

¿Qué es una genuina educación política? La formación cívica desde la perspectiva del pensamiento político de Hanna Arendt

What is a Genuine Political Education?
Civic Education from the Perspective of
Hanna Arendt's Political Thought

O que é uma genuína educação política?
A formação cívica desde a perspectiva do
pensamento político de Hanna Arendt

Omar Camilo Moreno-Caro*

Fecha de recepción: 08 de mayo de 2022
Fecha de aprobación: 26 de agosto de 2022

Para citar este artículo

Moreno-Caro, O. (2023). ¿Qué es una genuina educación política? La formación cívica desde la perspectiva del pensamiento político de Hannah Arendt. *Pedagogía y Saberes*, (58), 151-162. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-16586>

* Miembro del grupo de investigación Hermenéutica en la Reflexión Contemporánea. Maestro en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México y filósofo por la Universidad Nacional de Colombia. ocmorenoc@unal.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6931-8688>

Resumen

Determinar las condiciones y los objetivos de la formación política es un problema, en la medida en que no es claro de entrada el papel que tiene la política en las instituciones educativas, especialmente en la escuela. Desde el punto de Arendt, la incisiva insistencia sobre el papel político de la educación y la escuela es sospechosa si se tiene en cuenta la evidente desigualdad que existe entre los estudiantes y los profesores. De este modo, es evidente que en el aula no es posible un espacio de pluralidad que funde la posibilidad de la acción, el fundamento último de la política. No obstante, en el presente existe un consenso bastante bien fundamentado sobre la importancia de la formación política en el aula y la necesidad que tienen las democracias actuales de este tipo de formación; sin embargo, no es suficiente el edicto de Arendt sobre la imposibilidad de una esfera pública en el aula, pues es necesario pensar de nuevo el papel político (o pre-político) del aula. De este modo, el presente artículo se introduce en el pensamiento de Hannah Arendt para profundizar en la forma en que la política entra en el aula y, a partir de allí, proponer una serie de criterios útiles para que el docente tenga la oportunidad de gestionar ejercicios de genuina formación política. La idea central que se desarrolla en este escrito es que, si bien el aula no es un espacio político, es una condición de posibilidad de la política en las democracias contemporáneas. No obstante, para que esto sea así, se debe lograr una comprensión del trabajo de aula que se centre en la construcción de un mundo común.

Palabras clave:

educación cívica; formación ciudadana; filosofía de la educación; competencias ciudadanas; cátedra de la paz; formación política; competencias ciudadanas

Abstract

Determining the conditions and objectives of political formation is a problem because it is not clear from the outset what role politics has in educational institutions, especially in the school. From Arendt's point of view, the incisive insistence on the political role of education and the school is suspect if one takes into account the evident inequality that exists between students and teachers. Thus, it is perceptible that classrooms are a space of plurality that found the possibility of action, so the ultimate foundation of politics is not possible. Nevertheless, at present, there is a fairly well-founded consensus on the importance of political education in the classroom and the need that current democracies have for this type of education. However, Arendt's edict on the impossibility of a public sphere in the classroom is not enough since it is necessary to rethink the political (or pre-political) role of the classroom. Thus, this article is introduced in Hannah Arendt's thought to deepen how politics enters the classroom and, from there, to propose a series of useful criteria for the teacher to have the opportunity to manage exercises of genuine political formation. The central idea developed in this paper is that, although the classroom is not a political space, it is a condition of possibility for politics in contemporary democracies. However, for this to be so, an understanding of classroom work that focuses on the construction of a common world must be achieved.

Keywords:

civic education; citizenship education; philosophy of education; citizenship competencies; peace chair; political education; citizenship competencies

Resumo

Determinar as condições e os objetivos da formação política é um problema, na medida em que não é claro o papel da política nas instituições educativas, especialmente nas escolas. Do ponto de vista de Arendt, a insistência sobre o papel político da educação e da escola é suspeita levando em consideração uma evidente desigualdade existente entre os alunos e os professores. Dessa forma, fica evidente que na sala de aula não é possível um espaço de pluralidade que fundamente a possibilidade da ação, o fundamento último da política. No entanto, atualmente existe um consenso bastante fundamentado sobre a importância da formação política em sala de aula e a necessidade que as democracias atuais têm desse tipo de formação; porém, o edito de Arendt sobre a impossibilidade de uma esfera pública na sala de aula não é suficiente, pois é preciso repensar o papel político (ou pré-político) da sala de aula. Dessa forma, o presente artigo se introduz no pensamento de Hannah Arendt para aprofundar a forma como a política entra na sala de aula e, a partir daí, propor uma série de critérios úteis para que o professor tenha a oportunidade de gerenciar exercícios de genuína formação política. A ideia central que se desenvolve neste artigo é que, embora a sala de aula não seja um espaço político, ela é uma condição de possibilidade da política nas democracias contemporâneas. No entanto, para que isso ocorra, deve-se alcançar uma compreensão do trabalho em sala de aula que tenha como foco a construção de um mundo comum.

Palavras-chave:

educação cívica; formação cidadã; filosofia da educação; competências cidadãs; cátedra da paz; formação política; poderes do cidadão

El problema de la formación política

En el presente, la formación en política (la *Politische Bildung*, la formación ciudadana o la formación cívica) es una de las necesidades más urgentes en las democracias contemporáneas; sin embargo, todavía no hay claridad sobre cuáles objetivos debe perseguir y cómo debe llevarse a la práctica. Cada vez hay más consenso en que la ciudadanía no es solo un estatus legal que se adquiere con el nacimiento, sino que se encuentra fuertemente vinculada con el ejercicio de las propias responsabilidades y la construcción de una relación de pertenencia con una determinada comunidad (Barcena, 1991; Carretero *et al.*, 2016; Cortina, 1997; Enslin y Tjiattas, 2018; Overwien, 2019). Sin embargo, esto no ocurre espontáneamente, pues el ejercicio de la ciudadanía requiere de una diversidad de conocimientos, habilidades y virtudes políticas¹ que no se adquieren naturalmente y que, por lo tanto, deben ser *formadas* en entornos especialmente dispuestos para este fin (González y Santisteban-Fernández, 2016). En ese orden de ideas, si el ejercicio de la ciudadanía es una condición de posibilidad de una sana democracia, la formación cívica es una herramienta indispensable para su construcción. No obstante, todavía es vigente el debate sobre los objetivos de este tipo de formación y los medios que se deben utilizar para realizarla.

En Colombia hay una importante cantidad de estudios que se centran en la evolución de la formación política en el país. Estos permiten apreciar que este tipo de formación siempre se ha realizado en relación directa con los intereses políticos del gobierno de turno, lo que no es un buen indicador de la transparencia ideológica de este tipo de educación (Álvarez y Henao, 2019; Cortés, 2015; Díaz y Rojas, 2019; González y Santisteban-Fernández, 2016; Rodríguez *et al.*, 2007). Un ejemplo claro es la Cátedra de la Paz, una propuesta pedagógica que surgió como resultado de los acuerdos de paz pactados en el 2016 por un gobierno cuya bandera política era la firma de los acuerdos de paz. Muestra de la cuestionabilidad de esta propuesta, que ha sido concebida en correcta sintonía con los lineamientos de las competencias ciudadanas, es que no manifiesta una seria preocupación por la centralidad de la formación política, pues la reduce únicamente a uno de los posibles temas que las instituciones pueden adoptar para su aplicación

1 Hablo de “virtudes políticas” en el sentido en que Walzer (s. f.), un crítico social, entiende las virtudes. Para él, no basta el conocimiento teórico para realizar críticas sociales que puedan significar un aporte genuino a la sociedad; también es decisivo tener una serie de disposiciones de ánimo que permitan y promuevan el ejercicio de nuestros deberes políticos.

en las aulas, lo que libera de responsabilidades tanto al gobierno como a las instituciones educativas con respecto a las preocupaciones políticas que necesariamente se encuentran vinculadas con los temas tratados por esta cátedra (Chaux y Velásquez, 2017, p. 15).

Al tener en cuenta este horizonte teórico general y las necesidades particulares de nuestro contexto con respecto a la formación en política, el presente escrito busca abrir un espacio público de discusión en el que reflexiones provenientes del pensamiento filosófico puedan aportar con análisis de valor aunados con recomendaciones prácticas para el aula. Si bien puede ser cierto que la filosofía de la educación es un campo de investigación con una autonomía dudosa por encontrarse subordinado a otros espacios de reflexión de la filosofía como la filosofía moral y la filosofía política (Wilson, 2021), esto no significa que el pensamiento filosófico centrado en la educación no tenga nada de valor para aportar a la formulación de políticas educativas y, mucho menos, que no pueda tener ninguna resonancia pedagógica o didáctica. De hecho, este artículo muestra cómo la comprensión que podemos lograr de la educación a partir del pensamiento de Hannah Arendt tiene importantes consecuencias en la forma en que entendemos la formación en política y, por tanto, en los objetivos que nuestra práctica pedagógica y didáctica debe perseguir.

En ese orden de ideas, este texto tiene dos propósitos fundamentales: en primer lugar, *mostrar* la pertinencia de la filosofía como herramienta conceptual para la comprensión de las prácticas educativas en el aula. No es de mi interés extraer del pensamiento de Hannah Arendt una serie de *prescripciones* para la práctica docente; más bien, mi objetivo es señalar que mediante el análisis filosófico de los conceptos implicados en los retos pedagógicos de la formación política es posible *iluminar* zonas que no se pueden alcanzar por medio de los métodos de investigación educativa tradicionales. En segundo lugar, me interesa alcanzar una comprensión profunda de lo que significa formar políticamente en el contexto de un aula escolar a partir de un acercamiento crítico a la forma en que comprendemos la educación y su papel en la vida humana. A partir de esta comprensión argumentaré que, si el interés de la formación ciudadana es educar una ciudadanía que esté a la altura de los retos políticos locales y globales, el enfoque en *competencias* es insuficiente teórica y prácticamente. Finalmente, plantearé una serie de indicaciones formales para el aula que tienen como propósito mostrar los límites de la formación política del presente y abrir un camino práctico en la planeación de actividades para los diferentes espacios formativos.

La pregunta por la posibilidad de una genuina educación política

La formación política no es un tema central de la (breve) reflexión sobre la educación que hace Hannah Arendt.² De hecho, en *Crisis en la educación*, se opone explícitamente a los espacios y sistemas de poder donde la educación cumple un papel político:

La educación no debe tener un papel en la política, porque en la política siempre tratamos con personas que ya están educadas. Quien quiera educar a los adultos en realidad quiere obrar como su guardián y apartarlos de la actividad política. Ya que no se puede educar a los adultos, la palabra *educación* tiene un sonido perverso en política; se habla de educación, pero la meta verdadera es la coacción sin el uso de la fuerza. [...] Pero incluso a los niños a los que se quiere educar para que sean ciudadanos de un mañana utópico, en realidad se les niega su propio papel futuro en el campo político porque, desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos. (Arendt, 1996, p. 188)

Las razones que sustentan esta lapidaria afirmación se apoyan en la forma en que Arendt entiende la relación que existe entre los niños y la esfera pública, es decir, la relación que existe entre la infancia y la política.

Según la filósofa, la niñez se caracteriza por un doble aspecto: en primer lugar, los niños son organismos biológicos que se encuentran en vías de desarrollo físico y cognitivo, es decir, un infante es un organismo que todavía no se encuentra en el máximo desarrollo de sus posibilidades físicas y mentales. En segundo lugar, los niños son *nuevos* con relación a un mundo común de objetos que le preceden; en otras palabras, el *nuevo* no llega a un mundo vacío de significados, sino que su nacimiento solo es posible en un continuo histórico y cultural con el que va a tener que lidiar toda su vida y que anticipa un complejo entramado de objetos y de relaciones sociales con el que va a realizar sus posibilidades y en el que es posible actuar (Arendt, 1996, p. 198).

2 Arendt escribió muy poco sobre la educación y todavía menos sobre su valor político; no obstante, hay una abundante bibliografía secundaria, en especial en lengua inglesa, pues su enfoque suele considerarse crítico de la corriente progresista de la educación (hegemónica hasta principios del siglo XIX), que suele vincular directamente la educación en valores democráticos con la formación ciudadana y cuyo mayor referente es la filosofía educativa de John Dewey. Para un mejor acercamiento a este debate vale la pena consultar a Schutz (2001).

Según Arendt, ambas condiciones hacen al niño vulnerable con respecto al mundo público: por una parte, el desarrollo biológico del niño no es un interés predominante del mundo de objetos de uso, pues el trabajo que da forma al mundo no implica salvaguardar los procesos vitales, sino la producción de objetos que buscan perdurar. Así, la vida del niño corre el peligro de ser instrumentalizada en el proceso de producción, lo que puede significar daños irreparables en su desarrollo psíquico y físico. Por otra parte, los intereses de la vida pública suelen estar más allá del alcance de los niños, quienes se encuentran en una notoria desventaja con respecto a los demás adultos. Si la característica principal del mundo público es la pluralidad (la igualdad en la diferencia), el niño se encuentra en una desventaja ontológica con respecto a los demás adultos, no solo por su falta de desarrollo físico y mental, sino por el simple hecho de no estar familiarizado con el mundo. Por lo tanto, se encuentra en una situación de fundamental desigualdad con respecto a los adultos, con quienes no comparte ni igualdad de condiciones ni de posibilidades (Guzmán, 2011, pp. 40-42). De este modo, Arendt afirma que, aunque los niños eventualmente puedan participar en la vida pública de formas muy poco saludables para ellos, la realidad es que ellos no pueden *actuar* (en el sentido político del término) porque es imposible que aparezcan en un espacio de pluralidad dada su fundamental desigualdad física con respecto de los demás seres humanos. De hecho, una entrada súbita en el mundo público puede obligarlos a perder la verdadera potencia política que implica su nacimiento porque pueden verse obligados a aceptar sin miramientos una única versión de lo que significa su propia existencia, es decir, abandonar la posibilidad de hacer algo genuinamente nuevo junto a los demás. Además de lo anterior, la aparición del infante en el espacio público suele ser instrumentalizada por otros adultos que quieren promover sus propios intereses y no los de la niña o el niño.

En este contexto, parece un contrasentido preguntarse por los aportes de la reflexión de Arendt sobre la formación política, pues sus argumentos parecen sugerir que es imposible pensar la acción política en la escuela. No obstante, la filósofa reconoce en la educación (en sentido amplio) un espacio *entre* la esfera pública y la vida privada que tiene el objetivo de introducir a los niños en el mundo (Arendt, 1996, p. 207). Entonces, si la acción política tiene como condición de posibilidad un mundo común en el que los seres humanos distintos pero iguales puedan actuar juntos, la escuela es un espacio decisivo para

la construcción de la vida política de una comunidad. Gracias a su papel mediador, la escuela desempeña un papel que se podría catalogar como *prepolítico* y que tiene como objetivo acercar a los niños de una manera controlada al mundo de modo que cada vez puedan desarrollar más sus posibilidades. En ese orden de ideas, aunque la educación no es un ejercicio político, se trata de una de las actividades humanas que a la larga contribuyen a la construcción del mundo común en el que los seres humanos podemos actuar.

Si seguimos este hilo argumentativo, debemos aceptar que la educación cívica no puede entenderse como un ejercicio político, sino como una labor de cuidado del mundo común y de la novedad que implica el nacimiento de cada uno de esos niños que llegan a nuestras aulas. En ese orden de ideas, las exigencias propias de una educación de este tipo no son diferentes de las propias de la educación en general. Si el objetivo de la escuela es “enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir” (Arendt, 1996, p. 207), entonces el objetivo de la formación política ha de ser introducir a los niños en el mundo de objetos que ha sido producido por el trabajo y las acciones de otros, mas no enseñarles cómo actuar.

Esta última afirmación, que surge como resultado de nuestro acercamiento a la reflexión educativa de Arendt, es todo menos evidente y, además, resulta directamente crítica de una tradición de formación política (o cívica) que explícitamente busca promover una actitud activa en los estudiantes, en contraposición del quietismo cada vez más difundido en la sociedad de masas. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Cómo puede ser que la formación política no lleve a los estudiantes inmediatamente a la acción política? ¿Qué significa que el trabajo en el aula deba restringirse a introducir a los estudiantes en el mundo? ¿Cómo debemos entender *mundo e introducir*? ¿Cómo es posible que esta sea la única forma posible para cuidar de la genuina capacidad política de los niños? ¿Qué consecuencias tiene esto en el aula?

Para dar respuesta a estas preguntas procederé en tres pasos: en primer lugar, explicaré brevemente la antropología política presente en el pensamiento de Hannah Arendt. En segundo lugar, desarrollaré específicamente el concepto de *mundo* en relación con las diferentes actividades que lo constituyen: la acción y el trabajo. En tercer lugar, hablaré del ejercicio educativo como un espacio intermedio entre el mundo de los objetos y el mundo de las acciones de los demás. Así, ubicaré la formación política en este escenario para examinar su propósito y sus límites. Finalmente, hablaré de las consecuencias con respecto a la autori-

dad y las responsabilidades del docente, y de las consecuencias de este acercamiento para la construcción de programas de formación política.

Conceptos fundamentales del pensamiento político de Hannah Arendt

Antes de entrar de lleno en el tema que nos convoca, es conveniente aclarar algunos conceptos propios de la antropología política de Arendt (2005), pues, de otra manera, será muy fácil malinterpretar el sentido de sus afirmaciones (Pols y Berding, 2018, p. 40). Para esto, vale la pena comenzar por hablar de *La condición humana*, un texto central de su pensamiento político que señala las condiciones básicas de la experiencia humana que la tradición ha denominado *vita activa* y su situación actual. En un primer momento, la filósofa distingue entre tres modos de la vida activa: labor, trabajo y acción; además, distingue entre dos tipos de esferas de la acción: la esfera pública y esfera privada. De estas categorías centrales se desprenderán algunas que son esenciales para comprender su planteamiento sobre la educación y que se encuentran en directa relación con lo que ocurre en las aulas, en especial tres: pluralidad, nacimiento y mundo.

La *labor* es una actividad fundamental en la medida en que por medio de esta se resuelven las necesidades básicas del proceso biológico que sostiene nuestro cuerpo (alimentación, vivienda, resguardo, etc.). Este tipo de actividad se caracteriza por ser cíclica, pues se encuentra directamente vinculada con los ciclos naturales que mantienen la vida. Además, “las cosas menos duraderas son las necesarias para el proceso de la vida” (Arendt, 2005, p. 118); esto significa que, en contraposición al trabajo, los resultados de la labor suelen ser productos que están destinados para el consumo y, por ende, no subsisten más allá de este —ejemplos claros son la comida, la higiene y la adquisición de dinero—. Finalmente, en la tradición griega estas actividades tenían su lugar específico dentro de las paredes del hogar, en contraste con el presente, donde las actividades de manutención (si bien pasan por el hogar) tienen un papel central en la configuración de las sociedades contemporáneas:

Se dice con frecuencia que vivimos en una sociedad de consumidores, y puesto que, como hemos visto, labor y consumo no son más que dos etapas del mismo proceso, impuesto al hombre por la necesidad de la vida, se trata tan solo de otra manera de decir que vivimos en una sociedad de laborantes. (Arendt, 2005, pp. 141-142)

El *trabajo* refiere a las actividades humanas que tienen como objetivo la construcción de un mundo común de útiles que de ahora en adelante se va a denominar *mundo*. El trabajo, a diferencia de la labor, no responde a las necesidades naturales del cuerpo humano, pues su objetivo es construir un espacio *estable* que haga posible una vida en común con otros seres humanos (del presente, pasado y futuro). En este orden de ideas, el trabajo constituye objetos de múltiples tipos y no solo aquellos que se suelen catalogar como instrumentos —en el sentido de objetos que están ahí para hacer de nuestra labor algo más sencillo como, por ejemplo, una aspiradora o una estufa—. La característica esencial de los objetos producidos por el trabajo es su durabilidad, de allí se desprende el hecho de que deban ser prefigurados por la mente humana para tal fin y deban ser producidos con base en unos materiales y a través de unas técnicas. Un ejemplo esclarecedor para entender el concepto de *mundo* en relación con el trabajo es el lugar que tiene aquí la obra de arte:

Debido a su sobresaliente permanencia, las obras de arte son las más intensamente mundanas de todas las cosas tangibles; su carácter duradero queda casi inalterado por los corrosivos efectos de los procesos naturales, puesto que no están sujetas al uso por las criaturas vivientes. (Arendt, 2005, pp. 189-190)

Finalmente, la *acción* es la actividad verdaderamente esencial de la experiencia humana, pues en ella se hace patente su especificidad: la posibilidad de iniciar algo nuevo junto con los demás (*nacimiento*). Las demás actividades (la labor y el trabajo) pueden encontrar analogías bastante certeras con otras actividades propias del reino animal y el reino divino. Los animales también realizan actividades que promueven la subsistencia de su especie como la caza y el cuidado de las crías; por otra parte, el trabajo —que se basa fundamentalmente en la realización en la naturaleza de una representación mental— se puede entender muy bien en la creación divina en la que un dios hace el mundo a partir de su voluntad, como el demiurgo platónico o el dios. La acción se encuentra en directa relación con la *libertad* en el sentido de no estar predeterminada por las necesidades impuestas por la naturaleza y las prescripciones que dan forma a un modelo o un plano que establece lo que ha de realizarse. Cuando se inicia algo genuinamente nuevo, se muestra a los demás el carácter de alguien —y no algo que se encuentra sometido a una necesidad o un destino— que da lugar a lo inesperado en toda su autonomía —se da a sí mismo una ley que se puede justificar ante los demás—. Lo anterior aclara por qué

la vida pública es el espacio natural de la acción y de la política, pues solo allí es posible que la diferencia quede a la vista de todos los demás.

Arendt señala que la condición de la acción es la *pluralidad*, es decir, la posibilidad de encontrarse con los otros iguales de forma manifiestamente diversa. La igualdad se puede entender de muchas maneras, pero no se debe reducir exclusivamente a la igualdad biológica o a la mera igualdad jurídica. La noción de igualdad refiere específicamente a una similitud de condiciones que es garante de una comprensión recíproca entre los seres humanos y que también puede entenderse desde la comprensión griega de *isonomía* (Tassin, 2006, p. 506). Se trata de una *igualdad artificial* que es posible cuando se establece una serie de relaciones o un espacio relacional en el que es posible construir discursos y, además, hacer manifiestas las diferencias y la *novedad*. En ese orden de ideas, la acción no es el resultado de un esfuerzo individual que se manifiesta, por ejemplo, en el discurso de un candidato a presidente. El verdadero espacio público necesita, además de actores, un gran grupo de iguales que estén a la altura de las acciones y los discursos de los demás y puedan darles sentido; de otra manera la política es imposible y toda la vida activa de la sociedad se reduce a la lucha por la supervivencia o a los conflictos entre artesanos e ingenieros.

Finalmente, el *nacimiento* es el elemento específico de las acciones en la medida en que refiere a la posibilidad de realizar algo nuevo, algo libre de las necesidades y las prefiguraciones. Esta condición no se refiere exclusivamente al acontecimiento del recién nacido, pero encuentra en él uno de sus mayores exponentes. Diferentes teorías educativas concuerdan en encontrar en la inmadurez del niño su mayor ventaja, pues señalan la indeterminación de sus posibilidades; como señala Dewey, “cuando decimos que la inmadurez significa la posibilidad de crecimiento, no nos referimos a la ausencia de poderes que puedan existir en un momento posterior; expresamos una fuerza positivamente presente: la *capacidad* para desarrollarse” (1998, p. 46). Arendt no está muy lejos de estas opiniones; no obstante, su énfasis no se hace sobre las capacidades que podrían desarrollarse, sino en los inicios que *pueden* gestarse con su nacimiento. Un niño, en este orden de ideas, puede ser el inicio de algo radicalmente nuevo en el mundo y, no obstante, no es el inicio mismo; un niño recién nacido hace manifiesta la insondable profundidad de las posibilidades humanas y, no obstante, por sí mismo no puede iniciar nada nuevo: necesita un mundo compartido con otros en el que a la larga pueda hacerse manifiesto lo *inesperado* que hace parte de sus posibilidades.

Para terminar, me gustaría hacer dos apreciaciones. La primera es que el mundo compartido está constituido tanto por objetos de uso que han sido creados por el ingenio humano (trabajo) como por acciones y discursos que rápidamente desaparecen, pero que dejan huella en el mundo como signos de la acción. La segunda es que el resultado de la antropología política de Arendt es una visión de la experiencia política que se fundamenta en su facticidad: las tres actividades que describe Arendt son condiciones de posibilidad de la experiencia humana, pero esto no significa que mientras haya *homo sapiens* en la faz de la tierra, estos van a vivir realizando estas tres actividades. Como es claro en sus escritos, la acción puede desaparecer en un mundo donde la diferencia sea imposible o donde la igualdad, comprendida como *isonomía*, también sea inalcanzable (es decir, dejaría de ser humano). Del mismo modo, en la medida en que el trabajo humano se concentre en la creación de objetos que estén destinados a desaparecer rápidamente, el trabajo degenerará en labor y también podría desaparecer (es decir, dejaría de ser *homo faber*). De igual manera, si todas sus necesidades biológicas desaparecieran, el ser humano se liberaría de la labor y esta dejaría de ser una de las actividades fundamentales de la vida activa —utopía que todavía está por verse, que cada vez parece más improbable y que nos liberaría de la situación de ser *homo laborans*—.

El mundo del aula: ¿qué podemos esperar de la educación en general?

La educación es un proceso necesario en todas las comunidades humanas, independientemente de la época, la cultura o la ubicación geográfica. Esto no es solo una constatación empírica. A partir de lo que comentamos en los apartados anteriores, es claro que entre el nacimiento y la adultez tiene que haber alguna clase de transición que permita que los jóvenes se familiaricen paulatina y seguramente con el mundo. Esto es verdad incluso para aquellas sociedades desescolarizadas en las que los niños tienen que pasar por una serie de pruebas o estamentos antes de poder participar de la vida pública de su comunidad (Salas, 2012, pp. 35 y ss.). Esta transición entre la esfera privada del hogar (y de la labor) y la esfera pública (y de la acción) se dará por medio de un acercamiento lento, pero seguro, a los objetos del mundo que han sido dispuestos para ser usados. Este acercamiento no es espontáneo; debe ser el resultado

de un proceso educativo que aproxime el conjunto de enceres, valores e instituciones que conforman la comunidad en los jóvenes.

Como el mundo se caracteriza por su estabilidad más allá de esta o aquella vida humana, es evidente que la novedad del niño solo se puede entender con relación a la antigüedad del mundo. Además, si tenemos en cuenta que la condición de posibilidad de la acción es un entramado de relaciones que establece una relación de isonomía entre los individuos y para que esta exista hace falta de un mundo común que vincule en su diversidad a diferentes personas, entonces la entrada al mundo común es una condición de posibilidad de la vida política de todos los individuos. De este modo, es comprensible por qué Arendt formula el objetivo de la escuela de la siguiente forma: “El objetivo de la escuela ha de ser enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir” (Arendt, 1996, p. 207). De allí que valga la pena proponer otra pregunta: ¿qué significa “enseñar cómo es el mundo”?

Como vimos en el apartado anterior, el mundo debe ser entendido como el conjunto de artificios del ingenio humano que surgen como resultado del trabajo y tienen como característica fundamental su durabilidad. Además, los objetos del mundo se caracterizan por ser usados con diferentes intereses, incluso algunos se utilizan para hacer más fácil la labor que asegura nuestra supervivencia. No obstante, los útiles no son solo aquellos objetos que pueden ser usados como medios para un fin; también existen objetos que son fines en sí mismos, como las obras de arte. Además, los objetos del mundo no corresponden necesariamente a meros objetos físicos: las instituciones y los desarrollos teóricos de las ciencias y las matemáticas también perduran más allá de sus creadores y de quienes hacen uso de ellos, y conforman un conjunto de objetos inmateriales que tienen una importante incidencia en el mundo. No obstante, el resultado de la educación entendida así no es la destreza o el adiestramiento sobre un determinado arte o actividad, pues esto es algo que se puede adquirir de otras formas. Su resultado más profundo es la familiaridad que el niño comienza a adquirir con el mundo y la posibilidad de habitarlo desde la particularidad de su existencia y sus posibilidades.

De este modo, la escuela es el espacio en el que los estudiantes pueden familiarizarse con esta gran variedad de objetos, lo que también puede ser entendido como un ejercicio de cuidado de sus posibilidades: solo en la medida en que un joven sea instruido en un determinado arte, oficio o ciencia tendrá la futura oportunidad de desarrollar las posibilidades asocia-

das a él que se encuentran latentes desde su nacimiento. En otras palabras, la labor docente consiste en un trabajo de cuidado que cultiva una familiaridad con el mundo que mantiene abiertas ciertas posibilidades que en el futuro se podrían manifestar como acción. Para Arendt, el trabajo del docente tiene menos que ver con el ejercicio activo de imponer determinados contenidos al estudiante que con el cuidado de sus posibilidades (las del estudiante y las del mundo) por medio de un acercamiento introductorio al presente del mundo. Por medio de un reconocimiento de la situación actual del mundo (tanto de sus problemas como de sus oportunidades), se cuida al estudiante de no perder de vista todas las posibilidades que se le abren en su pertenencia al mundo; al mismo tiempo, se cuida al mundo para que no caiga en el olvido y el abandono propios de la época —cada generación tiene una distancia todavía más abismal que la anterior con el pasado—.

Este cambio de perspectiva permite una transformación de nuestra comprensión de la educación y su relación con el mundo que más adelante se verá como una transformación en el aula y en las pretensiones de la formación política. Una correcta comprensión de la educación implica entender que el estudiante, de todas formas (con educación o sin ella), tendrá que vérselas con el mundo. Esto es claro en la medida en que el mundo es un hecho ineludible de la experiencia humana. En ese orden de ideas, el trabajo de la escuela no es meramente presentar el mundo al joven, sino cuidar en el aula las posibilidades que se pueden realizar en el mundo. Esto se logra justamente por medio de la familiarización del estudiante con el mundo por medio del uso supervisado de los objetos del mundo en su gran variedad. El docente debe encargarse de mostrar en toda la profundidad los objetos del mundo a sus estudiantes de modo que ellos puedan reconocer en ellos los medios de sus posibilidades propias, es decir, de sus propios (futuros) proyectos personales.

No obstante, aquí cabe preguntarse: ¿qué significa mostrar la profundidad del mundo?, ¿no basta acaso con mostrar cómo se usan los objetos del mundo para que la enseñanza sea completa, es decir, para adentrar al estudiante en el mundo? Una respuesta bastante sugerente a estas preguntas podemos rastrearla a partir de los siguientes dos fragmentos de *Crisis de la educación*:

La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese

mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice “este es nuestro mundo”. (Arendt, 1996, p. 201)

Además:

En esta etapa de la educación, sin duda, los adultos asumen una vez más una responsabilidad con respecto al niño, pero ya no se trata de la responsabilidad por el bienestar vital de una criatura en proceso de crecimiento, sino más bien de lo que en general llamamos libre desarrollo de cualidad y talentos específicos. Desde un punto de vista general y esencial, en esto estriba el carácter de único que distingue a cada ser humano de todos los demás, la cualidad por la que no es un mero extraño en el mundo sino alguien que nunca antes estuvo en él. (Arendt, 1996, pp. 200-201)

La especificidad de la enseñanza del profesor no se concentra meramente en los contenidos o los aprendizajes disciplinares, sino en la relación que existe entre estos y el joven. La labor de aprendizaje de contenidos, destrezas y competencias es algo que fácilmente podría ser remplazado por un *learning management system* (LMS), es decir, una plataforma de aprendizaje en línea —esta es la apuesta del aprendizaje digital—. No obstante, la relación que existe entre el estudiante y estos aprendizajes es algo que solo puede ser mostrada por alguien que ha asumido (incluso a su pesar) una determinada responsabilidad por el mundo.

¿Por qué ser responsable del mundo, o tener autoridad, es una condición fundamental de la labor docente y en qué sentido esto contribuye al aprendizaje dentro del aula, es decir, a introducir al estudiante en el mundo? No basta con conocer el uso de los objetos del mundo para poder desenvolverse en él; también es importante sentir una profunda relación de pertenencia con el mundo para tener la iniciativa de transformarlo. Desde el punto de vista de Arendt, el presente, una época de veloces cambios y transformaciones, se encuentra en una profunda crisis con la tradición porque los individuos ya no son capaces de reconocerse en ella en la medida en que esta no sirve más como marco de referencia ético, político o moral de su propia existencia. En otras palabras, es difícil que los individuos del presente se reconozcan en el mundo (siempre más antiguo que ellos) en la medida en que no les ofrece coordenadas éticas o políticas. El reto de la escuela del presente no es solo mostrar la pertinencia del pasado con respecto del presente, sino mostrar que el mundo de objetos tiene una profundidad histórica que es ineludible para su

uso, pues en muchos sentidos lo determina, y que interpela a los estudiantes de múltiples maneras. Incluso cuando manifiestamente quisiera que fuera un mundo diferente, el maestro debe hacerse responsable de mostrar al estudiante el sentido de esta pertenencia del estudiante al mundo, pues en esto radica su autoridad.³

Quizá no haya un área en la que esto sea tan patente como las ciencias sociales, donde los objetos y las destrezas que se ganan se encuentran directamente relacionadas con el carácter del individuo y su pertenencia a una historia y una ubicación geográfica determinada. Es claro que no basta con que un estudiante aprenda las diferencias entre los pisos térmicos, la historia de Colombia o la forma en que funciona el Estado; para lograr cabalmente este tipo de educación es importante que el estudiante sea capaz de aplicar estos conocimientos para transformar su realidad y que *tenga la iniciativa* de hacerlo. Esto no es necesariamente un llamado a la acción por parte del docente; más bien es un llamado del mundo público a la comparecencia futura del estudiante por medio de la acción y el trabajo frente a todos los demás seres humanos que lo habitan. Esto no solo va a ocurrir en el campo laboral, sino que, como veremos, se encuentra profundamente vinculado con una llamada a la acción que surge de la familiaridad con el mundo y no como resultado de la escuela.

3 El asunto de la autoridad del docente es un tema llamativo por asuntos pedagógicos y, además, puede suscitar muchas críticas por parte de quienes se encuentran interesados en promover relaciones horizontales dentro del aula. No obstante, antes de encender las antorchas y descartar la propuesta de Arendt por autoritaria, es importante entender la forma en que ella entiende la autoridad. Para empezar, vale la pena señalar que la autoridad para Arendt tiene muy poco que ver con la superioridad física o de la fuerza; de hecho, cuando es necesario usar la fuerza es claro que la autoridad no existe. Esto se fundamenta en el hecho de que *autoridad* se entiende desde el punto de vista de la *autoría*, en una directa referencia al pueblo romano que encontraba en el pasado un punto de referencia ético ineludible. Quien tenía más autoridad era aquél que se encontraba más cerca de la fundación de un proyecto en común, pues él era capaz de reconocer el sentido original de la fundación de un orden. De este modo, la veneración romana del pasado era una muestra del reconocimiento de la autoridad en la medida en que la fundación solo se hacía accesible por medio del pasado. De allí que la autoridad se encuentre directamente relacionada con la pertenencia a algo previo que permite entender los marcos de referencia actuales. La autoridad del docente se basa en esto mismo: él es el representante del mundo desde el punto de vista de su estabilidad y su perdurabilidad, es decir, desde el punto de vista del pasado y de su proyección al futuro. Para profundizar en este tema recomiendo remitirse al capítulo titulado “¿Qué es la autoridad?”, en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (Arendt, 1996).

La especificidad de la formación política

La docencia es un trabajo de cuidado que tiene como objetivo cuidar las posibilidades del estudiante por medio de su familiarización con el mundo. Por lo tanto, la educación en la escuela no se puede limitar a la trasmisión de determinados contenidos, aunque ciertamente estos sean esenciales para la conformación de un proceso educativo. Pretender que conocer los mecanismos de participación ciudadana es una formación política suficiente es como asumir que aprender aritmética supone la formación matemática suficiente para administrar las finanzas personales o que aprender a dibujar es una formación artística suficiente. Sin embargo, aunque esta analogía sea correcta, no nos permite entender mejor qué hace parte de una formación política adecuada. En el caso de la matemática, hay consenso en que lo que se espera como resultado de la formación es la capacidad de razonamiento abstracto que se desarrolla por medio de los constantes ejercicios formales. En el caso de la formación artística, una auténtica educación debe llevar a una comprensión cabal (aunque no explícita) del sentido que tiene el arte para la vida humana. Entonces ¿qué es lo que se espera de una formación política genuina desde el punto de vista de la reflexión sobre la educación de Hannah Arendt?

Al partir del punto de vista construido hasta este momento, se podría extrapolar la conclusión del examen anterior a la siguiente conclusión: la formación política debe cuidar las posibilidades para la acción de los estudiantes. No obstante, esta forma de entender el resultado anterior trae problemas muy profundos que tienen una incidencia directa en el aula. Por una parte, si bien es claro que el aprendizaje de contenidos y de procedimientos no es suficiente para este tipo de formación, tampoco es claro qué podría ser deseable como *resultado* de la formación política. Por otra parte, desde el punto de vista de Arendt, la formación política solo se puede legitimar en la medida en que no resulta prescriptiva de la acción, lo cual tiene como resultado un problema curricular: *¿qué se enseña* en un programa de formación política? Finalmente, si el estudiante es incapaz de acción política —pues la escuela no es un mundo autónomo común en el que se pueda mostrar en su pluralidad, sino que es un espacio determinado por la autoridad del docente—, entonces cómo se puede esperar que haya un aprendizaje de la política en la medida en que el aula es un espacio que *por definición* debe estar libre de ella.

Estos tres problemas se encuentran íntimamente relacionados, pues lo que es constante entre ellos es la relación que existe entre el aula y el mundo público —pues solo en él es posible la acción—. En primer lugar, preguntar por el *resultado* de la formación política no es más que problematizar la forma en que el aula aporta en la construcción de un mundo público. En segundo lugar, cuando se pregunta por qué debe enseñarse, no se hace más que preguntar por la forma en que el mundo público se hace patente en el aula —una pregunta que no solo refiere a los contenidos, sino también a las formas ideológicas que determinan esos contenidos—. Finalmente, preguntar por las condiciones de posibilidad de la formación política en el aula no es más que preguntar si existe una relación necesaria o no entre el aula y el mundo público, y, si es así, cómo se debe gestionar esta de modo que sea posible cuidar las posibilidades para la acción de los jóvenes y niños. De este modo, si logramos hacer una descripción adecuada de la forma en que el mundo público se hace patente en el aula de modo que este no termine por prefigurar sus posibilidades, entonces habríamos llegado a una comprensión adecuada de lo que cabe esperar de la formación política.

El mundo público es el entramado de relaciones humanas que se desarrollan entre iguales e implican un mundo de objetos que están dispuestos como condición de posibilidad de estas relaciones —“la esfera de los asuntos humanos, estrictamente hablando, está conformada por la trama de las relaciones humanas que existe dondequiera que los hombres viven juntos” (Arendt, 2005, p. 212)—. De allí que, como hemos podido constatar durante los últimos treinta años, un cambio en el mundo de objetos implica una transformación en la forma en que se establecen esas relaciones y, por tanto, del mundo público. Así, como punto de partida, debemos postular la siguiente afirmación como resultado de la antropología política de Arendt: el mundo común de útiles —que está conformado tanto por las herramientas como por las teorías— condiciona de múltiples maneras el mundo de la acción; aunque no es determinante —pues la acción no puede ser predeterminada—, es claro que una transformación en los medios implica una transformación de lo que cabe esperar de nuestra vida pública —de hecho, solo a partir de este supuesto es posible entender el último capítulo de *La condición humana*, en el que Arendt se dispone a evaluar las consecuencias de la modernidad con relación a las tres formas de vida activa que ella ha desarrollado en su libro—.

Ahora, la relación que existe entre la escuela y el mundo de los objetos es más clara que la que existe con el mundo público. Cómo hemos visto, desde un

punto de vista general, la educación es una actividad que busca el acercamiento al mundo y que tiene como objetivo el cuidado de las posibilidades del estudiante. De este modo, toda enseñanza que ocurre en la escuela tiene un papel profundamente prepolítico. Esto no debe interpretado como si la escuela fuera completamente ajena al mundo público; por el contrario, la escuela se encuentra en una profunda relación con la política en la medida en que es un espacio que permite la posibilidad de un mundo público futuro. La escuela es prepolítica en la medida en que anticipa las posibilidades de un mundo común de historias donde cada quién tendrá la oportunidad de actuar junto a los demás. De ese modo, todo aprendizaje nos conduce a la participación en un mundo en común de objetos materiales e inmateriales que directa o indirectamente tienen que ver con los demás.

En este contexto, ¿qué ocurre con la formación política? Con base en los anteriores hallazgos, es claro que todo ejercicio educativo puede ser catalogado como formación política en la medida en que promueve un ejercicio de construcción de un mundo común y un sentimiento de pertenencia que vincula al estudiante con este. No obstante, este resultado, que a primera vista parece diluir el problema y eliminar así nuestra preocupación por la formación política, tiene como consecuencia una reformulación de lo que Arendt entiende por educación además de la formulación de un criterio negativo que resulta pertinente para todos nuestros esfuerzos educativos dentro del aula.

Conclusiones: renovar juntos un mundo común

El resultado de la anterior indagación se puede resumir en la aparentemente paradójica consecuencia de que la formación política no debe alentar a la acción, sino que debe promover la pertenencia a un mundo en común. Esto es algo que de suyo es posible no solo en las áreas más familiarizadas con las ciencias sociales, sino que se puede extender tanto a las matemáticas como a las ciencias naturales. De este modo, la formación política es un ejercicio docente transversal que no solo se puede endilgar a determinados profesionales, sino que el ejercicio de la educación es, desde su propio fundamento, una labor de formación política que se fundamenta radicalmente en su carácter netamente prepolítico.

En este sentido, y de acuerdo con las citas que hemos hecho anteriormente, es claro que la docencia no se fundamenta solo en la disparidad de los conocimientos que existen entre los estudiantes y

sus profesores; más bien, la diferencia —y en esto radica la autoridad del docente— se fundamenta en el compromiso público del docente de ser él quien recibe a los nuevos y cuida de ellos mientras cuida el mundo. Esto nos lleva a preguntarnos si la docencia centrada en la formación política es un trabajo o una labor: si fuera un trabajo, el docente podría anticipar qué tipo de estudiante quiere lograr por medio de su actividad y determinar claramente una serie de competencias relacionadas con este perfil del estudiante. No obstante, desde la perspectiva de Arendt es claro que el resultado de la formación política no puede ser solo una serie de posturas o de habilidades en el estudiante. Así, la docencia es claramente una labor de cuidado que tiene como objeto las posibilidades de los estudiantes.

Con respecto al problema del *resultado* de la formación política, a partir del examen anterior surge un criterio negativo que sirve como herramienta para hacer crítica de la labor pedagógica y, en ese mismo sentido, aporta en la construcción de prácticas educativas más coherentes con el propósito prepolítico que se puede exigir a cualquier ejercicio educativo: ¿el *resultado* del aprendizaje que proyecto como docente aporta significativamente a la comprensión por parte de mis estudiantes del mundo común? Este criterio permite distinguir claramente aquellos objetivos de aprendizaje que están marcadamente politizados o plenos de contenido ideológico de aquellos que se fundamentan en una genuina preocupación por acercar el mundo al estudiante.

Ahora, con respecto al problema de los *contenidos* de la formación política, es posible formular un segundo criterio para saber si nuestra práctica educativa es suficiente y si verdaderamente ofrece aprendizajes de valor a nuestros estudiantes: ¿los aprendizajes que proyecto en mi plan curricular son *suficientes* para lograr una imagen completa o cabal del objeto del mundo común que busco presentar en mi clase? Este criterio depende mucho del consenso de expertos en cada área y, además, del criterio del docente, quien, en la medida en que es responsable de presentar el mundo, tiene toda la autoridad para nutrir y dar forma a los planes de aprendizaje con el objetivo de *mostrar* en el aula una imagen completa del objeto que presenta en el aula y no un escorzo intencionalmente recortado. Este criterio, por ejemplo, puede ser aplicado a los lineamientos sobre la Cátedra de la Paz en Colombia, los cuales no suelen ser incorrectos (pues lo que establecen no es falso), sino que se trata de herramientas insuficientes para garantizar una imagen completa de lo que es, por ejemplo, el perdón o la participación política. De este modo, como anticipan los mismos lineamientos, estos

deben ser nutridos significativamente por el docente (tanto teórica como prácticamente) en lugar de ser utilizados como una cartilla de aprendizaje.

De este modo, y para responder si existe o no una relación necesaria entre el aula y el mundo público, podemos hablar de un último criterio que puede ser utilizado por el docente como guía para proyectar el impacto de su trabajo de aula: ¿el resultado de la formación que yo proyecto tiene como resultado un enriquecimiento del mundo común en alguno de sus aspectos o privilegia el aislamiento y las diferencias irreconciliables de los estudiantes con respecto al mundo? El resultado de la formación política no es una masa de estudiantes programados para manifestarse políticamente o para hacer gestión pública; más bien, el trabajo del aula debe estar dirigido a la construcción de una responsabilidad compartida por un mundo por el que debemos responder como comunidad y en el que debemos construir (por medio del trabajo) la posibilidad de actuar, es decir, las condiciones de posibilidad para que esto ocurra: igualdad (en cuanto igualdad de condiciones o isonomía) y la posibilidad de ser diferentes.

Referencias

- Álvarez, M. y Henao, F. (2019). Formación en competencias ciudadanas y cultura política. *Revista Educación y Pensamiento*, (26), 25-38. <http://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/98>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Barcena, F. (1991). Filosofía pública y educación. La reconstrucción de la educación cívica en la democracia fuerte. *Teoría de la Educación*, (3), 59-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3247462>
- Carretero, M., Haste, H. y Bermúdez, A. (2016). Civic Education. En L. Corno y N. Anderman (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 295-308). Routledge.
- Chaux, E. y Velásquez, A. (2017). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media*. Ministerio de Educación Nacional.
- Cortés, R. (2015). Educación ciudadana en Colombia: dos coordenadas para un posible análisis. *Revista Educación y Ciudad*, (16), 105-118. <https://doi.org/https://doi.org/10.36737/01230425.n16.152>

- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Morata.
- Díaz, M. y Rojas, N. (2019). Educación para la ciudadanía en el posacuerdo. *Eleuthera*, (20), 13-34. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.20.2>
- Enslin, P. y Tjiattas, M. (2018). Citizenship. En P. Smeyers (ed.), *Springer International Handbooks of Education International Handbook of Philosophy of Education*, 1, (pp. 771-785). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_56
- González, G. y Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, 19(1), 89-102. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.5>
- Guzmán, K. (2011). *Pluralidad en Hannah Arendt: Condición para toda vida política y posibilidad existencial del ser humano para la distinción*. Universidad de los Andes.
- Overwien, B. (2019). *Educación cívica en Alemania: desarrollo y aspectos de la discusión actual* (documento de trabajo). Instituto Colombo-Alemán para la Paz (Capaz).
- Pols, W. y Berding, J. (2018). "This Is Our World." Hannah Arendt on Education. En P. Smeyers (ed.), *International Handbook of Philosophy of Education*, 1, (pp. 39-48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_5
- Rodríguez, C., Ruiz, S. y Guerra, Y. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(1), 140-157. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/700>
- Salas, J. (2012). *Historia general de la educación*. Red Tercer Milenio.
- Schutz, A. (2001). Contesting Utopianism: Hannah Arendt and the Tensions of Democratic Education. En M. Gordon (Ed.), *Hannah Arendt and Education* (pp. 93-125). Westview Press.
- Tassin, É. (2006). De la pluralité. En A. Kupiec y É. Tassin (dirs.), *Critique de la politique. Autour de Miguel Abensour* (pp. 499-517). Sans et Tonka.
- Walzer, M. (s. f.). *Social Criticism and Social Theory*. https://www.ias.edu/sites/default/files/sss/pdfs/Crisis-and-Critique-2018-19/walzer_social_criticism.pdf
- Wilson, J. (2021). Perspectivas de la filosofía de la educación. *Pedagogía y Saberes*, (55), 179-191. <https://doi.org/10.17227/pys.num55-12282>