

CAMBIO DE PARADIGMA EDUCATIVO

DEL MAESTRO AUTORITARIO A LA AUTOGESTIÓN DEL ALUMNADO

Laia Rodríguez López

Graduada en Educación Infantil
Universidad Ramón Llul,
Barcelona, España

recibido 16 Marzo - aceptado 30 Marzo

Resumen: En este artículo abordamos la situación actual del sistema educativo español y revisamos el paradigma educativo del siglo veintiuno. Así mismo, nos preguntamos cuál debe ser la función del maestro en cuanto a la distribución del poder en el aula. Para ello analizamos tres modelos docentes, tomando como referencia las categorías definidas por Fontan (1978) y revisando varias experiencias escolares reales, con el fin de comprender cuál es el mejor sistema de distribución del poder, que permita acompañar al alumnado hacia una experiencia autogestionada y de desarrollo de su capacidad crítica y analítica.

Palabras clave: modelos docentes, autogestión, pedagogía crítica, modelos escolares, paradigma educativo.

Abstract: In this article we address the current situation of the Spanish educative system and we inspect the education paradigm of the twenty-one century. Besides we ask about what should be the role of the teacher at the class power distribution between the teacher and the pupils. For this reason we analyse three teacher archetypes, as of Fontan's categories (1978) as referent, and we revise some real school archetypes, in order to share with students the self-management experience and to develop their critical and analytic skills.

Key Words: teacher archetypes, self-management, critical pedagogy, school archetypes, education paradigm.

Para citar este artículo: Rodríguez López, L. (2014). Cambio de paradigma educativo: del maestro autoritario a la autogestión del alumnado. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, II, pp. 152-162. Visto en:

<http://iberoamericasocial.com/cambio-de-paradigma-educativo-del-maestro-autoritario-la-autogestion-del-alumnado/>

Estado de la cuestión

Partimos de la delicada situación que atraviesa el sistema educativo español, debido a la reciente imposición de la Ley Orgánica 8/2013, del nueve de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, a la que se suman los recortes a la administración pública general y centros educativos concretamente, así como al personal docente y a las familias que han visto reducido el número de becas y subvenciones, restringiendo la educación a un privilegio, más que a un derecho, tal y como avala la Constitución Española en el artículo 27.1. Por ello, se requiere, de manera urgente, la toma de conciencia y desarrollo de la capacidad crítica del alumnado que, juntamente con el cambio de paradigma educativo que estamos atravesando, conlleva a reorientar la función del cuerpo docente.

El modelo de sistema educativo del siglo veinte ha quedado obsoleto, dejando atrás las estrategias docentes basadas en metodologías expositivas, los contenidos curriculares con una visión formal, la gestión del aula centralizada en el docente, el sistema de evaluación puramente cuantitativo y las estrategias de aprendizaje, limitadas a retener información, leer, escuchar u observar. Nos encontramos pues, inmersos en el nuevo paradigma del sistema educativo del siglo veintiuno, en el cual las estrategias docentes se basan en metodologías interactivas y colaborativas, los contenidos curriculares tienen un enfoque aplicado, la gestión del aula está centralizada en el alumno, el sistema de evaluación es cualitativo pero a su vez formativo y formador y las estrategias de aprendizaje consisten en desarrollar un conocimiento estratégico, creativo, activo y aplicado.

En este artículo nos preguntamos cuál debe ser el papel del maestro en el aula, quién debe tener el poder o cómo éste debe estar distribuido, para ser coherentes con el nuevo paradigma. Para dar respuesta a estas cuestiones, analizamos distintas experiencias y corrientes educativas que ofrecen varios modelos docentes para la distribución de poder en el aula, concretamente tres: el modelo cogestionado, el modelo autogestionado y el modelo mixto, categorías definidas por Fontan (1978) y que sitúan al individuo en el centro de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, es necesario dejar atrás el modelo autoritario del maestro, ya que se trata de una estrategia docente vinculada al sistema educativo del siglo pasado y que, más lejos de fomentar el desarrollo crítico del alumnado, aniquila su espíritu, impidiendo que ejerza su autonomía e induciendo a la obediencia pasiva, según afirma Ferrière (1997). Un modelo obsoleto que, como señala Marcuse (1969), conduce a la construcción de una sociedad futura que reprime y genera ciudadanos dóciles y conformistas, tal y como apunta Freire (1978 y 2012), el método tradicional, es siempre un instrumento domesticador, alienado y alienador en el que el educado se convierte en un mero objeto de dominio y manipulación. El nuevo paradigma educativo, trata de liberar al individuo de ésta estructura de organización represiva, engendrada a través de las diversas instituciones, en la cual también se encuentra la escuela y, que debe cambiar, a través de la modificación de la función y del papel del maestro y de su concepción de la distribución del poder en el aula.

A continuación detallaremos los tres modelos de distribución de competencias en el aula definidos por Fontan (1978), así como sus beneficios y limitaciones, a través del análisis de varias experiencias escolares reales.

Modelo cogestionado

El modelo cogestionado es un sistema de distribución del poder en el aula en el que el maestro, mediante el sistema institucional, delega una parte de su poder al alumnado. No trata de traspasar todo su poder al alumno, sino de desenmascararlo y analizarlo para que pueda ser distribuido de manera equitativa entre todos. Éste modelo entiende que el poder debe estar repartido tanto en el aula como en la Administración educativa, para poder tomar decisiones de manera compartida, mediante un consejo y de forma asamblearia (Fontan, 1978). La formación y el aprendizaje se entienden también como una cuestión bilateral, en la que el maestro actúa como formador y, al mismo tiempo, es formado por los alumnos. Tal y como afirma Rogers (1970) éste modelo sustenta y fomenta el autoconocimiento de la propia personalidad, como embrión de autonomía, que garantizará el desarrollo de ciudadanos libres y responsables.

La diversidad de experiencias escolares existentes, así como de grados de distribución de las tareas entre maestro y alumnos, es muy amplio. Se destacan desde situaciones en las que los alumnos escogen autónomamente los proyectos que quieren realizar, como se establece en el método de proyectos Kilpatrick. Otro tipo de experiencias muestran la libertad que tienen los alumnos para escoger de manera autónoma la materia que quieren aprender, relacionado con el Plan Dalton que emplea el método del contrato Montessori (1937). Finalmente, el sistema Winnetka, muestra otro grado de cogestión, en el que los alumnos, una vez superado el plan mínimo de conocimientos establecido por el maestro, pueden escoger libremente el aprendizaje a asumir (Fontan, 1978).

Como movimientos más destacados y reconocidos hoy día, se encuentra la pedagogía Freinet (1970), un sistema escolar cooperativo, basado en técnicas de expresión libre, donde el alumno autogestiona su actividad y en la que se deja en sus manos una pequeña parte del capital escolar, que administrará y empleará en beneficio del colectivo. En esta misma línea se encuentran también las escuelas del *Self-Government*, iniciadas en los países anglosajones y, posteriormente, extendidas por el continente europeo en 1919, así como la pedagogía soviética de Makarenko, que emplea éste modelo en la productividad del trabajo. Un sistema aplicado en las escuelas a partir del surgimiento de la marea revolucionaria de 1917, con la intención de liberar a los alumnos de la opresión que el medio escolar pre-revolucionario ejercía sobre ellos (Fontan, 1978). La escuela Summerhill fundada en 1921 y encabezada por Neill (1986) se rige, también, por un modelo cogestionado, ya que, aunque los alumnos gozan de la libertad y poder de decisión en cuanto a las cuestiones académicas, se mueven siempre dentro de un marco limitado y estipulado por el docente, que hace referencia a normas de comportamiento (Appleton, 2013).

Este tipo de experiencias escolares, junto a muchas otras, se convierten en sistemas de distribución de poder previos al modelo autogestionado. Un modelo con finalidad propia que a su vez, si se desea, puede convertirse en los pasos y etapas previas para evolucionar hacia un modelo autogestionado. Los detractores de este tipo de distribución de poder, acusan a los maestros de tan solo delegar en los alumnos cuestiones superficiales y poco relevantes, privándoles de una verdadera cogestión escolar. Apuntan que este modelo crea una falsa sensación de poder en el

alumno, pero que en su globalidad, los individuos siguen actuando dentro de un marco establecido por el docente (Fontan, 1978).

Modelo autogestionado

El modelo autogestionado en cambio, es aquel en el que el maestro cede, de golpe, todo su poder a los alumnos que, en el proceso de adquisición total de la autonomía, pasaran por tres fases de manera natural. La primera, la del *traumatismo inicial*, es aquella en la que el maestro rehúsa, de repente, de su poder y los alumnos se sienten privados de sus condicionamientos habituales de seguridad. La segunda, de *estructuración del grupo*, en la que los propios alumnos proponen y buscan nuevos sistemas de organización, aún con cierto grado de inseguridad. La tercera y última fase, el período de *autonomía*, es en la que el grupo será capaz de mantener la armonía entre la libertad y la responsabilidad, componentes imprescindibles en la adquisición de la plena madurez y realización grupal, tanto a nivel afectivo como intelectual.

Desde la perspectiva docente, Fontan (1978) afirma que en éste modelo se establece un plano multilineal propio de las estructuras de grupo, convirtiendo el aula en un lugar de intercambio entre individuos y eliminando la clásica relación maestro-alumno.

Fontan (1978), define tres niveles posibles de autogestión. El primero, hace referencia a un modelo en el cual, dentro de un marco institucional establecido por el maestro, los alumnos pueden moverse con total libertad. El segundo, apuesta por una participación en la elaboración de las actividades, normas y formas de organización del alumnado, mediante distintas vías de representatividad. El tercer nivel, se sitúa en la denominada autogestión libertaria, en la que el propio grupo de alumnos es el que decide las estructuras y enmarca su funcionamiento sin orientaciones previas del educador. Lapassade, citado en Luengo (2006), tan solo considera el tercer nivel como modelo propiamente autogestionado, catalogando el primero y segundo nivel como aspectos y características propias del modelo cogestionado, según la clasificación de Fontan (1978), puesto que afirma que tan solo los modelos en los que el maestro renuncia a todo su poder y capacidad de gestionar el grupo, pueden ser llamados modelos autogestionados.

Dejando a un lado las connotaciones y matices característicos de territorios concretos o tendencias teórico-filosóficas, los defensores de este modelo, lo sustentan debido a la capacidad de liberación que ejerce en el individuo frente a cualquier forma de coacción, imposición, represión y manipulación, con el objetivo de liberar a los alumnos de las opresiones a las que están sometidos, antes de que se encuentren condicionados y adaptados a una sociedad condenada (Krishnamurti, 1996; Rogers, 1980 y Wyneken, 1926). La autogestión pedagógica, por lo tanto no propone dirigir a los alumnos hacia un objetivo concreto, sino hacia la vida misma. Un modelo surgido entre finales del siglo diecinueve y a principios del siglo veinte en Inglaterra y los Estados Unidos, que se extendió, después de la primera

Guerra Mundial, por todo el continente europeo. Un modelo nacido de la inspiración y confluencia entre cuatro corrientes teórico-filosóficas: la dinámica de grupo de Kurt Lewin, citado en Fontan (1978), la filosofía no represiva de Marcuse (1969), la teoría sobre la naturaleza humana de Carl Rogers (1980) y la filosofía de Lobrot sobre la naturaleza del poder burocrático, citado en Fontan (1978).

La línea teórica de Lewin, citado en Fontan (1978), apuesta por un modelo de maestro-monitor, y destaca tres corrientes distintas, el monitor autoritario, el no intervencionista y el democrático. Bany y Johnson, citados en Schmid (1976), apuestan por el rol democrático, en el que el maestro-monitor participa activamente de la vida y toma de decisiones del grupo, mediante el debate colectivo y participativo. Un modelo que estimula la vida de grupo, su cohesión, bienestar y rendimiento y que, en comparación con los otros dos perfiles docentes, reduce la agresividad del alumnado.

La filosofía no represiva de Marcuse (1969), apuesta y defiende la perfección de los primeros movimientos de la naturaleza humana y entiende, por lo tanto, que la civilización no tiene porqué ser necesariamente represiva, ya que los verdaderos males y perversiones del hombre contemporáneo, son consecuencia del entorno social en el que se encuentra. Por el contrario, Ferrer Guàrdia (1978 y 1977), representante del movimiento de la educación libertaria y fundador de la Escuela Moderna en 1901, destaca que el verdadero mal del ser humano, proviene de la ignorancia de las personas. La línea filosófica de Marcuse, apuesta por la liberación del individuo como elemento clave para lograr la felicidad, plenitud y liberación de los valores tradicionales del humanismo, como son el derecho, la libertad, la justicia, la razón y la verdad. Rehusando, de este modo, cualquier tipo de privación de los impulsos, ya que esto conllevaría a generar sentimientos de frustración y rabia que desencadenaría en un proceso de corrupción interior progresiva.

La teoría de Carl Rogers (1980) sobre la naturaleza humana, resulta una de las más influyentes de los medios intelectuales contemporáneos, en cuanto a experiencias no directivas se refiere. Rogers (1980) reivindica la teoría de la incomunicabilidad radical entre personas, es decir, que todo individuo tiene en su interior los recursos necesarios para su desarrollo y por lo tanto, no es necesario el dominio ni el sometimiento a agentes externos. Una teoría que, llevada al campo educativo, comprende el aprendizaje como un proceso autodeterminado, autocrítico y autoevaluativo. La función del maestro según ésta línea teórica consiste en actuar como facilitador del aprendizaje y como experto, tan solo cuando se le requiera, así pues, muestra plena confianza en el ser humano, sus potencialidades y su capacidad autoformativa.

Por último, la filosofía de Lobrot, citada en Fontan (1978) sobre la naturaleza del poder burocrático, propone combatir el sistema burocrático mediante la educación, empezando por cambiar la actitud de los maestros sometidos a la Administración, con el objetivo de que renuncien a ejercer un poder coactivo sobre el alumnado y se nieguen a colaborar con las instituciones externas, renunciando así a su poder y autoridad. Se apuesta por la creación de un vacío de poder, donde el alumno pueda recuperar su libertad y autonomía y el maestro actúe bajo el principio

de demanda. Un modelo que defiende la autogestión, no tanto como instrumento de lucha, sino como forma de funcionamiento para salvaguardar la autonomía y la creatividad, evitando que los alumnos se conviertan en autómatas y víctimas del sistema institucional.

Los primeros intentos de autogestión pedagógica están documentados en la Alemania de entre 1918 y 1933, al acabar la Primera Guerra Mundial. Las Comunidades Escolares fundadas en Hamburgo, son un ejemplo claro de la apuesta por la libertad y la espontaneidad de los alumnos, así como de la abolición de las estructuras y formas de organización tradicionales como los horarios rígidos, los exámenes o las coacciones y castigos por parte de los docentes. Un modelo que apuesta por la convivencia en comunidad entre maestros y alumnos, y que promueve la solidaridad y la cooperación. Escuelas en las que se apuesta por la total libertad intelectual y moral de los estudiantes y cuya finalidad última residía en vivir el presente de manera plena y consciente. Unas experiencias desafortunadamente interrumpidas por la Administración que temía su inminente desaparición como institución externa.

Durante la década de los sesenta, la autogestión educativa llegó hasta Francia, influenciada por el movimiento Freinet (1970), y de la cual nacieron experiencias relacionadas como la de Lapassade, Lourau y Lobrot, que introducirán la filosofía no directiva de Carl Rogers.

Así pues, las experiencias autogestionadas se diferencian de las de la Escuela Nueva de Freinet, el Self-Government y la pedagogía soviética post-revolucionaria de Makarenko, en cuanto a las normas y reglas se refiere. En Hamburgo, en cambio, éstas surgen espontáneamente del propio grupo, sin interferencias ni imposiciones previas por parte de los docentes, tal y como muestran las experiencias de las *Gemeinschaftsschule*, en general, y la comunidad infantil de *Kinderheim Baumgarten*, fundada por Siegfried Bernfeld al 1921, en particular.

A su vez, éste modelo no directivo del maestro que fomenta la autogestión del alumnado, tiene sus propios detractores. René Bizot, citado en Fontan (1978), advierte del posible estancamiento y paralización de las dinámicas de grupo, una vez hayan adquirido una estructura interna bien organizada. Vazquez y Oury (1979) ponen en duda la capacidad de llevar a cabo una experiencia autogestionada, debido a su desconfianza hacia la bondad natural de unos hombres que han vivido dos guerras mundiales. Unos argumentos sustentados en las teorías freudianas, que demuestran la existencia del instinto de muerte y agresión como característica ligada a la naturaleza humana, desmintiendo así, la teoría de la bondad innata.

La visión del modelo no represivo de Marcuse se ve también contrariada por Fontan (1978), que alerta sobre los peligros de liberar los instintos y pulsiones más primitivas de los humanos, ya que esto podría conllevar al desarrollo de una sociedad de perversiones y maníacos sexuales. Además, apunta que regirse por la inmediatez y los impulsos, retroalimenta la sociedad neocapitalista de consumo. A su vez, Konrad Lorenz advierte que, para poder obtener placer, es necesario vivir episodios de sufrimiento, ya que una obtención prolongada de placer, entumece

los sentidos y acaba produciendo desplacer. Se requiere, por lo tanto, la vivencia y experimentación de otro tipo de emociones, con tal de evitar acabar menospreciando la obtención de placer (Piaget, 1974).

J. Ardonio, critica la teoría de Lobrot sobre el vacío de poder afirmando que, a pesar que el maestro renuncie a su poder, éste pasará a ser asumido por el grupo, realizando un traspaso de poder, en lugar de la abolición del mismo. En su defensa, tanto Lobrot como M. Pagès, consideran que el grupo, solamente podría ejercer el poder si dispusiera de mecanismos coactivos, de modo que si el grupo no dispone de estos medios, no tendrá la posibilidad de ejercer ningún tipo de poder. Cabe apuntar que se trata de aspectos difícilmente detectables (Sarramona, 1993).

Bajo el punto de vista de Brunelle y Anzieu (1975) la dinámica de grupo de Lewin tampoco resulta adecuada. Ambos coinciden en destacar que se trata de un sistema excelente para trabajar con personas adultas, pero que puede tender a infantilizar la dinámica del grupo. Opinan además, que la no directividad del maestro-monitor esconde una indiferencia total hacia el saber y el conocimiento, puesto que entienden que el docente debería transmitir y comunicar a sus alumnos las experiencias y conocimientos que posee. Alertan que se trata de un modelo que condena a aquellas familias que no disponen de los recursos ni estrategias necesarias para transmitir unos conocimientos previos, que deberían ofrecer las escuelas. En esta línea, Chiara Saraceno (1977) apuesta por una educación centrada en la lucha de un sistema que sea capaz de satisfacer a todo el sector del alumnado y no solamente a un pequeño grupo de privilegiados. Saraceno (1977) defiende un modelo que ayude a comprender los nexos sociales y políticos, que constituyen la base de la infelicidad personal y colectiva, para tratar de transformarlos.

Las contradicciones internas de este modelo cuestionan la viabilidad de la aplicación de un sistema autogestionado en una sociedad directiva, puesto que por un lado, la figura del maestro tendrá siempre una talla moral e intelectual superior a la de los alumnos y, por lo tanto, su simple presencia resulta coactiva por ella misma. Por otro lado, según la revisión de los casos de escuelas reales, se tratan de experiencias que se desarrollan con la constante interrupción de la Administración e instituciones externas, como en el caso de la escuela comunitaria judía de Berfeld o bien, que finalizan debido a conductas peligrosas e indisciplinadas por parte del alumnado, como en el caso de las experiencias de Hamburgo (Fontan, 1978).

Modelo mixto

El modelo mixto de cogestión-autogestión, implica un proceso progresivo del traspaso de poder del maestro hacia los alumnos. A medida que los alumnos van evolucionando y llegan a su plena madurez como grupo, van recibiendo cada vez más poder por parte del docente. De éste modo, se efectúa un traspaso progresivo de poder, que evoluciona poco a poco y teniendo en cuenta el ritmo de los alumnos. Fontan (1978), describe éste modelo como un ajuste, en el que el maestro se adecua a las necesidades y posibilidades del alumno en cada momento y etapa, priorizando así, las estructuras psíquicas del alumnado, por encima del contenido curricular. Se trata pues de un modelo

que respeta y se adapta a las teorías del desarrollo de la sociabilidad infantil elaboradas por Piaget, Gessell y Bull, que determinan tres niveles de evolución social del individuo. El primer nivel corresponde a los primeros años de vida, desde el nacimiento a los seis años de edad, en los cuales el niño se encuentra en un periodo egocéntrico en el que no siente la necesidad de respetar ninguna norma establecida. Hacia los siete años de edad, en el segundo nivel, su dependencia hacia el adulto crece y, en consecuencia, también lo hace su dependencia hacia las normas que éste impone. Pero no es hasta al tercer nivel, aproximadamente hacia los diez años, cuando el niño podrá abandonar su dependencia hacia la norma para empezar a actuar como un individuo autónomo (Fontan, 1978 y Piaget, 1974). Así pues, una vez los alumnos son capaces de comprender que las reglas y normas son un acuerdo fruto de la cooperación entre el conjunto de individuos, hacia los once años, es cuando se podrá iniciar el proceso autogestionado de este modelo. Ahora bien, cabe destacar que, cuanto antes se empiece a dejar de ejercer una presión autoritaria y coactiva sobre el alumno, antes podrán superar la fase egocéntrica y progresar hacia formas de sociabilidad más evolucionadas (Piaget, citado en Piaget y Heller, 1962).

En cambio, los defensores del modelo autogestionado, no consideran que el modelo mixto sea un camino válido para llegar a la autogestión de los alumnos, puesto que consideran que tan sólo se puede llegar a la verdadera autogestión si, previamente, se ha vivido una experiencia de caos y desorden total. Entienden que, al recibir el poder de manera gradual, los alumnos no sienten la necesidad de crear un nuevo orden elaborado mediante esfuerzo, respeto, justicia y autodisciplina. Opinan que los alumnos, en lugar de elaborar su propio sistema, seguirán manteniendo y ejecutando las mismas normas establecidas inicialmente por el adulto, cerrando así la posibilidad que el grupo evolucione hacia la verdadera autogestión (Luengo, 2006 y Rogers, 1980)

Conclusiones

Entendemos que el modelo docente más adecuado es aquel que acompaña al sujeto a lo largo de su proceso de enseñanza y aprendizaje, un modelo como el cogestionado, que permita trabajar a maestros y alumnos de manera cooperativa y colaborativa. Un modelo que les haga asumir roles críticos y emprendedores, permitiéndoles analizar y revisar los sistemas políticos y éticos para darse cuenta de cómo éstos impregnan todas las esferas sociales. Un modelo que promueva el compromiso e implicación de los alumnos para la mejora de la sociedad, mediante su activa participación y formación (Avanzini, 1982; Ferrière, 1997; Fontan, 1978; Giroux, 1990; Mc Laren, 2012; McLaren y Kincheloe, 2008 y Sarramona, 1993).

Se trata de crear, un sistema de relación en el que el maestro tenga un rol de monitor democrático y participativo en la vida del grupo, así como en la toma de decisiones de éste, mediante el debate y consenso colectivo, pero sin renunciar a su papel como intelectual transformador. De este modo, la concepción del poder se ejerce de manera positiva y el docente pasa a actuar como profesional reflexivo e intelectual, conocedor de la realidad política y social, que acompañará al alumnado a salir de su marco de referencia, para poder observar, cuestionar, analizar y criticar otros puntos de vista. El papel del maestro, desde esta perspectiva crítica, reside en animar y acompañar la capaci-

dad innata de los seres humanos, con el fin de rehacer el mundo mediante la lucha colectiva. Se trata de dejar de concebir las escuelas como instituciones sometidas a modelos autoritarios y tradicionales, para dar paso a espacios de transformación participativa y de lucha democrática. Apostamos pues, por una postura reflexiva, crítica y transformadora, tanto del docente como del alumnado, rehusando los modelos contradictorios, opresivos y autoritarios, y entendiendo la enseñanza como la principal práctica promotora de la emancipación y liberación del individuo (Fontan, 1978; Freire, 1987 y 2012; Giroux, 1990; Mc Laren 2012; Sarramona, 1993 y Tomassi, 1978).

Referencias bibliográficas

- Appleton, M. (2013). *Una infancia en libertad: autorregulación en la escuela Summerhill* (1ª ed). Granada: Cauac Editorial Nativa
- España. Ley 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 12886, pp. 97858-97921
- España. Constitución Española, de 29 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de septiembre de 2011, núm. 31229, pp. 1-37
- Fontan, P. (1978). *L'escola i les seves alternatives de poder: estudi crític sobre l'autogestió educativa* (1ª ed). Barcelona: ceac
- Ferrer Guàrdia, F. (1977). *La escuela moderna* (2ª ed). Bilbao: Zero
- Ferrer Guàrdia, F. (1978). *La escuela moderna: póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista* (3ª ed). Barcelona: Tusquets
- Ferrière, A. (1997). *L'autonomia dels escolars: l'art de formar ciutadans per a la nació i per a la humanitat* (1ª ed). Capellades: Eumo Editorial
- Freinet, C. (1970). *Técnicas Freinet en la escuela moderna* (1ª ed). México: Siglo XXI
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed). Madrid: Siglo XXI
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad* (1ª ed). Vic: EUMO
- Krishnamurti, J. (1996). *Pedagogía de la libertad* (1ª ed). Barcelona: Integral
- Marcuse, H. (1969). *Un ensayo sobre la liberación* (1ª ed). México: Joaquín Mortiz
- McLaren (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria: el socialismo y los desafíos actuales* (1ª ed). Argentina: Ediciones Herramienta
- Montessori, M. (1937). *El Método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia en la "classe dei bambini"* (1ª ed). Barcelona: Araluce
- Neill, A. S. (2001). *Summerhill* (4ª ed). Vic: Eumo, DL
- Piaget, J. (1974). *La psicología de l'infant* (2ª ed). Barcelona: Edicions 62
- Piaget, J. y Heller, J. (1962). *La autonomía en la escuela* (1ª ed). Buenos Aires: Losada
- Rogers, C. R. (1980). *Libertad y creatividad en la educación* (1ª ed). Barcelona: Paidós
- Rúe, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior* (1ª ed). Madrid: Narcea, D.L

Saraceno, C. (1977). *Experiencia y teoría de las comunas infantiles: de la educación antiautoritaria a la educación socialista* (1a ed). Barcelona: Fontanella

Sarramona, J. (1993). *¿Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela?* (1a ed). Barcelona: ceac

Schmid, J. R. (1976). *El maestro compañero: y la pedagogía libertaria* (1a ed). Barcelona: Ed. Fontanella

Tomassi, T. (1978). *Breviario del pensamiento educativo libertario* (1a ed). Barcelona: Eumo Editorial.

Vásquez, A., Oury, F. (1979). *Hacia una pedagogía del siglo XXI* (1a ed). México: Siglo XXI

Wyneken, G. (1926). *Las comunidades escolares libres* (1a ed). Madrid: Revista de Pedagogía