

4. LA FORMACIÓN DE EDUCADORES MUSICALES PARA LA DIVERSIDAD

En las últimas décadas la temática de la diversidad cultural ha irrumpido con fuerza en los debates pedagógicos. Desde las primeras denuncias sobre el carácter excluyente de la educación formal en sociedades clasistas, que hicieran los autores de la pedagogía crítico reproductivista a fines de los sesenta, hasta los últimos estudios sobre multiculturalidad e integración cultural surgidos de los autores críticos en la era del posmodernismo (Giroux 1990, 1996, 1998, 2003), queda en claro que la atención a la diversidad, la inclusión democrática de los sujetos dentro del discurso pedagógico escolar, es aún un desafío al que la educación no ha logrado dar respuesta contundente. Si bien la diversidad ha estado presente desde el surgimiento de la institución escolar, por la lógica presencia de distintos sujetos con distintas historias, experiencias y modos de apropiarse del conocimiento, el ideal homogeneizante constitutivo de nuestro sistema educativo ha puesto históricamente el acento en la clausura de las diferencias, entendiéndolas como déficit o carencia respecto de un modelo único a alcanzar por una institución que se presentaba como neutra (Giroux, 1998, 2003).

En la búsqueda por comprender los escenarios escolares actuales y pensar propuestas educativas sustancialmente democráticas, inclusivas, los autores enrolados en la teoría crítica de la sociedad y la pedagogía crítica han acompañado espacios de formación, discusión e investigación en nuestro medio. Dice Henry Giroux (1996, 2003), y coincidimos con él, que desde hace un tiempo estas teorías han ido ganando terreno en el mundo académico y editorial. Afirma el autor: "...la pedagogía [crítica] está generando una especie de industria repentinamente en alza y se ha abierto camino en un número, que crece vertiginosamente, de elencos bibliográficos de editoriales" (1996:174). En consonancia con esta afirmación, en los últimos quince años, aproximadamente, se ha podido apreciar la presencia de proposiciones sostenidas por la pedagogía crítica: "respeto a los saberes de los estudiantes", "el conocimiento como

construcción social", "el fomento del pensamiento crítico", etc., tanto en los diversos documentos emanados de las autoridades educativas de la provincia de Buenos Aires, como en las programaciones de nuestras cátedras. En este sentido, los institutos de formación docente y, dentro de ellos, los conservatorios, no han quedado al margen de este hecho, con lo cual podemos plantear que es casi lógico que se hayan ido naturalizando estas proposiciones al menos en los discursos de docentes y estudiantes de profesorado y que, en el mejor de los casos, se hayan comenzado a problematizar ciertas categorías, premisas y prácticas educativas, ligadas a los arraigados modelos tradicionales. Ahora, también los autores críticos como Giroux (1990, 1996, 2003) y Freire (1997, 2004, 2006) alertan sobre la enorme dificultad de muchos teóricos y educadores por mantener la coherencia entre el lenguaje crítico y la praxis como docentes, esto es, entre lo que se dice y lo que se hace en el aula, dado que la cultura positivista, como Giroux la llama (2003), ha tenido y tiene aún un considerable peso en nuestra educación. En este sentido, es muy frecuente encontrar contradicciones entre la teoría sostenida y nuestra práctica educativa: rendimos honores al pensamiento de Paulo Freire en nuestras clases, sin embargo, no permitimos que se nos cuestione una calificación puesta por nosotros en una evaluación, o nos decimos respetuosos del otro y nos preguntamos: "¿Pero, no piensan?", sólo porque dieron una respuesta distinta a la esperada.

Considerando lo anterior, es que entendemos se vuelve fundamental desentrañar cómo estas dos grandes posturas sobre la enseñanza de la música en las escuelas entienden al otro, a lo diverso, cómo entienden que se construye el conocimiento, qué entienden por música, qué piensan de la cultura popular, de qué manera consideran los saberes musicales previos de los estudiantes... Entendemos que echar luz sobre estas cuestiones va a posibilitar ajustar los discursos y las prácticas de la educación musical, en tanto, como ya dijimos, sucede muchas veces que el discurso socio-educativo general que se sostiene y el modelo de enseñanza musical elegido van casi a contramano. Avancemos en ese sentido.

4.1. Clase de repaso: teorías críticas

Para la concepción de aprendizaje de las teorías críticas de la educación, especialmente la desarrollada por Paulo Freire, el *conocimiento* es una construcción y reconstrucción entre sujetos cognoscentes y su mundo. Se constituye en las relaciones comunicativas “entre sujetos cognoscentes, en torno a un objeto cognoscible” (1973: 73). Esto significa que aprender algo no se reduce a una mera transferencia de un saber, donde el acto cognitivo termina en el objeto conocido. Conocer es, para Freire, un encuentro de sujetos mediados por el objeto de conocimiento, buscando apropiarse de él, aprehenderlo para aplicarlo a situaciones existenciales concretas, para transformarlo y para transformarse. El *diálogo*, en esta perspectiva, es método para desafiar a los sujetos y es también compromiso con la interacción (Freire, 1973, 1993, 1997, 2004, 2006; Giroux, 1990; Camillioni, 2008).

Siendo el diálogo, entonces, un aspecto metodológico inherente a la concepción educativa en la perspectiva freireana y crítica en general, donde se elaboran significados compartidos a través de la comunicación, el *respeto a los saberes previos* de los estudiantes es tanto una opción ideológica como un elemento propio de la concepción epistemológica que le subyace. Para la pedagogía crítica, partir de los saberes previos, conocer y contemplar las experiencias de vida de los alumnos constituyen el punto de partida (y de llegada) de toda acción pedagógica. El respeto por la identidad cultural y personal de cada alumno es así tanto un imperativo moral, como epistemológico (Freire, 1986, 1993, 1996, 2006; Giroux y Mc Laren, 1998; Giroux, 1996, 1998, 2003). Desde el punto de vista ético y moral, las teorías críticas afirman los ideales de igualdad, libertad, justicia y democracia, de tal manera que combaten toda forma de discriminación y, por ende, toda forma de legitimación de modos de experimentar y dotar de sentido a la vida que sean predeterminados y monolíticos, que ponen en cuestionamiento, incluso, la idea de educabilidad de aquellos grupos socialmente más vulnerables (Gimeno Lorente, 1995; Giroux, 1992, 1996, 1998, 2003; Bonal y Tarabini 2010).

Así también, desde este posicionamiento epistemológico, el respeto por los saberes previos remite al modelo de ciencia que sustenta la pedagogía crítica. El pensamiento crítico, como proceso cognitivo, afronta el conocimiento de forma *dialéctica*. La capacidad de preguntar para problematizar la realidad, para comprenderla y confrontarla parte de la pregunta por la realidad concreta, busca y recrea los conceptos que echen luz sobre aquélla, para volver a la realidad con más preguntas, con más posibilidades de comprenderla y transformarla, con una complejidad mayor de acercamiento a esa realidad. En palabras de Freire, la verdadera ciencia es aquella que partiendo de lo concreto y mediado por el concepto en la búsqueda de aprehenderlo, retorna a él en una dialéctica permanente (Freire, 1973, 1986, 2004, 2006).

Según Henry Giroux, la institución educativa ha variado en la historia y aun dentro de un mismo período histórico, con respecto a las formas en las que ha contemplado al otro: desde la aparición negativa o deficitaria del otro, hasta una forma estática donde el concepto de diferencia queda definido como algo por resolver en un clima de armonía y supuesto respeto a los diversos grupos culturales (2003; Giroux y Mc Laren, 1998). Buscando avanzar sobre estas tradiciones, Giroux, tomando a Bajtin y Freire, propone construir un modelo teórico donde la lucha, la voz estudiantil y el diálogo crítico (1998: 203) sean centrales. El lenguaje, en la perspectiva de Giroux, aparece como un acto social y político por el cual los individuos dan significado a sus experiencias, a su propia subjetividad, y definen sus relaciones con los otros.

“[...] entiendo el discurso como un conjunto de experiencias incorporadas y fracturadas, que son vividas y sufridas por individuos y grupos dentro de contextos y escenarios específicos” (1998: 208).

La pedagogía crítica que él propone insta a los educadores a tratar las experiencias, las historias y los lenguajes de los alumnos como formas particularizadas de producción de los diferentes grupos culturales presentes en el aula. Una pedagogía crítica, dice, que preste atención a las historias, los sueños y las experiencias que los

alumnos llevan a las escuelas, que enfrente el conocimiento de la experiencia vivida para confirmarlo y cuestionarlo. Quiere decir, en la propuesta de Giroux y también de Freire, que el conocimiento del otro no sólo está ahí para ser "ensalzado", sino también para ser interrogado críticamente, para vincularlo con las estructuras de poder, con las ideologías que les subyacen, en definitiva, con las prácticas sociales que representa y confirma (Giroux, 1998, 2003; Freire, 2004, 2006). Paulo Freire (1973, 2004), desde su *pedagogía dialógica*, definiendo el diálogo como un encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo pronuncian, lo transforman y se transforman, enfatiza la idea de que dialogar no es invadir ni manipular el conocimiento, sino inventar maneras de interrogar, tratar, aprehender y experimentar el objeto de conocimiento de que se trate. El respeto por la diversidad, por las diferencias culturales, que se propone en Giroux y en Freire, entre tantos otros autores, lejos de ser una simple búsqueda de convivencia pluralista dentro de un aula, es una celebración de las diferencias ancladas en un proyecto de democracia inclusiva y, por lo tanto, en la formación de ciudadanos democráticos.

Si bien es cierto que las instituciones educativas, inmersas en el contexto social, no funcionan al margen de "otras instituciones socioeconómicas y políticas que controlan la producción, distribución y legitimación del capital económico cultural en la sociedad dominante" (Giroux, 1988: 134). Henry Giroux concibe que ni las escuelas son instituciones inocentes, ni que tampoco reproducen mecánicamente las relaciones sociales y los intereses dominantes. En este sentido, propone considerar a las instituciones educativas como sitios sociales contradictorios; en sus palabras:

"Analizar las escuelas como emplazamientos de contestación socialmente contruidos y activamente involucrados en la producción de conocimiento, técnicas y experiencias vividas" (1994: 78).

Quiere decir que, al igual que Bourdieu, Giroux entiende que las escuelas, en tanto instituciones históricas y culturales, siempre incluyen intereses ideológicos y políticos representantes

de los sectores dominantes. Pero a diferencia de Bourdieu, el autor norteamericano afirma que en la interacción de profesores, estudiantes y administradores, las escuelas pueden representar una pluralidad de discursos que se afirman, se negocian, se resisten y coaccionan mutuamente, y que están en constante lucha y conflicto.

4.2 La educación musical bajo la lupa de la pedagogía crítica

Explica Lucy Green (2009, 2001) que para que se produzca una experiencia musical, es decir, para que alguien reconozca algo que suena como música, operan dos procesos de significación que actúan sin separarse uno de otro, y dan lugar a lo que ella llama teoría dialéctica del significado musical (2009: 109). Por un lado, los sonidos, en tanto materia prima de la música, deben estar organizados de manera significativa para el que escucha. Hay una organización lógica e históricamente constituida de dichos sonidos. Green llama a esto *significados inherentes*; si se quiere, es el aspecto más objetivo de la música, y se refiere a las interrelaciones de los materiales musicales, que operan como factor organizador de orden superior, dice la autora, que se puede denominar *estilo*. La percepción de estas conexiones internas de lo que entendemos como música no es una cuestión innata para la autora, sino producto del aprendizaje, de cierto grado de familiaridad con cierto estilo. Dicho de manera sencilla, el reconocimiento (o el desconocimiento) de los significados inherentes es lo que nos hace juzgar como ruido, u horriblemente desafinado o rara, alguna música de alguna cultura no familiar para nosotros.

Por el otro lado, están los significados musicales que Green llama *delineaciones* o *significados perfilados*, que colocan a la música en vinculación con los contextos sociales de producción y recepción, con su mediación como objeto cultural (pp.106-107). Las delineaciones nos permiten reaccionar de manera múltiple con algunas músicas, vinculándolas a lo que nos agrada, nos desagrada, lo que nos hace sentir, lo que nos provoca, y que se

da, en general, en forma compartida con determinado grupo social, cultural o etario con el que estamos vinculados. Ambos significados, aunque puedan tener peso diferente en las distintas experiencias musicales y aun en distintos momentos de una misma experiencia, y aunque su vinculación sea por demás compleja, son absolutamente inseparables.

Permítaseme un ejemplo. Cuando mi hijo mayor tenía unos diez años, su padre, guitarrista, estaba preparando un concierto con música de Piazzolla. Durante unas cuantas semanas, Piazzolla sonó todo el día en nuestra casa. Un día mi hijo se acercó y me dijo: —*¡A mí me gusta mucho Piazzolla!*; minutos más tarde agregó: —*Es raro que a mí me guste Piazzolla.* Lo que mi hijo con sus diez años estaba diciendo era que la familiaridad sonora con Piazzolla, la importancia y el valor que su padre y yo le dábamos a su música, canturreándola, silbándola, bailándola todo el día, hacían que él la sintiera como una música cercana, agradable, comprensible. Al mismo tiempo, creo que mi hijo nos estaba pidiendo permiso para esperar crecer y, recién ahí, quizás, socializar con sus amigos su gusto por Piazzolla, mientras tanto, seguiría escuchado a los Redonditos de Ricota o a Los Piojos o lo que fuera que lo hacía formar parte y mantener un código común con su grupo de pertenencia infantil.

Green sostiene, entonces, que pueden producirse distintas formas de experiencia, según sea nuestra reacción frente a los significados inherentes y las delineaciones. De alguna manera, lo que le ocurrió a mi hijo se relacionaba con una suerte de contradicción entre ambos significados. Reaccionaba positivamente a lo inherente, pero la convención social de que el tango es “para viejos” le generaba reservas desde el punto de vista de los significados perfilados. Podría darse lo contrario: como madre de adolescente, intento sentarme a escuchar System of a Down, que mi hijo (el de Piazzolla) admira y, por más esfuerzo que hago, no logro entender mucho lo que está sucediendo allí a nivel sonoro. A estas dos reacciones Green las nomina como *ambiguas*. Ahora bien, Piazzolla para mí y System para mi hijo nos producen a cada uno reacciones de *celebración*, en términos de la autora.

Reaccionamos positivamente hacia lo inherente y hacia lo perfilado. Por último, podría pasar que al escuchar, por ejemplo, canciones tradicionales hindúes, nuestro desconocimiento de las armonías típicas y nuestra más profunda ignorancia sobre su cultura nos produzcan una reacción de rechazo o *alienación*.

¿Por qué los aportes de Lucy Green son importantes en términos de educación musical? Ella advierte que aquellas experiencias musicales escolares que entran en conflicto con las experiencias, las necesidades, los valores y las identidades musicales de los educandos podrían promover experiencias educativas por lo menos ambiguas, fragmentadas, y llegar a transformarse en experiencias alienantes que poco o nada aportan al saber musical de los alumnos. Plantea Regelski (2009a) que cuando los aprendizajes se presentan fragmentados o desconectados de los mundos personales de los educandos, tenderían a no "marcar diferencia" entre tener o no tener música en la escuela. Pero además, desde la mirada de las teorías críticas, sería factible pensar que una experiencia educativo-musical que fundamentalmente presenta a los niños y a los jóvenes músicas que, desde lo inherente y desde lo perfilado, provocan reacciones negativas por su escasa significatividad, que no contempla el capital musical del que son portadores los estudiantes como expresiones de peso legítimo para el aprendizaje, promoverían una mirada del otro, de sus experiencias diversas, en términos negativos, en términos de desviación, déficit o incultura. Según lo plantea Henry Giroux (2003: 177), si los conocimientos que presenta la escuela se convierten en un cuerpo predeterminado y ordenado jerárquicamente, independiente de la diversidad y de los intereses de niños y jóvenes, lejos de producirse el interés de los alumnos en las prácticas pedagógicas, se favorecería el aburrimiento, el desinterés, el rechazo al conocimiento, denotando violencia simbólica contra los alumnos que sentirían la devaluación del capital cultural con que ellos cuentan (Giroux, 1992, 2003, 2006; Giroux y Mc Laren, 1998; Freire, 1997, 2004, 2006).

Sobre la base de estos aportes, los educadores musicales praxiales realizan, como dijimos, un enfático señalamiento y una oposición a la desconexión que, para ellos, el modelo de la

Educación Musical Estética presenta entre lo que sucede dentro de las clases de música en las escuelas y los saberes musicales previos y cotidianos que conforman el bagaje musical de los niños y los jóvenes en la escuela. Los teóricos de la educación musical praxial, como Regelski (2004, 2009a) y Elliot (2009) afirman que durante el proceso de socialización los niños y las niñas aprenden y adoptan las normas estructurales y las propiedades sonoras de su cultura, desarrollando así representaciones que funcionarían como patrones familiares, permitiéndoles conformar un conocimiento praxial con el cual poder participar, en mayor o menor grado, de los múltiples mundos musicales presentes en su cultura. De esta manera, una pedagogía musical que ignore o minimice los mundos musicales de los estudiantes, violenta sus identidades personales y sociales. Así, los praxiales cuestionan enérgicamente la ignorancia que predominaría en el modelo de la Educación Musical Estética, acerca de las praxis musicales de los alumnos y la tendencia a redimirlos de los gustos musicales no legitimados para el modelo de la Educación Musical Estética.

Esta cuestión no es menor si se establece la vinculación con la idea expresada por teóricos críticos de la educación, como Paulo Freire y Henry Giroux, entre otros, quienes han mostrado la ligazón entre la producción de significados y la constitución de la identidad de los alumnos. (Freire, 1973, 1997, 2004, 2006; Giroux, 1996, 2003; Giroux y Mc Laren, 1998; Regelski, 2004; de Gainza, 2002). Al respecto, y en relación con lo que la música aporta en la constitución de la subjetividad, autores como Simon Frith (2003), Pablo Vila (2000a, 2000b), Daniel Míguez (2006) y Thomas Regelski (2004, 2009b), entre otros, afirman que la música es un tipo particular de artefacto cultural de expresión y comunicación, que proporciona diferentes elementos con los cuales identificarse, y que permitirían ser utilizados en la construcción tanto de la percepción del yo como de la percepción de los otros. Así, el sonido, las letras, las interpretaciones, lo que suena y lo que se dice respecto de lo que suena, la identificación con quienes escuchan la misma música, la identificación con las formas convencionales de escuchar y disfrutar determinada música, etc., conformarían

una compleja matriz que ofrecería al sujeto maneras de ser y de comportarse, así como modelos de satisfacción psíquica y emocional. Desde este lugar, diferentes elementos de la experiencia musical interpelan a los sujetos, y éstos podrían apropiarse de ella en forma total o parcial, o resignificarla²⁴ (Vila 2000b: 360). Por eso a mí me gusta Piazzolla (ahora, y no cuando tenía 16 años), y a mi hijo adolescente le gusta System of a Down (ahora, ya veremos qué escuchará cuando se acerque a los 50). Quiere decir que encarar una pedagogía musical que piense que lo que escuchan la mayoría de los estudiantes es de baja calidad y busque “elevarlos” musicalmente, supera todo discurso técnico-musical; parece ser una afirmación técnica, pero no deja de tener implicancias en la identidad personal y social de nuestros jóvenes.

Además, desde la perspectiva de Giroux (2003; Giroux y McLaren, 1998), en la negación de los mundos culturales/musicales, ligada a lo no legitimado por la institución educativa, subyace la idea de “alta cultura” versus “cultura popular”. En este sentido, dice el autor, mientras la alta cultura es vista como una esfera trascendente, caracterizada por la creatividad y la autonomía, su opuesta, la cultura popular, equiparada muchas veces a cultura de masas, es caracterizada por la estandarización, la uniformidad y la pasividad, producto del total dominio y la incapacidad de los sujetos de mediar, resistir o rechazar los imperativos de la cultura dominante. Hay otras perspectivas de la cultura popular, según el autor, que la ligan a las tradiciones y, suponiéndolas libres de toda influencia de la industria cultural de las sociedades contemporáneas, mantendrían su autenticidad y su esencia, y se volverían, por lo tanto, dignas de veneración. De todas maneras y con los matices que puedan encontrarse en las posturas descritas, lo que se pierde aquí, para Giroux, es la posibilidad de comprender las complejas situaciones y las formas sociales en que los individuos y los grupos dan significado a su cultura.

²⁴ Según el antropólogo Pablo Vila (2009b), entre la interpelación o, si se quiere, entre la oferta de identidad que puede brindar una experiencia musical y la aceptación de tal oferta, hay un proceso de negociación de sentido, hay un criterio evaluativo que permite al sujeto hacer una apropiación selectiva de lo que se ofrece en tanto se ajuste, o crea que se ajuste, a su identidad narrativizada en el proceso de construir una versión más o menos coherente del yo.

"[...] la pedagogía crítica demanda que se dé atención a la manera en que los estudiantes construyen activamente las categorías de significado y, cómo producen y responden al conocimiento que se dé en el aula. Al no tomar en cuenta las formas sociales y culturales que legitiman a la juventud y sirven para darles o restarles poder, los educadores corren el riesgo de ser cómplices de silenciar o nulificar a sus estudiantes" (Giroux y Mc Laren, 1998: 174).

Pero aún hay más; autores como Regelski (2004,2006, 2009b), Elliot (2001,2005), Green (2009), entre otros, coinciden en sostener que la música popular, en sentido amplio, es la que tiene más presencia en la vida cotidiana de los niños y los jóvenes, como experiencia constitutiva de su identidad. Esto se extiende, también, a los estudiantes que ingresan a formarse en los conservatorios de música en nuestro medio local, tal como lo mostraremos más adelante. De manera que en las tramas identitarias de los jóvenes que ingresan en el Conservatorio a formarse como educadores musicales y en la de los estudiantes de educación obligatoria, la música popular es la experiencia básicamente seleccionada para la construcción de sus identidades.

Dicho esto, se vuelve preocupante, en términos de *habitus* profesional, de *habitus* docente, pensar que el modelo de formación dominante en el Conservatorio tiende a pensar lo popular como subvalorado o desvalorizado. Dicho de otro modo, si el Conservatorio de Música es una institución que tiende a consagrar la música clásica como el género superior donde se desplegaría la idea de belleza; si, además, es probable que sea el modelo de la Educación Musical Estética el que guíe la formación específica de los educadores musicales, nos encontraríamos aquí con un arbitrio cultural para la formación de estos docentes que tendería a desconocer o minimizar los mundos musicales de los educandos, en tanto que es probable que dichos mundos musicales no tengan, necesariamente, una alta vinculación con la música clásica. Además, si el capital cultural/musical tanto de los niños y de los jóvenes que concurren a las escuelas, como de los propios jóvenes y adultos que se estarían formando en el Conservatorio como

educadores musicales, está vinculado de manera relevante con praxis musicales ligadas a la música popular, podríamos inferir no sólo que estos futuros docentes también son mirados desde la institución formadora en términos de déficit cultural/musical, sino que esta manera de mirar al otro, a lo no legitimado, podría quedar inscripta, en mayor o menor grado, en su *habitus* profesional. Recordemos que los propios documentos elaborados por las autoridades del área artística de la provincia de Buenos Aires, incluidos los Diseños Curriculares, advertían sobre esta cuestión y reclamaban un ajuste o un cambio en la formación de los educadores musicales, especialmente, en la manera de considerar los mundos culturales de los educandos.

Para finalizar, de lo dicho hasta aquí es factible pensar que si la formación de docentes de música en el Conservatorio excluye o minimiza la diversidad de manifestaciones musicales presentes en un entramado cultural, por el peso de la legitimación de la música clásica como género consagrado, podría obligar, en términos de prácticas docentes futuras, a una escisión entre el adentro y el afuera de la institución escolar, lo que implicaría, a su vez, independizar el objeto de conocimiento música de los mundos sociales y culturales de los futuros alumnos con quienes trabajarían estos educadores musicales. Además, siendo que la música acompaña a las personas desde la más temprana infancia, la posibilidad de desconocer este universo musical previo, tanto en los alumnos del propio Conservatorio, como a futuro en los alumnos de las escuelas donde éstos ejerzan, dificultaría la oportunidad de reconocimiento del otro como sujeto de enunciación. Así, se afectaría la capacidad de diálogo con los alumnos, con sus historias, con sus saberes previos y, por lo tanto, con sus identidades, base imprescindible de una educación democrática. Arrojando toda una gama de comportamientos, tanto de adhesión como de resistencia al modelo de formación dominante, es posible pensar en la dificultad de estos educadores musicales a la hora de asumir un compromiso con la diversidad cultural de sus propios alumnos, con sus saberes previos y su identidad cultural, al momento de tomar decisiones

y organizar su práctica docente, y lo que a su vez obstaculizaría la posibilidad de construir un rol docente comprometido con una postura dialógica (Freire, 1997, 2004) y, por lo tanto, con una educación democrática, tanto en términos sociológicos como epistemológicos (Giroux, 1990, 1994, 2004).