la institución desde marzo 2013. Estudió en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Profesora Jefe de segundo año básico, en este curso realiza las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Cs. Naturales, Historia, Artes Musicales, Tecnología, Orientación. Trabaja en la institución desde marzo 2013. Estudió en la Universidad Mayor y Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

- Profesora de la asignatura de Educación Física, en 1°, 2° y 3° año básico. Trabaja en la institución desde marzo 2013. Estudió en la Universidad Autónoma de Chile.
- Profesor de la asignatura de inglés, en 1°, 2° y 3° año básico. Trabaja en la Institución desde marzo 2013. Estudió en la Universidad de Santiago de Chile.
- Profesora de la asignatura de Lenguaje, en 3° año básico. Trabaja en la institución desde el año 2008. Estudió en la Escuela Normal n° 2.

4.4. Técnicas de investigación

Las técnicas que se utilizaron para llevar a cabo esta investigación y del mismo modo para poder recopilar información son; 5 entrevistas semi-estructurada, análisis de documento (planificaciones) y un focus group , que fueron aplicados a los y las docentes de enseñanza básica inicial (NB1) del establecimiento educacional.

La entrevista que se ha de desarrollar de forma semi-estructurada, nos permitió conocer las percepciones o nociones que cada docente expreso, y que luego fue complementada con la revisión y análisis de las planificaciones de cada uno, más el grupo focal que nos dio a conocer las diferencias y similitudes entre las nociones que tienen los y las docentes del establecimiento.

4.4.1. Entrevista semi-estructurada en profundidad

La entrevista tiene como principal objetivo conocer los discursos (o nociones) que tiene los y las docentes que trabajan en NB1 del establecimiento. Por lo cual la entrevista es el material de investigación más decidor sobre conocimientos e ideas que se expresan.

En el *“lenguajear”* entre entrevistador y entrevistado, se produce un dinamismo que sólo se puede abarcar en una entrevista, ya que *“las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas constituyéndose en una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado”* (Mella, 1998: 13). A todos los sujetos de muestra se les realizo las mismas preguntas para asegurar la comparación de los resultados.

Para cumplir este objetivo, la entrevista se estructuro con los siguientes ejes temáticos:

- Rol de la sociedad
- Trabajo colaborativo
- Represión-disciplina
- Colectividad
- Naturaleza del hombre
- Relación con la naturaleza
- Sexualidad libre en la infancia
- Autonomía
- Autorregulación
- Antiautoritarismo
- Premios y castigos
- Autonomía

- Aprendizaje deseado
- Realidad

4.4.2. Focus group

Es una técnica que tiene la casi la misma estructura de una entrevista semi – estructurada, pero con varios sujetos a la vez, estará estructurada de acuerdo a los tópicos claves de la investigación. Como se realiza con más de un sujeto a la vez, permite develar las diferencias y similitudes entre los participantes, obteniendo las posturas y significaciones en común que tienen los y las docentes del establecimiento. Es importante mencionar que en los grupos focales *“lo que obtenemos son siempre representaciones de carácter colectivo, no individual. Los grupos no nos proporcionan conocimiento sobre los comportamientos, sino sobre los sistemas de representación en relación con los objetos de estudio”* (Delgado, 1993:227).

En el focus group la conversación se desarrolla de manera colectiva, y cada participante colabora en el proceso para llevar a cabo la tarea encomendada por el agente externo, este caso el investigador.

Como los sujetos de la muestra cumplen el mismo rol dentro del establecimiento (docentes) se cumple con el requisito de que estos no se relacionen de manera asimétrica.

El focus group se realizó el día Lunes 16 de Diciembre, desde las 8:30 horas a las 9:30 horas aproximadamente, en una sala destinada para su realización, con 5 sujetos de muestra. Para abrir la conversación, se dio inicio al focus group con un video sobre la “Escuela Libre Paideia”, en donde sus

protagonistas hablan sobre el origen de la escuela, sus principios y el funcionamiento de esta.

4.4.3 Análisis de documentos

Consiste en seleccionar ideas relevantes de un documento, en este caso serán las planificaciones de los docentes, destinadas a representar el contenido y la forma del documento para facilitar su análisis (Adelina Clauso). La finalidad última del análisis documental es la transformación de los documentos originales en otros secundarios, instrumentos de trabajo, identificativos de los primeros y gracias a los cuales se hace posible tanto la recuperación de éstos como su difusión. Toda la información registrada, en el soporte que sea, puede ser objeto del análisis documental. Couture de Troismont en relación al tratamiento de los documentos, distingue entre análisis formal y de contenido al decir que, *“cada documento es analizado conforme a su contenido y a su forma”*. Esta representación fue utilizada para indicar su contenido y compararlo con el discurso que entregan los y las docentes.

Los documentos analizados, corresponden a las planificaciones de los sujetos de muestra, por cada sujeto de muestra, se selecciono una unidad de aprendizaje, que van desde los meses de Marzo a Diciembre del año 2013.

4.5. Validez de la investigación

La validez de la investigación estuvo dada por la triangulación; la triangulación según Danzin es, *“la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno. Implica reunir una variedad de datos y métodos referidos al mismo problema, que revelaría diferentes aspectos de una misma realidad empírica”* (Pérez, 1978:272).

La triangulación estuvo dada por la triangulación:

- Vía teoría: Se trabajo sobre posicionamientos teóricos diversos, pudiendo ser teorías contrapuestas o complementarias entre ellas, esto, para entregar a la presente investigación un sustento de mayor rigurosidad, dando sentido a la información recolectada, de modo de presentarla coherentemente.
- Vía técnica: La triangulación en las técnicas de recolección de datos se logra a partir de la contrastación, entre los discursos emitidos por los sujetos en el estudio, lo que nos permitió obtener las nociones sobre la educación para la libertad, a través, de las entrevistas semi-estructuradas, el focus group y el análisis de las planificaciones.
- Vía sujeto: La triangulación vía sujetos, nos permitió comprender la realidad desde diferentes perspectivas. En este caso, conocer las nociones sobre la educación para la libertad de los docentes.
- Vía investigadoras: Para llevar a cabo el trabajo de campo y el análisis de los discursos, las dos encargadas de la investigación participaron conjuntamente en la investigación, contrastando los resultados respectivos sobre el tema que se estudió.

5.- ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA

Para analizar la información que se obtuvo en la presente investigación, se desarrollo un **análisis cualitativo por teorización**, en una primera instancia, y posteriormente a la información recabada mediante las entrevistas, el focus group y las planificaciones recurrimos a la construcción de **categorías de análisis**, en donde se dará a conocer la categorización de los datos, con el fin de describir las nociones que tienen los docentes sobre la educación en libertad, en donde, el primer paso correspondió a la extracción de temas emergentes obtenidos desde las entrevistas y el focus group, para posteriormente, construir las categorías, las cuales, son: visión de ser humano, fin de la educación y visión de la practica pedagógica. Consecutivamente se procedió a la construcción de categorías de análisis, a partir de los discursos que emanan de las planificaciones de cada uno de los sujetos que integran la investigación, posterior a esto, se construyo un **cuadro comparativo** que indaga en la relación entre el discurso de los docentes y sus planificaciones. Luego realizamos el **análisis e interpretación** de las categorías construidas a partir de los discursos de los docentes, por medio, de las entrevistas y el focus group y las planificaciones, este apartado se realizo con el apoyo del análisis teórico. Finalmente se procedió a realizar un esquema de **relación de categorías de análisis**, en donde se esquematizo cada temática trabajada en el análisis anterior sobre la base de las visiones de destacados pensadores en el tema.

5.1. Construcción de categorías de análisis a partir de las entrevistas y el focus group

A continuación, se dará cuenta del proceso de reducción de datos, expresado en las siguientes categorías de análisis divididas en dimensiones y estas en propiedades. Más adelante se presentan la indagación sobre la relación del discurso con las planificaciones, para finalizar con un análisis e interpretación de los datos obtenidos y su respectiva esquematización.

5.1.1. Categoría: Visión de ser humano

DIMENSIONES	PROPIEDADES
Debe ser formado como un ser integral. Estático. Pasivo. No es relacional Vulnerable. Determinado culturalmente.	<ul style="list-style-type: none"> • No es autónomo. • No conoce los valores, el respeto. • No es capaz de tomar decisiones. • No sabe conversar, ni resolver conflictos. • Los niños no saben. • Determinado por la cultura en que se desarrolla. • Vulnerable. • Agresivo. • Desordenado. • Con carencias.

5.1.2. Categoría: Fin de la educación

DIMENSIONES	PROPIEDADES
Desarrollar un ser integral.	<ul style="list-style-type: none"> • Formar en valores. • Desarrollar capacidades y habilidades técnicas (Resolución de problemas-extraer información, etc.)
Para el cambio y el futuro.	<ul style="list-style-type: none"> • Agente de cambio. • Aporte a la sociedad. • Tener las herramientas que permitan tener un mejor futuro. • Trabajadores para un futuro.
Para insertarse en la sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> • Tener herramientas para surgir. • Desarrollo de competencias para la inserción en la sociedad. • Fomento de la competitividad entre pares.
Trabajo en conjunto con la familia.	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo mutuo entre la escuela y la casa. • La escuela suple el rol de la familia. • Los niños son el reflejo de los padres. • Familia como modelo a seguir.

5.1.3. Categoría: Práctica Pedagógica

DIMENSIONES	PROPIEDADES
El profesor es quien entrega conocimientos.	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor entrega datos. • El profesor es una fuente de conocimiento. • Es un arquitecto del alumno. • Entrega herramientas. • Su rol es instrumental y funcional.
Profesor como autoridad.	<ul style="list-style-type: none"> • Impone las normas y las reglas. • Es un modelador. • Tiene autoridad moral. • Es un marco regulador. • Fomenta el orden y la disciplina. • Utiliza castigos y premios • Fomenta la competencia • Relación vertical con el estudiante • Relación distante con el estudiante. • Profesor que dirige.
Profesor entrega una motivación intrínseca y que apunta al logro de recompensas externas.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor como instrumento. • Despeja sólo dudas. • Impulsor de conductas. • Entrega premios y castigos.

5.2. Construcción de categorías de análisis a partir de las planificaciones

5.2.1. Categoría: Visión de ser humano

DIMENSIONES	PROPIEDADES
<p>Estático. Pasivo. Homogéneo, igual al otro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante acata órdenes y recibe conocimientos. • No se considera su opinión. • No se consideran sus intereses y necesidades. • No se respetan sus procesos de desarrollo. • No se respetan sus ritmos de aprendizajes. • Descontextualizado de su realidad, de su entorno. • Se le evalúa de forma estandarizada.

5.2.3. Categoría: Fin de la educación

DIMENSIONES	PROPIEDADES
Transferir conocimientos.	<ul style="list-style-type: none"> • Entregar conocimientos e información para que el estudiante desarrolle aprendizajes determinados (acordes a los objetivos de los planes y programas).
Preparar para el futuro.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades para el trabajo. • Propiciar el trabajo en grupo (no colaborativo). • Fomento de la responsabilidad. (puntualidad, hacer las tareas, llevar materiales, etc.)
Entregar herramientas para insertarse en esta sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la competencia. • Cumplimiento de reglas y normas. • Aprender a seguir instrucciones.

5.2.2. Categoría: Práctica pedagógica

DIMENSIONES	PROPIEDADES
El profesor es quien entrega conocimientos.	<ul style="list-style-type: none"> • Entregar conocimientos e información para que el estudiante desarrolle aprendizajes (acordes a los objetivos de los planes y programas). • Es el que domina las materias. • Su rol es funcional e instrumental.
Profesor como autoridad.	<ul style="list-style-type: none"> • Impone el cumplimiento de reglas y normas. • Dirige las clases. • Refuerza la obediencia en los estudiantes. • Impone el aprendizaje a desarrollar. • Impone la evaluación. • Impone la forma de trabajar en la clase. • Relación vertical con el estudiante. • Relación distante con el estudiante. • Evalúa de forma estandarizada.
Profesor entrega una motivación intrínseca y que apunta al logro de recompensas externas.	<ul style="list-style-type: none"> • Se ofrecen los espacios, pero espacios limitados y acordes a las necesidades de las clases. (Utilización de material y elección de la forma de trabajo).

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Entrega premios. |
|--|--|

5.3. Análisis e interpretación de datos

5.3.1. Cuadro comparativo: Nociones sobre la educación para la libertad de los docentes, con sus planificaciones.

CATEGORÍAS	ENTREVISTAS Y FOCUS GROUP	PLANIFICACIONES
Visión de ser humano	Es un individuo aislado de la sociedad, estático, que no es protagonista de su vida y de su aprendizaje, no es relacional, y debe ser formado como un ser integral. Está determinado culturalmente. Y requiere de un guía constante para adaptarse a la sociedad.	Es estático, pasivo en relación a su vida y a sus aprendizajes, es visto como un ser homogéneo, igual al otro y a los otros, de pensamiento lineal, que se encuentra descontextualizado de su realidad.
Fin de la Educación	Desarrollar un ser integral, a través, de la formación de valores, y el desarrollo de capacidades y habilidades técnicas, para que los niños(as) tengan un mejor futuro y puedan insertarse en la sociedad y sean un aporte a ésta. Todo esto se debe	La transferencia de conocimientos e información para que los niños (as) tengan un mejor futuro y se puedan insertar en la sociedad, por medio, del fomento de la competitividad, el cumplimiento de normas y el desarrollo de

	desarrollar en un trabajo en conjunto con la familia.	habilidades para el trabajo.
Práctica pedagógica	El profesor es quien entrega el conocimiento. Es una autoridad moral y disciplinaria, que entrega una motivación intrínseca y que apunta al logro de recompensas externas. Manteniendo una relación, vertical, instrumental y distante con los niños (as).	El profesor es quien entrega el conocimiento, es una autoridad, que entrega una motivación intrínseca y que apunta al logro de recompensas externas. La relación con los niños (as) se basa en la dualidad autoridad/obediencia manteniendo una relación, vertical, instrumental y distante con estos.

5.3. Interpretación de las categorías.

Categoría: Visión de ser humano

De acuerdo a los planteamientos teóricos analizados con anterioridad, podemos decir que la visión de ser humano desde una educación para la libertad se concibe, desde un ser que es bueno por naturaleza, orientado hacia el bien y debe estar ligado siempre a ella (a la naturaleza). Ya que es la sociedad la que limita, condiciona y corrompe al ser humano.

Es visto como un ser que nace libre, capaz de lograr su autonomía, capaz de autorregularse y autogobernarse, que a través de la relación y el diálogo con otros, puede reflexionar sobre el mundo y transformarlo, siendo capaz de adaptarse a la comunidad de forma espontánea y armónicamente, constituyéndose como un ser humano libre y autónomo, sin una estructura autoritaria y una mentalidad de masas.

Este ser humano que hemos descrito, es también un ser en un constante construcción, que está siendo, es un ser en movimiento, que se hace consciente y crítico de su realidad, que trasciende, discierne, dialoga, comunica, participa, incorpora, modifica. Por lo tanto, su posición en el mundo se afirma, no es un ser pasivo, no es un mero espectador, sino que crea y recrea, interfiriendo en su realidad para modificarla.

Esta visión no se encuentra muy presente de manera explícita en los discursos, y es más desde su ausencia donde se pueden recoger las nociones que sobre esto tienen los docentes.

Se puede evidenciar en el lenguaje utilizado por los docentes, la palabra individuo y no ser humano, lo que nos da a entender una visión de ser humano no relacional, aislado de su comunidad y de su entorno. Sin embargo, la estigmatización que hacen respecto a los estudiantes de la escuela develan que existe una noción de ser humano ligado a una sociedad, que es considerada como desajustada, ya que no se relaciona productivamente en esta, al estar ligado a esta sociedad tiene formas de ser, actuar y pensar de acuerdo al lugar y a las personas con las cuales comparte (determinismo cultural), pero cuando los docentes comentan respecto a lo desarrollado durante sus clases todos estos aspectos no son tomados en cuenta, descontextualizándolo y apartándolo de su realidad, lo que se indica en la siguiente cita, *“El alumno trae vicios desde su casa”* (Entrevista N°1), Rousseau, plantea al respecto que todos los vicios que se le imputan al ser humano no son naturales a él y es en la sociedad (capitalista y autoritaria) y la familia sin libertad las que los pervierte, reproduciendo y perpetuando el status quo de la sociedad (enferma).

Además se evidencia una visión de un ser humano moldeable, un ser humano objeto, en este caso un niño(a) objeto que se debe adaptar a los fines y objetivos de las instituciones autoritarias que lo rodean, y requiere de una guía constante para adaptarse a la sociedad, por ejemplo, en una entrevista se indica que *“lo idóneo, es que sea un agente de cambio, que sea un aporte a la sociedad (...) que sea una persona íntegra”* (Entrevista N°1), convirtiendo al educando, en un ser pasivo, estático que sólo acata y obedece, sin espacios para lograr acuerdos y consensos, para cuestionar y reflexionar, invisibilizando al niño(a), ya que para cumplir con tales objetivos debe abandonar sus necesidades e intereses, olvidarse de sí mismo. Como los docentes tienen esta visión de niño vulnerable intentan, mediante las reglas poder encaminarlos hacia el bien, es por eso que expresan: *“Yo como profesor voy a poner mis normas, voy a imponer mis normas”* (Entrevista N°1), pero se basan en las

lógicas de mercado, y el bienestar está situado dentro de las posibilidades futuras que tenga el niño (a) para encontrar un trabajo y salir de la pobreza. Teniendo una concepción paternalista de la educación.

Los docentes plantean una visión de ser humano sin autonomía, pasivo, poco reflexivo, ya que son ellos los que entregan todo a los niños (as), los docentes son quienes toman las decisiones, como se refleja a continuación *“yo elijo los equipos [...] Yo les doy permiso para ir al baño”* (Entrevista N°2). Sin considerar las opiniones de niños y niñas, imponiéndose por sobre ellos *“Yo como profesor voy a poner mis normas, voy a imponer mis normas”* (Entrevista N°1). El niño (a) se encuentra totalmente subordinado a las peticiones de los docentes, no tiene la posibilidad de lograr su autonomía, por ende, no puede autorregularse y autogobernarse.

En relación al párrafo anterior, en la mayoría de los discursos de los docentes se lee que el ser humano “debe” “ser”; un “deber” “ser” impuesto y condicionado por los adultos (docentes), que se expresa y valida a continuación:

“Ellos son, los que los capaces de hacer un cambio” (Entrevista N°2)

“Los niños tienen en sus manos el futuro de nuestro país y del medio ambiente” (Entrevista N°5).

“Los niños deben ser personas integrales” (Entrevista N°3).

“Los niños se deben querer, cuidar sus cuerpos” (Entrevista N°5).

“Los niños deben insertarse en la sociedad” (Entrevista N° 4).

“Ellos (los niños) tienen la capacidad de llegar a los puestos más altos” (Entrevista N°3).

En este “deber ser”, los docentes imponen a los niños (as) lo que deben lograr, y para alcanzar los objetivos los estudiantes deben someterse a prácticas autoritarias que le impiden reflexionar sobre sí mismos, perdiendo conciencia sobre sus cuerpos y capacidades, limitándoles y negándoles su libertad de acción y decisión, haciendo que estos se sientan frustrados e infelices al no alcanzar lo que de ellos se espera. Este “deber” “ser”, además, va despojando al ser humano de su autonomía y de su esencia para transformar, crear, recrear, producir, decidir, y comunicarse, convirtiendo al ser humano en un ser sin movimiento ni dinamismo, es un ser “acabado” en negación a la visión de Paulo Freire sobre el ser humano como un ser inacabado, que necesita de los otros para conocer y transformar el mundo, y que está en constante construcción, para romper con la alienación y la relación contradictoria a la vida de opresor-oprimido. Entonces los niños (as) bajo esta presión, comienzan a delegar su autonomía y responsabilidad a otros (que se suponen saben más y tienen la verdad), graficándolo en los comentarios de los docentes, *“Los niños no son autónomos [...] no son capaces de tomar decisiones”* (Focus group). *“Porque los niños preguntan hasta “¿dónde me tengo que sentar?”* (Entrevista N°3). *“Uno tiene que impulsar esas conductas autónomas, que ellos hagan las cosas por sí mismos, pero obviamente uno tiene que ser un guía, no dejarlos ser, o sea, eso tiene que entenderse, que lo desarrollen pero hasta cierta medida”* (Entrevista N°1). Acá se refleja una noción de propiciar ciertas conductas autónomas, pero de devela una autonomía condicionada, una “libertad” limitada.

En el discurso manifestado por los entrevistados se evidencia el trabajo grupal, pero no colaborativo, dejando sin poder de elección y decisión a los niños y niñas, quienes deben principalmente seguir las instrucciones y reglas que emanan desde los docentes, homogenizando las conductas y pensamientos. Como si el ser humano no fuese dinámico, como si el

pensamiento fuese lineal y estático, pasivo. Se les moldea para *“no preguntar nada, obedecer, simplemente”* (Neill, 1963: 95). En esta situación, el niño (a) no podrá hacerse consciente del mundo que lo rodea ni de sí mismo sin el contacto real de la convivencia con otro, sin el diálogo con el otro, sin la construcción con el otro, sin la necesaria y vital relación con los otros.

Las visiones dan cuenta de un individuo como si fuese una página en blanco que hay que llenar o como si ya no hubiera nada que hacer, es un ser inerte, sin vida, en donde el profesor toma este rol superior y deposita en el niño y en la niña el conocimiento, lo que cree que es mejor para ellos, sin dar lugar a las particularidades, necesidades e intereses de estos. *“Los niños no saben conversar”* (Entrevista n°2) *“No conocen lo que es el respeto, el valor ¿Cómo les voy hablar de valor, si no saben lo que es?”* (Entrevista N° 2), porque según ellos su condición de “marginales” no les permite la posibilidad de reflexionar y tomar sus propias decisiones. A diferencia de los autores abordados, que visualizan al ser humano, con un ser bueno, libre, autónomo, ligado a la naturaleza, adaptándose espontáneamente a la comunidad mediados y apoyados por la escuela, ya que es un ser de relaciones, que reflexiona sobre su existencia y cuestiona su relación con el mundo.

La escuela y los docentes, se convierten en represores hostiles que obligan al niño (a) a insertarse artificialmente a la sociedad, por medio de metodologías autoritarias que lo perturban y corrompen, y esto no significa que no creamos que el individuo deba vivir en sociedad y en comunidad, pero el proceso debe ser de forma natural.

Entonces, finalmente podemos concluir desde el discurso que emana desde los docentes, que la visión de ser humano que tienen apunta a un ser humano que dada sus condiciones sociales debe ser moldeado para que se

inserte en la sociedad, para lo cual debe ser completado con los contenidos de la escuela, transformándolo en un objeto, estático, pasivo, que no es protagonista de su vida y de sus aprendizajes, no es relacional, y se encuentra determinado culturalmente y con ciertas inclinaciones genéticas, apartándolo de la posibilidad de recrear, de transformar, de trascender.

Categoría: Fin de la educación

De acuerdo a los planteamientos teóricos analizados con anterioridad, podemos sintetizar que el fin de la educación para la libertad es; encaminar al ser humano desde su infancia, en condiciones donde aprenda a vivir libremente, por medio, del desarrollo de su autonomía y su capacidad de autorregulación; autonomía y autorregulación, que sólo se pueden desarrollar en espacios anti-autoritarios, en donde la educación se adapte a las necesidades e intereses de los niños(as), y no a los intereses de las instituciones.

Además la estructura de la educación debe apuntar a desarrollar la concientización de las personas, tanto sobre sí mismos, como de su realidad, y del ambiente que los rodea, con el fin, de que se hagan críticos de esta y logren su humanización, volviendo a su naturaleza y alejándose de la represión emanada por las diferentes instituciones sociales que lo rodean.

Otro aspecto fundamental es que la educación debe ser un medio de liberación para el ser humano, donde el ser humano ha de sentirse miembro de una comunidad, armonizando sus derechos como individuo, con los derechos de la comunidad; armonización que solo se puede lograr si el ser humano logra su autogobierno; autogobierno que fomenta las interacciones con la comunidad: con la vida en colectividad.

A partir de la información emanada desde los discursos de el docente y las docentes en relación al fin de la educación, podemos apreciar que se desprende una visión en común sobre el fin de la educación, haciendo referencia a que la educación debe desarrollar un ser integral para que se desenvuelva en la sociedad, por ejemplo, por medio, de habilidades específicas para un ocupación determinada, como habilidades de conocimiento,(lectura, escritura, matemática) y habilidades de comportamiento socio emocionales (responsabilidad, compromiso), todas vinculadas con el ámbito laboral, en concordancia con lo anterior un docente recalca que la educación debe, *“Entregar valores y conocimientos, en el fondo tratar de formar un ser integral”* (Entrevista N °1), otra docente también menciona que , *“Los niños deben ser personas integrales”* (Entrevista N°5), complementando un docente manifiesta que la educación debe (sic) *“formar valores, eh eh, promover el respeto, las buenas prácticas, la empatía, la buena comunicación, la sana convivencia”* (Entrevista N°1), pero cabe destacar que solo una docente se refiere al desarrollo de la capacidades en otro ámbito, el ámbito artístico, en relación a la aludida integralidad, la docente indica que la educación debe *“Desarrollar las capacidades y habilidades que tienen los niños, en lo cognoscitivo y como lo más artístico”* (Entrevista N° 3). Pero hay que distinguir que, los valores, las capacidades y las habilidades que aluden en su discursos los docentes, se relacionan con las necesidades e intereses de la educación y de la escuela, y no con los intereses y necesidades de los niños(as), en relación a las herramientas que le permitan formarse como un ser integral en esta sociedad, en el focus group se clarifica lo anterior, *“El interés del niño por aprender está ausente en la educación actual”* (Focus group), agregan, *“No se le da las posibilidades a los niños”* (Focus group).

Otro punto en donde coinciden la mayoría de los docentes, hace referencia a la educación enfocada para el cambio y el futuro, en los discursos

emitidos se apunta a que la educación forme a este ser integral con un objetivo, que es, que el niño(a) se convierta en un agente de cambio en la sociedad, siendo un aporte a esta, en este contexto un docente indica *“lo idóneo, es que sea un agente de cambio, que sea un aporte a la sociedad [...] que sea una persona íntegra, formar un alumno integral”* (Entrevista N°1), otra docente en la misma línea señala que *“Ellos son, los que son capaces de hacer un cambio”* (Entrevista N°2), otra docente agrega que el rol de los niños (as) en la sociedad se remite a que *“Los niños tienen en sus manos el futuro de nuestro país y del medio ambiente”* (Entrevista N°5), en relación a un proyecto que se desarrolla en la escuela en conjunto con una área de la municipalidad, para que los niños(as) sean “líderes ambientales”. En síntesis el fin de la educación en concordancia con la segunda dimensión categorizada, hace referencia esencialmente a una educación como una preparación para el futuro de los niños(as), *“La educación como un medio, para que los niños tomen decisiones en el futuro”* (Entrevista N°2), futuro que se encuentra visualizado sólo en aspectos relacionados con el desarrollo de capacidades sociales para el trabajo y con el desarrollo económico, esto se puede evidenciar en lo explicitado por una docente *“Yo creo que está centrada en los intereses que el gobierno quiere [...] como trabajadores para un futuro”* (Entrevista N° 3), otra docente lo devela durante el focus group *“[...] el gobierno quiere mano de obra, es decir, no les sirve que los niños piensen”* (Focus group), en otra entrevista también se fundamenta lo expuesto, *“Lo que el gobierno quiere es que todos tengan las mismas capacidades y destrezas”* (Entrevista N° 3). De lo anterior, se puede manifestar que los docentes apelan a que el fin de la educación es desarrollar un ser integral, pero este ser integral se encuentra condicionado a las necesidades del mercado, y a los fines de la sociedad neoliberal, como es la preparación para un trabajo en un futuro, que nos permita, integrarnos a esta, y así acceder al mercado laboral, para poder surgir y seguir escalando en el sistema, por lo tanto, la integralidad a la que apuntan los docentes se relaciona

con el desarrollo de la libertad individual en la sociedad y no con una integralidad que apunta a un desarrollo armónico con la naturaleza , con el entorno y la comunidad.

También desde los discursos que provienen desde el focus group, se manifiesta que el sistema actual del país se sigue reproduciendo en la escuela, en donde la educación pasa a ser un instrumento de control del gobierno, lo cual se describe en las siguientes citas, *“el sistema se sigue perpetuando en la escuela”* (Focus group), *“el profesor debe educar de acuerdo a la sociedad”* (Focus group), *“educación manipulada por el gobierno y por el poder, por eso los mantienen ignorantes, sacaron filosofía, sacaron educación cívica, ahora quieren sacar geografía”,* *“Si no soy consciente de la realidad que estai viviendo, no teni como opinar mas allá, te quedai con tu realidad y punto, eso es lo que busca, es lo que ha tenido todo el tiempo, este pseudo modelo conductista”* (Focus group), de acuerdo a lo anterior, la educación no estaría educando para concientizar a los niños(as), sobre sí mismos, sobre su realidad y sobre su contexto, sólo busca seguir reproduciendo los valores del sistema imperante, lo que se puede apreciar en algunos discursos emitidos por los docentes en el focus group , *“[...] es decir, no les sirve que los niños piensen”,* *“No les conviene este tipo de colegio, que hace al alumno pensar”,* en relación al video sobre la escuela Libre de Paidea.

En este contexto, se podría relacionar otra dimensión del fin de la educación con lo señalado anteriormente; que es la educación como un medio para insertarse en la sociedad, en donde el entrevistado y las entrevistadas coinciden al mencionar que la educación debe insertar a los niños (as) en la sociedad, por medio, de herramientas que le permitan surgir, como el desarrollo de competencias para el trabajo y el fomento de la competitividad durante el desarrollo de las clases y las evaluaciones. *“Los niños deben insertarse en la*

sociedad” (Entrevista N° 4), deben *“Tener herramientas, para surgir”* (Entrevista N° 2), para poder *“Formar una sociedad mejor”* (Entrevista N°5), en relación a una sociedad más integra.

Los docentes también señalan que el trabajo de la escuela se debe hacer en conjunto con la familia, desarrollando un apoyo mutuo entre la escuela y la casa, debido a que la *“La escuela refuerza la educación de la casa, para el niño y su futuro”* (Entrevista N°2), pero en el discurso de los docentes se puede inferir que la familia no está cumpliendo con su rol de educar a sus hijos(as), ya que la familia está pasando por una crisis valórica, lo que se advierte a continuación, *“Acá hay una crisis moral y valórica de la familia, la familia está en crisis”* (Focus group), que se puede relacionar a partir de lo siguiente expuesto en el focus, *“padres que trabajan mucho, niños con carencias afectivas, padres y madres culpables por trabajar todo el día”* (Focus group), entonces la dimensión señalada se puede fundamentar en las siguientes citas *“El apoyo es mutuo, escuela, casa, trabajo en conjunto. El trabajo de colegio se pierde, por culpa de la casa”* (Entrevista N°2), *“En este contexto la estamos supliendo (el rol de la familia)”* (Entrevista N° 3), *“Debería haber un trabajo conjunto [...] es difícil nadar contra la corriente, y que en la casa no hagan ningún proceso”* (Entrevista N° 3), *“El colegio reemplaza a la familia. El colegio entrega valores”* (Entrevista N° 4). De acuerdo a lo anterior, es importante mencionar que a partir de los discursos y el focus group, se puede evidenciar que la gran parte de los docentes, señalan el contexto de los niños(as) como perjudicial para su educación y desarrollo, debido que a los contextos sociales donde los niños (as) viven, la familia no educa, entregando solamente a la educación de la escuela ese deber, por lo que algunos docentes comentan *“Los niños se sienten resguardados en la escuela. Los niños de este contexto tienen conductas irruptas y desajustadas”* (Entrevista N°5). *“Cuando hay desorganización en el hogar, no hay hábitos ni normas. Cuando hay*

desorganización en la casa, hay desorganización mental” (Entrevista N°5). “*Si en este colegio hay tanta violencia que impide el aprendizaje es porque lo ven en la casa*” (Entrevista N°3) en el contexto en que los niños(as) se desarrollan la familia es perjudicial para el trabajo que se realiza en colegio, entonces se puede develar, que para los docentes es primordial el trabajo en conjunto con la familia, pero este trabajo, depende del tipo de familia presente en la escuela. Los autores abordados en el marco teórico también se refieren a la participación de la familia en la educación, algunos recalcan que la familia (autoritaria-patriarcal) es perjudicial para el desarrollo de la autonomía de los niños (as) y para que este se desarrolle en libertad, por los valores y prácticas que esta reproduce, lo que se puede evidenciar en parte en la presente cita “*En algunos casos deberían ser apartados de la familia*” (Entrevista N°3), otros autores apelan a la importancia de la familia, la realidad y el contexto en el que los niños (as) se desarrollan para los propósitos de la educación para libertad, pero ambas visiones coinciden en un punto, ambas apuntan a que el niño (a) no se debe desarrollar en un ambiente hostil a su naturaleza, sino, la realidad en que el niño (a) nace y se desarrolla debe darse en condiciones propicias para su desarrollo y su libertad.

Entonces desde el discurso que emana desde los docentes, podemos indicar que el fin de educación, apunta a desarrollar un ser humano integral, por medio de las capacidades, habilidades y valores que le permitan, integrarse y surgir en la sociedad, para generar un cambio en el futuro y ser un aporte en esta sociedad, todo esto en un trabajo en conjunto con la familia, familia que no debe perjudicar el desarrollo de los niños(as) y debe hacerse cargo de la educación de estos, indiferente a su realidad y contexto.

Desde el análisis entre el discurso y las planificaciones no se encuentran grandes diferencias, ya que desde el análisis de las planificaciones de los

docentes se visualiza que el fin de la educación se basa en la transferencia de conocimientos e información, para que los niños (as) tengan un mejor futuro y se puedan insertar en la sociedad, al igual que los discursos que expresan los docentes a partir de las entrevistas y el focus group, otro aspecto de el discurso que refleja en las planificaciones, hace referencia al fomento de la competitividad entre pares, ya sea, mediante la organización del trabajo de la clases, como en las evaluaciones, también el énfasis al cumplimiento de normas y de habilidades para el trabajo (permanecer en silencio, hablar solo cuando se le da la palabra, acatar órdenes, seguir instrucciones, llevar materiales, presentar la libreta en buen estado, etc.), en relación a lo anterior, podemos señalar que el discurso de los docentes que se construyo a partir de las entrevistas y el focus group, se ve reflejado, en su forma de pensar y llevar a cabo sus planificaciones, ya sea, en la organización del tiempo, los objetivos planteados, el énfasis en aprendizajes determinados, y el proceso de evaluación.

Categoría: Práctica Pedagógica

De acuerdo a los planteamientos teóricos analizados con anterioridad, podemos decir respecto a la práctica pedagógica en una educación para la libertad, que el educador(a) es un mediador entre la realidad y el niño (a), es un guía y un compañero, que basa su quehacer en la confianza en la naturaleza infantil y en la bondad humana. El cual debe liberarse de sus prejuicios y represiones, y ser consciente sobre sí mismo, teniendo una formación política y un compromiso real con los niños(as) y la comunidad, por lo tanto, el trabajo en comunidad y con la comunidad debiese adquirir gran importancia en el proceso educativo.

El educador (a) debe estar en constante revisión, realizando un esfuerzo moral e intelectual, no debe ser coercitivo, ni directivo. Y además no puede transmitir o imponer al estudiante algo que éste no quiera y no puede emitir juicios ni castigos, porque estos no tienen sentido para el niño(a). Además este cumple el rol de guía, acompañante o facilitador de aprendizajes. La relación con los estudiantes es horizontal, de respeto y confianza mutua, promoviendo el respeto a la personalidad e individualidad de cada uno. Por lo tanto, en la relación cotidiana de enseñanza y de aprendizaje, el educador y educando van cambiando de roles.

A partir de la información emanada de los discursos, podemos develar que el docente permanece distante, estando por sobre el educando, es una autoridad en todo sentido, moral y de conocimiento. Todo se basa en el adultocentrismo, negando el protagonismo de los niños en su proceso de aprendizaje. Los docentes manifiestan que el docente *“Es un marco regulador que amolda y adiestra, por medio, del orden y la disciplina”* (Entrevista N°1), *“Yo soy el adulto, yo pongo las reglas”* (Entrevista N°4).

Se presenta en el análisis una concepción bancaria (Freire) de la educación, viendo al profesor (a) como un depositador de conocimiento. *“En el fondo uno como profesor entrega datos, no entregai más que eso”* (Entrevista N°1). *“El profesor es una especie de arquitecto del alumno, o sea, uno va moldeando, sus conocimientos, perdón, su, su manera de pensar”* (Entrevista N°1). Dejando de lado toda la historia de los estudiantes, todo el bagaje cultural que han adquirido durante su vida y olvidando la parte humana, descontextualizando a los niños y niñas. Esta concepción del profesor (a) como un ser superior que todo lo sabe, le otorga cierto poder por sobre los menos “afortunado”. El profesor (a) se instala como un redentor, otorgándose poderes y responsabilidades que van más allá de una labor educativa, tomando

decisiones arbitrarias que suponen un bien mejor para el otro, en este caso, que los niños y niñas “marginales y vulnerables” (o mejor dicho marginados y vulnerados) se inserten en la sociedad, limitando la libertad y la toma de decisiones de estos, extendiendo a la escuela la autoridad y a los estudiantes la obediencia.

Esto también se puede visualizar a partir de los siguientes discursos:

- *“No saben lo que son las reglas [...] No conocen lo que es el respeto, el valor ¿cómo les voy hablar de valor, si no saben lo que es?” (Entrevista N°2)*
- *“El profesor entrega herramientas para que los niños tengan una mejor calidad de vida (Entrevista N°5).*
- *“Es que nosotros somos los profesores, nosotros tenemos que motivar” (Entrevista N°2)*

Su preocupación principal es la disciplina y el orden, considerándolos como elementos actitudinales fundamentales para el desarrollo de una clase, el logro de habilidades y aprendizaje. Es por esto que crean normas y reglas para la sala de clases, pero éstas sólo naces de ellos, sin mayor participación de los estudiantes, por ejemplo, *“Yo como profesor voy a poner mis normas, voy a imponer mis normas” (Entrevista N°1)*, otra docente agrega *“Yo elijo los equipos, [...] Yo les doy permiso para ir al baño” (Entrevista N°2)*, en contradicción con la visión de la práctica pedagógica que expone la educación para la libertad, en donde el profesor (a) no debe imponer el poder ni la autoridad, renunciando, a toda autoridad, a toda pretensión jerárquica, a todo tipo de dirigismo.

A partir de lo anterior se puede develar que en gran parte de los discursos construidos por los docentes, la práctica pedagógica no se basa en la confianza y buena voluntad recíprocas entre el educador (a) y el niño(a), como lo plantea Vera Schmidt y León Tolstoi, debido, a que la relación entre ambos, es vertical, distante, basada en el binomio autoridad/obediencia, por lo tanto, el profesor (a) no es un igual, no es uno más entre los educandos, como lo manifiesta Paulo Freire en su visión de la práctica pedagógica, no acompaña, no guía, no apoya, es *“un marco regulador que amolda y adiestra, por medio, del orden y la disciplina”* (Entrevista N°1), *“El profesor es una autoridad moral”* (Entrevista N°5). En esta noción sobre la práctica pedagógica encontramos grandes diferencias en relación a lo expuesto en el marco teórico sobre la educación para la libertad, ya que el profesor (a) en ese espacio educativo, es considerado un igual a los alumnos, no son seres superiores, no tienen ningún dignidad protectora, no profesan el miedo para imponer el respeto, sólo tienen una infinita paciencia y creencia en la naturaleza infantil.

Sólo en dos de las docentes, se puede evidenciar en el discurso, una visión de profesor como un mediador, pero con una concepción limitada de la educación para libertad, como si la libertad fuese algo ajeno al niño y la niña, como si se pudiese dosificar, como expresan los docentes, *“uno va incorporando cosas pequeñas, para ir incrementando el proceso de autonomía”* (Focus group), otorgando pequeños y dirigidos espacios para la reflexión y la toma de decisiones por parte de los niños y niñas, lo que se devela en la presente cita, *“Si terminan de hacer su trabajo tienen que jugar, no soy de la idea de que estén todo el rato callados. Pero a veces dificulta a los niños (respecto al desorden) que tienen mayor déficit o a mí, que estoy dando una instrucción, me perturba, entonces si me perturba a mí, también perturba a los compañeros “* (Entrevista N°3), la docente agrega *“Hago trabajo colaborativo, me llama la atención que en un primero básico trabajen tan bien*

colaborativamente [...] yo digo "formen grupo" y ellos al tiro se forman solos, eso sí he tenido que ir coordinando [...] igual guiándolos en lo que tienen que hacer, pero ellos mismos se van poniendo de acuerdo" (Entrevista N°3), otra docente en relación a lo anterior, comenta, *"Yo les doy el instrumento, por donde tiene que pasar el contenido"* (Entrevista N°2).

Se devela por medio del focus group que se puede cambiar la educación, es decir, pasar de una educación autoritaria a una que apunte hacia la libertad y la autonomía de los niños y niñas, pero condicionándolo al cambio de las estructuras sociales y políticas de gobierno, a la experiencia de los docentes, etc. *"Hay muchos cambios por hacer, yo creo que, el cambio recién está empezando, y se va a terminar cuando los profes, de esta época, los que están saliendo, ya sean adultos, lleven años de experiencias, más de 20 años de experiencia", "El profesor se las tiene que rebuscar, dedicar más, ver otras formas de motivar a los chiquillos", "Sí tú quieres hacer un cambio, y generar adultos pensantes, tienes que darle la posibilidad de que ellos puedan pensar desde, ehh, que están en pre-kinder, darle la libertad para opinar" "tiene que ser flexible, para, tener la capacidad de enseñarle a cada uno de distinta forma".*

Se adjudica también la crisis educativa a la *"crisis moral y valórica de la familia"* (Focus group), proponiendo como ideal a la familia tradicional (nuclear biparental).

A partir de los distintos discursos emitidos por los docentes podemos manifestar, que el profesor no se da los espacios en ningún momento para la realización de una reflexión acerca de su quehacer que le permita ser consciente de su conducta, de sus metodologías, de la realidad, de sí mismos y así poder evaluar y tomar las medidas necesarias (en conjunto también con los estudiantes) para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje que se

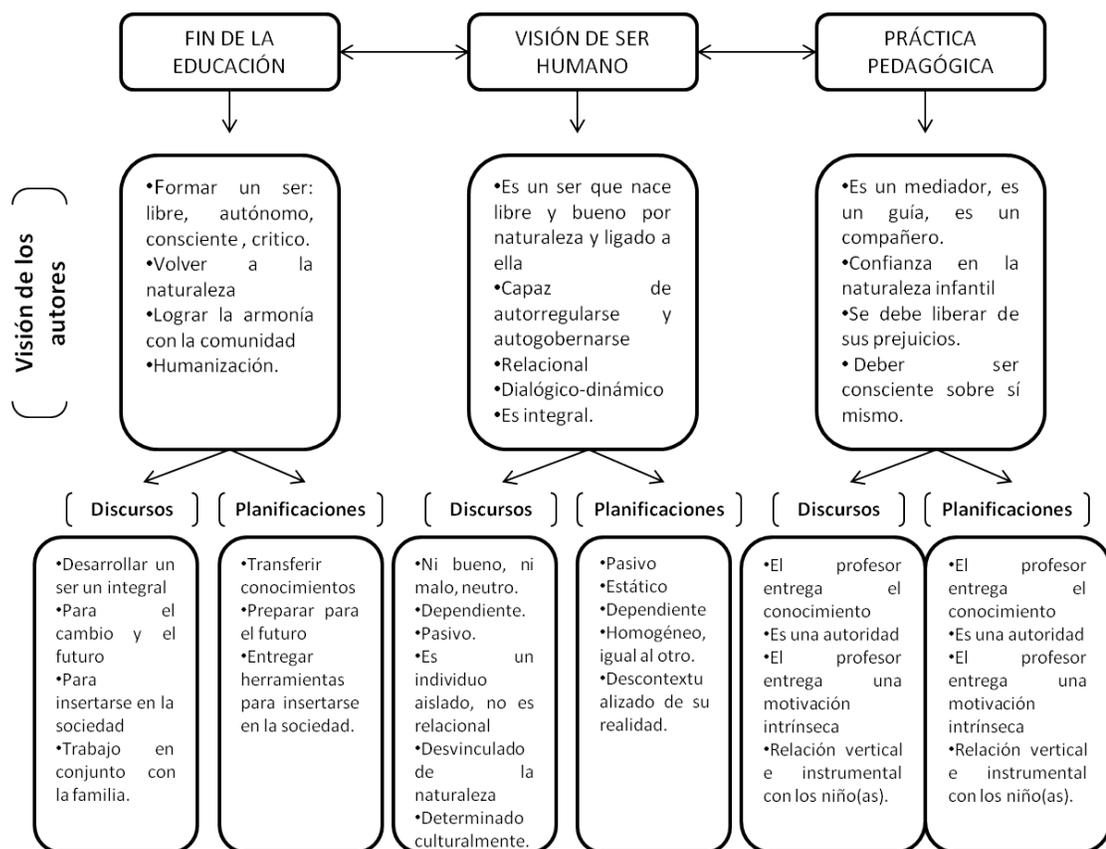
llevan a cabo. Se manifiesta a partir del análisis que profesor (a) no es crítico de sí mismo, por lo tanto, no es capaz de liberarse todo aquello que lo reprime, crenado un estado de armonía para poder acompañar a los niños y niñas en su desarrollo.

Finalmente se reconoce en los discursos de los docentes una relación verticalista con los estudiantes, con ausencia de confianza en los niños y niñas, tanto en las capacidades como en su bondad innata, generando una relación de desigualdad, estigmatizando a los niños y niñas, además, por el contexto social en el que se encuentran.

Mediante el análisis de las planificaciones de los docentes, percibimos que el discurso construido a partir del focus group y las entrevistas, refleja una serie de coincidencias, tales como, la visión autoritaria del docente dentro del proceso educativo, el cual es el único “capaz” de tener y entregar los conocimientos, saberes o información, es que el domina las materias y por lo tanto dirige las clases. En las planificaciones se observa, que todo se inicia desde el adulto, el proceso educativo se centra en el profesor (a) limitando la participación de los estudiantes y por lo tanto, sus intereses y necesidades, por ejemplo, el docente impone la forma de organizar el trabajo de las clases, impone la evaluación de las mismas, creando un relación vertical y distante con los estudiantes, es decir, la relación se fundamenta en la dualidad autoridad/obediencia, en evidente relación con el discurso que emana desde los docentes, otro punto de semejanza entre el discurso y las planificaciones se ubica, en la entrega de premios o refuerzos que apunta al logro de recompensas externas, ya que, en el discurso los docentes comentan sobre la entrega de premios durante sus clases, situación que se puede observar en las planificaciones, ya que también se presenta esta “estrategia” para captar la atención de los estudiantes. Es posible señalar que en las planificaciones se

observa en algunos casos que se ofrecen algunos espacios para que los niños y niñas se desenvuelvan con una mayor libertad, pero estos espacios, siempre son limitados o se utilizan acorde a las necesidades u objetivos de las planificaciones, y no a la necesidad o interés libre del niño o la niña por aprender.

5.3.3. Esquema: Relación de categorías de análisis



6.- REFLEXIONES FINALES

Conclusiones:

Como se menciona en el inicio de esta tesis, la educación de nuestro país tiene una serie de falencias que la han hecho fracasar, pero lo que finalmente la hace entrar en una crisis es el sentido que está ha estado teniendo durante largos años.

Actualmente la responsabilidad de educar recae en las instituciones educacionales, como jardines infantiles, escuelas, colegios, institutos y universidades y en los docentes que allí trabajan, entonces la educación ha dejado de ser responsabilidad de todos, de la comunidad, de las personas. Pero estas instituciones y docentes invisibilizan a los estudiantes y a sus familias, sus costumbres, su realidad; se instalan con grandes estructuras y se muestran como única oportunidad para aprender y lograr éxito en la vida, sobre todo en comunas más vulneradas del país. Así, de manera artificial, omnipotente y todopoderosa, la escuela arrasa con toda experiencia anterior a ella que pueda haber tenido el estudiante. Olvidándose que todos esos niños y niñas ya han tenido experiencias de aprendizaje, en sus familias, en la calle, en su realidad, en donde con otros han construido sus vidas y su identidad, siendo autores de su destino, tomando sus propias decisiones.

Cuando la escuela muestra a los estudiantes lo mal que lo han hecho y que todo lo que han construido no sirve, los vuelven más inseguros, más dóciles y por ende deseosos de seguir el camino al éxito que estas les proponen, la escuela se aprovecha de esto y adiestra sus cuerpos y sus mentes, moldeando al futuro ciudadano trabajador-consumidor, para recibir la instrucción necesaria para la realización de las tareas a las que está destinado

(esclavo del mercado), y castigando a quien no siga sus instrucciones o cuestione sus objetivos. Además el concepto de éxito que se impone sólo lo pueden alcanzar algunos pocos privilegiados por el sistema y les hacen creer a los que no lo logran que esto dependió básicamente de su poco esfuerzo e “inteligencia”. Entonces en este contexto las instituciones educativas comienzan a segregar, a estigmatizar y a discriminar a los niños y niñas categorizándolos, en primera, segunda y tercera categoría. La educación se convierte en un arma de dominación, perpetuando lo ya establecido, manteniendo el poder en los mismos grupos de élite y logrando que las clases dominadas, oprimidas no tengan conciencia de su derecho a la libertad y a la igualdad.

A partir de las investigaciones del presente estudio, que buscaba dar cuenta de las nociones que tienen los y las docentes que se desempeñan en educación básica inicial sobre la educación para la libertad y cómo esas nociones se reflejan en sus planificaciones, emanaron diferentes consideraciones, desde los sujetos de muestra, que dieron cuenta de un contenido en donde se aprecia un discurso común entre el docente y las docentes, indiferente a la edad de los entrevistados, género, instituciones de formación, al igual que a los años de ejercicio de la profesión. El contenido discursivo emanado desde los docentes es real y concreto, ya que al contrastarlo con sus planificaciones pudimos percibir relaciones y similitudes entre ambos, ligada a una educación, que llamaremos, tradicional, la cual ha ido impregnando de su contenido a muchos docentes, ya que la han experimentado como estudiantes y porque ha sido parte de su formación como docentes.

En este sentido, esta investigación pretende ser una reflexión crítica sobre la educación que hoy en día se perpetúa en nuestro país, y sobre cómo la educación para la libertad, puede ser una propuesta de transformación y un cambio de sentido a la educación actual, puesto, que es necesario que los y las

docentes desde sus prácticas pedagógicas, desde su quehacer, cuestionen, pongan en duda y reflexionen sobre su rol en la educación, sobre el cómo educar, para qué educar y en qué contexto se educa, y así también todos los actores que son parte de ella se hagan parte de esta reflexión crítica, de este diálogo tan necesario, que en ocasiones sólo apunta a cuestiones relacionadas con la gratuidad, el acceso y la calidad de la educación, que desde nuestra visión son relevantes, pero creemos que es igual y tan relevante el sentido que podría tener esa “educación gratuita y de calidad” que se solicita, ya que el sentido de la educación actual de nuestro país apunta a otros intereses y objetivos, alejados de los intereses, necesidades y voluntades de los estudiantes, y de los niños y niñas que son una parte medular de la educación, por lo tanto, es necesario que los diferentes actores educativos, promuevan una educación que les haga sentido, que sea pertinente, que fomente espacios de soberanía, de participación, una educación que les permita desarrollarse en libertad y con autonomía, y por medio de una plena conciencia de sí mismos y del mundo que los rodea les permita decidir cuál es la educación que ellos(as) quieren, cuál es la educación que ellos(as) necesitan.

Luego de una extensa revisión teórica, podemos decir que existe una visión de ser humano, una visión de educación y una visión de la práctica pedagógica, que nos hace sentido profundamente para esta transformación de la educación y propone tanto en la teoría como en la práctica, una mirada totalmente distinta de lo que es y ha sido la educación en nuestro país. Esta educación para la libertad, sitúa al ser humano en un espacio totalmente distinto, ya que el este es visto, como un ser que es capaz de autorregularse y autogobernarse progresivamente, si se le dan los espacios para desarrollarse libremente ejerciendo su autonomía, y por sobre todo si se tiene confianza en su naturaleza y en su bondad innata, debido a que el ser humano debe estar constantemente ligado a la naturaleza, ya que es un elemento más de ella. Este

ser que nace ligado a la naturaleza, es un ser relacional, que se construye y completa con otro, para crear, reflexionar y transformar la realidad. Nociones en relación al ser humano que en las entrevistas, el focus group y las planificaciones no se presentan con tantas similitudes, ya que en los docentes desde su discurso se evidencia al ser humano como un ser totalmente desligado de la naturaleza, como individuo aislado y desligado de su comunidad, en un contexto completamente artificial, que no le pertenece y del cual prácticamente tampoco es parte, descontextualizándolo y deshumanizándolo por completo, que requiere de una guía constante que le diga que es lo mejor para él o ella y las decisiones que debe tomar para alcanzar el éxito (laboral y económico), ya que debe adaptarse a la sociedad para encontrar la “felicidad”, convirtiéndose en un trabajador-consumidor más en esta sociedad del libre mercado, sin mayores reflexiones, dudas y cuestionamientos, sin la posibilidad de poder transformar, crear, trascender.

Desde la visión de ser humano, se desprenden y construyen las otras categorías, ya que definiendo la primera podemos decidir cuál será el fin de la educación y cómo la llevaremos a cabo en la práctica pedagógica.

Respecto al fin de la educación, los docentes manifiestan gran interés por hacer que los niños y niñas se inserten en la sociedad con un trabajo que les permita tener un buen sueldo, como máxima pretensión, adquiriendo habilidades, conocimientos y competencias que les ayuden a desenvolverse en el mercado laboral. La educación para los docentes es siempre pensada para el futuro, para el futuro que desde sus propósitos y desde su “compulsión” por educar prescriben e imponen en los niños y niñas. Visiones ubicados en una contradicción a las que proponen los autores ya revisados, debido, que el fin de la educación para ellos es que los estudiantes adquieran autonomía y desarrollen su libertad, para poder gobernar sus propias vidas, por medio, del

respeto, la responsabilidad y el amor, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses y también las de los otros con los cuales comparte y construye comunidad, siendo conscientes, libres y felices. Manifestando que para ello el ser humano debe volver a la naturaleza, logrando su humanización.

Para alcanzar el fin de la educación se deben efectuar ciertas prácticas que apunten a ese objetivo, en ese sentido sí para los docentes de la muestra, el fin de la educación es principalmente que los niños y niñas se inserten en la sociedad, las prácticas que realizan acorde a esto y que se develan tanto en el discurso como en el análisis de sus planificaciones se enmarcan respecto a la relación con los estudiantes, en una relación de desconfianza por el contexto de donde provienen los niños y niñas, estigmatizándolos por el barrio y familia a la que ellos pertenecen. Los docentes afirman que esta realidad (delincuencia, violencia y drogadicción) es negativa para los niños y niñas, y que esto no les permite a los niños y niñas poder tomar sus propias decisiones, porque no conocen las reglas, las normas de convivencia, porque no saben lo que es el respeto (relacionado a la obediencia), según lo reflejan sus propias palabras, entonces estos niños y niñas “vulnerados” y determinados culturalmente estarían en un nivel inferior a ellos, considerados ignorantes en conocimiento y en normas sociales, caracterizándose un relación vertical y distante con los estudiantes, ligada principalmente desde la desconfianza en el otro y la superioridad sobre el otro, el docente pasa a ser una especie de “dictador” en la escuela, ordenándoles e imponiéndoles a los niños y niñas lo que deben hacer, y no hacer, sin llevar a cabo ningún proceso crítico y reflexivo al respecto, anulando todo lo que traen consigo, y anulándolos a ellos como seres humanos, ya que esto perjudicaría su inserción en la sociedad, perjudicando su remoto futuro. En relación a las condiciones laborales de los docentes, se hace complejo que éste sea haga consciente y reflexivo sobre sí mismo y sobre su práctica pedagógica, ya que se evidencia un docente cargado de prejuicios y

contenidos, desde su propia educación y su labor, que se sitúan como un marco regulador y orientador de su trabajo en la escuela. Escuela que desde su institucionalidad y gestión propone y fomenta espacios limitados y casi nulos para la reflexión y el diálogo.

Los autores analizados, proponen y lo llevan a cabo en su experiencias pedagógicas, que la relación entre profesor y estudiante debe basarse en la confianza reciproca, ellos confían porque creen en la bondad del ser humano, lo creen un ser bueno por la naturaleza ya que a esta pertenece y es a la cual siempre debe estar ligado. Y como la relación se basa en la confianza, en la igualdad, en el respeto y en el amor, el docente es un guía para el niño y la niña, los acompaña en el proceso de aprendizaje, permitiéndole al estudiante el desarrollo de su autonomía y de su libertad. Pero para que el educador pueda lograr esta relación, debe cuestionarse como persona y como docente, debe ser reflexivo y crítico sobre sí mismo, liberándose de sus prejuicios sobre la infancia y de sus propias ataduras y perturbaciones, una vez que el educador es libre y consciente, puede educar en y para la libertad en un compromiso constante con los niños y niñas y la comunidad.

Proyecciones:

A partir de lo anteriormente señalado, creemos que esta investigación es un aporte para el actual debate educativo y la crisis de sentido por la cual atraviesa la educación de nuestro país. Desde esta perspectiva, nosotras adherimos a las visiones expresadas por los autores revisados y creemos que contribuyen y han contribuido a nuestra formación como educadoras de párvulos y escolares iniciales, sobre todo en el cómo poder poner en práctica estas visiones que hemos aprehendido en las escuelas o en otros espacios “no formales” de educación.

Incluso hoy en día dentro de la tan cuestionada escuela podemos lograr cambios, siempre que seamos conscientes de nosotras mismas y de nosotros mismos y de las personas que nos rodean, liberándonos de todas las ataduras que nos aprisionan, sólo si hacemos esto podemos educar, guiar y acompañar y no adiestrar, que es lo que se hace actualmente, sin imponer nuestras creencias, sin imponer nuestras reglas, sin imponer nuestras visiones, podemos ofrecer a los niños y niñas un espacio más natural, un contexto educativo menos artificial y que se adecúe a los intereses de los niños y niñas, y no a los intereses de unos pocos que manejan el sistema.

Se puede también optando por distintas formas de evaluación que vayan acorde a las características de los estudiantes, darle menos valor a la nota, convirtiendo a las experiencias de aprendizaje, en una experiencia que sea placentera, que el objetivo sea vivirla y no el obtener una calificación o un aprendizaje determinado, anulando así la competencia, ya que sí la experiencia pedagógica es natural y se desarrolla en un ambiente natural otorgando todos los espacios posibles e imposibles para que los niños y niñas sean y aprendan en libertad y autonomía, indudablemente esa experiencia será significativa y con sentido.

Sólo nosotras y nosotros podemos despojarnos de la postura autoritaria, omnipotente y todopoderosa que nos delega el sistema educativo, para transformarnos en un guía o una guía, en un compañero o compañera, en un igual.

Sostenemos que la educación no debe ser delegada al maestro o a las instituciones educativas, la educación es parte y responsabilidad de todos. Es por esto que un sentido más radical y profundo, proponemos también un cambio sustancial en la educación y que recaiga en las estructuras sociales,

destruyendo a la educación tradicional y las instituciones que la controlan, por medio de una integración de todos los elementos recogidos y aprendidos en esta investigación y que nos permitan enriquecer el proceso educativo para los niños, niñas, profesores/guías, familias y comunidad; devolviéndole el protagonismo a todos ellos, y considerando no obstante que los aprendizajes, no se circunscribe sólo a las aulas.

Para esto, a los niños y niñas se les debe “entregar” la autonomía que les habían arrebatado, tomando sus propias decisiones considerando sus intereses, motivaciones y al otro y a los otros, en este ejercicio su criterio y responsabilidad se enriquecerá en pro de las decisiones futuras, ya que la decisión ha sido personal en la toma de conciencia del otro. Ya que desde nuestra visión los niños y las niñas nacen buenos y libres en todo sentido, y como parte su naturalidad, a medida que se desarrolla y va teniendo contacto con el mundo que lo rodea empieza a tomar conciencia de un otro y es en esa relación con el otro que aprende a autorregularse, postergando su egoísmo, estando apto para vivir y armonizar con la comunidad, pero de manera “sana”, pues no ha sido obligado ni reprimido para cambiar, sino que lo ha hecho como parte de un proceso natural y vital. Por lo tanto, para que se produzca un desarrollo natural y pertinente, se debe actuar de manera antiautoritaria, no se puede aprender a través del miedo, no se puede ser libre si se tiene miedo, esto sólo nos llevaría a la sumisión.

Otro aspecto a considerar para una transformación de la educación, es que se desarrolle un trabajo de forma integral que aborde todas las áreas y capacidades del ser humano, ya que hoy en día sólo se le ha dado importancia a lenguaje y matemática, desconsiderando las capacidades e intereses de quienes las desarrolle, por lo mismo, avalamos una educación que propicie

todas las aéreas de desarrollo, todas las aéreas en que los niños y niñas deseen indagar, descubrir e investigar.

Proponemos también al igual que los autores, la asamblea, como forma de organización y toma de decisiones en respecto a temas y problemáticas que le competen a todos los que pertenecen a un espacio educativo, de manera regular y en donde cada opinión sea escuchada y respetada ya provengan de un niño o de un adulto, inherente a la función que cada uno tenga, respetando la divergencia, pero también las individualidades, sin intentar homogenizar.

En general todo lo expuesto en estos párrafos pretende ser un aporte para la discusión académica, política y pública sobre la “problemática” de la educación en la sociedad chilena, sobre todo para la educación enfocada en la niñez y que en algún presente o futuro sirva de impulso tanto para nosotras como para otros docentes, en la realización de un proyecto de educación para libertad y en libertad en y desde la infancia.

7.-LISTA DE REFERENCIAS

- Bernete, Francisco. (2006). “Malestar sí, pero en la cultura”, visto el 12 de Agosto del 2013 en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero32/malestar.html>
- Casanova, Elsa. (1989). El proceso educativo según Carl R. Rogers: La igualdad y formación de la persona. Revista interuniversitaria de Formación del profesorado. N° 6.
- Cuevas Noa, F, J. (2003). Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria. Fundación de estudios libertarios Anselmo Lorenzo. Madrid.
- Demárquez, C. (2006). Rousseau, el hombre natural en su pensamiento moral y político, Primera parte. *Actio*, 7, visto el 27 de marzo del 2013 en: <http://www.fhuce.edu.uy/public/actio/Demarquez%20primera%20parte.pdf>
- DELGADO, Juan Manuel y GUTIERREZ, Juan (coord.) (1993) “Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales”. Ed. Síntesis.
- Eltzbacher, Paul. (2004). Los Grandes Anarquistas: Ideas y Enseñanzas de los siete principales pensadores. Dover Publicaciones

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Capítulo. I Investigación cualitativa: Relevancia, historia y rasgos. Editorial Morata. Madrid, España.
- Freire, Paulo. (1969). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Tierra Nueva. Montevideo.
- Freire, Paulo. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2001). *Paulo Freire y la formación de profesores: múltiples miradas*. Editorial Siglo XXI.
- Gentili, Pablo (1996). *El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*, visto el 22 de Mayo del 2013 en http://www.academia.edu/3875500/El_Consenso_de_Washington_y_la_crisis_de_la_educacion_en_America_latina_1
- Grinberg, Silvia. (2006). *Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento*. Revista Argentina de Sociología. Argentina.
- Guillermo, Bastías. (2007). *Gabriel Salazar habla de Educación*. CEME. Chile visto el 17 de Marzo del 2013 en: http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/salazarvg/salazarvg0056.pdf
- Harnecker, Marta. (2002). *Sin tierra. Construyendo Movimiento Social*. Editorial Siglo XXI. España.

- Mabel Falcón. (2003). “Vera Schmidt: Un intento de educación psicoanalítica en la Unión Soviética”, visto el 3 de Junio del 2013 en: <http://www.topia.com.ar/articulos/vera-schmidt-un-intento-de-educaci%C3%B3n-psicoanal%C3%ADtica-en-la-uni%C3%B3n-sovi%C3%A9tica>
- María Salette Campigott. (2001). Entrevista de Luis Acevedo Fals, Ronda Alta, Brasil.
- Martín, Leticia. (2002). Pedagogía y relación educativa. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios sobre la Universidad. Coyoacán.
- Mella, Ricardo. (1979). *Cuestiones de enseñanza*. Editorial. Zero.
- Muñoz Servà, P. y Muñoz Servà, I. (2001): “Intervención de la familia. Estudios de casos. En PEREZ SERRANO, G. (coord.) op. cit.
- Neill, A.S. (2009). Summerhill: Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. México: Fondo de Cultura Económica (Orig. 1994).
- Opech. (2007). La Crisis del Sistema Escolar Chileno: Diagnóstico y Alternativas en el Escenario Actual, visto el 2 de Diciembre del 2013 en: http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/crisis_educativa_chilena_y_las_alternativas_2007.pdf

- Pérez Serrano, G. (coord.) *op. cit.* delgado, J. (1993). Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid. Síntesis.
- Pérez, Gloria. (2001). *“Modelos de investigación cualitativa en, educación social y animación socio cultural”*. Edición Narcea. Madrid.
- Reich. W. (1972). *Materialismo dialéctico y psicoanálisis*. Editorial Siglo XXI. México, D. F.
- Reich. W. (1936). La familia autoritaria como aparato de la educación. Visto el 6 mayo, 2013 en: <http://es.scribd.com/doc/25531547/La-familia-autoritaria-como-aparato-de-educacion-Reich-Wilhelm>
- Reich. W, y Schmidt V. (1984). “Psicoanálisis y Educación”. Orbis Argentina.
- Rodríguez, G , Gil, J, García. E. (1990). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe. España.
- Rogers, Carl. (1977). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, Carl. (1980). *El poder de la persona*. México: El Manual Moderno.
- Rogers, Carl. (2000). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Rousseau, Jean. (2000). Emilio o la Educación. Ediciones www.elaleph.com. Visto el 27 de marzo, 2013 en <http://escritoriodecentes.educ.ar/datos/recursos/libros/emilio.pdf>
- Salazar, Gabriel. (2011). En el nombre del Poder Popular Constituyente. Siglo (XXI). Ediciones LOM. Santiago.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Edición Morata. Madrid.
- Tolstói, L. (2003). *La escuela de Yásnaia Poliana*. Palma de Mallorca: Editorial El Barquero, José J. de Olañeta, Editor.
- Tomasi, Tina. (1988). Breviario del pensamiento educativo libertario, Móstoles, Nossa y Jara.
- Yin, R. K. (1984/1989). Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA, Sage.

8.- ANEXOS

1.- ENTREVISTAS Y FOCOS GROUP:

- En la presente investigación no se realizó una transcripción de las entrevistas y el focus group, sino que decidimos, anexar el link en donde se pueden encontrar las entrevistas y el focus group, para que estas puedan ser descargadas, y posteriormente escuchadas y revisadas, acordes al audio original.

Link para descargar las entrevistas y el focus group:

- <http://www.clinicaisamedica.cl/Entrevistas.rar>

2.- CARACTERISTICAS DE LA ESCUELA:

La escuela particular N° 926 Zoltan Dienes, se encuentra ubicada en General Sandino #3650, población República de México, Conchalí. Fundada el 26 de septiembre de 1980, desde el 9 de julio de 1981 funciona con el decreto cooperador 8561 del estado, el cual asigna una subvención para colegios particulares gratuitos, por lo tanto, es considerada como una escuela particular subvencionada, los padres sólo pagan la matrícula, que incluye la cuota del centro de padres. Tiene una matrícula total de 344 alumnos/as. Cuenta con 8 profesores de primero a octavo año básico, más 1 profesor de religión, 1 profesor de artes musicales, 1 profesora de artes visuales y 1 profesor de inglés. También 2 educadoras de párvulos para NT1 y NT2 respectivamente. Además cuenta con dos psicopedagogos, una educadora diferencial, un

fonoaudiólogo. La sala de NT1 y NT2 (jornada diferida) está separada de la educación básica.

Existen también tres manipuladoras de alimentos, cuatro personas encargadas del mantenimiento y aseo del establecimiento, una secretaria de los alumnos/as y una secretaria de los profesores, una asistente de biblioteca.

Respecto a la infraestructura y los espacios, la escuela tiene tres pisos, contando con baños para los estudiantes, camarines estudiantes, baño para los profesores y profesoras, baños para el personal de aseo y mantenimiento, comedor, cocina, sala de profesores, biblioteca CRA, laboratorio de computación, dos salas para P.I.E., secretaría, sala de dirección, patio techado. Por tanto, existen los recursos de infraestructura necesarios para realizar experiencias pedagógicas.

A través de JUNAEB los niños y niñas, que así sus padres lo manifiesten, reciben desayuno y almuerzo, también reciben una tercera colación los niños/as del PROGRAMA PUENTE (que consta de un galletón y una leche).

En resumen, es un establecimiento básico, popular, de jornada escolar completa, que presenta un alto índice de vulnerabilidad, debido a la baja instrucción de los padres y/o apoderados, bajos niveles de ingreso, etc. Recibe la Subvención Escolar Preferencial, dentro de la cual está considerada como escuela autónoma.

Tiene un promedio de 33 estudiantes por sala. Diez profesionales de los que allí trabajan tienen entre 24 y 30 años. Los sostenedores y la directora son profesionales de la educación (padres e hija respectivamente).