

Concepciones arendtianas para una educación fundada en la libertad del sujeto*

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 artículo tiene como propósito determinar, a partir de una perspectiva arendtiana, lo que implica una educación fundada en la libertad del sujeto. Hace parte de una reflexión teórica que sirvió como base de la defensa de la tesis doctoral “El sentido de la pluralidad en Hannah Arendt como sustento filosófico de la educación, espacio de aparición configurador de sujetos políticos”. Es producto de una investigación cualitativa de corte documental que utilizó el método hermenéutico para la interpretación de las categorías derivadas de fuentes primarias y secundarias sometidas al análisis de contenido. En el texto se insiste en una resignificación de la esfera educativa como esfera pública productora de sujetos políticos a partir de una nueva concepción de libertad, no fundada en la instrumentalización del sujeto, sino vista como categoría indisoluble de la acción y el discurso producto de la aparición del sujeto educando en escenarios de participación espontánea. En tal sentido, el acto de educar trasciende lo puramente formal y se configura en un espacio entre que fundamenta la democracia.

Palabras clave

Democracia; educación; filosofía política; libertad; sujeto político.

* Este artículo de reflexión es producto de la investigación “El sentido de la pluralidad en Hannah Arendt como sustento filosófico de la educación, *espacio de aparición* configurador de sujetos políticos”, realizada entre 2022 y 2024 en el Doctorado en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana, adscrito al Centro de Investigación, Desarrollo e Innovación (CIDI).

Recibido: 07/09/2025 | Enviado a pares: 15/12/2025 | Aceptado por pares: 13/03/2026 | Aprobado: 08/05/2026

DOI: 10.5294/edu.2026.29.1.12

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

Arévalo Navarro, G. y Salinas Arango, N. A. (2026). Concepciones arendtianas para una educación fundada en la libertad del sujeto. *Educación y Educadores*, 29(1), e29112. <https://doi.org/10.5294/edu.2026.29.1.12>

Arendtian Conceptions For an Education Based on the Freedom of the Subject*

Abstract

This article aims to determine, from an Arendtian perspective, the foundations of an education based on the freedom of the individual. It is part of a theoretical reflection that served as the foundation for the defense of the doctoral thesis "The Meaning of Plurality in Hannah Arendt as a Philosophical Foundation of Education, a Space of appearance that Shapes Political Subjects." The article is the result of qualitative research that employed the hermeneutic method for interpreting categories derived from primary and secondary sources subjected to content analysis. The article emphasizes a reinterpretation of the educational sphere as a public sphere that produces political subjects based on a new conception of freedom. This freedom is founded not on the instrumentalization of the individual but rather viewed as an inseparable category of action and discourse resulting from the appearance of the learner in scenarios of spontaneous participation. In this sense, the act of educating transcends purely formal and is configured as a space that forms the foundation of democracy.

Keywords

Democracy; education; political philosophy; freedom; political subject.

* This reflective article is the result of the research project titled "The Meaning of Plurality in Hannah Arendt as a Philosophical Foundation for Education, a Space of Appearance Shaping Political Subjects," conducted between 2022 and 2024 as part of the Doctoral Program in Philosophy at the Universidad Pontificia Bolivariana, under the auspices of the Center for Research, Development, and Innovation (CIDI).

Concepções arendtianas para uma educação fundada na liberdade do sujeito*

Resumo

Este artigo tem como objetivo determinar, a partir de uma perspectiva arendtiana, o que implica uma educação fundada na liberdade do sujeito. Insere-se numa reflexão teórica que serviu de base para a tese de doutorado intitulada “O significado da pluralidade em Hannah Arendt como fundamento filosófico da Educação: um espaço de emergência que molda sujeitos políticos”. É produto de uma pesquisa qualitativa de caráter documental que empregou o método hermenêutico para interpretar categorias derivadas de fontes primárias e secundárias submetidas à análise de conteúdo. O artigo defende uma resignificação da esfera educacional como esfera pública produtora de sujeitos políticos a partir de uma nova concepção de liberdade. Essa liberdade não se fundamenta na instrumentalização do sujeito, mas é concebida como uma categoria inseparável da ação e do discurso, resultante da emergência do aprendiz em cenários de participação espontânea. Nesse sentido, o ato de educar transcende o âmbito puramente formal e se configura em um espaço entre que fundamenta a democracia.

Palavras-chave

Democracia; educação; filosofia política; liberdade; sujeito político.

* Este artigo de reflexão é produto da pesquisa “O sentido de pluralidade em Hannah Arendt como base filosófica para a educação, um espaço de aparência que configura sujeitos políticos”, realizada entre 2022 e 2024 no doutorado em Filosofia da Pontifícia Universidad Bolivariana, vinculada ao Centro de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação.

Realizar una investigación que pretenda relacionar las categorías de filosofía política desarrolladas por Hannah Arendt (1906-1975) con el ámbito educativo será siempre un desafío. La simple pretensión choca con una dificultad anclada en el origen mismo de las insinuaciones teóricas de la autora, pues, aparentemente, lo más lejano a su filosofía política es la esfera educativa. Basta con leer en el ensayo sobre *la crisis de la educación* la tajante negativa a que la educación tome parte en la política, “porque en la política siempre tratamos con personas que ya están educadas” (1977, p. 188). Lo que, sumado al hecho de autodenominarse neófita en cuestiones de educación, parece dejarnos sin mucho margen de acción, pero con la perspectiva de encontrar en las categorías que configuran su universo teórico algún intersticio por donde observar al sujeto que se educa en la esfera educativa.

El primer obstáculo con el cual tropieza quien asuma este asunto a la ligera es el interrogante por cuál es la novedad de involucrar a la escuela en los asuntos de la *vida activa* desde la óptica de Arendt, interrogante, por demás, estéril a la hora de establecer una relación teórica entre la filósofa alemana y lo educativo. En realidad, la complejidad y lo improcedente de esta pregunta estriba en que la finalidad del análisis de la *vida activa* en la obra de la filósofa es comprender las causas que han motivado que este concepto haya cambiado radicalmente hasta perder su significado original establecido en la sociedad griega (Sánchez, 2003), de tal manera que la relación establecida entre vida activa y vida contemplativa, es decir, entre política y filosofía, que recorre la obra de la autora, lo que busca es darle su sitio a la política y examinar en qué condiciones tuvo y tiene lugar.

De ahí que el objeto de una investigación de este tipo nunca se encontrará en la concepción abstracta de la *vida activa* analizada atendiendo a los tres elementos que la conforman, es decir, *labor*, *trabajo* y *acción*, sino en la exploración fenomenológica de la condición *sine qua non* de toda acción, vale decir, la *pluralidad*, entendida por Arendt como

un elemento constitutivo de la condición humana, en cuyo seno se encuentra la libertad del sujeto que *aparece* en un espacio común y que, al hacerlo, revela su *identidad*, el *quién soy* (Arendt, 2019b). Para ello, lo público debe comprenderse como *mundo común* que nos une, agrupa y separa. Un espacio que no aspira a la homogeneidad y sí a la distinción por medio del *afloramiento de un yo* que se exhibe a través del *discurso* y la *acción*.

La perspectiva teórica que se asoma, una vez hecha la delimitación de la *pluralidad* como categoría central, pide tomar distancia de toda inclinación a comprender la *esfera educativa*¹ como un espacio controlado que funciona con una lógica de medios y fines o como una realidad estática que se presenta a actores y espectadores del acto educativo. Por tal motivo, la mirada comprensiva no se concentra en cuerpos que viven y actúan bajo los reflectores de circunstancias históricas dadas que se reproducen en cada ser humano que hace su ingreso al sistema educativo. Todo lo contrario, se indaga por un sujeto que se encuentra en la capacidad de interpretar, comprender y juzgar las acciones y discursos de sus congéneres como práctica del juicio político, dentro de un ideal de ciudadanía democrática fundada en la libertad del sujeto educando.

Dicha pretensión obedece a que la razón de ser de cualquier escrutinio que se haga al régimen democrático a partir de la libertad del sujeto es un indicativo de lo frágil que pueden ser los asuntos humanos relacionados con la esfera pública. De ahí que la obra de Arendt sea una proclama por evitar que la experiencia humana que llevó al triunfo del totalitarismo en Europa se repita en las sociedades democráticas post Segunda Guerra Mundial.

¹ Se entiende como un espacio intercalado entre la esfera privada del hogar y el mundo, es decir, es un espacio de transición hacia la esfera pública que es el Estado. En palabras de Arendt, “la escuela no es de ningún modo el mundo, ni debe fingir serlo; es más bien la institución que intercalamos entre el mundo y el dominio privado del hogar, con el fin de hacer posible la transición de la familia al mundo” (Arendt, 1977, p. 48).

La constitución de sujetos irreflexivos incapaces de juicio es el mayor riesgo que enfrentan las sociedades democráticas actuales. Por lo menos así lo deja entrever Arendt al analizar la figura arquetípica de Adolf Eichmann², un individuo común cumplidor de sus deberes como ciudadano en el marco de los valores establecidos, pero con una absoluta ausencia de reflexión y volición; en otras palabras, un burócrata obediente y carente de pensamiento. En palabras de la autora, “Eichmann no era estúpido. Únicamente la pura y simple irreflexión –que en modo alguno podemos equiparar a la estupidez– fue lo que le predispuso a convertirse en el mayor criminal de su tiempo” (2019a, p. 418). La aniquilación de su capacidad para apartarse por un instante de los acontecimientos que determinaban sus acciones en el devenir histórico de Alemania y transfigurarse en espectador de los mismos configuraron en él “esa total ausencia de pensamiento” (Arendt, 1984, p. 31).

En tal sentido, la tesis que se sostiene en el artículo es que la mejor forma de afrontar tales amenazas es la constitución de una *esfera educativa* que aspire a trascender lo puramente formal y se constituye en el *espacio entre* que asegure los principios democráticos como valores supremos de una sociedad. Se insiste en que, para comprender la educación en este sentido, es necesario atender a su dimensión política y formativa en relación con el mundo común, esto es, admitir que la existencia de la acción y el discurso entrañan la revelación del educando y la manifestación de su libertad como fundamento ontológico de la acción.

Para ello no basta con comprender al sujeto de la educación en su dimensión biológica, es decir, como un ser mediado por procesos biológicos que lo condicionan como especie viva en el mundo. Tampoco es suficiente dimensionarlo como un ser instrumentalizado, llamado a ser un productor de objetos

por medio del trabajo ni mucho menos como producto de un proceso prefijado bajo la tutela de unas políticas educativas que definen el tipo de sujeto que necesitan las sociedades. Si lo hiciéramos, la *esfera educativa* no sería más que el espacio de sujetos atomizados, en su expresión más amplia, una masa sin la posibilidad de la distinción que nos otorga el hecho de insertarnos en el mundo por medio del poder de la palabra y el lenguaje.

De ahí que el propósito del artículo sea determinar, a partir de una perspectiva arendtiana, las bases de una educación fundada en la libertad del sujeto, usando como claves las concepciones de *pluralidad*, *acción*, *espacio de aparición*, *libertad* y *discurso* que hacen parte del acervo teórico de la filosofía política de Hannah Arendt, en diálogo con perspectivas teóricas que contextualizan lo puramente teórico en la realidad del quehacer educativo.

Método

Sin lugar a dudas, una investigación que tenga por propósito determinar, a partir de una perspectiva arendtiana, los fundamentos que implican una educación fundada en la libertad del sujeto, a la luz del concepto de *pluralidad*, necesariamente se constituye en un ejercicio prospectivo que interroga sobre el deber ser del ejercicio de educar desde la óptica de la interacción de los sujetos educandos. En consecuencia, las categorías que están en escrutinio (acción, libertad, natalidad y espacio de aparición) se iluminan con los reflectores de la *filosofía política*, especialmente buscando que la filosofía no se ocupe de la individualidad del ser humano que se educa, sino que comprenda el ejercicio de educar considerando la *pluralidad*. Esto, a todas luces, es esencial para pensar lo político en la esfera educativa y, por supuesto, en un escenario más amplio, como lo es el Estado.

Los objetivos específicos que guiaron el proceso investigativo de la tesis doctoral de la cual se desprende este ejercicio de reflexión apuntaron espe-

² Arendt siguió el juicio de este teniente coronel de la SS realizado en Jerusalén en el año 1961. Este ejercicio de reportería para el diario estadounidense *New Yorker*, fundamentó su obra *Eichmann en Jerusalén* que vio la luz en el año 1962.

cialmente a: establecer la relación entre el concepto de pluralidad desarrollado por Arendt y la configuración del sujeto político que se educa para el ejercicio de la democracia; interpretar el sentido de la educación como espacio de aparición estructurante de sujetos políticos, a partir del concepto de pluralidad; y analizar en qué sentido, según los principios filosóficos de la formación ciudadana, se puede hablar de la educación como espacio de aparición que configura sujetos políticos para una cultura democrática.

En sintonía con tales objetivos, se plantea como novedad en el artículo la utilización de la categoría de pluralidad para sustentar la educación como *espacio de aparición* que configura sujetos políticos para una cultura democrática. El espacio, en tal sentido, cobra relevancia, pues se asume como escenario para la acción y el discurso que posibilita el *afloramiento del yo* y la *pluralidad* de los sujetos que se educan, por tanto, es ahí donde se configura la conciencia de los sujetos políticos que participan con su *aparición*.

Se asume entonces que la *pluralidad*, como *condición humana*, en el “vivir como ser distinto entre iguales” (Arendt, 2019b, p. 207), solo es posible en la medida en que todo aprendizaje en la *esfera educativa* se encuentre mediado por procesos que involucren la relación intersubjetiva de los sujetos de la educación, y ello implica ver lo educativo como un mundo fundado en la interacción dentro de un espacio temporal, convertido en cotidianidad de individuos diversos cargados de significados.

Por esta razón, la fenomenología social de Alfred Schütz (1962) se convierte en soporte teórico para comprender que la vida del ser humano discurre en una maraña de relaciones que lo conectan con un mundo de significados. De tal manera, el mundo construido en el cual actúan los educandos se entiende como acervo cultural plagado de símbolos³ y sig-

nificados que, siendo producto del accionar humano de contemporáneos y predecesores, le dan sentido a la acción de sujetos individuales o colectivos (Schütz, 1993). El entramado cultural que constituye la *esfera educativa* aparece entonces como una amalgama de sentidos que deben ser interpretados y comprendidos mediante la revisión de las fuentes documentales primarias y secundarias a partir de las categorías *a priori* delimitadas en los objetivos específicos.

En consecuencia, el análisis de contenido reca- yó en un primer momento sobre las fuentes primarias que soportaron teóricamente la investigación. Los textos *Los orígenes del totalitarismo* (1951), *La condición humana* (1958), *La crisis de la educación* (1959), *Eichmann en Jerusalén* (1963), *La vida del espíritu* (1977), *Las conferencias sobre la filosofía de Kant* (1982), *¿Qué es la política?* (1993) y *De la historia a la acción* (1995), entran en diálogo teórico y metodológico con autores como Kant, Heidegger, Jaeger, Giroux, Nussbaum, A. Schütz, Adorno, Chul-Han, G. Blumer, G. Mead, Chomski, entre otros, lo que permite hacer una arqueología, en el sentido foucaultiano, de las ideas de Arendt, sin aislarlas de la vida de la autora.

Esta delimitación bibliográfica constituye la línea teórica que posibilita la emergencia de nuevas categorías, al someter los textos al análisis hermenéutico en busca de develar, a través de su lectura, las estructuras de sentido que se esconden en ellos, tomándolos como un todo que puede ser comprendido a través de las partes.

Delimitación teórica del objeto de investigación: libertad y acción

El sujeto que actúa en la esfera educativa –visto como objeto de investigación filosófica en la con-

3 Berger y Luckmann ven la realidad constituida por “universos simbólicos” que “se conciben como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente

reales; toda la sociedad histórica y biográfica de un individuo se ve como hechos que ocurren dentro de ese universo [...]. El universo simbólico se construye, por supuesto, de objetivaciones sociales” (2003, p. 123), la objetivación se logra a partir de secuencias experienciales referidas a un objeto, siempre dentro de un contexto de significados.

cepción de *pluralidad* en Arendt— se delimita teóricamente a partir de la comprensión de tres líneas de pensamiento. Con ellas se evita caer en malentendidos al abordar su obra filosófica en relación con lo educativo.

Lo primero a considerar es que la finalidad del análisis de la *vida activa* es dilucidar las causas que han motivado que este concepto haya cambiado radicalmente hasta desaparecer su significado original establecido en la sociedad griega, pues “perdió su específico significado político y denotó toda clase de activo compromiso con las cosas del mundo” (Arendt, 2019, p. 40), dando lugar a la clara diferenciación entre *vida activa* y *vida contemplativa*, esto es, entre política y filosofía.

Vale recordar que, antes del establecimiento por Platón de la superioridad moral de la vida dedicada a la contemplación, el ideal griego, por lo menos en la Atenas de Pericles, era una vida consagrada a los asuntos de la *polis*, lo que Aristóteles llamó el *bios politikos* (1999) para referirse a los asuntos del gobierno de la ciudad por parte de los ciudadanos, contrario al *bios theoretikos*, en referencia a quien se aleja de los asuntos humanos. De tal manera que la obra de Arendt, al rescatar este asunto de la tradición griega, lo que busca es darle su sitio a la política y determinar bajo qué condiciones tiene lugar en el mundo moderno.

En ese marco, asume la política como el espacio de la libertad y condición para la existencia de la acción. Acción y libertad son indisolubles, ante lo cual solo se es libre cuando se actúa. Y no es una cuestión de *liberum arbitrium*, como sugiere Kant, pues, de serlo, su esencia estaría en la voluntad, no en el actuar. En palabras de Arendt, “el sentido de la política es la libertad” (1997, p. 91). Pero lo que ha hecho la tradición filosófica es devaluar la concepción de libertad, al sacarla del campo de la política y los asuntos humanos y ubicarla en el espacio interior o de la introspección.

En consonancia con lo anterior, no cabe la posibilidad de que el objeto de una investigación que relacione la *esfera educativa* con la filosofía arendtiana se centre en la concepción abstracta de la vida activa, esto es, en los tres elementos fundamentales que la componen y que son desarrollados en su obra *La condición humana* (1958), a saber: labor, trabajo y acción. Mucho menos en una revisión metafísica de lo político y de la filosofía política, sino en la exploración fenomenológica de la condición *sine qua non* de toda acción, esto es, la *pluralidad*, entendida, tal como lo hace Arendt, como un elemento constitutivo de la condición humana y en cuyo seno se encuentra la libertad del sujeto, que *aparece* en un espacio común y que, al hacerlo, revela su *identidad*, *el quién soy*, en la contingencia del quehacer educativo.

Esta contingencia, precisamente, obliga a comprender el espacio más allá de su carácter físico, toda vez que se transforma en ámbito del relato y el discurso, es decir, en metáfora de espacio público, libertad y deliberación. Un *mundo común* que une, agrupa y separa o, en otros términos, un espacio que no aspira a la homogeneidad y sí a la distinción (Goyenechea, 2014) por medio del *afloramiento de un yo* que se exhibe en su aparición.

La segunda línea teórica, que se encuentra en consonancia con la anterior, es la crítica a la tradición filosófica, que ya ha abandonado los asuntos humanos por su fuerte inclinación a la metafísica, esto es, se ha dedicado más a la búsqueda de lo que hay detrás de la apariencia que del carácter fenoménico del mundo, por eso la pensadora se atreve a afirmar en *La vida del espíritu* que “la tradición filosófica ha transformado la base sobre la que algo crece en la causa que lo produce, y entonces ha atribuido a este agente productor un grado de realidad más elevado que el que confiere a lo que se aprecia a simple vista” (Arendt, 1984, p. 49). Por tanto, su obra se afina en los asuntos humanos, pues, tal como se ha desarrollado la filosofía, es incapaz de comprender con sus categorías tradicionales las realidades que presentó el siglo XX, entre ellas, el fenómeno del totalitarismo,

con su total desprecio por la vida y la negación de lo político, al crear seres humanos incapaces de acción y juicio. Eichmann es la imagen arquetípica de ello.

De igual manera, como un tercer aspecto, Arendt considera que se ha desdeñado el problema de la educación, al ser pensado como una cuestión local y como un asunto de “por qué fulanito no sabe leer” y no como síntoma de un mundo que ha olvidado hacer las preguntas adecuadas para comprender los fenómenos que significaron el olvido de lo humano, lo que para Arendt solo fue posible por el extravío del sentido común, debido a la pérdida paulatina de la acción. Esto la lleva a exigir el rescate de la *autoridad* y la *responsabilidad* de quienes tienen la tarea de educar.

En consecuencia, la delimitación conceptual en este artículo parte del profundo distanciamiento de Arendt de la tradición filosófica, que ha desdeñado el carácter particular del actuar humano y lo ha subsumido a pretensiones y objetivos que se encuentran por fuera de la acción. El sentido de la acción, entonces, debe captarse a partir de la intersección entre quien actúa o narra y el juicio de los espectadores que observan y escuchan, por tanto, “escapa siempre a aquello que la ha iniciado, pues el sentido que le dan los espectadores, y la manera en que los otros actores las prosiguen, son imprevisibles” (Gérard y Tassin, 2016, p. 13).

En otras palabras, la acción no es una preconcepción de la voluntad ni una intención del sujeto; es *espontaneidad* de quien se revela en la esfera pública, bajo el ropaje de un acontecimiento que concierne a todos, en un mundo común que la misma acción dota de significado. Esto conduce a interpelar toda acción educativa que pretenda la reproducción de identidades modeladas –al costo del sacrificio de la persona que se educa en su realidad inmediata–, esto es, a cuestionar toda acción que impida el reconocimiento del otro en cuanto sujeto con capacidad de juicio. Lo cual invita a pensar el sentido de lo educativo por fuera de toda estanda-

rización y ajeno a principios prefijados que ignoran al sujeto en su dimensión de constructor de narrativas que configuran y dotan de significados los espacios y el acto de educarse.

Resultados

Práctica del juicio y libertad de educación para la democracia

Lo educativo, en su esencia, conserva el espíritu del cual se nutrieron los antiguos griegos. La transmisión de los valores acordes al deber ser de la persona y la sociedad que acompañó la *paideia* griega aún pervive en cada escenario donde se da la acción de educar, en el sentido en que con ella se sigue nutriendo el espíritu y la cultura de las naciones modernas (Jaeger, 2001). Con esta premisa, es de suponer que la *esfera educativa* de la que venimos tratando, anclada en los presupuestos de una democracia deliberativa en la que los ciudadanos asumen los asuntos públicos como propios, tendrá la función especial de llevar de la mano a quien se educa hacia la fuente de los valores que le servirán para el desempeño de su rol como ciudadano.

No obstante, el mayor desafío que tienen las democracias actuales es el cambio de perspectivas de lo que se enseña en colegios y universidades, pues se han descuidado las habilidades que mantienen vivas las democracias, de tal manera que, si esta tendencia continúa, las naciones de todo el mundo pronto estarán produciendo generaciones de máquinas útiles, en lugar de ciudadanos completos que puedan pensar por sí mismos, criticar la tradición y entender el significado de los sufrimientos y logros de otra persona (Nussbaum, 2016).

En tal sentido, es válida la sugerencia hecha por Adorno (1998) al disertar sobre la educación alemana después de la Segunda Guerra Mundial. En su concepto, la pregunta que debe hacerse no es *¿la educación para qué?*, sino *¿a dónde debe llevar la educación?*, pues la primera conduce a una idea fun-

cional e instrumentalizada del ejercicio de educar y la segunda, por el contrario, está determinada por un sentido emancipador, crítico y liberador del sujeto que se educa.

Esto último debería ser el fundamento de un sistema educativo que pretenda la constitución de sujetos capaces de insertarse en lo público como agentes activos de las democracias modernas. Como bien lo planteaba el filósofo alemán, toda democracia exige necesariamente la existencia de conciencias emancipadas o, atendiendo a Giroux (2004), por lo menos la escuela debe ser escenario para *prácticas sociales emancipatorias*.

No obstante, el ejercicio de educar se estrella contra estructuras significativas y simbólicas constituidas, previas a la llegada del sujeto que se educa, las cuales determinan el rumbo de las sociedades debido a que definen el tipo de sujeto que más conviene al sistema de valores establecido. En consecuencia, no es posible una neutralidad de lo educativo en relación con los valores políticos y sociales imperantes en las sociedades, pues ello comporta en el sujeto educando el anclaje en unas representaciones sociales, con las cuales observa el mundo, y que se convierten en conocimiento previo dentro de la esfera educativa.

De tal manera que lo educativo no es *per se* un espacio de aparición y solo adquiere esta dimensión en la medida en que se asume como espacio comunicacional capaz de configurar escenarios donde quien se educa, a pesar de ser un sujeto situado en un contexto y una estructura que lo condiciona, se inserte por medio del discurso libre y reflexivo en una *trama* que, al superar medios y fines, trasciende al sujeto mismo para formar un algo que es común, que los reúne, los relaciona, los separa y que concierne a todos.

En este escenario, la acción no es producto de una planeación cuyo sentido sea el alcance de un fin; por el contrario, debe obedecer a una *libertad*, entendida como *espontaneidad*. Es decir, lo educativo debe

ser concebido por fuera de toda estandarización y de cualquier principio prefijado que ignoren al sujeto en su dimensión de constructor de narrativas que configuran y dotan de significados los espacios y el acto de educarse. Lo que conduce a interpelar toda acción educativa que pretenda la reproducción de identidades modeladas al costo del sacrificio de la persona que se educa en su realidad inmediata, esto es, que impida el reconocimiento del otro en cuanto sujeto con capacidad de juicio y la práctica del mismo como esencia del ejercicio pedagógico.

Arendt consideraba el juicio *un talento peculiar que solo puede ser ejercitado, no enseñado*. Esto significa que la erudición adquirida con la enseñanza no es garantía del ejercicio de este *don*. Por ello, “no es raro encontrar hombres muy cultos que, al hacer uso de su especialidad científica, dejan traslucir esa carencia irremediable [del don]” (Arendt, 2006, p. 17). Si el juicio es la capacidad de *distinguir lo correcto de lo incorrecto, lo bello de lo feo*, tal como lo propone Kant, entonces solo puede ser alcanzado si se comparte nuestra perspectiva del mundo con los otros y colocándonos en el lugar del otro, como principio de toda pluralidad.

Juzgar se convierte así en una actividad de *mentalidad ampliada*, una capacidad de presentarse a sí mismo la perspectiva del mundo, de conocer los muchos puntos de vista a través de los cuales un asunto debe ser visto y evaluado. Para lograr tal cometido, Smith (2001), apoyándose en Arendt, plantea algunos principios que deben estar presentes en el desarrollo de esta práctica en *la esfera educativa*: lo primero es que la práctica solo es posible si la autoridad del maestro no usurpa la facultad de juzgar a lo largo de la vida escolar, lo cual no significa que el maestro deba abdicar de su responsabilidad de impartir autoridad; lo segundo es que se debe enfatizar en esta facultad a lo largo de la vida escolar, empezando desde los niños y avanzando de manera gradual hasta los últimos años de escolaridad, pues ello garantiza que esta facultad de juzgar estará presente en los futuros adultos.

El tercer aspecto es comprender que, aunque las escuelas no son todavía el mundo, sí constituyen minisociedades o espacios públicos de apariencia y acción que proporcionan contextos para los discursos y la toma de decisiones morales y políticas, siempre con propósitos educativos, no políticos todavía, pero que sirven de práctica para la futura participación y toma de decisiones. Siendo más precisa, Smith detalla los ámbitos en los cuales se puede practicar el juicio, entre ellos, el gobierno estudiantil que lleva a la participación democrática y a la toma de decisiones sobre interés colectivo, las reuniones de las escuelas donde se discutan medidas oportunas para el bienestar de las mismas, y los debates y foros donde se planteen alternativas a futuro.

Para la autora, estas experiencias concretas son las que preparan a los estudiantes para asumir la responsabilidad de compartir su mundo común cuando finalice su educación formal y, en consecuencia, se convierten en referentes por medio de los cuales los jóvenes acceden a una primera construcción significativa de una concepción de lo político, que necesariamente gira en torno de la noción de participación en los distintos órganos establecidos y la existencia de una conciencia de lo público, como asunto ligado al juzgar y la toma de decisiones. De esta manera, cobra relevancia el equilibrio entre la libertad asociada indisolublemente a la idea arendtiana de acción y responsabilidad en el sentido deontológico de la acción de educar, si lo que se pretende es ubicarlas como categorías políticas en la esfera educativa.

Ambas se fundamentan en el principio del actuar de acuerdo con unos imperativos éticos que desbordan la racionalidad del sujeto y se instauran, tal como lo ha pensado Camps (2017), en emociones que deben ser gobernadas, lo que comporta para la educación la formación de un carácter o *ethos* en el sujeto que se educa, al estilo de la virtud griega, más que en la interiorización de normas. Ello supondría que la persona con carácter reaccione de manera afecti-

va ante las vulneraciones de las reglas morales básicas y a las injusticias del mundo.

Vale decir que no existe en la filosofía política de Arendt ningún indicio de que las emociones del sujeto guarden relación con su accionar político. Si hubiese alguno, estaría asociado necesariamente a un rol antipolítico que conduciría a sentimientos masivos exacerbados que impedirían la libertad o simplemente negarían la pluralidad del sujeto.

En *La condición humana*, por ejemplo, al referirse al amor como fundamento del perdón, sentencia su papel, al advertir: “el amor, por su propia naturaleza, no es mundano, y por esta razón más que por su rareza no solo es apolítico sino antipolítico, quizá la más poderosa de todas las fuerzas antipolíticas humanas” (2019b, p. 261). La misma suerte corre la compasión, como pasión que acompañara a los revolucionarios franceses. En una abierta oposición a Rousseau, la define, en su obra *Sobre la revolución* (2006), como sentimiento que puede desencadenar la irracionalidad política y hace aparecer las peores crueldades, además de ser destructora de lo político.

Pese a ello, cuando en *La crisis de la educación* (1977) señala que el asunto de la responsabilidad es una gesta de la educación, como un acto de volición producto de nuestro amor por el mundo, pareciera que alejara la posibilidad de que la esfera educativa y la responsabilidad, en este caso, puedan ser analizadas bajo la lupa de algunas consideraciones sobre las emociones de los sujetos que se educan. Otro asunto sería dejarlas “fácilmente a un lado a la hora de dar cuenta del juicio ético, como ha sucedido a menudo en la historia de la filosofía (Nussbaum, 2016, p. 21), cuestión que hasta el momento ha sido la lógica de la acción educativa.

Nuevo sentido de la libertad en la esfera educativa: el espacio de aparición

La educación como espacio de aparición solo puede ser entendida a partir de comprender que el sentido de la acción que propone Arendt no es ex-

clusividad de agentes políticos, sino que concierne al *estar entre otros* (Arendt, 1997), lo cual conduce a no perder de vista la exclusividad y artificialidad de los espacios, que adquieren connotaciones políticas gracias a las manifestaciones de sentido, al tenor de la revelación de quienes actúan en una amalgama de relaciones que constituyen un espacio donde quien actúa se hace visible a los demás por medio del habla. En otras palabras,

... 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. (Arévalo y Salinas, 2024, p. 15)

En esta perspectiva, la acción y el discurso permiten una percepción del mundo como algo común que nos concierne a todos. Y, al ser espacios de *revelación* constituidos por la acción de sujetos que actúan, permiten el afloramiento de un *quién soy*, pues implican la existencia de alguien que observa y escucha. En consecuencia, el espacio adquiere connotaciones que lo acercan a los escenarios de deliberación política, al transformarse en esfera para la participación, lo que evidencia el carácter artificial de la política y sus escenarios, incluso en la *esfera educativa*.

Sin la constitución de este espacio que nos concierne a todos no existe la libertad y mucho menos lo político en la escuela, puesto que lo decisivo de la libertad política es su vínculo con el espacio, debido a que, si el individuo es desterrado del mismo, pierde la compañía de sus iguales (Arendt, 1997). Tal constitución solo es posible bajo el supuesto de una acción libre que permita la espontaneidad y la revelación del sujeto, lo que implica abandonar toda inclinación a comprender la *esfera educativa* como un escenario controlado que funciona según la lógica de medios y

finés o como una realidad estática que se presenta a actores y espectadores del acto educativo.

En la dirección propuesta, la mirada comprensiva no es sobre cuerpos que viven y actúan bajo los reflectores de circunstancias históricas dadas y que se reproducen en cada ser humano que hace su ingreso al sistema educativo; por el contrario, se indaga por un sujeto que se encuentra en la capacidad de interpretar, comprender y juzgar las acciones y discursos de sus congéneres como práctica del juicio político, dentro de un ideal de ciudadanía democrática fundada en la libertad del sujeto educando.

Dicho de otro modo, aceptar la concepción de libertad de Arendt –que rescata de las garras de la metafísica y la ubica en los asuntos humanos, que para ella es la política– implica trascender cualquier idea o consideraciones previas sobre ella, como si fuera una facultad por fuera del actuar del sujeto. En realidad, la libertad comporta la constitución de un espacio público para el encuentro con iguales, pero este no se establece con una agenda, sino que se configura en la medida en que se actúa y se narra.

De ahí que pensar lo educativo en estos términos adquiera significatividad, pues si el sistema educativo históricamente ha sido fuente de internalización de los valores de una sociedad, no puede pretender separarse del ámbito de la política, pues en su concepción filosófica lleva, de manera implícita, los fundamentos para hacer de lo educativo un *espacio de aparición* de sujetos que comparten un espacio común, ideal para la democracia.

Ello solo es factible si se comprenden las categorías adecuadas, referidas a su dimensión filosófica y política y que se hallan ocultas tras el ropaje de una educación que tradicionalmente ha ignorado al sujeto o, por lo menos, al sujeto mirado en términos de *posibilidad*, lo que significa comprenderlo, tal como lo hace Arendt, como sujeto portador de novedad.

Una mirada profunda a lo expuesto nos sumerge en el universo teórico de Arendt, especial-

mente en la concepción de la *natalidad* como acontecimiento que va más allá lo puramente biológico y rompe con la continuidad del tiempo, ya que “en todo momento que las personas se junten para deliberar, para actuar concertadamente y comenzar un nuevo espacio público, estarán ‘naciendo’ simbólicamente al mundo y creando espacios de libertad” (Sánchez, 2003, p. 188).

La relevancia de mirar la esfera educativa en este derrotero pasa por la idea de Arendt de que la esencia de la educación es la natalidad, esto es, la capacidad de iniciar algo nuevo. Pero no es solo la llegada de los seres humanos al mundo lo que marca el fundamento de lo educativo en la dirección que aquí se propone; es la promesa de que cada ser humano viene dotado de sentidos para *ser* y *aparecer* en el espectáculo de la mundanidad, es decir, para encarnar a un sujeto que vive una experiencia temporal desde su nacimiento hasta la muerte, la cual es diferente a la de cualquier otro ser humano que haya existido antes o existirá después de él, lo que hace del *aparecer* una realidad única, movida por la necesidad de mostrarse en un escenario formado por actores y espectadores que observan, examinan, comprenden y juzgan.

Desde esta perspectiva, los espacios, a su vez, son lugares comunes que no se agotan en el sentido físico del término, sino que trascienden al plano representacional con una significatividad que hace posible que se configuren como espacios vitales. Dicho de otro modo, la relación intersubjetiva de los individuos hace posible que los espacios y los objetos con los que interactúan fluyan como signos lingüísticos y configuren una amalgama de símbolos cuyo significado es interpretado por quienes interactúan.

De modo que, si se entiende lo político como *espacio entre* y que está atravesado por un *corpus* comunicacional, dotado de símbolos y significados que se entretajan por medio de la interacción y la libertad producto de la potestad de ir al encuentro del otro en la esfera pública, se podría decir entonces

que la constitución de los significados de la cultura democrática es una construcción simbólica, cuyos fundamentos se encuentran en la posibilidad de crear espacios dotados de significados que constituyan el sentido de la democracia, a partir del ejercicio de la pluralidad.

Esta constitución del deber ser de todo espacio público, pensado en términos de génesis de la vida política en los Estados democráticos, se enfrenta, como lo hace toda pretensión teórica, a las dificultades de la conciliación con las realidades del sujeto y, en mayor medida, con el desarrollo de una educación tradicional afincada en una concepción de sujeto de la cual parte el sistema educativo. La primera dificultad es la idea recurrente del tipo de autoridad ejercida en la esfera educativa, esto es, aquella asociada al autoritarismo, como principio diferenciador entre maestro y estudiante. Con ella se reprime la acción inmanente del pensar, fundamento de la libertad y principio de toda imaginación conducente a ponerse en la mente y en el lugar de los otros, lo que constituye un obstáculo para la aparición del sujeto en toda su singularidad y pluralidad.

La segunda dificultad llega de la mirada totalizadora de la educación que considera a quien se educa como objeto y no como sujeto del acto educativo. Ello impide ver y reconocer en la mirada de quien se educa los intereses sobre los que debe reposar en principio toda propuesta educativa. Esto no significa caer en lo que el pedagogo alemán Gustav Wyneken criticaba como “el ascenso del niño a una posición ‘oracular’ en reacción a la incertidumbre en una época de crisis y transición” (Sanabria, 2009, p. 118); todo lo contrario, es concebir al sujeto como capaz de comprensión del sentido de lo que le atañe en cuanto agente que se educa. En otras palabras, es quitarlo del estatismo donde lo ha ubicado la pedagogía, motivada por la transmisión de los valores de la herencia cultural sin más, y convertirlo en ser que en su aparición participa en el devenir de esa herencia representada en la constitución de valores de las sociedades.

Y la tercera dificultad, que a su vez podría configurar una oportunidad, descansa en la idea misma del concepto de educación que defiende Arendt, pues, al considerarla producto de la llegada de seres humanos al mundo, con la consecuencia de la constante renovación del mismo, presupone de la herencia cultural algo contingente que se encuentra al vaivén de las generaciones. Cabe preguntar entonces, si el mundo se encuentra en constante renovación, ¿cuál es el asidero de la herencia cultural?

La experiencia del mundo moderno ha demostrado que el cambio generacional ha desenraizado los valores culturales de la herencia clásica, que se creían inmutables, para ubicarlos, tal como lo conciben Deleuze y Guattari (2010), de manera rizomática, en una multiplicidad de concepciones y líneas de debate, sin un origen definido. En consecuencia, cada nueva generación, a partir de su experiencia biográfica, debe hacerse cargo de su aparición y discurso, como *posibilidad* de la continuidad del mundo.

Pluralidad y configuración de una ciudadanía libre para la democracia

Es claro que la concepción de la pluralidad humana solo puede ser comprendida como una condición propiciada por los actos de comunicación que se tienen con el otro, es decir, en la naturaleza intersubjetiva de los espacios devenidos en amalgamas de subjetividades. Solo con esta premisa se puede pensar en la configuración de una cultura política que se acerque a los fundamentos de una democracia que no se halle restringida a su carácter funcional, sino establecida en el *mundo de la vida* (Schütz, 1962) de los sujetos, en los actos cotidianos, y en forma de interacción social, en la esfera educativa.

Es evidente que toda pretensión de dilucidar la relación filosófica entre educación y el concepto de pluralidad en Arendt pasa por comprender el hecho de que *pluralidad* no es la coexistencia de distintos cuerpos en un espacio-tiempo —en el momento pedagógico de un aula de clases, por ejemplo—, sino el

afloramiento de una identidad, de un “yo”, de una perspectiva del mundo, que se hace visible a los espectadores por medio de la narración, en un acto de interacción con otros agentes, quienes tienen la posibilidad de juzgar. Cada vez que esto sucede se pone de manifiesto la singularidad del sujeto que se educa, con lo que se deja de lado lo natural que comparte con los otros, para, como afirma Sánchez (2003), *vestir la máscara de ciudadano*.

De ahí que la dimensión política que supone la *pluralidad*, como ideal de sujetos libres en relaciones de horizontalidad, trasciende el acto educativo hacia la constitución de un horizonte ontológico, de tal manera que —como proponen Ortega y Fernández (2014)— no es posible comprender la tarea de educar sin profundizar en el sentido que ella tiene, lo que necesariamente conduce a explorar el *ser* de ese acto, para hallar su esencia como motor de cambio de las sociedades.

De igual manera, se precisa concebir el carácter fenoménico de una ética práctica dentro del quehacer educativo, como llamado frente al devenir del mundo. Una ética que se aproxime a una verdadera *responsabilidad* producto del *amor mundi*, visto como espacio común que les concierne a todos los seres vivos y, en especial, dimensionándolo como el ámbito donde ejercemos nuestra *pluralidad*, que es asimismo escenario de las apariencias donde fungimos como actores y espectadores, porque no solo estamos en él, sino que formamos parte de él, como sujeto y objeto que se vuelven uno (Arendt, 1984).

Vistos de esta manera, los espacios de aparición, devenidos en espacios para la pluralidad, tienen la facultad de resignificar el *ser en el mundo* heideggeriano como *ser con los otros*, donde ser y aparecer coinciden y su existencia precisa de un espectador, es decir, un mundo común. Es la reafirmación de nuestra distintividad, que se vuelve narración constitutiva de nuestro “yo”. La comunidad es el escenario donde el “yo” se muestra al estilo de una realidad para los espectadores.

Este *espacio entre* debe ser concebido como materialidad que concierne a todos; de ahí su configuración de espacio para la acción deliberativa que inserta a los educandos en procesos de significatividad política. En él el carácter de ciudadano no lo da la conciencia de lo bueno o lo malo que soy porque participo en las cuestiones de la comunidad, sino la objetivación del actuar que hacen los espectadores; en ese sentido, no existe ciudadanía buena o mala, existe la ciudadanía y el juicio que cambia de acuerdo al punto de vista de la pluralidad de espectadores. Según este presupuesto, lo que importa es el ejercicio de la libertad que comporta el actuar. Lo que lleva a pensar que la democracia implica una ciudadanía, sí y solo sí se configuran espacios para la acción y el discurso.

La anterior debe conducir al equilibrio entre la libertad y la responsabilidad, en el sentido deontológico de la acción de educar, si lo que se pretende es ubicarlas como categorías políticas en la esfera educativa, pues Arendt (1977) es clara al advertir que quien se dedica a la tarea de educar asume la *responsabilidad* de mostrarle al educando una representación del mundo, incluyendo la esfera educativa que todavía no es el mundo. Esta condición determina un escenario de dimensiones políticas, porque lo que se encuentra en juego es una aventura que no termina en la esfera escolar; por el contrario, al pretender trascender a la esfera pública desde el ámbito escolar, podría comportar una fragilidad y conducir a procesos de adoctrinamiento y pérdida de la libertad de los sujetos, con lo que se les arrebató a los recién llegados la oportunidad de iniciar algo nuevo y, por supuesto, se vulnera el sentido de las democracias.

De lo anterior se deduce que, si bien toda democracia comporta un sujeto libre y autónomo como pilar fundamental, no es razón suficiente para hablar del ejercicio de una ciudadanía democrática responsable, pues ni el ejercicio de la ciudadanía ni, por supuesto, cualquier pretensión de formación ciudadana puede descuidar la internalización de los

valores y los fines constitucionales y democráticos, además de la cooperación para que dichos valores se mantengan (Camps, 2007). En tal sentido, toda educación para la ciudadanía se debe plantear tres interrogantes: ¿qué virtudes o valores deben ser transmitidos?, ¿quién debe transmitirlos? y ¿cómo hacerlo?

El primer interrogante apunta a cuatro objetivos fundamentales que debe tener una formación cívica. El primero es la “alfabetización política” que permita el conocimiento del régimen político del cual se hace parte (modelo de Estado, división de poderes, Constitución y derechos fundamentales, entre otros); el segundo es “enseñar a convivir”, esto es, el respeto al otro y la consideración hacia el que más sufre: la tolerancia, el reconocimiento del otro y la solidaridad; el tercer objetivo es “enseñar a participar”, es decir, formar ciudadanos activos capaces de hacer parte de lo público y la persecución del bien común; y el último objetivo es “enseñar a ser responsables”, que para la autora es uno de los grandes vacíos que tienen las democracias actuales, pues hoy se cuenta con sociedades que han juridizado todo, de tal modo que el derecho ha absorbido la ética y por eso, asegura Arendt, la educación ética deviene terreno de nadie.

El segundo interrogante pone de manifiesto de manera implícita los pilares sobre los que se debe afincar el futuro de las sociedades, pues, si suponemos que cada nacimiento trae consigo una *posibilidad*, quienes tienen la tarea de educar, en especial la familia y la esfera educativa⁴, cargan sobre sus hombros el futuro de lo que somos como humanidad. Sin embargo, esta responsabilidad compartida es, por decir lo menos, insuficiente, debido a que existe un medio social que “desteje” lo que la familia y la esfera educativa logran tejer (Camps, 2007).

4 Vale decir que para Camps (2007) no solo la familia y la esfera educativa, sino también la ciudad, es decir, la administración local, y, muy especialmente, los medios de comunicación audiovisuales han de hacerse cargo de su parte de culpa en la deficiente socialización cívica de todos, menores y adultos

Por último, el tercer interrogante plantea la metodología, la cual necesariamente invoca el que-hacer pedagógico de la esfera educativa en torno a la teoría y la práctica. “Por un lado, se debe hacer énfasis en el reconocimiento de conceptos teóricos y en la comprensión histórica de la sociedad donde vivimos. Por el otro, la educación por el ejemplo y la formación de hábitos a través de las prácticas mismas que llevamos a cabo” (Esponda, 2010, p. 184).

Conclusiones

El artículo se encuentra atravesado por la idea de una resignificación de la esfera educativa en esfera pública productora de sujetos políticos para una sociedad democrática. El espíritu que recorre cada línea es la vuelta a una democracia del discurso y la acción, al estilo del sendero trazado por los griegos, sublimada en espacios de comunicabilidad que configuran un sentido de lo público como metáfora de escenarios para la exhibición de subjetividades dialogantes. Ello comporta la aparición del sujeto que se educa en términos de una libertad que no obedece a preconcepciones acerca de ella.

Es claro que solo con este presupuesto se puede hablar de una “formación ciudadana” más allá de la retórica de las políticas públicas y los textos de formación. Este sentido de la formación ciudadana –y superando la barrera teórica de Arendt, recogida de Kant, que supone la negativa a la enseñanza del juicio– lleva a proponer la idea, desarrollada por Stacy Smith, de “la práctica como preparación”, en un intento de conciliación de lo puramente teórico con el desarrollo práctico. Con ello se accede a una primera construcción significativa de una concepción de lo político, que necesariamente refiere a la noción de participación en los distintos órganos establecidos y a la existencia de una conciencia de lo público como asunto ligado al juzgar y la toma de decisiones.

Lo anterior se constituye en un reto que deja abiertos unos interrogantes pedagógicos y didácticos, además del desafío más grande que trae la in-

cógnita sobre la utilidad que pueda tener el artículo, pues, claramente, que toda pretensión teórica se enfrenta a las realidades de los sujetos.

La primera barrera es el desarrollo de una educación tradicional, afincada como está en una concepción de sujeto de la cual parte el sistema educativo y, además, en la idea recurrente del tipo de autoridad ejercida, esto es, aquella asociada al autoritarismo, como principio diferenciador entre maestro y estudiante que suprime la acción, al privar al estudiante de su espontaneidad. Para superar este escollo, se debe comprender que, aunque las escuelas no son todavía el mundo, sí constituyen *minisociedades* o espacios públicos de apariencia y acción que proporcionan contextos para los discursos y la toma de decisiones morales y políticas, siempre con propósitos educativos, no políticos todavía, pero que sirven de práctica para la futura participación y toma de decisiones.

Otra dificultad que, a su vez, podría configurar una oportunidad, descansa en la idea misma de educación que defiende Arendt, pues, al considerar la producto de la llegada de seres humanos al mundo, con la consecuencia de la constante renovación del mismo, ve en la herencia cultural algo contingente, al vaivén de las generaciones. De ahí que la tarea más urgente de la actividad humana de educar, ante la herencia del siglo XX, sea evitar procesos de deshumanización y regímenes que priven al sujeto de su libertad de acción y juicio.

En suma, frente a la instrumentalización del acto de educar, el compromiso ético y político que trae educar a quienes están llamados a la renovación del mundo no responde simplemente a la pregunta por cómo hacer mejor las cosas, sino que implica la tarea de hacer de la esfera educativa un espacio de seres plurales, capaces de asumir posturas reflexivas profundas durante la toma de decisiones, alentados por los interrogantes que conciernen al conjunto de la humanidad. Interrogantes que no

se resuelven con fórmulas preconcebidas derivadas de categorías establecidas, convertidas en clichés que deforman la comprensión de la realidad. Por

eso se apuesta por una esfera educativa que rescate a los sujetos en su dimensión política y les permita ser y aparecer.

Referencias

Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata.

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

Arendt, H. (1977). *The crisis in education*. Penguin.

Arendt, H. (1984). *La vida del espíritu*. Centro de Estudios Constitucionales.

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós.

Arendt, H. (2006). *Sobre la revolución*. Alianza.

Arendt, H. (2019a). *Eichmann en Jerusalén*. Penguin Random House.

Arendt, H. (2019b). *La condición humana*. Paidós.

Aristóteles. (1999). *Política* (trad. P. Simón). Folio.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Camps, V. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Foro Educación.

Camps, V. (2017). *El gobierno de las emociones*. Herder.

Deleuze, G., y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos

Esponda, K. (2010). Victoria Camps. Educación para la ciudadanía. *Revista Filosofía UIS*, 9(1), 177-185.

Gérard, V. y Tassin, E. (2016). Acción. En Porcel, B. y Martín, L. (eds.), *Vocabulario Arendt* (pp. 11-27). Homo Sapien

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo veintiuno. <https://es.scribd.com/>

Goyenechea, E. (2014). Hannah Arendt. La sociedad y la política. *Analecta Política*, 4(7), 223-248.

Herrera, J. D. (2013). *Pensar la educación. Hacer investigación*. Universidad de La Salle.

Jaeger, W. (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.

- Marcel, G. (2001). *Los hombres contra lo humano*. Caparrós.
- Nussbaum, M. C. (2016). *La crisis mundial de la educación* [Discurso de aceptación del doctorado *honoris causa*]. Universidad de Antioquia.
- Ortega, R. y Fernández, J. (2014). La ontología de la educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo. *Sophia*, 17(2), 37-57. <https://doi.org/10.17163/soph.n17.2014.15>
- Sanabria, A. (2009). Hannah Arendt: crisis de la autoridad y crisis de la educación. *Investigación y Posgrados*, 24(2), 108-123.
- Sánchez, C. (2003). *Hannah Arendt. El espacio de la política*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Schütz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Paidós.
- Smith, S. (2001). *Education judgment: An Arendtian oxymoron?* Routledge.