

# LA CAPACIDAD REFLEXIVA, FACTOR ESENCIAL DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO: REFLEXIONES EN TORNO A LAS PROPUESTAS DE JOHN DEWEY Y MARTHA NUSSBAUM

*The reflective ability, essential factor in the teacher professional identity: Reflections about the proposals from John Dewey and Martha Nussbaum*

Virginia Guichot Reina<sup>1</sup>  
Universidad de Sevilla

**RESUMEN:** Los principales retos sociopolíticos contemporáneos (globalización, diversidad cultural, nuevas tecnologías de la comunicación, etc.) obligan a reflexionar acerca del tipo de ciudadanía necesaria para superarlos con éxito en aras a un mundo más justo y más humanizado, y, por consiguiente, a pensar qué competencias deberá poseer el profesorado que forme a los futuros ciudadanos. Parece que un papel esencial debe ocuparlo la capacidad de reflexión y de deliberar, habilidades que son subrayadas, con matices específicos, por John Dewey, uno de los padres de la Escuela Nueva, y por Martha Nussbaum, filósofa de reconocido prestigio y reciente ganadora del Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales. A ellos se dedica el núcleo esencial de este trabajo, para extraer, como conclusión, los principios generales y las líneas de actuación en pro de nuestro objetivo de una democracia más participativa y más justa que la actual, que habría que desarrollar en los programas de formación del profesorado en todos los niveles educativos.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del profesorado- Pensamiento educativo de John Dewey- Pensamiento educativo de Martha Nussbaum – Democracia y Educación

**ABSTRACT:** The main contemporary socio-political challenges (globalization, cultural diversity, communicational new technologies, etc.) demand to

---

1 Autora para correspondencia: Dra. Virginia Guichot Reina. Profesora Titular de Escuela Universitaria. Departamento Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n. 41013. Sevilla. (España). E-mail: guichot@us.es

think about the necessary citizenship to overcome them. We have to think in what skills have to be educated the teachers who train the future citizens. The reflective and deliberative ability plays an essential role in the teacher education that we propose. These skills are very important in proposals from John Dewey, one of the main educators in the movement called New School, and Martha Nussbaum, a famous philosopher who won the prize “Príncipe de Asturias” in the sphere of Social Sciences last year. We dedicate to them the main part of this work. Finally, we offer a conclusion where you can examine general principles and activities to achieve our aim –a more participative and fairer democracy-. They should be incorporated in programmes for the teacher training in all the educational levels.

KEY WORDS: Teacher Education- John Dewey’s educational thought- Martha Nussbaum’s educational thought – Democracy and Education

## Introducción

Reijo Laukkanen, Ex-Consejero del Ministerio de Educación de Finlandia, en la ponencia inaugural titulada “El modelo finlandés de formación del profesorado” presentada en el Congreso Internacional de Formación del Profesorado<sup>2</sup>, celebrado en junio de 2013 en Sevilla, subrayaba que un factor esencial para el buen funcionamiento del sistema educativo en su país era la gran confianza depositada en su profesorado por parte del gobierno. Una confianza que este colectivo sentía, experimentaba, ya que ni siquiera existía la figura del inspector a la antigua usanza, visitando continuamente el centro y controlando la labor de los docentes en el mismo. Subrayaba que el *quid* de la cuestión se encontraba en el extremo cuidado con que se trataba la conocida como “formación inicial del profesorado”, empezando por el propio proceso de selección del personal que podría cursarla. Y centrándose ya en la misma, en esa fase primera de formación, destacaba como elemento más significativo, como eje central, la de formar a los futuros maestros y profesores en la toma de decisiones, esto es, intentar que se percibieran como docentes reflexivos, no como técnicos que implementan programas diseñados por otras personas ajenas al contexto donde ellos realizan su labor<sup>3</sup>.

2 El Congreso se tituló “Re-conceptualizando la identidad profesional del profesor europeo. Compartiendo experiencias” y tuvo lugar entre los días 12 y 14 de junio de 2013. Se celebró en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla

3 “El modelo finlandés de formación del profesorado”. Ponencia inaugural presentada por Reijo Laukkanen, en el Congreso Internacional de Formación del Profesorado: “Re-conceptualizando la identidad profesional del profesor europeo. Compartiendo

Este cultivo de la capacidad de reflexión, dentro de un proceso de deliberación –sea individual o colectivo-, creemos que es una de las claves para contar con unos profesores que sean auténticos profesionales de la enseñanza, con unos educadores que logren ese objetivo que consideramos básico en cualquier formación general: capacitar a las personas para que sepan interpretar críticamente la realidad en la que viven y cuenten con los recursos necesarios para transformarla en una línea optimizadora. Esta es la razón por la que hemos elegido el análisis de la obra educativa de dos magníficos pensadores norteamericanos, John Dewey y Martha Nussbaum, defensores acérrimos del fomento de la reflexión en los educadores –y en cualquier ciudadano-, para destacar la necesidad de incluirla de forma permanente y transversal en cualquier plan de formación del profesorado, sea del nivel que sea, ya se hable de la inicial o de la desarrollada durante el ejercicio profesional, para el logro de esos docentes que realmente contribuyan a elevar la calidad de la educación de cualquier país. El primero, fallecido en 1952, fue considerado ya en su tiempo uno de los grandes adalides de la democracia norteamericana, y precisamente desde la crítica a la corrupción del sistema, a la hipocresía de un país que se declaraba a sí mismo “demócrata” cuando no formaba a sus ciudadanos/as con las capacidades imprescindibles para su desarrollo (Dewey, 1927). La segunda, por suerte para nosotros, aún viva, está dedicada a buscar fórmulas para conseguir una justicia social real, o cuanto menos, una menor injusticia social, en todos los puntos del planeta, sacando a relucir los indicadores imprescindibles que la señalen (Nussbaum, 2006, 2012). Y uno de ellos es, por supuesto, una determinada educación que garantice a todas y cada una de las personas una cierta formación (Nussbaum, 2012: 181). Tanto John Dewey como Martha Nussbaum apuestan por el fomento de la capacidad de reflexión crítica como componente imprescindible del ciudadano/a democrático/a.

Pensar en la educación necesaria en la actualidad, reflexionar –por consiguiente- acerca de la formación que deben recibir los docentes como agentes educativos de primer orden, supone contar con lo que Paulo Freire denomina *claridad política*, esto es, una visión consciente y continuamente revisada, acerca del modelo de sociedad que consideramos más idóneo para el desarrollo del ser humano, porque de ahí derivaremos nuestro proyecto educativo (Freire, 2004). En nuestro caso, apostamos, al igual que Dewey y Nussbaum, por la democracia, pero debido a la pérdida de sentido que parece tener ese término por su (mal)uso en las más diversas situaciones (Brown, 2010)<sup>4</sup>, que-

---

experiencias”, celebrado en Sevilla entre los días 12 y 14 de junio de 2013. Actas del Congreso pendientes de publicación.

4 Señala Brown: “La democracia goza de una popularidad global sin precedentes en la historia, pero lo cierto es que, en términos conceptuales, nunca ha adolecido de un carácter más indefinido y sustancialmente vacío. Puede que la actual popularidad de

remos hacer hincapié en el significado que le otorgamos: “una forma de vida, basada en unos valores como la libertad, el principio de igualdad, la tolerancia, la solidaridad, la participación, la responsabilidad, la autonomía crítica o la justicia social” (Guichot, 2003; 2012). Sin duda, recogemos el núcleo esencial de las definiciones de los filósofos citados. Para John Dewey, la comunidad democrática implica un estilo de vida que supone, fundamentalmente, la participación de todos los miembros del grupo social en la formación de valores que son necesarios para alcanzar el bienestar social y el pleno desarrollo individual (Dewey, 1952). Y leyendo su obra, observamos que esos valores que asocia a la calidad de una sociedad, a la garantía de desarrollo de la persona, son los expuestos más arriba, dando un papel esencial a la libertad (Guichot, 2003: 131-135). Nussbaum, por su parte, indica que una democracia siempre debe suponer el resguardo de las libertades políticas, civiles y de derechos sociales, por lo que también nos da entender ese carácter sagrado que poseen ciertos valores para que podamos hablar de una comunidad democrática (Nussbaum, 2010: 47-48). La propia Nussbaum aclara que su enfoque, el denominado “de las capacidades”, está estrechamente unido al movimiento internacional de defensa de los derechos humanos, ya que ambos coinciden en torno a la idea de que todas las personas tienen derecho a unos bienes centrales en virtud de su humanidad misma, y que uno de los deberes fundamentales de la sociedad es el de respetar y apoyar tales derechos:

“Las capacidades de mi lista coinciden sustancialmente con los derechos humanos reconocidos en la Declaración Universal y en otros instrumentos parecidos. Cubren, efectivamente, el mismo terreno que los llamados derechos de primera generación (los derechos políticos y los civiles) y de segunda generación (los económicos y los sociales). Y desempeñan un papel similar, pues proporcionan una base tanto para las comparaciones transculturales como para las garantías constitucionales” (Nussbaum, 2012: 83).

---

la democracia no sea sino el resultado de la indeterminación, incluso la vacuidad, de su sentido y su práctica: como Barack Obama, es un significativo vacío en el que todos y cada uno de nosotros podemos dar cabida a nuestros sueños y esperanzas. O quizá el capitalismo, mellizo de la democracia moderna y siendo de ambos el más robusto y astuto, ha conseguido finalmente reducir la democracia a una mera *marca*, última versión del fetichismo de la mercancía que separa por completo la imagen del producto en venta de su verdadero contenido. O quizá también, por una ironía de la historia propia del progresismo de las Luces –la cual ve cómo el siglo XXI entabla una batalla en la que luchan los dioses y que la modernidad debía impedir-, la democracia se ha desarrollado como una nueva religión mundial y no como una forma específica de poder y de cultura política, sino como un altar ante el cual se prosternan Occidente y sus admiradores, un divino designio que condujo a concebir y a legitimar las cruzadas imperiales de Occidente” (Brown, 2010: 59-60).

Se entiende entonces que ese modelo de democracia que compartimos con Dewey y Nussbaum (entre otros) conlleva un tipo de ciudadano/a que posee los valores antes apuntados y unas capacidades concretas que le permiten utilizar con responsabilidad y criticidad esa libertad que vemos como uno de nuestros más preciados bienes –la posesión de ciertas competencias cívico-sociales (Marina y Bernabeu, 2009)-. Y puesto que nadie nace democrático, ya que nadie nace con las capacidades que exige una ciudadanía democrática, será necesario ser educado en ellas. Esto es, la educación en y para la ciudadanía democrática jugará un rol esencial en la realización de nuestro sueño utópico, aunque no imposible, de lograr esa sociedad más justa y más humana a la que aspiramos. Una educación que, sin duda, tiene que prestar atención a los retos acuciantes de nuestro presente, y a decidir cuál es la ciudadanía más adecuada para resolverlos en la línea de nuestros ideales, de nuestra claridad política. Desafíos como la globalización o mundialización, no sólo económica, sino también cultural y de las comunicaciones, el trasvase de importantes cantidades de población fuera de sus países de origen, la aparición de lo que se ha denominado “nuevos nacionalismos”, la construcción de espacios políticos supranacionales, la creación de una conciencia cosmopolita como único camino para resolver grandes problemas mundiales como el cambio climático, los escasos recursos energéticos o las inhumanas hambrunas de partes extensas de la población, etc.

No es éste el lugar para describir dichos retos y problemáticas asociados a los mismos, pero sí queremos reivindicar nuestra apuesta por una ciudadanía que sea activa, compleja e intercultural (Feinberg, 1998; Cortina, 1998, Bartolomé y Cabrera, 2003, Rubio Carracedo, 2007). Activa, porque una democracia robusta reclama un ciudadano/a comprometido con la deliberación en la toma de decisiones que afectan a la cosa pública, cuya participación no se reduce al mero depositar un voto en una urna cada cierto tiempo, sino que realmente ejerce con ella un control sobre sus gobernantes (Pettit, 1999). Compleja o múltiple, porque hemos de compaginar y armonizar nuestra intervención y vivencia política en varios espacios, que van desde el ámbito local hasta el cosmopolita (Nussbaum, 1999). Intercultural, porque el respeto y reconocimiento mutuo entre las culturas que integran nuestras sociedades contemporáneas ha de ser la base para la convivencia; y, en este sentido, la diversidad debe ser vista como un bien público que debe cultivarse, como un valor que nos amplía el campo de nuestra libertad (Bartolomé, 2004).

En esta línea, nos atrevemos a ofrecer nuestra propia definición de “educación para la ciudadanía”: “formación integral de la persona que, capaz de interpretar y adaptarse críticamente a su realidad, y de transformarla en una línea optimizadora, ejerce su ciudadanía de forma activa e intercultural y asume diferentes ámbitos de pertenencia en los que desarrolla su dimensión política” (Guichot, 2012: 40). Dicha definición no se aleja, mas pensamos que

amplía, la que se maneja en la *Carta del Consejo de Europa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en los Derechos Humanos*, adoptada en el marco de la Recomendación CM/Rec (2010) 7 del Comité de Ministros: “‘La educación para la ciudadanía democrática’ se refiere a la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los alumnos los conocimientos, competencias y comprensión y desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas en la sociedad, para apreciar la diversidad y para jugar un papel activo en la vida democrática, con el fin de promover y proteger la democracia y el Estado de Derecho”. Ambas definiciones hacen hincapié en la idea de que dicha educación intenta crear una cultura del ciudadano o cívica que supondría una adquisición de conocimientos sobre la vida política, el entorno social de cada uno y de las instituciones en vigor, un aprendizaje práctico de los actos y procedimientos del ejercicio democrático, y la adhesión a los valores que fundamentan los derechos humanos y, por ende, la democracia. Estos tres componentes son la base de lo que actualmente se conoce como “competencias cívicas” o “competencias ciudadanas”.

Aclarado el modelo de sociedad democrática –y de ciudadanía– al que aspiramos, creemos que el fomento de la capacidad de reflexión, de deliberación, es esencial para su logro. Dado que los educadores son agentes de primer orden para conseguir formar a los individuos en dichas capacidades, es necesario que sea incluida como elemento fundamental de su formación con el fin de que sea un elemento clave de su identidad profesional. A continuación, presentamos las propuestas que, al respecto, realizan John Dewey y Martha Nussbaum. Terminamos con unas conclusiones donde reflejamos algunos principios generales y líneas de actuación que deberían ser prioritarios en pro de nuestro objetivo de una democracia más participativa y más justa que la actual. Éstos deberían desarrollarse en los programas de formación del profesorado en todos los niveles educativos.

## **John Dewey y el papel de la deliberación en la formación de profesores**

### *a) Sobre el concepto de deliberación*

“Una democracia vale no sólo en función de quiénes deciden, sino de cómo y en qué condiciones se decide. Los requisitos de una buena democracia son de muy variada naturaleza: unos tienen que ver con los contextos materiales e institucionales, otros con las disposiciones personales. Pero de entre todos ellos resulta definitorio el “componente deliberativo”, o sea, todo lo relacionado con los procesos de justificación de las decisiones y que inspira la literatura conocida como *justificación epistémica* de la democracia” (Vargas-

Machuca y Arteta, 2008: 134). Sirvan estas palabras de dos Catedráticos de Filosofía Moral y Política españoles, Ramón Vargas-Machuca y Aurelio Arteta como introducción a una de las virtudes públicas más interesantes para el ejercicio de una buena ciudadanía. Entendida la historicidad de los seres humanos como una no determinación del futuro, como la conciencia de que el mañana depende en buena medida de las decisiones que hombres y mujeres tomemos en todos los ámbitos que afectan nuestra existencia –salud, medio ambiente, educación, economía y un largo etcétera-, no cabe duda de que cobra una relevancia extrema la forma en que se toman dichas decisiones. Si la construcción de nuestro espacio público, el fortalecimiento de la democracia, la búsqueda de un mundo mejor, está en nuestras manos; si tenemos la responsabilidad de que ello se logre o fracase, es asunto de primer orden analizar cómo se llega a las decisiones que pueden contribuir o no a su consecución. Parece que el procedimiento más adecuado es el de la *deliberación*.

Una primera aproximación al concepto de deliberación la proporciona Ovejero cuando la define como “un procedimiento de toma de decisiones basado en una discusión pública en que priman criterios de racionalidad e imparcialidad” (Ovejero, 2008: 186), ya que él se está refiriendo a la deliberación colectiva, como diálogo intersubjetivo propio del ejercicio de la soberanía popular –también la deliberación puede ser individual-. Aparecen aquí una serie de términos clave: discusión pública (equivalente a diálogo), racionalidad e imparcialidad. Conviene advertir que dicha definición permite poder establecer una diferencia clara con otro concepto con el que a veces puede ser confundido, el de negociación. La deliberación se caracteriza por la búsqueda en común de las mejores razones en interés del colectivo con la pretensión de obtener la mejor decisión posible, que constituiría un acuerdo racionalmente aceptable para todos. La negociación, por su parte, se identifica por la expresión abierta de los intereses particulares en juego con la pretensión de llegar a una transacción entre ellos, que será más o menos justa según la mayor o menor igualdad o equilibrio entre las partes (Ruíz Miguel, 2008: 213).

Quizá uno de los filósofos que más y mejor haya teorizado sobre la deliberación, considerándola la base imprescindible del logro de la auténtica democracia, es John Dewey (1859-1952), uno de los padres del pragmatismo norteamericano. El pragmatista parte de que en nuestra vida constantemente nos encontramos con situaciones de incertidumbre, problemáticas, en las que no se nos presenta de modo claro la alternativa de conducta que debemos seguir para conseguir nuestros objetivos. Se trata de situaciones conflictivas que precisan, por consiguiente, desarrollar una búsqueda, es decir, una *investigación valorativa*. Exigen deliberar. Para Dewey, la deliberación coincide prácticamente con el método científico o reflexivo y es el procedimiento para resolver tanto los problemas científicos como los morales. Viene a ser el cómo hay que investigar-actuar para la consecución de los resultados más satisfac-

torios. Es el mejor método para discernir el *bien* –lo más correcto- en cada situación concreta. Dewey percibe la realidad sometida a constante cambio, lo que traerá como consecuencia que el ser humano haya de ejercer constantemente su responsabilidad en la toma de decisiones utilizando para ello un recurso privilegiado: su inteligencia. La investigación del valor que plantea Dewey, la deliberación entendida en un sentido amplio, pasa por una serie de fases que Miguel Catalán sistematiza en ocho: a) situación original y condiciones del problema; b) situación problemática (normalmente el conflicto entre hábitos e impulsos); c) perentoriedad o necesidad práctica de la acción; d) valoración-método inteligente; e) deliberación en sentido estricto; f) elección; g) prueba y h) situación unificada o consumatoria (Catalán, 1994).

Poseer las competencias imprescindibles para una correcta deliberación, para lo que él llama la deliberación racional, es esencial para el ser humano, tanto en su faceta privada como en la de su actividad en el espacio público, de ahí su insistencia en que toda persona reciba una educación donde se haga hincapié en su fomento. Ello exigirá unos profesores capacitados también para deliberar, para tomar decisiones tanto individuales como conjuntas de una manera racional, de ahí que se vea reflejada dicha preocupación en sus propuestas de formación del profesorado.

#### *b) Formación del profesorado deweyana*

Remitirnos a las propuestas de John Dewey acerca de la formación continua o permanente del profesorado, obliga a dirigir nuestra mirada a lo que fue su gran realización práctica, la Escuela Laboratorio, adscrita a la Universidad de Chicago, durante los años en que el pragmatista norteamericano fue Director de los Departamentos de Filosofía, Psicología y Pedagogía de dicha Universidad (1894-1904). Precisamente, y ello va a estar relacionado con el objetivo central de este trabajo –el hincapié en la reflexión y la deliberación en la formación de los docentes- de todas las denominaciones con las que fue conocido este centro (University Elementary School, Dewey's School), la favorita de Dewey era la de Laboratory School –Escuela Laboratorio- pues comparaba su función con la de los laboratorios de Biología, Física o Química. Deseaba dar a la institución un carácter experimental, de manera que no se partiera de principios, métodos o ideas ya fijados, sino de hipótesis de trabajo basadas en teorías pedagógicas que habría que comprobar y verificar si eran adecuadas a través de la práctica en el aula (Dewey, 1899/1994: 134-135).

Dewey puso especial cuidado en la selección del cuerpo docente. En contra de lo que se piensa comúnmente, la teoría del pensador norteamericano estuvo mucho más centrada en el maestro que en el niño. Su empeño pedagógico se dirigió de manera preferente a transformar el profesorado y la institución educativa (Molero y Del Pozo, 1994; Beltrán, 1984). Dewey esta-

blecía tres clases de profesionales de la enseñanza que trabajarían en estrecha conexión con el fin de lograr las necesarias conexiones entre teoría y práctica: a) los que trabajaban en la investigación básica, para clarificar los conceptos básicos como interés, motivación o aprendizaje<sup>5</sup>; los teóricos educacionales de nivel medio, los cuales eran capaces de convertir el aula en un centro de investigación para comprobar hipótesis, es decir, centro de experimentación y c) algunos maestros/as especialmente entrenados en habilidades de observación y análisis, que cooperaban en la formulación y verificación de hipótesis (Molero y Del Pozo, 1994: 41). Dewey se colocaría a sí mismo en el primer nivel, y para su Escuela Laboratorio buscaba docentes del segundo y del tercer grupo, capaces de elaborar programas educativos coherentes con la teoría psicopedagógica, que estuviesen atentos al estudio de la conducta infantil, competentes en su materia, con iniciativa y creatividad, con voluntad de desarrollar prácticas novedosas en las líneas de las investigaciones más recientes en el campo educativo. Deseaba contar con profesores que fueran unos auténticos líderes intelectuales (Guichot, 2003: 281).

La importancia de la reflexión, de la deliberación, queda reflejada en la obligación, por parte de todo el equipo de educadores de la Escuela Laboratorio de reunirse una vez por semana con Dewey y dialogar, pensar en común, acerca de los resultados, éxitos y los fracasos. Los docentes elaboraban informes sobre el desarrollo de sus experiencias, que servían como fuente de datos, y luego se sistematizaban en los *Teachers' Reports*. Estos servían como material básico para nuevas reflexiones, para creaciones, modificaciones y rechazos de teorías o estrategias educativas, para ayudar a otros maestros y maestras, a otro profesorado, a problematizar su labor<sup>6</sup>.

Puede aclarar mejor la importancia de la deliberación, que a su vez implicaba en la Escuela Dewey una evaluación constante de la labor realizada, de los principios teóricos y metodológicos aplicados, resaltar que ésta no inició su andadura partiendo de una serie de reglas y métodos fijos, ya establecidos, sino de una serie de interrogantes como los siguientes: ¿qué puede hacerse y cómo para poner la institución escolar en estrecha relación con la

---

5 Muchos científicos y filósofos de la Universidad de Chicago cooperaron en la elaboración de los programas de estudio, adaptándolos a las diversas edades y niveles y también impartiendo clases. Entre ellos se encontraban el geólogo Chamberlin, autor de la hipótesis "planetesimal" del origen de la Tierra; Michelson, físico; Coulter, botánico; Whitman, en zoología; J. Loeb, en fisiología; A. Smith, en química; W.I. Thomas, en sociología, y G.H. Mead, J.H. Tufts y J.R. Angell en filosofía (Hook, 2000: 26).

6 Los profesores de la Escuela Laboratorio eran considerados como colegas por el resto del estamento universitario, y el mismo Dewey defendió constantemente que no debía existir diferencias, ni en prestigio, ni en formación ni en salario, entre los docentes de los diferentes niveles educativos, primario, secundario y superior (Guichot, 2003: 281)

vida del hogar y de la vecindad, en definitiva, para suprimir las barreras que siempre han separado la vida escolar del resto de la vida diaria del niño?, ¿qué puede realizarse para introducir materias en la enseñanza de la ciencia, de la historia y del arte, de forma que posean un valor positivo y una significación real en la vida propia del alumno?, ¿cómo asegurar la atención individual?.. Eran preguntas centradas en poner la escuela en relación directa con la cotidianidad del niño/a, en lograr que las materias que se trabajasen en la institución escolar tuvieran significación real para el alumnado.

En cuanto a la formación inicial del profesorado propuesta por Dewey viene claramente reflejada en un artículo publicado en 1904 con el título "The relation of theory to practice in Education". También aquí, como acabamos de ver en la formación permanente, apunta al modelo de docente como investigador en la práctica, como ser reflexivo, que constantemente ha de tomar decisiones, en contraposición al modelo en el que el maestro/a es visto como mero ejecutor/a de las ideas de otros, de los expertos, esto es, como técnico que implementa un producto ya creado por los agentes externos.

Partiendo de un diagnóstico de la realidad, que Dewey considera caracterizada por continuos cambios, el pragmatista se pregunta por lo que realmente debe ser fundamental para un docente: ¿es acaso el método, la técnica específica? No –contesta-. Aquello que justifica el método, lo que fundamenta la necesidad de aplicación en un caso concreto, son los principios educativos en los que se basa; son a ellos a los que el profesor/a tendrá que acudir ante cualquier situación de clase. La principal tarea de la formación del profesorado nunca debe ser lograr que el docente acepte y se conforme con unos estándares, sino convertirlos en profesionales reales, solo posible cuando conocen los fundamentos de su actuación. En este sentido, Dewey concede especial importancia a materias como la ética, la historia de la educación, la psicología evolutiva y del desarrollo y la psicología educativa.

Para Dewey, la escuela donde los futuros profesores realicen las prácticas debería utilizarse principalmente para propósitos de observación. No se trata de usar esta para constatar cómo enseñan los buenos maestros/as, sino sobre todo para recoger material con vistas a la observación, y posterior reflexión, de los procesos psicológicos, esto es, acerca de cómo se comporta la mente del niño/a y de las conductas que este posee, así como para ir forjándose la idea de lo que supone la escuela como un todo, del curriculum entendido en un sentido amplio, como todo aquello que incide en el aula y que influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una manera de contribuir a que los futuros maestros/as tuviesen una mayor toma de contacto con los problemas educativos, con el trabajo de la escuela, y un mayor conocimiento de la realidad del alumnado, sería que los estudiantes de magisterio pudiesen ejercer como asistentes o ayudantes de

un profesor/a en activo. Ahora bien, Dewey defiende que los estudiantes, en esta etapa, no impartan mucha enseñanza directa a todo el grupo-clase sino que sirvan ante todo como un apoyo a la clase regular al profesor/a oficial, por ejemplo, echándole una mano con los alumnos/as que presenten dificultades en el aprendizaje, en el cuidado del material, en las clases de trabajo manual, etc. Todas estas experiencias servirán al futuro maestro/a para ir contrastando la teoría estudiada y vista en los cursos destinados a la formación del profesorado con la práctica cotidiana en las clases reales. Poco a poco, estos estudiantes asistentes podrán ser introducidos en la selección y organización del contenido de la materia que se va a impartir, cuidando que en esa organización se haga referencia a los diferentes grados, a los distintos niveles educativos. Más tarde, se podría intentar que estos alumnos/as de magisterio buscasen material suplementario y problemas relacionados con el trabajo sobre el cual ellos/as ejercen como asistentes –por ejemplo, localizando material para los alumnos/as más avanzados y para los que tienen más dificultades en el aprendizaje-. Una vez que los estudiantes han sido preparados a través de su ocupación como asistente para un trabajo más responsable, pueden impartir alguna clase, de manera que es importante que constaten que se espera de ellos iniciativa, capacidad para decidir sobre la organización del aula, sobre los contenidos y la metodología empleados, en definitiva, que sean unos auténticos profesionales de la educación.

Dewey insiste en que debe existir una discusión crítica con el supervisor o experto sobre el trabajo realizado y los resultados obtenidos, pero el principal cometido de este ha de ser conseguir que el futuro docente juzgue su propia labor críticamente, es decir, que él descubra por si mismo en qué ha obtenido éxito y en qué ha fracasado, reflexionando sobre las razones que han originado uno u otro resultado. No es sino la práctica por parte del supervisor de la mayéutica socrática. Como se ha indicado más arriba, el máximo interés de Dewey se centra en que el estudiante de magisterio tome conciencia de los principios educativos en los que se basa su trabajo más que en el dominio de un método particular.

Terminamos volviendo a enfatizar la importancia del docente en toda la pedagogía deweyana. Tiene una gran responsabilidad en la forja de unos ciudadanos/as democráticos/as a través de la intervención que programe en sus clases. Es un profesor/a con suficiente autonomía y profesionalidad para decidir qué hacer y cómo sin necesidad de subordinación a otros expertos educativos; un/a educador/a que vive en un cuestionamiento continuo de su labor cara a optimizar su trabajo; un educador comprometido con la realidad social que le rodea y que lucha por una auténtica democracia. Es la persona de la que nos hablan representantes de las pedagogías críticas como Paulo Freire y Henry Giroux, volcadas en conseguir el bienestar común.

## Martha Nussbaum: el cuestionamiento crítico, esencial en la formación docente

### *a) Educación liberal o cómo ser dueños de nuestro propio pensamiento*

Martha Nussbaum es todavía una desconocida para muchos educadores. De hecho, a diferencia de Dewey, sería extraño que alguien la definiese como tal, puesto que su procedencia es la filosofía. Sin embargo, muchas de sus publicaciones, y especialmente las más recientes, poseen como eje central la educación, quizá debido a que, como aparece en el título de una de sus más afamadas obras, echa de menos “el cultivo de la humanidad”. No vamos a encontrarlos, pues, ninguna publicación dedicada expresamente a la formación del profesorado, pero, sin embargo, a través de sus trabajos, podemos extraer algunos de los componentes esenciales de la misma, algunas cualidades que han de fomentarse en los docentes, para lograr esa definición de democracia a la que aludí al principio.

Nussbaum reivindica continuamente la vuelta a la educación liberal y entiende por tal aquella auténticamente adecuada para la libertad. Y ésta es definida:

“Una educación es verdaderamente “adecuada para la libertad” solo si *produce* ciudadanos libres, ciudadanos que son libres no debido a la riqueza y el nacimiento, sino porque se saben dueños de sus propias mentes. Hombres y mujeres, nacidos esclavos y nacidos libres, ricos y pobres, se han mirado a sí mismos y han desarrollado la habilidad de distinguir entre el mero hábito y la convención, y lo que pueden defender con argumentos. Son dueños de su propio pensamiento y voz, y esto les confiere una dignidad que está mucho más allá de la dignidad exterior de clase y rango (Nussbaum, 2001: 327)

Esa educación liberal contiene dos elementos básicos: debe ser socrática, “insistiendo para ello en el pensamiento crítico y en el argumento respetuoso” (Ibidem: 329) y pluralista, lo que requiere educar en el entendimiento de las historias y las contribuciones de los grupos con los que interactuamos. Respecto a este último elemento, Nussbaum escribe:

“No hay manera más eficaz de despertar a los alumnos que enfrentarlos a modos diferentes de hacer las cosas en un área en donde ellos creían que sus propios procedimientos eran neutrales, necesarios y naturales. Explorar el modo en que otra sociedad ha organizado los asuntos del bienestar humano, o de género, o de raza y religión, hará que el alumno vea que otras personas de sociedades viables han hecho las cosas de modo muy diferente. En nuestro complejo mundo, la indagación socrática impone el pluralismo” (Nussbaum, 2001: 58)

Nos vamos a centrar en el primer elemento y desarrollaremos el contenido básico de lo que esta filósofa entiende por educación socrática y cómo debiera ser incluida en los planes de formación docente.

### ***Formación del profesorado en el pensamiento de Nussbaum***

Nussbaum reivindica tres metas que debe tener la educación superior y que son esenciales en la educación liberal: el examen crítico de uno mismo, el ideal de ciudadano del mundo<sup>7</sup> y el desarrollo de la imaginación narrativa (entendida como “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona: ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar” (Ibidem: 30)). Dichos fines permitirían “cultivar la humanidad”, que sería sinónimo a posibilitar el pleno desarrollo de nuestra dignidad humana. Atendiendo, como antes señalamos, al primer apartado, Nussbaum señala la necesidad de poseer la habilidad para un examen crítico de uno mismo y de sus propias tradiciones que nos permita experimentar lo que, siguiendo a Sócrates, podríamos llamar “vida examinada”. Esta es definida como “una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia solo por el hecho de que haya sido transmitida por la tradición o se haya hecho familiar a través de la costumbre; una vida que cuestiona todas las creencias y solo acepta aquellas que sobreviven a lo que la razón exige en cuanto a coherencia y justificación (Ibidem: 29). Esta disciplina requiere el desarrollo de la habilidad de razonar lógicamente, de poner a prueba lo que uno lee o dice desde el punto de vista de la solidez del razonamiento, de la exactitud de los hechos y la precisión de juicio.

Resulta interesante observar la relación que establece Sócrates entre la capacidad del examen de sí mismo y la democracia, que la propia Nussbaum

---

7 Martha Nussbaum señala dos formas de entender ese “ser ciudadano del mundo”, aunque en su obra desarrolla especialmente la segunda opción. Suyo es este párrafo: “El ideal clásico del “ciudadano del mundo” se puede entender de dos maneras, e igualmente el “cultivo de la humanidad”. La versión más inflexible y exigente es el ideal de un ciudadano cuya lealtad *principal* es para con los seres humanos de todo el mundo, y cuyas otras lealtades nacionales, locales y de grupos diversos se consideran claramente secundarias. Su versión más blanda permite una diversidad de visiones sobre cuáles deberían ser nuestras prioridades, pero nos dice que, sin importar cómo ordenemos nuestras lealtades, siempre deberíamos estar seguros de reconocer el valor de la vida humana en cualquier lugar que se manifieste, y de vernos a nosotros mismos como ligados por capacidades y problemas humanos comunes con las personas que se hallan a gran distancia de nosotros. Estas dos versiones han existido al menos desde la Roma antigua, cuando el estadista y filósofo Cicerón suavizó las estrictas exigencias del estoicismo griego para el público romano. Aunque simpatizo con la tesis más estricta, es la tesis más blanda e inclusiva la que trataré (...)” (Ibidem: 28-29).

comenta en su libro *El cultivo de la humanidad* (2001). Señala esta filósofa que Sócrates prefiere la democracia a otras formas de gobierno porque es noble debido a que reconoce y respeta los poderes de deliberación y de elección que todos los ciudadanos comparten. El pensador griego sostiene que los atributos necesarios para llegar a ser un buen ciudadano pensante se encuentran en todos los ciudadanos, o por lo menos en todos los que no están en algún grado importante privados de la normal capacidad de razonar. A diferencia de Platón, quien sostiene que un posible juez y legislador requiere de un alto nivel de experiencia matemática y científica, Sócrates sólo pide que el juez posea el tipo de capacidad moral que la gente común posee y usa en su proceder cotidiano. Su principal preocupación es que esta capacidad sea educada y aguzada para hacerla más plena (Ibidem: 37-40). Así, Sócrates insiste en que la educación progresa, no por el adoctrinamiento del profesor, sino por el escrutinio crítico de las propias creencias del alumno.

La idea socrática de que para un ser humano no vale la pena vivir la vida sin examen, conlleva la necesidad de que se proporcione a todas las personas. Si los encargados de hacerlo son, a nivel profesional, maestros/as y profesores/as, habrá que hacer especial hincapié en que ellos gocen primero de una formación que les permita desarrollar esas habilidades de razonamiento, juicio y argumentación en su alumnado. Por ello, cabe deducir de los textos de Nussbaum que los responsables de la capacitación de los futuros profesores han de proporcionar una enseñanza estimulante e incisiva, capaz de despertar la mente; una enseñanza que “aguijonee” el pensamiento de éstos. Nussbaum indica que, aunque todas estas habilidades vinculadas al examen de unos mismo y de los demás deban trabajarse transversalmente, es conveniente que algún curso se enfoque de manera intensiva en la argumentación crítica. En este sentido, señala la conveniencia de un curso o cursos de filosofía, puesto que considera que el filósofo profesional es (debería ser) experto en el arte de analizar los argumentos propios y los de otros. La filosofía que propone estaría centrada en intereses humanos básicos: temas relacionados con la justicia y los derechos; con el amor, el miedo y el dolor; con la ética médica, legal y comercial...<sup>8</sup> Asimismo, Nussbaum señala algunas condiciones

---

8 Nussbaum recomienda que estos cursos sean obligatorios, porque observa que la filosofía suele ser intimidante para los estudiantes, que piensan que es para una élite. La exigencia de estos cursos de Filosofía podría hacerse de varias formas: “Una podría ser que se exigiera directamente un curso de filosofía, ya sea escogido dentro del currículo fijo del departamento o entre un grupo distinto de cursos introductorios. Se podría, como se hace en Harvard, exigir un curso sobre “razonamiento moral”, que reúne a los docentes de distintas disciplinas en una misión común. También se podría incentivar el razonamiento y el análisis filosófico en un curso básico de humanidades, como, por ejemplo, uno dedicado a la lectura de distintos textos filosóficos importantes. La base disciplinaria de tales cursos no debería desviarse demasiado de la filosofía, o se

que tendrían que respetarse como el tamaño de la clase –unos veinte alumnos/as máximo es lo ideal (ibídem: 70), cuidar una actitud de respeto entre todos los estudiantes, estimular la participación activa, huir de los exámenes estandarizados<sup>9</sup>, etc. Sería importante mostrar a los estudiantes lo estrecha y limitada que pueden ser sus propias perspectivas e invitarles a practicar la reflexión crítica, a romper con la comodidad de las verdades aseguradas. Suyas son las siguientes palabras referidas a la enseñanza en el nivel terciario y universitario:

“Cabe preguntarse (...) de qué manera específica se pueden transmitir los valores socráticos mediante la educación humanística. A nivel terciario y universitario, la respuesta es bastante comprensible. Como punto de partida, se debería incorporar el pensamiento crítico a la metodología pedagógica de distintos cursos, enseñando a los estudiantes a indagar, a evaluar las pruebas, a escribir sus propios trabajos con argumentos bien estructurados y a analizar los argumentos que exponen en otros textos.” (Nussbaum, 2010: 84)

Tal como la filósofa norteamericana nos recuerda, no hay que olvidar que nadie, ni siquiera el más inteligente, es capaz de desglosar un argumento sin que alguien le haya enseñado a hacerlo: las capacidades de deliberación, de argumentación, deben ser aprendidas. Por ello, en una época como la nuestra, Nussbaum subraya que los estudiantes universitarios necesitan que se haga hincapié en ellas, con el fin de desarrollar de un modo más completo su competencia para el ejercicio de la ciudadanía y la interacción política respetuosa (Ibidem: 85). Mucho más, diríamos nosotros, los aspirantes a docentes, en cuyas manos encomendamos la formación de nuestros hijos/as, la ciudadanía del mañana.

## **Conclusión: el largo camino hacia la formación del profesorado reflexiva**

Un poco menos de un siglo separa el nacimiento de los dos pensadores a los que hemos dedicado nuestra atención para intentar extraer algunos elementos imprescindibles en la formación del profesorado: Dewey nació en

---

debilitaría el rigor del análisis, tan importante para las virtudes socráticas de la mente” (Nussbaum, 2001: 69).

9 “Los exámenes estandarizados no son muy útiles para evaluar esa capacidad socrática. Haría falta una evaluación cualitativa mucho más detallada de las interacciones en el aula y los escritos del alumno para saber en qué medida ha adquirido la capacidad de argumentación crítica” (Nussbaum, 2010: 76)

Vermont, en 1859; Martha Nussbaum, en Nueva York, en 1947. La elección de los mismos ha sido claramente intencionada. Ambos coinciden con nosotros en una determinada idea de democracia que va mucho más allá de un régimen político basado en la representación en el Parlamento de las preferencias ideológicas de los ciudadanos. Ambos cuestionan y critican la sociedad que encuentran a su alrededor y que se autodenomina –cínicamente– “democracia”. Ambos tienen grandes esperanzas en el poder de la educación.

La educación que defienden, y, por consiguiente, aquella que pretenden ofrecer a los futuros docentes, apoya la necesidad de problematizar la situaciones, de ir más allá de lo dado, de cuestionar las tradiciones, la autoridad, lo que se ha acogido como verdadero sin someterlo a revisión crítica. Dewey y Nussbaum no confían en las recetas, en los métodos infalibles, en las soluciones universales. Los dos filósofos son conscientes de que el mundo está sometido a constante cambio, de que no todo puede ser previsible, de que surgirán problemas nuevos ante los que habrá que buscar soluciones novedosas, por lo que se afanan en que los educadores aprecien cuáles deben ser los grandes principios que deben orientar su educación –e incluso ellos serán sometidos a revisión– y posean las habilidades que les posibilite un razonamiento sólido, una argumentación consistente, para una toma de decisiones correcta. La deliberación, tanto individual como con los otros, será pieza esencial, pues permite abrir la mente, poner a prueba los propios razonamientos, y aprender de los conocimientos del otro.

Estas ideas, a nuestro entender, deberían verse reflejadas en cualquier formación del profesorado que planteemos. Habría que hacer un esfuerzo por conseguir que las propias asignaturas dentro del grado de Maestro fueran impartidas de tal modo que se lograra inculcar en los futuros educadores ese tipo de actitud reflexiva, crítica; una actitud que llevase a que, en el aula, afrontasen la realidad de manera experimental, problematizadora, formulando hipótesis, sometiéndolas a prueba, a contrastación, y que sus conclusiones nunca las considerasen como cerradas, sino que admitiesen revisiones. Este tipo de actitud es la que ha llevado al progreso dentro de la Historia de las Civilizaciones. Reijo Laukkanen, Exconsejero del Ministro de Educación de Finlandia, insistía en la ponencia que ya mencionamos, acerca el modelo finlandés de formación del profesorado, que el objetivo principal del programa de formación inicial del profesorado en su país era crear docentes competentes, *reflective teachers*, que tengan una buena base para formarse a lo largo de la vida; educadores que sepan dar argumentos racionales de sus decisiones, que en situaciones complejas adviertan qué alternativa es la más adecuada conforme a los objetivos marcados.

Asimismo, en la formación permanente, habría que fomentar cada vez más la existencia de grupos de discusión, huir de cursos donde se ofrece una especie de recetario para solucionar problemas, o se limitan a dar informa-

ción sobre un cierto tema. Los profesores tendrían que ser percibidos como intelectuales públicos que combinan reflexión y práctica en la lucha por la democracia, ya que deberían de ser parte activa en los debates públicos sobre educación.

Todavía, por desgracia, nos encontramos casos en la formación del profesorado que siguen el modelo de lo que Freire llamaba “educación bancaria”, aquella en la que el docente se considera el gran depositario de la verdad y el alumnado es pensado como un banco donde se va depositando el conocimiento de forma pasiva. Todavía se imparten asignaturas como dogmas y se obliga a estudiar ciertas materias sin permitir ni un atisbo de creatividad o de aportación personal. Todavía hay clases donde se da a entender al discente –futuro maestro o docente en ejercicio-, sea de manera verbal o no verbal, que su opinión no importa.

Nussbaum termina su libro “El cultivo de la humanidad” con unas palabras que debían ser una llamada a todos nosotros, encargados la mayoría de la formación de futuros docentes, a que revisamos nuestra enseñanza:

“Sería catastrófico convertirse en una nación de gente técnicamente competente que hay perdido la habilidad de pensar críticamente, de examinarse a sí misma y de respetar la humanidad y la diversidad de otros. Y, sin embargo, a menos que apoyemos estos esfuerzos, bien puede ser que debamos vivir en una nación de esas características. Es, por lo tanto, muy urgente apoyar los esfuerzos curriculares dirigidos a producir ciudadanos que se puedan hacer cargo de su razonamiento, que puedan ver lo diferente y lo extranjero no como una amenaza que haya que resistir, sino como una invitación a explorar y comprender, expandiendo sus propias mentes y su capacidad de ciudadanía (Ibidem: 336)”.

## Bibliografía

- Abellán, J. (2011). *Democracia. Conceptos políticos fundamentales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Agamben, G. (coord.) (2010). *Democracia en suspenso*. Madrid: Casus-Belli.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación, Número extraordinario: Ciudadanía y Educación*, 33-46.
- Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordón*, vol. 56, 1, 65-80.
- Beltrán, F. (1984). ¿Lee a John Dewey la Nueva Derecha? *Cuadernos de Pedagogía*, 231, 80-86.

- Brown, W. (2010). Ahora todos somos demócratas. En G. Agamben y otros, *Democracia en suspenso* (pp. 59-78) Madrid: Casus Belli,.
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- Camps, V. (1997). Educar para la democracia. *Perspectivas*. Vol. XXVII, 4, 529-535.
- Camps, V. (2005). El concepto de virtud pública. En P. Cerezo Galán (ed.) y otros, *Democracia y virtudes cívica* (pp. 19-40). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Catalán, M. (1994). *Pensamiento y acción (la teoría de la investigación moral de John Dewey)*. Barcelona: PPU
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dewey, J. (1882-1953/ 1969-1991). *The Collected Works of John Dewey*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press. El artículo "The relation of theory to practice in Education" aparece en el volumen 3 de *The Middle Works*.
- Dewey, J. (1899/1994). School and Society. En J. Dewey, *Antología sociopedagógica*. Madrid: CEPE. Texto tomado de la edición de Francisco Beltrán (s.a. ¿1925?)
- Dewey, J. (1927/1958). *El público y sus problemas*. Buenos Aires: Ágora. Traducción de Mario H. Calicchio.
- Dewey, J. (1952). *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós.
- Feinberg, W. (1998). *Common schools / Uncommon identities. National Unity and Cultural difference*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Guichot, V. (1998): Algunas reflexiones sobre la importancia de aplicar el método deweyano en la enseñanza universitaria. En AAVV: *La Universidad en el siglo XXI (España e Iberoamérica)*( pp. 371-377). Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia.
- Guichot, V. (2000-2001). Calidad de vida y educación: una apuesta por el respeto a la dignidad humana. *Cuestiones Pedagógicas*, 15, 63-77.
- Guichot, V. (2003). *Democracia, Ciudadanía y Educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guichot, V. (2012). Tolerancia, una virtud cívica clave en una educación para la ciudadanía activa, compleja e intercultural. *Bordón*, 64 (4), 35-47.
- Marina, J.A. y Bernabeu, R. (2009). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial, segunda edición.
- Molero, A. y Del Pozo, M<sup>a</sup> M. (1994). Introducción crítica. En J. Dewey: *Antología sociopedagógica*. Madrid: CEPE.

- Nussbaum, M. C. (1986). *The Fragility of Goodness*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Nussbaum, M. C. (1992). Human functioning and social justice: In defense of Aristotelian essentialism, *Political Theory*, 20, 202-246.
- Nussbaum, M. (1999): *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Ovejero, F. (2008). Deliberación. En A. Arteta (ed.), *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia* (pp. 179-206). Madrid: Alianza Editorial.
- Pettit, Ph. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- Rubio Carracedo, J. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.
- Ruiz Miguel, A. (2008). Decisión. En A. Arteta (ed.), *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia* (pp. 207-234). Madrid: Alianza Editorial.
- Vargas-Machuca, P. y Arteta, A. (2008): La justificación de la democracia. En A. Arteta (ed.): *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia* (pp. 115-144). Madrid: Alianza Editorial.