



## LA EDUCACIÓN COMO ESCENARIO PARA LA ACCIÓN Apuntes para una reflexión en perspectiva ética

### Education As a Scenario for Action Notes for a Reflection in Ethical Perspective

WILLIAM ANDRÉS PRIETO GALINDO <sup>1</sup>, YESSICA NATALIA LOAIZA ORTIZ <sup>2</sup>, CARLOS ALBERTO RUBIO GALLEGO <sup>3</sup>

<sup>1</sup>Docente Universidad del Tolima, Colombia

<sup>2</sup>Licenciada Universidad La Gran Colombia, Colombia

<sup>3</sup>Docente Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

---

#### KEYWORDS

Action  
Criticism  
Care of the Self  
Education  
Ethics  
Plurality

---

#### ABSTRACT

*This paper presents the main reflections of a theoretical investigation whose objective is to analyze how education can be a stage for the development of action, based on a critical (ontological) care of the self. From Arendt's political theory, the category of action is taken, conceived as the appearance of someone, not something, before others. The institutional reality of education is also considered, assumed as the reproduction of a dominant order. However, action is understood as an ontological imprint, even in school. To this end, the perspective of ethics as care of the self is adopted, drawing on Kant and Foucault: only on the basis of critical care of the self can action open up an actuality that enables new modes of relating. The conclusion is that education is a stage for human plurality.*

---

#### PALABRAS CLAVE

Acción  
Crítica  
Cuidado de sí  
Educación  
Ética  
Pluralidad

---

#### RESUMEN

*Se presentan las principales reflexiones de una investigación teórica cuyo objetivo es analizar en qué sentido la educación puede ser un escenario para el desarrollo de la acción, sobre la base de un cuidado crítico (ontológico) de sí. Desde la teoría política de Arendt se toma la categoría de la acción, concebida como la aparición de alguien, no de algo, ante los demás. También se considera la realidad institucional de la educación, asumida como reproducción de un orden dominante. Sin embargo, se entiende a la acción como una huella ontológica, incluso en el contexto escolar. Para esto, se asume la perspectiva de la ética como cuidado de sí, a partir de Kant y Foucault: sólo sobre la base del cuidado crítico de sí, la acción puede ser apertura a una actualidad que posibilita nuevos modos de relación. Se concluye que la educación es un escenario para la pluralidad humana.*

---

Recibido: 28/ 09 / 2024  
Aceptado: 09/ 12 / 2024

## 1. Introducción

Se ofrece aquí la exposición de algunas reflexiones que se desprenden de un trabajo de investigación en el marco del programa de Doctorado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás, de Bogotá DC. El estudio tuvo como objetivo analizar en qué sentido la educación puede ser un escenario para el desarrollo de la *acción*, sobre la base de un *cuidado crítico (ontológico) de sí*.

Se trató de una investigación documental de orden teórico desarrollada desde un enfoque interpretativo, siguiendo los parámetros de lo que el profesor Juan Fernando Pérez (1997) denominó “lectura analítica”.

La fundamentación teórica de la investigación tiene como primer y principal referente la teoría política de Hanna Arendt. Se toma de ella la categoría central de la *acción*, que es concebida como la aparición de alguien, no de algo, ante los demás. Para la autora alemana, en el escenario de la política, la *acción* es lo que expresa la condición humana de la pluralidad.

De igual manera, desde la teoría sociológica se aborda la realidad institucional de la educación, que permite asumirla como un campo para la reproducción de un orden dominante. Esto permite analizar la forma en la que la escuela debe responder a ciertos imperativos de orden estructural en su función como institución política y social. Sin embargo, también se emprende la posibilidad de concebir a la *acción* como una huella ontológica, incluso en el contexto escolar.

Finalmente, la fundamentación teórica de la investigación toma la perspectiva de la ética como *cuidado de sí*, esto a partir de los postulados de Kant y Foucault. Uno de los hallazgos es que sólo sobre la base del *cuidado crítico de sí*, la *acción* puede tener lugar como apertura a una actualidad que posibilita nuevos modos de relación consigo mismo y con los demás. El principal postulado de la investigación es que la educación puede y debe servir como un escenario para la pluralidad humana.

No se exponen, como suele ocurrir, los resultados o las conclusiones del estudio, sino que se presenta un panorama del sustento teórico con el fin de abrir el camino para un espacio reflexivo desde el que sea posible aportar al campo del análisis de la educación en diferentes direcciones.

## 2. Política, pluralidad y acción en Hannah Arendt

Para Hannah Arendt (2019) el sentido de la política, es decir, el modo y contenido de su significación, se encuentra aún vinculado a la antigua tradición griega. Esta tradición, por cierto, ha acompañado a la trayectoria histórica de la filosofía política desde los comienzos mismos de la modernidad, manteniéndose presente con mayor o menor claridad, dependiendo del periodo y las condiciones históricas, a lo largo del proceso de la civilización occidental (Arendt, 1999).

Este sentido que ha hecho impronta en la tradición filosófica de la moderna civilización occidental tiene que ver con las experiencias concretas vividas por los antiguos filósofos griegos en la polis, entendiéndola como una “organización de la convivencia humana que ha determinado tan ejemplar y modélicamente lo que todavía hoy entendemos por política” (Arendt, 2019, p. 67).

Para Hannah Arendt (2021), el que la filosofía haya sido el campo dentro del que tuvo lugar la pregunta por el sentido de la política explica la razón por la que el concepto está “sobrecargado extremadamente por la tradición” (p. 54). De hecho, asegura la pensadora alemana que debe existir una diferencia objetiva entre los términos de *política* y *filosofía*, debido a que, de un lado (la filosofía) se encuentra el ser humano que construye abstracciones a partir de las cuales explica el mundo -el ser que filosofa-, mientras que del otro (la política) se encuentra el que actúa en el mundo.

La filosofía ha sobrecargado a la política con una larga tradición que adquiere la forma de prejuicios, esto es, de valoraciones a partir de las que se explica y se establece una relación con el mundo. Dichas valoraciones, en no pocas ocasiones, terminan por dejar excluido de la historia al hombre concreto. Para Hannah Arendt (2019), esto es lo que ocurre, por ejemplo, en las filosofías de la historia para las que “el proceso histórico no es el resultado de la acción conjunta de los hombres, sino del desarrollo y confluencia de fuerzas extra, sobre o infrahumanas, esto es, en las que el hombre que actúa es excluido de la historia...” (p. 65)

Entre los diferentes prejuicios presentes en la forma de responder la pregunta por el sentido de la política a partir de la tradición filosófica, pueden resaltarse tres ideas que repercuten de modo directo

en las relaciones de los seres humanos en el mundo. En primer lugar, la noción de la política como medio para la obtención de otros fines; segundo, la casi inmediata asimilación de lo político con lo público; tercero, la desafortunada separación entre *acción* y pensamiento. Estos tres aspectos son centrales en el pensamiento político de Occidente, y tienen su origen en el acontecimiento de la condena de Sócrates, que llevó a Platón a pensar en una vida más allá de la polis, esto es, más allá de la vida concreta de las acciones de los hombres en el mundo (Arendt, 2021). Desde entonces, la política encuentra su justificación y contenido al ser designada como un medio para un fin más elevado, un fin último al que la política sirve como medio, y que está siempre por venir, a veces como resultado del desenlace natural de los procesos históricos en los que el ser humano y sus acciones, sus fuerzas o su voluntad, poco o nada tienen que ver (Arendt, 2016). Desde esta perspectiva, la política no es fin en sí, es decir, no es por sí misma un estado dado de relaciones conflictivas y de acciones a través de las cuales los seres humanos construyen un mundo sobre la base de la pluralidad.

De esto se desprende el prejuicio que implica la profunda separación entre la *acción* y el pensamiento, con la primacía de este último. Dicho prejuicio también tuvo su origen en la experiencia griega, que instauró (vía Platón) una actitud hostil hacia el mundo sensible en el que tienen lugar las relaciones o acciones humanas. El pensamiento se erigió como el pilar sobre el que se levantan los cimientos de la civilización occidental, condenando a la *acción* al reino de las necesidades. Por esta razón Hannah Arendt (2019) presta especial atención al concepto de ocio de la antigüedad, gracias al cual los hombres se veían liberados de las penurias de la vida cotidiana. A través del privilegio del ocio, los ciudadanos griegos se hallaban libres de la *labor* para entregarse al pensamiento. Evidentemente, dicha liberación tenía como base la coacción y la violencia sobre otros que ejercían la *labor* en condiciones de esclavitud.

Para hacer frente a esta tradición, Hannah Arendt emprende un análisis que posibilite la comprensión de la condición humana, precisamente, a partir de la *acción*. Para esta autora, la condición humana se encuentra inmersa en la *vita activa*, es decir, la vida comprometida con *hacer algo en el mundo* (Arendt, 2005). El mundo es el resultado de las cosas hechas por los seres humanos, cosas que testifican que todas las actividades humanas están condicionadas por el hecho de tener que vivir juntos. Este *vivir juntos en la Tierra* para la construcción de un mundo común tiene lugar a través de tres diferentes actividades: *Labor*, *Trabajo* y *Acción*. Para la pensadora alemana se trata de actividades fundamentales, puesto que cada una corresponde a las condiciones básicas bajo las que el ser humano se ha dado una *vida en la Tierra*.

La Labor es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida. La condición humana de la labor es la vida misma.

Trabajo es la actividad que corresponde a lo natural de la existencia del hombre, que no está inmerso en el constantemente repetido ciclo vital de la especie, ni cuya mortalidad queda compensada por dicho ciclo. El trabajo proporciona un “artificial” mundo de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales. Dentro de sus límites se alberga cada una de las vidas individuales, mientras que este mundo sobrevive y trasciende a todas ellas. La condición humana del trabajo es la mundanidad.

La acción, única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo. [...] La pluralidad es la condición de la acción humana, debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por lo tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá. (Arendt, 2005, p. 35-36)

Esta última es la actividad propiamente política del ser humano, la que marca la diferencia cualitativa y definitiva respecto del reino de la naturaleza. En la *labor*, el ser humano da lugar a los bienes de consumo que se agotan en el metabolismo de la vida; en el *trabajo*, como excedente de la *labor*, se originan los objetos de uso que constituyen la existencia del mundo. Pero, diferenciados de estos (bienes de consumo y objetos de uso) se encuentran los “productos” de la *acción* que, para

Arendt (2005), “constituyen el tejido de las relaciones y asuntos humanos” (p. 117). *En y por la acción*, se da la posibilidad de la existencia, no de algo, sino de *alguien* que aparece ante la pluralidad del mundo, esto es, ante los demás que son testigos de la existencia.

El carácter político de la *acción* radica en el hecho de que su realidad depende por entero de la pluralidad humana, que se refiere a la constante presencia de los otros que ven y son testigos de la existencia de *alguien* que aparece a través de aquello a lo que ha dado lugar (Arendt, 2005). Para la pensadora alemana el “milagro de la *acción*” se encuentra en su capacidad para “sentar un nuevo comienzo, empezar algo nuevo, tomar la iniciativa o, hablando kantianamente, comenzar por sí mismo una cadena” (Arendt, 2019, p. 66). Ese milagro, específicamente, consiste en la capacidad del ser humano para llevar a cabo lo improbable, lo imprevisto. Cuestión que siempre tiene lugar en un mundo compartido con los otros, motivo por el que la *acción* es el campo desde el que no se da origen a *algo*, sino a *alguien*.

Sin embargo, para comprender la profundidad del sentido de la dimensión política de la *acción*, es necesario mencionar el vínculo que Hannah Arendt establece entre la política y lo público puesto que, si bien no pueden ser términos inmediatamente asimilables o reductibles el uno al otro, sí poseen una recíproca relación. Para Hannah Arendt la política, en el sentido clásico griego, pertenece a un modelo agonal, en el que lo principal no es lo público, sino lo plural, esto es, la posibilidad de ser y aparecer de un modo auténtico (Benhabid, 1993). Lo público no es político si se trata de la simple exhibición de formas homogéneas de vida; lo público solo es político cuando es la expresión del elemento fundamental de la condición humana: la pluralidad (Arendt, 2019). De este modo, la política es experiencia fundamental de las relaciones humanas gracias a la cual cada quién puede aparecer ante los demás de un modo auténtico.

Lo público, por lo tanto, solo adquiere sentido como pluralidad, auténtico coexistir de los seres humanos a partir de la singularidad de cada uno, no obstante, manteniendo la condición de igualdad necesaria para garantizar a todos la libertad espontánea de la *acción*, esto es, la posibilidad de *comenzar-algo* que expresa la existencia de *alguien* ante los demás. Solo de este modo, la libertad no queda limitada al privilegio de unos pocos en el mundo de las relaciones, ni relegada a un más allá de la condición humana concreta. La libertad, como posibilidad espontánea siempre abierta, se encuentra presente en el conjunto de interacciones en las que los seres humanos necesitan unos de otros para mantener un mundo común.

Aquí de lo que se trata más bien es de darse cuenta de que nadie comprende adecuadamente por sí mismo y sin sus iguales lo que es objetivo en su plena realidad porque se le muestra y manifiesta siempre en una perspectiva que se ajusta a su posición en el mundo y le es inherente. Solo se puede ver y experimentar el mundo tal y como este es “realmente” al entenderlo como algo que es común a muchos, que yace entre ellos, que los separa y los une, que se muestra distinto a cada uno de ellos y que, por este motivo, únicamente es comprensible en la medida en que muchos, hablando entre sí sobre él, intercambian sus perspectivas. (Arendt, 2019, p. 80)

Lo que se procura en esta indagación es analizar el modo en que el campo de la educación posibilita un cultivo de la condición humana basada en la libertad de la *acción*, la construcción de lo público entendido como pluralidad y el entendimiento de la política como espacio de relaciones humanas concretas, imprevisibles y espontáneas.

### **3. Realidad institucional de la educación.**

Uno de los acontecimientos fundantes de la modernidad es el surgimiento del Estado nacional. Al respecto, no solo Hannah Arendt (2020) ha hecho un riguroso análisis del modo en el que surge y se instaura el Estado moderno en la experiencia política de la época, sino que también se encuentran estudios como los de Feierstein (2007), que señala el modo en el que el Estado debe ser considerado como un acontecimiento característico de la época moderna.

Por su parte, Max Weber (2005) indica con precisión que el carácter específico del Estado moderno es la burocracia y la racionalización del ejercicio del poder, todo esto a través de un conjunto de instituciones que, además de monopolizar el uso legítimo de la fuerza, ejerce la legitimación sobre la

población. Para el sociólogo alemán, es el conjunto de instituciones lo que caracteriza la constitución del moderno Estado nacional.

Por esta razón, con especial intensidad desde el siglo XIX, la educación comienza a consolidarse como elemento fundamental de la estructura institucional del Estado moderno. Autores como Julián de Zubiría Samper (2013) o Annie Marie-Chartier (2015) han mostrado el proceso mediante el que los intereses de la sociedad industrial del siglo XIX dieron origen a la necesidad de instituciones escolares como escenarios para el desarrollo de capacitación para el desempeño de labores específicas en el mundo productivo. La educación asume la forma de escuela, y está se vincula a los intereses del desarrollo del capitalismo de la moderna civilización occidental, basada en la industria, la ciencia y la técnica.

En los análisis sociológicos de comienzos del siglo XX, la educación es entendida como una institución y como hecho social (Durkheim, 1999). Después, se hará evidente que la escuela desempeña la función de aparato ideológico del orden socioeconómico y cultural producido y mantenido por el Estado, en función de los intereses de las clases dominantes. Los dos autores que pueden ofrecer un completo estudio al respecto son Althusser (1991) y Bourdieu (2002). En este orden de ideas, puede afirmarse que, desde finales del siglo XIX, en función de la consolidación del Estado moderno y de la constitución del desarrollo del capitalismo, la educación asume la forma de una institución cuya principal finalidad, en términos políticos, es la legitimación y reproducción de un orden socioeconómico específico.

Sin embargo, dos cosas deben señalarse para continuar con el análisis propuesto en este documento. En primer lugar, que la educación, si bien responde a una dimensión institucional, su función no se reduce a la reproducción de un orden hegemónico, sino que también, como se verá más adelante, está en capacidad de responder a intereses más universales, vinculados a la condición humana misma. En segundo lugar, que el sentido de la política no se limita al ejercicio del poder o a la imposición de la voluntad, tal y como se ha visto ya con Hannah Arendt, y como se verá más adelante a partir de Foucault.

Lo que se resalta aquí, es el hecho incuestionable de que la educación funciona, ante todo, como una institución política, y que dicho funcionamiento responde en gran medida, pero no exclusivamente, a intereses propios del orden económico, social y político que se perpetua y mantiene a través del Estado. Es desde esta realidad estructural de la educación que se plantea el desafío de la posibilidad de una apertura ética para el campo de la *acción*.

#### 4. La *acción* como huella ontológica.

La diferencia existente entre la *labor*, el *trabajo* y la *acción* señalada por Hannah Arendt (2005), pone de manifiesto que el rasgo característico de la *acción* es posibilitar la aparición de *alguien*, no de *algo*, como ocurre con el *trabajo* o la *labor*. De la diferencia cualitativa que se hace explícita en la *acción*, se puede inferir una suerte de proceso progresivo en el que el ser humano pasa desde el campo de las necesidades hacia el terreno de la libertad y la igualdad política propias de la experiencia griega de la polis (Arendt, 2019). De este modo, para lo que concierne a la propuesta del presente documento, se interpreta la *acción* como una huella que indica, precisamente, la existencia concreta de un individuo que se expone sólidamente ante los demás. Siguiendo la metáfora de Cullen (2000), la *acción* sería la marca que alguien deja sobre el mundo en que vive.

Si la *acción* es huella, rastro que indica la existencia de *alguien*, y no de *algo* simplemente, entonces muestra el tipo de persona que existe y aparece, sus rasgos distintivos, sus modos de ser y estar en el mundo; así como el tipo de relaciones que establece consigo mismo y con los demás. La *acción* es huella ontológica *de sí mismo* para todo aquel que la ejecuta.

Pero la *acción*, como lo señala Hannah Arendt (2005), no se limita a la dimensión individual, sino que se vincula a un campo propiamente político debido a que solamente pueden realizarse acciones gracias a la existencia de los otros, ante los que se expone y aparece cada uno. La experiencia griega muestra cómo, efectivamente, las obras pueden ser concebidas como una especie de indicadores de lo que cada individuo *es* en relación consigo mismo y con los demás. Platón, en el *Banquete*, ve a las obras como hijas de la virtud y la Belleza (209c); de hecho, las grandes obras, son la forma más noble de prolongar la existencia más allá de sí mismo: las acciones como modo de participar de la inmortalidad.

El hecho de que las obras humanas sean huellas de la existencia de alguien no impide que, al mismo tiempo, puedan indicar, por ejemplo, el grado de desarrollo moral de la sociedad a la que pertenecen quienes ejecutan las acciones. Esto es evidente en Kant (2020), cuya confianza en el progreso le permitió ver en las acciones humanas el signo al que debe atenderse para comprender la dirección del desarrollo moral de la sociedad. Para el filósofo alemán, la moralidad es el rasgo distintivo del ser humano, y el progreso moral no se conoce a través de las ideas, sino en los hechos, y el hecho más relevante sobre el progreso moral del ser humano se encuentra en el tipo de acciones que ejecute.

Ahora bien, de lo que se trata aquí es de la comprensión de la *acción* como huella ontológica del modo en el que cada uno entra en relación con los demás y consigo mismo, sobre la base de una espontánea libertad. Por este motivo es que la *acción* indica, al mismo tiempo, no solo la existencia de *alguien*, sino de los modos particulares de existir de cada uno, así como de las diversas interacciones entre los individuos. La *acción* posibilita la aparición de *alguien*, pero siempre dentro del escenario de la compleja trama de las relaciones humanas. Esto es algo que Hannah Arendt (2019) reconoce al afirmar que la *acción* solamente puede lograr un desarrollo libre y espontáneo en relación con los otros, más allá de las fronteras individuales. Para que esto sea posible, es necesario reflexionar a propósito de las relaciones que el concepto propuesto por la autora alemana para el campo de la política puede tener con el campo de la ética.

## 5. La ética como *cuidado crítico de sí*.

La concepción ética que posibilita una interpretación de la *acción* desde una perspectiva educativa es aquella que la entiende como una *práctica reflexionada de la libertad*; lo que implica, como lo propone Foucault (2006), un *ethos*, un modo de ser visible para los demás. Como *ethos* de libertad, la ética es en sí misma relación con los otros, puesto que implica una reflexión sobre el modo en que la libertad es utilizada en un escenario en el que irremediamente se vive con los demás.

Es en tal sentido que la ética significa *cuidado de sí*, esto es, constante vigilancia del modo en el que se practica la libertad. Foucault mismo propone que este modo de ser que es la ética, sea entendido como una cierta manera de practicar la libertad, una manera basada en la *revisión crítica de sí*. Este *volver los ojos hacia sí mismo* de la ética se encuentra muy cercano a la propuesta kantiana de la ilustración, toda vez que implica, tanto en la perspectiva de Foucault como en la de Kant (1986), de un *cuidado de sí* que es benéfico para los otros. Se trata, como el filósofo francés lo propone, de un *cuidado de sí* que, pensando en sí, se ocupa de los otros (Foucault, 1984).

El significado de *pensar por sí mismo* kantiano expuesto en su celebre ensayo sobre la Ilustración (Kant, 1986), no está muy distante del *pensar en sí mismo* que Foucault propone como fundamento del *cuidado de sí*, y que da acceso a un modo de ser basado en la libertad reflexionada (Foucault, 1984). Si se entiende a la razón, en perspectiva kantiana, como la capacidad de juzgar autónomamente, esto es, con libertad, la ética se vincula de modo directo a un uso libre de la razón, en la medida en que la razón se pone al servicio de un riguroso seguimiento o *cuidado* del uso de la libertad.

De este modo, la ética basada en la *práctica reflexionada de la libertad* posibilita entrar en relación con los otros a partir de un conocimiento ontológico de lo que se es. Se trata entonces de una concepción crítica de la ética, en la que se espera que el uso de la razón orientado al *pensar por sí mismo* y *pensar en sí mismo* dé lugar a lo que Foucault (2006) llama "ontología histórica de nosotros mismos" (p. 92): una experiencia de nosotros mismos que se reconstruye constantemente en términos histórico-prácticos y en la que siempre está en juego el tipo de relaciones que establecemos con los demás a partir del *cuidado* que tenemos de nosotros mismos. Solo en este sentido se hace posible tener con los demás la relación debida, esto es, una relación que no lleve a la dominación del otro.

La ética entendida como *cuidado de sí*, asegura Foucault, vuelve capaz al sujeto para las relaciones con los demás. Así, la relación de dominación consigo mismo, ejercida en la libertad, es política, puesto que permite un modo de relación reflexiva con los demás. Si se toma como referencia lo que sostiene el filósofo francés al afirmar que el *cuidado de sí* es condición pedagógica, ética y ontológica para lograr un modo de ser que permita relacionarme con los demás como es debido (Foucault, 1984), entonces, puede decirse que la ética, basada en el libre uso de la razón para el *cuidado de sí*, capacita al sujeto para actuar.

Nuevamente, la perspectiva kantiana se encuentra estrechamente vinculada a la propuesta ética de Foucault, debido a que para Kant el hombre solo puede ser tal en libertad, ya que, si se le despoja de

toda espontaneidad, queda reducido a la condición de una máquina. Es por esta razón que para Kant (2020) el ser humano es siempre un sujeto activo del obrar. Lo que se propone no es una *acción* que sea consecuencia mecánica del uso de la razón, puesto que con esto se incurriría en aquella crítica que Hannah Arendt (2016) hace a propósito de la subordinación que los griegos pusieron en la *acción* respecto del pensar. Se trata, más bien, de una *acción* que tenga lugar en el desarrollo lógico del *pensar por sí mismo* kantiano, entendido como un buscar en el fuero interno de la propia razón el criterio sobre lo que se debe admitir, sin prejuicios ni supersticiones (Kant, 1982).

La ética como *cuidado de sí*, y la *acción* como aparición de *alguien*, son al mismo tiempo el indicador de un proceso individual y colectivo. Tal y como se expresa en el texto de Kant (1986) sobre la Ilustración, luego analizado por Foucault (2006), el sujeto es a la vez un elemento y un agente del proceso. Cada uno es actor en tanto que forma parte de él; y el proceso solo se produce en la medida en que cada uno decide ser actor voluntario. Así, la *acción* como huella ontológica que solamente se posibilita a través de un *cuidado ético y crítico de sí*, se presenta como la categoría que traza lo que podría ser el propósito de la educación como escenario político para la conversión de las relaciones consigo mismo y con los demás. Para que esto sea posible, el *cuidado de sí* debe afrontar una serie de vicisitudes en el campo mismo de la *acción*, ya que esta se encuentra vinculada a relaciones de tradición y de autoridad.

## 6. Acción, tradición y autoridad: vicisitudes del *cuidado de sí*

Un rasgo distintivo de la *acción*, desde la perspectiva de Hannah Arendt (2019), consiste en su carácter siempre espontáneo, puesto que da lugar al acontecimiento, esto es, a lo inesperado, lo imprevisible. No obstante, la *acción* tiene lugar siempre en el mundo común que se comparte con los otros, en el marco de una determinada tradición: en un conjunto de ideas y juicios establecidos a partir de los que se valora el mundo presente que se habita. Esto da lugar a una tensión entre lo ya establecido por la tradición y lo nuevo que aparece a través de la *acción*, en la espontánea libertad de los individuos.

Es lo que Hannah Arendt ejemplifica a través de lo que denomina “crisis de la educación”; una crisis del sistema educativo que se convierte en un asunto político al representar el conflicto entre la libre espontaneidad en que aparece lo nuevo a través de las acciones de los individuos y el interés por intervenir de manera dictatorial con base en la pretendida superioridad de la tradición, de lo ya hecho, incluso al punto de presentar lo nuevo como si ya existiera de antemano en lo que busca enseñarse (Arendt, 2021). En esta crisis propia de la escuela moderna, hay dos aspectos que pueden señalarse, a saber: la integración absoluta de la vida en la esfera pública y un pretendido control sobre la innovación.

Hannah Arendt muestra cómo el hecho de que se pretenda, desde la infancia, una absoluta integración de la vida en la esfera pública impide a los individuos contar con un espacio de refugio, de protección en donde la vida privada quede salvaguardada. En este caso, según la autora, no hay posibilidad para la auténtica aparición de alguien, sino que se trata de la simple exhibición y convergencia de formas homogéneas de vida. Por su parte, una clara intención de controlar y gestionar la novedad y la creación despoja a los individuos de toda auténtica espontaneidad. En estos dos aspectos se produce una asfixia por parte de los individuos, al punto de perderse todo vínculo o compromiso respecto del mundo en el que viven. No hay responsabilidad o pertenencia, puesto que el mundo al que se ven arrojados no da cuenta de su lugar en él. En tal sentido, tradición y autoridad pierden una función real en la configuración de los modos de ser.

Como se ha visto hasta aquí, la *acción* debería posibilitar la aparición de *alguien*, no de *algo*, pero siempre en el marco de un mundo compartido con los otros y a partir de una tradición dada, con valores y juicios establecidos que representan, de alguna manera, una autoridad con función real para la valoración del mundo. De este modo una de las más grandes e importantes vicisitudes consiste en lograr, a partir del *cuidado de sí*, una modificación estructural como la propuesta por Kant entre la voluntad, la tradición y la razón.

Esto es lo que Foucault (2020) señala en su análisis de la ilustración kantiana, al entenderla simultáneamente como un acto de coraje individual y como un proceso colectivo, en donde convergen dos condiciones necesarias: una espiritual o ética y una institucional o política. Lo que se plantea aquí, es que la *acción* siempre tendrá que vérselas con un determinado conjunto de condiciones estructurales que, si bien no determinan o reducen su carácter libre y espontáneo, sí imprime en ella

ciertos caracteres propios del marco de la tradición y la autoridad respecto de las cuales, o en las cuales, se produce. Un *cuidado crítico de sí* permite, como lo afirma Foucault a partir de Kant, una definición de las condiciones bajo las cuales el uso de la razón es legítimo para determinar qué se puede conocer, qué se debe hacer y qué cabe esperar, no solo de sí mismo, sino de la relación con los demás y de las relaciones posibles en el mundo.

Respecto de la tradición y la autoridad, es necesario que la *acción* se posibilite a partir de una *ontología crítica de sí mismo* (Foucault, 2006), esto es, una experiencia crítico-ética que permita un análisis de nosotros mismos como individuos históricamente constituidos, pero no definitivamente determinados. Se trata de un *cuidado crítico de sí*, en el sentido de que el uso de la razón permite constituirnos como sujetos que pensamos, decimos y hacemos, captando los puntos en los que un cambio es deseable y posible; en fin, un *cuidado de sí* que toma la forma de una crítica que nos permite constituirnos permanentemente en la reactivación de una actitud de coraje para reflexionar y revisar nuestro *ethos*, esto es, nuestro modo de ser.

Pero no debe olvidarse que se trata siempre de un modo de ser históricamente constituido, motivo por el que la relación temporal que se propone desde la perspectiva kantiana es la relación reflexiva con el presente en el que se da el pensar, el decidir y el actuar. Por tal razón, como lo afirma Foucault (1984) el *cuidado de sí* es *ontología crítica*, esto es, una *experiencia ética de sí mismo* que recomienza constantemente. Esto es lo que puede llamarse la actitud moderna, que el filósofo francés ve en el poeta Baudelaire, un individuo que construye un *ethos* de relación con el presente al que pertenece, pero también consigo mismo. Una actitud experimental de crítica permanente de sí mismo, que desarrolla plenamente el sentido de la *acción*, esto es, que simultáneamente respeta la libertad y la tradición, al tiempo que las transgrede. Es lo que el poeta logra en sus obras *Las flores del mal* (2019) o *El esplín de París* (2014).

Porque de cada cosa la quintaescencia extraje,  
Tú me disté barro y en oro lo troqué. (Baudelaire, 2019, p. 252)

La *acción* es también pura actualidad, que tiene lugar en el aquí y el ahora de una vida concreta, pero siempre en una relación reflexiva con la tradición y la autoridad. Es en este sentido que Foucault resalta que la relación consigo mismo, si bien no es el único medio, sí posibilita una resistencia a las relaciones de poder que tienden a la dominación.

Lo que cabe desear es una educación que sea un escenario para la *acción*, que posibilite la aparición de individuos con capacidad de participar en la reconstrucción permanente de un campo en donde la memoria se vincule a la aparición de la novedad. Es lo que Bárcena Orbe (2000) propone al entender a la tradición como una re-creación del sentido de un mundo común. La educación puede entonces adquirir el sentido de una reactivación constante de un *ethos* que sea una crítica permanente de nosotros mismos, una clara actitud que debe manifestarse en el terreno de las acciones, como *huella ontológica de sí* para quien la ejecuta.

No se trata entonces de una actitud de desinterés respecto de lo que ha sido el mundo, sino de una actitud de actualidad en la que se comprenda que la tradición desempeña una función en la construcción del mundo. Un buen ejemplo de esto puede ser Platón, que muestra una clara imagen en el *Banquete*, donde cada uno de los interlocutores aparece como intermediario y colaborador en un proceso de construcción y reconstrucción de la tradición y de su significado. También lo hace así en *Fedro*, donde expresa la idea de una memoria que no queda atada a la experiencia personal, sino que está siempre abierta a la posibilidad de re-crearse en cada uno (274e – 275a).

## 7. Educación para la *acción*.

Se ha establecido que la *acción* se da sobre la tradición pues, aunque dé lugar a algo nuevo y a la aparición de *alguien*, siempre está inscrita directa o indirectamente, por vínculo o por oposición, en lo que ya hay, esto es, en el conjunto de valores e ideas existentes. Este hecho, lejos de negar el papel de la tradición y la cultura, lo toma como valor capital en la configuración del sentido de toda *acción* posible. Se resalta el valor de una tradición que se presenta, justamente, como campo abierto en el que tiene lugar la perpetua re-creación (y ampliación) de los sentidos y valores posibles en el mundo (Bárcena, 2000).

En este aspecto, la educación desempeña un papel fundamental, pues es el escenario en el que convergen tensiones estructurales que posibilitan o paralizan el desarrollo de la *acción* por parte de los individuos. Nietzsche, por ejemplo, es un autor que con pertinencia y agudeza espiritual logra comprender el modo en el que la escuela, como institución para la instrucción, representa una actitud cultural que conduce al desánimo total respecto de toda posibilidad de creación. La educación convertida en institución escolar es el escenario en el que se encuentran al mando seres dotados de una suprema pobreza espiritual, incapaces de dar lugar a ideas buenas y nuevas (Nietzsche, 2009).

La principal conclusión a la que buscan llegar estas reflexiones es la posibilidad de una educación pensada como escenario para una experiencia viva de la cultura y la tradición, abriendo el campo de la *acción* para que esta sea una clara manifestación de la existencia de individuos espontáneamente libres, guiados por el riguroso *cuidado crítico de sí*, sobre la base de la autoridad que solo puede tener el uso de la razón presente en cada uno. Esto es algo que tal vez Kant ya había advertido al señalar que la enseñanza pública está encargada de recomendar, desde la más tierna infancia, el aprovechamiento de la razón que habita en nosotros (Kant, 2020).

En lugar de oponerse a la tradición o a la autoridad (de la razón), la *acción* que se debe promover desde el escenario de la educación puede vincular los más valiosos bienes de la cultura a la que pertenecemos. Reconocer la función de ciertos valores e ideas en la vida práctica es algo de lo que ya se había percatado Platón que, por ejemplo, ve en la educación un proceso de modulación de la razón para la apreciación de lo bello. Incluso, esboza un método educativo que se traduce en “una serie de etapas sucesivas que conducen a la contemplación de la Belleza en sí, independientemente de las bellezas particulares” (Martínez, 1995, p. 71). La finalidad del proceso educativo sería así un acceso a la comprensión de la Belleza en sí (Platón, *Banquete*, 209e – 212a).

Bien sea porque se trate de una lógica ascendente (desde lo particular hacia lo general), como propone Platón, o de un orden descendente (desde lo abstracto hacia lo concreto), como en Kant, la educación no se encuentra desvinculada de las ideas y las categorías culturalmente valiosas. Es por esto que en el escenario educativo deben promoverse, más que lecciones o instrucciones vacías, acciones capaces de conducir hacia nuevos valores e ideas, encarnadas en individuos concretos que aparecen en la arena pública para participar de una experiencia común del mundo.

Se trata, como podría inferirse a partir de Foucault, de dinamizar las relaciones de poder desde el campo ético de la *acción* del *cuidado de sí*. Reflexionar sobre las posibilidades de una nueva forma de ser de la educación no implica suprimir la figura del maestro, puesto que, como lo señala el filósofo francés:

Yo no veo a dónde está el mal en la práctica de alguien que, en un juego de verdad dado, sabiendo más que otro, le dice lo que debe hacer, le enseña, le transmite un saber, le comunica técnicas; el problema es más saber cómo se va a evitar en esas prácticas -donde el poder no puede dejar de jugar, y donde no es malo en sí- los efectos de dominación que harán que un niño sea sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un instructor, un estudiante bajo el dominio de un profesor autoritario, etc. (Foucault, 1984, p. 277)

Lo que se propone, es repensar las lógicas de las relaciones dadas, confiando en las posibilidades que ofrece la libertad y la razón para el pleno desarrollo de la *acción*. Solo en las acciones ejecutadas por los individuos es posible identificar el grado de libertad y de uso de la razón presente en cada uno, y esto es algo que únicamente puede lograrse gracias a una consciencia filosófica de lo que significa la educación:

Tan pronto como la filosofía deja de confiar en su propio poder y da pie a una actitud meramente pasiva no puede seguir cumpliendo su tarea educativa más importante, al no poder enseñar al hombre cómo desarrollar sus facultades activas en orden a configurar su vida individual y social, exponiéndolo a las manipulaciones del caudillaje político de turno. (Aramayo, 2020, p. 245)

No debe buscarse como diría Foucault, un proceso de liberación, sino que más bien deben promoverse espacios para el ejercicio de prácticas de libertad, de *cuidado de sí*, de uso crítico de la razón, en fin, acciones que permitan a los individuos aparecer ontológicamente ante los demás. Una educación para la *acción* es un escenario en el que se permite a los sujetos el desarrollo de un proceso

que establece nuevas relaciones entre el sentido de la posibilidad y el sentido de la realidad, entre la tradición y la actualidad constantemente recreadas, resignificadas y reconstruidas. Se trata de una cuestión presente tanto en Platón como en Kant, que es lo que analiza Emilio Lledó Iñigo en su introducción al *Fedro*:

El hombre, tal como lo analizara la filosofía kantiana, es ciudadano de dos mundos. Su ser, es un ser fronterizo; pero en esos límites de su cuerpo y de su historia estamos siempre rozando el territorio de lo aún inexplorado, donde, precisamente, la posibilidad se transforma en realidad. (Aramayo, p. 216)

La realidad de nuestra historia, de nuestra tradición, es la frontera desde la que nos aventuramos a las posibilidades de la actualidad; pero el abismo entre estos dos territorios solo se puede sondear a través del impulso de la *acción*, cuya auténtica fuerza es la guía crítica del uso de la razón, siempre y cuando este comprometida con el *cuidado de sí*.

Este sería el comienzo de un verdadero sentido de la educación política, una formación de ciudadanos con plena capacidad de pensar, pero, sobre todo, de actuar por cuenta propia, abandonando la tutela de la demagogia de toda instrucción que no busca más que dividendos útiles al orden del *homo economicus*, una educación que entienda, desde la perspectiva kantiana, que los dividendos del progreso moral de la razón del ser humano son diferentes (Aramayo, 2020). La educación debe posibilitar una pluralidad humana en donde la *acción*, sobre la base del *cuidado de sí*, hace frente a las vicisitudes de las relaciones de dominación. La educación puede ser el escenario del nacimiento a través de la *acción*, sin la falsa ilusión de una supresión de la tradición o la autoridad. Por el contrario, como señala Hannah Arendt (2019), nacer implica entrar a formar parte de un mundo que ya existe, nacer es *aparecer*, hacerse visible ante los otros. La *acción* permite un nacimiento mediante el que se entra a formar parte de un mundo común.

## 8. La propuesta de Zuleta: Educación Filosófica.

Entre el 21 y el 22 de noviembre de 1978, Estanislao Zuleta ofrece una conferencia para la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre. Posteriormente, en 1985, el filósofo colombiano concedió una entrevista realizada por Hernán Suarez, publicada en la revista Educación y Cultura. La conferencia llevaría por título *Educación y Filosofía*; la entrevista, sería rotulada como *La educación, un campo de combate*. La triada conceptual que delimita la temática sobre la que reflexiona Zuleta en estos dos eventos, es la articulación entre educación, filosofía y democracia.

Tanto la entrevista como la conferencia, fueron editadas y publicadas en la obra *Educación y Democracia*, que reúne un conjunto de textos del mismo autor, en los que se proponen diferentes análisis alrededor de la relación entre educación, democracia y filosofía. En esta obra, en medio de una serie de reflexiones sobre la situación de la educación en Colombia, Zuleta propone un término que no es plenamente desarrollado, pero que ofrece grandes posibilidades teóricas para profundizar en el análisis de la relación existente entre educación y democracia, a saber, la *educación filosófica*.

Se trata de una categoría que permite ampliar y contextualizar la discusión hasta ahora desarrollada. En primer lugar, porque articula la educación con una concepción de filosofía en sentido amplio. En segundo lugar, porque la propuesta de Zuleta permite pensar a la educación desde un enfoque ético y político, en el marco de su crítica al capitalismo.

Según el filósofo colombiano, para emprender una crítica a la educación en la sociedad contemporánea es necesario que se le entienda como un elemento de la economía, es decir, como un momento importante en la división del trabajo. En la educación se lleva a cabo la capacitación y especialización que requiere la división capitalista del trabajo

Voy a considerar la educación como uno de los elementos del proceso económico, es decir, me acojo a los textos e interpretaciones de Marx que me son más familiares. Desde esta perspectiva se analiza a la educación como la producción de una mercancía que denominamos fuerza de trabajo calificada que tiene una demanda en el mercado. La educación se ocupa de preparar a los estudiantes para intervenir en las distintas formas de trabajo productivo en los diversos sectores de la economía. Así, la eficacia de la educación para preparar los futuros obreros,

contabilistas, ingenieros, médicos o administradores, se mide por las habilidades que el individuo adquiera para realizar tareas, funciones u oficios dentro de un aparato productivo o burocrático. Su eficacia depende también del dominio de determinadas técnicas, poco importa que la realización de las tareas productivas coincida con los proyectos o expectativas del hombre que las realiza, se trata en esencia de prepararlo como un empleado del capital, por lo tanto, lo importante no es que piense o no piense, sino que haya logrado manejar determinadas habilidades que permitan producir resultados determinados. (Zuleta, 2020, p. 27)

El hecho de que la crítica al capitalismo sea el punto de partida para emprender una crítica de la educación, se debe a que el sistema de producción capitalista pone en riesgo algo fundamental para Zuleta: la identidad.

(...) porque más importante que cualquier otra cosa, que cualquier interés económico, más importante que todo, es la identidad. La identidad es la esencia de nuestro ser; y la desgracia de nuestro ser es que no tengamos una identidad dada, que tengamos que conquistarla, con nuestra vida, con nuestra historia. El hombre es un ser capaz de hacerse matar en la búsqueda de una identidad, que es lo que más nos hace falta; que es lo que más nos oprime no tener. (Zuleta, 2020, p. 29)

El capitalismo se caracteriza por producir un tipo de relaciones en las que el hombre no se reconoce en lo que hace, los productos de su trabajo no dan cuenta de su existencia, y esa es, para Zuleta (en clave marxista), una de las más terribles consecuencias del capitalismo. Los obreros no producen cosas, pero:

Nadie se reconoce en ellas. Nadie entiende cómo se hacen. Cada quién entiende la parte que le corresponde; se pierde en la inteligencia del proceso. Es un producto que no se puede investir como un emblema del narcisismo, como la obra en el sentido artesanal o artístico. La mercancía no es una obra y termina por ser el producto de una división del trabajo completamente anónimo. (Zuleta, 2004, p. 236)

Esta lógica no se restringe al ámbito productivo, sino que se trata de una práctica constante en la educación. Zuleta (2020) afirma que una de las grandes dificultades de la educación en la actualidad es que se enseña sin filosofía, por ejemplo, se hace énfasis en la memorización o el análisis de los resultados, pero poca importancia se le concede a la comprensión de los procesos. El proceso del pensamiento compromete al individuo en diferentes dimensiones de su existencia, pero cuando se le evita al sujeto la angustia, el esfuerzo y el trabajo del pensamiento, se le incapacita para la *acción*, para la iniciativa.

La educación requiere de filosofía, es lo que afirma Zuleta. Se entiende por filosofía, desde la perspectiva de este pensador, la posibilidad de cuestionar, de reflexionar, de ver contradicciones y desarrollar el proceso del pensamiento en términos éticos y racionales. Este hecho es de suma importancia, ya que para el filósofo colombiano una educación filosófica, es decir, una educación con filosofía, contrasta con el modelo económico de la alienación o el modelo político de la dominación. Si se establecen relaciones más horizontales, la educación permite al sujeto pensar y actuar con base en la libertad.

Zuleta (2020) cuestionó siempre que la educación fuera una transmisión que se da desde alguien que se supone sabe, hacia alguien que se supone no sabe. Con esta lógica, la educación jamás permitirá que el sujeto se reconozca en los procesos de sus pensamientos o acciones. Es por esta razón que resulta fundamental acudir a los principios del racionalismo. El filósofo colombiano acude a Kant para señalar la importancia de los tres principios del racionalismo en la educación: pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y ser consecuente.

Pensar por sí mismo implica no delegar el pensamiento a una autoridad exterior, sino estar en capacidad de asumir el proceso del pensamiento con base en la demostración. Se trata de una cuestión ética ya que implica la igualdad: a un superior se le suplica o se le seduce, a un inferior se le impone, pero a un igual se le demuestra (Zuleta, 2020). Esta es la base del pensamiento científico, que no impone ni seduce, sino que demuestra. Pensar en el lugar del otro también es un principio con una

dimensión ética, ya que remite a la posibilidad de que pueda aprenderse del otro, de que tal vez no se tenga toda la razón. Para ejemplificar esto Zuleta acude a Sócrates, que siempre trataba de respetar la posición y los argumentos del otro, porque no se trata de anularlo, sino de llegar a la verdad, independientemente de quién tenga la razón. Finalmente, ser consecuente significa aceptar las consecuencias del proceso del pensamiento, esto implica asumir que si, por ejemplo, una tesis conduce a la conclusión de que hay contradicción o falsedad, es necesario renunciar a ella.

La propuesta de Zuleta acerca de la *educación filosófica* se presenta como un terreno sumamente fértil para el desarrollo de una investigación en sí. Pero no es este el lugar para ello. Lo que puede afirmarse, es que sus reflexiones representan cómo, en el escenario de la filosofía colombiana, existen formulaciones que permiten pensar la posibilidad de otro tipo de relaciones con nosotros mismos y con los demás. La *educación filosófica*, en su desarrollo, es una respuesta a la división capitalista del trabajo, que se concentra en la reproducción de un hacer completamente ciego, sin inteligencia del proceso; pero también es una respuesta que se opone a las lógicas tradicionales de simple reproducción de conocimientos que liberan al sujeto de la angustia del pensamiento y de las relaciones con los otros.

## Referencias

- Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Medellín: Editorial la Oveja Negra.
- Aramayo, R. (2020). La filosofía como vacuna contra el embaucamiento de los taumaturgos: una lectura del texto kantiano titulado "El conflicto de las Facultades". En I. Kant, *El conflicto de las Facultades* (págs. 237-260). Madrid: Alianza.
- Arendt, H. (1999). *Correspondencias 1925-1975 y otros documentos de los legados*. Barcelona: Herder.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2016). *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2019). *¿Qué es la Política?* Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2020). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arendt, H. (2021). La crisis de la educación. En H. Arendt, *La pluralidad del mundo* (págs. 330-357). Bogotá DC: Taurus.
- Arendt, H. (2021). *La pluralidad del mundo*. Bogotá DC: Taurus.
- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. *Enrahonar*, 9-33.
- Baudelaire, C. (2014). *El esplín de París*. Madrid: Alianza .
- Baudelaire, C. (2019). *Las flores del mal*. Madrid: Alianza.
- Benhabid, S. (1993). La paria y su sombra: sobre la invisibilidad de las mujeres en la filosofía política de Hannah Arendt. *Revista Internacional de Filosofía Política*, No.2, 21-36.
- Bourdieu, P. (2002). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Chartier, A.-M. (2015). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Cullen, C. A. (2000). Las relaciones del docente con el conocimiento. En C. A. Cullen, *Crítica de las razones de educar* (págs. 135-153). Buenos Aires: Paidós.
- De Zubiria, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *REDIPE*, 2-17.
- Durkheim, É. (1999). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Altaya.
- Feierstein, D. (2007). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica .
- Foucault, M. (1984). *La ética del cuidado de sí como práctica de libertad (Diálogo con Becker, H.; Fernet-Betancourt, R.; Gómez-Muller, A.)*. París: Gallimard.
- Foucault, M. (2006). *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos.
- Kant, I. (1982). *Cómo orientarse en el pensamiento*. Buenos Aires: Editorial Leviatan.
- Kant, I. (1986). Respuesta a la Pregunta ¿Qué es la Ilustración? (Rúben Jaramillo Tr.) . *Revista Colombiana de Psicología* , 7-10.
- Kant, I. (2020). *El conflicto de las Facultades*. Madrid: Alianza.
- Martínez, M. (1995). Introducción al Diálogo el Banquete. En Platón, *Banquete* (págs. 62-100). Barcelona: Planeta-DeAgostini.
- Nietzsche, F. (2009). *Sobre el Porvenir de Nuestras Escuelas*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Pérez, J. F. (1997). *Elementos para una teoría de la Lectura*. *Revista Colombiana de Psicología*, Núm.7, 239-244.
- Platón. (2019). Banquete. En Platón, *Diálogos III*. Madrid: Gredos.
- Platón. (2019). Fedro. En Platón, *Diálogos III*. Madrid: Gredos.
- Weber, M. (2005). *Economía y Sociedad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Zuleta, E. (2004). *El Pensamiento Psicoanalítico* . Medellín: Hombre Nuevo Editoriales.
- Zuleta, E. (2020). *Conversaciones*. Bogotá DC: Editorial Planeta.
- Zuleta, E. (2020). *Eucación y democracia*. Bogotá DC: Editorial Planeta.