

EL PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO Y LA PEDAGOGÍA LIBERTARIA COMO PRINCIPIOS PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

EPISTEMOLOGICAL PLURALISM AND LIBERTARIAN PEDAGOGY AS PRINCIPLES FOR UNIVERSITY TEACHING

José María Barroso Tristán

jambarroso84@gmail.com

Universidad Loyola (Campus de Sevilla)

José Jesús Trujillo Vargas

josejesus.trujillo1981@gmail.com

Universidad Internacional de La Rioja

Recibido: 22/10/2021

Aceptado: 18/01/2022

Resumen:

Este estudio trata de una intervención pedagógica cuasiexperimental realizada en la Universidad Federal de Bahía, Brasil. Se han establecido como pilares estructurales el pluralismo epistemológico y la pedagogía libertaria a fin de construir de forma colectiva procesos educativos que atiendan a la diversidad presente en el aula. La intervención fue realizada durante un semestre en la asignatura Currículo (EDC 283) con un total de 25 estudiantes. En cuanto a la metodología, la técnica empleada para la recogida de datos ha sido los grupos discusión, con un total de dos grupos diferentes. Debemos tener en cuenta que el paradigma metodológico es el cualitativo, por tanto, el objetivo de nuestra investigación no es la generalización de resultados a otros contextos, sino verificar y analizar de manera rigurosa los fenómenos evidenciados en el contexto en el que realizamos el estudio. Uno de los resultados a tener en cuenta da a conocer la importancia de la autonomía para poder adaptar el proceso educativo a las características del alumnado. Como conclusión, cabe destacar que la puesta en práctica dentro de los espacios educativos del pluralismo epistemológico y la pedagogía libertaria tiene efectos positivos sobre las dimensiones democráticas y pedagógicas.

Palabras clave: pluralismo epistemológico; pedagogía libertaria; autonomía; libertad; autoridad racional.

Abstract:

This study deals with a quasi-experimental pedagogical intervention carried out at the Federal University of Bahia, Brazil. Epistemological pluralism and libertarian pedagogy have been established as structural pillars in order to collectively build educational processes that attend to all the diversity present in the classroom. The intervention was carried out during a semester in the Curriculum subject (EDC 283) with a total of 25 students. Regarding the methodology, it means that the technique used for data collection has been the discussion groups, with a total

of two different groups. We must bear in mind that the methodological paradigm is qualitative, therefore, the object of our research is not the generalization of results to other contexts, but to rigorously verify and analyze the phenomena evidenced in the context in which we carry out the study. One of the results reveals the importance of autonomy in order to adapt the educational process to the characteristics of the students. As a noteworthy conclusion, the implementation within educational spaces of epistemological pluralism and libertarian pedagogy has positive effects on the democratic and pedagogical dimensions.

Keywords: epistemological pluralism; libertarian pedagogy; autonomy; liberty; rational authority.

1. Introducción

Los procesos educativos son una realidad compleja en la que intervienen diferentes factores, desde los sociales hasta los condicionantes estructurales del propio sistema educativo pasando por otros como los estilos de enseñanza y aprendizaje, las metodologías empleadas o las finalidades que se instalen en el sistema educativo de cada nación.

El foco de nuestra investigación se centra en primer lugar en el conocimiento: cómo se crea, cómo se adquiere, cómo se interpreta y cómo incide sobre las acciones que tomamos en nuestras vidas. Es decir, el aspecto epistemológico de la educación, base de cualquier decisión tomada en los procesos educativos llevados a cabo.

Es por ello que la investigación se centra como elemento básico en un análisis epistemológico de los procesos educativos, para ello nos basaremos en el pluralismo epistemológico, teorizado por Feyerabend (1987), el cual propugna que no existe una única forma de acceder, crear, comprender o aplicar el conocimiento, sino que mediante un breve análisis de la historia de la ciencia muestra cómo lo que un día fueron considerados como conocimientos incuestionables pasaron a ser conocimientos superados por otras formas de enfrentarlo que no se atenían a los límites establecidos por las formas hegemónicas de acceder al conocimiento. De esta forma, el pluralismo epistemológico defiende que una postura monista del conocimiento solo supone un freno para el avance de este. En nuestra investigación trasladamos este análisis epistemológico histórico a los procesos educativos, entendiendo que una postura monista (basada únicamente en el sistema de categorías del docente) se establece como un freno para el avance y la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes.

El objetivo de este estudio no es otro que encontrar vías de acción pedagógica para poner en juego la pluralidad epistemológica existente en el aula a través del análisis de situaciones concretas reales. Situamos el diálogo como elemento fundamental para poder explicitar el desconocimiento de las características de los estudiantes por parte del docente. A través del diálogo entendemos que podemos poner en funcionamiento los principios de la pedagogía libertaria para que las diferentes subjetividades inmersas en el aula puedan construir de forma colectiva un proceso educativo en el que se tengan en consideración las características epistemológicas de cada uno de los sujetos envueltos en el proceso.

Los principios de la pedagogía libertaria -autoridad racional, autonomía, libertad y autogestión- (Cuevas Noa, 2014; Gallo, 2007) nos proporcionan en el espacio educativo la posibilidad de establecer procesos educativos donde las características de cada uno de los individuos incidan sobre la construcción de este proceso. De esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje no estará basado en las condiciones epistemológicas del docente de forma exclusiva, sino en un encuentro común de todos los sujetos que participan en el proceso.

La puesta en práctica del pluralismo epistemológico y la pedagogía libertaria ha demostrado tener consecuencias positivas en el aprendizaje de los estudiantes. El objetivo principal del presente estudio es analizar las implicaciones que su construcción tiene sobre el proceso educativo desde una perspectiva pluralista, mediada por el diálogo entre docente y estudiantes, para adaptarse a las características epistemológicas de los individuos inmersos en él.

2. Pluralismo epistemológico. La liberación del conocimiento

El anarquismo epistemológico, que tiene a Paul Karl Feyerabend como máximo teórico, pone el foco de su desarrollo teórico en el absurdo que supone para el avance de la ciencia establecer reglas fijas e incuestionables. Feyerabend, a través de un profundo y riguroso análisis sobre la evolución histórica de la ciencia y el conocimiento, demuestra que muchos de los avances realizados han sido posibles gracias al hecho de haber sido desobedecidas reglas establecidas por los métodos que ejercían la hegemonía en el terreno epistemológico hasta aquel momento.

La idea de un método que contenga principios científicos, inalterables y absolutamente obligatorios que rijan los asuntos científicos entra en dificultades al ser confrontada con los resultados de la investigación histórica. En ese momento nos encontramos con que no hay una sola regla, por plausible que sea, ni por firmemente basada en la epistemología que venga, que no sea infringida en una ocasión o en otra. Llega a ser evidente que tales infracciones no ocurren accidentalmente, que no son el resultado de un conocimiento insuficiente o de una falta de atención que pudieran haberse evitado. Por el contrario, vemos que son necesarias para el progreso. (...) la revolución copernicana o el surgimiento del atomismo en la antigüedad y en el pasado reciente o la emergencia gradual de la teoría ondulatoria de la luz ocurrieron bien porque algunos pensadores decidieron no ligarse a ciertas reglas metodológicas 'obvias', bien porque las violaron involuntariamente. (Feyerabend, 1987, p. 15).

¿Significa esto que el pluralismo epistemológico rechaza todo tipo de metodología? ¿O que propone un libertinaje epistemológico en el que "todo vale"? De ningún modo. El pluralismo epistemológico explicita que toda metodología tiene sus limitaciones, por un lado, al tener componentes subjetivos de la tradición de conocimiento de la cual proviene y, por otro lado, porque no existe una metodología que sea capaz de atender a la complejidad tan rica y diversa que compone nuestra existencia. Además, de forma implícita reconoce que el conocimiento no es fijo ni inmutable, sino que está abierto a futuros descubrimientos que alterarán la red de conocimientos que hoy día consideramos como demostrados.

Sin embargo, esto no quiere decir que el pluralismo epistemológico caiga en la *inocencia* de considerar que cualquier tipo de regla o criterio como inválido, pues el propio Feyerabend destaca que "la intención no es abolir las reglas ni demostrar que no tienen ningún valor. Mi intención es la de ampliar el inventario de reglas y proponer un uso diferente de ellas" (Feyerabend, 1985, p. 101), ya que "hay todo tipo de reglas empíricas que nos ayudan en nuestro intento de avanzar, pero que tienen que ser siempre examinadas para tener certeza de que continúan siendo útiles" (Feyerabend, 1984, p. 25). Las reglas son necesarias para la construcción de cualquier proceso lógico, ya que estas dan coherencia interna a los procesos y son las que nos permiten avanzar en la producción del conocimiento. Aunque, por otra parte, seguir como dogmas una serie de reglas o criterios nos obligaría a la perpetuación del estado en el cual se encuentra el conocimiento y la ciencia. Modificar esas reglas, estimulando la creatividad, el rigor y la libertad, podría percibirse como algo irracional al encontrarse al margen de lo que la ciencia actual considera como riguroso y racional (Regner, 1994).

Feyerabend (1998, p. 32) hace especial incidencia en ello, pues recibió críticas que suponían que el pluralismo epistemológico era una forma de hacer ciencia sin ningún tipo de criterio:

El *anarquismo ingenuo* reconoce las limitaciones de todas las reglas y criterios. Un anarquista ingenuo dice (a) que tanto las reglas absolutas como las que dependen del contexto tienen sus limitaciones, e infiere (b) que todas las reglas y criterios carecen de valor y deberían ser abandonadas. (...) Estoy de acuerdo con (a), pero no con (b). Sustento que toda regla tiene sus limitaciones y que no hay ninguna 'racionalidad' global, pero no que debemos proceder sin reglas ni criterios. Defiendo también un enfoque contextual, pero no para que las reglas absolutas sean *sustituídas* -sino complementadas- por las reglas contextuales. Además, sugiero una nueva relación entre las reglas y las prácticas. Es esta relación, y no el contenido de una determinada regla, lo que caracteriza la postura que defiendo.

El grado de conocimiento, los estilos de enseñanza-aprendizaje y las formas de acercamiento al objeto de estudio de las asignaturas serán diferentes entre cada uno de los estudiantes y el profesorado. Sin embargo, en este encuentro entre diferentes subjetividades, con diferentes construcciones epistemológicas, el docente ocupa una posición de poder (Foucault, 1979) por la cual puede acabar imponiendo su propia construcción epistemológica para afrontar el proceso educativo.

La construcción del proceso educativo, desde el pluralismo epistemológico, debería partir de esta pluralidad y no desde el monismo ejercido cuando es el docente el único constructor, lo que limita las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes (Hare, 2006). Son varias las consecuencias negativas que tiene este *monismo* para el proceso educativo y para la formación de los estudiantes (Barroso Tristán y González-Monteagudo, 2018). Así que abogamos por reconocer esta pluralidad epistemológica en las aulas y tomar acciones pedagógicas para construir un proceso colectivo que atienda a las diferentes características epistemológicas de los sujetos envueltos en él.

3. Pedagogía libertaria. Una metodología educativa sin método específico

La pedagogía libertaria es la sistematización teórica educativa propia del anarquismo. La anarquía se contrapone a la autarquía, no entendiendo a la primera -como normalmente se le suele atribuir- como libertinaje, sino como un caos ordenado a través de la palabra,¹ del diálogo, del acuerdo, es decir, mediante la asamblea entre los sujetos envueltos en una acción determinada como herramienta fundamental. De esta forma, el anarquismo se opone a las jerarquías todopoderosas como forma de organización social, ya que considera que estas pervierten los intereses de la mayoría de las personas en beneficio de una minoría, la de aquellas personas que ocupan un espacio en la jerarquía. Trasladado al mundo educativo y a la pedagogía libertaria, el anarquismo entiende que la toma de decisiones por parte del profesor sin la intervención de los estudiantes durante la construcción del proceso educativo solo revierte en beneficios para la comodidad del docente y en perjuicios para el desarrollo autónomo y libre de los estudiantes.

Es cierto que los procesos educativos, al menos los que se producen dentro del sistema educativo nacional, nunca pueden ser libres por completo al encontrarse dentro de una estructura que ejerce una determinada violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996) tanto sobre los docentes como sobre los estudiantes. Sin embargo, ante esta situación de partida, la

¹ La anarquía entiende que cada individuo contiene un conjunto de características, condiciones y formas de pensamiento que divergen de las del resto de individuos. Estas diferencias son desconocidas por los demás, por lo que se considera que ese *caos*, entendido como desorden, debe ser organizado a través de la palabra en búsqueda de acuerdos comunes.

pedagogía libertaria ofrece una luz para abrir la construcción colectiva de los procesos educativos para que estos se adapten a las características epistemológicas de los sujetos. Gallo (2007) indica que la acción libertaria no busca estructurar una realidad fija e inmutable en su acción, sino que proporciona una serie de principios básicos que generan una actitud esencial caracterizada por adaptarse a las particularidades espaciales, temporales, sociales e históricas del contexto en el cual se desarrolla. La acción anarquista genera procesos diferentes, singulares y no repetibles, ya que estos se concretizan basados en la realidad pluridimensional en la cual actúa.

De esta forma, el anarquismo y la pedagogía libertaria contienen de forma implícita dos características fundamentales. Por un lado, la imprevisibilidad, ya que, al ser puestas en práctica a partir de la realidad pluridimensional del contexto, los procesos emprendidos no pueden ser establecidos a priori, sino que estos estarán sujetos al mismo desarrollo de la acción a través del encuentro de los sujetos envueltos en el proceso y a las características que emanan del contexto. Por otro lado, la adaptabilidad, que sería la propiedad de ir actualizándose de acuerdo con las modificaciones que van sucediendo en las diferentes dimensiones del contexto durante el desarrollo de la acción, posibilitando las transformaciones necesarias del proceso de forma constante.

Teniendo esta percepción de la acción como base, la pedagogía libertaria se fundamenta en cuatro principios concretos: la autoridad racional, la autonomía, la libertad y la autogestión. Para poner en funcionamiento estos cuatro principios, la pedagogía libertaria sitúa como elemento central de su acción al diálogo para, a través de él, poder conocer las diferencias epistemológicas de los sujetos y poder crear colectivamente un proceso educativo que se adapte a ellos.

De esta forma, el principal elemento para poner en funcionamiento la pedagogía libertaria será la consciencia por parte del docente de que el poder y la autoridad que posee por su posición en el proceso educativo debe ser puesta al servicio de su principal finalidad, el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, la docencia debe asumir un papel de autoridad racional que, según Fromm, “se basa sobre la capacidad y su función es la de ayudar a otra persona a cumplir ciertas tareas” (1986, p. 87). La autoridad racional, basada en el diálogo, promueve un tipo de relaciones de igualdad, libertad y respeto a las diferencias. Es decir, pone todas sus capacidades, habilidades y conocimientos al servicio de los demás para que puedan desarrollarse libremente con el apoyo de la autoridad. Este concepto de autoridad es muy cercano a la visión que tenía de ella Bakunin (2000, p. 38) cuando decía que “cada uno es dirigente y es dirigido al mismo tiempo. Así, no hay ninguna autoridad fija y constante, sino un cambio continuo de autoridad y subordinación mutuas, pasajeras y, sobre todo, voluntarias”.

Asumiendo esta autoridad racional, el docente acepta su ignorancia sobre las condiciones epistemológicas de los estudiantes y la necesidad de abrir el diálogo para conocer sus condiciones epistemológicas. Esto se debe a que la persona con la autoridad entiende que para lograr sus objetivos necesita conocer la intersubjetividad que contiene el grupo, con el fin de construir un proceso que se adapte a cada una de sus particularidades y porque, igualmente, sabe que su conocimiento no es absoluto o final (Cook-Sather y Felten, 2017; Hare, 2003; Siegel, 2005).

Estrechamente ligado a la asunción de la autoridad racional, nos encontramos el resto de las características de la pedagogía libertaria. Una vez que la autoridad y el poder del docente es compartido con los estudiantes, la libertad de estos últimos puede comenzar a florecer, ya que no se verán como mero reflejo de la construcción epistemológica del docente, sino que tendrán posibilidades de expresar sus conocimientos, estilos de aprendizaje y preferencias por el proceso educativo (Martínez et al., 2002). En este punto nos situamos en la perspectiva de Chomsky (2012, p. 47) cuando dice que:

La educación no tiene que entenderse como un proceso de llenar de agua un recipiente, sino como ayudar a que una flor crezca según su propia naturaleza. (...) Si se llevaran a la práctica, estas ideas podrían crear seres humanos libres, cuyos valores no serían el acaparamiento y la dominación, sino la asociación libre en términos de igualdad, de distribución equitativa, de cooperación, de participación igualitaria en la realización de unos objetivos comunes que han sido determinados democráticamente.

El proceso dialéctico se convertirá en un elemento fundamental para poder llegar a acuerdos entre las diferentes subjetividades que se encuentran en el aula, pudiendo elaborar un proceso educativo de forma conjunta profesor y estudiantes. Entendemos bajo esta lógica que los procesos educativos no se pueden encontrar únicamente bajo las decisiones del docente por dos motivos. Por un lado, porque no puede tener en consideración las características de los estudiantes si no entabla un diálogo efectivo con ellos y, por otro lado, porque se corre el riesgo de una imposición ideológica por parte del docente en el propio proceso educativo. Siendo consecuentes con ello, rechazamos todo tipo de imposición dogmática dentro de las aulas, sea cual sea la orientación ideológica de los docentes tiene que ser abandonada en beneficio del desarrollo libre de los estudiantes. Por ello, estamos de acuerdo con Mella (citado por Moriyón, 1986, p. 87) cuando analiza que la educación no puede ser realizada a través de dogmas políticos, pues la función principal de esta debe ser incentivar al estudiante hacia el amor por el conocimiento y su autonomía como sujeto:

(...) la escuela no debe, no puede ser ni republicana, ni masónica, ni socialista, ni anarquista, del mismo modo que no puede ser religiosa. (...) y nosotros, que ponemos por encima de todo la libertad, toda la libertad de pensamiento y de acción, que proclamamos la real independencia del individuo, no podemos pregonar, para los jóvenes, métodos de imposición, ni menos métodos de enseñanza doctrinarios. La escuela que queremos, sin dominación, es aquella en que mejor y más se suscite en los jóvenes el deseo de saber por sí mismos, de formarse sus propias ideas.

La autonomía, entendida como la capacidad para decidir uno mismo sobre su propia vida, sin la determinación de terceras personas, se encuentra muy relacionada con los dos principios anteriores. Situamos en una posición antagónica, entonces, a la heteronomía, en la cual la capacidad de gobierno de uno mismo es sustituida por las decisiones de una tercera persona que decide lo que es mejor para la vida de otro sujeto. Este actuar heterónimo es lo que sucede cuando las decisiones del proceso educativo quedan únicamente en manos del monismo epistemológico del docente. Sin embargo, nos situamos en una posición de búsqueda de la autonomía del estudiante que permita su toma de decisiones dentro del proceso educativo. Partir del sujeto como un individuo autónomo supone darle una importancia fundamental a lo que el sujeto lleva consigo y que, a partir de ello, pueda incidir en la construcción de los procesos educativos en los que se encuentra inmerso. Una relación dialógica que permita al individuo convertirse en sujeto de su propio proceso de formación y no como dependiente de las decisiones tomadas por el docente sin un diálogo efectivo.

Estamos de acuerdo con Freire (2007a, p. 47) cuando dice que “el educando necesita convertirse en educando asumiéndose como sujeto cognoscente y no como incidencia del discurso del educador”. Es decir, el estudiante debe reconocerse como un sujeto que incide sobre su propio proceso educativo, asumiendo sus responsabilidades, tomando decisiones de forma activa y no como una reproducción de lo dictado por la técnica o, lo que es lo mismo, por el docente.

Para atender a este principio de autonomía del estudiante en el proceso educativo consideramos esencial incidir sobre los tres elementos de la acción dialógica (Freire, 1983, 2005, 2007a, 2007b): el diálogo, la discusión y la decisión. El diálogo se convierte en una pieza

fundamental para poder establecer procesos con sujetos en oposición a la visión tecnicista que aplica los procesos educativos sin un diálogo efectivo y, por tanto, tratando como objetos a los educandos. Como apunta Freire (1983, p. 78), para esto es necesario ser conscientes de nuestro papel como profesores para ser capaces de repensar las implicaciones y consecuencias de nuestra acción dentro del aula:

La dificultad está en la propia creación de una nueva actitud, al mismo tiempo tan vieja en el educador. Nos referimos al diálogo (...) para que se haga realmente educación y no una domesticación. Precisamente porque, siendo un diálogo una relación tú-yo, es necesariamente una relación entre dos [o más] sujetos.

En la discusión, pues, a través del diálogo entre las diferentes subjetividades del aula emergerán diferencias entre los sujetos, diferentes formas de observar, comprender y reaccionar ante situaciones iguales, mostrándonos la diversidad de los sujetos. Ante esta diversidad reconocemos nuestro lugar en el mundo al encontrarnos rodeados de diferentes subjetividades que van ampliando nuestra visión de las relaciones que se establecen en el mundo, formando una compleja red de subjetividades en la que tenemos nuestro lugar en relación con los otros.

La discusión nos permite acceder a la subjetividad de los demás, posibilitando el acceso a nuevas perspectivas, argumentos o elementos de lo discutido, a las cuales no podríamos llegar sin la acción dialógica. Esta última característica supone, al socializar diferentes subjetividades, que el yo se encuentra en un conflicto interno entre sus creencias y las que otros exponen. Esto tiene dos características positivas. Por un lado, podrá fortalecer sus creencias al encontrar debilidades en la argumentación de los otros y, por otro lado, podrá modificar sus creencias al haber encontrado elementos más válidos para su razonamiento en el diálogo con los otros. De esta forma, los estudiantes podrán, partiendo de su propia subjetividad, “reformularla en cualquier momento que crean necesario” (Müller, 2001, p. 47). En la misma línea se expresa Kidd (2013, p. 415) cuando muestra que la pluralidad de alternativas favorece la constitución de estudiantes con convicciones formadas mediante procesos de elección consciente y no como reflejo de otros:

una vez que los estudiantes sean liberados de un compromiso acrítico con un conjunto de creencias arraigadas, al ser introducidos a una pluralidad de alternativas, pueden volver a sus compromisos iniciales, aunque quizás en formas modificadas, o pueden adoptar otros compromisos. Pero sea cual sea el resultado, los compromisos de los estudiantes serán el resultado de una ‘elección consciente’ en lugar de una ‘conclusión apresurada’.

Y, por último, la decisión, pues consideramos que no sirve de nada establecer estructuras de participación para las personas si estas no están envueltas en una cotidianidad de diálogo, reflexión y toma de decisiones. Una vez que se realizan procesos de diálogo y discusión es necesario completar el proceso dialógico a través de la decisión de los sujetos, haciendo efectiva su incidencia sobre los procesos en los que están involucrados. Entendemos que, de lo contrario, nos veríamos en una farsa al establecer el diálogo y la discusión sin posibilidades de decisión por parte de los sujetos. Sin embargo, al aceptar la decisión de los sujetos como una parte coherente y fundamental de la acción dialógica, el proceso educativo será realizado de forma consciente con base en la pluralidad epistemológica del aula, siendo adaptado a las características de las diferentes subjetividades que la componen, lo cual aporta elementos positivos al proceso de aprendizaje (Prieto Parra, 2005).

Por tanto, la autogestión necesita que el principio de autoridad racional sea efectivo, para no imponer las decisiones docentes ni cercenar la libertad de los estudiantes que, mediante su

autonomía, podrán definir de forma colectiva y directa lo que sucederá en los procesos educativos.

Mediante la democracia participativa, implícita en la pedagogía libertaria, los sujetos pueden expresar sus inquietudes, aspiraciones, creencias y motivaciones para, en el encuentro colectivo, llegar a decisiones que marcarán el rumbo de la acción en la cual se encuentran. De esta manera, se da entrada a la pluralidad de ideas que conviven en la sociedad y se buscan espacios de acuerdos comunes o desacuerdos parciales sin que esto último sea un problema. No es un problema debido a que la autogestión respeta el principio de autonomía y, mediante él y la acción dialógica, se buscan posibilidades de una gestión que respete a la pluralidad de subjetividades inherentes a la convivencia social. Siguiendo a Taibo (2015, p. 86), la autogestión

combina, en suma, los principios de autonomía y de igualdad, plasmados en comunidades ricas y plurales, no en realidades monolíticas. El pluralismo interno, la diversidad de opiniones y el respeto de estas son vitales, como lo es la consciencia de que nada bueno se gana si se delega en instancias externas la resolución de problemas.

Por tanto, los espacios educativos y la autogestión del aula tienen que ser la máxima expresión de la formación humana. Un espacio donde las diferentes voces participantes en el proceso sean escuchadas, discutidas y decidan sobre el devenir del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la transmisión del conocimiento unilateral del profesor posibilita “una visión homogénea y estandarizada de los contenidos y de los sujetos presentes en el proceso educativo, asumiendo una visión monocultural de la educación” (Moreira y Candau, 2003, p. 160). Es por ello, que abogamos por una pedagogía que comparta el poder y la toma de decisiones entre estudiantes y docentes para establecer un proceso autogestionado en el cual los sujetos sean los directores de su propio proceso educativo acompañados por el docente.

Entendemos, en consecuencia, que la conjunción del principio de autoridad racional, la libertad, la autonomía y la autogestión sientan las bases del principio generador del anarquismo, el cual favorece un espacio imprevisible para que la subjetividad de los estudiantes pueda ser desarrollada sin imposiciones externas, preservando su autonomía y facilitando el aprendizaje de los estudiantes al ser este realizado a partir de su propia construcción epistemológica y sus preferencias pedagógicas.

4. Método

La presente investigación parte de una intervención pedagógica cuasiexperimental. La intervención fue realizada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Bahía, Brasil, en el Grado de Pedagogía, durante el desarrollo de la asignatura de Currículo² (EDC 283) y con un grupo de 25 estudiantes. Se basó en establecer una metodología docente con los pilares fundamentales del pluralismo epistemológico y la pedagogía libertaria con base en los principios desarrollados anteriormente. Para ello, se realizó una transición del rol del docente desde una autoridad irracional hasta una autoridad racional (Bakunin, 2000; Fromm, 1986) para establecer a docente y estudiantes, mediante la explicitación del conflicto epistemológico³ (Barroso Tristán y Trujillo Vargas, 2021), como protagonistas en la construcción

² La asignatura de Currículo tiene como base el trabajo de las diferentes perspectivas teóricas del currículo educativo y las implicaciones que tiene sobre la estructuración de los sistemas educativos.

³ Con conflicto epistemológico nos referimos a la divergencia natural que existe entre los estilos de aprendizaje y enseñanza, así como entre los conocimientos que portan docentes y estudiantes. Este conflicto se puede dar de forma implícita, sin que el profesor lo enfrente mediante el diálogo, lo que daría

del proceso educativo mediante el desarrollo de la autonomía, la libertad y la autogestión del grupo. El proceso de transición constaba de las siguientes tres fases:

1. Fase de autoridad total. El docente tomó la autoridad total de la asignatura. Estando bajo su responsabilidad la elección del contenido y la metodología. Esta fase tuvo una duración de dos semanas.
2. Fase de cesión gradual de la autoridad. El docente fue realizando una cesión gradual de la autoridad hacia los estudiantes. Los estudiantes participaron en la elección, mediante asambleas, de la metodología en primera instancia, del contenido en segunda y finalmente de la evaluación. La duración de esta fase fue de tres semanas.
3. Fase de co-autoridad. Construcción colectiva (estudiantes y profesor) de los procesos pedagógicos realizados en el aula. La duración de esta fase fue de 13 semanas.

Siendo, por tanto, la relación docente-discente el foco de análisis de nuestro trabajo, partiendo de la reflexión, como categoría de estudio, sobre el ejercicio de autoridad que este realiza en el aula. Categoría que se diversifica en las siguientes: la construcción del proceso educativo, el diálogo, la autonomía, la libertad y la finalidad del proceso educativo.

Para la recogida de datos se han empleado los grupos de discusión, entendidos como “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo” (Krueger, 1991, p. 24). Los grupos de discusión fueron realizados en torno a las categorías de autoridad, libertad y autonomía en el aula con relación al aprendizaje de los estudiantes. Los grupos de discusión nos han permitido extraer información relevante a través del proceso de reflexividad al que se sometieron voluntariamente los sujetos para pensar sobre las situaciones vivenciadas.

Los sujetos de los grupos de discusión de la investigación fueron estudiantes participantes de la experiencia pedagógica descrita. Para escoger los miembros de los grupos de discusión se solicitó la participación de forma voluntaria. Tras esta solicitud, fueron 10 los estudiantes que participaron en los grupos de discusión. Cada grupo de discusión estuvo conformado por cinco estudiantes, por tanto, fueron dos grupos de discusión los realizados. Seleccionamos intencionadamente el número de cinco participantes por grupo de discusión para poder profundizar sobre las cuestiones analizadas. Al inicio de cada grupo, hicimos una recogida de características demográficas (Tabla 1). La duración de cada grupo de discusión fue de aproximadamente una hora. Los grupos de discusión fueron realizados en el mes de junio de 2016, de forma presencial y siendo grabadas para su posterior transcripción y análisis.

pie a un proceso educativo construido desde el docente y que no tuviese en cuenta las características de los estudiantes, o de forma explícita, estableciendo un diálogo que permita llegar a acuerdos para adaptar el proceso educativo a los sujetos envueltos en él.

Tabla 1
Características demográficas

Características demográficas	Número
Género	
Femenino	8
Masculino	2
Edad	
19-21	1
21-24	5
24-30	2
30-50	1
+50	1
Años en la institución	
<1	1
1-3	7
>3	2

El diseño de los grupos de discusión fue realizado según el modelo de Krueger y Casey (2000), con una organización piramidal inversa, desde lo general hasta lo más concreto (Tabla 2).

Tabla 2
Diseño del grupo de discusión

Fase	Tema
Pregunta de apertura.	Percepción como estudiantes de los procesos educativos. Para distender el ambiente y que los estudiantes estuviesen relajados, se les preguntó acerca de su visión de los procesos educativos en general.
Pregunta introductoria	Participación en la organización pedagógica en el aula. Preguntas sobre su percepción de la participación en la construcción del proceso educativo.
Preguntas de transición	Relación ente la participación y aprendizaje. Se presentaron cuestiones relacionadas con cómo había influido su participación en la construcción del proceso educativo sobre su aprendizaje.
Preguntas clave	Autonomía, libertad y autoridad en el aula. Siendo esta la parte fundamental del proceso de recogida de datos, se profundizó sobre sus percepciones acerca de la autonomía, la libertad y la autoridad docente dentro del proceso educativo bajo el pluralismo epistemológico y la pedagogía libertaria.
Preguntas finales	Autorreflexividad. Por último, se mantuvo un tiempo de autorreflexión sobre el proceso educativo compartido para poder analizarlo de forma amplia y no restringido a unas determinadas categorías de análisis.

Fuente: Adaptado de Casey (2000)

Para el análisis de los datos recogidos en los grupos de discusión nos hemos basado en el modelo propuesto por Gil Flores et al. (1994), extraído de la distinción realizada por Miles y Huberman (1984, p. 192), quienes “contemplan en el análisis actividades dirigidas a la reducción de datos, disposición de datos o extracción y verificación de conclusiones”. Esta consta de cinco fases.

1. Lectura de los discursos.
2. La reducción de datos textuales (categorización, codificación).
3. La disposición de datos que nos permita llegar a conclusiones.
4. La obtención de conclusiones.
5. Verificar los resultados.

Los datos han sido anonimizados. Para ello, han sido codificados los diferentes sujetos participantes con el código GE y a cada sujeto se le ha asignado un número. Ejemplo (GE, 1).

A continuación, pasamos a analizar los resultados extraídos de los grupos de discusión.

5. Resultados

Tras analizar los datos recogidos mediante los grupos de discusión, estos se han codificado en las siguientes categorías: construcción del proceso educativo, diálogo, autonomía y finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pasamos a continuación a describir los resultados:

5.1 Construcción del proceso educativo

La construcción del proceso educativo se establece como una de las categorías fundamentales, pues a partir de ella podemos comprobar la explicitación del conflicto epistemológico surgido en el aula, reconociendo la pluralidad epistemológica, y continuar analizando el resto de las categorías. Los estudiantes muestran que “nos sentimos más sujetos, porque hicimos parte del proceso, hicimos elecciones y tuvimos responsabilidad en el proceso” (GE, 1), lo que permitía la libertad dentro del aula, “me sentí muy libre. Me gustó la cuestión de poder escoger el camino durante la asignatura” (GE, 2). También mostraron lo novedoso de la cuestión al indicar que fue “una didáctica diferente, abrió la posibilidad al grupo para poder ser participativo” (GE, 5).

5.2 Diálogo

Una vez reconocida la pluralidad epistemológica dentro de la intervención pedagógica, vamos a analizar las categorías que están íntimamente relacionadas a la forma de afrontar el proceso educativo mediante la pedagogía libertaria. En primer lugar, analizamos una categoría que depende directamente de la participación o no de los estudiantes en la construcción del proceso educativo, el diálogo.

Al situar el pluralismo epistemológico como un elemento natural en el aula, el diálogo se establece como herramienta fundamental para estructurar el proceso didáctico, “me gustó la apertura de preguntar qué teníamos que decir sobre la asignatura, y no que cómo es que no sabíamos” (GE, 3) o “me gustó la metodología, la forma de comunicar del profesor y dar la posibilidad de que hablásemos de lo que pensábamos sobre la estructura de la asignatura” (GE, 8). Pero este diálogo no quedaba restringido a la construcción del proceso, sino también al propio proceso didáctico, lo cual ayudaba al aprendizaje de los estudiantes, “cualquier duda que tuviésemos hasta encontrar el camino, el profesor trabajó para que no nos perdiésemos” (GE, 2) y, continúa otra estudiante, “además de ser un facilitador, dio un feedback sobre lo que hacíamos” (GE, 1).

5.3 Autonomía

En relación directa con el diálogo, encontramos la categoría de autonomía. Los estudiantes indican que “teníamos autonomía para escoger (...) fue como un guante, porque pude organizar mi tiempo y las lecturas que elegía” (GE, 5), mostrando la importancia de la autonomía para poder adaptar el proceso a sus características y relacionándolo al mismo tiempo con la cuestión de la libertad:

creo que ser libres para tomar nuestros caminos fue bueno porque te interesas más por lo estudiado, ya que eres quien está tomando la elección (...) y acabas interesándote más por el contenido. Cuando estudias el contenido obligatorio del profesor, acabas solo leyendo el texto. Entonces, creo que crecimos más haciendo las elecciones, porque lo que fue abordado realmente fue leído, estudiado, buscamos saber, discutimos, porque era una cosa que nos interesaba. (GE, 2).

La autonomía les permitía tomar decisiones en la construcción del proceso educativo, lo que redundaba en un beneficio con respecto al aprendizaje al potenciar su motivación, compromiso e interés hacia el contenido trabajado. Al mismo tiempo, el permitir la autonomía de los estudiantes en el proceso educativo evitaba la limitación del contenido trabajado, al mismo tiempo que incidía sobre el desarrollo personal de los estudiantes a través de su participación directa en el proceso educativo; “me construí en ese proceso, no dependí del profesor para ser construida. Buscando entender, fui yo misma la que fui construyendo y entendiendo lo que es el currículo en la Universidad, teniendo una comprensión bastante profunda sobre él” (GE, 5). El desarrollo de la autonomía, como hemos podido ver, se encuentra íntimamente relacionada con la libertad, pues de ella depende la posible toma de decisiones de los estudiantes o su limitación por parte del docente.

Desarrollar la autonomía de los estudiantes, por otro lado, llevaba a que “el hecho de tener más libertad hace que tengas más responsabilidad” (GE, 4), dejando clara la importancia de ejercer la libertad para responsabilizarse de ella y que esta libertad se tiene que basar en un abanico de posibilidades con las que desarrollar su autonomía en plenitud, pues “la libertad es, antes que nada, diversidad de opciones” (GE, 1). Esta apertura al protagonismo de los estudiantes en la construcción del proceso educativo no solo permitió la adaptación del proceso a las características de los estudiantes, sino que “impulsó la curiosidad” (GE, 3). Pero el proceso de trabajar de forma libre no fue armónico ni sencillo debido a su costumbre a que:

Desde niños hay alguien que toma decisiones por ti (...) cuando llega el momento que las tienes que tomar tú para ser el resultado que quieres... Realmente eso es violento, cuando ves que no tienes esa capacidad. Piensas que siempre fuiste libre, pero ves que en verdad nunca lo fuiste, que fueron otras personas las que permitieron que hicieses eso. Pero tu libertad dependía exactamente de lo que otras personas te dejaban hacer o de cómo te dirigían. (GE, 1).

Pero, aunque sufrido, fue satisfactorio, ya que “sentí que mientras más libertad daba, más perdida estaba yo. Pero cuando vi todo lo que habíamos hecho y construido, es maravilloso. Tienes la sensación de haber cumplido realmente” (GE, 1). Y continuando con la satisfacción de la libertad, “creo que nunca es tarde para que llegue la libertad, pero asusta” (GE, 3) o “es doloroso, pero es libertad” (GE, 2).

5.4 Finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje

Para finalizar, aunque es una categoría que ha sido transversalizada en las anteriores, encontramos la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La finalidad del proceso educativo se situó sobre el aprendizaje del estudiante, incluso ampliando los conocimientos, ya

que “acabé leyendo más cosas que las que trabajamos en clase, conociendo a otros autores y eso le dio más valor a la asignatura” (GE, 2). Por tanto, la ampliación de la libertad para los estudiantes no produjo el prejuicio que existe sobre que la libertad provoca que los estudiantes hagan lo mínimo, lo que podemos comprobar en las palabras de otro estudiante:

La metodología me llevó, me inspiró, me motivó a buscar, a salir en busca de elementos que ampliasen más aquel contexto. Llegué hasta elementos que no fueron discutidos en el aula, pero que me sirvieron para hacer conexiones con otras asignaturas. (GE, 6).

La libertad, la autonomía, el diálogo y la participación de los estudiantes en la construcción del proceso educativo evitó, de esta forma, la limitación de una asignatura que viene con el contenido ya cerrado de antemano por parte del docente. Por último, ayudó a comprender y poder relacionar el contenido de la asignatura con el de otras:

Fuimos trabajando estructura, familia, política... que deberíamos de haber trabajado en la asignatura X, pero no lo trabajamos. Entonces, con currículo fuimos más allá de lo que el propio componente curricular ofrecía. (GE, 1).

6. Discusión y conclusiones

Como hemos podido comprobar a lo largo de la investigación, el diálogo es la base de un proceso colectivo donde el docente sitúa a la palabra como elemento fundamental para poder adaptar el proceso educativo a las características de los estudiantes (Prieto Parra, 2005) y fortalecer los aprendizajes que se producían, al reconocer que su conocimiento no es absoluto (Cook-Sather y Felten, 2017; Hare, 2003; Siegel, 2005).

Es importante dar a conocer que el estudiantado percibe la autonomía en el proceso de manera muy positiva y esta fomenta que el contenido no sea limitado ni se vea como algo estático (Freire, 2007a). La apertura metodológica fundamentada en el mayor protagonismo de los estudiantes favorece su curiosidad (Martínez et al., 2002), como así hemos comprobado en este estudio.

Concluimos el presente trabajo analizando las características positivas de la experiencia pedagógica realizada con base al pluralismo epistemológico y la pedagogía libertaria. Resaltamos como características positivas principalmente dos dimensiones que se encuentran estrechamente relacionadas. Por un lado, la dimensión democrática y, por otro, la dimensión pedagógica.

La dimensión democrática se hizo presente mediante la eliminación de la hegemonía de la construcción epistemológica del docente, implementando un diálogo con los estudiantes para estructurar un proceso educativo en el que el poder no recaía en una sola persona (el docente), sino en la intersubjetividad presente en el aula (estudiantes y docente). Mediante el protagonismo de todos los sujetos inmersos en el proceso se cambió el tradicional despotismo educativo ejercido por la docencia el cual se rige por el principio de todo para los estudiantes, pero sin los estudiantes, por una soberanía compartida de la construcción del proceso educativo. Es decir, incidimos en que la técnica (la docencia) no es autosuficiente para construir un proceso educativo que pueda aprovechar todas las potencialidades de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (ni de los docentes para la enseñanza), sino que es necesario declarar, por un lado, nuestra ignorancia como docentes con respecto a las construcciones epistemológicas de los estudiantes y, por otro, que el conocimiento de estas son un elemento fundamental para poder sacar el mayor provecho tanto al aprendizaje como a la enseñanza.

Esta declaración de nuestra ignorancia solo puede ser resuelta mediante la palabra, a través de la acción dialógica, saliendo así de nuestro desconocimiento de las características de los estudiantes y pudiendo adaptar así el proceso de enseñanza a sus condiciones epistemológicas. Lo que casa con lo postulado por Freire (2007b).

A pesar de vivir y socializarnos en sistemas democráticos, encontramos que en los sistemas educativos la democracia no ha entrado en las aulas. Las decisiones siguen siendo tomadas prácticamente en exclusividad por los docentes, limitando las posibilidades de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y sesgando la visión del mundo y de los procesos de enseñanza-aprendizaje a una sola, la del docente. Desde nuestra postura concebimos que los procesos educativos deben servir para mostrar las realidades de los diferentes estudiantes como parte de una compleja red en la que habitamos, la sociedad, y ante la cual hemos de llegar a acuerdos mediante el diálogo para alcanzar una convivencia respetuosa con todos.

En cuanto a la dimensión pedagógica, la experiencia ha demostrado que la horizontalidad en la construcción del proceso educativo entre docente y estudiantes permite la adaptación de la planificación didáctica a las condiciones intersubjetivas de los estudiantes. De esta forma, se estructuró una asignatura dinámica, capaz de ajustarse a los intereses, estilos de aprendizajes y conocimientos previos de los estudiantes. La subjetividad del docente dejó de ser objetiva para pasar a ser una subjetividad más sin poder de imposición sobre las demás subjetividades. Como consecuencia, los estudiantes tuvieron la posibilidad de establecer sus propios caminos pedagógicos, lo que provocó un aumento de su motivación hacia los aprendizajes, debido a que estos se realizaron bajo las condiciones acordadas por el colectivo, siendo todas las personas involucradas en la asignatura responsables del proceso construido.

Los espacios educativos deben ser repensados y volver su mirada sobre la finalidad fundamental que es buscar el desarrollo integral de los estudiantes y su aprendizaje sobre una determinada asignatura. En este proceso, el docente aporta una serie de conocimientos fundamentales para la construcción pedagógica, pero este es tan importante como los que traen consigo los estudiantes. La construcción de los procesos pedagógicos sin una de las partes es tan estéril como pretender llamar playa a un lugar con agua, pero sin arena. La ausencia de uno de sus elementos modifica el significado de la palabra.

A través de este estudio hemos comprobado que la libertad, la autonomía y la autogestión cuando imperan en el desarrollo del proceso pedagógico, posibilitan la realización de un ejercicio de interdisciplinariedad y de aprendizajes significativos, por un lado, al enlazar los contenidos trabajados en el aula con los de otras asignaturas, produciendo una visión más completa de la realidad trabajada y, por otro lado, al permitir que los estudiantes pudiesen transitar para encontrar puntos de anclaje que relacionasen su estructura cognitiva previa con los aprendizajes que fueron realizados.

Las dimensiones democráticas y pedagógicas se han mostrado como argumentos de peso suficientes para comenzar a establecer otro tipo de relaciones entre las diferentes construcciones epistemológicas que existen en el mundo y, para eso, es necesario establecer otro tipo de relaciones sociales en el interior de las aulas que no sean de subordinación, sino de diálogo y colaboración en busca de una finalidad conjunta, el aprendizaje de los estudiantes, siendo necesario, para ello, emplear un tiempo considerable.

En cuanto a las dificultades prácticas encontradas en la experiencia llevada a cabo podemos resaltar una principalmente, la falta de práctica con respecto a la toma de decisiones por parte de los estudiantes. Los propios estudiantes, al propiciar los espacios de autorreflexión en los grupos de discusión, indicaron que siempre se habían considerado como individuos autónomos hasta el momento en el que se les pidió tomar decisiones concretas sobre el proceso educativo.

Ante esta toma de decisiones declararon haberlo sentido como algo “violento” (GE, 1). Esta dificultad fue resuelta estableciendo una transición progresiva desde una posición de autoridad total del docente hasta la de co-autoridad junto al estudiantado.

Como limitaciones del presente estudio podemos resaltar dos. Por un lado, una muestra muy reducida, ya que la experiencia fue llevada a cabo en una única clase, lo que no permite la generalización de los resultados. Por otro lado, el efecto novedad de la metodología empleada puede hacer que haya existido una mayor motivación del estudiantado. Entendemos que la experiencia debería ser realizada durante periodos de tiempo más largos para que este efecto novedad se vea reducido.

Finalizamos estas conclusiones dando a conocer la importancia que posee el hecho de que en la actualidad los “valores” insertos en el postmodernismo, afianzados a través del sistema neoliberal han provocado un tremendo efecto no solo en la relación profesorado-alumnado, sino en la propia conceptualización de la educación. Por tanto, este trabajo puede ser revisado en el futuro aportando mayor énfasis en estos aspectos, del mismo modo que se realiza en obras reconocidas de la literatura científica de este ámbito (Díez Gutiérrez, 2019; Rodríguez-Romero, 2020; Torres Santomé, 2017). En la línea de estos autores, los sistemas educativos están focalizados en la construcción de subjetividades neoliberales, donde prima el beneficio propio a costa del de los demás. Entendemos que dentro del aula los docentes, debido a las condiciones laborales y estructurales del sistema educativo, se sitúan en una cómoda postura para desarrollar la docencia desde su propia construcción epistemológica, obviando, sin percibir en muchas ocasiones, la importancia que juega la participación activa del alumnado en la construcción de los procesos educativos. Afectando, además de a los aprendizajes directamente relacionados con el contenido, a la adquisición de capacidades y habilidades que toda sociedad democrática debería desarrollar como son la autonomía, la libertad, el diálogo y la colaboración de sus individuos.

Referencias

- Bakunin, M. (2000). *Deus e o Estado*. Imaginário.
- Barroso Tristán, J. M. y González-Monteagudo, J. (2018). Perspectivas de estudiantes universitarios sobre autoridad, ética e ideología docente en Brasil. *Perfiles Educativos*, 40(161), 69-86. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58518>
- Barroso Tristán, J. M. y Trujillo Vargas, J. J. (2021). Conflicto epistemológico, autoridad e implicaciones educativas. Una investigación cuasiexperimental comparativa. En O. Buzón-García, C. Romero-García y A. Verdú Vázquez (Coords.). *Una investigación en el aula universitaria. Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (pp. 1656-1684). Dykinson.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Chomsky, N. (2012). *La (des)educación*. Austral.
- Cook-Sather, A. y Felten, P. (2017). Ethics of academic leadership: Guiding learning and teaching. En F. Su y M. Margaret Wood (Coords.). *Cosmopolitan perspective on academic leadership in Higher Education* (pp. 175-192). Bloomsbury.
- Cuevas Noa, F. J. (2014). *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Fundación Anselmo Lorenzo.

- Díez Gutiérrez, E. J. (2019). Naturalizar la ideología neoliberal: educar en el habitus capitalista. *Estudios de Derecho*, 76(168), 221-239. <https://doi.org/10.17533/udea.esde.v76n168a09>
- Feyerabend, P. K. (1984). *Adiós a la razón*. Tecnos.
- Feyerabend, P. K. (1985). *¿Por qué no Platón?* Tecnos.
- Feyerabend, P. K. (1987). *Contra el método*. Ariel.
- Feyerabend, P. K. (1998). *La ciencia en una sociedad libre*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Freire, P. (1983). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Conscientização. Teoria e prática da libertação*. Centauro.
- Freire, P. (2007a). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2007b). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fromm, E. (1986). *La condición humana actual*. Paidós.
- Gallo, S. (2007). *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. Imaginário.
- Gil Flores, J., García Jiménez, E. y Rodríguez Gómez, G. (1994). El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 12, 183-199.
- Hare, W. (2003). The ideal of open-mindedness and its place in education. *Journal of Thought*, 38(2), 3-10.
- Hare, W. (2006). Why open-mindedness matters. *Think*, 5, 7-16.
- Kidd, I. J. (2013). Feyerabend on Science and Education. *Journal of Philosophy of Education*. 47(3), 407-422. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12009>
- Krueger, R. (1991). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage.
- Krueger, R. y Casey, M. A. (2000). *Focus Groups. A practical guide for applied research*. Sage.
- Martínez, M., Buxarrais, M. R. y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- Miles, M. y Huberman, M. (1984) *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Sage.
- Moreira, A. F. y Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 156-168.
- Moriyón, F. G. (1986). *Escritos anarquistas sobre educación: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure, Pelloutier*. Zero.
- Müller, F. L. (2001). Educação em Feyerabend. *Educação e Filosofia*, 15(30), 35-52.
- Prieto Parra, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su emancipación? *Theoria*, 14(1), 26-36.
- Regner, A. C. (1994). Feyerabend / Lakatos: adeus à razão ou construção de uma nova racionalidade? En V. Portocarrero (coord.). *Filosofia, história e sociologia das ciências: abordagens* (pp. 103-131). FIOCRUZ.

- Rodríguez-Romero, M. (2020). Investigación educativa, neoliberalismo y crisis ecosocial. Del extractivismo a la reciprocidad profunda. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 135-149. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.007>
- Siegel, H. (2005). Truth, thinking, testimony and trust: Alvin Goldman on epistemology and education. *Philosophy and Phenomenological Research*, 2, 345-366.
- Taibo, C. (2015). *Repensar la anarquía. Acción directa, autonomía, autogestión*. Catarata.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.