



**UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO**  
LA UNIVERSIDAD JESUITA DE CHILE

**Facultad de Filosofía y Humanidades  
Departamento de Filosofía**

**El Concepto Natalidad en Hannah Arendt  
como una Filosofía de la Educación**

**Tesis para optar al Grado de Magíster en Filosofía**

**Por  
Miguel Antonio Ahumada Cristi**

**Director de tesis: Dr. Maximiliano Figueroa**

**Santiago, Chile  
2010**



A mis padres.

A quienes gozan la responsabilidad de educar.

Agradezco la colaboración en el desarrollo de este trabajo

A mi profesor guía, Maximiliano Figueroa, por sus buenos consejos, por su disposición y por su apoyo incondicional en todos los momentos de mi tesis.

A Rosa Quinteros Ochoa por su apoyo y claridad en los momentos difíciles.



“La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir la responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina.”

Hannah Arendt

## TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	14
INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO I	
HANNAH ARENDT: ASPECTOS GENERALES DE SU PENSAMIENTO POLÍTICO.....	23
1.1. Antecedentes biográficos y aproximaciones a su pensamiento.....	24
1.2. El punto de partida: la polis griega y el amor al mundo.....	27
1.3. El totalitarismo, una fuerza que despolitiza.....	30
1.3.1 <i>Judenrein</i> , una política del terror.....	31
1.3.2 Un sistema para una existencia superflua.....	35
1.4. Política, un espacio para la diferencia.....	37
1.5. La <i>vita activa</i> , auténtica forma de vida política.....	43
1.6. Revolución, una recuperación de la libertad política.....	45
1.7. La democracia, una promesa que se mantiene.....	48
CAPÍTULO II	
CONCEPTO NATALIDAD.....	52
2.1. Del <i>ser-para-la-muerte</i> al <i>ser-para-el-inicio</i> .....	53
2.2. La acción y el comienzo de lo nuevo.....	61
2.3. Natalidad, una novedad radical.....	67
2.4. El discurso y la acción del hombre.....	69
2.4.1. El pensar y la reflexión moral.....	73
2.5. Un pasado para el futuro.....	77
2.5.1. Nuestro desafío: la acogida de los nuevos.....	80

CAPÍTULO III	
NATALIDAD Y EDUCACIÓN.....	83
3.1. Vínculo educación y sociedad.....	84
3.1.1. Lo inevitable: detenerse en la educación.....	88
3.2. El proceso transitivo de la educación.....	90
3.3. La crisis en la educación.....	96
3.4. Natalidad y educación.....	104
3.4.1. Educación y el vínculo entre natalidad, acción y discurso.....	106
3.5. Educación y libertad: una proyección a América Latina.....	110
3.6. La dimensión política de la educación: “nunca más otro Auschwitz”.....	120
CONCLUSIONES.....	128
BIBLIOGRAFÍA.....	137

aparecer lo novedoso, es el inicio de una cadena de acontecimientos, es la realización de la condición humana del nacer, del comenzar y de la pluralidad”<sup>152</sup>.

En *La vida del espíritu*, Arendt expresa por qué la novedad surge a partir del inicio y la natalidad. Para ello, nuevamente recurre a San Agustín. Arendt piensa que no siempre los acontecimientos surgen a partir de algo antes hecho. La idea del nacimiento y del inicio se basan en algo que no tiene precedentes históricos absolutos, ya que sólo nuestra propia capacidad de acción es la que puede poner algo nuevo donde antes no había. En consonancia con San Agustín de Hipona, Arendt sostiene que el hombre y el tiempo fueron creados juntos, lo que significa que el hombre no sólo continúa la especie a través de la natalidad, sino que con la natalidad adviene en el mundo algo completamente nuevo, una novedad absoluta. Luego, esta novedad, el nacimiento de un hombre, hace posible un inicio<sup>153</sup>.

Esto no sólo se da en la vida activa política, sino alcanza toda la actividad humana, puesto que, como Arendt lo sabía muy bien, las ciencias, el arte o la literatura, han dado a la luz milagros que nunca se esperaron. La penicilina fue descubierta por Flemming mientras ordenaba su cuarto lleno de experimentos; vale decir, ese descubrimiento ocurrió milagrosamente, como una novedad que surgió de lo inesperado. Las *Señoritas de Avignon*, fueron la novedad que permitió a Picasso iluminar su obra posterior, el Cubismo. A través de este arte nuevo y los demás que surgieron en las postrimerías del siglo XIX, el mundo pudo conocer con sólo la profundidad que puede expresar el arte, las ideas y los hechos históricos que afectaron aquella época. *La Cabaña del Tío Tom*, obra de la novelista abolicionista estadounidense Harriet Beecher Store, publicada en 1852, sólo nueve años antes de la Guerra Civil, fue la novedad que permitió a los negros y blancos estadounidenses, y en otras partes del mundo, liberarse de la opresión y del oprimir. Esta novela fue, en efecto, un fuerte elemento psicológico que movió a la mayoría de los estadounidenses a apoyar el fin de la esclavitud. Fue, además, el inicio de lo que permitió que se comenzara a tomar conciencia del derecho humano de la igualdad entre seres humanos. En suma, el ser humano porta en su espíritu la capacidad de establecer algo que constituye una verdadera novedad y un nuevo comienzo, cuestión incalculable y de resultados ilimitados<sup>154</sup>.

---

<sup>152</sup> Corral, C., 1994. *En*: Cruz, M; Birulés, F. (eds.) op. cit. p. 212.

<sup>153</sup> Cf. Arendt, H., 2002b. op. cit. p. 450

<sup>154</sup> Señala que “Sin la acción, sin la capacidad de comenzar algo nuevo y de este modo articular el nuevo comienzo que entra en el mundo con el nacimiento de cada ser humano, la vida del hombre, que se extiende desde el nacimiento a la muerte, sería condenada sin salvación. La acción, con todas sus incertezas, es como un recordatorio siempre presente de que los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso, sino para comenzar algo nuevo (...) Con la creación del hombre,

Que la novedad pueda ser asimilada al milagro, no es algo que incomode a Arendt. Lectora del *Nuevo Testamento*, se siente vivamente conmovida por el hecho que para Jesús la mayor de las virtudes es el perdón, elevado a la categoría de milagro por la tradición cristiana, lo que constituye un principio político y abre espacio a la pluralidad. Dicho de otro modo, Jesús mostró el perdón como poder espiritual y también político<sup>155</sup>. Por cierto, Jesús y sus sucesores, los apóstoles, fueron capaces de dar un nuevo rumbo a la vida individual y social, i. e., iniciar lo antes impensado. Aunque Arendt no fue religiosa, admira estos hechos por cuanto muestran lo que todos los milagros hacen: “interrupciones de alguna serie natural de acontecimientos, del algún proceso automático, en cuyo contexto constituyen lo absolutamente inesperado”<sup>156</sup>. Cristo por sí mismo, muestra lo que Arendt cree posee cada ser humano que arriba al mundo, se trata del nacimiento de un Salvador que es portador de los nuevos comienzos.

#### 2.4. El discurso y la acción del hombre.

“La vida, en su sentido no biológico, el lapso de tiempo que le es concedido a cada hombre entre el nacimiento y la muerte, se manifiesta en la acción y el discurso”<sup>157</sup>.

Una de las formas que tiene el ser humano para actuar en el mundo es a través del lenguaje, y que constituye la forma más perfecta de transmisión de la cultura, puesto que todos los hombres son comunicación de su propio espíritu, lo que sólo alcanza la alteridad en la comunicación con otros hombres. Vale decir, el hombre, como señala Rorty, entra en la cultura a través del lenguaje<sup>158</sup>, y la forma que tenemos de entendernos, dice Wittgenstein (de manera muy sencilla), es a través de la palabra y el mensaje, que en cada caso es correctamente entendido por un carácter público aprobatorio<sup>159</sup>. Es decir, aprendemos a hacer las cosas, en tanto captamos mensajes, no sólo al observar cómo los demás las hacen, sino

---

el principio del comienzo entró en el mundo; lo cual, naturalmente, no es más que otra forma de decir que, con la creación del hombre, el principio de libertad apareció en la tierra.” Arendt, H., 1995. *De la historia a la acción*, Editorial Paidós, Barcelona, p. 107

<sup>155</sup> Arendt, H., 2006a. op. cit. p. 366

<sup>156</sup> Arendt, H., 1996 op. cit. p. 181

<sup>157</sup> Arendt, H., 1995. op. cit. p. 103

<sup>158</sup> Cf. Rorty, R., 1996. *Contingencia Ironía y Solidaridad*. Cap. *La contingencia del lenguaje*. Barcelona, Paidós.

<sup>159</sup> Cf. Wittgenstein, L., *Los cuadernos azul y marrón*, cap. *Cuaderno azul*. También confrontar en Corredor, C. 1999. *Filosofía del lenguaje*, Madrid, VISOR DIS, p. 113.

que los demás nos enseñaron que debíamos hacerlas. En este sentido, el acto de comunicarnos tiene directa relación con el acto de expresarnos, y el lenguaje sirve para mostrar al mundo nuestro modo de pensar. Huelga decir que esta expresión no es otra cosa que una actividad incesante (vida activa), lo que en efecto, permite el surgimiento de la novedad, de lo nuevo, que ya explicamos recientemente; “sólo cuando me expreso a otro, yo soy realmente existente en cuanto yo”<sup>160</sup>, dice Arendt.

En cuanto al diálogo, Jaspers fue para Arendt el mejor expositor en la materia. Arendt explica la sencillez de Jaspers para referirse a los problemas de comunicación entre hombres en *Hombres en Tiempos de Oscuridad*. Para Jaspers, la comunicación es la condición por la cual se manifiestan todos los sentidos de nuestro propio ser. Señala Arendt que Jaspers fue de los pocos filósofos que vio en la política una responsabilidad demasiado grande como para dejarla sólo en manos de los políticos. En verdad, la ve como una cuestión de todos. La tarea del filósofo no es sólo pensar la política, sino concertarla al ámbito público de tal modo que llegue a toda la humanidad<sup>161</sup>. Jaspers nos ha enseñado que la violencia comienza –con ella, nuestra humanidad desaparece, lo que no quiere decir que dejemos de ser seres humanos– cuando se acaba el discurso, i.e., cuando la comunicación entre los hombres escinde; cuando el interés por comprender la realidad del otro no parece conectarnos mutuamente. Dice Jaspers que “el diálogo es el camino indispensable no sólo para las cuestiones vitales para nuestra ordenación política, sino en todos los sentidos de nuestro ser. Sólo en virtud de creer tiene el diálogo estímulo y significado, por creer en el hombre y en sus posibilidades”<sup>162</sup>.

Por ello es que Arendt rechaza la concepción platónica de una verdad absoluta, es decir, válida para todos. Para ella, el *filósofo rey* no es un Ser cualquiera, sino el representante de una tiranía que condena a los ciudadanos al mero obedecimiento de su pensamiento y palabra, donde no hay diálogo alguno<sup>163</sup>. Arendt, en este sentido, valora la *doxa*, en tanto constituye el quiebre de una verdad absoluta que constriñe a los hombres al obedecimiento, cuestión que limita la capacidad de pensamiento y acción, y que entierra nuestra capacidad de

---

<sup>160</sup> Arendt, H., 2006a. op. cit. p. 72

<sup>161</sup> Cf. Arendt, H., 2001b. cit. pp. 79-88

<sup>162</sup> *Educadores. Revista latinoamericana de educación*. Buenos Aires, Año XIII N° 81 Julio-Agosto 1970. p. 332.

<sup>163</sup> Cf. Arendt, H., 2007a. op. cit., p.60-63

inicio, convirtiéndonos en seres superfluos incapaces de iniciar algo espontáneamente<sup>164</sup>.

Para Arendt, la *doxa* permite a los hombres poder conocer en conjunto la visión que tienen del mundo, y es de esta manera que dejan de ser marionetas. Para explicar esto, como es su costumbre (cuestión que quizás aprendió de Heidegger), recurre a conceptos que reinterpreta desde su raíz: Grecia. Y crea un ambiente de disputa entre la verdad con la opinión, la *epysteme* y la *doxa*. En efecto, piensa que para Sócrates “el término *doxa* no era otra cosa que la formulación, con las palabras *dokei moi*, de aquello que pertenece a uno”<sup>165</sup>. Se trata no de falsedades, sino de mostrar cómo el mundo se aparece a uno mismo. El valor de la *doxa*, pilar de la pluralidad arendtiana, radica en que “es el mismo mundo el que se nos muestra a todos y del que, a pesar de todas las diferencias entre los hombres y sus posiciones en el mundo, y consecuentemente de *doxai* u opiniones, “tanto tú como yo somos humanos”<sup>166</sup>. Lo que en definitiva expresa Arendt, es que no se trata de que tengamos que opinar sobre una verdad dada de antemano; es decir, la verdad no nace antes que la opinión. A la inversa, la opinión de los hombres es capaz de constituir una verdad. Tal es caso de mayéutica socrática, tan valorada por Paulo Freire en su filosofía pedagógica, cuestión sobre la que daremos cuenta en el Cap. III de nuestro trabajo.

Arendt afirma que Sócrates llamó mayéutica a aquello que ayuda a los demás a dar a luz (parir) su propio pensamiento, de modo de encontrar la verdad en su propia *doxa*. En este sentido, nos parece relevante mencionar que para Arendt, cuando el oráculo de Delphos honraba a Sócrates considerándolo el más sabio de los humanos (si es que eso realmente sucedió), no hacía otra cosa que enaltecer su capacidad para mostrar la opinión como “aquello que a la verdad se adhiere invariablemente”. Por lo tanto, la verdad es algo que emana de los modos de ser y percibir del hombre frente al mundo. Dice Arendt que “la palabra *doxa* no significa sólo opinión, sino también esplendor y fama. Como tal, está relacionada con el ámbito político, cual es la esfera pública en la que cada cual puede aparecer y mostrarse como quien es. Afirmar la propia opinión era en Grecia parte de la capacidad de mostrarse a los demás, de ser visto y escuchado por ellos. Para los griegos, este era el gran privilegio perteneciente a la vida pública y ausente de la vida privada, donde uno no es visto o escuchado por otros”<sup>167</sup>.

---

<sup>164</sup> Cf. Arendt, A., 2007b. op. cit. p. 613

<sup>165</sup> Arendt, H. 1997a. op. cit. Cap. *Verdad y opinión* (sin referencia de número de página).

<sup>166</sup> Ídem.

<sup>167</sup> Ídem.

Dado que el hombre aprehende el mundo por efecto de los que estaban en él antes que él mismo, a partir de la comunicación y el diálogo su condición de aprendiz e iniciador es una cuestión que emana de la alteridad, del otro que por esencia «es distinto y a la vez igual». En efecto, Arendt cree que “en el hombre la alteridad que comparte con todo lo que es, y la distinción, que comparte con todo lo vivo, se convierten en unicidad, y la pluralidad es la paradójica pluralidad de los seres únicos”<sup>168</sup>, porque “el discurso y la acción revelan esta única cualidad de ser distintos. Mediante ellos los hombres se diferencian en vez de ser meramente distintos; son los modos en que los seres humanos se presentan unos a otros, no como objetos físicos, sino como *qua* hombres”<sup>169</sup>. El ágora ateniense, el espacio de aparición pública, no puede ser entendido sólo como un espacio físico abierto para la pluralidad de los hombres; también ha de entenderse como el único espacio para la *doxa*, donde revelamos nuestra identidad en relación al mundo. Se trata del espacio para la acción, para los pactos y las promesas mutuas, para dar inicio a nuestra condición de seres portadores de nuevos comienzos<sup>170</sup>.

Sin duda este acto de iniciar trae de la mano otra variante que es la cuestión de la libertad. No hay duda que el recién nacido tiene que adaptarse a las normas vigentes, cuestión que se puede entender como una limitante. No obstante, por ello no merece tildárselo de esclavo de la sociedad que le tocó vivir. Por el contrario, dado que entra en el mundo donde los comienzos e inicios son posibles, es que su libertad de comenzar lo nuevo hace de él un ser libre e histórico, en tanto actúa en un espacio donde somos “iguales”. Arendt cree que este “actuar”, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar algo; es decir, poner en movimiento nuestra capacidad de palabra y acción. Piensa Arendt que “debido a que son *initium* los recién nacidos y principiantes, por virtud del nacimiento, los hombres toman la iniciativa, se presentan a la acción”<sup>171</sup>. De modo que “si la acción como comienzo corresponde al hecho de nacer, si es la realización de la condición humana de la natalidad, entonces el discurso corresponde al hecho de la distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales”<sup>172</sup>.

Arendt entiende que bajo la premisa que el derecho del hombre más propio de su Ser es la libertad. «*El hombre está condenado a ser libre*», decía Sartre,

---

<sup>168</sup> Arendt, H., 2009. op. cit. p. 200

<sup>169</sup> Ídem.

<sup>170</sup> 2008. *The Cambridge Companion to Hannah Arendt*, op. cit.

<sup>171</sup> Arendt, H., 1995. op. cit. p. 202

<sup>172</sup> Ídem.

condenado en el sentido que tiene que hacerse cargo de su libertad ya que bajo su libertad es posible hacer valer la libertad del otro<sup>173</sup>. Dado esto, su aparición en el mundo es a partir de los otros. Del mismo modo, se entiende que no sólo el carácter milagroso de la natalidad caracteriza al hombre como ser de inicio, “sino también su papel público como iniciadores de nuevas acciones”<sup>174</sup>. En otras palabras, Arendt entiende la libertad como “la participación en los asuntos públicos o la admisión en la esfera pública”<sup>175</sup>, porque nadie puede creerse libre si no es entre sus iguales. No obstante, en su *Diario Filosófico* señala que cuando traemos a colación la pluralidad hay que hacer distinciones clave, anota: “Pluralidad: hay que distinguir por completo: 1. la pluralidad de los hombres y los pueblos, y su desigualdad fundamental; en esta pura multiplicidad no habría ninguna política, sin esta desigualdad fundamental no habría ninguna ley; y 2. el hecho de que «el amor necesita del amor», es decir, de que ningún hombre puede existir solo, lo cual queda expresado en el doble sexo. Aquí el uno busca (o necesita) al segundo (y surge el tercero); a la inversa, en el caso de la pluralidad ha de contar no con un segundo, sino con otros, y está referido a ellos. En el caso del amor, busca lo adecuado a él, en el caso de la multiplicidad ha de contar con lo «inadecuado», extraño, diferente. Está ahí en juego la distinción fundamental entre el necesitar, que suerte del doble género o por lo menos está previamente diseñado en él, y el estar remitidos los unos a los otros, que se funda en la pluralidad”<sup>176</sup>. Esto nos sirve para explicar que para ella el vínculo que nos une con «lo realmente humano» recae sobre la multiplicidad de factores que ello involucra, esto es, que antes de la pluralidad y del amor recíproco está siempre presente nuestra capacidad de pensar. Veamos:

#### 2.4.1. El pensar y la reflexión moral

El discurso, así como la *doxa*, necesita de la reflexión; es decir, pensar lo que se quiere comunicar para que el otro pueda entendernos. Parte Arendt de la siguiente premisa: «pensar es dialogar con uno mismo,» usando la palabra “pensar” en su sentido más ordinario; no obstante, agregándole, como es su estilo, una variante importante. Piensa que pensar tiene un sentido discursivo (para ella dialogante). Pensar, primeramente, es algo que ocurre en nosotros mismos. Por

---

<sup>173</sup> Sartre, J. P., *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona, Ediciones del 80 (texto en PDF, sin numeración).

<sup>174</sup> Cruz, M., y Birulés, F., (eds.) 1994. op. cit., p. 221.

<sup>175</sup> Arendt, H., 2006b. *Sobre la revolución*. Madrid, Alianza Editorial, p. 41

<sup>176</sup> Arendt, H., 2006a. op. cit. p. 37

ello es que el pensar discursivo se expresa también mediante la palabra y la acción. En este sentido, la reflexión discursiva es la que da sentido a la pluralidad. Por lo tanto, cuando pensamos, no hacemos otra cosa que proyectar el diálogo interno hacia el mundo; vale decir, nos conectamos con él, en él. Entonces, pensar es entender al mundo y a lo que él representa para nosotros. Dicho de otro modo, para Arendt, sólo pensamos cuando nos conectamos con las realidades circundantes y las interpretamos o reinterpretamos como realidades que son; en último término, realidades asequibles para todos. El pensar entonces es un pensar ampliado que conecta al individuo reflexivo con la intersubjetividad comunicativa. En este sentido conocer no es el factor fundamental del pensar, sino reflexionar sobre lo que se conoce y expresarlo mediante la acción y el discurso. Esto es así porque el conocimiento es para ella una acumulación de hechos que se guardan en la morada del espíritu, la memoria, y que en ocasiones nos sirven para hacer cosas. Dice ella que “la actividad de conocer es una actividad de construcción del mundo como lo es la actividad de construcción de casas. La inclinación o la necesidad de pensar, por el contrario, incluso si no ha emergido de ningún tipo de cuestiones últimas metafísicas tradicionalmente respetadas y carentes de respuesta, no deja nada tangible tras sí, ni puede ser acallada por las intuiciones supuestamente definitivas de «los sabios». La necesidad de pensar sólo puede ser satisfecha pensando, y los pensamientos que tuve ayer satisfarán hoy este deseo sólo porque los puedo pensar «de nuevo»<sup>177</sup>.

Aún cuando sepamos hacer cosas, por ejemplo, construir una casa, no necesariamente estamos pensando. El pensar tiene que ver con una cuestión más profunda, y tiene directamente que ver con “lo bueno” y “lo malo” de lo que se hace; es decir, comprender el significado de por qué se hace y cómo lo que se hace no sólo me beneficia a mí, sino a todos. Valora que Sócrates haya dado lugar a pensar sobre lo se tiene como dado. Es decir, cuando seguimos un conjunto de reglas morales establecidas, y las aplicamos del mismo modo a cada caso particular, no pensamos de modo alguno. El pensamiento puro se ocupa de cosas que están ausentes en lo sensible, puesto que “el pensar siempre se ocupa de objetos que están ausentes, alejados de la directa percepción de los sentidos. Un objeto de pensamiento es una re-presentación, es decir, algo o alguien que en realidad está ausente y sólo está presente en la mente que, en virtud de la imaginación, lo puede hacer presente en forma de imagen”<sup>178</sup>. Marx expresa lo siguiente sobre esto: “Una araña ejecuta operaciones que semejan a las manipulaciones del tejedor, y la construcción de los panales de abejas podría

---

<sup>177</sup> Arendt, H., 1995. op. cit. p. 113-114

<sup>178</sup> Ídem, p. 115

avergonzar por su perfección, a más de un maestro de obras. Pero hay algo que el peor maestro de obras aventaja, desde luego, a la mejor abeja, y es el hecho de que antes de ejecutar la construcción, la proyecta en su cerebro”<sup>179</sup>.

No obstante, Arendt cree que si esto fuera cierto, el problema de actuar y de juzgar entre lo bueno y lo malo no está totalmente resuelto. Su propuesta sobre la definición de qué es pensar la recoge, en parte de la metáfora del viento en Sócrates. Para Sócrates el viento es un ente invisible que sin embargo nos toca y nos mueve, i. e., el pensamiento que es invisible nos permite actuar. Por ello es que para Arendt, pensar no es conocimiento, sino distinguir entre “lo bueno” y “lo malo”. Dice ella que “la mayéutica socrática, que da a luz las implicaciones de las opiniones no examinadas, y, por lo tanto, las destruye –valores, doctrinas, teorías e incluso convicciones - es implícitamente político. Pues esta destrucción tiene un efecto liberador sobre otra facultad humana, la facultad del juicio, que se puede denominar, con algún fundamento, la más política de las capacidades mentales del hombre”<sup>180</sup>. Y la política (que para ella se funda en la pluralidad) tiene la facultad de juzgar entre lo bueno y lo malo para los pluralmente concertados.

En este sentido, señala Arendt que Kant nos recuerda que no debemos olvidar que existe dentro de todos nosotros una conciencia propia, intrínseca al ser humano, que nos permite orientarnos en el pensamiento y en la acción. Se trata de una característica esencial de las personas, cuyo origen es la natural racionalidad. En efecto, esta racionalidad debe mostrarse como razón pública, pues sólo así los individuos pueden hacer florecer “esa semilla que cuida con máxima ternura, a saber, la inclinación y el oficio del libre pensar del hombre”<sup>181</sup>. Es lo que algunos llaman el “libre albedrío”, que consiste en la posibilidad de elegir siempre entre lo bueno y lo malo haciéndose vale del pensar propio. Es por esta razón que Eichmann no tenía esta capacidad de pensar, pues en su defensa sólo usó lo que conocía en *clichés* y frases hechas sin un sentido propio. Esbozó más bien una mente funcional que no hacía otra cosa que obedecer y repetir órdenes; peor aún, en su defensa arguyó que él no fue más que una simple pieza en todo un sistema. No obstante, cabe preguntarse, ¿qué lo hizo ser aquella simple pieza? Si se consideraba una simple pieza, entonces no estaba diciendo otra que cosa que su culpa es una “culpa colectiva” (donde todos son culpables, nadie tiene culpa). Su culpa –y la de cada nazi con las características de Eichmann

---

<sup>179</sup> Leontiev, A., 1978. *El lenguaje y la razón humana*. Montevideo, Pueblo Unido (sin referencia de página).

<sup>180</sup> Arendt, H., 1995. op. cit. p. 136

<sup>181</sup> Kant, I., 2006. op. cit. p. 37.

(espantosamente normal) – fue no haber sido capaz de captar que el otro, los judíos, tenían una realidad que, aunque opuesta a la de “él” (ni siquiera fue de él), era válida de considerar<sup>182</sup>. En consecuencia, no se piensa cuando hay una ley interior absoluta, como en el caso de Eichmann, que interiorizó para sí la palabra y discurso del *Führer*. No obstante, ella deja en claro que la incapacidad de pensar no es estupidez, pues la podemos hallar en gente muy inteligente (Heidegger se alienó, aunque no completamente, al nazismo), sino que tiene que ver con la capacidad de juicio, de elegir ética y moralmente lo que concierne a lo humano como tal. Sin embargo “¿Cómo puedo yo distinguir lo que está bien de lo que está mal si la mayoría o la totalidad de quienes me rodean han prejuzgado el asunto?”<sup>183</sup> He aquí la pregunta que da la respuesta de por qué los regímenes totalitarios adquieren muchos adeptos –como las sociedades de masa (aunque estas de modo distinto)– pues pretenden convertir a los hombres en seres mansos, v. gr., fáciles de manejar. Figueroa encuentra, a partir de Arendt, la respuesta precisa para la “banalidad del mal” que Arendt encontró en Eichmann. Puesto que Eichmann era un hombre común y corriente –es curioso también saber que nunca quiso ver físicamente cómo se eliminaban a los judíos (ver *Eichmann en Jerusalem*)– su problema era saber qué es “lo bueno” y qué es “lo malo”. Figueroa cree que el no poder distinguir entre lo correcto e incorrecto se debe a la incapacidad de juicio propio, de asumir responsabilidades personales, de funcionalización de la existencia, de una incapacidad de considerar el punto de vista de los demás. Vale decir, Eichmann es culpable de los crímenes tanto por lo que se hizo como por una ausencia casi absoluta de convicciones propias<sup>184</sup>.

Castoriadis llama “sociedad institucionalizada” a una sociedad que se rige fielmente por normas, leyes y valores. Sin embargo, para él, el problema que puede emanar de los ciudadanos de estas instituciones sociales amplias, es que parecen marchar siempre en pos de estas normas, y (lo que constituye el verdadero problema), si hay una representación política que las administre, se tornan prácticamente infranqueables por el efecto burocrático que se añade. Para él, la representación política verdadera de estas normas son los ciudadanos mismos (democracia directa), quienes por sí mismos pueden cuestionar dichas normas, en tanto conformen una *autonomía popular* o que permita una *sociedad instituyente*, es decir, un conjunto de hombres que creen lo nuevo a partir de lo dado. Se refiere a individuos autónomos que cuestionen, por ejemplo, si una ley

---

<sup>182</sup> Cf. *La responsabilidad, el juicio y el mal*. En: Bernstein, R.; Canovan, M. 2001 (eds.) *Hannah Arendt. El legado de una mirada*. Madrid, Sequitur, pp. 39-41

<sup>183</sup> Arendt, H., 2007c. *Responsabilidad y juicio*. Barcelona, Paidós, p. 50

<sup>184</sup> Pressaco, C., 2006 (ed.) *Introducción*. op. cit., p. 17

está bien o está mal, y que por si mismos ellos tengan el poder de establecer un nuevo *eidos* sobre lo antiguamente vigente<sup>185</sup>, cuestión de la que Eichmann y los nazis, con las mismas limitaciones de juicio político y moral que él, no tuvieron oportunidad de prescindir. Sus crímenes surgieron por el hecho de haber estado absolutamente despolitizados.

Terminamos señalando una sólida y bella reflexión de Arendt, que seguramente resume todo lo que hemos dicho en este y los anteriores subcapítulos. Dice Arendt que “el *animals laborans* corresponde al *animal rationale*, no al *zoon politikon*. La fuerza del trabajo, lo mismo que la *ratio*, radica en nosotros, mientras que la palabra está inmediatamente en el mundo, se refiere al mundo y parece cuando se dirige sólo a nosotros mismos. Incluso el pensamiento necesita el diálogo de la soledad y se escinde. El trabajo y la razón son enteramente subjetivos, subjetivación cuando puede constatarse más claramente, cuando el lenguaje se convierte en razón y la ley del límite entre hombres pasa a ser la ley interior. En esta interiorización se produce la despolitización del hombre, que ahora en el entre ve solamente al enemigo del interior, del hombre auténtico. Vence lo «privado» sobre lo público”<sup>186</sup>.

## 2.5. Un pasado para el futuro.

Ya dijimos que para Arendt la mayor felicidad del hombre es la “felicidad pública”. El ser humano tiende a buscar la felicidad, el bien. Aun cuando la felicidad va y viene, el hombre es feliz en el acto mismo de felicidad, en el *momentum*, pero también suele buscar la felicidad en la memoria, recordándola en momentos de desgracia, o, simplemente, de serenidad. Arendt cree que esto se da porque el Ser se remite al pasado y recuerda que su ser-en-el-mundo también experimenta la felicidad en la memoria<sup>187</sup>. Al respecto, señala Arendt que “la naturaleza de la memoria consiste, en consecuencia, en trascender la experiencia del presente y albergar la del pasado, igual que la naturaleza del deseo es trascender el presente y extenderse hacia el futuro. Pues todos lo hombres

---

<sup>185</sup> Castoriadis, C., 199\_\_\_ op. cit. p. 64-77

<sup>186</sup> Arendt, H., 2006a. cit., p. 414

<sup>187</sup> Cf. Arendt, H., 2001a. *El concepto de amor en San Agustín*. Madrid, Encuentro, pp. 71-73. Lo que está entre guiones y corchetes corresponde a una cita de Arendt.

aspiran a la felicidad y ninguno puede pretender –no tener experiencia de ella, [pues] la reconoce en su memoria siempre que oye las palabras vida feliz–”<sup>188</sup>.

Recordando que hay una vida feliz y movida por el amor al mundo, Arendt piensa que es posible hacer que el Ser coincida con su principio y origen. Venir al mundo es venir a vivir una vida feliz, cuya máxima expresión como tal es su inicio, el milagro del nacimiento. La continuidad con los nuevos de un mundo feliz, es el principio *ad infinitum* de nuestro propio ser. El desafío de la continuidad del ser humano en el mundo consiste en traer a los nuevos a un espacio donde puedan encontrar su elemento, i.e., donde puedan ser felices.

En muchos de sus textos, Arendt recurre, en el momento preciso, a San Agustín, puesto que a partir del Filósofo de la Patrística, se acuñaron (y reinterpretaron) los conceptos de amor, natalidad, principio y memoria. En cuanto a la memoria, ella sostiene que recordando cómo se puede ser feliz, haciendo presente nuestro propio pasado, podemos dar acogida a los que vienen. El desafío de un espacio mundano para el desarrollo de nuestra felicidad y la de los nuevos, los que se preparan para entrar al mundo de los hombres, obliga a los viejos, a los que están, a una vida activa política por cuanto este bien permite la continuidad de un espacio donde los nuevos podrán vivir en un ambiente donde puedan encontrar su elemento: la pluralidad, un desafío a un mundo habitado por seres distintos, pero a la vez iguales. No obstante esto, a pesa que el hombre siempre espera una vida feliz (la desea), el haber experimentado la tristeza, le recuerda que no siempre será feliz. La vida, tanto en Arendt como en San Agustín, es presencia de un futuro posible, puesto que el hombre se juega una “aventura” hacia la felicidad. Dice Arendt: “Gratitud por el don absoluto de la vida, es en cambio, la fuente del recuerdo, pues incluso en la desdicha se celebra la vida”<sup>189</sup>.

Importa a Arendt el concepto de amor en Agustín porque es al querer de alma lo que Agustín llama amor, y esta fuerza espiritual es la que pone toda la realidad del hombre en movimiento, pues no hay nada que el hombre haga libremente que no se haga en busca de un fin. Dice Gianinni, refiriéndose a Agustín, “por eso, el querer, en el sentido de querer hacer esto o aquello, no es sino un aspecto del querer en el sentido de amar”<sup>190</sup>. Al respecto, Arendt piensa

---

<sup>188</sup> Ídem, pp. 73-74

<sup>189</sup> Arendt, H., 2001a. op. cit. p. 78

<sup>190</sup> Gianinni, H., 2005. *Breve historia de la filosofía*. Santiago, Catalonia, p. 115.

que “el amor nos sale al encuentro no precisamente como una «potencia», sino una realidad, con la que hemos de componérsela sin temor y esperanza”<sup>191</sup>.

Este Ser, consciente de su abandono del espacio mundano (su propia muerte), es también consciente de que el mundo que lo hizo feliz ya le había sido dado, lo habitó, conservó de él lo bueno (tradicción) e intentó mejorarlo. La memoria es, entonces, la voluntad del Ser de recordar lo bueno y otorgarle continuidad. A eso, Arendt llama capacidad de inicio. Por lo tanto, “la memoria podría estar dada también para hacer substancial la presencia de la vida y para representar todo lo que sabemos”<sup>192</sup>.

Gianinni señala que Agustín entiende que “por la memoria íntima de los hechos ya pasados, el alma está siempre en presente a sí misma en la línea dispersiva del tiempo: los acontecimientos pasan, pero la memoria los tiene presentes justamente como pasados (...) [Ello porque] sin la memoria seríamos en cada instante un nuevo ser, insolidario con el anterior, disgregado de él”<sup>193</sup>.

Para Arendt, la memoria más solidaria del hombre consigo mismo y con los demás radica en que recuerda constantemente que posee el don de dar vida, de continuar nuestra humanidad con un hecho tan simple como la natalidad. Recordar que el mundo se perpetúa a través del nacimiento, es recordar que el amor es dar comienzo a una nueva vida. La memoria aparta al Ser de una conciencia individual, y con ello la consciencia abre espacio para instalar el mundo como el espacio que nos continúa. Dice Arendt que “el hecho decisivo, definitorio del hombre como ser consciente, como ser que recuerda, es el nacimiento o la natalidad, o sea, el hecho de que hemos entrado al mundo por el nacimiento”<sup>194</sup>.

El nacimiento para Arendt simboliza que la vida, como una continuidad que no acaba, es aquello que nos hace figurar frente a la naturaleza como un ser de carácter divino, como un “siempre”. A partir de esta reflexión, concluye que una sociedad de memoria es, en verdad, una sociedad de historia. Tener memoria del pasado es tener conciencia del presente, y tener conciencia del presente es tener conciencia de un futuro, aunque éste un océano de probabilidades. Aventajarse al futuro, no es entendido por Arendt como algo místico o un juego psicológico, sino más bien una posible construcción desde lo que ha sido, lo que es, y lo que

---

<sup>191</sup> Arendt, H., 2006<sup>a</sup>. op. cit. p. 14

<sup>192</sup> Ídem p. 9

<sup>193</sup> Gianinni, H., 2005. op. cit. p. 78

<sup>194</sup> Arendt, H., 2001a. op. cit.

queremos que sea, cuestión que sólo es posible mantener gracias al milagro del arribo de los nuevos, lo que nos desafía a conformar un mundo en que ellos puedan encontrar su elemento.

### **2.5.1. Nuestro desafío: La acogida de los nuevos.**

El desafío que constituye el arribo de los nuevos, es que sin ellos el mundo no se perpetúa ni se mejora, aunque también es posible que con ellos llegue la ruina, i. e., que se destruya completamente. La educación es para Arendt un importante elemento de la política para alejarnos de una ruina posible y entregar a los recién llegados un espacio donde sean posibles los nuevos comienzos. Claro que la educación no es un ente aislado de la política, sino que constituye una de sus obligaciones. Para dar cuenta de esto tenemos que volver a los orígenes del pensamiento arendtiano: El acto de traer niños al mundo, debe para Arendt, realizarse sobre la base del amor, que para ella es un poder y no un sentimiento. Es el poder de la vida misma, del universo, que está vivo. Cuando dos mundos se unen (hombre-mujer) y de ellos surge un tercer mundo (hijo), la responsabilidad del amor, recae en el nuevo mundo, el recién llegado, puesto que sólo el amor puede crear un nuevo mundo y ésa es «nuestra naturaleza humana en toda su pureza»<sup>195</sup>.

La “metáfora filosófica” que acabamos de citar tiene otra variante o interpretación, cual es que el hombre «renace y se renueva.» Abre un nuevo mundo, no sólo por medio del amor, sino también a través de la acción, simplemente porque mediante la palabra y la acción los hombres se instalan en el mundo, y esto constituye re-nacer<sup>196</sup>. Arendt quiere expresar, en primer lugar, que llegamos al mundo desnudos, lo que constituye el comienzo de la vida, pero tal arribo al mundo no sólo es una aparición física, sino *initium*, en tanto el recién llegado es el comienzo de una actividad mundana que necesita de la acogida de los que ya habitan el mundo (lo que simboliza una misión afectiva y educativa a través de la guía de los padres y de la sociedad toda). Luego, a medida que el cuerpo y mente crecen, y que la sociedad encamina al nuevo al mundo de los adultos, disminuye la desnudez del Ser y aumenta su capacidad de palabra, acto y también de la labor y, a través de estas, nos hacemos cargo de la vida en su

---

<sup>195</sup> Arendt, H., 2006a. op. cit., p. 362-367

<sup>196</sup> Ídem, Cf. p. 201

sentido plural: vivimos con otros y encaminamos con ellos a los nuevos, por lo mismo es que “de” y “con” ellos seremos capaces de tomar iniciativas.

El hecho de tomar iniciativas y constituir algo nuevo, no es posible sin un ambiente de libertad que lo facilite. En este sentido, la experiencia romana y griega de la libertad es algo que Arendt valora, pues según ella los romanos tuvieron la disposición de caracterizar la existencia humana como una expresión de libertad en el mundo. Por otra parte, la polis griega, aunque en forma diferente a la romana, da testimonio de la experiencia de la libertad bajo la ecuación ser libre=poder empezar algo nuevo<sup>197</sup>. Estas dos nociones de libertad, unidas, constituyen la perfecta armonía política para Arendt. El hombre encuentra su elemento constituyente (libertad) y muestra la naturaleza más pura de su esencia: comenzar lo nuevo con los nuevos. A partir de allí, el desafío de los que estamos en el mundo es buscar irrevocablemente la “felicidad pública” para los que entran al mundo, que no es otra cosa que asegurar la libertad y el espacio donde ellos puedan tomar iniciativas propias<sup>198</sup>. Su inclinación hacia las experiencias romana, griega y estadounidense de vida política, se debe a que nunca estas experiencias buscaron comenzar lo nuevo desde una *tabula rasa*. No eliminaron de su “presente” el pasado ni tampoco impensaron el futuro.

Sin embargo, para ello, hay otro desafío importante: la brecha entre el pasado y el futuro, más la comprensión de los hechos históricos, el hito, principalmente. Para Arendt el pasado es la historia de los hechos sucedidos; sin embargo, tales hechos no han pasado del todo, en virtud del concepto de memoria en Agustín, que para Arendt, como hemos visto, es cuestión fundamental en su pensamiento filosófico. A través de la memoria (y la reflexión moral) seremos capaces de retrotraer el pasado e iniciar algo nuevo con él. Para que este acto se lleve a cabo, es necesario reconciliarnos con el mundo a través de la comprensión de la historia, pues sólo así el hombre se habrá librado de las cargas espirituales que brotan de los desastres anteriores. Desde luego, esto no se trata nunca de un olvidar, pues, por haber olvidado, el hombre ha sido capaz de levantar lugares como Auschwitz, donde no sólo se perdió el raciocinio moral (juzgar moralmente lo correcto) sino la noción de pasado, conectando nuestra vida sólo al presente. Al no estar conectados con el pasado, no podemos conseguir hacerlo con el futuro. Se trata de comprender y reconciliarnos con la humanidad, cuya intención es la superación de los mitos que nos alejan de la realidad y nos hacen “pensar” lo innecesario e incorrecto. La comprensión “es para Arendt una actividad sin fin a

---

<sup>197</sup> Cf. Arendt, H., 1996. op. cit. p. 177-183

<sup>198</sup> Ídem, Cf. cap. *¿Qué es la autoridad?*

través de la cual aceptamos la realidad, nos reconciliamos con ella, tratamos de sentirnos en armonía con el mundo”<sup>199</sup>.

Terminamos esta parte refiriéndonos al desafío que genera la acogida de los nuevos, porque nos permite abrir camino hacia nuestro tercer y último capítulo: *Educación y natalidad*. Las implicancias de la natalidad en la educación se retratan en una acertada reflexión de Arendt, cual es que «la esencia de la educación es la natalidad.» Ello, por cuanto al igual que en el mundo mismo y su esfera política, la educación permuta y se renueva por efecto de los que llegan a este mundo.

---

<sup>199</sup> Fernández, F., 2003. op. cit., p. 262

## **CAPÍTULO III**

### **NATALIDAD Y EDUCACIÓN**

### 3.1. Vínculo educación y sociedad.

En el capítulo anterior nos referimos a las esferas del concepto natalidad. En esta última parte, el propósito es vincular estas esferas a la educación y explicar por qué Arendt declara que la natalidad es su esencia. Para ello, mostraremos primero los fines más relevantes que persigue el proceso educativo, partiendo con la pregunta clave ¿Qué es la educación y para qué educamos?

El vocablo educación, del latín *ex* y *duco*, significa extraer desde adentro las capacidades del ser humano, perfeccionarlas y potenciarlas mediante un acto guiado. Se refiere al medio que tenemos los seres humanos para transmitir nuestra cultura<sup>200</sup>. Según Abbagnano, este concepto señala la capacidad humana para transmitir el conocimiento que se tiene sobre el medio para satisfacer las necesidades vitales, tales como la protección, el trabajo, el cuidado de la familia y para el desenvolvimiento en el espacio público, de manera que el sujeto que se eduque pueda valerse por sí mismo en el mundo y relacionarse correctamente con el medio natural, social y cultural<sup>201</sup>. En cuanto a esto, Dilthey señala que la educación, en tanto trasmisión de la cultura, es “la actividad planeada mediante la cual los adultos tratan de formar la vida anímica de los seres en desarrollo”<sup>202</sup>. Anímica en el sentido de formación del alma humana, esto es, de su perfeccionamiento.

Es así como la educación mantiene un íntimo vínculo con la sociedad, ya que es a través ésta que el individuo se introduce en la vida social, y, mediante la educación, la sociedad se relaciona con la historia de nuestra cultura. Por lo tanto, la educación es una función social que ha servido a nuestra sociedad y sus tradiciones culturales, para transmitirse y renovarse [entonces, la educación es una construcción histórica, porque nunca parará de hacerse]. Se trata de un proceso *ad infinitum* que mantiene una preocupación reflexiva y crítica sobre cómo, como sociedad, nos proyectamos hacia el futuro.

En relación a lo que hemos señalado, encontramos que no pocos filósofos pensaron la educación como una función social, que tiene dentro de sus objetivos primordiales potenciar el desarrollo de la autonomía. Estos pensadores presentan conexiones en su filosofía educativa con el pensamiento de Arendt. Veamos:

---

<sup>200</sup> Quinteros, H., 2005. *Curso de Administración y Gestión Educativa*. Iquique, Campvs, p. 65

<sup>201</sup> Cf. Abbagnano, N., 2007. op. cit. p. 343

<sup>202</sup> Dilthey, W., 1954. *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires, Losada, p. 44.

Para Dilthey, la responsabilidad de educar, de perfeccionar el alma, es una función de la sociedad, puesto que todas las instituciones sociales (familia, iglesias, colegios, Estado, etc.), aunque sea de distintos modos, coactúan para dar a los individuos una configuración elevada<sup>203</sup>. En efecto, Dilthey sostiene que la formación de los individuos se da o se transmite producto de nuestra acción en la sociedad, y esto, a su vez, permite la integración de los nuevos al mundo. Esta actividad se hace permanente gracias al “proceso de renovación social en virtud del cual entran constantemente en la sociedad nuevos individuos como elementos de ella... [y aquello] exige que estos individuos sean desarrollados al punto en que puedan sustituir a las personas de la generación actual”<sup>204</sup>. La educación es entonces, una labor de la sociedad que necesita de la entrada de los nuevos al mundo, puesto que en ello, en la natalidad, encuentra su renovación<sup>205</sup>.

Tanto en Arendt como en Dilthey el acto educativo tiene su cuna en la familia, concebida como eje del mundo privado. La familia, que es la primera institución educativa del niño, lo oculta del ámbito público para educarlo según las costumbres y el acervo moral-formativo del círculo familiar. Los nuevos, sólo derivan de este aspecto cuando entran al colegio, en donde la protección, el cuidado y las normas se comparten en un ambiente donde hay otros niños que pueden tener reglas conductuales (educativas) distintas o aparentemente similares. Para Arendt, ahí se da una primera experiencia de encuentro con la pluralidad, con la alteridad en serio, en tanto los niños comienzan a compartir el mundo con los demás, sin lazos de parentesco<sup>206</sup>.

Dilthey piensa que la educación no hace otra cosa que aproximar a los jóvenes a la vida social y a las necesidades de la sociedad. “Así, pues, esta función tiene que ser ejercida dentro de aquélla para que la sociedad alcance su fin. Así, realizar esta adaptación en la educación, constituye una necesidad siempre operante en la sociedad”<sup>207</sup>. Como la sociedad necesita variadas formas de trabajo, en condiciones normales, la educación termina formando un oficio o una profesión que responde a las necesidades sociales. La educación “facilita entregarse a una actividad por cumplir. En tanto que ésta se dirige a una profesión, aquél vive para la totalidad y hace lo que puede hacer para su acrecentamiento. Así la educación actúa en interés de la totalidad y cultiva al

---

<sup>203</sup> Luzuriaga, L., 1954. op. cit. p. 30.

<sup>204</sup> Dilthey, W., 1954. op. cit. p. 47

<sup>205</sup> Cf. Arendt, H., 1996. op. cit. p. 197

<sup>206</sup> Cf. Arendt, H., 1997b. op. cit. pp. 46-47

<sup>207</sup> Dilthey, W., 1954. op. cit. p. 48

mismo tiempo lo peculiar humano del individuo como el valor autónomo que en él existe. Así se resuelve en el terreno de la vida real el conflicto de la dirección utilitaria a lo justo para la sociedad y la exigencia de Rousseau de formar al individuo para sí mismo”<sup>208</sup>.

Por su parte Gadamer, en su discurso *Educación es educarse*<sup>209</sup>, también sostiene que el primer comienzo del acto educativo se origina en los que nacen. Ellos, más que ningún otro ser, tienen la facultad de adquirir conocimientos y valores que pueden desenfrenar el problema de no reconocer al otro como parte del mundo, de no amar al mundo tanto como para salvarnos de una posible ruina. Para él, la primera educación que recibimos, y que es sin duda la más influyente, es la del hogar. Piensa que si un niño no recibe una buena educación de los padres, difícilmente podrá asimilar una buena educación del colegio. Los profesores, en este sentido, tampoco tendrán mucho éxito para educar al niño en relación a los demás y en relación al conocimiento sobre el mundo (social, cultural y natural). Dice Gadamer, que lo que necesariamente tiene que hacer la educación, en la casa y en el colegio, es procurar que el nuevo ser humano aprenda a comunicarse y entenderse con los demás (con lo que hacen en todos sus sentidos). El aprender a comunicarnos es para algún día llegar a comprender al otro y valorarlo. Eso es lo que realmente demuestra si nos hemos educado o no<sup>210</sup>.

Gadamer termina señalando que la educación también debe potenciar en el educando la capacidad de auto-educarse, i.e., que ocupe su propia capacidad desiderativa. Es así como en su discurso concluye que “educar es educarse”, pues la responsabilidad del logro de la educación también se concentra en el que se educa, en donde por sí mismo reflexiona. En efecto, es por ello que la educación también ha de desarrollar en el alumno la capacidad de corregir sus propios errores «¿Quién no ha aprendido sino de sus propios errores?». Se trata, entonces, de un ejercicio que intenta desarrollar la autonomía, puesto que aspira a que el alumno logre asociar y comunicar lo que aprende hacia la realidad de su cultura y a las necesidades de la vida en sociedad.

---

<sup>208</sup> Ídem, p. 57.

<sup>209</sup> Gadamer, H., 2002. *Educación es educarse*. Barcelona, Paidós Ibérica.

<sup>210</sup> Ídem, Cf. pp. 12-48. Hemos expuesto las ideas centrales.

Sin embargo, menester es señalar que Gadamer no fue el único que vio este problema. Según Vandewalle, Kant, en su libro *Doctrina de la vertu* señala que “educar es dar al individuo acceso a una capacidad de autoaprendizaje sin final establecido, como la forma de la obligación para consigo”<sup>211</sup>. Entonces la educación no sólo se concentra en dar medios al individuo para que aprenda a vivir en sociedad, sino que para que se eduque a sí mismo y use su propia capacidad de reflexión. En otras palabras, la educación también abre puertas para auto-educarse.

Dewey, nuestra última referencia, señala en *Democracia y Educación* que la educación tiene la tarea de formar conciencia sobre el valor de la vida en sociedad. Según Zuretti, en Dewey el colegio “es esencialmente una institución creada por la comunidad para mantener la vida y favorecer la prosperidad social”<sup>212</sup>. Dewey parte de manera similar a Arendt, relacionando la educación al nacimiento. Piensa que “el hecho de que nazcan algunos y mueran otros hace posible, mediante la trasmisión de nuevas ideas y prácticas, la constante renovación de la fábrica social”<sup>213</sup>. Y él entiende por renovación social el perfeccionamiento de las costumbres sociales, de manera que el ser encuentre en el espacio mundano la libertad para convertirse en ciudadano de voluntad conciente. Este espacio mundano para él tiene dos esferas. La primera se refiere al medio ambiente natural, que afecta la capacidad de desarrollo y determina en cierto modo las costumbres y modos de ser de un grupo, que les permite actuar de una determinada forma para vivir en él. Dice que “el medio ambiente significa lo que interviene en esta actividad como una condición de éxito o de fracaso”<sup>214</sup>. La segunda esfera se refiere al medio ambiente social, es decir, al espacio que hay entre hombres cuyas actividades están asociadas en cuanto al trabajo mancomunado que los hace miembros de un grupo donde se comparten las actividades para lograr los objetivos. Es por ello que la educación en Dewey es también una función social, pues la escuela tiene la responsabilidad social de formar una persona que viva su vida como un individuo integral unificado, de lo contrario sufrirá y hará sufrir a los demás. Esto obliga a los colegios a enseñar valores morales de manera orgánica, viva, mediante el ejercicio, pues “el niño no será sólo un ciudadano con derecho a voto y que deba someterse a leyes; será también miembro de una familia, y, según todas las posibilidades, tendrá la responsabilidad de alimentar y educar descendientes que aseguren la continuidad

---

<sup>211</sup> Vandewalle, B., 2004. *Kant: Educación y crítica*. Buenos Aires, Nueva Visión, p. 90.

<sup>212</sup> Zuretti, C., 1988. *Breve historia de la educación*. Buenos Aires, Claridad. p. 285

<sup>213</sup> Dewey, J., 1946. *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Losada, p. 12.

<sup>214</sup> Ídem, p. 21

de la raza. Será un trabajador entregado a la actividad que sirva para mantener la vida social y que asegure su independencia y su dignidad”<sup>215</sup>.

En suma, al ser la educación una función social, es la acción que permite vincular al individuo con la sociedad y con el medio natural. Se trata de un equilibrio entre el conocimiento (científico, teórico y práctico) y la *praxis* moral. Todo esto, sin duda, es educar en ideales de libertad, pues la educación debiese estar en función de desarrollar un alma que camine libre, en cuanto a poder hacer cosas nuevas, en medio de la sociedad. Esto porque “el individuo que ha de ser educado es un ser social y que la sociedad es una agrupación orgánica de individuos. Si eliminamos del niño el factor social, nos encontramos con una pura abstracción; si eliminamos de la sociedad el factor individual, nos encontramos ante una masa sin vida, inerte”<sup>216</sup>. La educación orienta al hombre a buscar, en términos de vida social, qué servicios prestará a la sociedad.

En este sentido, la educación debe ser necesariamente conservadora. No se trata de ser infranqueable y autoritaria, sino de conservar intacta la capacidad revolucionaria de los niños y jóvenes de comenzar lo nuevo, lo inadvertido, “en” y “para” la sociedad. Se desprende de esto último, que la educación, a parte de ser una construcción histórica del mundo, necesitará siempre de los recién llegados – de la natalidad– para que continúen construyéndolo en dirección hacia el bien común.

### **3.1.1. Lo inevitable: detenerse en la educación.**

Debido a que la educación mantiene un íntimo vínculo con la sociedad, es que Arendt se detiene a pensarla. En el breve ensayo *La crisis en la educación* contenido en su libro *Entre el pasado y el futuro*, declara que la natalidad es la esencia de la educación, puesto que gracias al nacimiento de nuevas personas es que la educación se mantiene. Esto nos obliga a preguntarnos ¿qué hace que Arendt, pensadora esencialmente política, se detenga en la educación y muestre sus problemas, sus fines y su esencia? Antes de dar la respuesta, cabe señalar que Arendt se ve influenciada por Kant en algunas de sus posturas frente a la educación por las siguientes razones:

---

<sup>215</sup> Dewey, J., 1966. *Ensayos de educación*. Madrid, De la Lectura, p. 13.

<sup>216</sup> Ídem, p. 133-134

Según Vandewalle, “la teoría de la educación kantiana se basa (...) en una antropología filosófica centrada en la idea del hombre y los fines esenciales de la razón humana”<sup>217</sup>. Ello porque Kant puso en equilibrio al hombre con su humanidad. “El hombre es la única criatura que ha de ser educada”<sup>218</sup> decía Kant, y la humanidad se hace con el hombre. Para Kant educar al hombre significa encaminarlo hacia su humanidad, que no es otra cosa que por medio del conocimiento adquirido hago uso de su propia razón, como hombre pleno y autónomo. Es por ello que establece que un hombre se humaniza cuando es capaz de mostrar lo humano que lleva dentro de manera pública. Se refiere al perfeccionamiento de la naturaleza humana a través del uso de la razón y voluntad propias en acciones de carácter moral, que deben estar sostenidas en tres elementos: la dignidad que a cada hombre le compete, su razón y su libertad<sup>219</sup>.

Ante este utilizar su pensar propio, i.e., su propia libertad, Figueroa sintetiza las principales tesis de Kant en cuanto al modo de educar. Señala que el filósofo alemán (en cuanto a un posible desarrollo de la libertad) propuso que, “a) desde la más temprana infancia se debe dejar al niño comportarse libremente en todos los ámbitos, excepto aquellos en los cuales se pueda hacer daño, y siempre y cuando no interfiera en la libertad de los demás; b) se debe mostrar al niño que no puede alcanzar sus fines de otro modo que no sea aquel que permite a los demás alcanzar también los suyos; c) «es necesario hacerle ver que la coacción que se le impone le conduce al uso de su propia libertad; que se le educa para que un día pueda ser libre, esto es, para no depender de los otros»<sup>220</sup>.

Antes de retomar a Arendt, quisimos mostrar estas reflexiones de Kant porque más adelante serán tratadas y vinculadas a su pensamiento. En efecto, veremos que para ella la educación dejó de perseguir los fines esenciales que Kant señalara. Ahora bien, Arendt se detiene en la educación porque sintió que la crisis educativa, en Norteamérica y en gran parte del mundo, no consideraba claramente en sus principios el sentido y la esencia de la educación. Por cierto, se trata de algo que se ha reflexionado ampliamente en cada época de la historia y bajo el alero de toda cultura o paradigma cultural. Cree que el sentido y la esencia de la educación, cuestión fundamental de nuestra tesis, surge a raíz del siguiente

---

<sup>217</sup> Vandewalle, B., 2004. op. cit. p. 16

<sup>218</sup> Kant, I., 2000. *Sobre la pedagogía*. Ediciones elaleph.com, p. 3

<sup>219</sup> Cf. Scheuerl, H., 1985. *Antropología pedagógica*. Barcelona, Herder, pp. 167-171.

<sup>220</sup> Figueroa, M., 2006. *Kant y el sentido ético de la educación*. En: Santiago, Persona y Sociedad, Universidad Alberto Hurtado, p. 79. Lo que está entre “«»” es una cita textual que Figueroa hace de Kant.

hecho: existen quienes hay que educar, los nuevos, los que llegan al mundo, es por ellos que la educación tiene sentido, puesto que sólo con ellos es posible construir “un nuevo orden el mundo” y mejorar las condiciones de desigualdad existentes en la vida social-política<sup>221</sup>. De modo que el problema o cuestionamiento que nos ocupa es un tema político, en tanto toda acción política (y también educativa) deberá basarse siempre y necesariamente “en el hecho de la pluralidad de los hombres”<sup>222</sup>.

Es así como Arendt entrega una contundente respuesta a la pregunta. Sin vacilar, señala que “la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos”<sup>223</sup>. Esto porque la educación está indisolublemente ligada al nacimiento, porque se juega la responsabilidad de educar a los que nacen, y cada ser que nace tiene el derecho a ser acogido (cuestión aclarada en el último subcap. del cap. II). En los que nacen se juega la posibilidad de *lo nuevo*, de lo distinto, e, incluso, de lo contrario al mundo en que vivimos los que estamos, los viejos. La educación sería entonces el proceso que puede otorgar voz a los que nacen, para luego dejarlos hablar o impulsarlos a que digan lo que se quisiera escuchar de ellos, o lo que ellos puedan decir libremente con su propia voz (autonomía). La Educación es entonces un plan pedagógico regulado por un plan político, puesto que, teóricamente, es la política educacional de un Estado el factor clave, si no único, para armar de conciencia crítica, visión de progreso y responsabilidad sociales a los ciudadanos que se educan bajo su égida.

### **3.2. El proceso transitivo de la educación.**

Cuando Arendt piensa la educación la entiende como un proceso activo de transición, que es el paso del aspecto privado al público, el paso entre lo viejo y lo nuevo, y ambos pasos están mediatizados por la *natalidad* y la *acción*. Veamos:

#### **a) Lo privado y lo público.**

En el primer subcapítulo dijimos que para Arendt, en condiciones normales, el hogar es el primer comienzo de la educación. Sin embargo, en este espacio los

---

<sup>221</sup> Cf. Arendt, H., 1996. Cap. *La crisis en la Educación*.

<sup>222</sup> Arendt, H., 1997b. op. cit. p. 45

<sup>223</sup> Arendt, H., 1996. op. cit. p. 186.

niños son sometidos a la autoridad de los adultos, es decir, en la familia no hay condiciones de igualdad, pues es el adulto el que ya conoce el mundo y tiene la tarea de darlo a conocer a quienes recién entran al mundo: los niños<sup>224</sup>. Es por esto que en la familia los adultos educan a los niños según su parecer moral y también les enseñan a vivir lo fáctico, i.e., los educan para hacerlos parte de la vida familiar con el fin de que al salir al mundo público se orienten correctamente y empleen el conocimiento adquirido “en casa”. Dicho de otro modo, en el hogar se les prepara para que al salir al mundo público comiencen a ejercer su voluntad, y aunque suene paradójico, es a través de esta negación de la libertad en la familia que se les mantiene intacta su capacidad de comenzar algo nuevo, pues necesitan del conocimiento y de la experiencia de los que están en el mundo y lo conocen. Una vez que los padres y el colegio educaron a los niños, estos por sí mismos tendrán la opción de vivir en él con el “peso” de su propia libertad, es decir, con su inherente capacidad de crear nuevos comienzos. Sin embargo, Arendt ve en esto un problema político, pues sostiene que “desde un punto de vista práctico-político, sin embargo, la familia adquiere su arraigado significado por el hecho de que el mundo está organizado de tal modo que en él no hay ningún refugio para el individuo, para el más diverso. Las familias se fundan como albergue y fortificación en un mundo inhóspito y extraño en el que uno desea establecer parentescos. Este deseo conduce a la perversión fundamental de lo político, porque, a través de la introducción del concepto de parentesco, suprime, más bien pierde, la cualidad fundamental de la pluralidad”<sup>225</sup>. A pesar de esto, tomando como base la educación, Arendt cree que parece ser la única forma de mantener las verdaderas relaciones entre el adulto y el niño, cuales son que es el adulto el que conoce el mundo, el niño recién entra en él. El punto es que esta relación puede generar que la familia tome esta forma “política” como aquella que ha de predominar en la sociedad. Que en el fondo, es a-política, por cuanto no existe la pluralidad.

Es así como la familia para Arendt es una forma humana de vivir en comunidad donde nos llevamos por nuestras necesidades y exigencias propias del círculo familiar. Para aclarar esto, se sirve de la polis griega ateniense porque en ella la “comunidad natural de la familia nació de la necesidad, y ésta rigió todas las actividades desempeñadas en su seno (...), la esfera de la polis, por el contrario, era la de la libertad y existía una relación entre estas dos esferas, ya que resultaba lógico el dominio de las necesidades de la familia fuera la condición para la

---

<sup>224</sup> Sobarzo, M., 2008. *Educación y Totalitarismo*. En: Hannah Arendt: sobrevivir al totalitarismo. Santiago, LOM, p. 70

<sup>225</sup> Arendt, H., 1997b. op. cit. p.. 46

libertad de la polis.” Lo que Arendt expresa, a partir de la experiencia griega, es que “la libertad está localizada en la esfera de lo social”, no en la privada, como el caso de la familia<sup>226</sup>. Es por ello que los padres, con autoridad, educan a los niños para que se desenvuelvan en el espacio público. El punto es que luego que los niños pasan por la autoridad de los padres, en la escuela no se debería tratar de adoctrinar a los niños frente al mundo y enseñarles el arte de vivir en él, sino más bien enseñarles cómo es el mundo (un “esto es el mundo”) para que ellos mismos a partir de su voluntad (en forma de acción) decidan qué hacer en él considerando el valor del intersubjetivismo como propio de sus vidas.

Según López, para entender el concepto público en Arendt hay que primero entenderlo como opuesto a lo privado. Lo privado corresponde a la familia que es la esfera de la necesidad que se rige mediante la “desigualdad e incluso la violencia a la que se ven sometidos hombres y mujeres por el impulso mismo de la necesidad”<sup>227</sup>, mientras el espacio público corresponde a la libertad y a la acción. Dado esto, según Aldea, en Arendt, *labor* y *trabajo* pertenecen a la esfera privada, ya que mediante ellas es posible superar las necesidades propias de una vida familiar. Por el contrario, la *acción* pertenece a una categoría distinta, pues ella entra en el terreno de la esfera pública, es decir, da su luz en la pluralidad<sup>228</sup>.

#### b) Lo viejo y lo nuevo.

Dijimos que Arendt entiende la natalidad desde varias esferas, no sólo el hecho de nacer sino el hecho de actuar en virtud de crear nuevos comienzos, y cada nuevo comienzo es como un segundo nacimiento. Al llevar estas ideas al plano educativo, encontramos una conexión con Hegel, quien sostuvo que educar a los niños para personas autónomas, es decir, para que inicien lo inesperado, “debe ser considerado como el segundo nacimiento de los niños”<sup>229</sup>. Para él, educar a los niños no es otra cosa que hacerlos éticos, esto es, mostrar el valor de su naturaleza humana. Asimismo Hegel hace puente entre lo viejo y lo nuevo al sostener encarecidamente que la educación debe mantener siempre ciertos principios de excelencia (a esto Arendt le llama tradición), que son la preparación para los estudios cimentada por los griegos y los romanos, que según él no hicieron otra cosa que conectar los organismos naturales a la educación, la

---

<sup>226</sup> Arendt, H., 2009. op. cit. p. 43 (ambas citas del párrafo)

<sup>227</sup> Cf. López, M., 2006. *Espacio público y revolución: La modernidad republicana según Hannah Arendt*. En: Pressacco, C., (ed.) op. cit. pp. 138-139

<sup>228</sup> Cf. Aldea, R., 2006. *Lo social y lo político en Hannah Arendt*. En: Pressacco, C., (ed) op.cit, p. 85-86

<sup>229</sup> Hegel, G. W. F., *Escritos pedagógicos*. p.15

esencia de las cosas de la naturaleza, el arte y la ciencia, específicamente, como una conexión del hombre con su medio y su expresión espiritual. Este conjunto de saberes, necesita poner lo nuevo en armonía con lo antiguo, conservar lo esencial y renovar las comprensiones que se tienen sobre el mundo de manera que haya una relación con la época en que existimos. De este mismo modo funciona la educación en pos de la moralidad, nos conecta con la esencia natural del hombre, pues la autonomía verdadera es en verdad una autonomía ética que conserva lo antiguo y se renueva y/o adapta a los cambios sociales que genera la historia de los pueblos<sup>230</sup>.

Este sentido de la *tradición*, de conservar lo bueno, es algo que Arendt sobrevalora. Se trata de un “despertar de la memoria” en la “contingencia” de nuestra vida diaria, que siempre se proyecta hacia el futuro intentando establecer nuevos principios. En efecto, piensa que si hay educación es porque hay gente nueva, y esto supone reconocer que a pesar de que la mortalidad sea un acto ineludible, el hombre vino al mundo a comenzar lo nuevo.

Al igual que Hegel, Arendt se ve influenciada por la tradición romana y griega. En su ensayo *¿Qué es la autoridad?* muestra la relevancia de la autoridad en el sentido de la tradición que ha de conservarse para no perder el vínculo entre el pasado y el futuro, es decir, entre lo viejo y lo nuevo. La actitud que tuvieron los romanos de conservar los elementos centrales de la política griega, según Arendt, muestran una clara actitud de conservación. Esta actitud también la ejemplifica con la llegada de Jesús de Nazaret. Jesús tuvo como únicos testigos de su palabra a los apóstoles, ello los convierte, gracias a su predicación posterior a la muerte de Jesús, en los testigos iniciadores del cristianismo, y, mediante sus narraciones de los hechos de Jesús, como testigos fieles, representan lo que se debería conservar de la palabra y de la acción del Salvador<sup>231</sup>. Es por ello que “en este contexto sobre todo político, la tradición santificaba el pasado. La tradición conservaba el pasado al transmitir de una generación a otra el testimonio de los antepasados, de los que han sido protagonistas de la fundación sacra y después la habían aumentado con su autoridad a lo largo de los siglos”<sup>232</sup>. Asimismo, los Padres Fundadores de EE.UU. fueron considerados, en cuanto a sus ideas políticas de igualdad, en la Constitución Política que está vigente en aquel país hasta nuestros días. Llegando aun más lejos, a Arendt le conmueve el hecho que para ser ciudadano estadounidense se tenga que simplemente aceptar la

---

<sup>230</sup> Ídem, Cf. pp. 73-100

<sup>231</sup> Cf. Arendt, H., 1996. op. cit. pp. 133-135 y 152-153.

<sup>232</sup> Arendt, H., 1996. op. cit. p. 135

Constitución. Dice que en EE.UU. la Constitución “es un documento sagrado, el recuerdo constante de un acto único y sagrado, la fundación de los Estados Unidos”<sup>233</sup>. Esta Constitución hasta nuestros días no ha sido modificada y “se considera como la constitución nacional más antigua que se encuentra en vigencia actualmente en el mundo”<sup>234</sup>. A pesar que muchos difieran de los principios de la Constitución de EE.UU. (principalmente por las acción políticas que ha cometido EE.UU. en los últimos tiempos), lo que Arendt verdaderamente quiere señalar es que la actitud de conservar (tradicción) es lo que ha hecho que los pueblos se mantengan unidos, y por más que cambien los tiempos hay principios que no deben cambiar para asegurar esta unión política. Dicho de otro modo, el elemento político que debiese de unir a los ciudadanos de un estado es una constitución política donde prime la igualdad y donde se asegure la protección de la diferencia, vale decir, que resguarde la pluralidad.

Llevado este aspecto de conservación en la educación formal, el profesor, representante de lo viejo, tiene la misión de conectar al niño, representante de lo nuevo, con el mundo que le preexiste. Y es el niño, cuando termina la etapa escolar, es decir, ya siendo hombre, el que tiene la obligación de conservar lo bueno que hasta ahora la humanidad le había brindado. Es por ello que comenzar algo nuevo, a pesar que pueda darse como inesperado o espontáneo, no se da *ex nihilo*, es algo que remitiéndose al pasado conserva aspectos que puedan cambiar y mejorar las situaciones del “presente” mientras pensamos en proyectarlos hacia el futuro. Lo nuevo, entonces, tiene huellas en el pasado.

Siguiendo su tesis, en relación a los nuevos, Arendt sostiene que para empezar un nuevo mundo es necesario hacerlo “con los que por nacimiento y naturaleza son nuevos”<sup>235</sup>. Mantiene la idea de Platón que cualquiera que quiera fundar un nuevo mundo debe “desalojar” de él a los que ya son viejos. Sin embargo, afirma que en realidad se da una paradoja, porque siempre que el mundo tenga la apertura a los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, ellos están encaminados a ser viejos, y “el mundo será siempre más viejo que ellos”<sup>236</sup>. Por ello es que Arendt cree que hay que formar a los nuevos para lo nuevo, aún sabiendo que se desarrollan en el mundo de los viejos.

---

<sup>233</sup> Arendt, H., 1973. Entrevista. En:

<http://www.youtube.com/watch?v=FZ1iqqcunsg&feature=related>

<sup>234</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Constituci%C3%B3n\\_de\\_los\\_Estados\\_Unidos\\_de\\_Am%C3%A9rica](http://es.wikipedia.org/wiki/Constituci%C3%B3n_de_los_Estados_Unidos_de_Am%C3%A9rica)

<sup>235</sup> Arendt, H., 1996. op. cit. p. 188.

<sup>236</sup> Cf. Arendt, H., 1996. op. cit.

En este sentido, el hecho que los seres humanos traigan hijos al mundo, exige la responsabilidad de los padres de proteger su desarrollo. Además, es necesario considerar que son ellos los que perpetúan el mundo. En otras palabras, el mundo necesita protección, esa protección es aquella que nace del cuidado de los padres hacia sus hijos. Pero esta relación tiene dos acepciones opuestas: Los niños necesitan protección del mundo, del mismo modo que el mundo necesita ser protegido de ellos.

El niño necesita ser protegido del mundo, de su aspecto público, y ese espacio se da en la familia, en lo privado. No obstante, lo privado está bajo cuatro paredes, mientras que lo público se da en la comunión con otros. Este problema entre “mundo privado” y “mundo público” genera, según Arendt, problemas para entender la responsabilidad de la libertad, pues los niños se ven a la luz de la existencia pública, y aún cuando el mundo reconoce al niño y se preocupa por él, desconoció su naturaleza íntima y sus necesidades, puesto que se le expuso al mundo público de los adultos.

Piensa que la razón de estas cosas no tiene relación directa con la educación, sino más bien en la naturaleza de los criterios y prejuicios en torno a la vida privada y el mundo público. En efecto, se expuso al mundo público lo que pretendía ocultar el mundo privado. Señala que estos problemas generaron que los adultos se vieran como niños por no tener participación en el mundo, y se emanciparan porque se les consideró objetos productivos más que considerados como parte de él.

Estas son algunas de las razones por las que Arendt se detiene en el ejemplo estadounidense de resolución de la crisis educativa. El problema que urgió a EE.UU., en torno a su crisis, tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje y la relación entre el mundo privado y el mundo público. La escuela según Arendt es la entrada del niño al mundo (ya no está vinculado entre parentescos), pero no es el mundo ni debe pretender serlo. Señala que la escuela no es la familia, sino el Estado, es decir, el mundo de lo público. El niño no es un extraño en el mundo, sino una parte que nunca estuvo en él. A su vez, ya en etapa juvenil, tiene que asumir un mundo que él no hizo, aunque quisiera cambiarlo. Ante el joven o el estudiante el profesor tiene su autoridad en conocer el mundo para darlo a conocer a sus alumnos, se transforma para el profesor el saber presentar, porque representa a todos los adultos, debe saber decir y tiene la responsabilidad de decirlo: “Este es nuestro mundo.”

Con estas premisas, Arendt sostiene que en Europa surgieron muchos movimientos para mejorar la educación, así como también algunas teorías educativas revolucionarias de caracteres progresistas, cuyo fin era quebrantar el autoritarismo preestablecido en los métodos de enseñanza. El problema, a su juicio, es que a causa de estas teorías “se rechazaron todas las normas de sensatez humana” y surgió una crisis educativa que podría alcanzar a un gran número de países. Veamos el porqué de esto:

### **3.3. La crisis en la educación.**

Arendt señala que las crisis generales del mundo moderno se dan en cada país, no en un sentido idéntico, sino más bien adaptando distintas formas, puesto que “todo lo que sea posible en un país puede ser también posible en casi cualquier otro, en un futuro previsible”<sup>237</sup>. Para ella Estados Unidos a diferencia de otras naciones –y luego de hitos importantes como la Primera y Segunda Guerra–, al menos en su forma, vio la crisis de la educación como un tema político relevante. Afirma que casi siempre existe la tendencia de creer que los problemas se deben enfrentar aislados de la historia y por ello se les considera para los afectados inmediatos.

Piensa que para superar una crisis es necesario, como primer acto, eliminar todo prejuicio establecido. Sin embargo, es necesario mantener algunos elementos universales cuando la crisis se manifiesta en cualquiera de sus formas. Esto, según ella, lo entrevió Norteamérica, por eso en aquel Estado la crisis educativa se asentó como problema político.

El germen de la crisis es que “en la actualidad, la desaparición del sentido común es el signo más claro de la crisis de hoy. En cada crisis se destruye una parte del mundo, algo que nos pertenece a todos. El fracaso del sentido común, como una varita mágica, apunta al lugar en que se produjo el hundimiento”<sup>238</sup>. Por ello es que Arendt trata de romper el estructuralismo educativo amén a un proyecto de “nuevo orden en el mundo”. La propuesta norteamericana tuvo surgimiento dentro de una sociedad de masas y como respuesta a las demandas que la sociedad le hacía, es decir, al sentido común popular. Arendt, por esta

---

<sup>237</sup> Arendt, H., 1996. op. cit. p. 185

<sup>238</sup> Arendt, H., 1996. op. cit. p. 189 Al decir que el fracaso del sentido común apunta directamente al hundimiento, se refiere a los totalitarismo del Siglo XX.

causa, llega a decir que EE.UU. en esta temática, logró ser un país de avanzada superación de la crisis educativa por los siguientes motivos:

La igualdad de oportunidades, vista con el fundamental derecho a la educación, de calidad e igualitaria en relación al acceso a ella. Los niños ya no sólo tienen a su alcance la escuela primaria, sino también la secundaria. Y la preparación para el acceso a las universidades es tarea de las propias universidades. Ello trae, sin embargo, un problema, y es que “sus planes de estudio padecen de una sobrecarga crónica, lo que a su vez afecta la calidad del trabajo que se hace en ellas”<sup>239</sup>. Sin embargo, esta es una característica de la sociedad de masas, que en la educación ve la igualdad que niega el privilegio de las clases económicas superiores.

Pone en tela de juicio el proyecto de acceso británico a las universidades, donde existe la meritocracia académica. Según Arendt, esto no es más que otra manifestación de una oligarquía. Dice, “la meritocracia contradice el principio de igualdad, de una democracia igualitaria, no menos que cualquiera oligarquía”<sup>240</sup>. No obstante, el hecho que EE.UU. haya desviado de sus políticas educativas esta idea de acceso a la educación, le otorga el carácter de intolerable al hecho de que los estudiantes, por la meritocracia, sean cualificados según “dotados” o “no dotados”. Norteamérica, en política educativa, dio pelea por hacer menos estrechas este tipo de diferencias, la del viejo con el nuevo, en particular la del binomio maestro-alumno, pues el profesor y las instituciones de educación superior, sumergidas en una burocracia que no respeta el sentido común, son quienes otorgan la calidad de dotado o no dotado. En el fondo, la meritocracia lo que hace evaluar el “producto”, es decir, sólo se considera al que aprendió más. Por lo tanto, la educación se está midiendo según la cantidad de conocimientos que adquirió el sujeto y no toma en cuenta que cada ser es capaz de re-nacer en el momento menos inesperado<sup>241</sup>. El problema es que no considera lo que hasta

---

<sup>239</sup> Arendt, H., 1996. op. cit. p. 191

<sup>240</sup> Ídem, p. 192

<sup>241</sup> Por poner un ejemplo, en el sistema educacional chileno son muchos los casos en que alumnos con bajos puntajes en la PSU logran sacar muy bien sus carreras, incluso se ha dado que no pocos lo hacen mejor que aquellos que entraron con distinción. No obstante, lo que desea aclarar Arendt es el la dimensión ético-política de la educación. A su juicio, al igual que la política, la educación no debe estar regida por burocracias que no respeten el sentido común y las condiciones de igualdad que debiesen existir. Esto es, formar en el sentido de igualdad de quienes más tarde se “harán cargo del mundo”, i.e., respetar la igualdad de oportunidades de aquellos que pasarán a ser “ciudadanos”. La calificación de “dotados” o “no dotados” (meritocracia) para ella no es más que otra forma opresiva (inequitativa) de una oligarquía. En consecuencia, aquellos que no logren ingresar a la universidad por cuestiones burocráticas, pueden terminar siendo inactivos políticamente, resentidos y poco felices, pues el Estado no respetó el derecho de igualdad. En

hace pocos años paso a llamarse “educación permanente”, es decir, la educación “desde el nacimiento hasta la muerte”. En otras palabras, el proceso colegial (que termina formalmente en la educación superior) quedó anulado por el producto de la educación básica y media<sup>242</sup>.

Las medidas anteriores, que atentan contra la igualdad de oportunidades, y que encasilla a los alumnos como dotados o no dotados, Arendt las relaciona con tres supuestos conocidos. Veamos:

Uno de los problemas que Arendt ve en la educación, y que tuvo como consecuencia una gran crisis, es que existe el supuesto de una sociedad infantil autónoma, donde los niños entre ellos se gobiernan. El papel de los adultos es sólo ayudar a este gobierno. Esto genera una coexistencia de personas de distintas edades, y, desde luego, hace que se rompan las relaciones reales entre niños y adultos. Dice que “la esencia de este supuesto básico encontramos el hecho de que toma en cuenta sólo al grupo y no al niño como individuo”<sup>243</sup>. Y la vida del hombre, por así decirlo, “está en efecto integrada por dos aspectos o porciones: una como ser individual, y otra, como ser social”<sup>244</sup>. Por lo tanto, es necesario considerar siempre estos dos aspectos, más cuando de educación se trata, que son principios de libertad, es decir, de permitir la diferencia. Según Bárcena, la crítica de Arendt no es hacia el “universo infantil”, sino a que se acepte sin cuestionamiento una sociedad de niños separada de los adultos. De este modo, “la autoridad de los adultos es transferida, de modo que los niños quedan dotados de un poder de gobierno y la intervención de los adultos no es más que una asistencia”<sup>245</sup>.

Entonces la autoridad del profesor, pasó a ser la autoridad del grupo. Respecto a esto, dice Arendt que “al emanciparse de la autoridad de los adultos, el niño no se liberó sino que quedó sujeto a una autoridad mucho más aterradora y tiránica de verdad: la de la mayoría”<sup>246</sup>. En este caso, a causa de la superioridad numérica, el niño no será capaz de revelarse y decir algún “no”, es decir, su razonar no puede diferir al del grupo, y si lo hace, esto no puede llevarlo a la praxis quedando relegado al plano netamente introspectivo. O bien, puede

---

efecto, no hubo una segunda oportunidad para los “no dotados”. En este sentido, el “fracaso” viene siendo un “gran pecado”, puesto que no es considerado como derecho humano.

<sup>242</sup> Cf. Vasco, C., 2008. *Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica*. En: Hoyos, G. (ed.) op. cit. pp. 112-113.

<sup>243</sup> Arendt, H., 1996. op. cit. p. 193

<sup>244</sup> Luzuriaga, L., 1954. op. cit. p.31

<sup>245</sup> Bárcena, F., 2006. op. cit. p. 215

<sup>246</sup> Arendt, H., 1996. op. cit. p. 193

sucedir lo plantea Kant «¡razonad todo lo que queráis y sobre todo lo que queráis, pero obedeced!». Por lo tanto, el separar a los niños de la autoridad de los adultos, provoca que no se puedan apartar de la tiranía de su propio grupo y “ante esta presión, los niños reaccionan refugiándose en el conformismo o en la delincuencia juvenil, y a menudo con una mezcla de ambas cosas”<sup>247</sup>. Tal es el caso de lo que hoy comúnmente se le llama *bullying*, en donde un grupo de alumnos no sólo ejerce autoridad sobre un individuo, sino que además le humilla sobrepasándolo por el uso de la fuerza y la violencia. Arendt acierta en esto, pues basta con sólo dar el ejemplo chileno de la copiapina Tania Riveros, una pequeña de 14 años, quien fue víctima de *bullying* sexual por un grupo de compañeros, provocando que ella más tarde se suicidase. Asimismo, en Massachusetts, Phoebe Prince, de 15 años, fue agredida física y psicológicamente durante varios meses por nueve compañeros de curso, entre ellos 7 mujeres, lo que provocó que la niña se ahorcara en la escalera de su hogar en enero de este año<sup>248</sup>.

El segundo supuesto tiene relación con los dogmas del pragmatismo y la psicología. Se pensaba que un maestro podía enseñarlo todo, y no sería un especialista de una signatura particular. Arendt toma postura crítica frente a esto, pues como los docentes enseñaban de todo, iban casi a una hora de los aprendizajes de los alumnos y no tenían el conocimiento necesario para enseñar con fundamentos contundentes. Esto no puede suceder, pues el profesor debe ser “una persona que por donde se mire sabe más y puede hacer más que sus discípulos”<sup>249</sup>.

Según Lee, el pragmatismo en la educación surge con el avance de la *civilización industrial*, lo que hizo replantear la educación hacia las líneas del desarrollo de la industria. Este replanteamiento produjo un cambio social –en la ciencia, la idea de evolución y la democracia– ligado a los aspectos económicos de la vida, pues “determinó una reforma fundamental de la sociedad misma”. Sin embargo, la adaptación del hombre a estos cambios produce un problema: que la educación deba adaptarse constantemente a los avances del mundo moderno, lo que genera que haya “una reconstrucción de la experiencia”<sup>250</sup>. La educación entonces, se transformó en experimentalista. Pues sólo de esa forma se pensaba que el sujeto puede aprender y configurar a su modo de vivir los avances de la ciencia, de la industria y del mercado.

---

<sup>247</sup> Arendt, H., 1996. op. cit. p. 193

<sup>248</sup> Cf. [http://www.latercera.com/contenido/678\\_239411\\_9.shtml](http://www.latercera.com/contenido/678_239411_9.shtml) [consulta: 5 abril de 2010]

<sup>249</sup> Arendt, H., 1996. op. cit. p. 194

<sup>250</sup> Lee, G., 1969. *Educación e ideales democráticos*. Buenos Aires, Paidós, pp. 172-173.

Lo que Lee señala, constituye el tercer supuesto que plantea Arendt, que es un criterio del mundo moderno, el “aprender haciendo”<sup>251</sup>. Según Enkvist “la influencia de la psicología y del pragmatismo ha dado origen a la idea de que es posible aprender a enseñar sin hacer referencia a lo que se enseña. Por eso, la formación de los futuros profesores subestima la necesaria preparación académica del profesor. Así, el profesor es despojado de la autoridad natural de quien tiene conocimientos, porque no los tiene”<sup>252</sup>.

Para Arendt, sucedió que el “aprender haciendo” significó la sustitución del “aprender” por el “hacer”. Esto provoca que el alumno pueda hacer cosas, mas no tiene la noción del porqué de las cosas que hace. En efecto, el profesor se ve obligado a demostrar el cómo se produce cada cosa que enseña, es decir, es un propiciador de un ambiente en que el alumno adquiera habilidades más que aprendizajes. En consecuencia, los alumnos tienen débiles o escasos fundamentos en sus planes de estudios. Carlos Cullen sostiene que el problema de este supuesto es que el educando no socializa mediante el conocimiento que va adquiriendo. Por lo tanto, los fundamentos (que podrían servirle al alumno en la vida pública) que constituyen la acción reflexiva de la educación, quedan relegados a la acción de producir, de saber producir, más que saber el porqué del producir y cómo esto puede llegar a afectar la vida en sociedad, tanto positiva como negativamente<sup>253</sup>. Al respecto, Kant expresa que “es mejor saber poco, pero con fundamento, que mucho y superficialmente, pues al fin se advertirá en el último caso lo poco profundo de esto. Como el niño no sabe en qué circunstancias tendrá que usar este o aquel conocimiento, lo mejor es que sepa algo con solidez; de lo contrario, sólo seducirá y deslumbrará a los demás con sus conocimientos superficiales”<sup>254</sup>.

La segunda sustitución de los fundamentos, y que es el tercer supuesto, es que se ve en los niños a temprana edad el juego como herramienta para el aprendizaje, lo que obliga al alumno a un aprendizaje pasivo, dejando a un lado la preparación para el trabajo. Arendt rechaza esto, porque “lo que tendría que preparar al niño para el mundo de los adultos, el hábito de trabajar y no de jugar, adquirido poco a poco, se deja a un lado en favor de la autonomía del mundo de la infancia”<sup>255</sup>. Este aprendizaje mediante el juego, que Arendt califica como pasivo y

---

<sup>251</sup> Arendt, H., 1996. op. cit. p. 194

<sup>252</sup> Enkvist, I., *Hannah Arendt y la filosofía de la educación*. Revista La Ilustración Liberal. En: [http://www.libertaddigital.com/ilustracion\\_liberal/articulo.php/911](http://www.libertaddigital.com/ilustracion_liberal/articulo.php/911)

<sup>253</sup> Cf. Cullen, C., 2005. op. cit. pp. 31-35 y 86-88

<sup>254</sup> Kant, I., 2000. op. cit. pp. 84-85

<sup>255</sup> Arendt, H., 1996. op. cit. p. 195

limitante, comenzó a ser muy valorado a comienzos del S. XIX. Por ejemplo, luego de haber sido colaborador de Pestalozzi, Froebel comienza a fundar jardines de infantes cuyo método base de aprendizaje era “el juego o método lúdico.” Su fundamento medular es que “el juego es la actividad más buscada y espontánea de los niños”, y esto le permite mostrar su “propio yo” ante los demás. En base a esto diseñó un currículo escolar completo (matemáticas, ciencias, lenguaje y artes) donde el juego era el método más ocupado para desarrollar la conexión del niño con la naturaleza<sup>256</sup>. De este modo, el trabajo quedó sustituido por lo lúdico. Lo que trata de mostrar Arendt, es que no sólo el juego suprime al trabajo, a la preparación para el trabajo, sino que además sustituye –a la manera de la sustitución del “aprender” por “hacer”– el “trabajar” por el “jugar”. Esto provoca que nuevamente prime la autonomía de la infancia, por sobre la autonomía del adulto.

Claro que esto no debe entenderse como si Arendt creyera que los niños no deben jugar. Cree son otros los espacios y tiempos para el juego (el hogar, la vecindad, con los hermanos, padres, etc.), que no debieran de estar concentrados el colegio.

Esta inflexión de Arendt, que tiene influencia kantiana, pretende sostener que hay que educar al niño mediante el trabajo y no el juego, es decir, se debe hacer de él un trabajador reflexivo y no un perezoso que busca siempre lo más fácil o lo lúdico. Esto, porque la vida se transforma en una tarea, no en un juego. Señala el propio Kant que “el hombre ha de estar ocupado de tal modo que, lleno del fin que tiene a la vista, casi no se sienta a sí mismo; su mejor descanso es el que sigue al trabajo. Por consiguiente, se ha de acostumbrar al niño a trabajar. ¿Y dónde mejor que en la escuela debe cultivarse la afición al trabajo? La escuela es una cultura coercitiva (*zwangmässige*). Es de lo más perjudicial habituar al niño a que mire todas las cosas como un juego. Ha de tener un rato para recobrar fuerzas, pero es preciso también que tenga sus momentos de trabajo. Si no comprende inmediatamente para qué le sirve esta coacción, más tarde advertirá su gran utilidad. En general, se acostumbraría a los niños a la indiscreción, si se contestara siempre a sus preguntas: ¿para qué es esto? ¿y aquello? La educación tiene que ser coercitiva, pero sin que por ello haya de esclavizar a los niños”<sup>257</sup>.

En Arendt, la importancia del trabajo en el colegio es que –aparte de hacer formar el hábito de trabajar– el trabajo, así como la labor, representan una auténtica forma de vivir. Dice que “ni la labor ni el trabajo se consideraba que

---

<sup>256</sup> Luretti, J., 1988. op. cit. pp. 253-256.

<sup>257</sup> Kant, I., 2000. pp. cit. pp. 57-58

poseyera suficiente dignidad para constituir un *bios*, una autónoma y auténtica humana forma de vida; puesto que servían y producían lo necesario y útil, no podían ser libres independientes de las necesidades y exigencias humanas<sup>258</sup>. No obstante, para Arendt el trabajo y la labor es la preparación para la *vita activa*, pues la educación debe considerar que “el hombre está hecho para llevar una vida activa”<sup>259</sup>. En este caso, dice Arendt, cualquiera sea la conexión entre el saber y el hacer, estos dos principios pedagógicos otorgan o procuran dar un carácter absoluto al “mundo infantil.” Aquellos principios rompen la preparación para la educación adulta (para la acción), porque la infancia es una etapa temporal.

Según Arendt estos problemas fueron vistos por EE.UU. de ahí nace su crisis, del reconocimiento del problema para luego generar acciones para resolverla. Lo que hizo aquel país para superar esta crisis fue una “restauración”. Se trazaron los siguientes objetivos: La enseñanza se impartirá nuevamente con autoridad, se transformarán los planes de estudio para los docentes (para que aprendan bastante más de la media antes de transmitir), el juego se hará fuera de las horas de clases y será reemplazado por el trabajo serio, el conocimiento será mayormente acentuado para así perfeccionar y fundamentar las habilidades.

El primer objetivo para Arendt, restaurar la autoridad, es el que debe primar sobre los otros, pues el sentido de la autoridad juega un papel importante tanto en la educación como en la política. Ello porque según Arendt “cuanto más radical es la desconfianza de la autoridad en la esfera pública, tanto más es probable que la esfera privada no se mantenga intacta”<sup>260</sup>. En esta línea, Sobarzo piensa que “lo que Arendt señala es que es en la autoridad donde radica la conciencia del comienzo, la validez de fundar. La autoridad es la condición bajo la que puede desplegar la libertad, y el motivo es porque los seres humanos viven conjuntamente protegidos y sometidos a leyes. Es por esto por lo que aceptar la autoridad es condición posibilitante de la convivencia en la polis”<sup>261</sup>. La autoridad debe ser aquella que permite la capacidad de acción de los ciudadanos; en los niños, la autoridad es la que conserva esta capacidad innata (comenzar). Sin embargo, en el trato entre adultos la autoridad no debe verse como una superioridad, puesto que atenta contra la dignidad del otro. Mucho menos que la autoridad política vea al ciudadano como un niño al cual hay que dar guardería, pues el resultado podría ser la emancipación (que siempre cobra víctimas) y con

---

<sup>258</sup> Arendt, H., 2009. op. cit. p. 26

<sup>259</sup> Brezinka, W., 1999. *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid, Narcea, p. 58

<sup>260</sup> Arendt, H., 1996. op cit. p. 202

<sup>261</sup> Sobarzo, M., 2008. op. cit. p. 71

ello la autoridad quedaría cuestionada y apoblemada. Dicho de otro modo, la conservación en educación no tiene relación con el consevadorismo político, pues va en función de la futura libertad del niño que es su capacidad de acción, de actuar en el mundo.

Para Arendt, conservar la autoridad sirve para proteger al niño del mundo y al mundo del niño, es decir, para proteger lo nuevo ante lo viejo y lo viejo ante lo nuevo. Esta actitud conservadora es la responsabilidad frente al mundo, que pide *amor mundi*, v. gr., cuidado y protección. El principal motivo es que el hecho que en el mundo cambien siempre los habitantes, puede dar como resultado que el mundo sea tan mortal como ellos, es decir que los nacidos traigan consigo la destrucción. La verdadera esperanza, nos dice Arendt: “siempre está en lo nuevo de cada generación.” Es necesario introducir al niño en el mundo de los viejos, y de manera paradójica, hay que cuidar al mundo de lo “revolucionario” (en pro y en contra) que tiene cada niño. De manera conservadora es que el mundo se ha mantenido y se seguirá manteniendo, pues hay elementos universales que por más que cambien los tiempos y las sociedades es necesario llamarlos en el momento preciso<sup>262</sup>.

La escuela, que según Arendt debiera educar bajo lo que se ha dicho (tradicción) y sobre lo que podemos hacer (proyección), es la acción de formar a la persona, niño-joven, en un espacio entre el pasado y el futuro. Las escuelas, dice Brezinka, “están para preparar a los niños para el complicado mundo de los adultos”<sup>263</sup>. Esta actitud de conservar permite que la educación sea posible, pues el profesor tiene el deber de mediar entre lo viejo y lo nuevo. En efecto, el remitirse al pasado forma parte de la educación conservadora, ya que el pasado hizo el mundo que habitan los nuevos.

Su tesis es que la educación implica autoridad y tradición, pero con varias constantes: La autoridad y tradición en la educación se debe separar del ámbito político y público, para así aplicar un actitud de autoridad remitida al pasado que le sean adecuadas al campo educativo, pero no con una validez general en el mundo de los adultos. Ello traería consigo que la escuela enseñaría cómo es el mundo, no el arte de vivir en él, porque siempre el mundo será más viejo que ellos, y el aprendizaje siempre se vuelve al pasado. Dicho de otro modo, “cada educador, por tanto, es actual y es de otro tiempo: contribuye a formar a los recién llegados a partir de la memoria de algo que le precede y está obligado a custodiar. Debe

---

<sup>262</sup> Cf. Arendt, H., 1996. op. cit. pp. 197-205

<sup>263</sup> Brezinka, W., 1999. *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid, Narcea, p. 58

custodiar ese pasado, no anular nuestras propias posibilidades de acción, sino para promover lo imprevisto, mientras renovamos un mundo común, con el objeto de ofrecer una respuesta humana a las contradicciones del tiempo presente”<sup>264</sup>. Dice Arendt, “al perder la tradición, también perdemos el hilo que nos guiaba con paso firme por el vasto reino del pasado, pero ese hilo también era la cadena que sujetaba a cada generación a un aspecto predeterminado del pretérito. Podía ser que sólo en esta situación el pasado se abriera a nosotros con inesperada frescura y nos dijera cosas que nadie había logrado oír antes. Pero no se puede negar que, sin una tradición bien anclada –y la pérdida de esta seguridad se produjo hace varios cientos de años–, toda la dimensión del pasado estaría también en peligro. Corremos el riesgo de olvidar y tal olvido –aparte de los propios contenidos que también puedan perderse– significaría que, hablando en términos humanos, nos privaríamos de una dimensión: la de la profundidad de la existencia humana, porque la memoria y la profundidad son lo mismo, o mejor aún el hombre no puede lograr la profundidad si no es a través del recuerdo”<sup>265</sup>.

### **3.4. Natalidad y educación.**

Luego de analizar esta crisis, Arendt considera que la esencia de la educación parecía haberse olvidado o bien perdido. Ello porque al romperse el hilo conductor de la tradición, se rompió también el valor de los nuevos en la educación y en la sociedad, pues no fueron considerados como seres portadores de los nuevos comienzos.

Ya dijimos que Arendt instala la natalidad como la esencia de la educación. No obstante no es la única que relacionó la educación al arribo de los nuevos. Para Dewey, la educación es también la continuidad del aspecto social de un grupo humano, cuestión que se mantiene gracias al nacimiento de nuevos seres. Señala Dewey que “los hechos primarios ineluctables del nacimiento y la muerte de cada uno de los miembros constitutivos de un grupo social determinan la necesidad de la educación”<sup>266</sup>. Esto porque “los seres recién nacidos no sólo desconocen, sino que son completamente indiferentes respecto a los fines y

---

<sup>264</sup> Bárcena, F., 2006. op. cit. p. 225.

<sup>265</sup> Arendt, H., 1996. op. cit. p. 103-104

<sup>266</sup> Dewey, J., *Democracia y Educación*, op. cit. p. 11

hábitos del grupo social, que ha de hacérselos conocer e inspirarles interés activo hacia ellos. La Educación, y sólo la educación, llena este vacío”<sup>267</sup>.

Arendt valora esta visión como un fin “práctico-político”, mas cree que no da cabal respuesta al fenómeno de la natalidad como acontecimiento fundador, pues todo nacimiento es un comienzo, i.e., un acontecimiento que nace de la acción humana. Según Bárcena, esto nos permite entender la fenomenología política arendtiana en cuanto a las claves de su filosofía educativa, puesto que instala la acción como la actividad central de la educación. La razón es que la acción se da en un *entre* los hombres y “es en ese espacio en el que surge, y tiene pleno sentido, la libertad humana como capacidad radical de comenzar lo nuevo, de actuar en relación a los demás en un espacio plural de aparición”<sup>268</sup>. Ello porque en Arendt la educación es conservadora, y debido a que su esencia es la natalidad –la interminable entrada de los nuevos– tiene la misión de “conservar la capacidad de iniciativa de los que llegan a este mundo”<sup>269</sup>. Para von Zuben y Gallo la cuestión de la libertad en Arendt “es el proyecto de recuperación del espacio público. Y aún más, para Arendt no se piensa la educación prescindiendo del registro de la política. Ésta tiene como fundamento la acción, la esencia de lo humano en el sentido de comenzar algo nuevo. Actuar políticamente es la iniciativa de alguien en el seno y en vista de un nosotros”<sup>270</sup>.

Todas estas reflexiones, que mucho tienen en común, han hecho sostener a muchos intelectuales que Arendt presenta la educación como una actividad política. Esto no es cierto, porque para Arendt la educación está regida por la autoridad de los adultos, es decir, donde no hay, ni debe haber, condiciones de igualdad. La misión de los adultos es que mediante su autoridad frente a los niños, conserven su potencial capacidad de emprender lo desconocido. Otro error es que se ha dicho que Arendt piensa que “el totalitarismo es pasar la educación a la política”<sup>271</sup>. El error es que cuando se habla de Arendt y se ocupa el término “política”, se debe ocupar sabiendo que en Arendt la política es el terreno de la diferencia, y, en los regímenes totalitarios ocurre lo contrario, no se acepta de ningún modo la diferencia. Lo que en verdad hace el totalitarismo es romper el vínculo entre la natalidad y la acción, por cuanto no permite la diferencia y anestesia en los niños su capacidad de iniciadores, esto es, de comenzar lo

---

<sup>267</sup> Ídem.

<sup>268</sup> Bárcena, F., 2002. *Hannah Arendt: Una poética de la natalidad*. Λαίμων. Revista de Filosofía n° 26, p. 8.

<sup>269</sup> von Zuben, A., y Gallo, S., 2008. op. cit. p.181

<sup>270</sup> Ídem.

<sup>271</sup> Sobarzo, M., 2008. op. cit. p. 71

diferente. Se trata de un adoctrinamiento hacia las normas y la ideología del régimen<sup>272</sup>. Por cierto, en la Alemania de Hitler los niños desde temprana edad eran sometidos a la ideología. En efecto, se les enseñaba a leer al mismo tiempo que se enseñaban los “fundamentos” del odio a los judíos. Esto, sin duda, tenía el objetivo de formar hombres impedidos del razonamiento propio, v. gr., fáciles de dominar.

En suma, la natalidad es el arribo de seres distintos que, unidos por su condición humana de iniciadores potenciales, cubren la necesidad social de conservar la tradición y renovar la humanidad. En cuanto a la educación, la natalidad es su esencia porque simplemente existe gente nueva que necesita de la acogida de los viejos, y qué mejor acogida que una educación que conserve su espíritu de emprendedores de lo inesperado.

### **3.4.1. Educación y el vínculo entre natalidad, acción y discurso.**

Arendt piensa que “la acción mantiene la más estrecha relación con la condición humana de la natalidad; el nuevo comienzo inherente al nacimiento se deja sentir en el mundo sólo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo, es decir, de actuar”<sup>273</sup>. Este actuar, la acción, es la condición por la cual es posible iniciar lo antes impensado en un espacio libre de aparición. Esto, porque todas las acciones humanas “están condicionadas por el hecho de que los hombres viven juntos, si bien es sólo la acción lo que no cabe imaginarse fuera de la sociedad de los hombres”<sup>274</sup>.

Dado esto, podemos apreciar que desde su concepto *natalidad*, en conexión con la *acción*, emergen al menos dos categorías fundamentales. La primera se refiere a que dado que toda persona es capaz de *acción*, la *acción* es lo que permite la movilidad de la “natalidad”, en tanto la natalidad también revela nuestra capacidad de generar (fundar) lo nuevo, en oposición a un “fin establecido”. La segunda, que tiene relación con la primera, es que su concepto *acción* armoniza de manera inmanente los siguientes rasgos de nuestra condición humana: la palabra y su intersubjetividad –dependiente del discurso y la narración– que permite que aparezcamos políticamente en el mundo. La palabra

---

<sup>272</sup> Cf. Arendt, H., 2008. En: Vatter, M. y Nitschack, H., (eds.) op. cit. pp. 18-19.

<sup>273</sup> Arendt, H., 2009. op. cit. pp. 22-23

<sup>274</sup> Ídem, p. 37

es entendida como discurso, como un aparecer en el mundo mediante la narratividad que va entrelazando la vida misma con la historia, con el tiempo y con los demás. Como Arendt intenta traer la polis griega ateniense al espacio contemporáneo, considera que un aspecto importante de esta polis es que ser político “significaba que todo se decía por medio de palabras y de la persuasión, y no con la fuerza o la violencia”<sup>275</sup>. Es decir, en un espacio donde los hombres puedan manifestar, de manera pacífica y libre, cómo el mundo se les aparece y qué comprenden de él.

En cuanto a la narratividad inherente a la vida de ser, es decir, al uso de su palabra, Ricoeur confronta la intriga de Aristóteles con la definición de tiempo de San Agustín, puesto que en Agustín prima la discordancia sobre la concordancia (la condición de miseria del ser humano) mientras que en Aristóteles es lo contrario. Sin embargo, no se pueden contrariar demasiado estas visiones, ya que para San Agustín la discordancia necesariamente va en dirección de la unidad de la intención, que significa que la totalidad de lo narrado (lo dicho) está en mi espíritu porque, por ejemplo, “cuando voy a recitar un poema, éste está presente en su totalidad en mi espíritu, luego, a medida que lo recito, sus partes pasan la una después de la otra del futuro hacia el pasado transitando por el presente hasta que, habiéndose agotado el futuro, el poema se ha convertido en pasado”<sup>276</sup>. Ricoeur cree que esta experiencia, en donde la discordancia se antepone a la concordancia, no por ello es causa de que sea objeto permanente de nuestro deseo.

En relación a Aristóteles, la tragedia hila su contenido a través de una primacía de la concordancia sobre la discordancia, puesto que en la tragedia hay peripecias, sucesos aterrantos, etc. (momentos que mantienen la intriga) que hacen que en la tragedia sea un relato en permanente lucha entre la concordia y la discordia (fortuna e infortunio).

Con estos dos puntos de vista, aparentemente opuestos, Ricoeur trae a colación un análisis de la concordancia discordante del relato y la discordancia concordante del tiempo, marcando así una *identidad narrativa que nos constituye* (la que ya está dada en el relato y en el tiempo). Quiere significar que nuestra vida aparece como una actividad que construye y que al mismo tiempo, subjetivamente

---

<sup>275</sup> Ídem, p. 40

<sup>276</sup> Ricoeur, P., 2004. *Política y Educación. De la historia personal a la Comunidad de Libertades*. Madrid, Docencia, p. 56.

hablando, “no es ni una sucesión incoherente de acontecimientos, ni una sustancialidad inmutable inaccesible al devenir”<sup>277</sup>.

Ricoeur muestra una especie de asociación vital entre la literatura (historia narrada) y nuestra propia vida, que tiende a narrar lo que le sucede. Es en esto donde creemos convertimos en intérpretes y narradores de la misma, es decir, en los autores de nuestra vida. Ello porque, a su juicio, nos aplicamos a nosotros mismos el concepto de voces narrativas que constituyen una sinfonía de las grandes obras (epopeyas, las tragedias, los dramas, las novelas). De este modo aprendemos a ser el narrador de nuestra historia sin ser el autor total de nuestra vida. Esa diferencia parece marcar nuestra existencia como un “yo” que no se vive desde el “sí mismo” sino que busca acogida en el relato que la vida siempre acompañada de “otro” va marcando esa diferencia entre la ficción y la vida. En este sentido, dice Ricoeur, es cierto que la vida se vive y que la historia se cuenta. En efecto, es a través de la narración que buscamos comprendernos nosotros mismos; es decir, siempre está latente buscar la identidad del “yo” en medio de una identidad narrativa ya narrada o vivida. Los relatos (también apreciables en forma de discurso), entonces, nos confieren una unidad narrativa.

Considerando las ideas de Ricoeur, en Arendt la acción discursiva del Ser, i.e., como es capaz de mostrar mediante la palabra la unidad de su vida (lo que aprende de la vida) con el tiempo y los demás, plantea que sólo mediante la acción comunicativa de los hombres es posible actuar en el campo de la intersubjetividad. Al respecto, Habermas cree que en la acción comunicativa que señala Arendt “los individuos aparecen como seres inintercambiables, y se manifiestan en su subjetividad. A la vez, tienen que reconocerse unos a otros como seres responsables de sus actos, esto es, como seres capaces de un entendimiento intersubjetivo: la pretensión racional inmanente al habla funda una igualdad radical. Finalmente, el mundo de la vida está lleno, por así decirlo, de praxis, está ocupado por la «trama que forman los asuntos humanos»; se trata de las historias en que se implican los agentes con su hacer y su padecer”<sup>278</sup>. Entonces, cuando es agregado el discurso a la acción, la acción se hace una actividad completamente política, pues mostramos nuestra diferencia en cuanto a la apreciación del mundo, que perfectamente puede ser narrada desde el “yo” y aprendida o también interpretada desde “el otro”, esto es, un espacio intersubjetivo. Esto, sin duda, permite pensamiento ampliado, que es una amplitud

---

<sup>277</sup> Ídem. P. 57.

<sup>278</sup> Habermas, J., 1984. op. cit. p. 209.

y apertura hacia los demás. Un “ponerse en el lugar del otro” y tomar la decisión moral correcta.

Desde la fenomenología arendtiana del ser vistos y oídos mediante el discurso y su narratividad, podemos terminar señalando que su pensamiento se asemeja a la concepción de la apertura al otro señalada por Chrétien, quien piensa que “la punta de nuestra identidad es lo que aquí nos expone al otro, el poder ser tocado por él. Se trata, como decía Plutarco, del contacto de la luz con el espejo. Escuchar es una forma de ser tocado y ser tocado, a su vez, una forma de escuchar, en la receptividad de una apertura”<sup>279</sup>.

En relación a esto, desde el punto de vista de la apertura al otro y a la narratividad que nos une, Dilthey piensa que la vida es una misma con la historia. El punto de partida es la vivencia del hecho, la comprensión a partir de la vivencia o la vivencia a partir de la comprensión. En este sentido, comprensión y vivencia se fundan correlativamente. Tales vivencias no son aisladas, pues la vida en cuanto vivencia y comprensión, siendo historia, se funda en las otras personas. Nuestra comprensión transita por la vivencia y la comprensión del otro. Se trata de una conexión vital que da forma a un nexo teleológico inmanente. Ello porque el futuro nos remite al presente cuando nos proyectamos hacia él. Por lo tanto, nuestra vida es histórica y, en tanto es la conexión con el otro, nos permite una comprensión vital que sirve a que la conciencia (el ser mismo) acepte su carácter temporal. De ahí encontramos el significado (sentido) de lo vivido y nuestra vida se armoniza con el tiempo de manera prácticamente inmanente<sup>280</sup>.

Debido a esto, es que la esencia de toda actividad humana, desde el trazado de objetivos hasta la conclusión de los fines, emerge la condición humana de la capacidad de acción y del discurso. Y la acción, como señala Manuel Cruz, parte precisamente de este poder de iniciativa “que queda designado a través del término natalidad”<sup>281</sup>. Dicho de otro modo, la natalidad es el fundamento ontológico de todo ser humano. Cada fin trazado mediante la acción y la palabra de los hombres es en Arendt un segundo nacimiento. Los niños son los recién llegados que, luego de su nacimiento biológico, emprenden camino al segundo: la inserción en el mundo mediante la palabra y la acción, es decir, entran al mundo

---

<sup>279</sup> Chrétien, J-L., 1997. *La llamada y la respuesta*. Madrid, Caparrós, p. 74

<sup>280</sup> Cf. Colomer, E., 1990 *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*. Barcelona, Herder Editorial, pp. 343-345

<sup>281</sup> Cruz, M., 1995., *Introducción a la obra Arendt, H. De la historia a la acción*, op. cit. p. 20.

cuando comienzan a actuar en él<sup>282</sup>. En cuanto a esto, Bárcena sostiene que “el nacimiento, en tanto que comienzo, indica lo que está por delante y engendra así el tiempo. El aprendizaje de la finitud es el aprendizaje humano del tiempo en toda su extensión. Es el aprendizaje de los recién llegados que se educan poniéndose en contacto tanto con el pasado como con el futuro y con un mundo que ya estaba antes de su llegada. En su esencia, como pensaba Arendt, esta educación es conservadora, no por ser reaccionaria, sino porque ha de preservar en cada recién llegado lo nuevo y revolucionario que trae consigo. La tarea de educar es una tarea de mutuo cuidado: el cuidado de los que llegan y el cuidado del mundo”<sup>283</sup>.

### **3.5. Educación y libertad: una proyección a América Latina.**

Como vimos, la educación que plantea Arendt es conservadora, por cuanto procura conservar la capacidad de cada niño de emprender lo nuevo mediante el discurso y la acción, y esto puede entenderse como una conservación de su libertad de acción en el mundo, i. e., en la *polis*. Es por esta razón que se ha sostenido que la pedagogía y la política van unidas. El punto de partida de esta unión “está en Platón y en Aristóteles, que consideraban la educación como la base del Estado y por lo tanto la pedagogía como la base de la política”<sup>284</sup>. No obstante, ya observamos que Arendt, como es su estilo, maneja este supuesto y lo interpreta de manera muy peculiar. Dice: “La educación no debe tener un papel en la política, porque en la política siempre tratamos con personas que ya están educadas”<sup>285</sup>. Lo que quiere mostrar con esto, es que los problemas filosófico-políticos que sustenta la educación se dan en la comunicación entre hombres mayores, ya formados, quienes acuerdan los principios que debiera tener la educación de Estado, puesto que es la política educacional de un gobierno la principal encargada de dotar conciencia crítica y responsabilidad social a los estudiantes. No obstante, llevada la educación a su acto mismo, v. gr., en la casa o en el colegio, es lo contrario. No es ni debe ser política porque no hay igualdad entre un padre y su hijo o entre un profesor y su alumno. Esto porque no hay paridad de saberes entre un niño y un adulto, el hombre maduro ya está en el mundo; el niño, recién entra en él. Por eso prima la autoridad del mayor.

---

<sup>282</sup> Ídem, Cf. pp. 20-21

<sup>283</sup> Bárcena, F., 2002. op. cit. p. 10.

<sup>284</sup> Luzuriaga, L., 1954. *Pedagogía social y política*. Buenos Aires, Losada, p. 100.

<sup>285</sup> Arendt, H., 1996. op. cit. p. 188.

Sin embargo, en la política hay condiciones de igualdad, puesto que se da entre hombres que ya están formados. Es por ello que en este espacio entre hombres mayores no hay una “autoridad del saber” como ocurre en el caso de la relación niño-adulto. Entre adultos nadie tiene la obligación de ser manso ante lo que dice y hace el otro, y, aunque una persona posea muchos títulos profesionales o grandes patrimonios, y que lo mantengan dentro de una élite, no lo hace ser el poseedor de la verdad hacia la que haya que callar. En Arendt la sociedad, el mundo de los ciudadanos, se construye y se preserva en virtud de la intersubjetividad, esto es, de la *doxa*. No es en virtud de una oligarquía que administre la verdad, como el caso de la *República* de Platón, que ella misma recusa en sus obras.

El motivo es que Platón hace una tripartición del individuo, esto es, lo divide en alma apetitiva, alma irascible y alma racional. Y cuando lleva esta tripartición a su *República* la establece del siguiente modo: en el pueblo predomina el alma apetitiva, por ello deben ser quienes cubran las necesidades vitales, el ejército (guardianes) representa el alma irascible, porque son los encargados de proteger la República. Por último los filósofos, quienes tienen la tarea mayor, cual es dirigir políticamente al pueblo y a los guardianes, porque en ellos predomina el alma racional<sup>286</sup>. Es decir, Platón establece un gobierno oligárquico basado en hombres que supuestamente tienen la posesión de la razón, de la verdad, esto es, en Arendt, el arquetipo de un régimen totalitario. La filosofía de la *República* de Platón, aunque no siempre de manera violenta, predominó en muchos estados de Europa durante siglos, y con ello la sociedad, y por añadidura la educación, se vieron sometidas a la fuerza de la oligarquía.

Con el fin de romper estos esquemas autoritarios que primaron en Europa y llegaron a ocupar gran parte del mundo, luego de la progresiva batalla de los pueblos por establecer una democracia participativa, de los pueblos que, sometidos al yugo de sus conquistadores, lucharon por su independencia (y lo lograron) y de la progresiva separación del estado de la Iglesia, surge en Europa, a comienzos del XIX, la educación de carácter liberal, que más tarde formó parte de la vida política de muchas naciones, incluyendo varios países de nuestra América. La referencia de esta filosofía, se encuentra en el humanismo de Rousseau, principalmente en el *Contrato Social* y en el *El Emilio*. Uno de sus caracteres más abordados es la política dentro del ámbito educativo, teniendo como centro la libertad del hombre con el fin de “reproducir las formas de vida

---

<sup>286</sup> Cf. Platón, 1981. *República*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales. También en Chatelet, F., 1995. *El pensamiento de Platón*. Barcelona, Labor.

social en las que los individuos, libre e iguales, puedan determinar su propia versión de la vida correcta y participar colectivamente en la formulación del bien común de su sociedad”<sup>287</sup>. El objetivo principal de esta filosofía educativa liberal era educar la autonomía racional y la libertad, donde “la educación es un proceso de desarrollo racional basado en la humanidad común a todos, y no un proceso de adquisición cognitiva basado en el saber de un elite intelectual”<sup>288</sup>.

Por su parte, como ya dijimos, Arendt piensa que los regímenes totalitarios no buscan la dominación despótica sobre la ciudadanía, sino conseguir su dócil obediencia. En su libro *Pedagogía del Terror*, Otero y López afirman que la obediencia no premeditada hace que personas, que se pueden caracterizar como normales, violenten contra sus semejantes. La obediencia a la “autoridad” en ese sentido para ellos constituye, en regímenes totalitarios, agudos en su cúspide, una apertura a la violencia impensada. Dicen “Las órdenes, provenientes de la cúspide, descienden hacia los niveles inferiores de subordinación en los que la capacidad de decisión se diluye y la pura obediencia aumenta; pocos deciden y muchos obedecen”<sup>289</sup>. Arendt está de acuerdo con esto, pero le agrega un elemento importante, que el totalitarismo, al adoctrinar, pervierte la comprensión. Dice: “El adoctrinamiento es peligroso porque tiene su origen en la perversión, no del conocimiento, sino de la comprensión. El resultado de la comprensión es el sentido, el sentido que nosotros mismos originamos en el proceso de nuestra vida, en tanto tratamos de reconciliarnos con lo que hacemos y padecemos. El adoctrinamiento sólo puede favorecer la lucha totalitaria contra la comprensión y, en cualquier caso, introduce un elemento de la violencia en el conjunto de la esfera pública”<sup>290</sup>. En esta línea, Kant cree que el adoctrinamiento, prudente, es necesario, pero sólo cuando se trata de educar a los niños en relación a las reglas del colegio, ya que esto les servirá para luego aceptar que la sociedad tiene leyes que se deben respetar. “Sin embargo, no basta con este adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción”<sup>291</sup>. Por su parte, el adoctrinamiento excesivo, es decir, aquel que evita que los niños piensen, no es otra cosa que “esclavizar” o “dilatarse” la virtud de pensar de cada niño o joven. Ergo, impide generar cosas nuevas.

---

<sup>287</sup> Carr, W., 2002. *Una teoría para la educación*. Madrid, Morata, p. 80

<sup>288</sup> Ídem.

<sup>289</sup> Otero, E., y López, R., 1989. *Pedagogía del terror. Un ensayo sobre la tortura*. Santiago, Atenas, p. 139.

<sup>290</sup> Arendt, H., 1995. op. cit. p. 30

<sup>291</sup> Kant, I., 2000. op. cit. p. 19

Sin embargo, antes de seguir avanzando en este problema, es necesario ver en qué coincide y en qué se diferencia un totalitarismo de una dictadura. El concepto totalitarismo comenzó a utilizarse para referirse al fascismo italiano y al nazismo alemán. Es la doctrina o la *praxis* de un Estado “que pretende identificarse con la totalidad de la vida de los ciudadanos”<sup>292</sup>, y suele ocuparse como término para denotar toda forma de absolutismo doctrinario. Una dictadura, se caracteriza por concentrar el poder en un solo individuo, quién puede traspasar parte de su poder a sus “cómplices”. Ambas formas de gobernar pueden surgir gracias a un golpe de Estado (producto de una coalición cívico-militar o bien por las fuerzas armadas) como el caso de Augusto Pinochet, o también vía voto popular, como el caso de Hitler. Una dictadura no acepta la división de poderes, el totalitarismo en algunos casos ha mostrado aceptarlo, pero lo domina absolutamente. El totalitarismo busca el apoyo de las masas (esto ya fue explicado en el Cap. I cuando hablamos de unión entre elite y populacho) la dictadura puede prescindir de esto. De todos modos, la relación entre dictadura y totalitarismo, estriba en que son formas de gobierno que intentan concentrar el poder en uno o unos pocos hombres. Son similares en cuanto pretenden tener el dominio absoluto de la ciudadanía y no aceptan la diferencia. Para ser más claros, damos un ejemplo cercano: Augusto Pinochet en su libro *Geopolítica* ocupa el concepto “conductor” (que se sabe es la traducción del concepto *Führer*) para referirse a quien fuese la cabeza de un gobierno. Por eso, no debiese extrañar que tantos neonazis hayan homenajeado su funeral. En el libro, que es una copia de la ideología nazi (por no decir un robo intelectual, ya que no usó ningún tipo de cita), señala que un buen gobierno es aquel que pone orden, que limpia el Estado de posibles amenazas hacia este orden y que se expande territorialmente por medio de la fuerza. Este gobierno trata concentrar el poder y las decisiones mayores en un solo individuo<sup>293</sup>. Como vemos, el totalitarismo tiene relación con una dictadura, la diferencia más clara es que la dictadura pretende concentrar el poder en una sola persona, el totalitarismo puede tener una “cámara de apoyo” o un grupo minoritario. La gran similitud, es que ambas son tiranías antidemocráticas, pues intentan quitar de los ciudadanos la opinión y la diferencia, y buscan la dominación mediante el adoctrinamiento<sup>294</sup>. Quien no se les une, normalmente es oprimido, desterrado, o en el peor de los casos asesinado.

---

<sup>292</sup> Abbagnano, N., 2007. op. cit. p. 1045

<sup>293</sup> Cf. Quinteros, H., 1998. *Militarismo bismarckiano y las Fuerzas Armadas de Chile*. Iquique, Campvs, Universidad Arturo Prat.

<sup>294</sup> Cf. Molina, I., 200\_\_\_. *Conceptos fundamentales de la ciencia política*. Madrid, Alianza Editorial (sin referencia de número de páginas).

Caso de naturaleza “parecida” fue la “injusticia latinoamericana” del siglo XX (que muchos sostienen que aún está presente bajo la burocracia de las democracias representativas), en donde los gobiernos estaban más con la burguesía, que concentraba el poder económico, que con las clases sociales bajas. En el término sociológico marxiano, a esto se le llama Estado capitalista de carácter burgués. Estos gobiernos, se mantenían burocráticamente en el poder, formando coaliciones que impedían el surgimiento figuras populares que tuvieran como fin acabar con tal injusticia. Cada vez que ascendía al poder un personaje con esta cualidad política, en casi la totalidad de los casos, hubo conflictos cívicos que concluyeron con un golpe de Estado por parte de los militares, apoyados por la derecha política para luego establecer una dictadura. Tal es el caso de Brasil con el asesinato de Joao Goulard y de Chile con la muerte de Salvador Allende. Estando en el poder, estos estados dictatoriales, cuyo modelo económico tendía a ser capitalista, convirtieron la educación en un proceso de adoctrinamiento (en contra de formar la autonomía)<sup>295</sup>. En efecto, la población de proletariados en muy pocos casos tenía la opción de recibir una educación formal, y, si la recibían, eran educados según las doctrinas del gobierno dictatorial, esto es, de aceptar sin pensar<sup>296</sup>. El objeto de esta “tiranía”, era mantener el control absoluto de la economía, ante la constante amenaza de los movimientos sociales que luchaban por recuperar la participación del pueblo en los asuntos de Estado, y con ello, acabar con esta injusticia social en todos sus ámbitos.

En este contexto, en América Latina la educación servía a quienes estaban en el poder. En efecto, se usó como fórmula para aumentar y mantener la obediencia. Se trataba de una educación que ponía barreras a la libertad, específicamente a las subculturas de proletarios y marginados. En razón de este problema, muchos intelectuales y artistas tomaron cartas en el asunto. Gabriela Mistral es una de ellas. La pedagoga y poetisa colaboró con los movimientos educativos de pedagogía liberal en América Latina (en México y Centroamérica), cuya misión tenía como fin crear una filosofía y un método educativo de liberara a los pobres de la opresión y la injusticia. Esto continuó tomando fuerza –aunque sin dar resultados contundentes– hasta en los años sesenta surge en Brasil la figura de Paulo Freire, quien denunció las implicaciones sociales y políticas de lo que él llamó una “educación bancaria”, en virtud de la cual el educador “deposita” saberes en la conciencia del educando. Se trata de una educación de Estado de

---

<sup>295</sup> Cf. Pinto, R., 2008. *El currículo crítico*. Santiago, Ediciones UC, pp. 173-192

<sup>296</sup> Cf. Reyes, J., 1995. *En torno a Paulo Freire. Aspectos filosóficos de su pensamiento y aportes a la reflexión de raíz latinoamericana*. Pontificia Universidad Católica de Chile, tesis para optar al grado académico de Licenciada en Filosofía.

naturaleza mecánica, impositiva y autoritaria, que tiene como fin mantener a las clases sociales bajas en su estado de opresión y pobreza. Sobre la base de sus principios filosóficos, políticos y sociales sólidos, Freire denuncia este tipo de educación como uno de los ejes principales del Estado capitalista para mantener indefinidamente las condiciones de opresión política, exclusión e injusticia social en que se encuentran sumidas las vastas masas de trabajadores y sus familias, particularmente en América Latina<sup>297</sup>. La conexión de Freire con Arendt se retrata en que ambos son antitotalitarios, y que ninguno está dispuesto a aceptar que mediante la educación se adoctrine a los alumnos, amén a un Estado impositivo y dominador.

Freire propuso como antítesis de la “educación bancaria”, un tipo de educación que se constituya en instrumento de conocimiento libre y consciente del mundo, reflexivo y crítico, que conlleve la capacidad de toma de decisiones, y, por extensión, que dote al que aprende de la capacidad de corregir por sí mismo el error. A este modelo revolucionario le llamó “educación liberadora”. La educación que propone Freire será, entonces, “problematizadora” e “integradora” por cuanto permitirá integrar al mundo a los excluidos y oprimidos<sup>298</sup>. Este integrar al mundo, es sin duda un nuevo comienzo a partir de los que por naturaleza son nuevos. Esta es otra fuerte conexión entre Freire y Arendt<sup>299</sup>. Para ella, EE.UU. cuando comenzó su proyecto “Un Nuevo Orden en el Mundo” (seguido de su Independencia) recibió a todos los inmigrantes, desposeídos, pobres y esclavizados para unirlos a la República en condiciones de igualdad (al menos así comenzó y eso dice la Constitución que rige hasta hoy). La fundación de esta República, muestra para ella el hecho natural de que se intenta comenzar lo nuevo, empezar un nuevo mundo, “con los que por nacimiento y por naturaleza son nuevos”<sup>300</sup>. Estos nuevos, representan una doble acepción: los inmigrantes y esclavizados, quienes fueron reconocidos como personas que pueden participar, en condiciones de igualdad, en el comienzo de lo nuevo, y los recién llegados, como aquellos donde recaerá el nuevo orden, y como portadores de los nuevos comienzos.

---

<sup>297</sup> Cf. Freire, P., 2007. *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo Veintiuno Editores. pp. 71-85

<sup>298</sup> Ídem.

<sup>299</sup> Esta relación no va tanto por el método pedagógico. Ella no cala en el método porque, al sentirse inexperta en la materia, siente que debe quedar “*en manos de los expertos y pedagogos*.” La relación es que ambos quieren establecer un nuevo orden: liberar a los oprimidos y hacerlos ciudadanos con poder, esto es, personas capacitadas de *palabra* y *acción*, y, que a partir de ello, participen en los asuntos de Estado. Cf. Arendt, A., 1996. op. cit. 208

<sup>300</sup> Arendt, H., 1996. op. cit. p. 188.

Retomando a Freire, una persona que oprime es una persona despojada de su humanidad, pues es incapaz de encontrar en el diálogo (que para él es el elemento de trasmisión de la cultura) el elemento que lo une al otro<sup>301</sup>. Por ello, considerando el *principio de contradicción* de Hegel, en su proceso de liberación no sólo se libera a los oprimidos, también se libera al que oprime de su condición de opresor. En efecto, las ideas de Freire tienen relación con el principio de Rousseau que señala que el hombre se humaniza mediante la educación, es decir, que el hombre puede volver a su estado natural que viene con él desde su nacimiento, esto es, que sea bueno. Ello porque la pedagogía de Rousseau “se trata de volver a la naturaleza y poner en marcha una completa educación natural que permita reencontrar el fondo bueno de cada sujeto”<sup>302</sup>.

Es así como la educación de la libertad (o pedagogía liberadora) tiene dos tareas: Conseguir la libertad del hombre oprimido y liberar al que oprime de su estado de tirano, y en razón de esto, considerar la intersubjetividad y el valor inherente a cada persona, i.e., formar una sociedad libre donde los ciudadanos puedan mostrar su capacidad de inicio. Según Mendieta, en la radicalidad del pensamiento de Freire, éste sólo puede compararse con Dewey, pues “ambos coinciden en su intento de redefinir y articular la sociedad humanizante, defendiendo la educación como la progresiva humanización del individuo a través de la actualización de su libertad. Para ambos el ser humano no existe fuera de la sociedad, y no hay sociedad sin educación”<sup>303</sup>.

Tanto Dewey como Freire han sostenido que para educar al hombre, para que alcance su humanidad, para que se convierta en un ser de raciocinio autónomo, debe ser educado en ideales democráticos<sup>304</sup>. Es por ello que “una escuela democrática aspira a promover el proceso de autodespliegue de los niños.

---

<sup>301</sup> Cabe señalar que Freire por diálogo no sólo entiende el lenguaje oral, sino también las emociones y sentimientos, principalmente el amor. Dice “siendo el amor el fundamento del diálogo, es también diálogo.” Freire, P., 2007. op. cit. p. 100

<sup>302</sup> Puig, J., 2005. *Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias*. En: *El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del Siglo XXI*. Barcelona, Editorial Graó, p. 153

<sup>303</sup> Mendieta, E., 2008. *Educación liberadora*. En: Hoyos, G. (ed.) op. cit. p. 343

<sup>304</sup> Freire se refiere más que a los niños, a los jóvenes de enseñanza media y especialmente a los de educación superior. En efecto, “Freire consideraba que las actividades políticas de los estudiantes dentro y fuera de la universidad constituían una parte necesaria e importante de la fase de transición del Brasil hacia una sociedad democrática. Consideraba importante que los problemas nacionales se debatieran en la universidad. En vez de intentar restaurar el orden con medidas disciplinarias, buscaba soluciones para el problema más acuciante del país, a saber “la educación del pueblo” junto con los estudiantes.” Heinz-Peter, G., 1993. *Paulo Freire*. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, pp. 463-484.

La tarea que asume la escuela autoritaria es impedir este proceso<sup>305</sup>. El método para desarrollar en el hombre su capacidad de autodespliegue y raciocino moral, no puede ser sino a través del diálogo. En este sentido, Kant es claro en señalar que la educación desde el punto de vista de la formación moral, tiene necesariamente que incluir el diálogo –al igual que Freire en cuánto al método, y que Arendt en cuánto al hacer política–. Dice Kant: “En la cultura de la razón se ha de proceder socráticamente (...) no meterles los conocimientos racionales, sino más bien sacarlos de ellos mismos”<sup>306</sup>.

Considerando estos supuestos y en amén a la tesis de Kant que “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre”<sup>307</sup> Paulo Freire cree que el fin último de la educación es insertar al educando activamente en el mundo, y esto no es otra cosa que ser una persona de conciencia política y moral autónoma, en cuyas acciones, al igual que en Arendt, siempre prime el amor al mundo y a la libertad. Por ello es que Freire propone el diálogo como la herramienta para este objetivo. La razón es que mediante el diálogo el Ser es capaz de expresar los significados que capta del mundo y de ese modo puede mostrar, mediante la acción de su ser, lo que es como persona humana frente a la naturaleza y frente a los demás<sup>308</sup>. Freire propone como base la mayéutica socrática, por cuanto permite que el educando exponga su apreciación del mundo ante los otros, y a su vez, los otros aprendan de su experiencia y le tomen valor, incluyendo al docente<sup>309</sup>. Se trata de buscar la verdad de las cosas –hacerla parir– mediante el diálogo o la discusión. Asimismo Arendt sostiene que en Sócrates *dokei moi (doxa)* es la forma que tenemos de mostrar mediante el diálogo cómo el mundo se le aparece a uno mismo.

Sin embargo, esto requiere de cierta disciplina. El docente tiene la obligación de disciplinar el diálogo, y enseñar métodos para formular y expresar ideas con fundamento, pues, como señala Arendt, el maestro debe ser una persona que sabe mucho más y tiene mucho más fundamentos que sus alumnos. Si eso no se da, puede ser un arma de doble filo, porque el educador, al carecer de método y fundamentos, educa y orienta el diálogo en la superficialidad. Esto alcanza a las universidades, porque por más que un profesor quiera enseñar todo lo de la clase, habrá alumnos que cuestionen lo que enseña, y que a partir de ello

---

<sup>305</sup> Tugendhat, E., 1998. *Ética y política*. Madrid, Tecnos, p.29.

<sup>306</sup> Kant, I., *Sobre la pedagogía*. op. cit. p. 67-68

<sup>307</sup> Kant, I., 2000. *Sobre la pedagogía*. Ediciones Elaleph, p. 7

<sup>308</sup> Cf. Freire, P., 2008. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, pp. 98-100

<sup>309</sup> Para entender la relación con Arendt en cuanto a la mayéutica socrática ir al Cap. II título 2.4 *El discurso y la acción del hombre*.

se genere el diálogo y la discusión. Es ahí donde el profesor, mediante su conocimiento, tiene que verse como superior en los fundamentos, e ir “a más de una hora” de lo que saben sus alumnos, pues sólo así conserva su autoridad. Al respecto, señala Freire: “ninguna autoridad se funda sin esa competencia [profesionalismo]. El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase (...) lo que quiero decir es que la incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro”<sup>310</sup>.

Como la sociedad en que vivió Freire era altamente opresora, la escuela debía servir para cuestionar lo dado mediante un proceso dialéctico. La educación, en palabras de Freire, problematiza lo que tenemos como mundo. Esto lleva a que el sujeto que se haya educado, piense y cuestione lo que se asume como verdadero, es decir, que en el espacio público ocupe su libertad. Si esto no se da, es muy probable que surjan nuevos hombres despolitizados, como el caso de Eichmann, quien no estuvo en posesión de una autonomía de libertad, ni espiritual ni política. Es por ello que “representa el mejor ejemplo de la crisis de la libertad, en su doble significación: política y espiritual. No es peligroso por sus acciones, porque ellas no le pertenecen a él más que por defecto, por carencia o por ser incapaz de plantearse los fines de su acción. Pero tampoco lo es por su espiritualidad, pues nunca él piensa lo que realiza más que el repetir los eslóganes (las palabras aladas) de Himmler”<sup>311</sup>.

La educación que según Arendt apadrinan los regímenes totalitarios va mucho más allá de la autoridad y cae al autoritarismo. Esto porque ya no es proceso de transición del respeto por la autoridad hacia el logro de la libertad, sino que es el proceso por donde se pierde toda noción de libertad, pues a los niños se les adoctrina. De este modo, el adoctrinar anula el surgimiento de las capacidades de un comienzo. Esto es, repetir sin pensar, juzgar mediante frases hechas, aceptar que hay una verdad, que aunque a muchos les parezca horrorosa, es absoluta. El problema es que la educación totalitaria adormece nuestra capacidad de comenzar lo nuevo, i.e., se nos quita la capacidad de acción y de hacer valer nuestra propia razón, nuestra libertad. Peor aún, resulta difícil, no imposible, que “cada hombre en particular logre salir de esa incapacidad, convertida casi en segunda naturaleza. Le ha cobrado afición y se siente realmente incapaz de

---

<sup>310</sup> Freire, P., 2004. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F., Siglo Veintiuno Editores, p. 88

<sup>311</sup> Sobarzo, M., 2008. op. cit. p. 73

servirse de su propia razón, porque nunca se le permitió intentar la aventura.”<sup>312</sup> Por ello, esto hay que evitarlo desde el comienzo, esto es, desde el hogar y la escuela hasta las universidades. Esta es también una de las razones de la propuesta de Freire: Educar la libertad y la autonomía desde el comienzo, para no “formar” hombres sin capacidad de juicio moral como Eichmann.

Dado lo que venimos diciendo, en este punto encontramos un cruce de ideas entre Kant, Freire y Arendt, fundamentalmente en cuanto al concepto autonomía. En *¿Qué es la Ilustración?* Kant cree que el hombre debe salir de su estado de dependencia del juicio. En *Sobre la Pedagogía*, piensa que la educación está para quitarle al hombre el yugo de esta sumisión, pues la educación pone ejercicios que educan el juicio, y, con ello, se desarrolla la autonomía. Por su parte, Freire, en su libro *Pedagogía de la autonomía*, señala que la autoridad de los educadores sólo ha de servir para formar una persona autónoma. Esto lo obliga a poner estímulos (problemas) que permitan al alumno ejercitar la toma de decisiones (hacer juicio sobre algo) siempre y cuando no afecten a los demás. Es por ello que la autonomía, al ser una capacidad en desarrollo, es un proceso, “es llegar a ser” autónomo<sup>313</sup>. En Arendt esta idea no es tan explícita. Ella se refiere al juicio como la cualidad de excelencia de la política, pues es aquella virtud que nos permite tomar las decisiones correctas, como individuo autónomo, en el espacio público<sup>314</sup>. El fondo del asunto, es que es casi imposible que un hombre sin autonomía sea capaz de comenzar lo nuevo, pues no tiene herramientas para hacerlo. Un hombre falto de esta capacidad es un ser de fácil dominación.

Sin embargo, cabe señalar que Freire en algunos pasajes puede haber parecido contradictorio a Arendt, pero la verdad esto no es así. Ambos persiguen lo mismo: evitar la opresión, evitar el totalitarismo. La diferencia es que Freire (mucho más experto que Arendt en educación) cree que si se mantiene al niño y al joven intacta su capacidad de comenzar lo nuevo, puede resultar que cuando termine sus estudios y deba ocupar esta capacidad, no sepa cómo hacerlo. Peor aún, si la sociedad le impide actuar en virtud de esta capacidad, no intentará hacerlo y se quedará en el conformismo. Por ello es que para Freire el liceo y la universidad debe ejercitar esto, para que la capacidad de actuar en el mundo, comenzar lo nuevo, no quede guardada para siempre en el portador. O bien para que no suceda lo tantas veces San Alberto Hurtado a viva voz repitió, que el joven

---

<sup>312</sup> Kant, I., 2006. *¿Qué es la Ilustración?* op. cit. p. 26.

<sup>313</sup> Cf. Freire, P., 2004. op. cit. pp. 100-103

<sup>314</sup> Cf. Arendt, H., 1996. op. cit. p. 233

contemporáneo parece no tomar en serio las obras que comienza, pues no termina lo que alguna vez empezó.

### **3.6. La dimensión política de la educación: “nunca más otro Auschwitz”.**

Ya casi concluyendo nuestro trabajo, podemos decir que existe un hilo conductor del pensamiento de Arendt: evitar el totalitarismo, evitar un nuevo Auschwitz, evitar que los hombres se despoliticen. Lo que da fuerza a este hilo conductor es el amor al mundo y a la libertad. En efecto, Arendt sostuvo en toda su obra que antes de evitar que nuevamente surja la ruina hay que primero comprender los desastres que marcaron nuestra historia, sólo así podemos reconciliarnos con el mundo, amarlo y sentirnos parte de él. Una vez logrado esto, será necesario retrotraer o conservar la tradición en sus principios de libertad política para proyectarlos a nuestro espacio contemporáneo, como el caso de la libertad en la polis griega ateniense<sup>315</sup>. Se trata, por cierto, de un nuevo comienzo, que no sería posible gracias a la constante llegada de nuevos seres humanos.

Sin embargo, cómo empezar lo nuevo sin antes responder algo que a todos nos inquieta: ¿Cómo y por qué la historia de la humanidad tuvo “un Auschwitz”? peor aún, ¿Cómo es posible que el lugar en que se creó ese campo de concentración haya sido la cuna de muchos de los más importantes filósofos, humanistas y artistas de la historia? o bien bastará con contestar la desafiante pregunta de Steiner “¿Cómo se puede leer a Rilke por la mañana, escuchar a Schubert por la noche y torturar al mediodía?”<sup>316</sup> Señala Mélich que a partir de la interrogante de Steiner, debemos comprender que “se ha cambiado la experiencia de la historia. Ésta ya no se vive ahora como una curva ascendente. La historia también aparece como un descenso al infierno. Ninguno de nosotros ha estado en el Paraíso, pero sí en el infierno. Y algunos han vuelto para contarlo”<sup>317</sup>.

En el Cap. II ya vimos que en Arendt la respuesta tiene relación con la “banalidad del mal”. Incluso muchos hijos de nazis recuerdan a sus padres como hombres cariñosos y preocupados de la vida familiar, entonces, y en conexión con

---

<sup>315</sup> Desde luego los fundamentos relevantes, Arendt no consideraría de ningún modo el uso de esclavos, como ocurrió en Grecia, más bien, recoge el valor de la libertad y el poder de la *doxa*. Esto ya fue explicado en Cap. I y II.

<sup>316</sup> Mélich, J-C., 2000. *El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?* Barcelona, Enrahonar nº 31, p. 83

<sup>317</sup> Ídem, p. 83

la pregunta de Steiner ¿Cómo puede ser que luego que almorzaran con sus familias, acariciaran a sus hijos y fueran buenos esposos, su trabajo involucrara el exterminio de seres humanos? En *Eichmann en Jerusalén*, Arendt señala que Eichmann era un hombre, en cuanto a su vida fáctica, “como cualquier otro”, lo que lo distanciaba de ser un hombre pleno, era su incapacidad de pensamiento ampliado, de sentir que sus actos afectaban la dignidad del otro, es decir, estaba incapacitado de razón moral propia. En esta línea, Figueroa señala que “a lo largo de su procesamiento Eichmann fue dando diversas manifestaciones que reflejan esta irreflexión o falta de pensamiento en la que se estructura la banalidad que a juicio de Arendt lo caracterizaba. De su informe podemos desprender a los menos las siguientes evidencias de tal banalidad: ausencia de convicciones, individualidad atenuada, incapacidad de asumir responsabilidad personal, incapacidad de elaborar un juicio propio, funcionalización de la existencia, incapacidad de considerar el punto de vista de los demás”<sup>318</sup>.

Cómo educar entonces después del Holocausto que ha desafiado nuestras formas de pensar el mundo, ¿cómo avanzar después de este quiebre de comprensión de la historia? Ante estas interrogantes la educación no debe quedar al margen y la filosofía debe acompañarla. Por ello Arendt, y considerándose humildemente no una gran experta, se detiene en la educación, porque piensa que es una de las bases, quizás la más importante, para evitar la ruina y no formar personas como Eichmann. En efecto, no sólo declara que la natalidad es la esencia de la educación, sino que sólo por medio de la educación es “que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir la responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común”<sup>319</sup>.

Este educar en razón de conservar la capacidad de los niños para comenzar lo nuevo, para Arendt tiene un fin predecible, y que este fin puede coincidir con la licenciatura universitaria. Sin embargo, para ella, ha sucedido que el pragmatismo educativo, que tiende a sustituir el aprender por el hacer, ha

---

<sup>318</sup> Figueroa, M., 2006. *Totalitarismo, banalidad y despolitización. La actualidad de Hannah Arendt*. En: Pressacco, C., (ed.) op. cit. p. 16

<sup>319</sup> Cf. Arendt, H., 1996. op. cit. p. 208.

alcanzado no sólo las escuelas, sino también los institutos técnicos y las universidades, lo que ha provocado que los egresados sean especialistas en una materia y no conozcan, con fundamentos, el mundo como un todo, “sino un segmento limitado, específico, de él.” Esto genera un vacío entre la educación y el aprendizaje del mundo, de la historia y de las relaciones humanas y su esencia, puesto que se capacita y no se educa con integridad. Y ello “degenera en una retórica moral-emotiva,” pues cualquier ser humano puede aprender muchas cosas, pero eso no lo convierte en una persona educada (moralmente hablando)<sup>320</sup>. Cabe entonces el viejo dicho «tiene muchos estudios y sabe hacer muchas cosas, pero no tiene educación». En efecto, ya no se trata de educación, sino de capacitación. El problema es que se forman seres sin conciencia histórica, pues sólo aprenden una parte limitada del mundo. En el caso de las universidades, Arendt estaría de acuerdo en que los alumnos cursen los bachilleratos, cuyas materias estén focalizadas hacia las humanidades. Luego que desarrollen su vocación, pero sin que con esto se pierda el aprendizaje del mundo como un todo.

La ruina que Arendt sostiene, y que tiene directa relación con la ruptura de la tradición, la pérdida del sentido común y la sensatez humana, ha generado que los hombres hayan podido levantar horrores como Auschwitz. Ello, en gran parte, muestra los déficit de la educación, que son mostrar el mundo de tal forma que el ser no conozca sólo una parte de él, sino un todo compuesto por personas que por derecho natural deben ser libres y respetados en su dignidad. A esto en pedagogía se le llama “educación del sentimiento” y tiene directa conexión con la educación moral-reflexiva. Se trata de amar al mundo y a la libertad lo bastante como para evitar que se destruya, pero no sin antes comprender el fenómeno y las acciones que afectan la dignidad, como sucede en el totalitarismo. Frente a esto, Brezinka señala que “existen muchas razones de peso para combatir la lenta pero progresiva disolución moral de nuestra sociedad, para detener la desaparición de los ideales vinculativos y para reforzar, mediante un esfuerzo moral común al servicio del grupo, la voluntad de supervivencia colectiva. Todo Estado, para lograr subsistir, debe fomentar el orden y la disciplina, el sacrificio y los actos de servicio. Quien crece falto de unos vínculos afectivos que lo una a él, será incapaz de interiorizar aquel deber básico de que el Estado ha de imponer a sus ciudadanos, de modo que verá luego que se le reduce el campo de su libertad y tratará de eludir la prestación de servicios necesarios. Es por este motivo que los vínculos afectivos han de ser suscitados y cultivados. Pues con el Estado, con la

---

<sup>320</sup> Ídem.

democracia y con el orden liberal ocurre lo que con las demás cosas del mundo: si se les quiere conservar es preciso amarlas”<sup>321</sup>.

Esta larga cita, nos sirve para mostrar la relevancia del sentimiento en la educación, en este caso, el amor. En esta línea, Rousseau piensa que el sentimiento es la capacidad humana de reconocer el bien, es decir, el sentimiento es una expresión natural de la bondad humana originaria. A partir de esto, Kant enmarca al sentimiento como una facultad del juicio<sup>322</sup>. De este modo, el sentimiento hacia alguien sólo cobra sentido si persigue el bien de ambas partes. Entonces, el sentimiento también tiene una carga axiológica, por cuanto es una inclinación afectiva que alcanza no sólo mi bien, incluye al otro. Dice Kant, “el sentimiento moral llega a ser la inclinación sólo en tanto que alcance a otros, p.ej., el amor conyugal (aquellos que otros piensan)”<sup>323</sup>. Ello porque las inclinaciones sentimentales que hacen uso de la razón “coinciden con la felicidad, esto es, con el sentirse bien a raíz de la satisfacción permanente de todas nuestras inclinaciones”<sup>324</sup>. Las pasiones, contrarias al sentimiento reflexivo, por lo general actúan sin predominar la razón, p. ej., no poder detener la violencia ante una discusión. Esto contradice la felicidad y la eticidad propia del sentimiento moral.

Acorde a estos razonamientos, pensamos que educar el sentimiento moral no puede ir sino acompañado de educar la memoria. Educar en aquello que nos enorgullece como raza humana tanto como educar aquello que nos ofende. Es decir, que afecta tanto nuestro sentir como nuestra capacidad de juicio. Por ejemplo, hacer memoria de las víctimas, de los hombres que fueron torturados, o hacer memoria de que el hombre puede llegar a fabricar campos de exterminio, es condición posibilitante de mantenernos en alerta frente al peligro que se vuelva a repetir. Dice Fernández Buey que esta memoria de la ofensa, aquello que nos dañó como seres miembros de la raza humana, “no es, pues, sólo una batalla por la historia, no es una batalla de memorialista; es también una batalla del hombre que piensa el futuro, para que aquella historia no vuelva a ocurrir”<sup>325</sup>.

Según Arendt, mediante la memoria y la comprensión buscamos sentirnos a gusto con el mundo. La razón es que mediante la comprensión, que es una actividad que no tiene un final establecido, es decir, que siempre abre caminos, el hombre es capaz de reconciliarse con un mundo que ha sido para muchos

---

<sup>321</sup> Brezinka, W., (1990) op. cit. 66.

<sup>322</sup> Cf- Abbagnano, N., 2007. op. cit. pp. 948-949.

<sup>323</sup> Kant, I., 2004. Reflexiones sobre la filosofía moral. Salamanca, Sígueme, p. 44.

<sup>324</sup> Ídem, p. 47.

<sup>325</sup> Fernández, F., 2003. op. cit. p. 323.

hostil<sup>326</sup>. No obstante, esto no significa perdón, pues para Arendt el perdón poco tiene que ver con la comprensión, puesto que culmina en un solo acto. Dice Arendt, “la comprensión (...) no tiene fin y, por lo tanto, no produce resultados ciertos; es el modo específicamente humano de vivir, porque cada individuo singular necesita reconciliarse con un mundo en que ha nacido como un extraño y en el que, en la medida de su específica unicidad siempre permanecerá como un extraño. La comprensión comienza con el nacimiento y acaba con la muerte. En la medida en que la aparición de los gobiernos totalitarios es el acontecimiento central de nuestro mundo, comprender el totalitarismo no supone perdonar nada, sino reconciliarnos con un mundo en que tales cosas son posibles”<sup>327</sup>.

Entonces, es importante que desde temprana escolaridad se muestre a los alumnos los hechos positivos y negativos que han marcado nuestra historia, y cómo proyectar lo positivo al espacio contemporáneo y el futuro. Una obra de arte, como un cuadro, una película, una obra de teatro o un cuento, resultan ser capaces de afectar el sentimiento del individuo al punto de cuestionar sus acciones y las acciones de los demás, pero sólo cuando el sentimiento, moral y reflexivo, es educado desde temprana edad<sup>328</sup>. Esto tiene relación con el argumento de Adela Cortina, quien señala que para que la vida común sea positiva, es decir, para que funcione bien, y para que la moral tenga un alto nivel en la vida y sociedad, “importa que los ciudadanos tengan virtudes morales bien arraigadas y se propongan metas comunes desde el respeto mutuo y desde la amistad cívica. Cosas todas ellas imposibles de lograr si no es empezado desde la educación, empezado desde el comienzo a educar ciudadanos auténticos, verdaderos sujetos morales, dispuestos a obrar bien, a pensar bien y a compartir con otros acción y pensamiento. Este es, a fin de cuentas, el problema prioritario de cualquier país, invertir en educación es su mejor apuesta”<sup>329</sup>.

La misión de la educación es lograr este grado de reconciliación y captación de la naturaleza humana hacia el bien común. Nos referimos al uso del juicio moral. No obstante, Kant es claro en señalar que el juicio moral no es algo que se sólo se enseñe –pues así no logra resultados efectivos– más bien se debe ejercitar. Pero para ejercitarlo, hay que poner al niño o joven en contacto con

---

<sup>326</sup> Cf. Arendt, H. 2008. *Comprensión y política*. En: Vatter, M y Nitschack H. (eds.) op. cit. p. 17

<sup>327</sup> Ídem p. 18

<sup>328</sup> Cf. Quinteros, R., 2005. *Formación ética a través de los cuentos infantiles de Oscar Wilde*. Universidad Arturo Prat, Iquique. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Educación.

<sup>329</sup> Cortina, A., 2007. *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Oviedo, Ediciones Nobel, p. 253

situaciones donde pueda ejecutarlo<sup>330</sup>. Dice Kant: “la moral no dice que debo preservar la vida, sino más bien que debo preservar lo único por lo cual merezco vivir. Pero tampoco merezco la vida cuando yo mismo la desecho y persigo el valor de la vida en lo placentero de vivir. No el preservar la vida, sino que aquello incluso sacrificando la vida, es través de lo cual uno es digno de la vida. P. ej., reconocer en la tortura un delito infame”<sup>331</sup>. Esta capacidad de juicio en Kant, Arendt la instala como la capacidad política más específica, pues se trata de la habilidad que no sólo denota el punto de vista individual, sino que involucra “a todos los que estén presentes; incluso ese juicio puede ser una de las habilidades fundamentales del hombre como ser político, en la medida en que permite orientarse en el ámbito público, en el espacio común”<sup>332</sup>.

En relación a esto, Adela Cortina resulta útil para interpretar nuestros tiempos y señalar algunos posibles caminos para combatir los vicios que lo aquejan. La pensadora española sostiene que la educación moral debe tener necesariamente tres elementos: la trasmisión de conocimientos para perseguir metas; la prudencia necesaria para llevar una vida feliz y la sabiduría moral que apele a justicia y la dignidad<sup>333</sup>. Frente a esto, consideramos que uno de los problemas que nos aquejan en la actualidad es que “el pluralismo en nuestra sociedad es ante todo un pluralismo de valores y de normas morales”<sup>334</sup>. Lo que conlleva a que el sujeto vague por una serie de valores que no puede manejar. Eso ha provocado que el juicio moral en muchas ocasiones no salga a la luz bajo la identidad propia de la persona. Es decir, desde su propia razón.

Cortina resuelve esto a partir de Kosgaard. Señala que al elegir entre varias opciones que requieran actuar moralmente, el sujeto requiere, primero, hacer valer su identidad. Es decir, cómo se identifica frente a una situación donde su actuar venga desde su interior. A esto Kosgaard le llama “identidad práctica” que según Cortina emerge “al tener que elegir, mi autoconciencia me descubre que tengo una concepción de mí misma desde la que puedo elegir una ley o un principio que es expresivo de mí misma”<sup>335</sup>. Dicho más concretamente, nuestra identidad práctica es la forma en que tenemos de mostrar una forma de vivir y qué acciones consideramos son dignas de hacer. Esto es lo que define nuestro horizonte moral,

---

<sup>330</sup> Como el caso de las obras de arte y las obras literarias, o bien, acciones humanas cotidianas, como lo intenta el método dialógico de Freire.

<sup>331</sup> Kant, I., 2004. *Reflexiones sobre filosofía moral*. Salamanca, Ediciones Sígueme, p. 135.

<sup>332</sup> Arendt, H., 1996. op. cit. p. 233.

<sup>333</sup> Cf. Cortina, A., 2007. op. cit. pp. 253-254

<sup>334</sup> Brezinka, W., (1990) op. cit. p.63

<sup>335</sup> Cortina, A., 2007. op. cit. pp. 110-111

y, en tanto actuamos en un mundo habitado por otros, nuestra identidad práctica encuentra su alteridad en la “identidad moral” que nos permite actuar en consecuencia a los valores que asumimos son los mejores para la vida en sociedad, esto es, no perjudicar al otro.

En este plano, pasamos a hablar de lo que Kant llama autonomía moral, que surge de nuestra capacidad reflexiva en donde la acción busca un fin y nunca un medio. Es por ello que para Arendt el totalitarismo intenta desesperadamente suprimir esta *identidad práctica*, que posibilita la acción de comenzar lo nuevo, porque “con la pérdida de la individualidad se pierde también toda posible espontaneidad o capacidad para comenzar algo nuevo: desaparece cualquier sombra de iniciativa en el mundo”<sup>336</sup>. Al contrario, con “la participación activa y espontánea en el espacio público mediante la acción como segundo nacimiento, ofrece la esperanza de una reconciliación”<sup>337</sup>. En relación a esto, Bárcena piensa que, así como el nacimiento es la esencia de la educación, en tanto natalidad y comienzo, Auschwitz expresa lo contrario: la dominación absoluta sobre el otro (cuyo fin es la muerte) en todos sus sentidos: impedir la libertad con el fin de anular nuestra capacidad de inicio. Ello porque lo nuevo representa lo que no se conoce como resultado, pues nunca se sabe con seguridad lo que será<sup>338</sup>.

Según Brezinka, “después de la familia es el colegio el que ejerce el mayor influjo en el sentimiento”<sup>339</sup>. En este sentido, es cierto que el colegio se da un espacio para poner al niño en relación al conocimiento del mundo, es decir, permitir que se desarrollen sus saberes intelectuales, pero esto necesariamente tiene que ir acompañado de la formación afectiva. Ante este problema, muchos colegios han llevado la educación al plano del diálogo educativo pensando que sólo con ello posible lograr la autonomía moral y frenar el egoísmo. No obstante, Brezinka agrega otro elemento, cual es que al introducir a los niños en el pensamiento moral y el conocimiento científico, se les haga ver los límites de esto, mediante el diálogo mismo, en esencia, lo mismo a lo que postula Freire. Se trata de un esforzarse para obrar bien en la vida pública. Dicho de otro modo, hacer florecer los intereses morales, estéticos y religiosos sin que ello los lleve a perder la vida colectiva<sup>340</sup>. En otras palabras, debemos tener la voluntad de no realizar acciones que puedan perjudicar la libertad y dignidad de los que por derecho

---

<sup>336</sup> Arendt, H., 2009. *Introducción* de Cruz, M. op. cit. p. IX

<sup>337</sup> Cf. Wehr, I., 2008. *Culpa individual y responsabilidad colectiva: un acercamiento a la terminología de Hannah Arendt*. En: *Hannah Arendt: Sobrevivir al totalitarismo*, op. cit. p. 134.

<sup>338</sup> Cf. Bárcena, F., 2002. op. cit. p. 115-120.

<sup>339</sup> Brezinka, W., 1999. op. cit. pp. 62.

<sup>340</sup> Ídem, Cf. pp. 63 y 64

natural comparten el mismo mundo con nosotros. Esto, sin duda, es una luz de esperanza, en cuya esencia debería estar arraigada la idea de “nunca más un Auschwitz”.

Como señalara Bloch, el día que no haya esperanza para el porvenir, no habrá cosas por las que luchar, ni objetivos comunes que orienten la vida de la humanidad. Por eso, el principio esperanza es siempre positivo, pues se trata de algo que se espera a la manera de un agente, y se construye en concertación. La verdadera esperanza está puesta en el día en que la felicidad, individual y pública, alcance a toda la humanidad y se mantenga. Sin embargo, para tal fin, hay que trabajar la educación moral desde sus inicios. Es posible tener esperanza de hacer un mundo común, pues, como decía Arendt, sólo el bien es un principio. El mal no es un principio ni da origen a las cosas “porque es pura carencia (...) debido a su carácter privativo, el mal radical o absoluto no puede existir. Ningún mal existe en el que se pueda detectar «la total ausencia de bondad». Pues «si existe el mal integral, se destruiría a sí mismo»<sup>341</sup>. Gracias a que sólo el bien puede echar raíces, es que el mundo aún se conserva. La verdadera esperanza de que se conserve para siempre, y que en este proceso se mejore, se da gracias a la natalidad, puesto que cada ser que llega a nuestro mundo es portador de la capacidad de comenzar lo nuevo e inesperado. La natalidad, es el símbolo vivo e imperecedero de esta esperanza.

---

<sup>341</sup> Arendt, H., 2002b. op. cit. p. 350.

## CONCLUSIONES

Para mostrar los resultados de nuestra investigación, es necesario, en primer término, dar conclusiones globales sobre el pensamiento político de Hannah Arendt. Posterior a esto, se reflexiona en torno a las esferas de su concepto natalidad, para finalizar reflexionando sobre su concepción acerca de la educación, i.e., el vínculo que encuentra entre natalidad y educación.

En cuanto a su visión política, Arendt entiende al hombre como un ser que se está haciendo permanentemente, puesto que piensa que los hombres son seres en progreso capaces de generar cambios sociales. En efecto, cree firmemente que el hombre es un constructor de su propia historia, es decir, exalta su categoría de ser libre capaz de dar forma a algo nuevo. Sin embargo, cuando conecta al hombre con la historia, piensa que sus intenciones de crear lo nuevo no emanan *ex nihilo*, pues quienes estuvieron en el mundo antes que él ya habían puesto en marcha ideas y acciones “en” y “sobre” el mundo. Es por ello que se ve obligado a remitir al pasado y conservar lo esencial que la humanidad que le preexiste le brindó, especialmente las ideas que aseguren la libertad en la ciudadanía. A su juicio, sólo a partir de ello el hombre sabrá enfrentar el presente y proyectarse hacia el futuro.

A esta actitud le llama “conservación de la tradición”, que se da justamente en la brecha entre el pasado y el futuro. No obstante, cuando ya no existe este sentido de conservación, se corta el hilo conductor de la historia, y, en esta ruptura, se pierde la memoria, la política y la libertad pública. Esto es justamente una de las principales causas políticas que permite que emerjan los regímenes totalitarios.

Ahora bien, los problemas políticos que Arendt tuvo que enfrentar la hicieron pensar durante toda su vida la cuestión política. Es por ello que su teoría da forma a un *proyecto de comprensión* de las esferas de la condición humana. En efecto, su afán de comprender –entendida como una acción que no tiene límites– apunta hacia una recuperación del espacio público. Cree que la comprensión es “un modo de vida específicamente humano”, una acción abierta, que exige diálogo con los demás (pluralidad), necesaria para reconciliarnos con el mundo. Sin embargo, este comprender, que busca una reconciliación, poco y nada tiene que ver con el perdón, ya que el perdón termina en un solo acto y exige olvidar, en

tanto la comprensión permite entender el mundo en que vivimos y volver a sentirnos a gusto en él, sin olvidar nada.

Para Arendt el perdón es posible en otras condiciones, puesto que lo trata como una cualidad fundamental de la pluralidad, pues en condiciones de igualdad es posible perdonar, no obstante, en medio de la opresión, como ocurrió en los regímenes totalitarios, no es posible, porque perdonar significa olvidar, lo que simboliza, en palabras de Walter Benjamin, dilatar la memoria. El perdón sólo cobra sentido cuando el “error” se comete en la intersubjetividad, en el diálogo que a nadie debe dañar en su dignidad. Perdonar el “error” en el diálogo es posible, pero perdonar que los campos de concentración hayan sido laboratorios donde todo era permitido, sencillamente es imposible, porque olvidarlo significa darle fuerzas para que pueda resurgir.

Lo que hemos presentado hasta ahora, es útil para mostrar lo que verdaderamente motivó a Arendt a pensar durante su vida entera la política, esto es, el amor al mundo y a la libertad. Ella nunca estuvo motivada en lo más mínimo por el odio. Muy por el contrario, su motivación corresponde al amor al mundo viejo, al nuevo y al que vendrá.

Debido a estas razones es que defiende el espacio público, puesto que lo entiende como el único lugar donde los hombres son iguales, porque constituye un espacio exclusivo donde pueden mostrar, mediante el discurso, como el mundo se les aparece (*doxa*). Pero este espacio tiene un opuesto (y a veces enemigo peligroso), la familia. En efecto, Arendt concibe el hogar como un eje del mundo privado, en donde se intenta cubrir las necesidades vitales propias del círculo familiar. El peligro de esto, es que cuando los hombres proyectan al espacio público la protección de sus necesidades privadas, comienza la pérdida de la *polis*, pues se empieza a desviar el curso de la tradición, que es mantener la política y la libertad en la ciudadanía. Esto permite, en primer lugar, que brote lo que comúnmente llamamos sociedad masa, en donde los asuntos de la *polis* quedan relegados al plano de lo innecesario, pues los hombres ya no piensan la política, más bien la dejan en manos de los “políticos”. Esta situación también suele suceder en las actuales democracias representativas, que tienden a ser burocracias de parlamentarios y partidos políticos. Dada esta condición, se abren puertas para que conductas totalitarias resurjan, porque la política ya no es parte de la vida común de las personas al quedar al arbitrio de unos pocos.

El “gran pecado” de las sociedades masa no sólo es desligarse de la tradición, sino también dejar de amar la política lo bastante como para impedir que desaparezca. Si desaparece, los ciudadanos son arrastrados a un estado de despolitización, que es un distanciamiento de la política. Sólo basta recordar que Hitler fue electo Canciller mediante voto popular. En relación a esto, Bauman sostiene que los teóricos y jefes de propaganda nazi promulgaron a los ciudadanos que los judíos representaban los temores del pasado y los vicios de la modernización. En efecto, se creó un ambiente de horror a la modernidad, donde los judíos eran catalogados propulsores de estos horrores, “es decir, la eliminación de los judíos se presentó como sinónimo del rechazo al orden moderno”.<sup>342</sup>

El pueblo alemán, al elegir a Hitler, mostró su despolitización, pues la sensatez y el sentido común se perdieron al traspasar la “política” a la bandera nazi. Si la gente hubiese estado conectada con la política, es muy probable que se hubiera podido atisbar que se trataba una tiranía de carácter racista. Dicho de otro modo, que el pueblo alemán, cuna de grandes filósofos y artistas, haya permitido la asunción de Hitler, no dice otra cosa que los votos fueron los de una sociedad masa víctima del fenómeno de la despolitización. Esto porque el querer apartarse de los supuestos vicios del modernismo (ideas de Goebbels, Himmler y Göring) les hizo no querer asumir la carga de la historia, ni la reconciliación con el mundo que para no pocos era hostil. En efecto, el “comienzo de lo nuevo” quedó a manos de los nazis, y, tal comienzo, tuvo como objetivo eliminar a los judíos e instalar su ideología totalitaria en el mundo entero.

Lo que hacen estos regímenes, y que para sus fines tiene mucha lógica, es sacar la política de la ciudadanía, pues la política implica igualdad de condiciones y derechos, y acepta la diferencia de pensamiento. En suma, el totalitarismo no busca dominar despóticamente a los hombres, sino desea sumergirlos en la superficialidad, es decir, convertirlos en una masa de fácil dominación. Esto sólo puede ser logrado al eliminar la libertad del hombre de manera absoluta. Este es el auténtico problema, pues para Arendt la libertad consiste precisamente en la participación de la ciudadanía en los asuntos de la *polis*. En efecto, piensa que el verdadero peligro es que lo político desaparezca de la vida de los hombres.

Para Arendt, el hito del totalitarismo nazi no es un acontecimiento cualquiera, puesto que después del renacimiento y el humanismo –que tuvieron su apogeo entre los siglos XIV y XVI– se suponía que el mundo cambiaba

---

<sup>342</sup> Bauman, Z., 1997. *Modernidad y holocausto*. Toledo, Sequitur, p. 81

positivamente. Ello porque estos movimientos histórico-sociales de corte intelectual, filosófico y artístico, estaban en conexión con el pensamiento de los antiguos griegos y romanos, e instalaron al hombre en el centro de sus preocupaciones. Su filosofía fue que el hombre, dada su facultad de inteligencia, debía siempre hacer uso de su propia razón. Lo mismo sucedió en el período de la Ilustración, que buscaba conseguir que los hombres se librasen de la pereza de aceptar lo que otro piensa y comenzaran a pensar por sí mismos, como lo expresa Kant en *¿Qué es la Ilustración?*

Más recientemente, a fines del siglo XIX y comienzos del XX, con políticas liberales y socialistas, se intentó recuperar la libertad del hombre. En efecto, hubo grandes revoluciones que tenían como objetivo consolidar la libertad de los pueblos. Debido a ello, se logró progresar en materia educativa, laboral y económica. Se consiguió que los estudios en los colegios, liceos y universidades ya no fueran privilegio de una elite, que los trabajadores tuvieran derechos laborales, y que el poder no sólo se concentrara en los empleadores y en la burguesía. Dicho de otro modo, el poder dejó de pertenecer a pequeñas cúpulas cerradas para comenzar a pasar a manos de los ciudadanos. En efecto, hubo una paulatina preocupación por disminuir la opresión y ampliar la participación de la ciudadanía en los proyectos de Estado.

Sin embargo, llegó lo “inesperado”, Hitler y los nazis asumen el gobierno alemán y otros países se suman a la ideología. Caso similar, aunque de base ideológica distinta, fue el gobierno de Stalin. Las repudiables acciones que se cometieron en estas tiranías, hicieron que muchos, incluyendo connotados filósofos, pensaran que se trataba de monstruos en el poder. Pero Arendt lo interpreta de manera distinta. Piensa que los crímenes fueron monstruosos, pero quienes los cometieron no eran monstruos, sino personas. Esto la llevó a reinterpretar y refundar las nociones de política, pues, dado el alto grado de las acciones de lesa humanidad cometidas, era un amplio desafío comprender lo que fueron capaces de proyectar estos totalitarismos.

Adolf Eichmann representa uno de los símbolos de esta banalidad del mal. Cuando Arendt plantea este problema (que en aquella época desató un gran escándalo), instaló un desafío a nuestras concepciones sobre la política y el actuar del hombre, pues sería necesario refundar las nociones del entendimiento político. A su juicio, aquel hombre, que no era ningún monstruo, estaba incapacitado de pensamiento ampliado, es decir, no tenía capacidad de pensamiento moral propio, pues sólo utilizó frases hechas para defenderse en su juicio. Sólo asumía como

verdad aquellas ideas que escuchó e interiorizó sin cuestionar, provenientes desde lo alto del régimen.

Es en base a estos problemas es que Arendt encuentra en la polis griega ateniense, en la filosofía de Aristóteles, en la actitud romana de conservar lo esencial de la polis griega y en la Revolución Americana, sus modelos de libertad. Esto porque en Atenas existía un espacio público llamado ágora, donde los hombres podían, mediante la *doxa*, mostrar a los demás cómo entendían el mundo. En este sentido, verdad y opinión juegan papeles contrarios. Cuando en política se habla de “verdad” Arendt pone en tela de juicio este concepto, pues la verdad se da a partir del diálogo, ya que no existe una “verdad” más que aquella que emana de la intersubjetividad. Es por ello que no acepta la idea de Platón que señala que sólo el filósofo es poseedor de la verdad. Pues el diálogo y el discurso, así como también la acción, quedarían encerrados en la tiranía de unos pocos. Aquello es justamente lo que todo régimen totalitario desea lograr, y es precisamente lo que provocó que Eichmann repitiera los clichés provenientes desde lo alto del régimen, sin mostrar la más mínima capacidad de hacer un juicio político-moral de ellos.

En el caso de los romanos, le conmueve la actitud de conservación de los elementos de libertad ateniense, y esto le es útil para mostrar el valor de la tradición. Por otra parte, la Revolución Americana, que logra la Independencia de los EE.UU., crea una constitución política cuyos principios fundamentales son la igualdad y libertad pública. Este documento, para ella representa un pacto que muestra, otra vez más, la actitud de conservación de la tradición. Ello porque aquel documento es un pacto político que conserva la promesa de igualdad entre ciudadanos, de nunca más oprimir y de acoger a todos los desposeídos que estén y que lleguen al país. Al menos eso está escrito en aquella Constitución, que en efecto, es la más antigua en vigencia sin recibir modificación alguna.

Es por estas razones que, si hemos de enmarcar a Arendt dentro de una inclinación política, no sería liberal ni conservadora, más bien sería una revolucionaria que buscó comprender las conductas totalitarias para luego recuperar el espacio público, i.e., la libertad.

Acerca de sus concepciones sobre la natalidad, cabe señalar que este concepto es clave en su pensamiento. Aparece en su tesis doctoral *El concepto de amor en San Agustín*, y nunca, a lo largo de toda su obra, lo abandona. La razón es que nuestra condición humana implica tres acciones vitales: la labor, el trabajo

y la acción. Estas actividades no están aisladas, pues entrelazadas van dando forma a la vida humana. Piensa que estas acciones están enraizadas en la natalidad, sin embargo, le da mayor importancia a la acción, por cuanto corresponde a la condición humana de la pluralidad y mantiene un íntimo vínculo con la natalidad, puesto que el nacimiento revela que cada nuevo ser es portador de la capacidad de actuar en virtud de comenzar algo nuevo.

Una de las esferas de la natalidad es el nacer mismo, aquel acontecimiento “divino” que revela nuestra capacidad de dar vida. Esto significa que somos capaces de contrariar a la muerte, pues gracias a los recién llegados es que el mundo se mantiene vivo. Cuando entra al mundo una nueva vida, algo singular nos llega a hacer compañía, que no sólo ofrece la continuación de la especie, sino que con él aparece de inmediato la posibilidad de salvar al mundo de una posible ruina. En efecto, el que cada nuevo ser represente lo singular, significa que nadie puede reemplazarlo, pues representa lo único y distinto. El sólo hecho de nacer como ente singular, abre camino a la pluralidad. Por otra parte, la natalidad, en tanto *initium*, es la capacidad de comenzar algo nuevo, incluso inesperado. Y cada vez que se inicia algo nuevo se transforma en un re-nacer.

Dado que el hombre es capaz de acción, ha de esperarse de él lo inadvertido. Desde este comenzar lo nuevo se desprende la actitud política del ser frente al mundo, esto es, instalar un nuevo *eídos*, refundar nociones de libertad, mejorar las condiciones de vida y liberar a los oprimidos y humillados. Todo ello, no es otra cosa que un intento de recuperar, o bien de mantener, la igualdad y la libertad. La natalidad, entonces, posibilita la intersubjetividad.

En suma, Arendt piensa que lo que define al hombre en su dimensión política es la natalidad, pues la llegada de un nuevo ser humano interrumpe los procesos automáticos por el simple hecho que al mundo entra un ser completamente nuevo. Es por ello que no define al hombre como un ser-relativamente-hacia-la-muerte, sino como ser natal, es decir, un ser-hacia-la-vida.

Lo que hemos dicho hasta ahora, permite comprobar nuestra hipótesis por las siguientes razones:

El vínculo que Arendt encuentra entre natalidad y educación, es que *la natalidad es la esencia de la educación*. Ello porque al igual que el mundo y sus habitantes, la educación se renueva gracias a los que llegan a vivir con nosotros, y como llegan al mundo necesitados de protección, nos vemos obligados, por amor,

a acogerlos. A su juicio, la mejor acogida que les podemos dar es que entren a un mundo que es amado por los que estamos en él lo suficiente como para impedir la ruina. Además, mediante la educación decidimos si amamos al mundo lo bastante como para no librar a los nuevos a su suerte, y conservar en sus espíritus la capacidad de generar comienzos positivos.

En *La crisis en la educación*, Arendt piensa que la educación en la modernidad está impidiendo que los niños y jóvenes conserven su capacidad de iniciadores. Este problema es generado por los dogmas de la educación moderna. A su juicio, la influencia de la psicología y el pragmatismo ha puesto en marcha la idea que es posible aprender sin hacer mayor referencia de lo que se está enseñando, es decir, se cree posible enseñar mediante la experiencia sin fundamentos contundentes. Ello implica que el niño aprenda a hacer cosas, mas sin fundamentos del porqué las hace. También existe el supuesto que los niños tienen la autonomía de “su mundo”, algo así como una libertad frente a una aparente opresión de los adultos. El problema es que si la autoridad de los adultos se desplaza, los niños quedan sometidos a algo peor: la autoridad de la mayoría, que tiende a ser tiránica. Otro gran problema es que en los pequeños, el juego se ha instalado como un importante medio de aprendizaje, en desmedro de la capacidad de trabajo. Arendt propone no que haya que esclavizar a los niños, sino más bien enseñarles mediante el trabajo mismo y no por medio del juego, pues la niñez es corta y el trabajo será para el resto de la vida. El problema del juego, es que más adelante suele provocar una irrevocable ociosidad.

La educación que plantea Arendt, que se puede calificar como “conservadora”, lo es sólo en el sentido de conservar intacta la capacidad de los niños de comenzar lo nuevo en un espacio libre de aparición. Se trata de mantener indemne lo revolucionario que cada niño posee desde el momento de nacer. En este sentido, su concepción sobre educación implica tradición y autoridad. El que enseña debe ser un maestro dotado de amplios conocimientos del mundo, sólo así puede enseñar la tradición de manera positiva. Esta es la autoridad que Arendt plantea, pues un adulto es una persona que ya conoce el mundo y debe darlo a conocer a los niños y jóvenes de manera que lo aprenda como un todo, y no un segmento específico de él. Otra variante relevante, es que como la educación demanda mantener intacta en los alumnos su innata capacidad de iniciadores, de la misma forma debemos conservar en ellos su capacidad de palabra y acción, virtudes que deben ejercitarse mediante el conocimiento científico y la educación moral.

Cada niño, cada ser que nace, es un posible portador de la salvación del mundo (“nos ha llegado un salvador”). Ello porque aparece como agente de la acción y del discurso, actividades que son las más auténticas formas de vida humana, pues corresponden a la esfera de la pluralidad. En cuanto a la educación moral, Arendt cree que el juicio juega un papel clave, pues es la cualidad fundamental de la política, ya que es un pensamiento que se caracteriza por estar conectado con la intersubjetividad. Se trata de “ponerse en el lugar del otro”. El juicio, en tanto pensamiento proyectado hacia los demás, para ella es una acción de voluntad moral.

Kant sostuvo que el mejor lugar para ejercitar el juicio desde edades tempranas es en los espacios de educación formal. Esto porque en este espacio el niño ya no está regido por el carácter privativo de la familia, pues el colegio se transforma en un “pequeño Estado” donde todos son iguales (en derechos y deberes) y a la vez distintos (singularidad). Dicho de otro modo, en las instituciones educativas, los niños y jóvenes ya no tienen la protección de la familia, sino del mundo compuesto por otros niños y por los profesores. Dicha igualdad, no obstante, está condicionada por la autoridad de los docentes.

Lograda la autoridad de los docentes, es posible educar el juicio. La finalidad de esto, es que no surjan de nuestros sistemas educativos personas incapacitadas de pensamiento ampliado, como el caso de Eichmann, sino que surjan personas moralmente autónomas. Para ello debemos ejercitar el juicio desde las primeras etapas de la enseñanza. Debemos mostrar al niño aquello que nos ofende y aquello que nos enaltece como humanidad. En los jóvenes del liceo y la universidad, a la manera de Paulo Freire, debemos acercarlos hacia el poder de la *doxa*, esto es, el diálogo. La razón, una vez más, es que al salir a la luz pública los jóvenes sean capaces de dialogar en vez de violentar, sean capaces de reconocer la tortura como crimen espantoso y lo más importante, que a partir de ello sean capaces de comenzar lo nuevo e inesperado, v. gr., algo que mejore las condiciones de nuestro mundo común.

Contrario a este tipo de educación, está el método que adoptan los regímenes totalitarios, que es educar adoctrinado mediante frases hechas que se deben repetir sin juzgar. Aquello es pasar de la autoridad al autoritarismo, es hacer una educación opresora, pues su fin es quitar toda noción de libertad e impedir que quienes estén en formación puedan pensar por sí mismos. Se trata de una ruptura a la autonomía. Si esto se logra, la capacidad de comenzar lo nuevo quedará restringida, lo que hará de los hombres seres de existencia superflua.

El mensaje final de Arendt para los educadores y pensadores de la educación, es que se debe considerar que cada niño aparece en el mundo como un “salvador”. Sin embargo, si no es educado bajo las condiciones nombradas, puede resultar un “destructor”. En consecuencia, ya no sería un salvador de la ruina, sería un portador de ella.

Huelga recordar la relevancia de la promesa en Arendt, única condición de la esperanza, y única forma de mantenernos unidos. La promesa que debemos hacernos, en la política y en la educación, es la promesa de “nunca más un Auschwitz”, nunca más dejarnos afectar por un régimen totalitario y no dejar que se siga oprimiendo, de la forma que sea, en cualquier lugar del mundo. Tal promesa es, en esencia, una promesa de libertad.

Cabe recordar que todavía la humanidad está en peligro, y mucho mayor que antes, pues existen armas que pueden destruirlo todo. Existe además un sinnúmero de desplazados a causa de las guerras o la injusticia social, y bastantes oprimidos que necesitan de nuestra acción para vivir dignamente en el mundo. Todo indica que nuestra modernidad, ahora bajo el nombre de “globalización”, ha cobrado grandes víctimas, pero eso no significa que tengamos que rendirnos. La educación, es la esperanza y la mejor apuesta para invertir esta lamentable situación.

En este sentido, creemos que nuestro trabajo constituye no sólo una aportación teórica para quienes deseen conocer el pensamiento arendtiano en clave educativa, puesto que también busca animar a quienes lo lean, sobre todo a los profesores, para que sigan luchado por un mundo más justo y humano. Para ello es necesaria una reconciliación con el mundo y aceptar una apertura hacia los demás. Todos podemos generar acciones que ayuden a mejorar la vida de los seres humanos más necesitados. Este acto de solidaridad, es comprometerse con el mundo, es dejarse afectar al punto de no permitir que cualquier tipo de daño se siga haciendo.

Creemos acérrimamente que para lograr estos objetivos debemos, ante la opresión, actuar motivados por el amor a las personas, y no por odio al que oprime. Esta inclinación hacia los necesitados, es quizás el acto más noble que podemos hacer. El amor al prójimo, como lo plantea Arendt en sus lecturas de San Agustín, es negarse uno mismo para proyectarse al otro ¿Se ha perdido esta facultad? La verdad es que no, mediante la educación siempre puede florecer.

## BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, N., 2007. *Diccionario de Filosofía*. 4ta ed. México D.F., Fondo de Cultura Económica.

AGUILAR, S., 2007. *La educación en Hannah Arendt*. A Parte Rei, Revista de Filosofía. Ed. N°49, pp. 109 – 115. [en línea]  
<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/aguil49.pdf>  
[Consulta: 10 de febrero de 2010]

AMIEL, A., 2000. *Hannah Arendt. Política y acontecimiento*. Buenos Aires, Nueva Visión SAIC.

ARENDT, H., 1995. *De la historia a la acción*. Barcelona, Paidós.

\_\_\_\_ 1996. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. España, Península.

\_\_\_\_ 1997a. *Filosofía y política, Heidegger y el existencialismo*. Bilbao, Besatary.

\_\_\_\_ 1997b. *¿Qué es la política?* Barcelona, Paidós.

\_\_\_\_ 1999. *Crisis de la República*. Madrid, Taurus.

\_\_\_\_ 2000. *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. 3ra. ed. Barcelona, Lumen.

\_\_\_\_ 2001a. *El concepto de amor en San Agustín*. Madrid, Encuentro.

\_\_\_\_ 2001b. *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona, Paidós.

\_\_\_\_ 2002a. *Tiempos presentes*. Barcelona, Gedisa.

\_\_\_\_ 2002b. *La vida del espíritu*. Barcelona, Paidós.

\_\_\_\_ 2003. *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. Barcelona, Paidós.

- \_\_\_\_\_. 2004. *La tradición oculta*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- \_\_\_\_\_. 2006a. *Diario Filosófico 1950-1973*. Barcelona, Herder.
- \_\_\_\_\_. 2006b. *Sobre la revolución*. Madrid, Alianza Editorial.
- \_\_\_\_\_. 2007a. *Karl Marx y la tradición del pensamiento político occidental*. Madrid, Encuentro.
- \_\_\_\_\_. 2007b. *Los orígenes del totalitarismo*. 3da. ed. Madrid, Alianza.
- \_\_\_\_\_. 2007c. *Responsabilidad y juicio*. Barcelona, Paidós.
- \_\_\_\_\_. 2009. *La condición Humana*. 5ª ed. Buenos Aires, Paidós.
- ARISTÓTELES, 2004. *Ética Nicomaquea*. Bogotá, Ediciones Universales-Bogota
- \_\_\_\_\_. 2006. *La política*. Buenos Aires, Bureau S. A.
- BÁRCENA, F., 2002. *Hannah Arendt: Una poética de la natalidad*. Λαίμων. Revista de Filosofía nº 26, 107-123. [en línea]  
<http://revistas.um.es/daimon/article/viewFile/11921/11501>  
[Consulta: 18 de febrero de 2010]
- BÁRCENA, F., 2006. *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona, Herder.
- BARONE, S., y MELLA, P., [s.a.] *Acción educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy*. Revista Iberoamericana de Educación. [en línea]  
<http://www.rieoei.org/rie31a07.htm>  
[Consulta: 11 de febrero de 2010]
- BAUMAN, Z., 2008. *Modernidad y Holocausto*. 4ta ed. Madrid, Sequitur.
- BELTRÁN, F., 2003. *Hannah Arendt y John Dewey: Sobre lo público y la educación*. Univeristat de Valencia. [en línea]  
<http://www.uv.es/iued/actividades/articulos/beltran.htm>  
[Consulta: 6 de enero de 2010]

BENJAMIN, W., 1993 *La metafísica de la juventud*. Barcelona, Paidós Ibérica, Cap. I pp. 47-53; y Cap. III pp. 83-92

BERNSTEIN, R.; CANOVAN, M. y otros 2001. *Hannah Arendt. El legado de una mirada*. Madrid, Sequitur.

BLOCH, E., 1984. *Entremundos en la Historia de la Filosofía*. Madrid, Taurus, Cap. San Agustín, pp. 235-250

\_\_\_\_\_ 2004. *El principio esperanza*. Madrid, Trotta.

BIRULÉS, F., 2007. *Una herencia sin testamento: Hannah Arendt*. Barcelona Herder.

BREZINKA, W., 1999. *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid, Narcea.

CARIDE, J., 2005. *Las fronteras de la pedagogía social*. Barcelona, Gedisa S.A.

CARR, W., 2002. 3ra. ed. *Una teoría para la educación*. Madrid, Morata.

CASTORIADIS, C., 199\_\_\_\_ *Los dominios del hombre*. Madrid, Gedisa Editorial.

CHÂTEAU, J., 1959. *Los grandes pedagogos*. México, Fondo de Cultura Económica. pp. 15-33; pp. 163-233; pp. 277-294.

COLOMER, E., 1990. *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*. Barcelona, Herder, pp. 370-375; 520-530

CORBO, D., (ed.) 2006. *La educación como ética de la libertad*. Montevideo, Fundación Ciudad de Montevideo.

CORTINA, A., 2007. *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo, Nobel.

CRUZ, M., y BIRULÉS, F., (eds.) 1994. *En torno a Hannah Arendt*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.

CRUZ, M., (ed.) 2006. *El siglo de Hannah Arendt*. Barcelona, Paidós.

Tecnos.

CULLEN, C., 2005. *Crítica de las razones de educar. Temas de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires, Paidós.

DEWEY, J., 1946. *Democracia y Educación*. Argentina, Losada S.A.

\_\_\_\_\_ 1976. *Ensayos de Educación*. Madrid, Ediciones de La Lectura.

DI CESARE, D., 1999. *Humboldt y el estudio filosófico de las lenguas*. Barcelona, Anthropos. Cap. XIII (sin más referencia).

DILTHEY, W., 1954. *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires, Losada S.A.

ENKVIST, I., [s.a.] *Hannah Arendt y la filosofía de la educación*. Revista La Ilustración Liberal. [en línea]

[http://www.libertaddigital.com/ilustracion\\_liberal/articulo.php/911](http://www.libertaddigital.com/ilustracion_liberal/articulo.php/911)

[Consulta: 10 de febrero de 2010]

FALTER, J., 1997. *El exterminio político en Alemania*. Barcelona, Gedisa.

FERNÁNDEZ, F., 2003. *Del mal radical a la trivialidad del mal: Hannah Arendt*. En: *Política*. Oviedo, Editorial Losada, pp. 251-297

FIGUEROA, M., 2006. *Kant y el sentido ético de la educación*. Santiago. En: *Persona y Sociedad*, Universidad Alberto Hurtado pp 73-87.

FREIRE, P., 2001. *Política y Educación*. 5ta ed. México D.F., Siglo Veintiuno Editores.

\_\_\_\_\_ 2004. *Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. 9na edición. México D.F., Siglo Veintiuno Editores.

\_\_\_\_\_ 2007b. *Pedagogía del oprimido*. 3ra ed. México D.F., Siglo Veintiuno Editores.

FRIGERIO, G., y DIKER, G., (eds.) 2005. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires,

Del Estante.

FROMM, E., 1994. *Marx y su concepto del hombre*. 14va ed. México D.F., Fondo de Cultura Económica.

GADAMER, H., 2002. *Educación es educarse*. Barcelona, Paidós Ibérica.

GIANINNI, H., 2005. *Breve historia de la filosofía*. Santiago, Catalonia.

HABERMAS, J., 1984. Cap. 11 *Hannah Arendt*. En: Perfiles filosófico-políticos. Madrid, Taurus. pp. 200-222.

\_\_\_\_\_ 1999. *Historia y crítica de la opinión pública*. 6ta ed. Barcelona, G. Gili S.A. pp. 206-335.

HANNAH ARENDT CENTER, NEW SCHOOL UNIVERSITY [s.a.]. *Three Essays: The Role of Experience in Hannah Arendt's Political Thought*. [en línea]  
<http://memory.loc.gov/ammem/arendhtml/special.html>  
[Consulta: 12 de enero de 2010]

HEGEL, G.W.F., 1998. *Escritos pedagógicos*. México, Fondo de Cultura Económica.

HEIDEGGER, M., 1980. *El Ser y el Tiempo*. 2da. ed. México, Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ 2006. *El concepto del tiempo*. Madrid, Editorial Trotta.

\_\_\_\_\_ 2008. *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. 3ra ed. Madrid, Alianza.

HEINZ-PETER, G., 1993. *Paulo Freire*. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993, pp. 463-484. [en línea]  
<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freires.pdf>  
[Consulta: 25 de febrero de 2010]

HOYOS, G., (ed.) 2008. *Filosofía de la Educación*. Madrid, Trotta.

KANT, I., 1992. *Crítica de la razón pura*. 13va. ed. Buenos Aires, Losada S.A.

- \_\_\_\_ 1998. *Sobre la paz perpetua*. 6ta ed. Madrid, TECNOS S.A.
- \_\_\_\_ 2000. *Sobre la pedagogía*. Ediciones Elaleph. [en línea]  
<http://www.scribd.com/doc/7239740/Kant-Emmanuel-Sobre-Padagogia>  
[Consulta: 12 de enero de 2010]
- \_\_\_\_ 2004. *Reflexiones sobre filosofía moral*. Salamanca, Sígueme. Pp. 35-97
- \_\_\_\_ 2005. *Crítica del juicio*. Buenos Aires, Losada. pp. 311-358.
- \_\_\_\_ 2006. *¿Qué es la ilustración?* En: *Filosofía de la Historia*, Fondo de Cultura Económica, México D.F. Pp. 1-38.
- LEE, G. 1969. *Educación e ideales democráticos*. Buenos Aires, Paidós.
- LUZURIAGA, L., (ed.) 1946. *Filosofía de la Educación*. Buenos Aires, Losada.
- \_\_\_\_ 1954. *Pedagogía Social y Política*. Buenos Aires, Losada.
- LÓPEZ, M., 13 de julio de 2009. *Las esferas de la natalidad en Hannah Arendt*. Charla dictada ante el Consejo de Profesores de la Universidad Alberto Hurtado, Chile.
- MARITAIN, J., 1982. *Los derechos del hombre y la ley natural*. Buenos Aires, Leviatán.
- MCCARTY, H., 1996. *El pensamiento político de Hannah Arendt*. Lima, Centro de Estudios y Publicaciones (CEP).
- MÈLICH, J-C., 2000. *El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?* Enrahonar, Revista de Filosofía. Ed. 31 pp. 81-94. [en línea]  
<http://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn31p81.pdf>  
[Consulta: 10 febrero de 2010]
- MILLAS, J., 1982. *Fundamentos de los derechos humanos*. Santiago, Revista Análisis (sin más referencia).

- PACIOS, A., 1947. *Filosofía de la Educación*. Madrid, Gráficas Orbe S.A.
- PINTO, R., 2008. *El currículo crítico*. Santiago, Ediciones UC, pp. 173-192
- PLATÓN, 1981. *República*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- PONCE, A., 1972. *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires, El viento en el mundo. Pp. 159-195
- PRESSACO, C., 2006 (comp.) *Totalitarismo, banalidad y despolitización. La actualidad de Hannah Arendt*. Santiago, LOM – Universidad Alberto Hurtado.
- PRINZ, A., 2002. *La filosofía como profesión o amor al mundo. La vida de Hannah Arendt*. Barcelona, Herder.
- QUINTEROS, H., 1994. *En torno al juicio de Sócrates*. Iquique, Campvs, Revista de Ciencias Sociales Universidad Arturo Prat (sin más referencia).
- \_\_\_\_\_, 1998. *Militarismo bismarckiano y las Fuerzas Armadas de Chile*. Iquique, Campvs, Universidad Arturo Prat.
- RICOEUR, P., 2004. *Política y Educación. De la historia personal a la Comunidad de Libertades*. Madrid, Docencia.
- ROBASZKIEWICZ, M., 2005. *Hannah Arendt: A Teacher with the Spirit of Socrates*. Diámetros n°6. [en línea]  
<http://www.diametros.iphils.uj.edu.pl/pdf/diam6robaszkieicz.pdf>  
[Consulta: 10 febrero de 2010]
- ROMANO, C., 2008. *Lo posible y el acontecimiento*. Santiago, U. Alberto Hurtado. Cap. *Lo posible y el acontecimiento*, pp. 105-166.
- SAFRANSKI, R., 1997. *Un maestro de Alemania*. Barcelona, Tusquets.
- SAVATER, F., 1997. *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- SCHEUERL, H., 1985. *Antropología Pedagógica*. Barcelona, Herder.
- SHULZE, H., 2001. *Breve historia de Alemania*. Madrid, Alianza.

STUART MILL, J., 1965. *Sobre la libertad*. México D.F., Diana.

TRINIDAD, R., 2006. *Educación: ¿arma o instrumento para la construcción de la nación y los nacionalismos?* Revista Quehacer n° 160 / May. – Jun [en línea]  
<http://desco.cepes.org.pe/apc-aa-files/6172746963756c6f735f5f5f5f5f5f/qh160rt.RTF>  
[Consulta: 01 marzo de 2010]

VALLARINO-BRACHOA, C., 2002. *Ciudadanía y representación en el pensamiento político de Hannah Arendt*. En: Cuestiones Políticas, N° 28, Enero–Junio, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Zulia, Venezuela, pp. 11-29.

VANDEWALLE, B., 2004. *Kant. Educación y crítica*. Buenos Aires, Nueva Visión.

VATTER, M., y NITSCHACK, H., (eds.) 2008. *Hannah Arendt: sobrevivir al totalitarismo*. Santiago, LOM.

VATTER, M., 2006. *Nativity and Biopolitics in Hannah Arendt*. Santiago, Revista de Ciencia Política vol. 26 n° 2, Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 137-159

VIGO, A., 2007. *Aristóteles. Una introducción*. Santiago, IES.

VILLA, D., (ed.) 2007. *The Cambridge Companion to Hannah Arendt*. 1ra re-ed. Cambridge, United Kindom at the University Press.

YOUNG-BRUEHL, E., 2006. *Hannah Arendt. Una biografía*. Barcelona, Paidós Ibérica.

ZURETTI, C., 1988. *Breve historia de la educación*. Buenos Aires, Claridad.