

Didáctica

Praxis Educativa y Participación Política

Jose María Rosales

The experience of political participation constitutes one of the dimensions of democratic citizenship. It does not substitute, in fact, the dynamics of representative procedures established in liberal political culture, although it performs as an activation of public sphere human and institutional resources. In this sense, it shapes as the framework of practices and interrelations generated by the citizens in the process of public deliberation, design and fulfilment of political resolutions. The terms of a democratic theory of education enlighten in this context the process of individuals' critical learning in the solitary practice of civility.

La construcción del espacio público democrático, definido en clave institucional por las múltiples e interdependientes instancias de deliberación y toma de decisiones y orientado por los imperativos de la acción política, tiene una de sus líneas de trabajo básicas en la educación de los individuos como sujetos moralmente autónomos y ciudadanos solidarios y críticos. En este sentido, la educación se configura en un primer momento como una práctica emancipadora sustentada en el fomento de la autoestima personal, la valoración de la comunicación, de la emotividad integral, así como de la actividad crítica y reflexiva de los individuos y, en un segundo momento, como educación para la democracia o democratizadora de las relaciones humanas y sociales, concebida como el rodaje o medio facilitante de los ciudadanos para su incorporación activa, y en no menor medida solidaria, a la vida pública.

Esta doble secuencia, que corresponde a los cometidos de la educación moral y de la educación política, no es sino el desglose de un único proceso formativo de los individuos, en modo alguno lineal o anticipable, sino discontinuo, impredecible, conformado desde múltiples interacciones, dirigido primariamente a desarrollar la capacidad reflexiva del sujeto, la apropiación

de su autonomía moral y la definición de su propia identidad con la referencia esencial de la interacción personalizada, y, desde esta autoconstitución moral, en expresión de Foucault, dirigido a la integración del sujeto en la esfera pública, como espectador crítico y participante comprometido en la práctica de la civilidad.

Las relaciones interpersonales constituyen el marco primario de experiencias sobre el que se desarrolla la idea de educación, que en términos democráticos define la praxis emancipadora que permite a los individuos crear la perspectiva del juicio, esto es, la capacidad, en principio, de discernir reflexivamente los momentos de la contextualización y la universalidad de las acciones humanas. Michael Oakeshott describía la imagen universal de la interacción humana comunicativa como una conversación, distinta de un debate o una investigación común por no tener proposiciones que probar o conclusiones que buscar, animada por una pluralidad de voces, una conversación tan antigua como la humanidad, el legado que recibimos, que nos apropiamos y en el que nos humanizamos. La educación, señala Oakeshott, no es sino una iniciación en la habilidad para tomar parte en esta conversación en la que aprendemos a reconocer las voces, a distinguir las expresiones y los significados, y donde adquirimos los hábitos morales e intelectuales para conversar, o de otro modo, para convivir¹.

Espacio Comunicativo y Civilidad

La educación no se reduce, en efecto, al aprendizaje de destrezas comunicativas, comportamentales o técnicas, aunque las incluye. Nos remite a la idea motriz de formación, vinculada en la tradición humanista a la imagen de la creación cultural y la comunicación del saber. De un modo radical, la formación, en las conocidas palabras de Gadamer, consiste en «este mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales», la posibilidad de trascender la inmediatez del presente y adentrarnos en la comprensión de nuestra propia historicidad. «Comprende, continúa Gadamer, un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad»². Significativamente, la idea de formación no responde al objetivo de un aprendizaje teórico; implica, en cambio, la práctica de la capacidad del juicio, de lo que Arendt ha llamado la «mentalidad ampliada», en referencia a la consideración de la pluralidad de perspectivas reales que el pensamiento, y el pensamiento político en concreto, ha de tener en el acto de la deliberación o

¹ Michael OAKESHOTT, «The voice of poetry in the conversation of mankind», en *Idem, Rationalism in politics and other essays*, London, Methuen, 1962, pp. 198-199.

² Hans-Georg GADAMER, *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, (4ª ed., 1975), tr. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, 3ª ed., Salamanca, Sígueme, 1988, p. 46.

de la formación de opiniones³.

El juicio implica la actualización de la reciprocidad de perspectivas, la competencia interactiva por la que puedo ponerme en el lugar del otro y apreciar, contextualizado, el sentido de mi propia postura. La capacidad de la mentalidad ampliada que nos permite juzgar fue descubierta, señala Arendt, por Kant en la primera parte de la *Crítica del juicio*, en su análisis del concepto del gusto estético⁴. Sin embargo, no llegó a desarrollar sus implicaciones morales y políticas, aunque sí, como advierte Gadamer⁵ (una apreciación que contrasta con la de Arendt), a reconocer su intrínseca articulación moral. De esta forma, la idea de imparcialidad vertebró la práctica de la distancia reflexiva en el juicio y determina, de igual modo, la normatividad constructiva de la reflexión política. Pero su alcance, el alcance del juicio, no se circunscribe a la mera disposición expectante. El juicio político no es sólo un trabajo de la razón, aunque presuponga los parámetros de la racionalidad y opere sobre la base de la subjetividad descentrada, depende de la práctica política real, de lo que Benjamin Barber conceptúa como la «actividad cívica común», definida desde la participación ciudadana en la reflexión y la realización de la política. Sobre dicha referencia considera este autor que Arendt permanece aún bajo el «abrazo» de Kant sin haber podido trascender la interpretación del juicio como la función de espectadores de la acción y no de actores⁶.

En efecto, Arendt se sitúa en el ángulo de la observación reflexiva, de la razón dirigida por el criterio de la imparcialidad. En el texto reseñado más arriba Arendt defiende la fuerza de la verdad frente al poder. Y si bien es cierto que la fuerza de la racionalidad, la transparencia de la publicidad, no puede ser sustituida por la coacción o la opacidad intrínseca del poder (justo en esta delimitación habría que empezar a entender la noción de un poder democrático), Arendt identifica la actividad del juicio con la distancia de la imparcialidad y considera que analizar la política desde la perspectiva de la verdad, de la narración de la verdad (*truth-telling*), implica de entrada situarse como espectador, y de ahí que la función «políticamente relevante» del juicio no pueda ser realizada sino desde el exterior del ámbito político⁷.

Barber, por su parte, entiende que el juicio político es precisamente pensamiento público, desarrollado por tanto en la interacción cívica. Es un juicio del nosotros (*we-judgment*): «Yo no puedo juzgar políticamente, sólo nosotros podemos juzgar políticamente; al asumir el manto de la ciudadanía el yo

³ Hannah ARENDT, «Truth and politics», en Peter LASLETT y W.G. RUNCIMAN (eds.), *Philosophy, politics and society*, third series, Oxford, Blackwell, 1967, p. 115.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Hans-Georg GADAMER, *op. cit.*, pp. 75 ss.

⁶ Benjamin BARBER, «Political judgment: Philosophy as practice», en *Idem*, *The conquest of politics: Liberal philosophy in democratic times*, Princeton, Princeton University Press, 1988, pp. 198-199.

⁷ Hannah ARENDT, art. cit., pp. 129-132.

se ha e un nosotros⁸. Semejante proceso supone una comprensión d los ciudadanos en términos de acción y mutualidad, frente a su identificación como agentes privados que defienden intereses privados: en el mercado político. Implica, como dijera Gadamer, asumir el riesgo de la praxis interactiva, del acercamiento comprensivo hacia el otro para reconocer su otredad, en definitiva para ampliar la perspectiva de la comunicación, de la actividad común, que genera el juicio⁹. Pero el juicio político, advierte Barber, no se circunscribe al ámbito de la intersubjetividad, de la interacción comunicativa, aunque lo incorpora como instancia primaria, ni desde luego reproduce la aplicación de criterios interpretativos abstractos. Mientras que la intersubjetividad sugiere el encuentro entre los individuos, la ciudadanía implica su transformación en virtud de la participación en una forma de asociación política para constituir una visión común que genere un juicio común¹⁰. Actuar políticamente, sostiene Barber, implica tener que juzgar, que elegir sobre condiciones de incertidumbre en un proceso común, dinámico, de deliberación y de acción, viable en la medida en que los individuos mediante la interacción social asuman su responsabilidad como ciudadanos¹¹.

Educación Política y Democracia

La comprensión del juicio político plantea directamente el problema de una educación democrática, o mejor, de una teoría democrática de la educación, justo en el sentido de analizar la relación entre los cometidos de una teoría educativa y los imperativos de una práctica política definida desde la participación de los individuos en el desarrollo de los asuntos públicos. Pero el propósito de dicha teoría no es en realidad elaborar un modelo regulativo de cómo hacer buenos ciudadanos, de cómo modelar una materia prima que habrá de adquirir forma independiente en el organigrama funcional de una sociedad. No se trata, por tanto, de diseñar los principios fundantes de un cuerpo teórico, sino de abordar los problemas de la práctica educativa a la luz de la reflexión democrática y la experiencia cívica entendida como la formación de los individuos como ciudadanos solidarios y capaces de coordinar sus propuestas en un proyecto y una visión comunes.

Así, desarrollar una teoría democrática de la educación trae consigo, como observa Amy Gutmann, el propósito de debatir públicamente los problemas educacionales en un proceso deliberativo no restringido al exclusivo dic-

⁸ Benjamin BARBER, art. cit., pp. 200-201.

⁹ Puede verse al respecto el comentario de Fred R. DALLMAYR «Hermeneutics and deconstruction: Gadamer and Derrida in dialogue», en *Idem, Critical encounters: Between philosophy and politics*, Notre Dame, In., University of Notre Dame Press, 1987, pp. 130-158.

¹⁰ Benjamin BARBER, art. cit., p. 203.

¹¹ *Ibidem*, pp. 206 y 209. Cf. en un sentido similar el trabajo de Ernst VOLLRATH «Ein philosophischer Begriff des Politischen», *Neue Hefte für Philosophie*, 21 (1982), pp. 35-46.

támen de los expertos y en el que el tratamiento de los problemas se hace desde el compromiso de la práctica educativa con los valores democráticos. Por ello mismo, el sentido de una educación democrática, sostiene Gutmann, no puede circunscribirse al ámbito del aprendizaje en la escuela, sino que ha de estar abierto a la consideración de los problemas de la autoridad democrática o la orientación de la acción formativa, entre otras cuestiones, en el marco del resto de las instituciones de la sociedad¹².

El espacio público democrático constituye un marco de experiencia compartida, de oportunidades vitales para la realización personal, el desarrollo positivo de la autonomía y la convivencia. Es el marco de la construcción de los proyectos sociales y en él la educación se define no como una mera transmisión de conocimientos o socialización cultural, sino en tanto que práctica emancipadora que permite la participación plural de los individuos en el proceso de comprensión de la realidad, de acercamiento interpersonal y de auto-exploración reflexiva, una práctica donde adquirimos y contrastamos nuestro sentido del saber vivir. La educación para la democracia o la *buena educación*, como la llama Victoria Camps¹³, se cifra, señala esta misma autora, en saber vivir con uno mismo, «vivir reconciliado con las tareas que llenan la vida y, en especial, con las tareas profesionales», el cultivo de la intrasubjetividad¹⁴, pero junto a ello, en el desarrollo de la convivencia el saber vivir con los demás, donde se expresa la medida de la interacción comunicativa, del respeto, la tolerancia y la solidaridad¹⁵.

Así entendida, la educación se manifiesta como la experiencia facilitante, la intermediación que provee el acceso de los individuos a la vida pública, al mundo de las relaciones interactivas, pero arraiga justo en la imagen de la democracia como forma de vida, o forma de vivir (Barber), como proyecto de realización colectiva. Sobre esta idea John Dewey había desarrollado las bases de una pedagogía democrática generada en la experiencia cívica comunitaria de la creación de un espacio público humanizador y emancipador. El proyecto de la recuperación de lo público constituía el hilo conductor de una reflexión centrada en la reconstrucción de la praxis comunicativa progresivamente integrada por la acción comunitaria de la ciudadanía¹⁶. El *eclipse de lo público* había resultado de la apropiación del debate en manos de lo que llamaba la «clase especializada» de los políticos profesionales. El mecanismo de la representación, la contrapartida institucional de la tecnificación de la política, había mediatizado y distorsionado el acceso de los individuos a los núcleos de dis-

¹² Amy GUTMANN, *Democratic education*, Princeton, Princeton University Press, 1987, pp.11 y 16.

¹³ Victoria CAMPS, *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa Calpe, 1990, pp. 123 ss.

¹⁴ José Luis L. ARANGUREN, Prólogo a Adela CORTINA, *Ética mínima*, Madrid, Tecnos, 1986, p. 15.

¹⁵ Victoria CAMPS, *op. cit.*, pp. 134-140.

¹⁶ John DEWEY, *The public and its problems*, (1ª ed., 1927), reimpr., Athens, Ohio, Swallow Press, 1988, pp. 206 ss.

cusión y toma de decisiones, a raíz de lo cual el concepto y la práctica de la ciudadanía adquirirían un sentido subsidiario de la política de intereses.

En los diferentes trabajos de Dewey puede seguirse una vigorosa apelación al hombre común, el ciudadano no experto pero capaz de tomar parte en la gestión de los asuntos públicos. La vida comunitaria, en este sentido, representa para Dewey la materialización concreta del proyecto de la democracia. Su propuesta avanza la imagen de una comunidad de comunidades, antípoda, de hecho, de la descripción del comunitarismo pluralista o pluralismo comunitario llevada a cabo por Michael Walzer. «Aprender a ser humano, comenta Dewey, es desarrollar a través de la reciprocidad de la comunicación un sentido efectivo de ser un miembro de una comunidad individualmente distinto»¹⁷. La educación concebida en clave democrática potencia esta doble orientación, la individualización del sujeto, el ejercicio de la libertad, y la apertura hacia el interés común que vincula a los miembros de una sociedad, tensión ésta que entraña el desarrollo de formas de socialización solidaria¹⁸. La solidaridad, junto a la libertad y la igualdad, los ideales de la democracia, se convierten en abstracciones si se encuentran desencarnadas de la vida comunitaria¹⁹, pero la tarea de la traducción de las demandas emancipadoras y los valores normativos que trae consigo el proyecto de la democracia ha de iniciarse por los rudimentos de la interacción cívica asentados en el marco de la práctica educativa.

La actitud cientifista caracterizó el posicionamiento filosófico del pragmatismo desde sus inicios. El método de la investigación científica, avanzado por Peirce y reformulado por James o Dewey, tenía como uno de sus objetivos eminentemente pragmático su aplicación para el tratamiento de los problemas sociales. En opinión de Dewey, la democracia podría llegar a articular los procedimientos del método científico, al tiempo que éste inspiraría la orientación de la tarea educativa, construida, de hecho, desde el núcleo experiencial de la escuela como instrumento para la transformación, esto es, la democratización básica, de la sociedad²⁰.

La educación democratizadora en la práctica de la cooperación y la solidaridad permite reducir la distancia entre la actividad pedagógica y el curso de la vida social. La escuela debe ser, estima Dewey, una «vida de comunidad», un espacio interactivo configurado por la práctica común del juego y el trabajo, que provea las condiciones de una atmósfera social emancipadora, y de ahí que el aprendizaje de la escuela encuentre su continuación natural en la vida pública, compleja y con numerosas interferencias en las relaciones

¹⁷ *Ibidem*, p. 154.

¹⁸ John DEWEY, *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, (1ª ed., 1916), reimpr., New York, The Free Press, 1966, pp. 86-87.

¹⁹ John DEWEY, *The public and its problems*, p. 149.

²⁰ Charles FRANKEL, «John Dewey's social philosophy», en Steven M. Cahn (ed.), *New studies in the philosophy of John Dewey*, Hannover, New Hampshire, The University Press of New England, 1977, pp. 9 ss. y 26-29.

humanas, pero al fin y al cabo el marco real, no idealizado sino anticipado en la escuela, donde los individuos se relacionan como ciudadanos²¹. El desarrollo de la función social de la educación lleva a Dewey a identificarla con el rodaje inicial de la vida comunitaria y, de igual modo, en el plano teórico le permite integrarla en la comprensión de una filosofía pública emancipadora. Son, en síntesis, las dos propuestas centrales en las que se han inspirado buena parte de los intentos posteriores de elaborar una teoría democrática de la educación.

La primera línea de trabajo iba a ser recuperada por Michael Walzer en el proyecto de una sociedad caracterizada por la convivencia en su seno de una pluralidad de comunidades y culturas²². Entiende Walzer que la educación representa una garantía de continuidad, de «supervivencia» para la vida social. De hecho, provee el espacio para el desarrollo del entendimiento crítico al tiempo que a través de la escuela crea el espacio intermedio entre el ámbito familiar y la sociedad²³. No en vano, el objetivo central de la escuela es cubrir la necesidad de que cada niño crezca en esta comunidad democrática y pueda tomar su puesto como ciudadano competente. La educación de ciudadanos, señala Walzer, «es una cuestión de provisión comunal, un tipo de bienestar» que responde al sentido básico de la justicia distributiva, a saber, garantizar la distribución equitativa de bienes primarios, de oportunidades vi-

²¹ John DEWEY, *Democracy and education*, pp. 358-360. Puede consultarse el comentario de R.S. PETERS, «John Dewey's philosophy of education», en *Idem* (ed.), *John Dewey reconsidered*, London, Routledge & Kegan Paul, 1977, pp. 102-123.

²² Michael WALZER, *Spheres of justice. A defense of pluralism and equality*, New York, Basic Books, 1983, p. 223. Walzer reconoce la orientación de sus ideas desde el contexto de la sociedad norteamericana (p. 216), premisa compartida por Dewey y buena parte de los teóricos actuales ocupados en la tarea de diseñar una teoría democrática de la educación que pueda desarrollarse, al menos, en el modelo de las sociedades democráticas occidentales. Tratar, como contrapunto, las líneas educativas de la *pedagogía del oprimido* de Paulo Freire y los autores vinculados a la teoría pedagógica democrática en sociedades subdesarrolladas implicaría una ampliación considerable de la perspectiva del presente trabajo. No puede, sin embargo, subestimarse, y cuando menos resulta obligado reconocer la valiosa aportación en el campo de la experimentación y la teoría educativas. Su concepción de la continuidad entre la autoconstitución moral del sujeto, el desarrollo de su autonomía, y el ejercicio efectivo y solidario de su papel como ciudadano ha cobrado una especial relevancia en los procesos de democratización en América Latina. El proyecto de la pedagogía emancipadora trataba de capacitar a los individuos con los medios intelectuales y morales básicos para la comprensión desde una óptica liberadora de las relaciones de dominación y explotación vigentes. La infraestructura política de las sociedades subdesarrolladas se caracterizaba por una despolitización y desorganización, o en realidad inexistencia, de los componentes de la sociedad civil, lo cual hacía necesario iniciar la ciudadanía, no sólo desde la transformación de las relaciones productivas para garantizar los niveles básicos de bienestar, sino desde la formación y transformación pedagógica de los individuos sobre el proyecto de crear relaciones solidarias y de cooperación como estrategia clave para la recuperación de las libertades políticas, y desde ahí la construcción de un espacio social democrático.

²³ En lo que sigue sintetizo y selecciono la exposición de Walzer en el capítulo octavo de su libro, *op. cit.*, pp. 197-226.

tales (Dahrendorf), que proporcionan el acceso de los individuos a la participación comunitaria. Un cometido que se realizará desde el desarrollo de una «educación común» experimentada en el ámbito inmediato de la democracia, que Walzer localiza en la vida comunal, educativa, de la vecindad.

En torno a ese mismo ámbito Henry Giroux se propone recuperar la segunda línea de trabajo avanzada por Dewey y que hace referencia al propósito de recuperar la noción crítica de ciudadanía articulada como eje de una filosofía pública emancipadora. En dichos términos, la ciudadanía será entendida desde su vinculación con la dinámica de relaciones de poder y con los procesos de creación comunitaria de ámbitos de sentido y comunicación, así como de los criterios de la comprensión moral y la producción y transmisión cultural. De esta forma, el modelo de educación construido sobre una noción de ciudadanía crítica y solidaria, fomentará tanto la capacidad crítica de los individuos en el desarrollo del conocimiento como su disposición para tomar parte responsable y solidariamente en el conjunto de las prácticas cívicas comunitarias que configuran la dimensión política de la sociedad²⁴. Central para una política y una pedagogía de la ciudadanía crítica, afirma Giroux, es la necesidad de reconstruir en un debate plural un lenguaje y una filosofía públicos que coordinen la noción y la práctica de la ciudadanía desde la comprensión y la defensa de los ideales de la democracia, desde la apuesta por el aprendizaje cívico de los contenidos de la igualdad, la libertad y la solidaridad²⁵.

Revitalizar el discurso de la democracia, uno de los desafíos que nos presenta el debate moral y político de la modernidad, supone, en primer término, contextualizar la reflexión en los ámbitos históricos concretos de la acción política, en el terreno de la negociación y el conflicto, de la gestión de los problemas sociales, y, en segundo lugar, como propuesta normativa, afrontar la tarea de construir un lenguaje crítico que nos permita reconocer las relaciones de subordinación y desigualdad, además de mediar entre la facticidad de los hechos y la reflexión a través de la praxis compartida del juicio. Pero al mismo tiempo, en tanto que recurso emancipador, habrá de modelarse como un lenguaje de posibilidades, facilitante, que conjugue de modo significativo el momento de la comprensión y la comunicación críticas con la estrategia racional de construir solidariamente las pautas y las instituciones de un orden social democrático²⁶.

En dicho intento el educador, propone Giroux, necesita definir la escuela como esfera pública donde pueda desarrollarse el compromiso cívico, un entorno de creación y experiencia democráticas y no un mero escenario funcional de transmisión cultural. Así, podrá ser legitimada al proveer el servicio

²⁴ Henry A. GIROUX, *Schooling for democracy: Critical pedagogy in the modern age*, London, Routledge, 1989, pp. 8-15.

²⁵ *Ibidem*, p. 28.

²⁶ *Ibidem*, pp. 29-36.

público de la formación de ciudadanos activos²⁷. El educador asume en este proceso el compromiso de cooperar en la reconstrucción crítica de un espacio formativo de convivencia animado desde la visión de una autoridad liberadora y sustentado en los principios públicamente contrastados e investidos de sentido de la tolerancia, la solidaridad y la participación democrática. La idea de una autoridad emancipadora y no meramente directriz supone concebir el papel del profesor como «intelectual transformador», capaz de problematizar y desentrañar en su trabajo la estructura establecida de las relaciones pedagógicas, de dilucidar las continuidades y las distorsiones entre la escuela, el ámbito familiar y la sociedad, y de asumir en una búsqueda conjunta con los propios estudiantes la tarea de redefinir el espacio de la interacción educativa como el lugar del aprendizaje en la socialización cívica.

La interpretación de Giroux ha rescatado y potenciado el aspecto liberador del pensamiento pedagógico y social de Dewey. Esta somera descripción de las líneas de trabajo de una pedagogía radical, como Giroux la llama, diferenciada de las propuestas neoconservadora (centrada en la enseñanza de un cuadro de valores comunales identificados desde una deficiente reconstrucción moralizante de la historia) y liberal (escorada hacia el tratamiento de los problemas educativos desde la perspectiva de los sujetos individuales)²⁸, puede permitir apreciar la continuidad entre las tareas de la educación moral y la educación política, no sin antes reparar en un supuesto incuestionado por Dewey, cuyo mantenimiento impediría un desarrollo satisfactorio en términos democráticos de una teoría de la educación moral.

Amy Gutmann advierte a este respecto que resulta contraproducente mantener que el ideal moral de la educación ha de legitimarse por la instancia comunitaria, una apelación un tanto vaga que Dewey sitúa como condición ineludible para la comprensión de una pedagogía democratizadora. Antes bien, señala Gutmann, la validación del ideal moral educativo deberá proceder del reconocimiento de los propios ciudadanos²⁹. Como cualquier otra propuesta normativa, habrá de ser reconocida intersubjetivamente en un proceso de deliberación pública discursiva. Al hilo de esta cuestión enlazamos, aunque aquí no llegue a ser tratado, con el análisis de la *educación moral*, y de nuevo la referencia de partida vuelve a ser Dewey. Pero su elección no es arbitraria, pues buena parte de los intentos de elaborar una teoría pedagógica democrática tratan de vincular, como hiciera el autor pragmatista, el ámbito básico de la escuela y el marco institucional de la sociedad sobre la idea o la imagen operativa de las diferentes comunidades en las que los individuos se desarrollan cívica y moralmente.

(Diciembre 1991)

²⁷ *Ibidem*, pp. 87-91. Reproduzco la argumentación de Giroux, aunque con bastante libertad.

²⁸ *Ibidem*, pp. 37-70.

²⁹ Amy GUTMANN, *Democratic education*, pp. 13-14.