



Educación como espacio de aparición para la democracia: una perspectiva arendtiana

Gregorio Arévalo Navarro

<https://orcid.org/0000-0002-7518-0240>
Universidad de Antioquia, Colombia
gregorio.arevalo@udea.edu.co

Natalia Andrea Salinas Arango

<https://orcid.org/0000-0003-1369-514X>
Universidad Pontificia Bolivariana,
Colombia
natalia.salinas@upb.edu.co

Resumen

El propósito del artículo es analizar la educación como espacio de aparición configurador de sujetos políticos para una cultura democrática. Es producto de una investigación de corte documental y cualitativa que utilizó el método hermenéutico para el abordaje de las categorías de análisis derivadas de fuentes primarias y secundarias sometidas al análisis de contenido. En él se evidencia que el ejercicio pleno de la ciudadanía solo es posible en la medida en que los individuos gocen de libertades para la deliberación, la crítica y la toma de decisiones, para romper con el paradigma de una educación como fabricación. Se concluye que el sujeto que se educa no es un ser atomizado sin capacidad y posibilidad de acción y discurso y que, por tanto, la esfera educativa debe ser pensada como espacio de aparición en su sentido arendtiano y, como tal, formador de sujetos políticos capaces de juicio, para una cultura democrática que impida el retorno de cualquier tipo de totalitarismo dentro de los regímenes democráticos.

Palabras clave (Fuente: tesauruso de la Unesco)

Cultura democrática; educación; esfera política; filosofía política; teoría política.

Recepción: 27/11/2022 | Envío a pares: 18/01/2023 | Aceptación por pares: 19/07/2023 | Aprobación: 20/10/2023

DOI: [10.5294/edu.2023.26.2.3](https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.2.3)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Arévalo, G. y Salinas, N. A. (2024). Educación como espacio de aparición para la democracia: una perspectiva arendtiana. *Educación y Educadores*, 26(2), e2623. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.2.3>

Education as a Space of Appearance for Democracy: An Arendtian Perspective

Abstract

The article discusses education as a space of appearance that molds political subjects for a democratic culture. It derives from qualitative documentary research using the hermeneutic method to approach the categories from primary and secondary sources subjected to content analysis. It shows that the whole exercise of citizenship is only possible to the extent that individuals enjoy freedoms for deliberation, criticism, and decision-making, breaking the paradigm of education as manufacturing. In conclusion, the subject that is educated is not an atomized being without the capacity and possibility to act and speak; therefore, education must be thought of as a space of appearance in the Arendtian sense and, as such, a shaper of political subjects capable of judgment for a democratic culture that prevents the return of any totalitarianism within democratic regimes.

Keywords (Source: Unesco Thesaurus)

Democratic culture; education; politics; political philosophy; political theory.

Educação como um espaço de aparição da democracia: uma perspectiva arendtiana

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a educação como um espaço de aparição que forma sujeitos políticos para uma cultura democrática. É o produto de uma pesquisa documental e qualitativa que utilizou o método hermenêutico para abordar as categorias de análise derivadas de fontes primárias e secundárias submetidas à análise de conteúdo. Nele, demonstra-se que o exercício pleno da cidadania só é possível na medida em que os indivíduos gozem de liberdade para deliberar, criticar e tomar decisões, de modo a romper com o paradigma da educação como manufatura. Conclui-se que o sujeito educado não é um ser atomizado, sem capacidade e possibilidade de ação e discurso, e que, portanto, a esfera educacional deve ser pensada como um espaço de aparição no sentido arendtiano e, como tal, formador de sujeitos políticos capazes de julgamento, para uma cultura democrática que impeça o retorno de qualquer tipo de totalitarismo nos regimes democráticos.

Palavras-chave (Fonte: thesaurus da Unesco)

Cultura democrática; educação; esfera política; filosofia política; teoria política.

Una de las formas de entender el entramado normativo y de valores que orienta el quehacer educativo y le da su significatividad es viendo que la educación hace parte integrante de los asuntos humanos, en donde acción y discurso atraviesan las relaciones de quienes se educan. Si esto no fuera así, es decir, si habláramos de seres humanos aislados, no tendría sentido la edificación de una esfera educativa que aloje a los nuevos integrantes del mundo, pues bastaría solo con los insumos para el autoaprendizaje, con el resultado del desconocimiento de cualquier sentido de la pluralidad. En otras palabras, la educación, en cuanto entramado, existe debido a que hay un sujeto entre otros sujetos.

Por eso, al considerarse la educación como *espacio de aparición*, en donde acción y discurso revelan la identidad y la pluralidad de los sujetos que se educan, se devela un escenario de connotaciones propicias para el ejercicio y el cultivo de la ciudadanía de un sujeto con capacidad de juicio. En otras palabras, asumir lo educativo como un espacio fenoménico de actores y espectadores –en donde *ser* y *aparición* coinciden, al igual que sujeto y objeto se vuelven uno al percibir y ser percibido– es ubicar al educando en un espacio-tiempo propicio para lo que Arendt llama la *autoexhibición*, esto es, “mostrarse a los demás como reacción frente al avasallador efecto que nos causa todo lo que se nos ofrece a la percepción” (1984, p. 34).

De esta manera, el análisis de la filosofía política, enmarcado en las categorías arendtianas, lejos de afincarse en un análisis escueto del fenómeno político como praxis, lo que hace es captar su esencia por medio de la aprehensión de la política, no solo como objeto de la conciencia, sino como derivación del entramado cultural que envuelve al sujeto. Es, además, una mirada al tipo de sujeto pensado en la concepción ontológica de la educación como formación ciudadana, sin soslayar el ámbito en el que se configura esta conciencia, esto es, la esfera educativa como espacio de aparición de los sujetos que se educan.

Por consiguiente, el objetivo que guía este artículo es analizar la educación como espacio de aparición configurador de sujetos políticos, y asume lo educativo como esfera de acción y discurso, vale decir, espacio para la pluralidad, en el sentido arendtiano del concepto, en que la condición humana significa “vivir como ser distinto y único entre iguales” (Arendt, 2005, p. 207). Para ello, antes se establece la relación entre educación y política que ha forjado el espíritu humano a lo largo de la historia de la humanidad, siendo la sociedad griega su paradigma. Para ello, el artículo ofrece un corpus teórico tamizado por una perspectiva arendtiana, que permite ver los tejidos conceptuales de la pedagogía de la libertad relacionados con la idea del ámbito educativo como esfera pública para el accionar libre del sujeto educando, tal como se interpreta a partir de la filósofa alemana. Esta relación entre educación y política, en clave de la filosofía política arendtiana, sirve de cimiento para futuras líneas investigativas que consideren pertinente llevar los sustentos teóricos de esta rama de la filosofía a los escenarios de la esfera educativa, vista como esfera de acción política que va más allá del modelo habermasiano de deliberación racional.

Pero ello implica, inicialmente, hacer una aproximación a la relación milenaria entre filosofía, educación y política, elementos esenciales para la configuración de la ciudadanía ateniense y su modelo de democracia, pues, tal como se dilucida en el primer apartado del artículo, educación y cultura son elementos estructurantes del espíritu de las sociedades, o por lo menos así se concibió el espíritu ático, el cual Jaeger juzga de un nivel superlativo, al punto de atreverse a decir que, “por muy alto que estemos las realizaciones artísticas, religiosas y políticas de los pueblos anteriores, la historia de aquello que, con plena conciencia, podemos denominar nosotros cultura, no comienza antes de los griegos” (2001, p. 11). No es casualidad que Arendt haya vuelto la mirada a ellos, para encontrar el germen de lo que la filósofa llama *vita activa* y distinguirla de la *vita contemplativa*, marcando la dicotomía entre acción y pensamiento.

Siguiendo esta línea, se dilucida la pertinencia de la educación en la formación de ciudadanos con capacidad de reflexión y juicio, para evitar que las sociedades modernas caigan en procesos de masificación y superfluidad descritos por Arendt al referirse a los totalitarios en Europa. Es una búsqueda por *superar la barbarie*, tal como lo expresa Theodor Adorno para referirse al hecho de que los seres humanos “están poseídos por una voluntad de agresión primitiva, por un odio primitivo o, como suele decirse de modo más culto, por un impulso destructivo que contribuye a aumentar todavía más el peligro de que toda esta civilización salte por los aires” (1998, p. 105), de ahí que evitar esto sea, para el filósofo alemán, la tarea más urgente de la educación.

Los dos últimos pasajes abordan las categorías *espacio de aparición* y *pluralidad* respectivamente, ambas teniendo como escenario la esfera educativa. Con ellas, lo educativo adquiere significatividad política, al configurar un escenario propicio para la *espontaneidad* o *natalidad*, como la llamara Arendt, para referirse al “poder de comenzar cualquier cosa de nuevo, de iniciar una historia, de no experimentar el curso de las cosas como una fatalidad, sino tenerlo en cuenta para introducir un cambio” (Gérard y Tassin, 2016, p. 13). En esta tarea, la esfera educativa debe ser un escenario para la libertad que posibilite que quien se educa devese un “quién soy”, más allá de estructuras instrumentalizantes de currículos rígidos que imposibilitan el accionar libre y espontáneo y limitan la capacidad de juicio y reflexión, elementos esenciales de la democracia.

Método

La realización de una investigación filosófica hermenéutica de corte cualitativo como la que se presenta se torna de gran importancia para el acercamiento a la comprensión de la realidad, entendiéndola como un proceso histórico a partir de lógicas, con una mirada crítica al interior de las particularidades de los hechos, las personas y los grupos. En ese sentido, se hace fundamental el análisis

interpretativo de textos, por medio de una serie de herramientas que, desde el proceso inicial de problematización, permitieron delimitar la investigación en cuanto al objeto, categorías, fuentes, técnicas e instrumentos que guiaron la investigación documental que se propone.

Precisamente, al ser documental tiene como estrategia el análisis de contenido, soportado en la revisión bibliográfica de fuentes directas y secundarias. En consecuencia, los textos de Hannah Arendt, como fuentes principales, soportaron teóricamente la investigación, es decir, *La condición humana* (2005), *La vida del espíritu* (1984), *¿Qué es la política?* (1997), *La crisis de la educación* (1977), *La pluralidad del mundo* (2019), *Las conferencias sobre la filosofía de Kant* (2003), *Los orígenes del totalitarismo* (1998) y *De la historia a la acción* (1995) fueron la base para el desarrollo de las categorías de análisis planteadas, sin dejar de lado la producción filosófica derivada de los postulados arendtianos propuestos.

En esa medida, el método utilizado para tratar el tema de la educación como espacio de aparición es el hermenéutico, pues en él se encuentra un fundamento para el análisis e interpretación que va más allá del texto. El mismo se entiende como una *filosofía universal de la interpretación*, pues, tal como lo pensó Dilthey (1944), no es solo un método que se encuentra en las ciencias del espíritu, sino que implica “procesos fundamentales que hallamos en el corazón de la vida misma” (Grondin, 2008, p. 19), es decir, da cuenta de nuestra presencia en el mundo y se convierte en una hermenéutica de la existencia (Heidegger, 2006).

Con este sentido filosófico, la hermenéutica que se propone buscó develar las estructuras de sentido y la experiencia humana que las hizo posibles y, para ello, se hizo necesaria la comprensión del objeto, mirándolo como un todo que puede ser comprendido a través de las partes y estas por medio del todo, es decir, tomando “como base de la estructura la espiral hermenéutica en el diálogo del todo a las

partes y de las partes al todo, donde se comprende la totalidad en tanto que el todo les da significado a las partes y las partes le dan sentido al todo” (González, 2011, p. 95). Y como la pertinencia de este método radica en la aplicación del llamado círculo hermenéutico, se abordó la problemática partiendo de unas categorías y subcategorías a priori, surgidas del sistema de códigos o ideas previas que posee el investigador. De esta manera, la significación a priori de la esfera educativa aporta una mirada sobre los textos y contextos que se han constituido en el tiempo como una concepción previa del objeto de investigación. El proceso metodológico desarrollado permite ampliar la comprensión del objeto y genera “una idea nueva que va provocando una síntesis, configurando un acuerdo con la cosa, en una unidad de sentido momentáneo, como una nueva creación que posibilita otras nuevas traducciones” (p. 95).

Entonces, la experiencia hermenéutica que entraña la investigación parte de unas preguntas dotadas de sentido que no son más que producto de las vivencias de quien investiga y se convierten en estructuras de sentido que inicialmente parten de unos prejuicios o *precomprensiones* que, traducidas a conceptos previos o categorías, guían la curiosidad, pero que, al entrar al plano de la comprensión, ponen “en marcha el diálogo entre nuestro pensamiento, que anticipa sentidos, y el pensamiento ajeno, para así evitar el malentenderse a sí mismo, ubicarse correctamente en el círculo de la comprensión y hacer transparente la comprensión” (González, 2011, p. 128).

Por último, hay que decir que entre los aspectos relevantes del proceso metodológico que implica la relación de las categorías filosóficas de Arendt con la educación, y que se convierte en un obstáculo a sortear, es el hecho de que la autora hubiese creado una frontera entre la educación y la política. En efecto, el sentido que le da al *juicio* como fundamento de la política y la imposibilidad de que este sea formado en la escuela, en principio pone cortapisas a cualquier análisis al respecto; sin embargo, en el análisis

se echa mano de la tesis de Smith (2001) de *la práctica como preparación* –comprendiendo “práctica” como el acto de prepararse para hacer algo–, para superar esta dicotomía.

Resultados. Filosofía, educación y política: una relación milenaria

La política es un producto humano y como tal no escapa al sentido de lo humano. Pensar en esta premisa a la hora de abordar la aparición del sujeto político que se da en la esfera de lo educativo es adentrarse en una relación milenaria que se ha establecido entre filosofía, educación y política. En efecto, la idea de política tejida por los antiguos, especialmente por los atenienses, necesariamente implicaba la concepción de una vida en común, de una sociabilidad que conducía a la construcción de colectividad, pero ello no quería decir, de ninguna forma, que la política partiera de un precepto de igualdad; por el contrario, entendieron que, como invento humano, la política había llegado para saldar las diferencias, pero ello no se lograba de manera instintiva y debía ser cultivada por medio de la razón; es decir, comprendieron que el ser humano, como animal racional, tiene la facultad de encontrar, en los vericuetos de la razón, la posibilidad de poder vivir en sociedad y saldar las diferencias de maneras civilizadas, por medio de lo que los apartaba de su esencia animal: el *logos*.

En torno a este principio fundamental del pensamiento ateniense se configuró su ciudadanía y con ella la discusión del tipo de sociedad que mejor representara su ideal de convivencia, en otras palabras, la manera como se configuraría *la polis* en cuanto a la mejor forma de ejercer el poder. Encontraron en el poder de la argumentación, de la discusión argumentada, el bastión para construir una sociedad, cuyos cimientos fueron establecidos por Sócrates al hallar en la indagación el principio de toda argumentación y demostración, por medio de la *mayéutica*, entendida como método pedagógico. La importancia

de esta relación estrecha entre la *paideia*¹ griega y el cultivo de la razón comporta la salida de la caverna, la búsqueda de la libertad y la autonomía del sujeto, pues “los antiguos tenían la convicción de que la educación y la cultura no constituyen un arte formal o una teoría abstracta, distintos de la estructura histórica objetiva de la vida espiritual de una nación” (Jaeger, 2001, p. 9), lo que muestra el papel primordial que jugó la educación en el mundo griego.

Es indudable que desde sus inicios el régimen democrático, en cualquier lugar donde se haya instaurado, incluso en el incipiente modelo ateniense, obedece a un principio *sine qua non* dejaría de existir: la libertad. Sin embargo, este principio fundamental de la democracia no debe darse por sentado en todas las circunstancias donde se ejerza la participación de los ciudadanos, pues existen condiciones de la esencia misma del régimen que podrían socavarlo. De ahí que, siendo el sistema educativo históricamente fuente de internalización de los valores de una sociedad, no puede pretender separarse del ámbito de la política, pues en su esencia habita el germen para hacer de lo educativo un *espacio de aparición* de sujetos que comparten un espacio común ideal para la democracia.

La subjetivación de los principios políticos con sus pasiones, discursos y formas simbólicas supo ser el germen para el nacimiento de la democracia ateniense. Se erigió en piedra angular de un sistema que en sus inicios se nutrió de la performatividad teatral y la retórica para poner en escena conceptos clave de su sociedad, como la libertad y la igualdad (*parrhesía e isegoría*). Bien conocidas son las obras teatrales de Aristófanes que le valieron un sitio de honor en

la sociedad ateniense y son referentes para entender que, si bien la política en la Atenas clásica era una cuestión de praxis, como lo fueron las reformas de Clístenes en el siglo VI a. C, también eran un asunto de subjetividades. Asunto que incluso no fue ignorado por Aristóteles, al señalar la retórica como un mecanismo para la persuasión que relaciona lo que se dice con la psicología de las personas. En torno a esta posición de Aristóteles, Nussbaum conceptúa: “para persuadir a otras personas de que hagan lo que queramos –asegura él– hay que entender cómo funcionan sus emociones y, a partir de ahí, ajustar lo que digamos a su propia psicología” (2019, p. 68).

Ello muestra que la inquietud por el sujeto político y su configuración ha sido recurrente a lo largo de la historia de la filosofía, pues, tal como lo señala Jaeger, “la educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y trasmite su peculiaridad física y espiritual” (2001, p. 10). Acá, por supuesto, el autor entiende la educación más allá de la concepción instrumental que le imprime un sistema educativo. Al fijar su mirada en la sociedad griega, aboga por una educación que desarrolle el espíritu y permita el crecimiento de las sociedades, pues lo que se encuentra en juego es la posibilidad de lo *nuevo* que significa cada sujeto que entra al sistema educativo, pero no *qua* sujeto, sino todo lo que este representa en términos del tipo de sociedad que se desea preservar o desarrollar a partir de él.

El olvido que muchas veces se hace de lo humano en el análisis de la configuración política de los Estados deja de lado cuestiones importantes, como los procesos que forman la subjetividad política, olvidando que, por ejemplo, tal como lo afirma Rubio, “el talante democrático se adquiere solamente mediante una correcta educación política” (2004, p. 73). Esa educación necesariamente implica a un sujeto situado en un contexto espacio temporal enmarcado en una esfera pública que “posibilita el despliegue de un ‘yo’ socialmente construido por medio del aprendizaje de símbolos y significados que se convierten en referentes de acción” (Arévalo, 2019, p. 270), pero ello no ocurre en el vacío, sino en

¹ Según Jaeger (2001), “es imposible rehuir el empleo de expresiones modernas tales como civilización, cultura, tradición, literatura o educación. Pero ninguna de ellas coincide realmente con lo que los griegos entendían por *paideia*. Cada uno de estos términos se reduce a expresar un aspecto de aquel concepto general, y para abarcar el campo de conjunto del concepto griego sería necesario emplearlos todos a la vez” (p. 9). Esta definición del filólogo germano-estadounidense permite dimensionar lo que para los griegos significaba el educar, en contraste con el simple instruir.

condiciones generadas por un entramado cultural, institucional y normativo.

Explorar estos aspectos es poner a los sujetos en un diálogo permanente con los principios sobre los que se edificaron sus instituciones políticas. De igual manera, es suponer que estos principios en alguna medida no solo obedecen a elucubraciones racionales, sino a sentimientos manipulables, como el miedo, el odio, entre otros que podrían hacer vulnerables a las democracias, pues, tal como lo considera Martha Nussbaum al referirse al miedo en los sistemas democráticos, aunque puede ser útil para estructurar leyes e instituciones, “tiende con demasiada frecuencia a bloquear la deliberación racional, envenena la esperanza e impide la cooperación constructiva en pos de un futuro mejor” (2019, p. 23); en consecuencia, una de las tareas de cualquier Estado democrático es quitarles el miedo a sus ciudadanos, por lo menos, según la filósofa norteamericana, así lo pensó F. D. Roosevelt.

Esta relación entre filosofía política y pedagogía, cuyos cimientos son milenarios, puede servir para la fundamentación de futuras líneas teóricas e investigativas que consideren pertinente llevar los susten- tos teóricos de esta rama de la filosofía a los escenarios de la escuela, vista como esfera de acción política, más allá del modelo habermasiano de deliberación racional. Lo anterior solo puede ser posible si y solo si lo educativo no se asume como un fabricar –es decir, como un hacer, antes que como un actuar–, pues, por lo contrario, se elimina toda espontaneidad del sujeto, condición esta necesaria para la libertad, entendi- da en términos arendtianos, esto es, como “poder de comenzar cualquier cosa de nuevo, de iniciar una his- toria, de no experimentar el curso de las cosas como una fatalidad, sino tenerlo en cuenta para introducir un cambio” (Gérard y Tassin, 2016, p. 13).

Educación para evitar la barbarie

Con la llegada de la Modernidad, el pensa- miento liberal promulgó la idea de una racionalidad basada en los principios de una autonomía adscrita

a un sujeto que, alcanzando la capacidad de pensar por sí mismo –como lo sugiere Kant en su respues- ta a la pregunta por la Ilustración–, se encamina de manera libre y racional a la búsqueda del progreso. Tal esquema se sustenta en las instituciones econó- micas y el estamento jurídico, que legisla para ga- rantizar los derechos de individuos que dejaron de ser agentes pasivos para convertirse en constructo- res de realidades a partir de sí mismos y su relación con los demás. Todo ello comporta el reconocimien- to de la individualización del sujeto como forma de liberación de las estructuras a las cuales ha estado atado históricamente.

La condición misma del sujeto moderno –cuyo espíritu Kant había mirado con complacencia– es, entonces, la pregunta recurrente. Un sujeto pro- ducto de un mundo construido sobre los cimientos de la revolución copernicana, piedra angular de lo que el sociólogo Max Weber llamara, en su clásico libro *El político y el científico*, el “desencantamiento” o “desmagificación” del mundo, para referirse a que “no existen en torno a nuestra vida poderes ocultos e imprevisibles, sino que, por el contrario, todo pue- de ser dominado mediante el cálculo y la previsión” (1967, p. 200). Estamos entonces ante el afloramiento de una sociedad movida por la racionalidad, en menoscabo de la sacralización heredada del cristia- nismo, que comporta un ser humano desatado de ligaduras tradicionales para, como bien lo dijera el filósofo alemán, superar su minoría de edad al “ha- cer uso público de su propia razón en todo respecto” (Kant, 2015, p. 4).

De igual manera, la Modernidad encontró en la figura de los Estados el medio más eficaz para el lo- gro del reconocimiento de los derechos que poseen los ciudadanos. Pero no un Estado cualquiera, sino aquel abierto a permitir que sus ciudadanos hagan parte de su dinámica, por medio del ejercicio pleno de la ciudadanía. Esto solo era posible en la medida en que los individuos gozaran de libertades para la deliberación, la crítica y la toma de decisiones que ampliaran el espectro de la democracia a los dife-

rentes mecanismos de participación ciudadana. Sin embargo, la experiencia de los totalitarismos de la Europa del siglo XX, que se cernieron como “mal radical” sobre individuos convertidos en *masa*, dejó una lección para el futuro, pues lo que está en juego es el dominio sistemático de un sujeto que ha perdido su capacidad de “reflexión” al entrar en un proceso de “superfluidad” y de “atomización” que impide su capacidad de acción libre y espontánea.

La filósofa política Hannah Arendt, en cuya humanidad encarnó la historia de millones de ciudadanos que sufrieron el rigor de la persecución por su origen judío, bajo el manto ideológico totalizante del nazismo reinante en Europa, hace una descripción detallada en su obra clásica *Los orígenes del totalitarismo* (1998 [1951]) sobre la configuración y el desarrollo de esta forma de dominación total, sin ningún parangón en otro periodo historia de la praxis política del mundo. Los regímenes totalitarios, con sus formas y expresiones de dominio, significan para la autora el fin de la política, esto es, el fin de la pluralidad y de la acción, en definitiva, el aniquilamiento de la libertad en aras de contar con sujetos obedientes, seguidores de órdenes y cumplidores de la ley. Ello obedece a procesos de aislamiento en donde los sujetos no construyen lazos sociales con la familia y amigos y donde solo existe la lealtad total, irrestricta e incondicional al partido (Arendt, 1998).

La forma que adquiere el sujeto bajo estos regímenes es descrita por Arendt en la figura de Adolf Eichmann en el seguimiento que hizo del proceso de juzgamiento a este teniente coronel de los escuadrones de las SS (*Schutzstaffel*) llevado a cabo en Jerusalén en el año 1961. En efecto, el libro *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal* (2019 [1963]), lo presenta como la encarnación de un mal que se sale de los cánones de la tradición judeocristiana occidental, al ser simplemente un hombre común que ejecuta órdenes, sin juicio propio de ningún tipo. En otras palabras, Eichmann no era un monstruo, sino un burócrata más del nazismo. Un hombre ordinario y eficiente, con la ambición

de escalar en la pirámide de poder estatal alemán (Arendt, 2019).

El hecho de que el acusado no encajara en lo que la literatura bíblica y tradicional había tipificado como el mal significa que no se necesita la encarnación de un mal extraordinario para cometer tales crímenes execrables. Esto garantiza, tal como lo ha demostrado la historia, que personajes como Eichmann no sean exclusivos de la Alemania nazi y pueden aparecer en cualquier momento y lugar. La certeza de lo anterior se encuentra en la descripción que hace Arendt de lo más inquietante que encontró en la personalidad del ser que se encontraba en el estrado. En la obra *La vida del espíritu*, Arendt anota: “y la única característica notable que se podía detectar en su comportamiento pasado y en el que manifestó a lo largo del juicio y de los exámenes policiales anteriores al mismo fue algo enteramente negativo: no era estupidez, sino *falta de reflexión*”. Y agrega que fue tal ausencia de pensamiento lo que le llamó la atención (1977, p. 14).

Lo anterior señala el riesgo que se cierne sobre los sistemas democráticos, pues el hecho de que ocurriera es indicio inequívoco de que puede volver a ocurrir. La pérdida de acción política –por el socavamiento de la legalidad, producto, a su vez, de la pérdida de validez de las leyes de una nación– deja solo las costumbres y las tradiciones como soporte de la sociedad, sin los cimientos de su legalidad. Remitiéndose a Montesquieu, Arendt encuentra en estos dos factores el peligro de cualquier sociedad de padecer regímenes como el totalitario, pues, “el más mínimo incidente puede destruir unas costumbres y una moralidad que ya no tienen fundamento en la legalidad; cualquier contingencia puede amenazar una sociedad que ya no está sostenida por sus ciudadanos” (1995, p. 37), lo que deriva en una “pérdida de la búsqueda de sentido y la necesidad de comprensión” (p. 39), producto del terror y el adiestramiento.

Al estar inserto en la política estatal, el ejercicio de educar se encuentra condicionado por una estruc-

tura curricular que obedece a los caracteres axiológicos del Estado que la instituye; de ahí la enorme preocupación de Theodor Adorno, pasada la Segunda Guerra Mundial, por hacer que el sistema educativo alemán rompiera con los valores que desencadenaron la barbarie, pues, “el simple hecho de que sucediera es ya, por sí mismo y como tal, expresión de una tendencia social poderosa en sobremanera” (1998 [1970], p. 80). La sustitución del sentido común, entendido como aquel “capaz de controlar y ajustar nuestros propios datos sensibles a los de los otros” (Arendt, 1995, p. 40), por una “verdad” producto del encadenamiento lógico de “ideas” que se aplican a una realidad independientemente de ella y de los sujetos, fue la característica de los regímenes totalitarios y es el mayor desafío que tienen los sistemas educativos en una democracia.

En efecto, la esfera educativa, al ser el puente de tránsito entre el ámbito socializador de la familia y la esfera pública, asume su rol mediante las acciones de carácter pedagógico que son de su resorte. Por ejemplo, la organización de procesos democráticos dentro y fuera de las aulas encuentra sujetos educandos portadores de concepciones construidas previamente, formadas como acervo del sentido común y los convierte en interlocutores mediante una relación de pares *congéneres*. Es precisamente esta condición discursiva exclusiva de los seres humanos la que marca la pauta en la determinación de los sujetos políticos que se encuentran en construcción dentro de las instituciones educativas. Es, en otros términos, el requisito *sine qua non* de la existencia germinal de lo político en los jóvenes que *habitan* las aulas de clases.

Esta experimentación de la vida en un espacio público que actúa en paralelo al espacio privado de lo familiar es lo que, en términos políticos, adquiere capital importancia en la constitución de sujetos políticos o ciudadanos con capacidad de participar de los asuntos del Estado en sus diversos escenarios. Sin embargo, esta amalgama de intersubjetividades que discurren en el contexto institucionalizado de

la esfera educativa, constituida estructuralmente en puntal de los valores democráticos de las sociedades bajo estos regímenes, como profilaxis del totalitarismo, tampoco suele ser garantía de la libertad del sujeto que se educa, pues, según considera Chomsky (2014), son los valores prefijados en la estructura de las sociedades lo que prevalece en los discursos escolares como verdades que deben ser enseñadas. Estas se objetivan en un sistema de control, determinan lo realmente importante que debe aprender un estudiante e impiden el ejercicio real de la libertad al sujeto que se educa dentro de un régimen que en apariencia la promueve.

Lo anterior deja una estela de dudas frente a las respuestas que pueda dar la visión tradicional del quehacer educativo respecto de los retos que sugiere una pedagogía encaminada a la configuración de un sujeto emancipado. A lo sumo, la subjetividad política construida en la escuela pasa por procesos de adormecimiento de la capacidad crítica y por una *domesticación de la conciencia*, dentro de un sistema que para Chomsky (2014) resulta ser doctrinal y que, por supuesto, según el lingüista norteamericano, produce dos tipos de ciudadano para las sociedades democráticas: los que actúan *en rebaño* o son simples *espectadores*, y la *clase especializada*, que son minoría e influyen en todos los ámbitos de la sociedad tomando las decisiones.

En tal sentido, si “la tarea más urgente de toda educación debe ser cifrada en la superación de la barbarie”, tal como lo advertía Adorno (1998 [1970], p. 80), hay que preguntarnos si este modelo de educación –enquistado en un sistema que obedece a principios ordenados según criterios de verticalidad y enraizados en tradiciones jurídicas, políticas y religiosas decretadas como “herencia común”–, lejos de brindarles a los recién llegados al mundo la *oportunidad de emprender algo nuevo* –como lo piensa Arendt–, los conmina a la fatalidad de la obediencia ciega y el servilismo complaciente, es decir, a la pérdida de su carácter “reflexivo” y su juicio. Ello, en especial, cuando las estructuras institucionalizadas

que sujetan la esfera educativa se afincan en la lógica de una escuela diseñada para la reproducción de las condiciones que impone el capital, lógica que actúa como caja de resonancia en los discursos hegemónicos que acompañan el análisis de su quehacer y nublan nuevas alternativas de análisis o abandonan las ya establecidas. Por ejemplo, según Giroux, en Estados Unidos, “pese a sus diferencias, tanto radicales como conservadores abandonaron la visión de Dewey de las escuelas públicas como esferas democráticas, lugares donde las aptitudes de la democracia pueden practicarse, debatirse y analizarse” (2003, p. 174).

Vale decir entonces que las preguntas por el sujeto, por su libertad y su actuar no se agotan en la sociedad alemana de postguerra, en especial ahora cuando “las democracias del mundo necesitan empezar a pensar en cómo proteger sus intereses y defender sus principios en un mundo donde éstos se ven de nuevo fuertemente contestados” (Kagan, 2008, p. 148), de tal modo que su vigencia y pertinencia trascienden los límites geográficos, en el sentido en que lo que se encuentra en juego es la forma como el nuevo sujeto que se educa e inserta en la esfera pública y qué valores interioriza de y para la misma. Especialmente, la manera como asume su rol de ciudadano frente a lo que implica el grado de libertad que le ofrece el sistema. Precisamente, al pensar en ello, el maestro Estanislao Zuleta (2010) encuentra uno de los puntos frágiles de la democracia, pues al ser humano le es difícil pensar y decidir por sí mismo, lo que lo convierte en un ser angustiado, que Chomsky (2014) veía *desconcertado*.

Ello obedece a que históricamente la educación se ha constituido como la fuente de internalización de los valores de una sociedad y, por tanto, la estructuración y diseños curriculares obedecen a los fundamentos teleológicos que se tienen de la misma; de ahí que estos se aborden como la institucionalización de los valores políticos y normativos que se pretende que rijan la sociedad, representada por cada individuo nuevo que ingresa a ella. Por eso,

para Rubio (2002) “todo intento de revisar, renovar, completar o mejorar la democracia presupone una prolongada y profunda campaña de educación cívico-política, capaz de transformar al ciudadano pasivo y conformista en un ciudadano activo y exigente” (p. 133), lo que supone una educación basada en la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico, como retos de la educación centrada en lo humano (Zuluaga *et al.*, 2022).

Entonces, interrogar por los agentes involucrados en el proceso educativo, en especial por quienes fungen de receptores del orden institucional establecido, implica un acercamiento a la praxis y materialización de los valores del sistema, patentes en los procesos pedagógicos rutinarios dentro y fuera de las aulas de clases. De tal modo, si el educando se analiza en términos de la capacidad de iniciar algo nuevo, como bien lo propone Arendt, los reflectores del análisis de lo educativo, en clave de la consolidación de un sujeto para la democracia, se deben dirigir hacia una educación capaz de comprender que, si bien el educando se encuentra al amparo de un sistema, él es, en esencia, portador de un *nuevo comienzo*, solo en la medida en que la libertad sea el fundamento del quehacer educativo. De lo contrario, las acciones que se generen en los espacios no serán más que reproducciones del sistema, producto de una reacción al cumplimiento de lo establecido como *medio* para alcanzar metas educativas, entre ellas las que posibilitan la educación para la democracia.

Lo educativo como *espacio de aparición*: una perspectiva arendtiana

Si, tal como lo pensara Arendt, la educación es una cuestión de natalidad, el constante devenir del mundo pasa inevitablemente por la actividad humana del educar. Por eso, en uno de los dos únicos textos que escribió dedicado exclusivamente a este menester: *The crisis in education*², la define como

² El otro texto es *Reflections on Little Rock* (1959), dedicado al papel de la escuela en el problema de la segregación racial.

“un problema político de primer orden” (Arendt, 1977 [1961], p. 173). La educación se torna en una actividad necesaria que inserta a los sujetos en un mundo ya construido por los adultos, en donde, en calidad de recién llegados, se enfrentan a la extrañeza del mundo y se convierten en sujetos susceptibles de transformación. En ese sentido, la educación significa para Arendt una doble responsabilidad respecto de “la continuidad del mundo”, ya que, por un lado, el recién llegado necesita ser protegido de ese mundo nuevo para él y, por el otro, “el mundo necesita protección para impedir que sea arrasado por la irrupción de lo nuevo que se abate sobre él [con] cada nueva generación” (p. 46).

Para la filósofa lo educativo se vuelve problemático, entre otras razones, cuando se asume lo nuevo como algo dado que debe ser insertado –con la orientación del adulto que enseña– en un mundo preestablecido. Se incurre de esta manera en el error de una autoridad basada en la *superioridad absoluta* del adulto frente al niño que se educa, cuyo fundamento se encuentra en la tradición política. En otras palabras, ello hace ver “al educador como una especie de dictador en el aula de clase: es el único que conoce, que puede y que ordena, y si alguien piensa diferente, es castigado de diferentes maneras” (Nieves, 2007, p. 221). Como lo ve Arendt, “este modelo educativo está condenado a repetir siempre lo mismo” (1977, p. 46).

Se entiende, entonces, que el accionar político de quien se incorpora al mundo común de la esfera pública pase indefectiblemente por lo educativo. Esto a pesar de que, para la filósofa, quien se educa recibe solo una representación de lo que es el mundo, pues la escuela todavía no es el mundo, mientras que es la familia la que tiene el deber de educar moral y cívicamente al niño, para evitar procesos de adoctrinamiento como los adelantados por las ideologías totalitarias. Es decir, si el rol de la educación es, por un lado, salvar al niño del mundo, mientras que, a la vez, el mundo es salvado de su nuevo inquilino, lo que aparece es una enorme responsabilidad de quienes,

como agentes, conforman el ámbito educativo. Sin embargo, no fue la educación *per se* la que determinó la barbarie del mundo moderno, “fue más bien la ausencia de la capacidad de juzgar, que resulta del exacerbamiento de la condición moderna, la que acompañó a dicha catástrofe” (Giannareas, 2011, p. 103).

Es pertinente recordar que Arendt escribe *The crisis in education* finalizando la década de los cincuenta del siglo XX; de ahí que le otorgue una enorme responsabilidad a la familia en la educación del sujeto, pues la experiencia de los campos de concentración y el dominio total de las *masas* dejaban como último reducto moral a las familias, pues los padres no solo introducen sus hijos al mundo, sino que, al educarlos, tienen una responsabilidad con su vida y su desarrollo. Al hacerlo, adquieren también una responsabilidad con la continuidad del mundo (Arendt, 1977).

Entonces, según Arendt, la esfera privada que simboliza la familia es una especie de escudo que protege al niño del mundo. No obstante, el cambio social que ha significado el trasegar histórico del mundo ha puesto a las familias en dinámicas diferentes, con otras responsabilidades a las endilgadas a ella por la autora. La magnitud del cambio exige nuevas formas de comprender el mundo, entendiendo la comprensión –en el sentido asignado por Arendt– como ese *continuum* que va del nacimiento hasta la muerte y que permite reconciliarnos con el mundo, porque nos devela los juicios y prejuicios que subyacen a las verdades de la tradición científica y conduce a nuevas formas de sentido de la realidad, ocultas en lenguajes que van más allá de la científicidad.

Si atendemos al reclamo a la tradición científica que se lee en el capítulo de Arendt denominado “Comprensión y política”, incluido en el libro *De la historia a la acción* (1995 [1953]), la verdadera comprensión de un fenómeno como el totalitarismo no se encuentra en los conceptos y categorías elaboradas por las ciencias; por el contrario, “si el científico,

extraviado por el objeto propio de su investigación, empieza a hacerse pasar por un experto en política y a despreciar la comprensión popular de la que partió, pierde inmediatamente el hilo de Ariadna del sentido común que es el único que lo puede guiar con seguridad a través del laberinto de sus propias conclusiones” (1995, p. 33).

De esta manera, el camino que sigue en la búsqueda por la comprensión del ámbito educativo en la aparición del sujeto en sociedades democráticas, sin caer en los clichés propios de las ciencias de la educación, es empezar por el verdadero rol que tienen las familias y la misma esfera educativa en la denominada por el sociólogo español Manuel Castells “sociedad en red” (1997) y, más recientemente, por el filósofo coreano Byung-Chul Han, “sociedad de la transparencia” (2012). En ese sentido, tal como lo hace este filósofo en su obra *En el enjambre* (2014), para pensar *sin barandillas* (cuestión propuesta por Arendt), se deben interrogar las categorías y postulados de la filósofa para atender a nuevas realidades. Así, conceptos como natalidad, acción, libertad, entre otros, deben pasar por el filtro de los nuevos discursos y realidades. Lo mismo se debe hacer con el sentido de lo educativo en relación con el sujeto político.

Desde esta perspectiva, la idea de lo educativo como *espacio de aparición* solo puede ser cierta si este se ve como un espacio donde pueden “exhibirse las distintas pluralidades y voces” (Sánchez, 2003, p. 246), más allá del sentido otorgado por Habermas a lo educativo, como espacio para la formación de la opinión pública. Es decir, la idea de lo educativo como *espacio de aparición* solo puede ser cierta si la esfera pública que simboliza lo educativo deja de ser un espacio instrumental –como lo piensa Habermas– y deviene en un espacio para el aparecer del sujeto –en el sentido que propone Arendt–, pero de un sujeto con la capacidad de distinguir, al revelar un “quién soy” que, en términos arendtianos, no es lo mismo que un “qué soy” –que hace parte de la naturaleza humana–, mientras que, por el contrario, el revelar “quién soy” me distingue, me hacen úni-

co. Esta es precisamente la paradoja arendtiana de la pluralidad, ser único entre iguales. Para Arendt, “el descubrimiento del ‘quién’, en contraposición al ‘qué’ es alguien, está implícito en todo lo que este alguien dice y hace. Pero se trata de una identidad frágil, puesto que depende, al mismo tiempo, de la autoexhibición y de la permanencia del acto de contar: la narración identificaría [al] sujeto mediante el relato de las propias acciones” (1997, p. 22-23).

Así, la esfera educativa –entendida como espacio o ámbito comunicacional en donde narrar y actuar cobran relevancia, más allá de ser una simple exposición de motivos o una reacción– es un espacio para la pluralidad. En consecuencia, esta categoría se asume en la misma línea desarrollada por la filósofa alemana, es decir, como condición necesaria para la acción y el discurso. Pero, más allá de ello, se considera la acción como condición *sine qua non* de la política, tal como sugiere la pensadora, lo que permite pensar en una esfera educativa que no se agota en lo “prepolítico”, pues, al ser considerada un espacio de interacción de seres caracterizados por la *igualdad* y la *distinción*, es determinante en la configuración de los sujetos políticos que ejercerán la ciudadanía.

Por contraste, Arendt esquivaba hablar de una educación política, debido a que todo lo concerniente a la política es una cuestión de adultos; en tal sentido, “dado que no se puede educar a los adultos, la palabra ‘educación’ suena muy mal en política; lo que hay es una simulación de educación” (1977, p. 40). Pese a ello, la educación del niño se torna en una actividad necesaria que lo inserta como sujeto en un mundo ya construido por los adultos. En calidad de recién llegados, los niños se enfrentan a su extrañeza y se convierten en sujetos susceptibles de transformación; de ahí que Arendt considere la escuela como un espacio intercalado entre la esfera privada del hogar y el mundo, es decir, un espacio de transición hacia la esfera pública, que es la del Estado.

Al aceptar la tesis arendtiana de la escuela y sabiendo que lo educativo está diseñado con miras al

horizonte estructural y de los ideales de un Estado, tal como lo advierten además Chomsky y Giroux, se colige que en la estructuración discursiva del tipo de sujeto que se quiere formar para la esfera pública se esconden principios que, al ser analizados hermenéuticamente a la luz del concepto de *pluralidad* desarrollado por Arendt, develan el sentido filosófico de la formación ciudadana en el escenario de un Estado democrático, pues permiten una lectura de la educación como *espacio de aparición* en donde los sujetos que se educan se agrupan por el discurso y la acción. Se entiende entonces que, siendo el sistema educativo históricamente fuente de internalización de los valores de una sociedad, no puede pretender separarse del ámbito de la política, pues, al ser sujetos que comparten un espacio común ideal para la democracia, su esencia es política. Ello comporta ser un espacio de intercambios entre sujetos poseedores de discursos, lo que supone, además, que, al encontrarse enmarcadas en un ámbito cultural, las escuelas no son ideológicamente inocentes (Giroux, 2003).

Así que tratar la educación para la democracia desde la perspectiva del sujeto es ponerla en diálogo con la teoría de la acción, tal como la concibe Arendt. En ese sentido, para hablar de praxis política en lo educativo primero hay que dirimir la cuestión de los matices que adquiere la acción en este ámbito, ya que el simple hecho de habitar un espacio juntos puede no ser razón suficiente para el ejercicio de la pluralidad. Ya sabemos con Chomsky (2014) que la escuela, lejos de promover valores democráticos liberadores del sujeto, ha promovido una educación instrumental y memorística que exalta la obediencia y anula el pensamiento crítico, en el escenario de una *verdad oficial*. Sabiendo lo anterior, es válido preguntar de qué manera lo educativo podría fungir como un *espacio de aparición* que permita la revelación del agente que se educa.

Vale decir que la categoría *acción* alcanza en Arendt una significación diferente. El gran aporte de la filósofa alemana radica en haberse apartado de lo que la tradición política ha comprendido como

actuar políticamente y en haber deconstruido el concepto, sacándolo de la generalidad otorgada en su concepción teórica y pragmática. Gérard y Tassin lo resumen en estas tres virtudes: “la revelación del agente en y por la acción y la palabra, la puesta en relación de los actores entre sí, la institución de un espacio de apariencia o de aparición que se despliega gracias al actuar-juntos” (2016, p. 18). En consecuencia, la condición para que una acción sea considerada como tal es la pluralidad, que, en palabras de Sánchez, “vendría a ser la línea divisoria, la frontera a partir de la cual se establecen los límites y el espacio de lo político” (2003, p. 171).

La esfera educativa, como ámbito comunicacional, es un escenario para la pluralidad solo en la medida en que se configure como espacio de libertad o, en palabras de Giroux (2004), espacio *para prácticas sociales emancipatorias*. Lo anterior requiere superar la dimensión topológica de lo educativo, en cuanto espacio de instrucción, para pensarlo como *novedad*, lo cual entraña un espacio temporal que trasciende lo institucionalmente prefijado en materia de currículo y competencias, hasta centrarse en una educación en clave de lo humano, no en el sentido de un ente abstracto, sino como ser *creador de novedad*, esto es, comprendiendo que el mismísimo acontecimiento material del nacer trae consigo *lo nuevo, la posibilidad*.

Así, la revelación del *agente en el acto* producto del *estar entre*, desde la perspectiva del ámbito educativo, solo es posible en la medida en que se asuma el mismo como un escenario de actores y espectadores que aparecen, actúan y juzgan, en otras palabras, que se insertan en el mundo como revelación de algo *nuevo*. Lo *nuevo* entendido como resultado de la libertad o *espontaneidad*, en la que el actuar no es una simple reacción o una intencionalidad, sino que adquiere un sentido que se comparte con los otros y configura un espacio común, un *espacio entre*. Nos encontramos así con una concepción ontológica del quehacer educativo referido a lo político que está al margen de toda idea de medios y fines de la educación para la democracia.

En consecuencia, el *espacio de aparición* que simboliza lo educativo, tal como se sugiere aquí, es un elemento sin el cual hablar de formación política carecería de sentido, pues para Arendt la capacidad de *juzgar* –como fundamento del pensamiento político– escapa a cualquier formación, ya que juzgar no se puede enseñar, sino solo practicar. Y también cabe decir que la esencia de la educación en las sociedades democráticas es preparar al sujeto para el ejercicio de la ciudadanía, o sea, para participar de la vida política, por lo que el cultivo del juicio parecería un esfuerzo educativo apropiado (Smith, 2001). Para ello, la mejor forma de romper la dicotomía planteada por Arendt entre política y educación –o, por lo menos, así lo piensa la citada autora– es *la práctica*, entendida como *preparación*.

Cuando se habla de *la práctica como preparación* en el ámbito educativo, necesariamente se debe admitir que el agente que se educa es un ser con la capacidad exponer las representaciones del mundo que habita, para ser juzgadas por quienes fungen como espectadores. Pero este proceso inicia con la capacidad de presentarme *a mí mismo* el mundo sobre el cual construiré los puntos de vista de mis opiniones. Pero el proceso no se agota aquí, pues a medida que interactúo me transformo en espectador de las opiniones de los demás, de tal manera que el juzgar se convierte en un ejercicio de *mentalidad ampliada*, la cual es fundamental para la democracia, porque permite que los individuos tomen decisiones considerando diversas aristas, lo cual ocurre concretamente cuando hay un encuentro genuino de opiniones diferentes. Esto permite romper con la idea de lo educativo como un mostrar viendo y no un mostrar haciendo (Palomar, 2019) y trasciende la simple *representación* del mundo, planteada por Arendt como tarea de la esfera educativa.

Al aceptar la tesis de lo educativo planteada por Smith (2001), se admite que lo educativo es espacio público, en su sentido arendtiano, es decir, *arena de la acción* donde el aparecer significa ser visto y oído por otros. En esta aparición el sujeto no se des-

poja de su carga biográfica, la cual hace parte de ese *quién soy* que aparece de forma espontánea en un contexto institucionalizado, aparición que desborda la realidad vivida en relación con los objetos físicos y se ubica en el plano de lo representacional, hasta abarcar los constructos representacionales heredados, que hacen parte de lo que Berger y Luckmann (2003) llaman *universos simbólicos* que, en última instancia, constituyen la cultura. La cultura aparece así como aquello que comparten los sujetos y les permite una comprensión mutua; en otras palabras, la cultura es el espacio del sentido común, o sea, los esquemas con los cuales el individuo comprende el mundo y entra en relación con los objetos del mismo, incluidos los otros individuos.

Entonces, al hablar de actores y espectadores que aparecen en el espacio común de lo educativo, no se puede desdeñar la carga simbólica que pesa sobre sus espaldas y, todo lo contrario, en lo educativo debe permitirse canalizar y potencializar todo el *universo simbólico* de quien se educa, pues por medio de este revela su identidad frente a quienes se actúa. Sobre todo interpreta los significados provenientes de su experiencia de ese mundo externo y los ubican en su corriente de conciencia, antes de un proceso reflexivo que le permite identificarse a sí mismo como objeto signifiante, desempeñar roles asociados a este significado y tomar decisiones, siempre bajo el influjo y la mirada de los otros. Nos hallamos de esta manera con un pensamiento cuyo soporte no se encuentra solo en el sujeto que se educa, sino que lo trasciende, pues se origina en la deliberación de una comunidad que se convierte en espacio público y crítico, en donde el punto de vista de los demás amplía la dimensión representacional del mundo compartido.

Discusiones y conclusiones

Toda investigación que indague por el sujeto es de una enorme relevancia, por lo que ella significa en términos de sociedad, máxime si lo que se pone en cuestión es un elemento estructurador central de lo

que se ha entendido por modernidad: el sujeto. Más aún si lo que está en tela de juicio en la investigación es la pervivencia de ese sujeto en una estructura política que lo acoge en su seno como nuevo inquilino del mundo.

La pregunta por los agentes involucrados en el proceso educativo, en especial por quienes fungen de representantes del orden institucional establecido, es un acercamiento a la praxis y materialización de los valores del sistema, que se hacen patentes en los procesos pedagógicos rutinarios dentro y fuera de las aulas de clase, sobre los que recae la carga histórica de las estructuras de poder que hacen del sujeto que se educa un receptor de los influjos ideológicos de las mismas, lo que necesariamente replantea la idea arendtiana de que la esfera educativa es un espacio vedado a lo político. Es decir, se piensa con Arendt, a pesar de Arendt.

Esta permeabilidad hace más compleja la idea de un sujeto verdaderamente libre, si no se piensa en términos de la capacidad de iniciar *algo nuevo*, tal como lo propone Arendt. Para ello hay que entender que el sujeto que se educa no es un ser atomizado sin capacidad y posibilidad de acción y discurso. Si así fuera, no se estaría hablando de un ser humano, sino de cualquier otra criatura de la naturaleza. De ahí que se haga insoslayable superar el poco interés que ha suscitado la esfera educativa como comunidad de interacción, es decir, como ese *espacio entre*, como lo llama Arendt, por quienes diseñan los currículos escolares y determinan las verdades y discursos que guían el quehacer educativo. En consecuencia, se debe entender que, siendo la esfera educativa un espacio comunicacional constructor de subjetividades, es un escenario apropiado para la *aparición* espontánea de los sujetos. Lo anterior solo es posible cuando al sujeto que se educa se le permite el despliegue de su yo, sin cortapisas que hagan presumir insinuaciones ideológicas por parte del responsable de guiar el acto educativo.

Como ya se ha dicho, el sistema educativo recibe los influjos de las construcciones significativas y

simbólicas que se gestan en la esfera pública, determinante de los Estados. Lo que implica que el acto de educar, en cuanto problema y solución, se convierte en una cuestión política y que, como tal, sus resultados son políticos. Pero, más allá de eso, al considerar aquí la educación como *espacio de aparición*, en donde acción y discurso revelan la identidad y la pluralidad de los sujetos que se educan, aparece un escenario con connotaciones filosóficas, pues es aquí donde se configura la conciencia de sujetos políticos de una cultura democrática. En este escenario cobra sentido la *formación ciudadana* que educa sujetos para la pluralidad y el ejercicio de la democracia.

Lo anteriormente expuesto reviste enorme importancia, debido a que el régimen democrático, en cualquier lugar donde se haya instaurado, obedece a un principio sin el cual dejaría de existir: la libertad. Sin embargo, este principio fundamental de cualquier Estado democrático que configura su cultura no debe darse por sentado en todas las circunstancias donde se ejerza la participación de los ciudadanos, pues existen condiciones de la esencia misma del régimen que podrían socavarla. Por eso es imperativo hacer uso de las herramientas democráticas instituidas para acceder a la esfera pública como escenario de acción.

No obstante, el ejercicio pleno de la ciudadanía solo es posible en la medida en que los individuos gocen de libertades para la deliberación, la crítica y la toma de decisiones; de ahí que pensar la esfera educativa como *espacio de aparición* –en el sentido que aquí se propone– es romper con los paradigmas de una educación entendida como *fabricación* en donde los educandos cumplen un ciclo estandarizado que culmina con un producto que es evaluado según estándares de calidad. Además, es dimensionar en la esfera educativa sujetos capaces de ser portadores de un nuevo comienzo y es ver al sujeto educando como posibilidad. En otras palabras, es hacer del sujeto, su discurso y su acción el centro del quehacer educativo, por tanto, el corazón de la cultura democrática.

Referencias

- Arendt, H. (1959). Reflections on Little Rock. *Dissent*, 6(1), 45-56. <https://www.dissentmagazine.org/>
- Arendt, H. (1977). *The crisis in education*. Penguin.
- Arendt, H. (1984). *La vida del espíritu*. Centro de Estudios Constitucionales.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Paidós.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós.
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.
- Arendt, H. (2003). *Las conferencias sobre la filosofía de Kant*. Paidós.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (2019). *Eichmann en Jerusalén*. Penguin Random House.
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata.
- Arévalo, G. (2019). Construcción del objeto político para la participación: una mirada desde el interaccionismo simbólico y la fenomenología social de Alfred Schütz en diálogo con la perspectiva arendtiana. *Analecta Política*, 9(17), 250-272. <https://doi.org/10.18566/apolit.v9n17.a04>
- Bárceñas, F. y Mèlich, J. C. (2000). La educación como acontecimiento ético. <https://www.academia.edu/>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Castells, M. (1997). *La sociedad en red* (2 ed.). Alianza.
- Chomsky, N. (2014). *La (des)educación*. Austral.
- Chul-Han, B. (2012). *Sociedad de la transparencia*. Herder. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt9k5qb>
- Chul-Han, B. (2014). *En el enjambre*. Herder. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt9k4gh>
- Dilthey, W. (1944): *Hegel y el idealismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Gérard, V. y Tassin E. (2016). Acción. En Porcel, B. y Martín, L. (eds.). *Vocabulario Arendt* (pp. 11-27). Homo Sapiens.
- Giannareas, J. (2011). Pensar la política. Sobre el legado de Hannah Arendt. *Universitas*, 14, 91-108. <https://e-archivo.uc3m.es/>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Amorrortu.

- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- González, E. (2011). *Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de lo real*. Universidad de Antioquia.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder.
- Heidegger, M. (2006). *Ser y tiempo*. J. Rivera (trad.). Trotta.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kagan, R. (2008). *El retorno de la historia y el fin de los sueños*. Taurus.
- Nieves, L. G. M. (2017). Hannah Arendt y el problema de la educación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), 219-235. <https://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.08>
- Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo. Una mirada filosófica a la crisis política actual*. Nomos.
- Palomar, A. (2019). Claves fenomenológicas para la comprensión de la esfera de la educación en el pensamiento de Hannah Arendt. *Teoría de la Educación*, 31(1), 35-55. <https://doi.org/10.14201/teri.19445>
- Rubio J. (2002). Educar ciudadanos: el planteamiento republicano-liberal de Rousseau. En *Democracia republicana versus democracia liberal*. Trota.
- Rubio J. (2004). ¿Democracia sin demócratas? Sin educación cívico-política, la democracia es inviable. *Anales de la Cátedra Francisco Suarez*, 38, 71-93. <https://doi.org/10.30827/acfs.v38i0.1069>
- Sánchez, C. (2003). *Hannah Arendt. El espacio de la política*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Smith, S. (2001). Education judgment: ¿An Arendtian oxymoron? En Gordon, M. (ed.), *Hannah Arendt and education. Renewing our common world* (pp. 67-91). Westview Press. <https://doi.org/10.4324/9780429500060-4>
- Kant, I. (2015). *¿Qué es la Ilustración?* Universidad de Antioquia.
- Weber, M. (1967). *El político y el científico*. Alianza.
- Zuleta, E. (2010). La participación democrática y su relación con la educación. En *Educación y democracia: un campo de combate*. Biblioteca libre. <https://omegalfa.es/>
- Zuluaga, M., Botero, J. C., Martínez, A. M. y Lopera, Y. (2022). Neurodidáctica y pensamiento crítico: perspectivas para la educación actual. *Educación y Educadores*, 25(2), e2522. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.2.2>