



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

ANÁLISIS DE LA COMPATIBILIDAD ENTRE LOS PILARES DE LA PEDAGOGÍA
ANARQUISTA Y LAS BASES CURRICULARES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE
SÉPTIMO A SEGUNDO MEDIO

TESIS PARA OPTAR AL GRADO Y/O TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN
FÍSICA

AUTOR: NICOLÁS BENJAMÍN VERGARA URRA

PROFESORA GUÍA: ELISA ARAYA CORTEZ

SANTIAGO DE CHILE, 19 DE ABRIL DE 2024



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

ANÁLISIS DE LA COMPATIBILIDAD ENTRE LOS PILARES DE LA PEDAGOGÍA
ANARQUISTA Y LAS BASES CURRICULARES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE
SÉPTIMO A SEGUNDO MEDIO

TESIS PARA OPTAR AL GRADO Y/O TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN
FÍSICA

AUTOR: NICOLÁS BENJAMÍN VERGARA URRA

PROFESORA GUÍA: ELISA ARAYA CORTEZ

SANTIAGO DE CHILE, 19 DE ABRIL DE 2024

AUTORIZADO PARA

Sibumce Digital

2024, Nicolás Benjamín Vergara Urra

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento.

Dedico esta tesis a:

E.L. y a todas las infancias que han abandonado este plano por la mala gestión de diferentes entidades estatales.

A quienes alientan de manera directa o indirecta mi deseo de cambiar este mundo.

A mi familia que a pesar de las diferencias que puedan aparecer me apoyan de manera incondicional.

A mis amigxs que de alguna u otra manera alimentan la llama que arde en mi negro corazón.

A los que piensan y actúan en función de la libertad colectiva.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a:

A Karina Fernández, quien me ayudó a superar los momentos más oscuros de mi vida y con eso a reencantarme con la pedagogía, reafirmando así, mi convicción de aportar con mi granito de arena a la construcción de una sociedad libre, a Elisa Araya, Gonzalo Zapata, Paola Farias, María Elena Arriagada y Paula Ibáñez, quienes, más allá de su posición de docentes, me apoyaron y me impulsaron a superar los diferentes quiebres que he enfrentado estos años en que postergué mi formación académica, a Noemí Valenzuela, mi compañera incondicional, que nunca dejó de apoyarme y recordarme lo importante que es la pedagogía para mí, a mi familia, que a pesar de los quiebres que nos causó este proceso de investigación, nunca dejaron de apoyarme y brindarme su amor y por último a mis amigxs que a pesar de mi dificultad para pedir ayuda, siempre me brindaron la posibilidad de ayudarme y su apoyo incondicional, para las diferentes situaciones que viví estos años.

Nicolás Benjamín Vergara Urra

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	ix
Abstract.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
CAPÍTULO II: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
2.1 OBJETIVO GENERAL	5
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	5
2.3 JUSTIFICACIÓN.....	5
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO	7
3.1 Anarquismo	7
3.1.1 definición.....	7
3.1.2 anarquismo y libertad.....	10
3.1.2.1 definición.....	11
3.2 Pedagogía anarquista	12
3.2.1 noción de pedagogía anarquista.....	12
3.2.2 categorización de la pedagogía anarquista.....	14
3.2.3 caracterización de la pedagogía anarquista.....	15
3.2.3.1 antiautoritarismo.....	16
3.2.3.2 educación integral.....	17
3.2.3.3 autogestión.....	18
3.2.3.4 solidaridad y apoyo mutuo.....	19
3.2.3.5 coeducación.....	20

3.2.4 diferenciación de la pedagogía anarquista	22
3.2.5 clasificación de la pedagogía anarquista	25
3.2.5.1 teorías no-directivas.....	25
3.2.5.2 teorías sociopolíticas o mainstream	25
3.2.6 vinculación de la pedagogía anarquista.....	27
3.2.7 metodología de la pedagogía anarquista	27
3.2.8 ejemplificación de la pedagogía anarquista	29
3.3 Currículum.....	34
3.3.3 bases curriculares	35
3.3.3.1 elementos de las bases curriculares	36
CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO.	38
4.1 Generalidades	38
4.2 Enfoque.....	38
4.3 Diseño de la investigación.....	38
4.4 Procedimientos del diseño	39
4.5 Tipo de investigación.....	40
4.5.1 investigación documental.....	40
4.5.2 investigación comparada.....	40
4.6 Técnicas de recolección de datos y tratamiento de la información.	41
4.6.1 cartografía conceptual de la pedagogía anarquista.....	41
4.6.1.1 documentos analizados	43
4.6.2 análisis comparativo de la pedagogía anarquista y las bases curriculares	48
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS.	49
5.1 Categorías de análisis	49
5.2 Desarrollo del análisis	50

5.2.1 antiautoritarismo:	50
5.2.1.1 antiautoritarismo y los niveles generales de las bases curriculares	51
5.2.1.1.1 confluencias	51
5.2.1.1.2 divergencias	52
5.2.1.2 antiautoritarismo y los niveles específicos de las bases curriculares	53
5.2.1.2.1 confluencias	53
5.2.1.2.2 divergencias	53
5.2.2 educación integral	53
5.2.2.1 educación integral y los niveles generales de las bases curriculares	54
5.2.2.1.1 confluencias	54
5.2.2.1.2 divergencias	55
5.2.2.2 educación integral y los niveles específicos de las bases curriculares	55
5.2.2.2.1 confluencias	55
5.2.2.2.2 divergencias	55
5.2.3 autogestión	56
5.2.3.1 autogestión y los niveles generales de las bases curriculares	57
5.2.3.1.1 confluencias	57
5.2.3.1.2 divergencias	57
5.2.3.2 autogestión y los niveles específicos de las bases curriculares	58
5.2.3.2.1 confluencias	58
5.2.3.2.2 divergencias	58
5.2.4 solidaridad y apoyo mutuo	58
5.2.4.1 solidaridad y apoyo mutuo y los niveles generales de las bases curriculares....	58
5.2.4.1.1 confluencias	58
5.2.4.1.2 divergencias	59

5.2.4.2 solidaridad y apoyo mutuo y los niveles específicos de las bases curriculares	59
5.2.4.2.1 confluencias	59
5.2.4.2.2 divergencias	60
5.2.5 coeducación	60
5.2.5.1 coeducación y los niveles generales de las bases curriculares	60
5.2.5.1.1 confluencias	60
5.2.5.1.2 divergencias	61
5.2.5.2 coeducación y los niveles específicos de las bases curriculares	62
5.2.5.2.1 confluencias	62
5.2.5.2.2 divergencias	62
5.3 Triangulación de los datos	62
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN	65
6.1 Conclusiones	65
6.1.1 Influencia curricular	65
6.1.2 Influencia estructural	66
6.1.3 Gestión de los docentes	67
6.2 Proyecciones	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito dar cuenta de un análisis de compatibilidad entre los principios de la pedagogía anarquista y los diferentes niveles de las bases curriculares que tienen relación con la educación física. Para ello, en este documento en una primera instancia se aplica la cartografía conceptual para identificar y definir los diferentes principios de la pedagogía libertaria. Junto con lo anterior, se identifica el diseño de las bases curriculares, para así poder analizar el contenido que tiene relación directa con la educación física. Realizado esto, se establece un análisis comparativo, con este, se reflexiona sobre las confluencias y divergencias entre ambas dimensiones, con la intención de determinar la compatibilidad que presentan. Culminando esta investigación con diferentes reflexiones en torno a la compatibilidad de las bases curriculares con respecto a teorías pedagógicas más críticas.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía, educación, anarquista, bases curriculares.

Abstract

The purpose of this research is to provide an analysis of the compatibility between the principles of anarchist pedagogy and the different levels of the basic curricula that are related to physical education. To this end, in this document, conceptual mapping is initially applied to identify and define the different principles of libertarian pedagogy. Along with the above, the design of the curricular bases is identified, in order to analyze the content that is directly related to physical education. Once this is done, a comparative analysis is established, with this, the confluences and divergences between both dimensions are reflected, with the intention of determining the compatibility they present. Culminating this research with different reflections on the compatibility of the basic curricula with respect to more critical pedagogical theories.

KEY WORDS: Pedagogy, education, anarchist, Basic Curricula.

INTRODUCCIÓN

La educación que se imparte en el territorio ocupado por la república de Chile, se rige según lo estipulado en la ley general de educación, por lo expuesto en el Currículum nacional, el cual “se expresa por medio de las Bases Curriculares y de otros instrumentos curriculares, también contemplados en esa ley” (Ministerio de Educación, 2016, p. 22), por su parte “Las Bases Curriculares indican cuáles son los aprendizajes comunes para todos los alumnos y todas las alumnas del país durante su trayectoria escolar. Dichas Bases tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos” (Ministerio de Educación, 2016, p. 22), dentro de este documento, encontramos que se desarrollan las diferentes asignaturas que se enseñan en el sistema educativo chileno, estas a su vez, buscan el desarrollo integral de los estudiantes que forman parte de los establecimientos educativos, por medio del desarrollo de diferentes objetivos de aprendizaje.

La educación física en Chile, se desarrolla de una manera bastante monótona, en la que predomina el enfoque deportivo y la exigencia de rendimiento, enfoque que a su vez se contrapone a una educación física social y crítica, esta, por su parte no ha podido establecerse de manera significativa dentro de la realidad de la asignatura, a pesar que dentro de las bases curriculares se “reconoce que existe cierta flexibilidad para adaptar los objetivos al contexto educativo y al proyecto educativo institucional.” (Mujica, 2022, p. 608), flexibilidad que en relación a lo recién planteado, pareciera ser poco explorada tanto por los establecimientos como por los docentes, en base a esto, la pregunta central que mueve a esta investigación es ¿Qué tan compatibles son las bases curriculares de 7mo básico a 2do medio con los principios de la pedagogía anarquista?, estos principios, a su vez, son señalados en base a los conocimientos preliminares que se manejan por parte del autor en torno a la naturaleza crítica y social que presentan.

Con el fin de resolver esta interrogante recién planteada, se determina como objetivo general, analizar la compatibilidad de los principios de la pedagogía anarquista, con los diferentes elementos de la estructura curricular de los programas de educación física de 7mo a 2do medio.

Para llevar a cabo el estudio, este trabajo se ha estructurado en seis capítulos, en el primero, nos encontramos con la delimitación de la problemática, el cual, como fue mencionado anteriormente, se relaciona con la monotonía que existe en la educación física, en el segundo capítulo, se encuentran los objetivos y la justificación que guían esta investigación, entendiendo el porqué de contrastar los principios de la pedagogía anarquista con las bases curriculares, dentro del tercer capítulo, se desarrolla el sustento teórico que sostiene esta investigación, dentro de este, se desarrollan teorías como el anarquismo, la pedagogía anarquista, el Currículum educativo y las bases curriculares, en el cuarto capítulo se exponen las diferentes dimensiones que conforman la metodología utilizada para poder llevar a cabo la investigación, así como las técnicas utilizadas para recolectar y tratar la información, estas últimas fueron, la cartografía conceptual, el análisis de contenido y el análisis comparativo, en el capítulo cinco, se observa un análisis comparativo entre los principios de la pedagogía anarquista y las bases curriculares de la educación física.

Este trabajo investigativo, nace desde la inquietud que generan las dinámicas excesivamente deportivas de la asignatura de educación física en el autor, principalmente por la visión crítica y social que este tiene en cuanto a la pedagogía, otro aspecto que motiva esta investigación se plasma alrededor de lo interesante que resultan los postulados y las experiencias del paradigma anarquista de la educación, en relación a una posible aplicación de sus principios en las dinámicas pedagógicas que se desarrollan en la asignatura.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de la historia, tanto la educación como los centros educativos han sufrido notables cambios, influenciados por diferentes corrientes políticas, filosóficas, pedagógicas, etc. Al día de hoy en Chile, existiría una dicotomía, a consecuencia de que, se presentan dos visiones en constante oposición, una EF deportiva, cuya “principal orientación ha estado en la acción motriz a partir del «saber hacer»” (Peña Troncoso, 2021, p. 234) en contra de una EF social con un enfoque integral, no obstante, esta disputa de visiones no se ve reflejada en las sesiones de educación física, puesto que, a pesar del aumento de teorías y propuestas enmarcadas en esta segunda corriente, nos encontramos que en la realidad de los espacios educativos la asignatura se desarrolla de una manera bastante monótona, en la que predomina el enfoque deportivo y la exigencia de rendimiento, lo que se aleja de una propuesta educativa integral y genera numerosos cuestionamientos hacia el quehacer docente, principalmente, hacia las posibles limitaciones que puedan tener estos por parte del Currículum para poder explorar dinámicas más coherentes con una educación física social y crítica.

Dentro de la realidad docente es necesario entender que, “el profesorado no puede modificar los contenidos y objetivos propuestos por el Ministerio de Educación. No obstante, se reconoce que existe cierta flexibilidad para adaptar los objetivos al contexto educativo y al proyecto educativo institucional.” (Mujica, 2022, p. 608), sin embargo, esta flexibilidad es bastante abstracta y poco explorada, lo que queda en evidencia al observar que las sesiones de educación física suelen no alejarse de planificaciones altamente deportivas, en donde, constantemente sobre todo en sectores vulnerables, nos encontramos con una asignatura rígida, con altos niveles de coerción, una importante desvalorización en cuanto a sus aportes formativos en la búsqueda de una educación integral y una gran desconexión en cuanto a las necesidades individuales y colectivas de los educandos.

Como ya fue mencionado, actualmente nos encontramos con que existen muchas propuestas pedagógicas alternativas a las que predominan tanto a nivel de la educación física como al nivel de la educación en general, pero que no alcanzan a formar parte de la realidad que se vive en los distintos establecimientos educacionales que dependen del estado, no obstante, de ser viable su aplicación supondrían un progreso significativo en la búsqueda de una educación

integral, como por ejemplo, los principios que movilizan el paradigma anarquista de la educación, los cuales resultan ser bastante llamativos, en función, de que buscan generar contextos educativos horizontales en lo que se entreguen las herramientas necesarias a los educandos para una formación completa, en las diferentes dimensiones que los componen como seres humanos.

En base a lo anterior, es que esta investigación, de carácter cualitativo busca analizar la compatibilidad que existe entre los principios que rigen la pedagogía anarquista (también denominada libertaria y/o ácrata dentro de este estudio) y las diferentes estructuras presentes en las bases curriculares desde séptimo a segundo medio, para esto, se llevará a cabo un análisis documental, el cual, busca identificar los elementos centrales que caracterizan a la pedagogía libertaria a partir de las voces de sus representantes más influyentes junto con distinguir elementos característicos en las estructuras de las bases curriculares ya mencionadas, para así, en una segunda instancia poder contrastar estas dimensiones, obteniendo de esta manera, la posible compatibilidad que existe entre el currículo y los principios que impulsan este proyecto político/pedagógico que se desarrolla históricamente como paradigma diferente, incluso opuesto a la visión neoliberal imperante hoy en Chile, determinando así, que tan posible es instaurar dinámicas pedagógicas construidas en base a principios con enfoques críticos y sociales en la asignatura de educación física amparada por las bases curriculares.

CAPÍTULO II: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

2.1 OBJETIVO GENERAL

- Analizar la compatibilidad de los principios de la pedagogía anarquista, con los diferentes elementos de la estructura curricular de los programas de educación física de 7mo a 2do medio.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los elementos centrales que caracterizan a la pedagogía anarquista a partir de las voces de sus representantes más influyentes.
- Distinguir elementos característicos dentro de las bases curriculares de la asignatura de educación física de 7mo a 2do medio.
- Reconocer las similitudes entre los principios de la pedagogía anarquista y los elementos característicos extraídos de las bases curriculares

2.3 JUSTIFICACIÓN

El concepto anarquismo en Chile, ha adquirido una mala prensa, ya sea por la acción de quienes se autodenominan anarquistas o por la enajenación de terceros en la consciencia colectiva, no obstante, es importante entender que esta corriente política, es mucho más compleja de lo que se cree, incluso, en la historia libertaria se puede identificar su presencia en el área de la educación, en experiencias pedagógicas no tradicionales, tales como, el orfanato de Cempuis encabezado por Paul Robin, la escuela moderna de Francisco Ferrer e incluso en Chile, siendo las más conocidas las experiencias Tolstoyanas, las cuales, de una u otra forma, marcaron un precedente para muchos de los aspectos educativos que conocemos hoy en día. Es por lo recién mencionado, que esta investigación, ayudará en una primera instancia a distinguir y comprender cuáles son los pilares que sustentan estas ideas pedagógicas desde una mirada fundamentada, extraída de las voces de sus representantes más influyentes.

Estudios muestran que, la educación física en Chile, carece de variedad en cuanto a sus experiencias didácticas y metodológicas, generando procesos educativos monótonos desde el punto de vista de los estudiantes (Olate Pastén, 2022), por lo que, surge la necesidad de revisar si las bases curriculares de educación física son compatibles con principios pedagógicos más democráticos, con una perspectiva más crítica y menos deportivas, como sugieren ser los utilizados en esta investigación, los cuales, se extraen desde los ya mencionados, pilares de la educación anarquista, filosofía pedagógica que a lo largo de la historia se ha caracterizado por ser rupturista e innovadora, puesto que, constantemente se ha alzado en pro de la búsqueda de la libertad del individuo, esto a través, de la formación integral de las personas que forman parte de sus espacios educativos.

Este proceso investigativo, en consecuencia, adquiere relevancia, al momento de pensar en la posibilidad de elevar propuestas metodológicas variadas, que realmente encuentren cabida en las diferentes estructuras del currículo, para así, poder llegar a las planificaciones creadas por los docentes de la asignatura de educación física, aportando un sentido educativo diferente, pero sin alejarse de los parámetros establecidos por el ministerio de educación, lo que implicaría, un avance importante en la búsqueda de un quehacer pedagógico más innovador, que se vea enriquecido por estas iniciativas, elevadas desde el paradigma libertario. Si se plantea desde una mirada más ambiciosa, de existir compatibilidad entre las estructuras a contrastar, se puede pensar, incluso, en la posibilidad de generar espacios educativos que planteen proyectos institucionales basados en las ideas de esta corriente pedagógica, permaneciendo al amparo del currículo chileno, marcando un hito en la dinámica histórica de las experiencias educativas anarquistas.

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO

Al momento de ver la compatibilidad que existe entre los principios de la pedagogía anarquista con el Currículum chileno de educación física, se vuelve necesario, contextualizar las diferentes propuestas y experiencias que ha tenido esta teoría de enseñanza- aprendizaje, tanto a nivel global, como en Chile, para poder generar así, resultados más exactos, que permitan seguir desarrollando estas ideas a futuro.

En marcos generales la Educación anarquista, se posiciona como una alternativa pedagógica, a los procesos educativos coercitivos impulsados por los distintos estados, de los cuales muchos fueron influenciados por la iglesia y/o corrientes militaristas, esta corriente educativa por su parte, ha estado ligada a diferentes principios y objetivos de las ideas libertarias, por ende, para una mejor comprensión de la perspectiva educativa del anarquismo y pensando en la enajenación social que ha sufrido este concepto a lo largo de la historia, es necesario, definir en una primera instancia y de manera general, de que se trata esta filosofía política, que ha estado presente en los diversos procesos revolucionarios del siglo XX y XXI, pero que además, ha formado parte de numerosos procesos educativos a lo largo de América latina, principalmente, en el periodo de las post guerra, en dónde, anarquistas en su mayoría españoles e italianos, fueron los encargados de difundir estas ideas por todo el territorio, tanto en escuelas libertarias, como en procesos sindicales, conformando organizaciones sociales que alzaban la bandera de la lucha social en los diferentes contextos, en búsqueda de la libertad.

3.1 Anarquismo

3.1.1 definición

Luego de la revolución industrial, esta filosofía de carácter anticapitalista comenzó a hacerse presente en la consciencia colectiva de las diferentes agrupaciones obreras y campesinas, quienes en distintas épocas y en diversas partes del mundo, lucharon por conseguir una sociedad que, para su juicio, era mucho más justa. Las bases que sientan esta corriente, han sido diversas, al igual que las épocas y procesos políticos que ha enfrentado, estas, han sido desarrolladas por diferentes autores y autoras desde esa época hasta ahora, quienes dejaron de lado el papel de pensadores, para pasar a participar de manera activa en procesos revolucionarios internacionales, tanto en Europa, como en América Latina, algunas de estos sucesos fueron, La

comuna de París en Francia entre el 8 de marzo de 1871 hasta el 28 de mayo del mismo año, Majnóvschina en Ucrania entre 1918 y 1921, La España anarco comunista en 1936, la revolución cubana, experiencia que terminó con diferentes anarquistas muertos o tras las rejas, luego del posicionamiento marxista-leninista de fidel castro, entre otras. Volviendo a la realidad teórica que ha sustentado las diferentes experiencias sociopolíticas del movimiento ácrata, se encuentran diversas corrientes, las cuales han manifestado diferentes cuestionamientos, límites y caminos hacia la anarquía, como lo son:

mutualistas como Proudhon, los colectivistas anti mercado como Bakunin, los anarquistas promercado como Tucker y un larguísimo etc. Más, a inicios del siglo XX, sobre todo a partir de la influencia del marxismo y de los congresos de la Internacional socialista, se destacan fundamentalmente dos tradiciones que reclamarán para sí mismas el término “anarquismo”: el así llamado anarquismo individualista por un lado y el anarquismo social o socialismo/comunismo libertario por el otro. (Bravo, 2020 p.18)

Siendo esta última una de las corrientes más cercanas al anarquismo-educacionista, la cual, es la corriente que da paso a la teoría educativa estudiada en esta investigación. En cuanto a las diferentes ideas que han surgido en torno a este concepto, se puede observar autores como Bakunin (1986), quien es considerado el padre del anarquismo moderno por lo vanguardista de sus postulados, define la anarquía como:

La organización libre y autónoma de todas las unidades o partes separadas que componen las comunas y su federación libre, de abajo arriba, y no por inducción de una autoridad cualquiera, aunque sea elegida, ni tampoco de formulaciones de ninguna teoría sabía, sino como consecuencia del desarrollo natural de las necesidades de todo orden que la vida habrá hecho aparecer. (p. 285)

Bakunin con sus ideas marca un claro quiebre tanto con el marxismo como con las ideas de anarquistas que lo precedieron, principalmente, porque plantea una libertad transversal, dejando atrás la misoginia y el autoritarismo presente en postulados como los de Proudhon. Siguiendo esta línea del pensamiento, no mucho tiempo después, un pensador anarquista de origen italiano, ligado a la ya mencionada corriente anarco-comunista, conocido por sus escritos en periódicos ácratas, pero por sobre todo, por no abandonar sus labores campesinas y su accionar revolucionario, siendo uno de los más destacados en la propaganda y la agitación en el movimiento campesino en Europa; cuyo nombre fue Errico Malatesta (2007), planteó lo siguiente:

Dejando de lado la incierta filosofía, prefiero atenerme a las definiciones vulgares que nos dicen que la Anarquía es un modo de convivencia social en el cual los hombres viven como hermanos sin que ninguno pueda oprimir y explotar a los demás y todos tienen a su disposición los medios que la civilización de la época puede proporcionar para llegar al máximo desarrollo moral y material; y el Anarquismo es el método para realizar la Anarquía por medio de la libertad, sin gobierno, es decir, sin órganos autoritarios que por la fuerza, aunque sea con buenos fines, imponen a los demás su propia voluntad.(p. 21)

Posicionando así, el anarquismo como una filosofía que busca el progreso de la sociedad, a través, de impulsar el desarrollo integral de cada individuo que la compone, sin una involución de los medios materiales de la época, al contrario de la idea difundida en algunos sectores, la cual plantea, que el anarquismo busca volver a la vida como era en las cavernas. Por su parte otro Anarco-comunista fue Kropotkin, quien fue un científico conocido por desarrollar la teoría del apoyo mutuo, estudio que analiza el comportamiento colectivo de diferentes especies que habitan el planeta, además, de analizar el comportamiento del ser humano en diferentes épocas de su evolución; entre estos escritos Piotr (1905) señala que la anarquía:

(...) es el nombre que se da a un principio o teoría de la vida y la conducta que concibe una sociedad sin gobierno, en que se obtiene la armonía, no por sometimiento a ley, ni obediencia a autoridad, sino por acuerdos libres establecidos entre los diversos grupos, territoriales y profesionales, libremente constituidos para la producción y el consumo, y para la satisfacción de la infinita variedad de necesidades y aspiraciones de un ser civilizado. (p. 3)

Desde este punto, el anarquismo comienza a tener una fuerte presencia del concepto de acuerdo libre, ya no es solo luchar por la libertad sino, generar un constante diálogo con quienes conviven tanto a nivel local, como global, de esta manera, el anarquismo desarrolla más que propuestas políticas a nivel local, sino que desarrolla, teorías económicas, teorías organizacionales, teorías relacionales, pedagógicas, entre otras. De todo esto se desprende, la importancia de generar organizaciones colectivas, totalmente opuestas al individualismo que se observa hoy en el territorio ocupado por la república de Chile, en otras palabras, el anarquismo, busca lograr la libertad de cada individuo, a través, del empoderamiento político-social de cada uno de ellos, sin dejar la voluntad política disminuida al voto, el cual, solo busca disminuir las decisiones y acciones políticas a una oligarquía, quienes además, pertenecen a sectores privilegiados de la sociedad; ósea, esta corriente política, busca lograr la libertad individual, a causa, del diálogo constante con la libertad colectiva, sin olvidar que esto debe ser “libremente querido y aceptado” (Malatesta, 2007, p. 36).

3.1.2 anarquismo y libertad.

Es imprescindible entonces, antes de cualquier análisis sobre las aristas del anarquismo, aclarar cuál es la definición de libertad que se maneja en esta corriente, término que a simple vista resulta ser bastante abstracto, pero se ha definido constantemente desde las concepciones básicas del movimiento ácrata, principalmente, porque como ya fue mencionado, es lo que ha perseguido el anarquismo con sus diferentes medios, incluso, por las vías educativas.

3.1.2.1 definición.

Durante la historia del anarquismo, su interacción con otras corrientes políticas ha estado marcada por la diferencia en cuanto a sus objetivos y/o métodos para llevarlos a cabo, siendo uno de los quiebres más importantes, el entendimiento y el manejo de las libertades individuales; en base a este fenómeno, Kropotkin plantea, “Reconocemos la libertad plena y entera del individuo; queremos la plenitud de su existencia, el libre desarrollo de sus facultades no queremos imponerle nada(...)” (Kropotkin, 2008, p. 43), definición que desarrolla el concepto desde márgenes generales, pero que dejan en evidencia, la relación que existe entre el individuo y su desarrollo integral; por su parte, Bakunin (2009) en su catecismo revolucionario, define diferentes puntos ligados a este concepto, algunos de estos son:

(...) 3. La libertad es el derecho absoluto de todo hombre adulto y de toda mujer adulta de no juzgar sus actos más que según su propia conciencia y propia razón, haciéndose responsable primero de sí mismos y luego de la sociedad que ellos han aceptado voluntariamente.

4. No es cierto que la libertad de un hombre esté limitada por la de los demás hombres. El hombre es realmente libre cuando su libertad, completamente reconocida por lo demás y reflejada en ellos, encuentra su confirmación y su expansión en la libertad de los demás. El hombre no es realmente libre más que entre hombres igualmente libres; la esclavitud de un solo hombre ofende a la humanidad y niega la libertad de todos.

5. La libertad de cada uno, en consecuencia, sólo es posible mediante la igualdad de todos. La realización de la libertad por medio de la igualdad, en principio y, de hecho, es justicia (...) (p. 18-19-20)

La libertad desde este paradigma, debe ser un objetivo colectivo, la búsqueda de este estado, en desmedro del sometimiento de otros, sería una libertad ajena al anarquismo, si alguien plantea que lucha por la libertad y no cuestiona sus conductas autoritarias, esa persona no puede ser considerada anarquista, es por esto, que diferentes autores han posicionado las ideas anarquistas frente a otras teorías contemporáneas, como Kuhn (2016) quien expone lo siguiente:

Ninguna dictadura del proletariado, ningún líder benevolente ni ninguna vanguardia bienintencionada pueden allanar el camino hacia la sociedad deseada; lo tiene que hacer la gente por sí misma. Además, la gente necesita desarrollar las estructuras necesarias para defender y preservar dicha sociedad. Autogestión, apoyo mutuo, organización horizontal y lucha contra todas las formas de opresión son los principios fundamentales del anarquismo. (p.4)

En síntesis, la libertad para los anarquistas, está ligada a la formación moral y la capacidad que tiene cada individuo de luchar tanto por su libertad, como por la de quienes lo rodean, cuestionando las diferentes actitudes autoritarias, que podría ejercer hacia otros o viceversa, llegando así a una vida armónica, basada en la libertad, pero por sobre todo al respeto y al amor, tanto propio, como colectivo, ósea, se debe amar tanto la libertad de uno, como la del resto y solo así, se podría hablar de una libertad real, porque esta y los límites desde el paradigma anarquista, se deben dialogar y evaluar, no es algo que se pueda interpretar, principalmente, porque cada individuo tiene una perspectiva diferente de la vida y una manera distinta de vivirla.

3.2 Pedagogía anarquista

3.2.1 noción de pedagogía anarquista.

El término pedagogía encuentra su origen etimológico en el término griego “paidagōgía”, que, a su vez se conforma por las palabras “paidos” que significa niño y “agein” que significa guiar, conducir y según la RAE (2023) significa “Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza, especialmente la infantil”, por otro lado, desde una perspectiva más ambigua en torno a la naturaleza del concepto Michel (2006) dice “Algunos autores la definen como ciencia, arte, saber o disciplina, pero todos están de acuerdo en que se encarga de la educación” (p. 146), lo que continúa con una breve definición, “la pedagogía es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo.” (Michel, 2006, p. 146), en síntesis, la pedagogía constantemente está buscando innovar en torno a teorías y metodologías pedagógicas, con el fin de solucionar diferentes problemáticas que puedan surgir en el contexto enseñanza-aprendizaje.

Al momento de hablar sobre anarquismo, es necesario aclarar que la palabra anarquía encuentra su origen en el griego “anarkhia” y está compuesta por el prefijo de origen griego “an”, que se traduce en no o sin, seguido de la palabra “archo” que se entiende como poder o mandar, finalizando con el sufijo “ia”, traducido al español como cualidad. Por su parte la RAE (2023) presenta tres definiciones, la primera dice que la anarquía es la “Ausencia de poder público”, la segunda “Desconcierto, incoherencia, barullo” y la tercera indica “anarquismo (la doctrina que propugna la supresión del Estado)”, a su vez define el anarquismo como una “Doctrina que propugna la supresión del Estado y del poder gubernativo en defensa de la libertad absoluta del individuo” (RAE, 2023). Desde una vereda propia de esta corriente del pensamiento, Kropotkin (2020) veía el anarquismo “como el medio por el cual podía ser establecida la justicia (esto es, igualdad y reciprocidad), en todas las relaciones humanas, en todo el orbe de la humanidad” (p. 24), principalmente porque como todo filósofo anarquista, ve en la humanidad una bondad propia de su naturaleza, del mismo modo lo expone en su estudio “El apoyo mutuo”, principio o aspecto que para él, a través de la historia pasa a “constituir una de las grandes fuerzas activas de la evolución, es decir, del desarrollo progresivo de la humanidad” (Kropotkin, 2020, p. 260). Por su parte, Ibarra (2014), señala que el anarquismo es una “corriente de pensamiento que esgrime una crítica radicalmente cuestionadora y deslegitimadora de las instituciones y de toda representación de autoritarismo y de dogmatismo” (p.205)

En conjunto ambos términos dan origen al fenómeno analizado a través de la cartografía conceptual “pedagogía libertaria”, las ideas educativas del anarquismo “comienzan con una crítica a la educación tradicional ofrecida por el capitalismo, tanto en su aparato estatal de educación cuanto en las instituciones privadas normalmente mantenidas y regidas por órdenes religiosos” (Gallo, 1996, p. 6), estas, a lo largo de su historia se han desarrollado como un paradigma difícil de definir, porque como señala Vargas (2019) “existe una gran variedad de teorías que se engloban dentro de esa corriente” (p. 4). Para Adame (2019) este conjunto de ideas educativas, de manera transversal se definen desde “los valores fundamentales de los anarquismos, como son la búsqueda de la libertad y del bienestar individual y social, la autonomía, el anti autoritarismo, el apoyo mutuo, la solidaridad, la autogestión o la autodeterminación y la educación integral” (p. 168), dejando claro, que a pesar de las diferencias

propias de la época o la experiencia educativa libertaria que se analice, estas mantienen una especie de columna vertebral.

Entonces, se tiene que el anarquismo “no puede quedar reducido a una doctrina sociopolítica cerrada, puesto que dada la diversidad de perspectivas asumidas por los diversos teóricos y militantes del movimiento anarquista histórico resultaría imposible agruparlas a todas en una misma doctrina” (Cuevas, 2014, p. 109), lo mismo pasa con su paradigma educativo, por lo que se debe tener claro, que en la actualidad, al momento de hablar de educación anarquista, no existe una estructura rígida, ni mucho menos un manual de aplicación, principalmente, porque para la pedagogía anarquista, sólo es relevante cumplir con ciertos principios detallados más adelante, el resto, se desarrolla en base al contexto y las necesidades de quienes conformen el espacio educativo, “deconstruyendo y renunciando a los discursos y actos de poder propios de la profesión (pedagógica)” (Cruz, 2020, p. 24)

3.2.2 categorización de la pedagogía anarquista.

Es difícil categorizar la pedagogía anarquista, por dos razones, la primera es la diversa cantidad de experiencias, ideas y propuestas que conforman este ideario educativo y segundo la poca presencia que tiene actualmente tanto en el quehacer pedagógico como en las áreas temáticas de las carreras de formación pedagógica, fenómeno que se acrecienta en Latinoamérica luego de “la introducción de políticas neoliberales por parte de los regímenes militares” (Cruz, 2020, p. 21), enajenando aún más la visión colectiva que se tiene en cuanto al anarquismo, alejando así esta rama educativa de las diferentes corrientes pedagógicas. No obstante, a pesar de lo numeroso de los postulados, se pueden encontrar ciertas categorías que albergaron los ideales ácratas en educación, a lo largo de su evolución histórica, por ejemplo, las ideas educativas anarquistas de fines del siglo XVIII y principios del XIX, por una parte, se observan las que eran lideradas por Godwin, Max y Stirner, esta vertiente se fundamentaba en una educación integral, que demostraba una evidente influencia del Iluminismo, “tales ideas, ... comenzaron a gravitar en la finalidad ulterior de los hombres (entiéndase mujeres y hombres), por alcanzar la libertad” (Acri & Cáceres, 2011, p. 421), no obstante, en base al principio anarco-individualistas de “la educación parte de un fin individual y tiene una proyección social” (Sánchez, 2007, p. 20), se comenzó a generar un quiebre con otras corrientes anarquistas de gran relevancia en la época, principalmente con filósofos del anarquismo-colectivista y del

anarquismo-comunista/socialista, quienes obviamente entendían la educación desde la primicia “la humanidad es un colectivo donde cada uno completa a los otros y los necesita” (BAKUNIN, 1986, p. 27), fundamento que además, encabeza gran parte de las corrientes que surgen desde estas centurias hasta nuestros días. Esta segunda corriente educativa ligada a la colaboración y el apoyo mutuo, se codifica dentro de educación racionalista, siendo uno de sus pedagogos más influyentes Francisco Ferrer I Guardia, quien inspiró a grandes pedagogos anarquistas y no anarquistas, a través, de sus lineamientos educativos plasmados en su Escuela Moderna. El racionalismo anarquista por su parte esta “Sustentado en la ausencia de dogmas irracionales y siempre a favor de la razón, y la ciencia, como método de liberación individual y colectiva, lo que conllevaba un abierto laicismo y oposición a los dogmas de todo tipo de religión” (Fiscer, 2012, p. 2).

En los últimos años han aparecido diversos investigadores interesados en el fenómeno de la pedagogía anarquista, situándola en diferentes categorías, por un lado, están quienes de “forma autónoma y autogestionada han buscado el rescate y la resignificación de muchos de los antiguos conceptos, metodologías y prácticas de los autores clásicos del ideal ácrata, adaptándolos al contexto actual”. (Cruz, 2020, p. 14). Por otro lado, dentro de las categorizaciones más actuales está la de educación libre, de la cual, es importante señalar que “servirá para designar una amalgama de ideas y prácticas que, aun afirmando la libertad como un principio básico de la educación, no tienen como referencia al anarquismo sino otras corrientes como el psicoanálisis” (Pérez, 2020, p. 71), siendo esta última, la que concluya este punto.

3.2.3 caracterización de la pedagogía anarquista.

Como ya fue mencionado la pedagogía anarquista ha sido influenciada por diferentes teorías y corrientes a lo largo de su historia, no obstante, la mayoría de los autores más actuales concuerdan en aceptar como una vertiente más correcta, la que se sustenta desde los anarquismos colectivistas y socialistas/comunista, principalmente porque es “la que tiene mayor influencia para los exponentes de la pedagogía libertaria tanto temprana como contemporánea” (Castillo, 2020, p. 18), estas propuestas, así como menciona Pérez (2020) se mueven transversalmente en función de 5 principios “antiautoritarismo, educación integral, autogestión, solidaridad y apoyo mutuo y coeducación” (p. 82), los cuales se describen a continuación

3.2.3.1 antiautoritarismo.

Es imposible pensar el anarquismo sin su carácter antiautoritario, ósea, su rechazo hacia toda figura de autoridad jerárquica, así como a las relaciones de poder que se derivan de estas, de igual manera, “la educación anarquista pretende poner en práctica el antiautoritarismo, como antagónico a la sumisión y obediencia de la educación tradicional” (Ibarra, 2014, p. 219), porque como ya se ha mencionado, el anarquismo busca “educar para un mundo sin poderes ni jerarquías, para un mundo en donde cada persona pueda ser ella misma y construir su historia personal en busca de la mayor felicidad posible, para sí misma y para su mundo” (Luengo, 2017, p. 73). En base a lo anterior es necesario aclarar un aspecto que constantemente genera dudas para quienes no comprenden bien el fenómeno de la autoridad en el anarquismo, puesto que esta no se rechaza del todo, así como indica Cuevas (2014):

El anarquismo se suele oponer a la autoridad de tipo «negativo», es decir, a aquella emanada de las relaciones arbitrarias de poder y a aquella que se hace obedecer para conseguir sumisión. Existe otro tipo de autoridad, digamos de tipo moral, que se basa en el reconocimiento de la sabiduría de determinadas personas, que despiertan admiración (no sumisión) y que se entiende como un tipo de autoridad «positiva» que se acepta porque ayuda al crecimiento autónomo del educando (p. 110).

Dentro de este aspecto del paradigma educativo anarquista, existe una discrepancia en torno a la gestión de la autonomía de los educandos, agrupando las propuestas en dos categorías, las teorías no-directivas y las teorías sociopolíticas, “La primera hace referencia a la libertad individual como principio de aprendizaje, es decir a partir del deseo y la voluntad se construye los ambientes de aprendizaje” (Hernández J. , 2016, p. 28), mientras que las teorías de la segunda “no entienden la libertad individual al margen o en contraposición a la libertad social, la libertad no es una característica natural, sino social, y por tanto, la libertad se convierte en un fin, no en el medio” (Cuevas, 2014, p. 125). Ambas corrientes serán desarrolladas más adelante.

3.2.3.2 educación integral.

Como ya fue mencionado, la visión de una educación integral, comienza a aparecer junto con las primeras propuestas educativas de la pedagogía anarquista, de la mano de autores como Pierre-Joseph Proudhon, Mijaíl Bakunin, Paul Robin, Godwin, Stirner, entre otros, pero ¿Qué significa que la educación sea integral para los anarquistas? Según expone Cappelletti (2010) al momento de analizar los postulados de Ferrer en torno a la escuela Moderna, se “entiende por enseñanza “integral” la que no se limita a la formación de la inteligencia y del espíritu, sino que pretende también formar el cuerpo y la mano” (p. 27). En un principio, el alcance que se le atribuía al término estaba ligado a la brecha que existía entre los espacios privilegiados con mayores accesos a educación y los sectores más vulnerables con posibilidades escasas o nulas, con respecto a esto, Pérez (2020) expone:

El capitalismo, como sociedad desigual, se apoya en la separación del trabajo intelectual del trabajo manual y en la jerarquización del primero por encima del segundo, lo que contribuye a la alienación y estigmatización de la clase trabajadora. ... la idea de educación integral, consiste en educar sin separar el trabajo manual del trabajo intelectual (p. 95)

Lo que claramente, deja en evidencia un concepto bastante arcaico, pero que demuestra la influencia que ha tenido este paradigma educativo en la concientización de desarrollar pedagogías de manera transversales, a pesar de que no ha “recibido la valoración merecida y no se ha reconocido la influencia que tuvo en la configuración actual de la enseñanza” (Giacomoni, 2008, p. 95) hoy se observa que la integralidad está presente incluso en proyectos educativos institucionales y estatales. En cuanto a los postulados dentro del paradigma anarquista, existe actualmente la visión de una educación integral más compleja, algunos plantean que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe contemplar el “desarrollo armónico de todo el individuo y proporcionar un conjunto completo, sintético y paralelamente progresivo en todo orden de conocimientos intelectuales, físicos, manuales y profesionales, ejercitando en este sentido a los niños en sus primeros años” (Safon, 1994, p. 75), en síntesis, “Para que la educación pueda ser

libertaria tiene que promover el desarrollo de todas las capacidades humanas” (Colectivo Libertario Magonista, 2012, p. 24)

3.2.3.3 autogestión.

Es preciso señalar que “al igual que ocurre con el antiautoritarismo y la educación integral, las prácticas autogestionarias en educación no son patrimonio exclusivo de la pedagogía libertaria” (Pérez, 2020, p. 101), por ello, es necesario aclarar la peculiaridad de la autogestión anarquista en educación, a nivel macro el anarquismo plantea que “la autogestión consiste en la constitución de una sociedad sin Estado, o por lo menos de una sociedad en la cual el Estado no se encuentre orgánicamente separado de ella como una instancia político-administrativa heterónoma” (Gallo, 1997, p. 7), pero de manera más específica, en cuanto al paradigma educativo Valdés (2020) plantea:

Cuando hablamos de autogestión lo hacemos en varios niveles: primero, la capacidad de construir un espacio educativo propio, a nivel material y a nivel valórico; segundo, la capacidad de construir un programa educativo en conjunto entre estudiantes y educadores/as; y tercero, la capacidad del estudiante de esforzarse de manera autodidacta y comprometida con los ámbitos de interés (p. 36)

Un aspecto relevante para lograr este principio, son las asambleas de aula, la cual, “debe ser la piedra angular de la práctica libertaria, puesto que su soberanía garantiza que los alumnos y el docente (conjuntamente) están tomando las decisiones que les afectan” (Vargas, 2019, p. 142), es importante señalar además, que la asamblea “Supone y representa una forma de convivencia no autoritaria, en donde cada persona tiene los mismos derechos y las responsabilidades adecuadas a su edad y capacidad. Es el órgano decisorio de resolución de conflictos y de autogestión” (Luengo, 2016, p. 32), lo que implica que quien cumple el rol de educador tenga la capacidad de cuestionarse a sí mismo, puesto que debe ser el primero en cuestionar sus conductas autoritarias y sus metodologías de enseñanzas, con el propósito de generar una dinámica realmente horizontal, lo que “facilitaría el aprendizaje en conjunto, ayudaría a fomentar la seguridad en el educando y se crearía un clima de aula diferente, basado

en el respeto hacia el otro y no en el miedo a ser castigados” (Aguilera, 2014, p. 59). En resumen, “El anarquismo entiende que los espacios educativos libertarios deben ser autónomos e independientes del Estado, donde la escuela decide qué y cómo. Porque la enseñanza no debe reforzar las estructuras sociales dominantes, sino denunciarlas y potenciar las verdaderas necesidades de las personas” (Santos, 2015, p. 16).

3.2.3.4 solidaridad y apoyo mutuo.

En este punto de la investigación vuelve a aparecer el nombre de uno de los investigadores más influyentes en la historia del anarquismo-socialista/comunista, Piotr Kropotkin (2020), quien afirma “que el principal papel en la evolución ética de la humanidad fue desempeñado por la ayuda mutua y no por la lucha mutua” (p. 252), este principio no es transversal en el anarquismo, más bien, “parte las aguas entre los socialistas libertarios y los anarquistas individualistas” (Castillo, 2020, p. 19), y resalta la importancia de entender que la única manera en que los seres humanos logran desarrollarse y evolucionar, es colaborando, siendo esta la mejor opción “para construir una sociedad nueva, sin opresión ni explotación. En contra de la competitividad y de la desigualdad” (Santos, 2015, p. 15), ósea, una sociedad en donde se experimente tanto la libertad individual como colectiva.

Lo anterior, revela que este principio presenta una mayor cercanía a las corrientes pedagógicas que emanan desde las experiencias de Robin y Ferrer, para las cuales, en el contexto del apoyo mutuo “las relaciones se dan entre iguales, sin jefes, y sin buscar un beneficio personal. La gente se apoya porque entiende que sólo apoyándose entre sí se consiguen más y mejores cosas para el beneficio común” (Adame, 2019, p. 75) y que resaltan “la necesidad de fundar un nuevo sistema educativo en un nuevo contexto social, que valore la solidaridad y al mismo tiempo promueva las potencialidades individuales” (Giacomoni, 2008, p. 89), aunque realmente, los valores anarco-individualista no se abandonan del todo, más bien, algunos autores los intentan reformular, al igual que (2014), quien exponen que la pedagogía anarquista intenta “alcanzar la libertad colectiva respetando la autonomía individual, pero dejando claro que ésta última no tiene sentido por sí sola dentro de un movimiento de emancipación que aspire a liberar a todas las clases y grupos sociales” (p. 189). En síntesis, el paradigma anarquista de la educación atribuye gran importancia a la solidaridad y el apoyo mutuo, porque desde ahí visualiza un contexto educativo que “persiga y promueva la responsabilidad social, la tolerancia,

la autonomía y la solidaridad; donde no existan diferencias o jerarquías” (Wee, Riquelme-Huircán, & Pérez-Sánchez, 2020, p. 132).

3.2.3.5 coeducación.

Es importante señalar que, dentro del paradigma anarquista de la educación “muchas de las propuestas fueron innovadoras para la época y ejercieron una gran influencia en la configuración actual de la enseñanza, con elementos como la coeducación de sexos, el paidocentrismo, la educación integral, etc.” (Santos, 2015, p. 9), los mismos que en algún punto, fueron motivo de persecución hacia quienes los pusieran en práctica, porque establecer dentro de sus experiencias aspectos como la ya mencionada coeducación, era un conflicto en muchos contextos históricos, del mismo modo que sucedió con la experiencia libertaria de Paul Robin denominada Cempius, la que “fue clausurada por el gobierno francés bajo la acusación de coeducación, que es prohibida en Francia” en la época en que se desarrolló esta propuesta (Acri & Cáceres, 2011, p. 66).

La coeducación como concepto dentro de la pedagogía anarquista se divide en dos, coeducación de sexos o mixta y coeducación social, la primera comienza a visibilizarse y generar conflictos públicos en la ya mencionada Cempius y en la Escuela Moderna de Francisco Ferrer en España, sobre esto Cuevas (2014) comenta:

Consciente de la tremenda opresión de la mujer en su época y cercano a las demandas del incipiente feminismo en Europa, Ferrer entiende que la educación mixta de chicos y chicas en la escuela alternativa promoverá la igualdad futura, puesto que la mujer no debe estar recluida en el hogar, sino insertarse plenamente en la sociedad (p. 132)

Por esto, la pedagogía anarquista “defenderá la necesidad de la coeducación de sexos para cimentar una sociedad libre” (Agulló & Molina, 2014, p. 55), basando la construcción de sus propuestas desde la primicia de:

Favorecer la coeducación de los sexos en una comunión constante, fraternal de los niños y niñas. Esta coeducación, en vez de constituir un peligro, aleja del pensamiento del niño curiosidades malsanas, y se convierte, en las sabias condiciones en que debe ser observada, en garantía de preservación y alta moralidad (CARRASQUER, 2015, p. 38-39)

Principalmente, porque el anarquismo desde sus inicios a excepción de casos aislados como Proudhon (conocido por la misoginia presente en sus escritos), siempre ha buscado una libertad transversal, cuestionando las conductas autoritarias presentes en todos los lazos que genera el ser humano, tanto entre sí, como con otras especies y el ecosistema, por eso es tan común, ver en el anarquismo corrientes tan conocidas como el feminismo, el anti especismo, el antifascismo, el ecologismo, etc. Siguiendo esta línea colectivista, se encuentran las distintas acepciones que ha tenido la segunda rama de este principio, la denominada coeducación social o de clases, esta categoría también toma fuerza en el proyecto de Ferrer, en donde, producto de la “pretensión de establecer una educación igualitaria se eliminaron los prejuicios de clase, acogiendo la Escuela Moderna a toda clase de niños indistintamente de su condición social” (Embid, 2021, p. 21), generando así, un quiebre con otras corrientes políticas y educativas de origen socialista, ya que deja atrás el clasismo que las caracteriza, dado que, “ , por lo que no se enmarca en una clase, sino que las traspasa” (Díaz, 2012, p. 28), por su parte, Cuevas (2014) interpreta la coeducación de Ferrer de la siguiente manera:

la coeducación de clases hace referencia al intento de anticipación de la sociedad futura en la que todos los seres humanos serán iguales, puesto que las escuelas privadas que educan a los niños ricos enseñan la conservación del privilegio, y las escuelas para niños pobres enseñan en el odio y la lucha de clases. Así, nuestro pedagogo recomienda la coeducación de ricos y pobres porque los niños, en la infancia, deben aprender simplemente a ser hombres, para después cuando lo sean se declaren en rebeldía. Se trata de no anticipar amores ni odios, adhesiones ni rebeldías, que son deberes y sentimientos propios de los adultos. (p. 132-133)

En conclusión, es importante entender que el principio de coeducación en ambas dimensiones ha sido un aspecto característico y transversal en el paradigma educativo del anarquismo, siendo, un aporte de manera directa o indirecta para muchos procesos educativos formales e informales hasta el día de hoy, así pues, en los últimos años desde una visión más compleja, se dice que:

desde la pedagogía libertaria se continúa reivindicando la coeducación entendida como una educación en convivencia y para la igualdad, sin segregar ni discriminar por razones de género, clase social, etnia, procedencia, orientación sexual, capacidad, ideología o religión. Además, los anarquistas defienden la necesidad de coeducar no solo desde el derecho individual de todas las personas a no ser discriminadas o desde la importancia de que la escuela refleje la diversidad de la comunidad en la que está inserta, sino también con la convicción de que solo una escuela coeducativa podrá contribuir a la construcción de un mundo socialmente más justo. (Pérez, 2020, p. 113-114)

3.2.4 diferenciación de la pedagogía anarquista

En la actualidad al momento de hablar sobre ciertos principios pedagógicos del anarquismo, es muy común que las personas tiendan a asociar esta corriente con otras dos propuestas pedagógicas no tradicionales muy populares, como lo son la propuesta de educación popular y la educación Montessori, con las cuales comparte ciertos enfoques, pero a continuación se detallan las diferencias que caracterizan a cada una de las propuestas.

En relación a la educación popular Díaz (2012) plantea lo siguiente:

En general, se puede decir que existe una gran relación entre los planteamientos de la Educación Popular y la Pedagogía Libertaria, ya que escapan a los requerimientos de la educación formal. Sin embargo, la Educación Popular presenta interés por una clase socio-política específica, está dirigida a aquellos que no tienen la oportunidad de estudiar

(tanto los recursos económicos necesarios, como responsabilidades que permitan dedicar tiempo al estudio). Según la crítica y dialéctica planteada por Freire, lo que se pretende lograr con la Educación Popular es que el oprimido tenga las condiciones para descubrirse y conquistarse reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico.

En cambio, la Pedagogía Libertaria, está dirigida a todos quienes quieran sumarse a ella, de hecho, esta corriente pretende un cambio social, por lo que no se enmarca en una clase, sino que las traspasa.

La diferencia más significativa entre ambas corrientes, es que la Pedagogía Libertaria pone como fundamento los valores anarquistas, trabajándolos a través de metodologías específicas, pretendiendo formar sujetos libres a través de la misma libertad. Es decir, tanto en forma (metodologías, estructuración, administración, etc.), como en fondo (principios y valores). Por lo tanto, estas formas de educación, aunque alternativas a la formal, no deben ser comparadas, ya que sus planteamientos apuntan hacia diferentes direcciones, no se deben atribuir a la Pedagogía Libertaria, las propuestas de Freire, ni a la educación popular los ideales anarquistas. (p. 28)

En conclusión, el anarquismo plantea la educación como un medio revolucionario, enmarcado desde sus principios y valores característicos, lo que obviamente aleja sus propuestas pedagógicas de la mayoría de las experiencias no tradicionales, las cuales, en la realidad generalmente se pueden visibilizar en dos contextos, algunas replican los contenidos u objetivos de la educación formal pero en sectores populares, a causa de que, sus objetivo es poder equiparar la brecha que existe entre la educación privada, con la estatal y de igual manera con la desescolarización, mientras que otras ideas pedagógicas innovadoras son utilizadas en la educación privada, con el fin de lucrar a pesar de que su foco sea social, como lo es el caso de la educación Montessori, la cual al momento de ser contrastada con la pedagogía anarquista, deja las siguientes reflexiones.

La historia entre María Montessori y las experiencias anarquistas en Europa no son tan conocidas, no muchos saben de la influencia anarquista en sus propuestas, lo que queda expuesto cuando Foschi (2014) relata en su libro que “La pedagogía libertaria jugó un papel central en la

difusión de la educación popular y del saber crítico. La educación montessoriana muestra también sin duda raíces libertarias que se pusieron de manifiesto cuando María y Mario Montessori colaboraron con el gobierno republicano español.” (p. 169) influencia que la llevó a recibir numerosas críticas “por parte de pedagogos estadounidenses de la denominada Escuela Nueva por los métodos excesivamente libertarios e individualistas” (Caldo, 2015, p. 101). En relación a la diferenciación de la propuesta libertaria y la propuesta de Montessori, es importante recalcar lo “lejos y lo cerca que pueden estar una pedagogía de la otra. (...) Montessori pasa por muy diferentes instituciones, desde crear escuelas bajo el gobierno de Mussolini en Italia, hasta dar clases a los hijos de la FAI en Cataluña” (Santos, 2015, p. 112), lo que la impulsa a “elaborar un método educativo cerrado y estructurado que se pudiera difundir por todo el mundo” (Santos, 2015, p. 112), realidad que para Díaz (2012) concluye en que:

la escuela Montessori válida al Estado como impulsor de la reproducción de los modelos establecidos de educación, por lo que, aunque de diferentes formas y no tan directas, terminan siempre entregando a la sociedad a niños y niñas que aprenderán a servir al círculo vicioso de la reiteración de la justificación de la educación como transporte hacia el mundo laboral del trabajo esclavizado. Es más, ¿qué pasa con los niños y niñas Montessori que terminan los talleres básicos, terminan ahí su educación?

Se piensa que frente a lo mencionado recientemente los niños y niñas Montessori llegan a un liceo, o colegio tradicional, con lo que se ve demostrado que si efectivamente fuese una propuesta revolucionaria estaría dotada de armas que validen la ruptura de la educación tradicional como método de enseñanza, sin embargo la carencia de un proyecto que prevalezca luego de los niveles básicos demuestra que la educación Montessori, no intenta una transformación social, sino que solamente intenta implementar una forma metodológica alternativa a la existente pero que finalmente se termina validando mediante las mismas fórmulas que la educación tradicional y que por lo demás y a pesar de algunas diferencias en los medios para conseguir el fin, la escuela Montessori tiene el mismo objetivo.

En síntesis, por muchas similitudes que pueda presentar la pedagogía anarquista con otras corrientes, su carácter revolucionario la convierte en una propuesta difícil de asociar, principalmente por la notoria intención política de sus ideas y experiencias.

3.2.5 clasificación de la pedagogía anarquista

Como fue mencionado anteriormente, las teorías y propuestas educativas enmarcadas dentro del paradigma educativo del anarquismo se pueden clasificar considerando la manera de gestionar la libertad y la autonomía de los educandos, dentro de estas existen dos divisiones, las no-directivas y las sociopolíticas.

3.2.5.1 teorías no-directivas

las teorías no-directivas provienen desde las corrientes individualistas del anarquismo, por lo cual, “parten del individuo como eje de toda acción educativa, y se basan en muchos de los principios pedagógicos que Rousseau desarrolla en el Emilio, aunque con críticas a su posición liberal” (Cuevas, 2014, p. 117), principalmente, porque esta rama cuestionada por gran parte de los anarquistas educacionistas, “toma como punto de partida la visión de que el ser es libre innatamente, es decir por naturaleza y en ese sentido es necesario seguir postergando dicha condición de natura humana hasta el último día de su vida. De acuerdo a ello el método a seguir es educar en la libertad potencializando la individualidad y la autonomía” (Hernández J. , 2016, p. 28), para quienes plantean las teorías que se engloban dentro de esta clasificación, es importante que el docente entienda que “no debe aplicarse ninguna influencia sobre las criaturas y son ellos/as quienes deben encontrar su propio camino moral, ya que según estas corrientes, los/as niños/as son buenos/as desde su nacimiento y son las ideas represoras del mundo adulto quienes los/as corrompen” (Vargas, 2019, p. 41).

3.2.5.2 teorías sociopolíticas o mainstream

Por su parte, la rama sociopolítica de la pedagogía anarquista “pone mayor énfasis en la idea de libertad positiva o libertad social, más propia del socialismo libertario o anarquismo social” (Castillo, 2020, p. 24), planteado de otra manera, “en la tendencia no-directiva la autogestión está tomada como metodología de enseñanza, mientras que en la tendencia mainstream está asumida como el objetivo de la acción pedagógica” (PROYECTO EDUCATIVO LIBERTARIO, 2014, p. 48), esta diferencia se establece principalmente porque los autores que encabezan esta corriente colectivista afirman que:

Tomar a la pedagogía libertaria como una educación que tiene en la libertad su fin puede conducir a resultados bastante diferentes. Si la libertad, como quería Bakunin, es conquistada y construida socialmente, la educación no puede entonces partir de ella, sino que puede llegar a ella. Metodológicamente, la libertad deja de ser un principio, lo que aparta a la pedagogía anarquista de las pedagogías no-directivas; por más extraño que pueda parecer a los ojos de algunos, la pedagogía anarquista debe partir, ciertamente, del principio de autoridad (Gallo, 1996, p. 7)

Por último, algo que caracteriza a la corriente sociopolítica de la pedagogía libertaria tiene que ver con el carácter sociopolítico, el cual:

se acentúa, pues se entiende que no existe ninguna educación neutral, ya que todas se basan en una idea del ser humano y en una concepción de la sociedad, y por tanto, el/la educador/a debe definirse por un modelo de ser humano y de sociedad. La educación anarquista, para estas tendencias, debe educar para el compromiso moral y político de transformación de la sociedad, no debe ni puede renunciar a transmitir ideología (no a dogmatizar), porque de lo contrario la sociedad capitalista inculcará la suya propia sobre los educandos. (Cuevas, 2014, p. 125-126)

Al momento de analizar la literatura, aparecen muchos autores que no creen que deban existir estas clasificaciones dentro del paradigma anarquista de la educación, principalmente, porque plantean que no existe anarquismo sin una liberación colectiva, por ende, invalidan toda corriente que provenga desde el anarquismo individualista, no obstante, es importante tener en cuenta que los aportes que han hecho personajes como Stirner a la pedagogía libertaria son diversos, es por esto que para efectos de esta investigación se tomaron en cuenta ambas categorías.

3.2.6 vinculación de la pedagogía anarquista

Una manera en que se puede vincular la pedagogía anarquista en sus diferentes contextos, es definiéndola como una propuesta educativa de tipo alternativa, principalmente, porque desde sus inicios hasta la fecha, se plasma como una alternativa totalmente opuesta a la educación formal en sus distintas dimensiones, buscando romper con los esquemas neoliberales, no obstante, es importante señalar que esta vinculación no es completa ni tajante, puesto que, en torno a las distintas pedagogías críticas que se han planteado, se encuentra un porcentaje importante de propuestas que no buscan romper con las constantes injusticias que promueve la educación formal, algunas incluso, se reconocen abiertamente como capitalistas y muchas de las que no, en su contexto pedagógico promueven y mantienen el *statu quo* (Pérez, 2020)

3.2.7 metodología de la pedagogía anarquista

Como ya ha sido mencionado, las diferentes propuestas y experiencias de la pedagogía anarquista se construyen desde el objetivo de lograr una renovación social, en base a generar espacios educativos que cumplan con los diferentes principios que se engloban dentro de este paradigma, las metodologías utilizadas para concretar esta tarea se fundamentan desde la autonomía y la libertad de acción que el educador entrega a sus estudiantes (Díaz, 2012), las cuales, dentro de esta pedagogía, se aplican en diferentes grados, del mismo modo que se observó al momento de contrastar las teorías no directivas y las sociopolíticas, no obstante, para efectos de esta investigación se establece como idea principal, que “la pedagogía libertaria propone una metodología y unos valores basados en la cooperación y el trabajo compartido” (Santos, 2015, p. 15), validando las propuestas sociopolíticas por sobre gran parte de las teorías no directivas, de ahí, que como primer punto se desprende de la literatura la importancia de desarrollar autogestión con perspectiva anarquista, lo que “en el ámbito escolar supone una autoorganización de una comunidad sobre sus intereses educativos, discutiéndolos mediante el asambleísmo” (Cruz, 2020, p. 28); en cuanto a la asamblea, “participan todos los integrantes de la comunidad y (...) tiene la facultad de desconocer a las autoridades cuando no cumplen cabalmente con la tarea que les ha sido encomendada” (Colectivo Libertario Magonista, 2012, p. 8-9).

De lo anterior, se desprende que la metodología al igual que muchos aspectos de la pedagogía anarquista no es algo rígido, principalmente, porque las metodologías deben ser

definidas según el contexto, las necesidades de la comunidad (que forma parte de la experiencia educativa), las reflexiones y objetivos que se desprendan de las asambleas, etc., por ejemplo, en las escuelas libertarias de Hamburgo “La metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada era fundamentalmente experimental, y el programa lo iban desarrollando los niños según sus inquietudes y curiosidad: ellos decidían que querían aprender y cuánto. Se utilizaba el método de los centros de interés o temas generadores” (Cuevas, 2014, p. 157), por su parte Gallo En su entrevista expuesta por el Proyecto Educativo Libertario (2014) en su libro, propone lo siguiente:

la metodología de investigación es una metodología muy apropiada para pensar (...) una pedagogía libertaria (...) tenemos curiosidad sobre un tema, que vamos a conocer sobre ese tema, entonces vamos a buscar elementos, buscar posibilidades y, en este sentido, a mí me parece que la tarea de la escuela, de los profesores es poner disponible para los estudiantes, los elementos para construir esta investigación. No me parece que sea direccionar la investigación, pero darles los elementos o tornarles accesibles los elementos para producir ese conocimiento. (p. 19)

Otro autor que pone un punto relevante sobre la mesa, es Vargas (2019) quien, en su propuesta pedagógica propone una manera interesante en que el educador debe desarrollar las asambleas en el aula, a través de lo que denomina:

«preguntas generadoras»; es decir, las comienzan con una pregunta que el docente debe realizar con el fin de iniciar un debate que tenga que ver tanto con los contenidos de la asignatura como con los problemas sociales y existenciales cercanos a los propios alumnos (algo que facilita el temario de la asignatura) (p. 145)

En conclusión, las metodologías dentro del paradigma anarquista de la educación pueden ser variadas, siempre cuando, cumplan con diferentes aspectos y principios propios de estas

teorías educativas revolucionarias, dándole al educador una gran responsabilidad, principalmente, porque debe saber cumplir con estos requisitos, al mismo tiempo que identifica, acompaña y/o resuelve las diferentes inquietudes y propuestas que puedan expresar sus estudiantes en el contexto de asambleas.

3.2.8 ejemplificación de la pedagogía anarquista

Son diversas las experiencias que se engloban dentro de la pedagogía anarquista, unas más conocidas que otras, no obstante, todas nacen en gran parte desde el deseo de libertad y justicia social, con numerosas ideas y propuestas que significaron tanto una base para muchos proyectos educativos formales de la actualidad, como motivo de persecución por parte de los sectores más conservadores de las sociedades que enfrentaban en sus respectivas épocas, quienes buscaron incluso el presidio para quienes se atrevieran a ejecutar estas propuestas dentro de sus experiencias.

Para el desarrollo de este punto, se analiza una de las experiencias educativas más recientes, la Escuela Libre Paideia, la cual, comenzó a funcionar en enero de 1978, de la mano de Josefa Martín Luengo, quien, a través de diferentes textos desarrolló una serie de pasos a seguir para conformar otras escuelas libres con perspectivas anarquistas. Volviendo a la experiencia que nos convoca, nos encontramos con que Paideia a pesar de ser un espacio educativo no formal, cuenta con un proyecto educativo bastante elaborado y coherente con los principios de la pedagogía anarquista, el cual, plantea como objetivo principal el “instituir las bases no dogmáticas para la realización de una sociedad libre y responsable, así como de eliminar dogmas y posibilitar el mayor número de opciones que una persona necesita para llegar a ser y realizar su proyecto personal” (Colectivo Paideia , S.A.), dentro de este documento, en otro punto se definen los siguientes aspectos como valores propios del espacio: la igualdad, la solidaridad, la justicia, la libertad, la responsabilidad, el afecto, la ayuda mutua, la tolerancia y la felicidad. De esta y de sus otras experiencias, Luengo (2016) expone una guía, para tal como se titula el libro, educar en libertad. En una primera instancia, se puede observar veintiún puntos a tener en cuenta para poder lograr educar en libertad, los que se exponen a continuación:

1.- Que generalmente se pone de manifiesto una cierta oposición a ser responsable del propio aprendizaje.

2.- Si tienen experiencias de una escuela tradicional, ingresan con la perspectiva de que serán alumnos pasivos y cuando pueden actuar libremente, se sienten confundidos y frustrados. No saben para qué usar la libertad: carecen de experiencias y vivencias en este campo.

3.- La manera de facilitar el aprendizaje de la libertad, es que el/ la alumno se enfrente a problemas que le/la afectan directamente.

4.- Debemos darles la oportunidad de que se enfrenten a la vida y a sus problemas. No mantenerlos aislados de la problemática de la vida real.

5.- Los/las educadores/as, facilitadores del proceso de maduración, deben proporcionar recursos para que el aprendizaje sea vivencial y adecuado a las necesidades del alumnado.

6.- Una manera de potenciar la responsabilidad y la libertad es aprovechar las necesidades del alumnado, evitando ahogarlas con soluciones externas, sino facilitar la búsqueda y satisfacción de esas necesidades, desde la persona que las manifiesta.

7.- El proceso de búsqueda e indagación en el campo del aprendizaje libre debe adecuarse a las características personales del alumnado, porque un proceso excesivamente prolongado en la búsqueda de la información, puede ser desestimado por carecer en ese momento de paciencia suficiente para asumir la espera.

8.- El aprendizaje de la libertad no puede delimitarse únicamente a la adquisición de conocimientos curriculares, sino que debe iniciarse por el aprendizaje de una forma de vivir libre y responsable.

9.- El proceso de la educación libre es el siguiente: libertad de desplazamiento, libertad de elección, libertad de decisión y libertad de relación. Tipos de libertad que se van a ir alcanzando progresivamente según la edad y madurez de cada persona.

10.- Para unir la libertad a la responsabilidad, cada persona ha de realizar compromisos de actuación y de trabajo, con la finalidad de que cada alumno marque sus

objetivos y planifique lo que desea hacer y aprender y después se enfrente a sus resultados.

11.- Cada alumno evalúa con sus compañeros los resultados que ha conseguido en el campo de la libertad responsable y proseguirá su proceso manteniendo la misma libertad que hasta este momento tenía o menos, si no ha sido capaz de dar respuesta positiva a sus compromisos.

12.- La educación libre pasa por crear un clima abierto donde cada persona se pueda manifestar tal y como es en ese momento, evidenciando sus errores y actuando sobre ellos para ir eliminándolos.

13.- Aprender a vivir libremente supone compaginar intereses individuales con colectivos; defensa de la propia opción y respeto por las opciones de los demás; analizando y razonando cada situación para encontrar la solución más idónea, tanto personal como colectiva.

14.- La educación libre ha de enfrentarse constantemente a una dicotomía importante y constante: la defensa personal de un cierto hedonismo (individualismo) y el esfuerzo de respetar esa misma tendencia en otras personas, por lo que la libertad individual debe ceder palote de sus posibilidades en beneficio de las otras libertades, las colectivas.

15.- Una educación en la libertad, es una pedagogía del esfuerzo, ya que las personas deben trabajar constantemente en sus dinámicas vivenciales para ir alcanzando nuevas cotas de libertad.

16.- Esta pedagogía del esfuerzo se manifiesta por parte del alumnado con una cierta resistencia. Resistencia, por otra parte, normal en las edades evolutivas, ya que mantienen al mismo tiempo experiencias de autonomía y de dependencia. Y en estas últimas el esfuerzo es siempre menor y, por rentabilidad intelectual, tienden a defenderlas frente a las manifestaciones autonómicas que les exige siempre un cambio personal, una actitud más madura y una asunción de la responsabilidad, obligándoles a abandonar actitudes infantilizadas, protectoras e inmaduras.

17.- En este campo hay que tener muy en cuenta que cada alumno tiene un ritmo de maduración, unas determinadas dotaciones intelectuales y motrices, un específico temperamento, una historia personal y familiar y unas predisposiciones genéticas. Por lo que hay que tener en cuenta que cada persona, según estas variables, manifestará una determinada forma de entender la libertad y una concreta respuesta al proceso educativo, que pretende que cada persona alcance su máximo de libertad diaria y posible.

18.- Hay que tener presente que no todas las personas quieren la libertad, independientemente de sus edades, por lo que hay que facilitar vivencias y experiencias en los campos de la libertad y de la autoridad, para que puedan predisponerse a buscar la opción más ventajosa y así disminuir la resistencia a elegir la opción para la cual se educan.

19.- Hay que tener en cuenta que la elección de grupos naturales entra dentro de sus capacidades de elección, y los grupos resultantes unas veces están bien estructurados en madurez e intereses y otras veces no, por lo que el colectivo en su conjunto debe ir analizando y dando respuestas positivas a esta situación según se vayan presentando los problemas.

20.- La forma más idónea para disminuir al máximo la autoridad, es la de planificar, decidir y resolver los problemas en la ASAMBLEA. La asamblea es el órgano de autogestión y debe cumplir los siguientes requisitos:

- Respeto a las individualidades y al conjunto.
- Participar y escuchar.
- Coordinación, según la fórmula que la misma asamblea haya establecido.
- Toma del acta de lo que se dice, discute y decide, según la forma en que se haya decidido.
- Asumir los acuerdos asamblearios una vez que se ha llegado a una decisión.
- Las decisiones pueden ser unánimes o por mayoría; la mayoría unas veces es absoluta y otras relativa, si no hay otra posibilidad y se ha intentado ya una aceptación o rechazo mayoritario.

- Si alguna persona descontrola constantemente la asamblea y no respeta las indicaciones del/la coordinador/a, puede ser expulsada de la asamblea y carece durante un tiempo de voz y voto, al tiempo que ha de asumir los acuerdos tomados sin su participación.

- Cuando a alguien se le hace una pregunta, debe contestar, porque en caso contrario se le echará de la asamblea por negarse a resolver el conflicto de forma colectiva.

- En ocasiones, se ha de respetar a las minorías y buscar opciones diferentes, porque no siempre la mayoría tiene la mejor solución o la mejor propuesta.

- En la asamblea cada persona es una voz y un voto.

21.-La educación libre requiere tratar de defender unos determinados principios, los cuales son:

a) Igualdad: La misma cantidad de educación para todos, yendo en contra de clases extraescolares, que aportan más cantidad de información a unos que a otros y potencian las clases sociales.

b) Igualdad en el campo del trabajo: No discriminando entre trabajo intelectual y trabajo manual. Ambos han de ser realizados por todas las personas según sus posibilidades y todas han de recibir según sus necesidades.

c) Igualdad de géneros. Todas las personas, independientemente de su género, han de realizar su parte de trabajo, sea éste cual sea.

d) Igualdad de clase: La consecución de esta igualdad es más difícil, ya que cada criatura llega a la escuela ubicada en una determinada clase y aunque la mayoría es de clase trabajadora-clase media, existen algunas excepciones que hay que tratar de paliar en la escuela, consiguiendo que los alumnos que tienen más conocimientos, sean éstos de la clase que sean, los proyecten sobre sus compañeros, para disminuir los desequilibrios.

e) Otras igualdades: potenciando el respeto y la desestimación de cualquier tipo de discriminación. (p. 18-19-20-21)

Aspectos que son claves al momento de plantear una experiencia libertaria desde una perspectiva sociopolítica, siguiendo con esta dinámica, dentro del libro se encuentra, además, elementos como, una propuesta para la organización de una escuela infantil libre bastante completa, a lo que se suma la exposición de diferentes postulados que buscan poner sobre la mesa el cuestionamiento sobre la importancia de puntos como la educación sexual, la autogestión, la no-violencia en la educación, etc.

3.3 Currículum

Al hablar sobre un aspecto tan importante para la composición y el entendimiento de la educación como lo es el Currículum, es importante entender que

En su origen, el currículum significó el territorio acotado y regulado del conocimiento que representa los contenidos que el profesorado y los centros educativos tendrán que desarrollar; es decir, el plan de estudio propuesto e impuesto en la escolaridad a profesores (para que lo enseñen) y a estudiantes (para que lo aprendan) (Gimeno, 2010, p. 16)

Al día de hoy son diversas las definiciones que se tienen en cuanto a esta dimensión de la educación, para Jiménez (2011) el currículum es:

una herramienta de trabajo para los docentes en la que se proponen aspectos materiales (recursos educativos necesarios) y conceptuales para la práctica educativa con el fin de facilitarla y aportar soluciones a los diversos problemas que puedan derivarse de ella. Es un documento teórico de aplicación práctica, es decir, es un escrito que trata de recoger todos aquellos elementos teóricos relevantes de la intervención educativa que en él se propone. (p. 98)

Por su parte, Wee (2017) el currículum “como un organizador legitimado de lo educativamente esperable para el proceso formativo” (p. 81). Por otro lado, si nos posicionamos desde la perspectiva de la educación chilena, nos encontramos que junto con los diferentes cambios que se han presentado en su composición, ha cambiado también la forma en que se compone y se entiende el Currículum, en cuanto a educación actual, tenemos que:

Entre 1990 y 1998 se establecieron los fundamentos del currículum nacional de Chile como lo conocemos hoy. Un aspecto central que se definió a partir de ese momento fue establecer una diferencia entre el instrumento “marco” o “base”, que define en forma abierta los aprendizajes mínimos de cada año, y los programas de estudio, que constituyen un ordenamiento temporal de estos aprendizajes en el año (Ministerio de Educación, 2016, p. 11)

Siguiendo por esta línea, dentro de los documentos ministeriales se señala que el “currículum nacional tiene como objetivo el desarrollo integral de todos los y las estudiantes que forman parte del sistema educativo del país” (Ministerio de Educación, 2018, p. 20), y se expresa a través de diferentes documentos, de los cuales, “las Bases Curriculares constituyen, de acuerdo con esta ley, el documento principal del currículum nacional” (Ministerio de Educación, 2016, p. 16)

3.3.3 bases curriculares

Como ya se mencionó, “a partir de la puesta en vigencia de la Ley General de Educación (2009), el currículum nacional se expresa por medio de las Bases Curriculares y de otros instrumentos curriculares” (Ministerio de Educación, 2016, p. 22), estas bases a su vez:

indican cuáles son los aprendizajes comunes para todos los alumnos y todas las alumnas del país durante su trayectoria escolar. Dichas Bases tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos y son el referente respecto del cual se construyen los programas de estudio del Ministerio de Educación, los programas de estudios elaborados

por los establecimientos que opten por programas propios, los planes de estudio, la prueba SIMCE y los estándares de aprendizaje. (Ministerio de Educación, 2016, p. 22)

La manera en que está planteado el contenido de este documento demuestra, que las bases “continúan y reafirman el sentido que tiene toda educación, que es contribuir al desarrollo completo e integral de todas las personas en sus dimensiones espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física” (Ministerio de Educación, 2016, p.16), al menos en sus definiciones generales, respondiendo a los requerimientos de la Ley General de Educación.

En su composición estructural las bases curriculares presentan diferentes elementos que buscan llevar a cabo las metas del currículum

3.3.3.1 elementos de las bases curriculares

Dentro de las bases curriculares, nos encontramos diferentes elementos o componentes, que describen la manera de gestionar lo estipulado en el currículum, algunos de estos son los principios valóricos y las orientaciones para el aprendizaje, los primeros relatan los principios que cimientan la construcción de este documento curricular, mientras que las segundas nos indican los criterios que lo fundamentan (Ministerio de Educación, 2016).

Otro elemento relevante que se desprende de las bases, son los objetivos de aprendizaje, los cuales, son definidos por la ley general de educación como la fórmulas para concretar su contenido (Ministerio de Educación, 2016). En esta categoría nos encontramos con dos tipos de objetivos de aprendizaje, los cuales se asocian a diferentes niveles dentro de este documento curricular, por una parte tenemos los objetivos de aprendizaje transversales (OAT), estos:

Son aquellos que derivan de los Objetivos Generales de la ley y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de las y los estudiantes. Por ello tienen un carácter más amplio y general; se considera que atañen a toda la trayectoria educativa y que su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar,

tanto en el aula como fuera de ella, sin que estén asociados de manera específica a una asignatura en particular. (Ministerio de Educación, 2016 p.22)

Por otra parte nos encontramos con los Objetivos de Aprendizaje (OA) por curso y asignatura, los que se definen como:

aquellos que derivan de los Objetivos Generales de la ley y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de las y los estudiantes. Por ello tienen un carácter más amplio y general; se considera que atañen a toda la trayectoria educativa y que su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin que estén asociados de manera específica a una asignatura en particular.

Por su parte, los objetivos de aprendizaje relacionan en su composición las habilidades, los conocimientos y las actitudes, las primeras se entienden como capacidades para realizar tareas y solucionar tareas con precisión y adaptabilidad, los segundos son redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones, por último, las actitudes disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas (Ministerio de Educación, 2016).

CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO.

4.1 Generalidades

En cualquier proceso investigativo, es necesario definir de manera descriptiva los diferentes aspectos y procedimientos que buscan cumplir con nuestros objetivos, estos elementos se plasman en el marco metodológico, explicado desde la perspectiva de Balestrini (2006), en este apartado se halla el “conjunto de procedimientos lógicos, tecno-operacionales implícitos en todo proceso de investigación, con el objeto de ponerlos de manifiesto y sistematizarlos”(p.25), de tal manera, que se pueda ‘situar al lector en el lugar físico y la “atmósfera social”’ (Hernández R. F., 2014, p. 514) que persigue el estudio.

4.2 Enfoque

El proceso investigativo desarrollado en el presente documento, fue diseñado desde un enfoque cualitativo, parámetro que engloba de mejor manera los caminos a seguir para llevar a cabo los objetivos que sustentan esta investigación, siendo estos, formulados con la finalidad de llegar a analizar “una realidad social al amparo de un enfoque subjetivo, con el propósito de explorar, entender, interpretar y describir el comportamiento de la realidad en estudio” (Muñoz, 2011, p. 22)

La investigación cualitativa, presenta diseños flexibles, por ejemplo “pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos” (Hernández R. F., 2014, p. 7), por consiguiente, se caracterizan por recolectar y analizar datos complejos desde un panorama más amplio, al igual que se ejecutó en esta investigación, en donde se recolectó información desde diferentes fuentes bibliográficas, para luego generar análisis y conclusiones.

4.3 Diseño de la investigación

Para efectos de realizar una investigación fiable y coherente, es necesario tener claro cuál es el diseño a seguir, debido a que este indica el “abordaje general que habremos de utilizar en el proceso” (Hernández R. F., 2014, p. 470) pasando por la recopilación de datos, la comparación de estos y cada una de las acciones ejecutadas por el investigador desde este punto en adelante, por ende, comprendiendo que el objetivo principal que sustentó este estudio fue analizar la compatibilidad de los principios de la pedagogía anarquista, con los diferentes

elementos de la estructura curricular de los programas de educación física de 7mo a 2do medio, se puede afirmar que esta investigación se desarrolló desde un diseño principalmente bibliográfico, puesto que, para poder llegar a ejecutar esta comparación, fue necesario de manera previa, realizar una recopilación de datos, y tal como señala Balestrini (2006) al referirse a este diseño, “los datos se obtienen a partir de la aplicación de las técnicas documentales, en los informes de otras investigaciones y/o a través de las diversas fuentes documentales”(p.132).

4.4 Procedimientos del diseño

En la ejecución de esta investigación, el diseño se aplicó, a través de las siguientes etapas:

-Primera etapa: En esta fase de la investigación, por una parte el autor realizó una revisión del estado del arte de la pedagogía anarquista, para seleccionar los textos que se someterán a análisis posteriormente, esta acción, fue llevada a cabo en base a los ejes de la cartografía conceptual, la cual, en base a palabras claves, se aplicó a los índices de libros y tesis y a la estructura completa de artículos de revistas, lo que generó como resultado un listado de textos y por otra parte, extrajo de la página del ministerio las bases curriculares de 7mo a 2do medio.

-Segunda etapa: En este punto de la investigación el autor realizó un análisis documental tanto para extraer y agrupar, diferentes ideas y fundamentos que sustentan las bases de la pedagogía anarquista, como para. distinguir elementos característicos dentro de las bases curriculares de la asignatura de educación física de 7mo a 2do medio, cumpliendo así con lo estipulado en los objetivos uno y dos, obteniendo como resultado la estructura teórica de la investigación.

-Tercera etapa: En este punto del proceso, el autor ya contaba con las dos estructuras necesarias para cumplir con el 3er objetivo específico de esta investigación, por esta razón, se procede a realizar un análisis comparativo, el cual, fue aplicado dando como resultado, las similitudes que existen entre los principios de la pedagogía anarquista y lo estipulado en las bases curriculares de 7mo básico a 2do medio.

-Cuarta etapa: se realizan las conclusiones en base a la compatibilidad que existe entre los principios de la pedagogía anarquista y lo estipulado en las bases curriculares de 7mo básico a 2do medio.

4.5 Tipo de investigación

Los tipos de proyecto “generalmente se combinan entre sí y obedecen sistemáticamente a la aplicación de la investigación” (TAMAYO Y TAMAYO, 2007, p. 43-44), se tiene que, para cumplir con los objetivos que sustentan este proceso investigativo, se ejecutó una serie de procedimientos que, en efecto, definen a está en dos tipos:

4.5.1 investigación documental

Este tipo de investigación, cuya estrategia, como su nombre lo indica, es el análisis de documentos, libros, etc. “busca de alguna manera establecer un diálogo con el autor, pero sin pretender desde allí construir por ejemplo marcos teóricos, o explicaciones puntuales de una situación, sino permitir que sea la realidad misma la que se exprese, con lógica y con argumentos, construyendo así nuevos conocimientos” (Gómez, 2010, p. 229). siendo esto lo perseguido por el autor, quien, en una primera instancia, busca identificar los elementos centrales que caracterizan a la pedagogía anarquista, a través, de la lectura de las obras de sus representantes más influyentes, y segundo, para distinguir los elementos característicos dentro de las bases curriculares de la asignatura de educación física de 7mo a 2do medio.

4.5.2 investigación comparada

Pensando en que parte importante de la investigación, se sustenta en reconocer las similitudes y la compatibilidad entre los principios de la pedagogía anarquista y los elementos característicos extraídos de las bases curriculares, se tiene que este proyecto adquiere el enfoque de investigación comparada, para el cual, Tamayo y Tamayo (2007) señalan que “tienen como fundamento el método científico según la tipología clásica de la investigación, es decir, que se ajustan a los modelos y diseños investigativos existentes”, desde aquí, el mismo autor describe tres sub definiciones, de las cuales la que encaja con esta investigación, es la histórica, sobre ella, Tamayo y Tamayo (2007) mencionan, que en este enfoque “el énfasis comparativo se aplica al análisis de las fuentes, es decir, a la comparación de similitud y discrepancia en las características de

dichas fuentes”, lo que se relaciona de mejor manera con el objetivo planteado por el investigador.

4.6 Técnicas de recolección de datos y tratamiento de la información.

En base a la necesidad de construir una estructura teórica relevante para realizar la comparación que persigue esta investigación, en una primera instancia, en torno a la pedagogía anarquista, se aplicó una técnica denominada cartografía conceptual, la cual, nos permite obtener los principios de este paradigma educativo con una contextualización completa, de acuerdo a la manera particular de tratar la información, esta técnica por su parte, se describe a continuación:

4.6.1 cartografía conceptual de la pedagogía anarquista

Para identificar los elementos centrales que caracterizan a la pedagogía anarquista, se determinó realizar un análisis documental, lo que consiste, en realizar una “serie de operaciones, cuyo propósito es representar la información de un documento de forma sintética, estructurada y analítica” (Hernández & Tobón, 2016), generando así, un nuevo material inequívoco de fácil acceso. Para esto, se empleó el protocolo creado, desarrollado y expuesto por Tobón (2013, 2016, 2018, 2021) denominado “Cartografía Conceptual”, esta metodología de análisis se plantea como “una estrategia para sistematizar, construir, comunicar y aprender conceptos académicos altamente relevantes, tomando como base fuentes primarias y secundarias siguiendo ocho ejes” (Hernández, Tobón, & Guerrero, 2016), los que están expuestos en el cuadro n°1.

Cuadro 1 Ejes de la cartografía conceptual del concepto pedagogía anarquista

Eje		Pregunta Central	Componentes
1. Noción	Conceptualización actual del tema de estudio y su desarrollo histórico.	¿De dónde proviene el término pedagogía anarquista?	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Etimología ▶ Definición actual ▶ Desarrollo histórico del enfoque.
2. Categorización	Identificar las clases a la que pertenece el tema a analizar.	¿A qué clase inmediatamente mayor pertenece la pedagogía anarquista?	▶ Clase inmediata: definición y características

			► Clase que sigue: definición y características.
3. Caracterización	Identificar los elementos y características que definen o identifican el tema de análisis.	¿Cuáles son los elementos centrales que crean la identidad en la pedagogía anarquista?	► Características claves del enfoque teniendo en cuenta la noción y la categorización.
4. Diferenciación	Describir la relación del tema de análisis con otros enfoques respecto a sus definiciones y diferencias.	¿De cuáles otros enfoques cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia la pedagogía anarquista?	► Se describen los enfoques educativos cercanos, se definen y se diferencian.
5. Clasificación	Se establecen los criterios para clasificar y se determina la tipología de la temática que se analiza.	¿En qué subclases o tipos se clasifica la pedagogía anarquista?	► Se establecen los criterios de clasificación. ► Se determinan los tipos de pedagogía anarquista
6. Vinculación	Se describe la vinculación del tema analizado con otros enfoques o teorías, precisando las contribuciones de estos a la temática de estudio.	¿Cómo se relaciona la pedagogía anarquista con las teorías, procesos sociales y referentes epistemológicos que están por fuera de la categorización?	► Se describen uno o varios enfoques o teorías diferentes a la categorización que brindan contribuciones a la comprensión construcción y aplicación de la pedagogía anarquista ► Se indican las contribuciones de estos enfoques o teorías a la educación anarquista.
7. Metodología	Describir la metodología a utilizar para la aplicación del tema en estudio.	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de la pedagogía anarquista?	► Se describen los pasos generales para aplicar el concepto.
8. Ejemplificación	Describir ejemplos pertinentes que ilustren la metodología a seguir	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de	► Describir un ejemplo concreto y contextualizado que

	en la aplicación del tema de estudio.	aplicación de la pedagogía anarquista?	ilustre los pasos a seguir para la aplicación de la pedagogía anarquista.
--	---------------------------------------	--	---

Como se puede observar en el cuadro, cada eje se desarrolla a través de preguntas orientadas, lo que permite un análisis más estructurado y exacto en torno a la pedagogía anarquista, permitiendo así un entendimiento concreto de un concepto tan abstracto y variado en su historia.

El proceso de análisis de la pedagogía anarquista, se llevó a cabo siguiendo las etapas descritas a continuación:

- Fase 1. Se realiza la búsqueda de las fuentes primarias y secundarias, para ello, se realizó una investigación y análisis sobre el concepto de “pedagogía anarquista” en diferente base de datos, para así, establecer cada uno de los ejes que conforman la cartografía conceptual.
- Fase 2. Se lleva a cabo la selección de las fuentes pertinentes al estudio, se eligieron los documentos que fueran congruentes y pertinentes a la temática tratada, además, de cumplir con lo requerido en los diferentes puntos de la cartografía conceptual.
- Fase 3. Aplicación de la cartografía para el análisis de los documentos seleccionados, desarrollando las diferentes preguntas y especificaciones expuestas en el cuadro n°1.
- Fase 4. Se realiza un análisis final del producto de la cartografía, con la supervisión de la profesora guía de la investigación, con el propósito de generar una investigación lo más coherente con el objetivo final de esta investigación.

4.6.1.1 documentos analizados

El proceso de investigación documental, se llevó a cabo utilizando las palabras claves “pedagogía, educación, anarquista, libertaria, racionalista, Ferrer y escuela moderna”, estas fueron aplicadas a las bases de datos “Google Académico, Raco, Dialnet, Scielo y Biblioteca Anarquista Lusófona”. Para que los documentos pudieran ser seleccionados para conformar las fuentes de información para la cartografía conceptual, debieron cumplir con los siguientes criterios:

1. Abordar al menos tres de las palabras claves

2. Ser coherente con lo propuesto por Tobón (2013, 2016, 2018, 2021)
3. Cumplir con los criterios necesarios para ser un documento válido en APA, ya sea libro, tesis, artículo de revista, etc. (autor, título, año, ciudad, editorial o institución responsable, etc.)

En el cuadro n°2 se exponen los documentos seleccionados a través de los criterios recién mencionados

Cuadro 2. Documentos Claves seleccionados para el estudio conceptual

Tipo de Documento	País	Referencia	Temas
Libro	Argentina	Acri & Cáceres (2011)	-Educación libertaria
Artículo Científico	México	Adame (2019)	-Contextualización histórica del anarquismo. -Pedagogía anarquista
Artículo Científico	Chile	Aguilera (2014)	-Pedagogía libertaria
Libro	Chile	Astroza-León & Mellado (2017)	-Anarquismo -Modelos anarquistas
Libro	España	Bakunin y otros (1986)	-Pedagogía anarquista
Libro	Argentina	Barrancos (1990)	-Anarquismo -Educación anarquista
Libro	España	Bookchin (2012)	-Anarquismo social
Libro	Chile	Borghi (2017)	-Pedagogía libertaria
Libro	España	Cappelletti (2010)	-Escuela Moderna -Pedagogía libertaria
Libro	España	Carrasquer (2015)	-Educación autogestionada -Educación libertaria
Libro	Chile	Castellanos (2017)	-Educación integral
Artículo Científico	España	Castillo (2020)	-Educación antiautoritaria -Rol docente
Libro	Chile	Codello (2017)	-Autogestión
Libro	México	Colectivo Libertario Magonista (2012)	-Educación libertaria -Comunalidad

Artículo Científico	Chile	Cruz (2020)	-Anarquismo -Pedagogía anarquista
Libro	Chile	Cuevas (2014)	-Anarquismo -Teorías anarquistas de la educación
Artículo Científico	Chile	Díaz (2012)	-Pedagogía Montessori -Pedagogía libertaria
Libro	México	Elorza (2014)	-Educación libertaria -Comunalidad
Artículo Científico	España	Embid (2021)	-Cultura anarquista -Pedagogía libertaria
Libro	México	Encina & Ezeiza (2018)	-Educación -Pedagogía libertaria
Libro	España	Ferrer (1910)	-Escuela Moderna -Educación anarquista
Artículo teórico en revista indexada	España	Fiscer (2012)	-Educación racionalista -Educación anarquista
Artículo teórico en revista indexada	Brasil	Gallo (1996)	-Pedagogía anarquista
Artículo teórico en revista indexada	Brasil	Gallo (1997)	-Educación integral -Educación libertaria
Libro	México	Gallo (2015)	-Educación -Educación anarquista
Libro	Chile	Gallo (2017)	-Libertad -Educación anarquista
Artículo Científico	Argentina	Garay (2017)	-Educación racionalista
Libro	Chile	García (2017)	-Anarquismo -Educación -Educación anarquista
Artículo teórico en revista indexada	España	Giacomoni (2008)	-Pedagogía libertaria
Artículo teórico en revista indexada	Chile	GODOY (2014)	-Experiencias educativas
Libro	Canadá	Goldman (1911)	-Anarquismo -Corrientes anarquistas

Artículo teórico en revista indexada	Brasil	González (2013)	-Educación -Anarquismo -Feminismo
Artículo Científico	México	Hernández (2016)	-MOOC -Pedagogía libertaria
Artículo Científico	España	Herreros (2016)	-Pedagogía libertaria
Artículo teórico en revista indexada	Argentina	Ibarra (2014)	-Educación anarquista -Ética -Política
Libro	México	Illich (1985)	-Educación
Libro	Chile	Kropotkin (2020)	-Apoyo mutuo
Libro	Chile	Lenoir (2017)	-Educación libertaria
Libro	Chile	Luengo (2016)	-Escuela libre -Educación anarquista
Libro	Chile	Luengo (2017)	-Educación libertaria
Libro	Chile	Luengo (2017)	-Escuela libertaria
Libro	Chile	Luengo (2020)	-Educación anarquista
Libro	Argentina	Malatesta (2007)	-Anarquismo -Visiones anarquistas
Artículo teórico en revista indexada	Venezuela	Michel (2006)	-Ciencias de la educación
Libro	Chile	Parajuá (2017)	-Educación libertaria
Artículo Científico	España	Pérez (2020)	-Anarquismo -Neoliberalismo -Pedagogía libertaria
Libro	Chile	PROYECTO EDUCATIVO LIBERTARIO (2014)	-Educación anarquista
Libro	Chile	Quesada (2014)	-Anarquismo -Posturas anarquistas
Libro	España	Rae (2023)	-Diccionario de la Real Academia Española
Artículo teórico en revista indexada	España	Rivas (2008)	-Educación anarquista -Cultura Anarquista

Artículo teórico en revista indexada	España	Roig (2006)	-Escuela Moderna -Pedagogía
Artículo teórico en revista indexada	España	Safón (1994)	-Escuela moderna
Artículo teórico en revista indexada	España	Sánchez (2007)	-Anarquismo individualista
Libro	España	Sánchez (2014)	-Anarquismo -Naturismo -Corrientes anarquistas
Artículo Científico	España	Santos (2015)	-Educación libertaria -Educación Montessori
Artículo teórico en revista indexada	Argentina	Sardu (2008)	-Educación anarquista
Periódico	España	Sigüenza (2009)	-Pedagogía libertaria
Artículo teórico en revista indexada	España	Solà (1975)	-Educación anarquista
Artículo teórico en revista indexada	España	Solà (2005)	-La Escuela Moderna -Educación racionalista
Artículo teórico en revista indexada	España	Solà (2010)	-Educación racionalista -Francisco Ferrer I Guàrdia
Libro	Chile	Solà (2017)	-Educación racionalista
Libro	España	Tomassi (1988)	-Educación libertaria
Artículo teórico en revista indexada	España	Torreadella (2016)	-Ferrer I Guarda -Escuela Moderna
Artículo Científico	Chile	Valdés (2020)	-Educación libertaria -Didáctica teatral
Artículo teórico en revista indexada	España	Vargas (2019)	-Pedagogía libertaria
Artículo teórico en revista indexada	España	Velázquez & Viñao (2010)	-Ferrer I Guarda -Escuela Moderna
Artículo teórico en revista indexada	España	Wee, Riquelme-Huircán, & Pérez-Sánchez (2020)	-Educación inclusiva -Pedagogía libertaria

4.6.2 análisis comparativo de la pedagogía anarquista y las bases curriculares

Luego de obtener las definiciones de los principios de la pedagogía anarquista, se procede a ejecutar un análisis comparativo, en donde se pretenden encontrar confluencias y divergencias entre estos aspectos y los niveles de las bases curriculares, terminando con una triangulación de datos, con el fin de generar resultados más completos.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS.

A continuación, se presenta el análisis de la compatibilidad entre cada uno de los principios de la pedagogía anarquista definidos por medio de la cartografía conceptual y las estructuras presentes en las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio. Para esta comparación los principios de la pedagogía anarquista se presentan individualizados, alejados lo más posible del paradigma completo, ya que este, se plasma como un proyecto educativo alternativo en contra del estado, lo que para efectos de esta investigación no resulta relevante, en base a, que se evalúa la compatibilidad de estos principios por su carácter crítico y social, y no por las metas finales que persigue el anarquismo, por ende, su comparación con las bases curriculares se plasmará en torno al quehacer docente, las dinámicas dentro de los espacios educativos y las dinámicas en el contexto de la asignatura.

5.1 Categorías de análisis

El análisis se ha desarrollado contrastando los principios de la pedagogía libertaria con los diferentes niveles de las bases curriculares, los cuales, se agrupan en dos niveles, niveles generales y niveles específicos, en el primero se agrupan la definición general de las bases curriculares, los objetivos generales de la educación básica/media, los valores de las bases curriculares y los objetivos de aprendizajes transversales, mientras que en el segundo están los objetivos de aprendizaje propios de la asignatura y la organización curricular de educación física. Lo anterior nos entrega las siguientes categorías:

-Antiautoritarismo:

- Antiautoritarismo y los niveles generales de las bases curriculares

- Confluencias y divergencias

- Antiautoritarismo y los niveles específicos de las bases curriculares

- Confluencias y divergencias

-Educación integral

- Educación integral y los niveles generales de las bases curriculares

- Confluencias y divergencias
- Educación integral y los niveles específicos de las bases curriculares
 - Confluencias y divergencias
- Autogestión
 - Autogestión y los niveles generales de las bases curriculares
 - Confluencias y divergencias
 - Autogestión y los niveles específicos de las bases curriculares
 - Confluencias y divergencias
- Solidaridad y apoyo mutuo
 - Solidaridad y apoyo mutuo y los niveles generales de las bases curriculares
 - Confluencias y divergencias
 - Solidaridad y apoyo mutuo y los niveles específicos de las bases curriculares
 - Confluencias y divergencias
- Coeducación
 - Coeducación y los niveles generales de las bases curriculares
 - Confluencias y divergencias
 - Coeducación y los niveles específicos de las bases curriculares
 - Confluencias y divergencias

5.2 Desarrollo del análisis

5.2.1 antiautoritarismo:

Para la pedagogía anarquista el antiautoritarismo representa el camino para construir una sociedad renovada sin conductas autoritarias en la interacción entre sus diferentes actores, es por ello que, en lo educativo se habla de construir espacios horizontales en donde el educador guíe a los educandos en el camino a una interacción coherente con este objetivo, por eso, es importante señalar que este paradigma educativo:

se suele oponer a la autoridad de tipo «negativo», es decir, a aquella emanada de las relaciones arbitrarias de poder y a aquella que se hace obedecer para conseguir sumisión. Existe otro tipo de autoridad, digamos de tipo moral, que se basa en el reconocimiento de la sabiduría de determinadas personas, que despiertan admiración (no sumisión) y que se entiende como un tipo de autoridad «positiva» que se acepta porque ayuda al crecimiento autónomo del educando (Cuevas, 2014, p. 110)

5.2.1.1 antiautoritarismo y los niveles generales de las bases curriculares

5.2.1.1.1 confluencias

Al contrastar el antiautoritarismo de la pedagogía anarquista con este nivel de las bases curriculares, nos encontramos con que no se establece una manera determinada de entablar las relaciones dentro de los espacios educativos, es más, hasta este punto las bases curriculares se presentan como un documento bastante flexible en cuanto a estas, estableciendo cierta coherencia con:

la libertad de enseñanza consagrada en nuestra Constitución y también con los principios que inspiran la Ley General de Educación (LGE); específicamente, con el principio de autonomía de los establecimientos educativos —que permite la definición y el desarrollo de sus proyectos educativos— y con el principio de diversidad, que postula promover y respetar tanto la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que atiende el sistema escolar (Ministerio de Educación, 2016, p. 16)

En cuanto a los objetivos generales de la educación, a excepción de un par de puntos, se tiene un conjunto de ideas que gestionadas de manera correcta, podrían ser fácilmente aplicables a un espacio educativo libertario, principalmente porque buscan una formación en diferentes dimensiones de la composición de los individuos, lo que queda en evidencia cuando se señala como objetivo, el “Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable” (Ministerio de Educación, 2016, p. 14), o el “Pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces

de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia” (Ministerio de Educación, 2016, p. 14).

Por otro lado, dentro de los valores que se establecen dentro de las bases curriculares, nos encontramos planteamientos bastante interesantes, principalmente, porque:

se basan en la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en procesos de desarrollo y autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia, los que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva (Ministerio de Educación, 2016, p. 18)

Lo que representa una realidad compatible con la dinámica antiautoritaria que busca la pedagogía anarquista, no obstante, no se define la manera en que se entiende, ni cómo se gestiona esta libertad dentro de las bases curriculares, lo que interpretaremos como un espacio abierto a exploración. Al observar los objetivos de aprendizaje transversales, se puede identificar un conjunto de metas que apelan a una formación general del individuo, pasando por dimensiones como la física, afectiva, moral, sociocultural, etc. Y que en ningún momento definen la manera en que se deben concretar.

En síntesis, en este nivel observamos una promoción de la libertad y la autonomía de los establecimientos educativos, sin generar ninguna limitación a una dinámica antiautoritaria dentro de la comunidad educativa.

5.2.1.1.2 divergencias

En cuanto a este punto no se detectó ningún aspecto que pueda ser considerado una limitante para la ejecución de este principio en las relaciones interpersonales de las comunidades educativas.

5.2.1.2 antiautoritarismo y los niveles específicos de las bases curriculares

5.2.1.2.1 confluencias

En este nivel de las bases curriculares, observamos un documento que promueve valores “como la amistad, la responsabilidad, la inclusión, el respeto al otro, la serenidad frente a la victoria o la derrota, la satisfacción por lo realizado personalmente y el gusto por el trabajo en equipo” (Ministerio de Educación, 2016, p. 256), lo que permite interpretar la educación física como una asignatura que promueve un espacio antiautoritario, esto, sujeto a la definición que se maneje en torno a conceptos como el respeto, por ejemplo si nos quedamos con la definición de la RAE tenemos que el respeto se entiende como “veneración, acatamiento que se hace a alguien” (2023), por su parte acatar en este libro se define como “Aceptar con sumisión una autoridad o unas normas legales, una orden, etc.” (Real Academia Española, 2023), lo que llevado al análisis recién planteado, nos propone una educación física con tendencia autoritaria. Por el contrario, si nos posicionamos desde la perspectiva anarquista de respeto, tenemos que “no puede haber respeto donde hay imposición, ni donde se tiene que maltratar para conseguir lo que se desea” (Agulló & Molina, 2014, p. 209), dando como resultado la promoción de una asignatura con dinámicas antiautoritarias.

Al existir esta ambigüedad, tomaremos este punto como una confluencia, principalmente, porque al no generar un límite, queda a interpretación del docente la gestión de estas metas educativas, entregando la posibilidad de generar dinámicas antiautoritarias.

5.2.1.2.2 divergencias

Al igual que el nivel anterior de las bases curriculares, no se encuentra ningún punto que genere algún límite con respecto a las dinámicas antiautoritarias de la pedagogía, no obstante, la ambigüedad y la flexibilidad que se presenta, podría desencadenar tanto dinámicas verticales como horizontales, quedando en las manos del docente promover, del mismo modo que define el anarquismo, una autoridad positiva.

5.2.2 educación integral

En cuanto a los postulados dentro del paradigma anarquista de la educación, nos encontramos con que se señala, que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe contemplar el “desarrollo armónico de todo el individuo y proporcionar un conjunto completo, sintético y paralelamente progresivo en todo orden de conocimientos intelectuales, físicos, manuales y

profesionales, ejercitando en este sentido a los niños en sus primeros años” (Safon, 1994, p. 75), en síntesis, “Para que la educación pueda ser libertaria tiene que promover el desarrollo de todas las capacidades humanas” (Colectivo Libertario Magonista, 2012, p. 24)

5.2.2.1 educación integral y los niveles generales de las bases curriculares

5.2.2.1.1 confluencias

En el contexto de contrastar este principio de la pedagogía anarquista con los niveles generales de las bases curriculares, nos encontramos con una afirmación bastante interesante, la cual indica que:

las bases curriculares continúan y reafirman el sentido que tiene toda educación, que es contribuir al desarrollo completo e integral de todas las personas en sus dimensiones espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. De este modo, podrán desarrollar su potencial y vivir su vida en forma plena, participando activamente en una sociedad libre, democrática y pluralista (Ministerio de Educación, 2016, p. 16)

Otro punto que deja en evidencia la integralidad que persigue el Currículum a través de las bases curriculares es el que plantea:

entregar a las y los estudiantes una formación integral y diversa, que sea relevante para todos los alumnos y todas las alumnas, independientemente de sus opciones de egreso y que entregue los recursos fundamentales para desempeñarse en la sociedad de manera informada, responsable y autónoma. Los aprendizajes que se espera lograr cumplen la función de dar acceso a los y las estudiantes a las múltiples esferas del quehacer humano: científico, literario, social, artístico, político, tecnológico y físico, de forma que puedan situarse en el mundo, actuar responsablemente y creativamente en su comunidad, reflexionar sobre sus proyectos personales y continuar con éxito su proceso educativo. (Ministerio de Educación, 2016, p. 19)

En conclusión, tenemos que al igual que la pedagogía libertaria, las bases curriculares en este nivel de análisis, demuestran la intención de entregar las herramientas necesarias a los educandos para que se formen en todas las dimensiones posibles, con el objetivo de generar un desarrollo tanto a nivel individual como colectivo. Marcando un punto de encuentro relevante entre ambos postulados.

5.2.2.1.2 divergencias

En cuanto a esta dimensión del análisis, no encontramos ningún aspecto que pueda ser considerado divergente, marcando un alto nivel de compatibilidad entre ambas dimensiones de análisis.

5.2.2.2 educación integral y los niveles específicos de las bases curriculares

5.2.2.2.1 confluencias

En los niveles específicos de la asignatura, nos encontramos con una educación física que en el papel “contempla tres ejes principales que permitirán desarrollar los aprendizajes de una manera integral” (Ministerio de Educación, 2016, p. 258), no obstante, en este nivel de análisis, no encontramos mayor confluencia entre ambas dimensiones.

5.2.2.2.2 divergencias

Este es uno de los puntos del análisis donde encontramos mayor divergencia entre las bases curriculares y la educación integral de la pedagogía anarquista, puesto que, a este nivel a pesar de que se señala que:

la educación Física y Salud es una asignatura indispensable para la formación integral de las y los estudiantes, ya que incluye los aprendizajes necesarios para que puedan desenvolverse como personas físicamente activas, responsables, reflexivas y críticas en los múltiples ámbitos de la vida. (Ministerio de Educación, 2016, p. 256)

A nivel de ejes, actitudes y objetivos de aprendizajes, las bases curriculares se presentan como una asignatura con un hiper foco en lo deportivo por sobre el desarrollo transversal de los educandos, tal como se observa en puntos como lo expuesto en el eje temático de las habilidades matices, en donde se expresa:

El eje de Habilidades motrices proporciona oportunidades para que las y los estudiantes perfeccionen sus habilidades motrices específicas de locomoción, manipulación y estabilidad, en un contexto de juego deportivo reglamentado, usando tácticas y estrategias de juego para ejecutar acciones motrices que requieran una mayor complejidad. (Ministerio de Educación, 2016, p. 256)

Reduciendo las posibilidades de los educandos de desarrollar su corporalidad de manera realmente integral, por el contrario, el paradigma anarquista “parte del reconocimiento de los valores que la educación física tenía en el concepto de educación integral. Para Ferrer, un elemento indispensable era el juego” (Torrebadella, 2016, p. 179), el cual, permite un desarrollo más profundo y transversal, estimulando aspectos como la creatividad.

5.2.3 autogestión

Para la pedagogía anarquista, este es uno de los principios que representa uno de los mayores quiebres con la pedagogía tradicional, dentro de este paradigma, se describe lo siguiente:

Cuando hablamos de autogestión lo hacemos en varios niveles: primero, la capacidad de construir un espacio educativo propio, a nivel material y a nivel valórico; segundo, la capacidad de construir un programa educativo en conjunto entre estudiantes y educadores/as; y tercero, la capacidad del estudiante de esforzarse de manera autodidacta y comprometida con los ámbitos de interés (VALDÉS, 2020, p. 36)

Para el anarquismo, este principio se lleva a cabo a través de las asambleas, la cual, “Supone y representa una forma de convivencia no autoritaria, en donde cada persona tiene los mismos derechos y las responsabilidades adecuadas a su edad y capacidad. Es el órgano decisorio de resolución de conflictos y de autogestión” (Luengo, 2016, p. 32)

5.2.3.1 autogestión y los niveles generales de las bases curriculares

5.2.3.1.1 confluencias

Las bases curriculares, plantean “el principio de autonomía de los establecimientos educativos, que permite la definición y el desarrollo de sus proyectos educativos” (Ministerio de Educación, 2016, p. 16), lo que en una primera instancia supone un punto de acercamiento con el principio analizado, no obstante, este punto de encuentro no representa una compatibilidad real, por las razones que se exponen en el siguiente punto.

5.2.3.1.2 divergencias

Al contrario del punto anterior, las divergencias entre ambas dimensiones analizadas son bastantes, partiendo de la base que lo expuesto en este documento curricular, proviene de diferentes estructuras estatales, ósea, “las bases curriculares constituyen, de acuerdo con la ley General de Educación ley, el documento principal del currículum nacional. Su concepción se enmarca en lo que establece nuestra Constitución y en lo que ha sido nuestra tradición educativa.” (Ministerio de Educación, 2016, p. 16), a su vez, la autogestión anarquista habla sobre entidades educativas independientes del estado, las cuales, sean capaces direccionar sus contenidos, desde las asambleas, en donde cada uno de los actores tiene una voz con el mismo peso que el resto, todo lo contrario, a lo observado en el Currículum expresado a través de este documento, el que nos dice que:

Las Bases Curriculares indican cuáles son los aprendizajes comunes para todos los alumnos y todas las alumnas del país durante su trayectoria escolar. Dichas Bases tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos y son el referente respecto del cual se construyen los programas de estudio del Ministerio de Educación. (Ministerio de Educación, 2016, p. 22)

Por lo anterior, podemos concluir que este principio en gran parte presenta divergencias considerables con respecto a este nivel de las bases curriculares.

5.2.3.2 autogestión y los niveles específicos de las bases curriculares

5.2.3.2.1 confluencias

En este nivel de las bases curriculares, nos encontramos con una asignatura que presenta ejes temáticos, actitudes y objetivos de aprendizaje bastante específicos, por lo que es difícil encontrar confluencias, no obstante, al no existir una estructura rígida de aplicación, el docente puede a través de instancias democráticas como la asamblea, determinar en conjunto con sus estudiantes, en qué manera llevar a cabo estos objetivos planteados por el ministerio de educación.

5.2.3.2.2 divergencias

Los ejes temáticos, las actividades y los objetivos, son bastante específicos, por ende, un principio como la autogestión, no encuentra mucha cabida dentro de la asignatura. Más allá de las dinámicas y las maneras de ejecutar estos objetivos, el profesor no cuenta con mucho espacio a la democratización en cuanto a las bases curriculares, las cuales, dentro de instancias formales de educación, tienen un carácter obligatorio.

5.2.4 solidaridad y apoyo mutuo

En las propuestas pedagógicas anarquistas, “las relaciones se dan entre iguales, sin jefes, y sin buscar un beneficio personal. La gente se apoya porque entiende que sólo apoyándose entre sí se consiguen más y mejores cosas para el beneficio común” (Adame, 2019, p. 75), osea la educación en este paradigma se plantea como una que “persiga y promueva la responsabilidad social, la tolerancia, la autonomía y la solidaridad; donde no existan diferencias o jerarquías” (Wee, Riquelme-Huircán, & Pérez-Sánchez, 2020, p. 132).

5.2.4.1 solidaridad y apoyo mutuo y los niveles generales de las bases curriculares

5.2.4.1.1 confluencias

Este es uno de los principios que más interacción presenta con sus pares dentro del paradigma anarquista de la educación y al momento de contrastarlo con este nivel de las bases curriculares de la educación, se pueden encontrar distintos puntos confluyentes, los que plantean ideas como que:

La educación debe ofrecer a cada niña, niño y joven la posibilidad de desarrollarse como persona libre, con conciencia de su propia dignidad y como sujeto de derechos. Asimismo, tiene que contribuir a forjar en ellos y ellas el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal.

Más allá del sentimiento nacionalista que obviamente dista bastante de lo que busca el anarquismo en sus diferentes corrientes, tenemos una construcción curricular que promueve la solidaridad y la colaboración entre los estudiantes, incluso, esto se demuestra en objetivos transversales que plantea ideas como el “ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal, de acuerdo a los valores de justicia, solidaridad, honestidad, respeto, bien común y generosidad” (Ministerio de Educación, 2016, p. 27), posicionando este nivel de las bases curriculares, como una estructura bastante compatible con este nivel de las bases curriculares.

5.2.4.1.2 divergencias

En este nivel de análisis, no se observan puntos divergentes, por lo que se concluye que este principio de la pedagogía anarquista es bastante compatible con este nivel de las bases curriculares.

5.2.4.2 solidaridad y apoyo mutuo y los niveles específicos de las bases curriculares

5.2.4.2.1 confluencias

La educación física que desarrollan las bases curriculares es bastante individualista, al punto que solo se plantea el aspecto colaborativo dentro de una de las actitudes, la que plantea el “Trabajar en equipo, asumiendo responsablemente roles y tareas, colaborando con otros y aceptando consejos y críticas” (Ministerio de Educación, 2016, p. 256), siendo el único punto de confluencia entre ambas dimensiones.

5.2.4.2.2 divergencias

La principal divergencia que encontramos en este punto, es el foco individual con que se plantean los énfasis temáticos, los ejes temáticos, las actitudes y los objetivos de aprendizaje, así como se demuestra a continuación

Uno de los objetivos centrales de estas Bases es optimizar el potencial individual de las alumnas y los alumnos para mantenerse saludables. Asimismo, se fomentarán las habilidades de liderazgo presentes en cada estudiante para que promuevan y ayuden a construir comunidades activas y saludables. (Ministerio de Educación, 2016, p. 257)

Lo que obviamente, se aleja del principio analizado, principalmente, porque la solidaridad y el apoyo mutuo presentan un foco en el desarrollo colaborativo de los individuos, porque ven en esa acción, la construcción de una sociedad más justa.

5.2.5 coeducación

Dentro de la pedagogía anarquista este principio marca un quiebre histórico en muchos de los contextos donde se manifiesta, puesto que, “la coeducación entendida como una educación en convivencia y para la igualdad, sin segregar ni discriminar por razones de género, clase social, etnia, procedencia, orientación sexual, capacidad, ideología o religión.” (Pérez, 2020, p. 113) ha sido perseguida por los anarquistas desde los inicios de sus postulados pedagógicos, por ejemplo, al día de hoy, en el contexto que se vive en Chile, vemos como iniciativas como una educación gratuita transversal a las clases sociales, genera diversas inquietudes por parte de quienes hasta hoy desean segregar ciertos sectores de la sociedad a través de la educación

5.2.5.1 coeducación y los niveles generales de las bases curriculares

5.2.5.1.1 confluencias

Las bases curriculares se presentan como un documento que busca una educación trasversal, sin distinción de clases, de sexo ni de género, lo que queda en evidencia en el siguiente punto:

“El foco de estas Bases se sitúa en lo que los y las estudiantes deben aprender, en términos de habilidades, actitudes y conocimientos. Define una progresión de los aprendizajes que son alcanzables para todos y, a la vez, admite profundizar y ampliar los aprendizajes a partir de la base lograda. De esta manera, se asegura a todos los alumnos y todas las alumnas una educación de calidad con igualdad de oportunidades.” (Ministerio de Educación, 2016, p. 18)

Entonces, tenemos que tanto la pedagogía anarquista como las bases curriculares demuestran al menos la intención de generar una educación que trascienda barreras, principalmente porque no apuntan a un grupo específico de alumnos, sino que buscan incluir en sus experiencias educativas a todos los que se sientan llamados. Otro punto de las bases curriculares que demuestra cercanía hacia el principio analizado, es el segundo objetivo transversal de la dimensión moral, con el cual se busca:

“Conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica, y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los “seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Ministerio de Educación, 2016, p. 27)

Marcando así un punto de alta confluencia entre ambas dimensiones analizadas, al menos en este nivel de las bases curriculares.

5.2.5.1.2 divergencias

En este nivel del análisis, no nos encontramos con puntos divergentes, puesto que este principio y las bases curriculares hasta acá, demuestran ser bastante compatibles.

5.2.5.2 coeducación y los niveles específicos de las bases curriculares

5.2.5.2.1 confluencias

Al nivel de la educación física, las bases curriculares nuevamente demuestran ser un documento que promueve una educación transversal, a través de valores como la inclusión, esto se expone en puntos como el que observamos a continuación:

Es necesario que el o la docente promueva un ambiente inclusivo, rechace toda forma de prejuicio o discriminación e incentive a cada estudiante a lograr los aprendizajes por medio del movimiento, en un ambiente que promueva la práctica regular de la actividad física. Así estimulará la autoestima de las alumnas y los alumnos y su compromiso personal con una vida activa, y aprenderán a descubrir sus potencialidades y limitaciones, y tomar decisiones saludables

Dejando de lado la segregación, al menos en el papel, marcando nuevamente un punto de encuentro entre este principio de la educación anarquista y las bases curriculares, en donde ambas buscan desarrollar espacios educativos, en los cuales, todo el que se sienta llamado pueda formar parte.

5.2.5.2.2 divergencias

Una vez más, es difícil encontrar un punto de divergencia entre ambas dimensiones analizadas, puesto que, en la totalidad del documento curricular se habla de una educación enfocada a todos los estudiantes del territorio, hallándose así un punto de total confluencia con la coeducación anarquista.

5.3 Triangulación de los datos

Dentro de las categorías analizadas, no encontramos con que los principios de la pedagogía anarquista, presentados de manera individual y desconectados de gran parte de los objetivos del anarquismo, presentan los siguientes grados de compatibilidad con respecto a los diferentes niveles de las bases curriculares.

En primer lugar, tenemos que las bases curriculares presentan gran compatibilidad en sus niveles superiores con los principios de antiautoritarismo, educación integral, solidaridad y

apoyo mutuo y coeducación, lo que se traduce, en que las bases curriculares a nivel general, son un documento bastante flexible, que en el papel, dan cabida a diversas propuestas pedagógicas, convirtiendo en una posibilidad real el cuestionamiento a las dinámicas autoritarias dentro de los espacios educativos, además, tenemos un documento que transparenta su intención de educar a los estudiantes del territorio ocupado por la república de Chile, por medio de una educación que cubra gran parte de las dimensiones que conforman al ser humano, ósea, una educación integral, la cual, impulse un desarrollo tanto individual como colectivo de los estudiantes, entregando valores que les enseñen a entender la cooperación y la solidaridad con sus pares, como un factor imprescindible en la construcción de una sociedad más justa, por último, la educación que se persigue a través de las bases curriculares, es una educación que trasciende prejuicios y segregaciones, buscando incluir a todos los estudiante que se sientan llamados a formar parte de los espacios educativos del territorio, sin importar su sexo, su género, su origen, su religión etc.

En segundo lugar, tenemos que los niveles superiores de las bases curriculares no son tan compatibles con el principio de autogestión, puesto que presentan una guía bastante específica en cuanto a orientaciones, objetivos, valores, tiempos, etc., lo que limita bastante la participación de los actores de los espacios educativos, principalmente los educandos y sus familiares, quienes en las teorías anarquista de la educación, poseen la misma posibilidad de participar en la toma de las diferentes decisiones que el resto.

En tercer lugar, tenemos que la educación física definida en las bases curriculares, es bastante compatible con los principios de antiautoritarismo y coeducación, lo que se puede entender como una educación física que da cabida a prácticas docentes más horizontales, con interacciones más democráticas con los estudiantes, más cercanas a la vereda pedagógica que a la vereda del entrenamiento, dando la posibilidad de que formen parte de algunos aspectos de la toma de decisiones en cuanto a la manera de enfrentar y evaluar los diferentes objetivos planteados por el ministerio de educación, a esto suma, que la educación física retratada en las bases curriculares, es una asignatura que busca desarrollar sus diferentes objetivos de manera transversal, sin segregar por el sexo, el género, la clase social, etc. Ósea, se expresa como una asignatura inclusiva que entrega herramientas, valores y conocimiento a todo estudiante que quiera formar parte de sus espacios educativos.

En cuarto lugar, nos encontramos con una asignatura que, en lo expuesto en las bases curriculares, no es tan compatibles con los principios de educación integral, autogestión y solidaridad y apoyo mutuo, esto, principalmente porque la educación física que se expone en este documento curricular, presenta un enfoque principalmente deportivo, en donde, los énfasis temáticos, los ejes, las actitudes y los objetivos, se desarrollan en gran medida a través de los distintos tipos de deportes, entregando un margen bastante reducido a los docentes que encabezan las sesiones de esta asignatura, para plantear sesiones con aprendizajes motrices transversales, que trasciendan a la práctica deportiva. Sumado a lo anterior, la asignatura presenta estructuras, valores y objetivos bastante específicos, lo que resta un gran nivel de autonomía a los estudiantes en torno a la participación en la toma de decisiones, no obstante, según lo expuesto en el mismo documento, esto puede ser contrarrestado, con establecimientos y docentes que tengan la voluntad de construir sus propios planes y programas, en los que se democratizan realmente los contenidos. Otro punto que representa un quiebre en esta comparación, es el de solidaridad y apoyo mutuo, en base a, que en se nos presenta una educación física que impulsa el desarrollo individual con un escaso enfoque colectivo, el cual, está presente en la promoción de la práctica de deportes colectivos, pero no en nutrir de manera positiva los lazos interpersonales, lo que resulta bastante dicotómico con lo expuesto en los niveles superiores de las bases curriculares.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN.

6.1 Conclusiones:

En base a la investigación realizada, nos encontramos con que a pesar de que las bases curriculares se presentan como un documento flexible, existe poca coherencia con lo que realmente proponen sus diferentes dimensiones, presentando bastantes dicotomías dentro de su composición, lo que ha quedado demostrado al momento de contrastar sus diferentes componentes con los principios de la pedagogía anarquista. En este análisis se observa, que a nivel general (definición general de las bases curriculares, objetivos generales de la educación básica/media, valores de las bases curriculares y objetivos de aprendizajes transversales) son cuatro de cinco los principios que presentan altos niveles de compatibilidad, generando hasta este punto, expectativas positivas, no obstante, cuando el análisis se desarrolla al nivel de los componentes propios de la asignatura (organización curricular de educación física y objetivos de aprendizaje), la compatibilidad se reduce a solo dos de estos principios, los cuales, no representan un aporte en cuanto a las temáticas de la asignatura, pero si a la manera de desarrollar las diferentes dinámicas sociales dentro de las sesiones.

Lo anterior nos permite concluir que los principios de la pedagogía anarquista y las bases curriculares a nivel de la asignatura de la educación física de séptimo básico a segundo medio, no son tan compatibles, no obstante, este nivel de afinidad entre las estructuras y los distintos procesos que se ejecutaron a lo largo de la investigación, nos permite desarrollar el siguiente diagnóstico en torno a la monotonía que existe en la ejecución de la asignatura en los centros educativos del país.

Para exponer las reflexiones que se desprenden de este estudio en relación a la monotonía de la asignatura de educación física, desarrollaremos tres criterios, el primero lo denominaremos influencia curricular, en donde, las conclusiones y reflexiones se enfocan en como incide lo estipulado en las bases curriculares en esta homogeneidad dentro de la asignatura, el segundo lo abordaremos como influencia estructural, enfocándonos en la realidad propia de los establecimientos educativos y por último hablaremos de la gestión de los docentes.

6.1.1 Influencia curricular:

Al analizar las bases curriculares, nos encontramos con una guía de conocimientos mínimos bastante contradictoria, por un lado expone la importancia que representa la educación

física para el carácter integral de la educación, no obstante, la asignatura que se desarrolla es bastante deportivista, a pesar de marcar ciertas libertades en los objetivos de aprendizaje con conceptos más abiertos, la mayoría de sus metas, se plantean a través del deporte, siguiendo por la misma línea, la interacción con otras asignaturas es nula, por ende, no podemos hablar de una educación física realmente integral.

En otro punto, nos encontramos que a niveles generales de este documento curricular se impulsa una educación en pro de la colaboración y la solidaridad, pero al instante en que nos posicionamos en las bases específicas de la asignatura, observamos como se promueve una educación física que individualiza gran parte de sus objetivos y estructuras temáticas, siendo que esta es la asignatura tiene mayor posibilidad de impulsar un ambiente de solidaridad en los espacios educativos.

A pesar de lo anterior, se observa que lo expuesto en las bases curriculares no son lineamientos absolutos, ni totalmente restrictivos, es más, por muy errado que pueda considerar que están los enfoques de la asignatura, son el establecimiento y el docente quienes reciben la libertad de pensar en como abordar estos lineamientos que plantea el ministerio de educación, por ende es poca la responsabilidad que observo por parte del currículum en esta realidad educativa, dejando claro que la monotonía, la coerción, el enfoque deportivo y el excesivo foco que se le otorga al rendimiento en las sesiones de educación física que se observan en los establecimientos educativos, es responsabilidad de otras estructuras y dimensiones.

6.1.2 Influencia estructural

Al momento de hablar de influencia estructural, hago alusión a las diferentes estructuras presente en los establecimientos educativos, desde acá, podemos observar, que las diferentes comunidades educativas en Chile, no tienen interés en desarrollar programas propios para las asignaturas que imparte, lo que obviamente, las convierte en uno de los principales responsables en la monotonía que se observa en la educación física, en base, a que todos los establecimientos que carecen de planes propios de estudio propios, utilizaran los propuestos por el ministerios, generando una relación directamente proporcional entre la cantidad de establecimientos educativos que demuestran desinterés por innovar en propuestas educativas y la percepción de la monotonía de la asignatura de educación física.

Si a lo anterior, le sumamos diferentes dinámicas nefastas que hemos vivido gran parte de las personas que de una u otra manera conformamos las diferentes comunidades educativas, como lo son, el desinterés por desarrollar una educación física mas compleja por parte de los cargos administrativos en los establecimientos, la falta de espacios y materiales para el desarrollo de la asignatura y el excesivo enfoque academicista que aumenta las horas y los recursos a las asignaturas que rinden SIMCE, en desmedro de la educación física y otras asignaturas consideradas poco relevantes, tenemos como resultado, que a simple vista, la organización interna de los establecimientos resulta tener gran responsabilidad en la monotonía y el nulo enfoque critico que se observa en la educación física, planteando así posibles líneas de investigación que desarrollaremos más adelante.

6.1.3 Gestión de los docentes

En esta dimensión, creo importante resaltar que, en el contexto particular de una sesión de educación física, es el docente quien cuenta con el mayor porcentaje de incidencia en torno a la gestión de las relaciones interpersonales, no obstante, tiene mayores limitantes en cuanto a las planificaciones de estas, las cuales deben ser coherentes con los lineamientos generales del establecimientos, en base a lo anterior, nos encontramos con que tanto el carácter autoritario y las dinámicas coercitivas que se ven comúnmente, si son responsabilidad de docente a cargo de la asignatura, de manera preliminar, en base a lo expuesto en esta investigación y a mis vivencias con diferentes docentes de la educación física, existe una realidad bastante complicada, puesto que, la mayoría de lo docentes ha desarrollado su formación pedagógica a través de mallas curriculares que no hacen mas que replicar estas dinámicas tradicionales, sin incursionar en dinámicas pedagógicas más críticas, por otro lado, muchos de los profesionales de la educación física, llegaron al área por sus gustos deportivos y no por aspiraciones pedagógicas, encontrándose muchas veces con realidades poco favorables, que desencadena en una falta significativa de motivación, incluso de vocación, lo que sumado a entidades formativas que carecen de herramientas pedagógicas reales, nos da como resultado dimensiones educativas excesivamente deportivas y coercitivas, no obstante estas reflexiones se desarrolla de manera preliminar, principalmente por la falta de información en cuanto a esta realidad, por lo que, mas que una conclusión, es la base para desarrollar líneas de investigación futuras.

6.2 Proyecciones

En base a los resultados de esta investigación y a mis intereses personales, es que se levantan como futuras líneas de investigación, el analizar como influyen las estructuras internas de los establecimientos educativos en la ejecución de la asignatura que desarrollan los docentes de la educación física, además de analizar, cuales son las motivaciones de estos al momento de desarrollar planificaciones altamente deportivistas y mantener dinámicas autoritarias y unidireccionales en sus dinámicas pedagógicas.

Por otro lado, nace el interés de desarrollar estudios en base a la gestión educativa, con el fin de promover la creación de instancias basadas en los diferentes principios de la educación anarquista, lo que a mi parecer, sería un aporte significativo para combatir los diferentes problemas que vivimos hoy en día, producto de los valores neoliberales, imperantes en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acri, M., & Cáceres, M. (2011). *La educación libertaria en la Argentina y en México:(1861-1945)*. Buenos Aires : Tupac Ediciones.
- Adame, J. (2019). LAS LUCHAS DE EMMA GOLDMAN. PEDAGOGÍA LIBERTARIA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. (*Tesis de Pregrado*). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México .
- Aguilera, M. (2014). *Pedagogía Libertaria. (Tesis de Pregrado)*. UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO ESCUELA DE EDUCACION, Santiago.
- Agulló, C., & Molina, P. (2014). *Antonia Maymón. Anarquista, maestra, naturista*. Barcelona: Virus editorial.
- Astroza-León, M., & Mellado, D. (2017). "Usted no ha enseñado a mi hijo a dividir". Anarquismos y autoformación como modelo de vida. En G. d. J.D.Gómez Rojas, *Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos contemporáneos* (págs. 107-123). Santiago: Editorial Eleutario.
- Bakunin, M. (1986). *Estatismo y anarquía*. Madrid: Las ediciones de la Piqueta .
- BAKUNIN, M. (1986). La Educación Integral. En F. G. Moriyón, & F. G. Moriyón (Ed.), *ESCRITOS ANARQUISTAS SOBRE EDUCACIÓN* (págs. 21-34). Madrid: Grupo Cultural Zero.
- Bakunin, M. (2009). *catecismo revolucionario* . Sao Paulo : Editorial Imaginaro .
- Balestrini Acuña, M. (2006). *COMO SE ELABORA EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN*. Caracas: BL Consultores Asociados.
- Barrancos, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Editorial Contrapunto S.A.

- Bernal, G. (2018). ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA. *REDECI - REVISTA ELECTRÓNICA DESAFÍOS EDUCATIVOS*, 38-53.
- Bookchin, M. (2012). *ANARQUISMO SOCIAL O ANARQUISMO PERSONAL Un abismo insuperable*. Barcelona: Virus editorial.
- Borghi, L. (2017). El papel de la pedagogía libertaria. En G. d. J.D.Gómez Rojas, *Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos contemporáneos* (págs. 49-54). Santiago: Editorial Eleutario.
- Caldo, M. (2015). Renato Foschi (2014): Maria Montessori. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 100-101.
- Cappelletti, Á. (2010). *Francisco Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria*. Madrid: La Malatesta Editorial. Obtenido de <https://mirror.anarhija.net/es.theanarchistlibrary.org/mirror/a/ac/angel-cappelletti-francisco-ferrer-guardia-y-la-pedagogia-libertaria.c109.pdf>
- CARRASQUER, F. (2015). *UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN AUTOGESTIONADA*. Barcelona: Descontrol Editorial.
- Castellanos, H. (2017). La educación integral. En G. d. J. D. Gómez Rojas, *Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos contemporáneos* (págs. 27-36). Santiago: Editorial Eleutario.
- Castillo, L. (2004). Tema 5.- Unidad de análisis documental. *PROGRAMA DE LECCIONES TEÓRICAS DE LA SEGUNDA PARTE DE LA ASIGNATURA*. Universidad de Valencia, Valencia. Obtenido de Tema 5.- Unidad de análisis documental: <https://www.uv.es/macass/T5.pdf>
- Castillo, N. (2020). Rol e Identidad docente en las pedagogías libertarias del S.XXI en España. (*Tesis de maestría*). Universidad de Valladolid , Valladolid.
- Castillo-Retamal, F. A.-F.-R. (2020). Formación de profesores de Educación Física en Chile: Una mirada histórica (Physical Education teacher training in Chile: a historical view). *Retos*, 317-324. Obtenido de <https://www.researchgate.net/profile/Franklin-Castillo->

Retamal/publication/339376021_Physical_Education_teacher_training_in_Chile_a_historical_view/links/5e4e378392851c7f7f48c127/Physical-Education-teacher-training-in-Chile-a-historical-view.pdf

Codello, F. (2017). La educación... autogestionada. En G. d. J.D.Gómez Rojas, *Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos contemporáneos* (págs. 55-60). Santiago: Editorial Eleutario.

Colectivo Libertario Magonista. (2012). *Educación libertaria y comunalidad*. Oaxaca: Colectivo Libertario Magonista.

Colectivo Paideia . (S.A.). *Paideia Escuela Libre*. Obtenido de <https://www.paideiaescuelalibre.org/>

Cruz, C. (2020). Una búsqueda libertaria entre lo clásico y lo contemporáneo: la propuesta pedagógica anarquista de Silvio Gallo. (*Tesis de pregrado*). Universidad de Chile, Santiago.

Cuevas, F. (2014). *Anarquismo y educación: la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Puerto Montt: Editorial La Minga.

Díaz, M.-J. (2012). Dos experiencias de pedagogía no Tradicional “EDUCACIÓN LIBERTARIA Y MONTESSORI”. (*Tesis de Pregrado*). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Elorza, M. Á. (2014). *Educación libertaria y comunalidad*. Oaxaca: Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca, S. C.

Embid, A. (2021). Educación y cultura en el ideario anarquista. (*Tesis de pregrado*). Universidad Zaragoza, zaragoza.

Encina, J., & Ezeiza, A. (2018). *Educación sin propiedad: con escuela y sin escuela, nunca nos dejan hacer lo que queremos, y el poder es su ley*. Volapük Ediciones. (E. Urteaga, Ed.) Guadalajara: Volapük Ediciones.

Ferrer, F. (1910). *La escuela moderna: póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Barcelona: Impr. Elzeviriana-Borrás.

- Fiscer, G. (2012). Pedagogía libertaria española a inicios del siglo XX. *Revista de Claseshistoria*(2), 1-13. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5170649>
- FOSCHI, R. (2014). *MARIA MONTESSORI*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Gallo, S. (1996). El paradigma anarquista de la educación. (S. d. Libertad, Ed.) *Nuances: Revista do cursos de pedagogia*, 1(2), 1-13. Recuperado el 15 de Enero de 2022, de <https://es.theanarchistlibrary.org/library/silvio-gallo-el-paradigma-anarquista-de-la-educacion.pdf>
- Gallo, S. (1997). Pedagogía libertaria: principios político-filosóficos. *Educação Libertária: textos de um seminário* (págs. 1-10). Rio de Janeiro: Achiamé. Obtenido de <https://revistalibertaria.cl/wp-content/uploads/2020/05/Silvio-Gallo-Pedagog%C3%ADa-Libertaria-Principios-Pol%C3%ADtico-Filos%C3%B3ficos.pdf>
- Gallo, S. (2015). Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa. En V. Gutiérrez, *Voces de la filosofía de la educación* (págs. 173-204). Ciudad de México. Obtenido de https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/1897/1/Voces_filosofia_educacion.pdf#page=174
- Gallo, S. (2017). Estúpida retórica: algunas consideraciones sobre riesgo, libertad y educación. En G. d. J.D.Gómez Rojas, *Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos contemporáneos* (págs. 41-48). Santiago: Editorial Eleutario.
- Garay, G. (2017). La “Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia”, Montevideo 1911-1916. (*Tesis Doctoral*). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- García, F. (2017). La educación contra la escuela. En G. d. Rojas, *Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos contemporáneos* (págs. 17-26). Santiago: Editorial Eleutario.
- Giacomoni, V. (2008). La evolución del concepto de pedagogía libertaria: de la teoría a la práctica. *Germinal: Revista de estudios libertarios*(5), 85-98. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3179166>

- GODOY, E. (2014). Reseña: MANUEL LAGOS MIERES, Experiencias educativas y prácticas culturales anarquistas en Chile (1890-1927), Santiago, Centro de Estudios Sociales “Inocencio Pellegrini Lombardozzi” / Editorial Quimantú, 2013, 340 página. *HISTORIA*, I(47), 234-239. Obtenido de <https://revistahistoria.uc.cl/index.php/rhis/article/view/10874/10014>
- Goldman, E. (1911). *La Palabra Como Arma*. Toronto : Biblioteca Anarquista.
- Gómez, L. .. (2010). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia psicológica clínica teórica y práctica*, 1(2), 226-233.
- González, T. (2013). EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL: EL PROYECTO EDUCATIVO PARA LAS MUJERES EN EL IMAGINARIO ANARQUISTA. *História da Educação*, 17(39), 213-230. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/heduc/a/hgChdXWDbWmwLRr9GjHzv8J/?format=pdf&lang=es>
- Hernández, H., & Tobón, S. (2016). ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN. *Ra Ximhai*, XII(6), 399-420. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194028.pdf>
- Hernández, J. (2016). Ambiente de aprendizaje MOOC; ¿Una alternativa de la pedagogía libertaria? (*Tesis de Pregrado*). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Hernández, J., Tobón, S., & Guerrero, G. (2016). HACIA UNA EVALUACIÓN INTEGRAL DEL DESEMPEÑO: LAS RÚBRICAS SOCIOFORMATIVAS. *Ra Ximhai*, 359-376.
- Hernández, R. F. (2014). *Metodología de la investigación sexta edición*. México DF: McGraw-Hill.
- Herreros, J. (2016). Pedagogía libertaria. Evolución histórica y situación actual en España. Un estudio de casos. (*Tesis Doctoral*). Universidad de Granada, Granada.
- Ibarra, E. (2014). Ética y política en la educación anarquista. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 203-228. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4895742>

- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Ciudad de México : Editorial Joaquín Moritz.
- Kropotkin, P. (1905). “Anarquismo”, *definición de la Enciclopedia Británica*. Biblioteca anarquista Anti-Copyright.
- Kropotkin, P. (2008). *La moral anarquista y otros escritos* . Buenos Aires : Utopía Libertaria .
- Kropotkin, P. (2020). *El apoyo mutuo un factor de la evolución* . Los Angeles: Sapos y Culebras Ed.
- Kuhn, G. (mayo de 2016). *Revolución es más que una palabra: 23 tesis sobre el anarquismo*. Biblioteca anarquista. Obtenido de [theanarchistlibrary.org: https://es.theanarchistlibrary.org/library/gabriel-kuhn-revolucion-es-mas-que-una-palabra](https://es.theanarchistlibrary.org/library/gabriel-kuhn-revolucion-es-mas-que-una-palabra)
- Lara, L. (2008). Educación y cultura en el ideario anarquista. *Alcalibe: Revista Centro Asociado a la UNED Ciudad de la Cerámica*, 295-320.
- Lenoir, H. (2017). La educación libertaria. En G. d. Gómez Rojas, *Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos contemporáneos* (págs. 37-40). Santiago: Editorial Eleutario.
- Luengo, J. M. (2016). *Educación Anarquista Vol 2: Para educar en la libertad*. Santiago: Editorial Eleutario.
- Luengo, J. M. (2017). Educación para la igualdad. En G. d. J.D.Gómez Rojas, *Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos contemporáneos* (págs. 73-86). Santiago: Editorial Eleutario.
- Luengo, J. M. (2017). Fregenal de la Sierra: una experiencia de escuela en libertad. En G. d. J.D.Gómez Rojas, *Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos contemporáneos* (págs. 99-106). Santiago: Editorial Eleutario.
- Luengo, J. M. (2019). *Para educar en la libertad* . Santiago : Editorial Eleuterio.
- Luengo, J. M. (2020). *La escuela de la anarquía* . Santiago: Sapos y Culebras Editorial.
- Malatesta, E. (2007). *Malatesta pensamiento y acción revolucionarios*. (V. Richards, Ed.) Buenos Aires: Tupac.

- Martínez, J., Tobón, S., & Soto, J. (2021). Ejes claves del modelo educativo socioformativo para la formación universitaria en el marco de la transformación hacia el desarrollo social sostenible. *Formación Universitaria*, XIV(1), 53-66.
- Michel, J. (2006). Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias de la educación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*,, 139-157.
- Ministerio de Educación. (2016). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación. Obtenido de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>
- Moreno Doña, A., & Medina Andrade, J. M. (2012). Escuela, educación física y transformación social. *Estudios pedagógicos*, 7-11.
- Moreno, A. (2018). La Educación Física chilena en educación básica: Una caracterización crítica. . *The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE)*, 9(2),, 65-78.
- Moreno, A., Gamboa, R., & Poblete, C. (2014). La educación física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36, 411-427. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/rbce/a/rf5nL5D9zTnwqTKmCFYFp6f/?format=pdf&lang=es>
- Mujica, F. (2022). Análisis filosófico sobre el currículum de Educación Física en Chile. *Retos*, 605-614.
- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis* (2da edición ed.). Ciudad de México: Pearson Educación.
- Olate Pastén, Y. R.-Á. (2022). Metodologías de enseñanza en clases de educación física para enseñanza media en la provincia de Diguillín, región de Ñuble, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 102-112.
- Parajuá, D. (2017). No se puede hacer nada. Se puede hacer todo. En G. d. J.D.Gómez Rojas, *Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos contemporáneos* (págs. 87-98). Santiago: Editorial Eleutario.

- Peña Troncoso, S. T. (2021). La fragmentación del conocer en educación física. *Retos*, 231-237.
- Pérez, A. (2020). LA EDUCACIÓN LIBERTARIA EN UN CONTEXTO NEOLIBERAL: DILEMAS, DESAFÍOS Y APORTACIONES. (*TESIS DOCTORAL*). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- PROYECTO EDUCATIVO LIBERTARIO. (2014). *UNA CONVERSACIÓN SOBRE EDUCACIÓN LIBERTARIA. La Visita de Silvio Gallo a Chile*. Santiago de Chile : Editorial Indómita .
- Quesada, R. (2014). *Anarquía orden sin autoridad* . San José de Costa / Santiago : EUNA / Eleutario .
- Real Academia Española . (2023). *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*. [en línea]. Recuperado el 10 de 01 de 2024, de <https://www.rae.es/dpd/ayuda/forma-de-cita>
- Rivas, L. (2008). Educación y cultura en el ideario anarquista. *Centro Asociado a la UNED Ciudad de la Cerámica*, (8)(8), 295-320. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3059354>
- Roig, O. (2006). La escuela moderna y la renovación pedagógica en Cataluña. *Germinal: revista de estudios libertarios*, 75-84. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044952>
- Román, V., Aniceto, P., & Román, R. (2021). Análisis documental de la inteligencia emocional como competencia esencial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, V(5), 1-16. Obtenido de <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1046>
- Safon, R. (1994). Las fuentes pedagógicas de la Escuela Moderna. *Educació i història*, 73-75. Obtenido de <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/18597>
- Sánchez, R. (2007). El anarquismo individualista de William Godwin. *Germinal: revista de estudios libertarios*, 3-25. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2967084>

- Santos, M. (2015). Pedagogía libertaria y pedagogía Montessori : Confluencias y divergencias: tan lejos, tan cerca. (*Tesis de Magister*). Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, Vic. Obtenido de <http://dspace.uvic.cat/xmlui/handle/10854/4283>
- Sardu, A. (2008). Una molesta piedra en el camino: Educación Anarquista. *Theomai*, 191-199. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/124/12401712.pdf>
- Sigüenza, A. (1 de Agosto de 2009). Pedagogía libertaria. *PERIÓDICO ANARQUISTA: TIERRA Y LIBERTAD*(235), págs. 1-32.
- SOLA, P. (1975). LA ESCUELA Y LA EDUCACION EN LOS MEDIOS ANARQUISTAS DE CATALUNA, 1909-1939. *CONVIVIUM*, 36-54. Obtenido de <https://raco.cat/index.php/Convivium/article/view/76470/0?articlesBySameAuthorPage=3>
- Solà, P. (2005). Franscec Ferrer i Guàrdia la Escuela Moderna. *Pedagogías del siglo XX*, 35-46. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1335001>
- Solà, P. (2010). Las Coordinadas morales y filosófico-educativas de Ferrer. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*(16), 43-78. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3808974>
- Solà, P. (2017). Las escuelas racionalistas y los movimientos por la autogestión educativa inspirados en ellas. En G. d. J.D.Gómez Rojas, *Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos contemporáneos* (págs. 61-72). Santiago: Editorial Eleutario.
- TAMAYO Y TAMAYO, M. (2007). *EL PROCESO DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA; INCLUYE GLOSARIO Y MANUAL DE EVALUACION DE PROYECTOS* (4ta edición ed.). GUADALAJARA: LIMUSA.
- Tobon, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Editorial ECOE.
- Tobón, S., MARTINEZ, J. E., & Valdez, E. &. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios*, 39(53), 31-47.

- TOMASSI, T. (1988). *BREVIARIO del PENSAMIENTO EDUCATIVO LIBERTARIO*. Madrid: EDICIONES MADRE TIERRA.
- Torrebadella, X. (2016). Francisco Ferrer Guardia, postmoderno avanzado y precursor de la educación física crítica. Análisis y reflexión para un giro didáctico . *Educar*, 169-191. Obtenido de <https://educar.uab.cat/article/view/v52-n1-torrebadella/756-pdf-es>
- VALDÉS, J. (2020). EDUCACIÓN LIBERTARIA. DISEÑO DE UNA DIDÁCTICA TEATRAL EN, PARA Y POR LA LIBERTAD. (*Tesis de pregrado*). Universidad de Chile, Santiago.
- Vargas, S. (2019). Una propuesta de pedagogía libertaria en bachillerato. *Tendencias pedagógicas*(33), 140-153. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6828740>
- Velázquez, P., & Viñao, A. (2010). Un programa de Educación Popular: El legado de Ferrer Guardia y la Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna (1901-1936). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 79-104. Obtenido de <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/64208>
- Wee, C., Riquelme-Huircán, F., & Pérez-Sánchez, C. (2020). Pedagogía libertaria: Propuesta para una educación inclusiva. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 5(2), 118-138. Obtenido de https://revistas.uam.es/reps/article/view/reps2020_5_2_006