



Este artículo se encuentra disponible
en acceso abierto bajo la licencia Creative
Commons Attribution 4.0 International License

Ciencia y Psique

Revista del Instituto de Investigación en Salud Mental

Vol. 3, n.º 4, enero-junio, 2024 • Publicación semestral. Lima, Perú

ISSN: 2961-2004 (En línea) • DOI: 10.59885/cienciaypsique.2024.v3n4.04

Las escuelas democráticas y los retos para la práctica y la teoría educativas¹

The democratic schools and the challenges for educational practice and theory

ADRIAN OSCAR DONGO MONTOYA
Universidade Estadual Paulista
(São Paulo, Brasil)

Contacto: dongo.montoya@unesp.br
<https://orcid.org/0000-0003-2381-3445>

RESUMEN

Las escuelas democráticas nacieron y se desarrollaron por compromiso y coherencia con los principios y los valores democráticos de la modernidad y las luchas civilizatorias de los pueblos. En los últimos tiempos, se han desarrollado y organizado en un movimiento global; sin embargo, su aceptación y expansión es todavía un fenómeno restringido y periférico en relación con el modelo tradicional de enseñanza centrado en la jerarquía y la transmisión. Un análisis histórico de las experiencias educativas democráticas muestra que se basan en principios trabajados por sus pioneros y en la investigación científica contemporánea. En este artículo analizaremos la génesis y las experiencias pedagógicas libertarias, las dificultades y los desafíos teóricos que plantean para su avance, el pensamiento educativo y la formación de educadores.

Palabras clave: escuelas democráticas; Jean Piaget; Michel Foucault; Paulo Freire; educación libertaria.

1 Artículo traducido del portugués por la Mg. Katia Mejía Sáenz.

ABSTRACT

The democratic schools were born and developed out of commitment and coherence with the democratic principles and values of modernity and the civilising struggles of peoples. In recent times, they have developed and organised themselves into a global movement; however, their acceptance and expansion is still a restricted and peripheral phenomenon in relation to the traditional teaching model centred on hierarchy and transmission. A historical analysis of democratic educational experiences shows that they are based on principles worked out by their pioneers and on contemporary scientific research. In this article we will analyse the genesis and the libertarian pedagogical experiences, the difficulties and theoretical challenges they pose for their advancement, educational thought and the training of educators.

Key words: democratic schools; Jean Piaget; Michel Foucault; Paulo Freire; libertarian education.

Recibido: 17/02/2024 Aceptado: 15/03/2024 Publicado: 30/06/2024

1. INTRODUCCIÓN

Las experiencias de educación libertaria o educación emancipadora se originaron a mediados del siglo XIX y se desarrollaron progresivamente en el siglo XX. Hoy resisten y crecen de forma articulada gracias al uso de las redes sociales, constituyendo un verdadero movimiento educativo a nivel global. A pesar de este avance, su expansión sigue siendo un fenómeno restringido y periférico en relación con la escuela tradicional.

Las experiencias «libertarias», «emancipadoras», «alternativas» o «populares» se basan en la idea propuesta por Jean Jacques Rousseau y en los principios desarrollados por sus pioneros, que garantizan la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje. De este modo, el término «escuela democrática» agrupa diferentes experiencias educativas que han adoptado como objetivo básico la liberación de niños y alumnos de las cadenas de control jerárquico de la «escuela bancaria».

Actualmente, los padres y los educadores que participan en estas experiencias están firmemente convencidos de que la escuela tradicional debe transformarse para que los alumnos aprendan activamente y participen solidariamente. A pesar de esto, dichas experiencias enfrentan dificultades, especialmente en lo que se refiere a la formación de los educadores. En los centros de enseñanza superior, los educadores no reciben una formación teórica ni práctica comprometida con el aprendizaje activo y la práctica democrática orientada a la construcción de personalidades autónomas.

Con el fin de mostrar la relevancia de las escuelas democráticas para transformar el modelo de enseñanza tradicional, hemos destacado algunas cuestiones que deben debatirse. En primer lugar, las «escuelas democráticas» muestran el fracaso de la utopía política de la modernidad y de su instrumento de formación de las nuevas generaciones: la escuela. Contrariamente a los objetivos que se fijó la modernidad, es decir, formar ciudadanos autónomos, vemos que las sociedades modernas, a través de la institución escolar, producen sujetos sumisos, infelices y heterónomos.

En segundo lugar, las «escuelas democráticas» revelan la flagrante contradicción que existe en la sociedad moderna: la valorización discursiva de la democracia y la realidad opresiva y excluyente de la escuela. Esta contradicción es más flagrante en las sociedades sin tradición democrática, donde existe una fragilidad democrática manifiesta.

En tercer lugar, las máximas «escuela para todos» y «escuela de calidad», aunque fácilmente aceptadas, han suscitado contradicciones en el seno del pensamiento educativo. ¿La escuela para todos y con calidad consiste solo en garantizar el acceso y promover la reforma curricular (de nuevos contenidos escolares), sin el necesario cambio estructural en las relaciones de sujeción de las mentes y los cuerpos? O, por el contrario, ¿la escuela para todos y con calidad exige necesariamente la transformación de la estructura de poder en la institución escolar para formar sujetos intelectual y moralmente autónomos? ¿Será que la crítica del sistema educativo se debe restringir al análisis del aparato ideológico del Estado sin la necesaria crítica de los mecanismos de sujeción de los cuerpos y las mentes, tal y como propuso Foucault (2014a, 2014b)?

En cuarto lugar, las experiencias de escuelas democráticas proponen el necesario debate sobre los paradigmas epistemológicos que subyacen a la práctica de la enseñanza escolar, sin el cual la crítica a la escuela tradicional se verá inexorablemente limitada. Este debate pondría de relieve la importancia de métodos distintos de los centrados en la transferencia de conocimientos: métodos que valoren al sujeto activo del conocimiento y del aprendizaje.

Ha llegado el momento de cuestionar, de raíz, la epistemología subyacente a la enseñanza tradicional. Todo indica que este modelo secular de enseñanza está dominado por la concepción bancaria del acto de enseñar y aprender, que se basa en concepciones empiristas, preformistas, idealistas y mecanicistas. La escuela democrática supera estos supuestos al orientarse hacia formas más dinámicas, constructivas y dialécticas de adquirir conocimientos.

Investigaciones y trabajos relevantes en Brasil (Becker, 1993, 2012; Demo, 2004; Freire, 1982, 1984, 2016) han demostrado que la escuela tradicional se basa en una epistemología básicamente empirista y mecanicista porque, para ella, la palabra y la instrucción del profesor son las únicas fuentes de conocimiento, y los alumnos solo deben reproducir el conocimiento revelado por el profesor. La exigencia de una actitud pasiva por parte de los alumnos ha hecho que el modelo catequético de enseñanza permanezca intacto.

Además, es importante señalar que las experiencias de escuelas democráticas nacieron y se desarrollaron a partir de un compromiso con los principios y los valores democráticos de la modernidad y las luchas civilizatorias de los pueblos. En este sentido, para clarificar el compromiso de las escuelas democráticas, es importante señalar los ideales democráticos abrazados por sus pioneros.

Los pioneros eran herederos de los principios de libertad, igualdad y fraternidad de la Revolución francesa, y también estaban marcados por las ideas del socialismo, tanto de la vertiente romántica de Rousseau como de la científica de Marx. Para ellos, la noción básica de democracia está relacionada con un concepto sustantivo, que va más allá de las teorías minimalistas, según las cuales la democracia es solo una regla de juego que garantiza elecciones periódicas. Como recuerda Coutinho (2011),

fue Rousseau quien abrió el camino para definir la democracia como igualdad efectiva y sustantiva entre los miembros de una comunidad, basada en la voluntad general o colectiva. Por eso, la democracia apuesta por una sociedad en la que todos los ciudadanos puedan participar de las decisiones relativas, a su destino político, donde cualquier forma de imposición jerárquica de distribución de poder y de privilegios esté definitivamente abolida y el desarrollo de los individuos sea integral.

Se entiende que una sociedad democrática, como la esbozada en el párrafo anterior, solo será posible si sus miembros son personas activas, responsables y críticas, es decir, autónomas. De ese modo, la práctica de la escuela democrática se orienta precisamente hacia un tipo de educación que exija el respeto a los puntos de vista ajenos y divergentes, donde se practique el diálogo como método de superación de conflictos.

El propósito de este trabajo es mostrar la pertinencia del debate teórico a partir de lo que denuncian y anuncian las experiencias de escuelas democráticas. Para esto, analizaremos en primer lugar la génesis de los proyectos pedagógicos a partir de las reflexiones y las acciones de sus pioneros. En segundo lugar, examinaremos las cuestiones de la democracia y los avances civilizatorios de la modernidad. En tercer lugar, revisaremos los mecanismos de sujeción y tutela de los cuerpos y mentes de los alumnos que promueven la formación de personas pasivas y heterónomas, que niegan así el proceso de su emancipación y autonomía. En cuarto lugar, destacaremos las investigaciones epistemológicas, psicológicas y sociológicas sobre la relación entre educador y educando, escuela y sociedad, que pretenden profundizar en los proyectos emancipatorios. A partir de ahí, analizaremos las dificultades y los desafíos teóricos y prácticos para el posible avance de estas experiencias.

2. LOS PIONEROS, LAS FUNDACIONES Y LA EXPANSIÓN DE LAS ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

Las escuelas democráticas son herederas de un movimiento más amplio que surgió en el siglo XIX con el nombre de Escuela Nueva y cuya inspiración fue Jean Jacques Rousseau. Sin embargo, los distintos experimentos libertarios y democráticos ya no tienen vínculos directos

con este movimiento, pues algunos han seguido su propio camino incorporando nuevos elementos, como el trabajo, y otros se han radicalizado en sus objetivos democráticos y libertarios.

2.1. LEÓN TOLSTÓI (1828-1910) Y SU FILIACIÓN CON EL PENSAMIENTO DE ROUSSEAU

El escritor ruso León Tolstói, de origen noble, fue quien puso en práctica las ideas de Rousseau y realizó la primera escuela libertaria y democrática: Yásnaia Poliana. Esta escuela estuvo abierta entre 1857 y 1862 para los hijos de los campesinos pobres. Así también, es importante destacar que las obras literarias y educativas de Tolstói estuvieron marcadas por su profunda transformación y metamorfosis existencial, producto de su compromiso con la igualdad, la libertad y la dignidad humana.

El proyecto educativo de Tolstói tuvo lugar en un contexto político especial. El espíritu de la revolución burguesa de la época trajo beneficios para alumnos y profesores que cuestionaron el sadismo pedagógico medieval. Sin embargo, este nuevo contexto no eliminó el papel pasivo de los alumnos en el aprendizaje, centrado en la palabra del maestro, aunque el clima ya era diferente.

Tolstói fue el precursor del movimiento de escuelas libertarias y democráticas en el mundo, combinando, en aquellos días, una práctica y una teoría pedagógicas radicales que aún se reflejan hoy. Jean Jacques Rousseau fue la fuente de inspiración pedagógica de León Tolstói. A diferencia de los filósofos de la Ilustración, que apostaban por la sistematización del saber y el método catequético de enseñanza, Rousseau defendía el punto de vista del niño y reivindicaba su derecho a la felicidad e incluso a la ignorancia.

Desde su postura en defensa de los derechos del niño, el filósofo francés propone unos principios a partir de los cuales debe desarrollarse la actividad pedagógica. Estos principios ponen de manifiesto que los niños no son pequeños adultos que hacen todo lo que se les pide, sino que siguen siendo sujetos activos que sienten y piensan. Por lo tanto, la educación debe basarse en la propia actividad del niño y en el respeto al progreso equilibrado de su alma y su cuerpo. Según Rousseau, un

hombre verdaderamente libre solo puede querer lo que realmente puede y no transgredir la voluntad de los demás. Por esta razón, un niño que utiliza la fuerza de los demás para hacer su voluntad puede convertirse en un tirano. Así pues, en la educación defendida por Rousseau existe una articulación coherente entre libertad y responsabilidad, contrariamente a las críticas que se le hacen a él y a los experimentos libertarios.

En la misma línea que Rousseau, Tolstói cree que la libertad es la única forma de lograr un sistema educativo sano. Según él, la libertad responsabiliza a las personas al permitirles participar en las decisiones que conciernen a su vida en comunidad. Esto les posibilita desarrollarse plenamente. Cualquier agresión contra esta libertad es una forma de violencia que destruye su interés por el proceso de aprendizaje. Sin embargo, a medida que los alumnos avanzan en su proceso de adquisición de conocimientos y valores, concederán mayor importancia al orden y la organización del entorno escolar.

Cuanto más se educa a los niños y los adolescentes en la libertad, más desarrollan el respeto a los demás, el gusto por el arte, la ciencia y la filosofía. Esto no significa que pierdan el gusto y la capacidad para el trabajo manual; al contrario, el ejercicio de la libertad los hace más independientes y capaces de mantenerse ante los imperativos de la vida.

A diferencia de Durkheim, Tolstói no veía razón alguna para que la educación y la disciplina se convirtieran en obligaciones impuestas. No pensaba que la gente solo aprende cuando se le obliga a ello. Por eso, según Tolstói, los alumnos siempre tienen derecho a ir o no a la escuela, e incluso, si lo hacen, tienen derecho a no escuchar al profesor.

2.2. JANUSZ KORSACK (1896-1942): SU FILIACIÓN CON EL PENSAMIENTO DE ROUSSEAU Y LA INCORPORACIÓN DE APORTACIONES CIENTÍFICAS EN EL SIGLO XX

Después de Yásnaia Poliana, la primera escuela democrática conocida en Europa del Este, surgió el Hogar Infantil a principios del siglo xx.

Korsack, hijo de un abogado y una madre progresista, se mostró reacio a una educación autoritaria desde una edad temprana. Según Singer (2010, p. 72), Korsack pasó su infancia y adolescencia resistiéndose a las

normas institucionales de su escuela y devorando obras de la literatura universal. Estudió Medicina y ejerció como pediatra al tiempo que escribía libros sobre educación e infancia. En 1912, fundó en Varsovia el orfanato Children's Home para atender a los niños judíos pobres. Con el avance del nazismo en Europa, Korsack pretendía trasladar su escuela a Palestina. Sin embargo, con la invasión de Polonia por el ejército alemán en la Segunda Guerra Mundial, sus planes cambiaron y tuvo que conformarse con permanecer en Varsovia. En 1940, la Gestapo ordenó el traslado del orfanato al gueto de Varsovia. Debido a su prestigio, a Korsack se le ofreció la oportunidad de escapar del gueto, pero se negó, prefiriendo quedarse con sus hijos. El 10 de agosto de 1942, se adelantó a los niños, caminando como en una procesión, hacia los trenes que los llevaban a las cámaras de gas.

Desde el punto de vista de las ideas educativas, Korsack construyó un concepto y una práctica pedagógicos únicos basados en su contacto con las distintas corrientes pedagógicas de su época, las que defendían los derechos de los niños y se situaban en su perspectiva de sujetos activos (Dewey, Montessori, Decroly, Ferrierre, Pestalozzi, etc.).

Las singularidades de su perspectiva y su proyecto pedagógico no lo llevaron a abandonar los principios básicos heredados del pensamiento de Rousseau. Su compromiso fundamental se basaba en la felicidad y la libertad del niño, lo que iba en contra de la orientación utilitarista e instrumental de la educación moderna. La característica básica del funcionamiento del orfanato era que se trataba de una auténtica «República de los Niños». En este espacio, los niños desempeñaban los principales trabajos de forma rotatoria y asumían el gobierno a través de tres instituciones básicas: la constitución, el parlamento y el tribunal.

A primera vista, las normas del orfanato estuvieron poniendo en funcionamiento los dispositivos disciplinarios ya criticados por la tradición de las escuelas democráticas, dado que en el orfanato había castigos, recompensas e incluso el registro continuo del comportamiento de cada uno de los niños; sin embargo, examinándolo más de cerca, no era así del todo.

El castigo, cuando se producía, era aplicado por la comunidad y debatido previamente en el parlamento. Además, se evitaba el castigo

expiatorio, que producía dolor y exigía la sumisión a la autoridad de los adultos. Por el contrario, la sanción solo buscaba restablecer el equilibrio perdido a través de los vínculos de reciprocidad y la confianza de los miembros de la comunidad a la que pertenecían. Jean Piaget (1994) llama a esta forma de castigo «castigo por reciprocidad», típico de la moral autónoma, porque su objetivo no es restablecer el equilibrio con la autoridad, sino con la sociedad de iguales.

En el Hogar Infantil, el poder pertenece a toda la comunidad, y es ella la que establece y restablece las normas. Estas son objetos de constante escrutinio por parte de la comunidad cuando se producen daños y faltas de respeto hacia los demás. Por lo tanto, el cumplimiento de las normas y el registro del comportamiento no tenían por objeto la aplicación maquinal de mecanismos disciplinarios (disciplina impuesta por la autoridad).

De este modo, los mecanismos de resolución de conflictos desarrollados en la vida colectiva de la «República de los Niños» tenían por objetivo garantizar una vida responsable y la formación de una comunidad justa. Para Piaget (1994, 2013), el autogobierno fundado por Korsack es el medio más importante para formar una moral autónoma en niños, adolescentes y adultos.

2.3. ALEXANDER SUTHERLAND NEILL (1883-1973) Y LA RADICALIZACIÓN DE LAS ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

Radicalidad significa tomarse en serio la libertad y la felicidad del niño. Educación no como medio de preparación para futuras responsabilidades sociales e institucionales —científicos, técnicos, ciudadanos, entre otros—, sino como el ejercicio pleno de la libertad, el amor y la dignidad humana. El objetivo central de la educación es la felicidad del niño, nunca la moralización ni el disciplinamiento de cuerpos y mentes, lo que significa también criticar el modelo de familia patriarcal.

En esa línea, las ideas que guiaron la teoría educativa de Neill estaban fuertemente influidas por el psicoanálisis, en particular por las ideas de Reich. Para este, la transformación de la sociedad a través de la educación tiene como punto de partida la transformación de la

infancia. No obstante, esta transformación no significa educar con vistas al ciudadano del mañana, sino hacer más feliz la vida del niño, para que se convierta en un adulto más pleno. En este sentido, el educador sueco critica la exigencia de trabajo en la infancia, afirmando que los niños deben, ante todo, jugar y ejercitar la fantasía.

Para Neill, la educación libre produce personas que cuestionan las normas impuestas por la sociedad adulta porque a los niños se les permite pensar de forma diferente. Los adultos educados en masa, por el contrario, temen la diferencia y por eso someten a las nuevas generaciones al mismo proceso de moralización que ellos han sufrido. Dice: «Hay pruebas de que los niños educados libremente y con el máximo juego no tienden a dejarse llevar por las masas» (Neill, 1984, p. 71).

En esa línea, Neill cree que los niños deben vivir plenamente sus fantasías y no dejarse arrastrar por la vida competitiva de la sociedad adulta y sus sueños materialistas. Una persona educada sin libertad será una criatura dócil, dispuesta a obedecer a la autoridad, temerosa de las críticas y fanática en su deseo de ser normal, convencional y correcta. Sin embargo, educar para la libertad y la felicidad del niño no significa alabar el libertinaje; lo importante es que los niños sepan cuidar de sí mismos, respetando los derechos de los demás y sabiendo comprender sus propios sentimientos y los de los otros. De ese modo, lejos de elogiar el libertinaje, la escuela democrática forma personas autónomas y con sentido de comunidad.

Lo considero un excelente ejemplo de los modales que la vida en comunidad proporciona a sus hijos: **pensar y sentir en el lugar de los demás.** [...] Al librar a los niños de miedos y odios, estamos promoviendo la formación de una civilización de personas con buenos modales (Neill, 1984, pp. 175-176; énfasis añadido).

2.4. CRECIMIENTO DE LAS ESCUELAS DEMOCRÁTICAS EN EL MUNDO

Las experiencias de los pioneros de las escuelas democráticas se han convertido en una referencia en el mundo y los principios que

desarrollaron han servido de base para la creación de otras experiencias y formas de «acción cultural por la libertad».

Las ideas de León Tolstói han inspirado muchos experimentos educativos con niños y movimientos libertarios populares. Paulo Freire fue heredero de esta influencia. Del mismo modo, la ideología de Kerskoff se extendió a distintas partes del mundo tras la Segunda Guerra Mundial. En Israel, incluso generó políticas públicas durante un breve período, cuando el Partido Laborista llegó al poder. Las ideas de Neill se extendieron a distintos países, especialmente a Estados Unidos.

En Portugal, en las últimas décadas del siglo xx, se creó la Escola da Ponte, cuyo ejemplo contribuyó en gran medida al surgimiento de algunas escuelas democráticas en Brasil. La escuela pública Amorim Lima, el Proyecto Ancora, la Escola Lumiar, la Politeia, entre otras, son ejemplos de la influencia de los ideales de los pioneros. Cada una de estas escuelas fue una creación colectiva y hoy presentan singularidades extraordinarias debido a sus propias trayectorias históricas. Al respecto, tuvimos la oportunidad y la suerte de realizar visitas colectivas a las escuelas democráticas de São Paulo y de llevar a cabo investigaciones con nuestros estudiantes de posgrado.

Helena Singer (2010) trazó un mapa de las escuelas democráticas en todo el mundo y descubrió que existían unos pocos centenares. Estas experiencias eran espacios abiertos para niños y adolescentes de clases medias y trabajadoras, en instituciones públicas y privadas (cooperativas). Además del formato escolar, las experiencias de educación democrática y libertaria también se producen en ambientes comunitarios y de base, como los desarrollados de acuerdo con los ideales de Paulo Freire.

3. CUESTIONES SOBRE LA DEMOCRACIA PLANTEADAS POR LAS ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

3.1. LAS ESCUELAS DEMOCRÁTICAS Y EL FRACASO DE LA UTOPIA POLÍTICA Y CIVILIZATORIA DE LA MODERNIDAD

La utopía política de la modernidad era formar ciudadanos libres, con autonomía de acción, sentimiento y pensamiento, capaces de participar

en las libertades públicas y vivir democráticamente. Contrariamente, lo que vemos hoy es una realidad contraria a esta ideología: una sociedad escolarizada, pero con individuos sumisos, inseguros, dependientes, heterónomos y masificados, como diagnostica acertadamente Erich Fromm (1956, 1970).

¿Qué ha pasado con el proyecto de racionalización moderna? ¿Por qué en algunas de estas sociedades, junto al desarrollo de la ciencia y la tecnología, se han impuesto la masificación y la barbarie? Lo lamentable es que la ciencia y la tecnología ya no están controladas por seres humanos, sino por máquinas. Así, cuanto más se desarrollan aquellas, peores son las condiciones materiales y espirituales del ser humano, y más bárbaras se vuelven las formas de sociedad.

Aunque no estamos seguros de cómo superar estos problemas, existe un imperativo fundamental: reconocer esta realidad y reformar nuestra manera de pensar. Para esto, es esencial dejar de ver el mundo como un conglomerado de elementos fragmentados al margen de un sistema de relaciones que es histórico. Pero este imperativo no se desarrolla en la sociedad moderna y contemporánea.

Muchos factores contribuyen a esta realidad, como la formación de los educadores centrada en aspectos instrumentales, el déficit democrático de nuestras sociedades, concepciones cristalizadas en la separación entre teoría y práctica (Freire, 1984, 2007, 2016), y cambios centrados en elementos curriculares que dejan de lado la transformación de las relaciones de poder en la institución escolar (Foucault, 2014a, 2014b).

3.2. ESCUELAS DEMOCRÁTICAS: LA PRÁCTICA Y EL DÉFICIT DEMOCRÁTICO

Cada vez está más claro que, incluso en las llamadas sociedades democráticas, existe una flagrante contradicción entre el discurso y la práctica democráticos, la cual se agudiza en las sociedades con déficit o fragilidad democrática.

El déficit o la fragilidad democrática se basa en el déficit de pensamiento y palabra. Según Edgar Morin (1993), «el déficit democrático se basa en el hecho de que estamos cada vez más privados del derecho

a pensar y del derecho a hablar» (p. 18). Según Paulo Freire (1984), el déficit democrático es producto de la opresión y la «cultura del silencio», donde está prohibido pensar.

No basta con defender la democracia para que tenga arraigo como concepto. Sabemos que cuando los conflictos no se expresan o resuelven mediante el diálogo y la libre toma de decisiones, sino mediante la fuerza y la manipulación, la democracia se debilita hasta dar paso a formas totalitarias de acción política. De la misma manera, en la medida en que las políticas educativas del Estado no tienen en cuenta la participación de la comunidad ni promueven la práctica del diálogo en su seno, la fragilidad democrática se profundiza y cristaliza.

El eje de la escuela democrática es precisamente superar esta contradicción proponiendo el ejercicio democrático del sistema escolar en su conjunto, donde los alumnos desempeñan un papel activo en el funcionamiento de la escuela y en sus procesos de aprendizaje. Por tal motivo, al participar en las decisiones colectivas, se convierten en sujetos activos en la resolución de conflictos y la realización de los cambios necesarios, compartiendo esta responsabilidad con los educadores y demás miembros de la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, la escuela democrática permite superar los límites restringidos de la escuela que se limita a garantizar el espacio adecuado, los materiales y los contenidos escolares necesarios para la acción instructiva del educador. Para la escuela democrática, estas condiciones no son suficientes, no basta saber enseñar y transmitir conocimientos socialmente válidos, es necesario garantizar la acción y la reflexión en la construcción del conocimiento sobre la realidad, además de practicar y reflexionar sobre las reglas morales y éticas. Para esto, es necesario un ambiente donde las personas puedan aprender a tomar decisiones y descubrir el mundo con alegría y placer. Debido a estos aspectos, la formación de los educadores requiere una atención especial, porque es infinitamente más difícil aprender una nueva forma de actuar y de pensar que realmente supere los viejos modelos. Se necesitan odres nuevos para vinos nuevos.

4. CRÍTICA DE LOS DISPOSITIVOS DISCIPLINARIOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

4.1. PIAGET Y LA CRÍTICA DEL MECANISMO DISCIPLINARIO ESCOLAR

El discurso de Durkheim sobre la educación constituye la defensa del dispositivo pedagógico fundamental: la disciplina escolar. Esta defensa se opone al ideal de autonomía de los ciudadanos libres, responsables y creadores de discurso y de nuevas prácticas.

La moralización propuesta por Durkheim apuesta por la norma social (externa) y, para eso, propone el sometimiento disciplinario del niño. Según el autor, el lugar privilegiado para aprender las normas sociales es la escuela, donde la autoridad del maestro es fundamental (Durkheim, 2002 [1925]). Así, según sostiene, el maestro en el aula, como el sacerdote en la iglesia, es el representante legítimo de la sociedad de su tiempo y, por lo tanto, se justifica la imposición de conocimientos, normas y valores.

Piaget (1994 [1932]) demuestra que la sociología de la educación de Durkheim es la máxima expresión del modelo de escuela tradicional que domina la modernidad. En este sentido, observa que, para Durkheim, el instrumento más importante para educar a las nuevas generaciones es la disciplina moral. Este dispositivo, inseparable del poder de los adultos, es el mecanismo más importante para educar moralmente a los niños.

La disciplina moral exige el cumplimiento de las normas sociales de forma regular. En la regularización del comportamiento está implícita la autoridad o el poder del adulto. Por autoridad entendemos al ascendiente sobre nosotros de cualquier fuerza moral que reconozcamos como superior a nosotros mismos. Por tanto, para Durkheim, la moral es un sistema de mandamientos y la conciencia individual solo es el producto de la interiorización de estos imperativos colectivos.

De este modo, cuando la moral está constituida o regularizada, no hay necesidad de la presencia ni el control de la autoridad, ya que el sistema disciplinario ha completado su trabajo. Por esta razón, la supuesta

«autonomía de la voluntad» propuesta por Durkheim solo significa una forma sutil de obediencia: conocer las reglas y no poder infringirlas.

Los objetivos disciplinarios de la escuela tradicional exigen el uso del castigo cuando los individuos incumplen las normas, creando un estado de desequilibrio con la autoridad. En este tipo de escuela, el castigo sirve para restablecer el equilibrio perdido en relación con la ley y la autoridad, que representa a la sociedad de adultos y no a la comunidad de iguales. Las máximas están constituidas por la regla establecida y no por los principios construidos en relaciones de reciprocidad. Así, en la justicia retributiva, las sanciones solo garantizan la sumisión a la autoridad, la heteronomía, lo que consagra el reinado del moralismo y del punitivismo en la sociedad de los adultos.

4.2. FOUCAULT, EL MICROPODER Y LA CRÍTICA DEL MECANISMO DISCIPLINARIO

En la práctica, las escuelas democráticas llevan a cabo una crítica más profunda de los paradigmas epistemológicos que sustentan las escuelas tradicionales. No se quedan centradas en la crítica del macropoder, sino que critican las relaciones de poder dentro de la institución escolar, como propone Foucault (2014a, 2014b).

Aunque el discurso de la modernidad defendía la formación de individuos autónomos, su práctica, en sus diversas configuraciones sociales y políticas, ha optado, de hecho, por la formación de masas heterónomas que no cuestionan ni construyen posibilidades reales de emancipación. De este modo, el discurso ideológico no altera la realidad existente desde hace siglos. Foucault (2014a, 2014b), utilizando la investigación genealógica, señala que en el siglo XVIII el cuerpo fue descubierto como objeto y blanco del poder, por lo que podía ser manipulado y entrenado para obedecer. El dispositivo adecuado para lograr cuerpos y mentes dóciles sería la disciplina.

La docilidad y la eficacia se consiguen mediante la moralización o el cumplimiento de las normas. Sin embargo, sigue siendo necesario controlar de forma invisible el cumplimiento de las normas. Como sostiene Singer (2010):

Se trata de hacer que el poder sea siempre invisible, pero siempre potencialmente presente. Esta es la gran novedad de la modernidad para instituciones como la escuela: ya no es necesario que el poder demuestre constantemente su fuerza para que se cumplan las normas (p. 35).

En este contexto, el castigo se impone cuando los cuerpos y las mentes se desvían de las normas. La sanción expiatoria se impone como correctivo y como instrumento de jerarquización. Así, para Foucault, los profesores, al igual que los médicos y los psicólogos en los hospitales, utilizan la disciplina como forma de control y regulación externa del comportamiento.

4.3. LA MIRADA DIFERENCIADA DE FOUCAULT

Podemos decir que, en la práctica, la educación moderna no ha logrado sus objetivos civilizadores y que, por el contrario, ha reforzado el déficit democrático y la heteronomía.

Foucault critica radicalmente el mecanismo disciplinario que se ejerce en el disciplinamiento de los cuerpos. Así, el poder disciplinario alcanza a los individuos, penetra en sus cuerpos, se inserta en sus gestos, actitudes, deseos y discursos, es decir, en su alma y cuerpo:

La visión de Foucault es más adecuada para criticar la educación dominante en las sociedades modernas que la de otros autores como Althusser y Gramsci, porque se centra en el dispositivo disciplinario sobre los cuerpos y las mentes, alejando el problema del poder de la esfera estatal e ideológica (Singer, 2010, p. 23).

Estamos de acuerdo con Elena Singer, quien destaca la crítica de Foucault a la educación tradicional basada en el dispositivo disciplinario sobre los cuerpos y las mentes y observa que muchos autores se limitan a analizar el Estado y la lucha ideológica. La línea de análisis propuesta por Singer permite determinar eficazmente el punto de ruptura o mutación de las escuelas democráticas y emancipadoras en relación con el modelo educativo dominante.

Para la educación democrática, la formación de individuos autónomos, definitivamente, no se da a través de una enseñanza que impone reglas y transfiere conocimientos, sino a través de relaciones en las que los individuos ejercen una libertad responsable, con respeto y solidaridad entre iguales.

5. LAS APORTACIONES DE JEAN PIAGET Y PAULO FREIRE A LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA

5.1. LA CONTRIBUCIÓN DE PIAGET

Desde la perspectiva de Piaget, no es posible construir una educación democrática que promueva los derechos humanos si no tenemos en cuenta las características de la actividad intelectual y moral de los sujetos, en particular, de la actividad de los sujetos en desarrollo como los niños. Sin este conocimiento, toda acción pedagógica corre el riesgo de ser artificial y conducir al fracaso. Por otra parte, añade que el desarrollo de la autonomía moral e intelectual no será posible al margen de las relaciones sociales de cooperación y participación en las sociedades democráticas.

Para este autor, la esencia de la democracia es la expresión de la voluntad colectiva, por lo que es importante formar ciudadanos autónomos. A su vez, la formación de ciudadanos autónomos desarrolla y fortalece la sociedad democrática. Así, el desarrollo de la democracia exige sustituir la coerción y el respeto unilateral, que generan individuos heterónomos, por relaciones de respeto mutuo entre iguales, que forman individuos con autonomía moral e intelectual. Por lo tanto, para formar sujetos autónomos, la escuela debe suprimir los mecanismos de sometimiento y proponer relaciones sociales donde se permita la libre participación en la resolución de conflictos, en la construcción de nuevas reglas y en el propio autogobierno.

A Piaget le sorprende el inmovilismo de la escuela tradicional, que no introduce las prácticas democráticas de la sociedad adulta como herramientas pedagógicas. Considera que la escuela es profundamente defectuosa porque desperdicia las energías y el ingenio de los niños y los adolescentes para escapar del sistema autoritario, en lugar de utilizarlos

para el trabajo colectivo y la creatividad. Desde esta perspectiva, el autor cuestiona radicalmente los principios defendidos por Durkheim para la práctica educativa, ya que afirma que corresponde al maestro imponer o revelar la regla al niño. Contrariamente, Piaget (1994) afirma: «Abstengámonos de hacer del maestro de escuela un sacerdote. Es un colaborador mayor y, si es digno de ello, debe ser un simple compañero. Solo entonces surgirá la verdadera disciplina, con la que los propios niños están de acuerdo y desean» (p. 271).

Por otra parte, las investigaciones psicogenéticas de Piaget ponen de manifiesto la urgente necesidad de tener en cuenta los nuevos datos experimentales sobre el aprendizaje como actividad de recreación e invención y no como instrumento de reproducción de conocimientos.

La autonomía intelectual se produce en la medida en que la escuela acepta la iniciativa y la actividad del niño en el proceso de creación y recreación del conocimiento. El interés por aprender surge cuando los niños participan en el desarrollo del conocimiento.

Solo la escuela activa, es decir, aquella en la que no hacemos trabajar al niño mediante la coacción externa, sino en la que el niño trabaja (desde un punto de vista psicológico, el trabajo es completamente diferente en estos dos casos), está en condiciones de realizar la cooperación y la democracia en la escuela. Ahora bien, es precisamente el principio de la escuela activa el que Durkheim impugna en su refutación de Montaigne y Tolstói, y ello en nombre de la objeción clásica: la vida no es un juguete y no es jugando como el niño aprenderá a esforzarse (Piaget, 1994, p. 271).

Piaget sostiene que el aprendizaje conceptual se produce cuando el sujeto reflexiona sobre la acción realizada, sobre la realidad vivida, para tomar conciencia, a partir de ahí, de los procedimientos llevados a cabo, de sus causas, hasta llegar a explicaciones e interpretaciones de carácter conceptual.

La realidad se construye progresivamente organizando los datos de la realidad en sistemas de interpretación operativa. Así, la explicación causal de cualquier fenómeno (ya sea físico, social o cultural) no es una copia

de la realidad, sino el producto de sistemas de interpretación objetiva (descentrado del yo y del grupo al que pertenece). Es objetiva porque el sujeto ya no traduce únicamente el punto de vista individual y grupal, y se somete al veredicto de los hechos y las leyes de la reciprocidad.

El aprendizaje, como actividad de elaboración y reelaboración, no tiene lugar en el solipsismo, fuera de la relación de cooperación y solidaridad entre sujetos de conocimiento. La construcción de conocimientos lógicos, físicos, sociales y culturales, como auténticas creaciones y recreaciones, solo puede darse como resultado de relaciones de intercambio y cooperación entre iguales, y no sometidas a la acción unilateral de la autoridad. De este modo, la relación democrática en la escuela es una condición absolutamente necesaria para la actividad intelectual y moral de los alumnos, para el aprendizaje reflexivo y conceptual.

Piaget cuestiona la epistemología ingenua del profesor cuando confía acríticamente en la transmisión de conocimientos, exigiendo a los alumnos actividades mentales de «asociación» y no de asimilación. Cuestionar esta epistemología no significa abogar a favor del innatismo. Al contrario, para Piaget, el conocimiento no viene dado en el genoma, sino que se construye a través de los intercambios con los entornos físico y social. En otras palabras, la capacidad de autodeterminación del alumno no está preformada, ni interna ni externamente; es producto de su construcción, como resultado de los intercambios con el entorno.

5.2. LA CONTRIBUCIÓN DE PAULO FREIRE

Paulo Freire (1982, 2007) propone una concepción epistemológica similar a la de Piaget (Becker, 1993, 1997; Dongo-Montoya, 2022). A partir de una crítica radical al idealismo y al materialismo mecanicista, y de la formulación de una epistemología relacional y dialéctica, Freire formula su «pedagogía problematizadora» o «educación como acción cultural para la libertad».

Contrariamente a la educación bancaria, la pedagogía problematizadora de Freire propone un aprendizaje activo, en el que los alumnos se convierten progresivamente en autores y actores de su propio aprendizaje

y emancipación. Para él, el aprendizaje debe implicar necesariamente procesos de toma de conciencia para elaborar y conceptualizar lo vivido, y ello en una relación de auténtico diálogo entre educador y educando.

En la concepción de Freire, el elemento que media la relación entre el educador y el educando es el objeto de conocimiento, que los desafía a develarlo y explicarlo. El conocimiento es recreado por el educando cuando, en cooperación con el profesor, cuestiona el mundo. De este modo, el propio educador, en lugar de reducirse a ser un mero transmisor, se convierte siempre en sujeto del conocimiento, al abandonar así la práctica bancaria.

6. RETOS DE LAS ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

6.1. LA FORMACIÓN CIENTÍFICA PARA LOS EDUCADORES

Bruna Sasso (2021), en su investigación sobre las escuelas democráticas, mostró dos resultados importantes de sus acciones en Brasil relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura alfabética.

En primer lugar, constató que los niños conseguían adquirir el conocimiento alfabético de la escritura porque tenían la oportunidad de participar activamente en la producción de textos. En estas escuelas, aunque no existía un método pedagógico particular para enseñar la escritura alfabética, había un enfoque intencional de la enseñanza de la lengua escrita a través de una práctica pedagógica reflexiva y cooperativa. Existía un clima pedagógico para motivar la toma de conciencia y evaluar los desequilibrios cognitivos que llevaban a los niños a conceptualizar el lenguaje alfabético.

En segundo lugar, Sasso constató que las estrategias y los procedimientos seguidos por los educadores no siempre estaban conceptualizados. Asimismo, pese a que estos educadores actuaban de forma competente en su práctica docente, no siempre eran conscientes de los fundamentos que sustentaban sus prácticas.

El mismo fenómeno fue evidenciado por Lima (2020) a través de su investigación sobre el concepto de socialización entre educadores de Educación Física. En tal sentido, estos datos podrían revelar un problema

básico en la formación de los educadores: la necesidad de una formación científica y teórica más sólida para fundamentar las prácticas adoptadas.

6.2. LA SUPERACIÓN DEL VERBALISMO EN LA ENSEÑANZA

El positivismo lógico reforzó la creencia en el poder de la palabra como origen y fuente del conocimiento, y la vida moral. Esta creencia es dominante en el mundo académico, ya que la gran mayoría de las teorías psicológicas, sociológicas y filosóficas atribuyen a la palabra el origen de la razón y la inteligencia. Las estructuras del lenguaje determinan la estructura de la conciencia. Para estas teorías, ni la inteligencia práctica anterior al lenguaje ni la conciencia de este son importantes para la construcción del conocimiento.

Aunque el escritor y filósofo alemán Goethe, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, se pronunció en contra de esta concepción y declaró que «la acción, y no la palabra, es el origen de todo», poco se ha avanzado en el cuestionamiento de esta verdad sacralizada. El enorme peso de la creencia en el poder de la palabra como fuente de conocimiento condujo a una fuerte adhesión al poder de la «lección» como principal medio de transmisión del saber, situando así al alumno como agente reproductor del conocimiento.

Los nuevos descubrimientos en los campos de la neurociencia, la psicología y la sociología muestran otra vía: el origen del conocimiento se encuentra en la acción autoorganizadora. Así, Damasio (2002 [1996]) destaca la actividad organizadora y autoorganizadora de la vida emocional y cognitiva; mientras que Maturana (2001) utiliza el concepto de «autopoiesis» para designar la propiedad de todo ser vivo de autoorganizarse. Por su parte, Piaget plantea la operación como una acción interiorizada y autoorganizadora que se constituye como el resultado de un largo proceso constructivo a través del cual se interioriza la acción práctica utilizando símbolos y signos lingüísticos; para este autor, el pensamiento sigue siendo acción y, siguiendo los pasos de Goethe, demuestra que el concepto es una prolongación de la acción.

6.3. EL RECONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS Y LOS EDUCADORES COMO SUJETOS (ACTIVOS) DEL CONOCIMIENTO

En la escuela tradicional, el maestro es el representante de los conocimientos y los valores de la sociedad en su conjunto; es el agente que lleva a cabo y controla la transmisión y la disciplina moral. De este modo, la mediación del maestro se justifica, sobre todo, para la práctica de la domesticación y la heteronomía. La escuela democrática exige que tanto el educador como el educando se conviertan en sujetos activos del conocimiento y la vida moral, ya que así pueden lograr una formación intelectual y moral autónoma.

Por esta razón, la introducción de la democracia en la escuela se ha convertido en un imperativo ético. La democracia, entendida como concepto sustantivo, hará posible la emancipación en la institución escolar. En este sentido, se entiende la afirmación de Piaget (1994), cuando se pronuncia a favor de la introducción de la democracia en la escuela: «Abstengámonos de hacer del maestro de escuela un “sacerdote”: es un colaborador mayor y, si tiene margen para ello, debe ser un simple compañero de los niños» (p. 271).

Solo en una relación de diálogo y cooperación entre iguales se puede superar el sometimiento como mecanismo de poder y control en la enseñanza y promover así la autonomía.

6.4. EL ENTENDIMIENTO DE LA SOCIEDAD COMO UN SISTEMA DE CONTRADICCIONES SOCIALES

La sociedad no es una unidad armónica, ni actúa como un todo en la formación intelectual y moral de los individuos. Al contrario, la sociedad es un sistema de relaciones en el que existen y coexisten en mayor o menor medida dos formas de relación: la coerción y la cooperación. Estas relaciones tienen resultados opuestos en la formación moral e intelectual de los individuos: respeto unilateral o respeto mutuo; heteronomía o autonomía. La práctica democrática genera y se alimenta de relaciones de cooperación y diálogo.

6.5. EL CAMBIO NO SOLO DEL PLAN DE ESTUDIOS, SINO TAMBIÉN DE LAS RELACIONES DE PODER EN LA ESCUELA

Como resultado de los análisis anteriores, para la conservación o la transformación de la escuela tradicional, la escuela democrática plantea un problema vital, expuesto por Elena Singer (2010) a partir de su análisis del pensamiento de Foucault. Para ella, existe una máxima aceptada por todos los autores del pensamiento educativo, tanto de derechas como de izquierdas: «ningún niño fuera de la escuela», «la escolarización de la vida es necesaria». Sin embargo, el aparente consenso se disuelve cuando la escuela democrática muestra descaradamente la instrumentalización y la captura de la libertad de los niños y los adolescentes por el poder en la escuela dominante.

Este debate enfrenta a pensadores y educadores progresistas: por un lado, los partidarios de experimentos democráticos que han abolido los mecanismos disciplinarios y, por otro, los partidarios de reformas curriculares que, sin embargo, dejan intacta la estructura de sometimiento de la escuela sobre los cuerpos y las mentes de niños y adolescentes.

Además, este debate está marcado por un debate previo: ¿es posible criticar al Estado y a la ideología dominante sin cambiar las relaciones de poder que subyugan cuerpos y mentes? ¿Es justificable formar «sujetos competentes y críticos» a costa de la infelicidad y la domesticación de sus cuerpos y mentes? ¿Es posible formar ciudadanos solidarios en un entorno donde imperan la competición y el castigo como mecanismos de formación moral e intelectual?

La escuela democrática se mueve en la dirección de otra opción: la formación de sujetos que construyan sus conocimientos, sus sentimientos morales y afectivos, a partir de prácticas y relaciones de solidaridad y respeto mutuo, frente a la competencia y la disciplina autoritaria. A pesar de los resultados positivos en la formación de personalidades autónomas en las escuelas democráticas, los defensores de la jerarquía y la disciplina impuesta expresan su asombro: «Esto no puede funcionar», «Los niños que salen de estos lugares deben ser inadaptados sociales», «Esto no es serio», «Estos niños y adolescentes nunca podrán tener una educación de calidad», «Estos alumnos nunca podrán acceder a colegios públicos de

calidad ni tener oportunidades en el mercado laboral», «Esto deja atrás a los pobres», etc. De lo que no se dan cuenta los defensores de la jerarquía es de que los niños y los adolescentes de las escuelas democráticas forman otras actitudes y otros valores básicos, opuestos a la pasividad intelectual y moral y al gusto por la competencia de la sociedad de mercado.

Es emblemático el asombro del destacado escritor brasileño Rubens Alves cuando visitó la Escola da Ponte en Portugal: «Encontré la escuela de mis sueños». Reveló al mundo académico y a la élite brasileña que existía otra escuela donde los niños aprenden fuera del molde de los valores escolares estándar. Cuenta que fue guiado por un niño pequeño de esta escuela para conocer sus actividades y su método pedagógico. Escuchó de este niño la sorprendente explicación de que esta escuela trabajaba por proyectos y no por asignaturas, que trabajaba la pasión por saber y no la imposición de conocimientos.

Como decíamos antes, las escuelas democráticas han ido creciendo, aunque permanecen en la periferia del sistema y no han recibido la atención del Estado ni del mundo académico. ¿A qué se debe esta actitud? ¿Por qué la negación de las críticas que las escuelas democráticas plantean contra la práctica escolar tradicional? ¿Por qué el mundo académico solo insiste en la crítica ideológica y curricular, como bien señala Elena Singer?

REFERENCIAS

- Becker, F. (1993). *La epistemología del maestro. La vida cotidiana en la escuela*. Vozes.
- Becker, F. (1997). *De la acción a la operación. El camino del aprendizaje en J. Piaget y P. Freire*. Palmaringa; DP&A.
- Becker, F. (2012). *La educación y la construcción del conocimiento*. Penso Editora.
- Coutinho, C. (2011). *De Rousseau a Gramsci: Ensayos sobre teoría política*. Boitempo.
- Damasio, A. (2002). *El error de Descartes. La emoción, razón y cerebro humano*. Companhia das Letras.

- Demo, P. (2004). *El profesor del futuro y la reconstrucción del conocimiento*. Vozes.
- Dongo-Montoya, A. (2022). *Freire y Piaget en el siglo XXI: Personalidad autónoma, praxis y educación*. Editora Appris.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Ediciones Morata.
- Foucault, M. (2014a). *Microfísica del poder*. Paz e Terra.
- Foucault, M. (2014b). *Vigilancia y castigo: el nacimiento de la prisión*. Vozes.
- Freire, P. (1982). *Acción cultural por la libertad y otros escritos*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Fromm, E. (1956). *El arte de amar: una investigación sobre la naturaleza del amor*. Paidós.
- Fromm, E. (1970). *La revolución de la esperanza. Hacia una tecnología humanizada*. Fondo de Cultura Económica.
- Lima, T. (2020). *O conceito de socialização e a educação física: um estudo piagetiano* [Tesis de maestría, Universidad Estadual Paulista]. Repositório Institucional Unesp. <https://repositorio.unesp.br/items/8bde9c70-a3d7-460c-bc00-eb1f6f711908>
- Maturana, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana* (C. Magno & V. Paredes, trads. y eds.). Editora UFMG. <https://sites.ufpe.br/wp-content/uploads/sites/49/2021/10/Ciber-6b-26-nov.-MATURANA-Humberto-2001-Cognicao-ciencia-e-vida-cotidiana.pdf>
- Morin, E. (1993). La construcción de una sociedad democrática y el papel de la educación y el conocimiento en la configuración del imaginario del futuro. En P. Grossi & J. Bordin (eds.), *Petrópolis: Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem* (pp. 11-25). Vozes.

- Neill, A. (1984). *Libertad sin miedo: Summerhill-Transformación radical en la teoría y en la práctica de la educación*. Ibrasa.
- Piaget, J. (1994). *El juicio moral en los niños*. Summus.
- Piaget, J. (2013). *Psicología y pedagogía. La respuesta del gran psicólogo a los problemas de la enseñanza*. Gen; Forence Universitária.
- Sasso, B. A. (2021). *Aquisição da escrita alfabética em escolas democráticas: implicações epistemológicas e educacionais* [Tesis de doctorado, Universidad Estadual Paulista]. Repositório Institucional Unesp. <https://repositorio.unesp.br/items/dd3fc49a-e76b-4c9e-af82-ed6fde68b38f>
- Singer, H. (2010). *República de los niños: sobre experiencias escolares de resistencia*. Mercado das Letras.