

## **CLAVES FENOMENOLÓGICAS PARA LA COMPREENSIÓN DE LA ESFERA DE LA EDUCACIÓN EN EL PENSAMIENTO DE HANNAH ARENDT**

*Phenomenological keys for understanding the sphere of  
education in Hannah Arendt's Thought*

Agustín PALOMAR TORRALBO  
*IES La Madraza de Granada. España.*  
*agupalomar@yahoo.es*  
*<http://orcid.org/0000-0002-4333-7418>*

Fecha de recepción: noviembre de 2018  
Fecha de aceptación: enero de 2019

«No hay nada tan debilitante para cualquier fin práctico como esa enorme importancia que se atribuye a la victoria inmediata. No hay nada que fracase de un modo tan rotundo como el éxito»

CHESTERTON

### RESUMEN

En este artículo se lleva a cabo una interpretación fenomenológica del pensamiento de Arendt en torno a la educación. Para ello, en primer lugar, se plantea la crisis de la educación como una crisis de sentido y se analizan los elementos que llevaron en los años cincuenta a su destrucción en los Estados Unidos, elementos que se extendieron por Europa y que han llegado hasta nosotros. En segundo lugar, se estudia la cuestión de la educación en relación a la natalidad y al problema del cuidado del mundo. Y, por último, tomando la reflexión de Arendt sobre los sucesos de Little Rock, se analiza el lugar de la esfera de la experiencia de la educación en relación con las esferas fundamentales de la experiencia humana: la esfera de la experiencia privada, la de la experiencia social y la de la política/jurídica.

*Palabras clave:* educación; crisis; natalidad; fenomenología; igualdad; sentido; Hannah Arendt.

#### ABSTRACT

This article sets out a phenomenological interpretation of Arendt's thought on education. To do this, this work firstly considers the crisis of education as a crisis of meaning, analyzing the elements that led to its destruction in the United States in the 1950s, elements that spread throughout Europe and have now reached Spain. Secondly, the question of education in relation to the birthrate and the problem of caring for the world are studied. And, finally, taking Arendt's reflection on the events of Little Rock, the place of the sphere of the experience of education is examined in relation to the fundamental spheres of human experience: the sphere of private experience, that of the social experience and the political/legal experience.

*Keywords:* education; crisis; birthrate; phenomenology; equality; sense; Hannah Arendt.

Las crisis dejan un hueco que tiende a ser ocupado inmediatamente. Habitualmente, no tenemos la paciencia para soportar el peso del vacío de una crisis y tendemos a adoptar ante ella soluciones de urgencia para no tener que vivir bajo el peso de esa experiencia. Buscamos soluciones porque creemos que ese vacío es algo que hay que llenar, sin advertir que una crisis, antes que un conjunto de problemas, es un desafío que se nos impone al pensamiento. Porque los interrogantes no son operativos, y suponen un desafío, los rechazamos y, en su lugar, tratamos de definir sobre ese vacío los problemas para que tengan una solución. Pero el buscar soluciones, el trazar los diagnósticos de los problemas y salir precipitadamente de ellos, a menudo, evita lo que es más necesario para afrontar una crisis: soportarla para ver el peso de su significado. Y esto que puede decirse de manera general para toda crisis es especialmente relevante para la crisis de la educación. En educación hemos asumido que todo problema ha de contar con una solución, cada situación crítica, por ejemplo, con un proyecto de innovación, cada fracaso, con una programación específica. Pero la experiencia ampliamente compartida por los que trabajamos en educación es que nada de esto restaura el sentido perdido. Por ejemplo, el éxito de los resultados, en la medida que estos se consiguen, no contrarresta la experiencia de malestar que se extiende en todos los niveles educativos<sup>1</sup>. Los discursos en torno

1. Ciertamente esta cuestión ha sido estudiada e investigada por la pedagogía y se hace manifiesta, entre otros lugares, en el malestar de los docentes. A este malestar docente se le conoce como *burnout*. Sobre esta cuestión véase: García (2017, pp. 47-60). Pero ya en Fierro (1991, p. 235). se afirmaba lo siguiente: «En el análisis de la situación de las escuelas y del profesorado el 'malestar de los docentes' ha pasado a constituir un lugar común. Apenas hace falta decir que la principal base de este malestar es

a los resultados estadísticos pueden ser el telón que tapa el trasfondo nihilista del escenario de la educación. La crisis, que se nos hace presente como un malestar que no puede ser eliminado, no puede ser analizada exclusivamente a partir de la metodología de los estudios empíricos ni puede afrontarse solo mediante estrategias o intervenciones ocasionales. A propósito de lo que supone pensar el asunto de la educación en Arendt, en Bárcena (2009, p. 115) se ha escrito lo siguiente: «El examen de la educación presupone también una reflexión sobre el *sentido* de la educación misma, –teniendo presente que sentido, meta y fin no son lo mismo–, la naturaleza del hombre o la misma condición humana».

Pues bien, si esto es cierto, entonces es necesario, antes que cualquier otra cosa, reconocer esta crisis de sentido de la educación, soportarla para ver el alcance de su envergadura y ver de qué modo en ella se han debilitando paulatinamente los pilares en los que la educación tendría que sostenerse. Ante la experiencia de ausencia de sentido que se nos muestra en una crisis hay que detenerse, buscar los elementos que están en su origen, ver de qué forma se nos presentan, seguir los lugares por los que discurren y, luego, considerar, desde esta experiencia, aquellos otros elementos, ya sean viejos o nuevos, que podrían regenerar el lugar perdido. La reflexión sobre la educación requiere de esta paciencia para hacerse cargo, digámoslo paradójicamente, del sentido del sinsentido de la crisis. Pues bien, no somos nosotros sino la propia Arendt la que exigía este modo de comprensión a luz de la mayor crisis de sentido que se vivió en Europa con la llegada al poder de los regímenes totalitarios. A ella hace explícitamente referencia en *Los orígenes del totalitarismo* cuando habla del significado del término «comprensión»: «examinar y soportar conscientemente la carga que nuestro siglo ha colocado sobre nosotros –y no negar su existencia ni someterse mansamente a su peso–» (Arendt, 2004a, p. 10)<sup>2</sup>. Pues bien, desde esta introducción ya hecha al modo fenomenológico, en tanto que parte del *factum* de la falta de sentido en un área de conocimiento, pero que no se doblega ante él sino que, por el contrario, busca restablecerlo creando las condiciones de posibilidad de su constitución, nos adentramos otra vez en el conocido ensayo de Arendt sobre la crisis de la educación<sup>3</sup> para ver de qué modo su análisis sobre el origen, los elementos y las consecuencias de aquella crisis, que

---

ambiental, ligada a las circunstancias mismas de los enseñantes, a las presiones que recaen sobre ellos. Nunca como ahora habían estado sometidos a demandas tan intensas, complejas y, a veces, contradictorias por parte de la Administración, de los alumnos, de los padres, de la sociedad en general».

2. Sobre el concepto de comprensión en Arendt, puede verse: Birulés (2007, pp. 27-30).

3. El texto, donde recoge sus reflexiones, lleva por título «La crisis de la educación». Fue publicado originariamente en: *Partisan Review*, XXV, 1958, nº 4. Posteriormente, pasó a formar parte del libro *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, publicado en 1961. Con la inclusión de dos ensayos más, *Truth and Politics* y *Man's Conquest of Space*, en 1963, formó parte como capítulo quinto del libro *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. La última edición de 2006 incorpora una introducción hecha por Jerome Kohn. La versión española fue publicada en 1996 y reeditada en 2003.

ella examinó en los años cincuenta en los Estados Unidos, nos da algunas claves para analizar la nuestra. «Crisis», «sentido», «origen», «constitución» son términos que orientan nuestra reflexión fenomenológicamente; sin embargo, el valor de este trabajo está también en clarificar a través del problema de la educación en qué sentido decimos que el pensamiento de Arendt sigue las pautas en su desarrollo de la fenomenología.

## 1. ORÍGENES DE LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN

El ensayo de Arendt se abre con la afirmación de que la crisis general del mundo moderno tiene una de sus manifestaciones más claras en la cuestión educativa. Obsérvese que Arendt utiliza los términos «Mundo moderno» y no «Edad moderna» y recuérdese que el texto de *La condición humana* está escrito, justamente, con el objetivo de comprender el origen de la alienación del Mundo moderno (cf. Arendt, 1993, p. 18). Pues bien, Arendt observa que uno de los modos fundamentales en los que se manifiesta esta crisis es en la educación. En los años cincuenta, en los Estados Unidos, la crisis de la educación pasa a ocupar un lugar destacado en el espacio político a través de la prensa. Y dado que es una crisis que tuvo su origen en los Estados Unidos pudiera parecer, dice Arendt, que no es tan profunda como otras crisis que asolaron políticamente el siglo XX, tales como las agitaciones revolucionarias posteriores a la I Guerra Mundial, los campos de exterminio, o el malestar después de la II Guerra Mundial. A diferencia de estas crisis, la de la educación es algo que afecta, dice ella, solo a Estados Unidos. ¿Merece entonces la pena que el pensamiento se haga cargo de esa crisis? La respuesta de Arendt es clara: sí, porque, argumenta, es de esperar que esta crisis se extienda a otros lugares. «Es un regla general –dice Arendt– que todo lo que sea posible en un país puede ser también posible en casi cualquier otro, en un futuro previsible» (Arendt, 2003, p. 270). La crisis que afectó a los Estado Unidos, como ella nos describe, hoy sabemos que nos afecta también a nosotros. Pero esta crisis es también una oportunidad para destroz ar apariencias, borrar prejuicios y ver, dice ella, que ha quedado de la «esencia del asunto» (Arendt, 2003, p. 271). Pero si borramos los prejuicios, si quebramos el mundo de las apariencias, qué decir, qué hacer. Las crisis nos dejan siempre, como diríamos desde la fenomenología, en una *epojé* no premeditada pero necesaria, pues sin ella no se volvería a la cuestión fundamental acerca del origen del sentido de una manera radical. Mediante la *epojé* reparamos en la necesidad de renovar el espacio de experiencia –en este caso de la experiencia educativa– mediante la constitución de su sentido.

Y aquí, en la ruptura de las apariencias que, como bien sabe, definen el espacio público donde manifestamos los que somos en nuestras palabras y nuestras acciones, es desde donde se abre el lugar para la reflexión sobre la crisis de la educación. Arendt procede aquí como una fenomenóloga: parte de un hecho concreto, investiga la trama teórica/eidética que entraña, para luego re-situarlo en

una nueva perspectiva para su comprensión. De esta manera, puede establecer que en un fenómeno *local* puede *verse* lo que puede acaecer de manera general, es decir, en el darse el fenómeno está contenido el ver la posibilidad de su acontecer. Pues bien, la educación alcanzó relevancia política en Norteamérica a causa del desafío que supuso la inmigración en la formación de la república. La inmigración rompió, por decirlo así, las fronteras *naturales* donde se desenvolvía la educación. Las funciones que antes se desarrollaron en el seno privado de la familia, como era el aprendizaje del idioma, tuvieron que ser asumidas por la escuela. Arendt sostiene que la educación entró a formar parte de la conciencia del país al tener que hacer frente a la pluralidad de grupos étnicos (cf. Arendt, 2003, p. 272)<sup>4</sup>. El problema, que ya se presentó en los inicios coloniales, se vio agravado con la recepción de los inmigrantes que llegaron al país de las nuevas oportunidades. A diferencia del Viejo Mundo, tan anquilosado en el Viejo Régimen, el Nuevo Mundo quiso representar también para los inmigrantes un Nuevo Orden, el cual fue un factor determinante en la configuración de los Estados Unidos, nuevo orden que ya apareció, simbólicamente, como dice Arendt, en los billetes de dólar en el lema *Novus Ordo Seclorum*. De este modo es como la inmigración, que estuvo en el seno mismo de la formación de la república americana, saltó a la escena política. A Norteamérica llegaron, dice Arendt, pobres y esclavos de toda la tierra y, aunque la tarea de la integración de los diferentes grupos étnicos nunca fue perfecta fue «siempre resuelta con un éxito mayor que el esperable» (Arendt, 2003, p. 271).

Pero, entonces, ¿cuáles fueron los factores decisivos que hicieron entrar en crisis la educación en Estados Unidos? Pues bien, Arendt sostiene que la crisis de la educación surgió de una ilusión: la de creer que, a través de la educación, se podía realizar el sueño americano de construir un mundo nuevo. La educación vino a ser como espejo que creó la ilusión de que el mundo nuevo habría de construirse a través de la educación de los niños. Y esta ilusión, esta falsa apariencia, surgió allí donde se aceptó esto de manera más *natural*: en el país que emergía de la conciencia de que era posible fundar un orden nuevo político donde podía suprimirse la opresión y la pobreza que se extendía por Europa pero también por otras partes del mundo (cf. Arendt, 2003, p. 275). Pero, las consecuencias más graves de esta ilusión de la educación, sostiene Arendt, no se hicieron inmediatamente presentes, sino a lo largo del siglo XX, pues, por mor de la creencia de esa función de la educación en la construcción del mundo nuevo, la educación desbancó la tradición en la enseñanza, eliminó los viejos métodos establecidos y rechazó el concepto de autoridad (cf. ídem). Efectivamente, para Arendt, lo que llevó al hundimiento del

4. Como se sabe, Arendt sostiene que, en la Revolución americana a diferencia de la Revolución francesa, la cuestión de la pobreza, como la cuestión social fundamental, apenas tuvo relevancia política para la constitución de la nueva república. Y tampoco la tuvo la cuestión de la esclavitud, pues el esclavo, a diferencia del pobre, no tuvo significación política (cf. Arendt, 2004b, pp. 94-95).

sistema educativo fue la crisis del concepto de autoridad en la naciente sociedad de masas y el papel que en esta sociedad jugó el concepto político de igualdad<sup>5</sup>. No fue un factor, apostilla Arendt, que provocara él mismo la crisis pero sí fue un factor que la agravó sobremanera. A este respecto en Arendt (2003, pp. 278-279) se dice lo siguiente: «Lo que hace tan aguda la crisis educativa americana es, pues, el carácter político de este país, que lucha por igualar o borrar, en la medida de lo posible, las diferencias entre jóvenes y viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos y, en particular, entre alumnos y profesores». Ciertamente, la exposición de intereses educativos al dominio político tiende a hacer iguales a aquellos que son, por principio, diferentes. Frente a un mal planteamiento del principio de la igualdad, Arendt restituye las *naturales* diferencias: un joven es joven frente a un viejo, un niño lo es frente a un adulto, y un alumno frente a un profesor. Si negamos la oposición en la diferencia, entonces se produce la confusión y, desdibujando cada uno de los ámbitos de experiencia, destruimos el mundo común y diferenciado que compartimos. La experiencia del niño *no puede* ser la del adulto, ni el adulto puede conducirse en el mundo como un niño, un alumno *no puede* ocupar el lugar de la experiencia del profesor, ni el profesor puede volverse un alumno entre sus alumnos. Otra cosa es que un profesor, en el ejercicio de su tarea, aprenda de sus alumnos; pero, en ningún caso, las relaciones alumno/profesor pueden volverse simétricas. Pues bien, Arendt reconoce que la crisis de la educación viene motivada, principalmente, por tres elementos destructivos que favorecen la confusión de ámbitos de experiencia en la relación de los niños y de los adultos.

El primero, es pensar que los niños tienen algo así como su mundo, que es diferente al de los adultos y que uno y otro pueden o no entrar en intersección. Es un error. Solo hay un mundo que es el compartido. Pero cuando hablamos de la experiencia del niño diferenciándola de la del adulto, ¿no estamos presuponiendo algo así como dos ámbitos de experiencia separados, y, consecuentemente, dos mundos? La respuesta es tajante: no. La experiencia del niño *qua* niño solo puede configurarse como tal en su relación frente a la experiencia del adulto *qua* adulto. Es una relación que se forma y se mantiene como tal relación en la jerarquía. Cuando dejamos que los niños construyan su mundo al albur del trabajo de los adultos nos encontramos con el no extraño fenómeno de la tiranía del grupo sobre el niño como individuo. El niño, dice Arendt, puede acabar en una situación desesperada: la de la minoría de uno enfrentado a la mayoría de todos los demás (cf. Arendt,

5. Se ha señalado en Gordon (2001, pp. 37-40) que el concepto de autoridad en Arendt comparte algunos rasgos con el punto de vista del conservadurismo, tales como un concepto positivo y no meramente negativo del ejercicio de autoridad que provendría del concepto de romano de *augere*, un concepto que, de este modo, desde su origen, tiene conexiones con la tradición y la religión y, por último, un concepto mediante el que se unifica la vida en comunidad. Sin embargo, a pesar de estos elementos conservadores, la filosofía política y, más concretamente, su concepción de la educación estaría lejos de ser conservadora por su influencia del existencialismo.

2003, p. 280). Dejar que los niños se «liberen» de la autoridad de los adultos tiene, a menudo, como consecuencia que el niño quede sujeto a la autoridad de la mayoría que Arendt, adjetiva, como más «aterradora» y «tiránica» (cf. Arendt, 2003, p. 280). En estos pasajes, que tanto recuerdan las reflexiones de Mill acerca de la protección del individuo frente al poder tiránico de la mayoría<sup>6</sup>, Arendt hace avanzar como una de las razones de la crisis de la educación la falta de responsabilidad del adulto frente al niño. Muchos padres en nuestra sociedad, por ejemplo, se comportan infantilmente evitando ejercer la responsabilidad de relacionarse con sus hijos bajo el principio de autoridad con el fin de adaptarse a los requerimientos de los niños y parecer que comparten un mismo mundo<sup>7</sup>.

El segundo supuesto destructivo tiene que ver con algo que para nosotros es también muy relevante: la influencia de cierta psicología moderna en la pedagogía para la cual se ha forjado también la ilusión de que la educación en la escuela puede operar según un esquema abstracto al margen del contenido<sup>8</sup>. Es, como podríamos decir con Hegel, pura negatividad porque mantiene su supuesta verdad y eficacia en una pura abstracción. Y, de esta abstracción sale otra: la del profesor como un técnico al servicio de una metodología, en el mejor de casos, y de una tecnología, en el peor de ellos. Lo específico que tendría que mostrar como profesor, el qué y el porqué de su vocación docente, que se ejerce en la relación directa y, a menudo, en la confrontación con las voluntades de los alumnos, queda disuelto como en un espectáculo o representación. Se ha perdido de nuestro horizonte, como dice Arendt, la «fuente legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos» (Arendt, 2003, p. 281). Y señala algo que es evidentemente claro, pero que ha ido desdibujándose en el tiempo: la autoridad del profesor ha de venir dada en aquello donde está por principio la diferencia misma: en el conocimiento de la materia que se ha de enseñar. Por tanto, el saber de la didáctica de una materia no debiera oponerse, como a veces se hace, al saber de los conocimientos de esa materia pues son estos conocimientos los que hacen entrar más en juego aquello que da más legitimidad a la autoridad del profesor.

6. Para Mill, la tiranía de la mayoría puede ser incluso más temida que la tiranía de las autoridades públicas, pues, a diferencia de esta en la que la sumisión es ejercida por una persona a través de los funcionarios públicos, aquella es una tiranía de la colectividad de la que es mucho más difícil escapar, porque ejerce su dominio mediante el control de la vida llegando, dice Mill, «a encadenar el alma» (Mill, 1994, p. 59).

7. Sobre la interpretación del texto de Arendt sobre la crisis de la educación como crisis de la autoridad en el mundo moderno véase: Straehle (2016, pp. 105-109).

8. Como se señala en Bárcena (2006, pp. 206-207), para comprender la crítica de Arendt a la pedagogía hay que tener en cuenta el contexto específicamente norteamericano de estos años y la llamada «educación progresista» que recibió un fuerte impulso del pragmatismo de Dewey. Su crítica a este modo de comprensión de la educación está basada, según Bárcena, en su propia experiencia como judía alemana exiliada por el nazismo.

El tercer supuesto destructivo viene emparejado con el anterior: la sustitución del aprender por el hacer, que ha tenido su fiel traducción en la sustitución del trabajo por el juego en el espacio de la escuela. Como ha escrito Bárcena (2009, p. 137), Arendt critica la pedagogía que, vaciando el contenido de la enseñanza en el aula, la ha sustituido por un espacio de animación. Esto es bien sabido y no hay mucho que decir al respecto. Sin embargo, quisiera señalar la situación paradójica a la que hemos llegado: el sustituir el juego por el trabajo en la escuela tiene como resultado que el niño tenga siempre la impresión de estar trabajando. La ruptura de las fronteras de la división del juego y del trabajo ha traído consigo la sensación compartida por padres e hijos, maestros y alumnos, de que todo el esfuerzo y el tiempo empleados para aprender dentro de la escuela resulta insuficiente. Hemos querido compensar la comprensión lúdica de la enseñanza con la seria tarea, emprendida, a veces, por los padres, otras, por instituciones educativas no regladas, de ocupar todo tiempo con tareas de aprendizaje e incluso de hacer de toda actividad una tarea educativa. Esta confusión hoy día es más intensa que cuando escribía Arendt, porque las tecnologías de la información y la comunicación parecen atenuar el esfuerzo que requiere el aprendizaje proporcionando, al mismo tiempo, una cantidad infinita de información para que el aprendizaje pueda hacerse en cualquier momento, como si, con la mera disposición de los recursos materiales, el saber, estando al alcance de la mano, ya se hubiera incorporado a nuestra formación.

La conclusión de Arendt acerca de estos tres supuestos destructivos, que han desfigurado la tarea del sistema educativo, bajo la pretensión de realizar una revolución progresista, es clara: «Lo que tendría que preparar al niño para el mundo de los adultos, el hábito de trabajar y de no jugar, adquirido poco a poco, se deja a un lado a favor de la autonomía del mundo de la infancia» (Arendt, 2003, p. 283).

## 2. LA EDUCACIÓN COMO CUIDADO DEL MUNDO

El supuesto de Arendt para poder dar una respuesta a la crisis tendría que comenzar aceptando esta falta de sentido que hoy atraviesa la esfera de experiencia de la educación. Pero, para afrontar esta crisis no basta con eliminar esos elementos destructivos y establecer una restauración de la educación tradicional, puesto que sobre la crisis de la educación pende la crisis del mundo moderno. Pero, ¿cuál es el fundamento ontológico de dicha crisis? ¿Cómo habría que reorientar la experiencia de la crisis hacia el lugar desde donde esa experiencia humana recobra el sentido? La respuesta arendtiana a la crisis de la educación comienza hablándonos de la natalidad<sup>9</sup>.

9. Para la cuestión del origen del concepto de natalidad en Arendt véase: Fry (2014, pp. 23-29); para una fenomenología de la novedad en el pensamiento de Arendt puede verse: Palomar (2012).



Arendt parte del principio ontológico de que «la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan *nacido* seres humanos» (Arendt, 2003, p. 271). Si se advierte el problema de la inmigración comparte con el problema de la natalidad una característica: tanto el inmigrante como el recién nacido llegan a un mundo nuevo, a un mundo que, para el que llega, ya es suficientemente viejo y un mundo que, para quien espera la llegada, está casi enteramente por hacer. Por tanto, podemos decir con Arendt que en educación rige, como dice en el texto inglés, el «*pathos* de lo nuevo» (cf. Arendt, 2006, p. 173)<sup>10</sup>, esto es, la irrupción de la aparición de la novedad a ese mundo que ya está ahí pero al que se llega de nuevas. Como se ha señalado, la natalidad es también el núcleo de la filosofía arendtiana de la acción porque la acción es comprendida aquí como la que hace posible la renovación y regeneración del mundo<sup>11</sup>. Sin embargo, porque esta renovación no está garantizada *per se*, es necesario que la capacidad de obrar tenga que ser cultivada mediante la educación (cf. Levinson, 2001, p. 18). Pues bien, la relación del niño con el adulto tiene que tener en cuenta este fenómeno de la aparición de la novedad en un mundo viejo que, además de ser un acontecimiento poético-creativo, es un fenómeno de ajuste de apariencias: las del mundo viejo y las del nuevo. Esto que hemos llamado «ajuste» implica que la renovación del mundo no sea tarea fácil, pues, como se dice en Levinson (2001, p. 17), parece casi un milagro que pueden iniciarse nuevos procesos en las relaciones humanas una vez que los nacientes son formados desde su entrada al mundo de una determinada manera. Arendt insiste en que la llegada de los nuevos al mundo implica el imperativo de introducirlos tanto en la esfera de la experiencia de la vida como en la esfera de la experiencia del mundo. La educación tiene que hacer frente a dos responsabilidades diferentes y, sin embargo, internamente unidas: la responsabilidad de la vida y la del mundo, responsabilidades que entran a menudo en conflicto, pero que, por principio, la primera corresponde al ámbito privado de la familia, la segunda al ámbito de la escuela:

Estas dos responsabilidades no son coincidentes y, sin duda, pueden entrar en conflicto una con otra. La responsabilidad del desarrollo del niño en cierto sentido es contraria al mundo: el pequeño requiere una protección y un cuidado especiales para que el mundo no proyecte sobre él nada destructivo. Pero también el mundo necesita protección para que no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos que caen sobre él con cada nueva generación (Arendt, 2003, p. 286).

Este sorprendente texto expone uno de los aspectos en los que insiste más Arendt: la contingencia del mundo. El mundo que es, podría no ser si no se protege

10. En la edición en castellano se sustituye *pathos* por «fenómeno» (cf. Arendt, 2003, p. 273).

11. Sobre esta cuestión se ha insistido en: Bárcena (2006, p. 144). Véase también de qué modo en Bárcena (2002), la categoría de «natalidad» puede servir como centro de interpretación de todo el pensamiento arendtiano.

adecuadamente. El niño para su crecimiento tiene que ser protegido del mundo, en el espacio de la familia. Esto, hasta cierto punto, es natural, pero llama más la atención la tesis inversa: el mundo tiene que ser salvaguardado de los niños. La estabilidad de la apariencia del mundo puede ser fagocitada por los niños –o los que se comportan como tales– cuando se proyectan sobre el mundo como un espacio para la satisfacción de las necesidades individuales que trasciende el ámbito privado. Si en un sentido en Arendt el conservadurismo se alía con el liberalismo es justamente aquí: solamente se puede conservar aquello para lo que existen límites. Hay que conservar los ámbitos de experiencia dentro de los límites en los que estos se constituyen (cf. Canovan, 2018, p. 57). Si estos se traspasan, se hace un flaco favor al progreso. La educación en libertad presupone establecer los límites de las responsabilidades. La familia tiene que saber donde empieza y termina su responsabilidad, el docente donde empieza y termina la suya, y el niño, donde están los límites de una y otra. La indiferenciación del ámbito de experiencia de la escuela y de la casa conlleva que el niño no aprenda a establecer límites en su etapa de formación en los distintos campos de la experiencia humana, concretamente, para Arendt, de la experiencia que separa la esfera privada de la pública. La escuela es el lugar educativo por antonomasia y tiene la responsabilidad de hacerse cargo de la educación de los nuevos. Ahora bien, así como el entorno familiar tiene la responsabilidad de educar a los niños para las cuestiones de la vida, la escuela tiene, a su vez, principalmente, la responsabilidad de educarlos para afrontar mediante el conocimiento y el trabajo el «saber-estar-en-el-mundo». Cuando decimos, por ejemplo, que todo se convierte en educativo señalamos, al mismo tiempo, que hemos asumido que ya nada tiene la responsabilidad preeminente de educar y cuando la escuela se hace cargo de hecho del papel que le corresponde al entorno familiar y el entorno del que le corresponde a la escuela confundimos y malgramos la necesaria separación de estos dos ámbitos de experiencia en cuyo equilibrio y tensión se pone en juego la preparación del niño para la vida adulta.

En pocos espacios como en el de la escuela y en el de los centros de enseñanza media la confusión moderna entre lo privado y lo público es tan palmaria y, al mismo tiempo, tan perjudicial. La descripción de esta diferencia queda claramente trazada en el siguiente texto:

Cuanto más descarta la sociedad moderna la distinción entre lo privado y lo público, entre lo que *solo puede prosperar en un campo oculto y lo que necesita que lo muestren a plena luz en el mundo público*, cuanto más inserta está entre lo privado y lo público una esfera social en la que lo privado se hace público y viceversa, más difíciles son las cosas para sus niños, que por naturaleza necesitan la seguridad de un espacio recoleto para madurar sin perturbaciones (Arendt, 2003, p. 289)<sup>12</sup>.

12. La cursiva es mía. Con ella indico la oposición fundamental metafórica entre lo que crece a la sombra y lo que crece con la fuerza del sol. El niño puesto a la luz del mundo público se quema, el

Pero, ¿qué papel tiene la escuela en ese juego de apariciones entre lo privado y lo público? El espacio que abre la escuela no es privado, como hemos apuntado, pero tampoco, público. La respuesta de Arendt es tremendamente clara: la escuela es el lugar de transición entre la esfera de la experiencia privada y la esfera de experiencia pública. La escuela es el lugar de la mediación donde los niños aprenden a ver, no a actuar, cómo es el mundo. «La escuela –dice Arendt– viene a representar al mundo en cierto sentido, aunque no sea de verdad el mundo» (Arendt, 2003, p. 290). Por ello, porque es un *mostrar viendo* y no un *mostrar haciendo*, como en el espacio público, la escuela tiene que ser lugar de transferencia del conocimiento, de transmisión, no del mundo sino de su representación. Así es como se prepara al niño para que, llegado el momento, pueda trascender el ámbito privado para ser un ciudadano activo en el público. Esa transferencia, que hace posible la relación de lo privado a lo público, se basa en el conocimiento que el profesor o maestro tiene del mundo. Pero ni la información, ni lo que se suele entenderse como formación son suficientes, es necesario además que los docentes tengan una visión del mundo. Quien no tiene una visión del mundo poco puede enseñar relativo al mundo. Por miedo a una educación de corte tiránico, donde la educación se ha tomado como un instrumento al servicio de la política que opera como adiestramiento, hemos pasado a una educación *exquisitamente* neutral donde la transmisión de informaciones y el modo de llevarlas a cabo nos alivia del peso de tener una visión del mundo. Y lo que a veces olvidamos es que, pese a todo, las administraciones controladas por fuerzas políticas, introducen ya, utilizando los términos de Weber, mediante la racionalidad burocrática y la dominación racional legal, un modo de ver el mundo.

El concepto de educación, no desarrollado extensamente por Arendt, tiene, sin embargo, una gran importancia en su pensamiento porque la educación y la institución sobre la que se sustenta, permiten, si son entendidas adecuadamente, que la esfera privada y pública no se fagociten mutuamente manteniendo el espacio de la diferencia. Pero al mismo tiempo, institucionalmente, hace posible el tránsito de una a otra. La escuela siendo la institución intermediaria entre lo privado y lo público hace «posible la transición de la familia al mundo» (Arendt, 2003, p. 290). No pertenece ni a la esfera pública ni a la esfera privada, sino que tiene su sentido en ser, ella misma, una esfera de experiencia que reconduce la experiencia privada a la esfera pública a través del conocimiento del mundo, conocimiento que en la

---

mundo de los adultos puesto en la oscuridad de lo que se protege infantilmente no tiene fuerza para crecer. Considérese para pensar lo primero en el fenómeno social de las maras que tienen su origen en Centroamérica. En ellas, los niños están sujetos a la tiranía de una mayoría organizada como banda criminal; se refugian en las alcantarillas, pero, al mismo tiempo, se apropian de los lugares públicos; son víctimas de la violencia pero también violentos en tanto que la violencia se constituye en el vehículo de identidad del grupo y para la que no hay límites, ni siquiera los límites de esos Estados fallidos en los que nacen y de los que pocos llegarán a ser ciudadanos. Para una aproximación al uso que las maras hacen de los lugares públicos: Tarifa (2013, pp. 171-172).

escuela tiene el carácter, como hemos dicho, no de la acción en el mundo sino de su representación. La metáfora del teatro parece estar de nuevo suspendida en esta concepción de la educación<sup>13</sup>. Las aristas del pensamiento de Arendt se vuelven aquí casi trágicas: la escuela necesita seguir manteniéndose sobre el supuesto de que es posible la representación histórica del mundo, la cual presupone que el mundo se estructura y se mantiene unido gracias a la autoridad de la tradición de la que no solo podemos sentir sus efectos, sino también conocer sus estructuras. Pero, esta exigencia para la educación hay que ponerla junto a este hecho: el mundo moderno ya no se estructura según la autoridad ni se mantiene unido por la tradición (cf. Arendt, 2003, p. 299)<sup>14</sup>. A pesar de todo, apunta Arendt, no podemos renunciar a la tarea de la educación, y no podemos hacerlo porque de ello depende fundamentalmente la renovación del mundo. El mundo tiene el carácter de fenómeno, de ahí que sea vulnerable, de ahí que haya que mantenerlo y renovarlo mediante la acción y la palabra si no queremos ver cómo se arruina en su aparecer. Preparar a los niños en el conocimiento del mundo es tanto como preparar el modo en el que se determinará en el futuro la constitución del mundo. El mundo humano precisa de la acción de los que bien lo conocen para su renovación. Sin renovación, el mundo que es fenómeno, aparición y desaparición, es como si suspendiera su constitución y terminara arruinándose bajo el declive de los que en él van envejeciendo y muriendo. Pero, para ello, los que luego tendrán que ejecutar ese cambio en el espacio público, tienen que trabajar para adquirir lo más adecuadamente posible una representación ajustada del mundo. Los «nuevos», dicho de otra manera, solo cumplirán la tarea de renovar el mundo si las instituciones educativas llevan la suya a cabo. Por ello, para Arendt, la educación «es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad sobre 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» (Arendt, 2003, p. 301). El amor al mundo requiere, en definitiva, del amor a la educación, el de la educación, el del conocimiento teórico del mundo y este, a su vez, el de las instituciones que la hacen posible.

### 3. LA ESFERA DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

El texto sobre Little Rock<sup>15</sup>, tal y como aparece en *Responsabilidad y juicio*, viene precedido por la fotografía que apareció en la prensa a raíz de dicho suceso.

13. Sobre el papel de la teatralidad y la esfera pública, véase: Villa (1999, pp. 128-137).

14. Se ha visto aquí, en la crítica a la tradición moderna en Arendt y su debilitamiento, un obstáculo en su concepción de la educación para una verdadera formación humanista del individuo. Para esta crítica a Arendt, véase: Pérez-Agote (2009, pp. 139-150).

15. El texto fue publicado en *Dissent* V, 1959, nº 1; pero, tal y como aparece en la nota preliminar, fue redactado en 1957 a petición de la revista *Commentary* cuando Eisenhower envió el ejército a Little Rock. Lo controvertido de las posiciones de Arendt hicieron demorar y al final no publicar en esta revista

En la fotografía aparece una muchacha negra que, al salir de una escuela designada por el Estado para la integración, es perseguida por chicos blancos y, aun protegida por un amigo de sus padre, dice Arendt, «su rostro daba elocuente testimonio del hecho evidente de que no se sentía precisamente feliz» (Arendt, 2007, p. 187). La fotografía es motivo de reflexión, pues condensa la situación vivida en Little Rock, el primer día de clase donde la muchacha negra sufre los insultos, los abucheos y el hostigamiento por parte de sus compañeros.

Aunque el artículo de Arendt es complejo, y ha generado un debate que llega a nuestros días<sup>16</sup>, sin duda, la cuestión principal que plantea es la de la función que la escuela debe desempeñar en la segregación racial. ¿Debe una escuela integradora ser el comienzo para poner fin a una sociedad segregadora? ¿Debe la escuela llevar a cabo tal función social? Pero, como podemos advertir desde el texto sobre la crisis de la educación, detrás de la cuestión de la segregación racial está la de la igualdad. ¿Cómo comprender aquí la igualdad? ¿Cómo debe comprenderse en la escuela? Ante estas cuestiones la primera respuesta sería que la escuela puede y debe ser la primera instancia que proponga cauces de integración social. Pero, la respuesta de Arendt no es esta, sino su contraria apelando a una doble justificación: una basada en la perspectiva de la experiencia, la otra, en su concepción del papel que la escuela tiene que desempeñar en su teoría fenomenológica de las esferas de experiencia. Pues bien, la justificación que nace de la experiencia toma el punto de vista de una madre, la cual no mira el avance social que supondría tal medida, ni los efectos que a largo plazo tendría para aquellos que fueran así educados. No. Para dilucidar el problema de la integración *basta* la perspectiva de la madre que contempla el acorralamiento por parte de los compañeros a una chica negra en ese primer día de clase. La primera pregunta es: «¿Qué harías tú si fueras una madre negra?» (Arendt, 1999, p. 108). Y la segunda: «¿Qué harías si fuera una madre blanca en el sur?» (Arendt, 1999, p. 110). He aquí la primera respuesta: «Si yo fuera una madre negra en el sur, dice Arendt, tendría la sensación de que intencionada pero inevitablemente el Tribunal Supremo ha puesto a mi hijo en una situación que es más humillante que la precedente (Arendt, 1999, p. 109). He aquí la respuesta a la segunda pregunta: «También intentaría impedir que mi hijo se viera envuelto en una lucha política en el patio de la escuela». (Arendt, 1999, p.

---

el artículo. Los pormenores de su publicación, así como del contexto social y político pueden verse en: Young-Bruehl (2006, pp. 393-405). Hay dos versiones en castellano de este texto: Arendt (1999) y Arendt (2007). La primera lleva por título: «Little Rock. Consideraciones heréticas sobre la cuestión de los negros y la 'equality'» recogida en: Arendt (1999); la segunda, titulada «Reflexiones sobre *Little Rock*», recogida en: Arendt (2007).

16. Sobre esta cuestión véase: Fry (2009, pp. 120-123). Véase también la amplia nota al texto de Arendt de Marie Luise Knott, editora de los textos incluidos en Arendt (1999) sobre el suceso de Little Rock, así como el resumen de las dos críticas más importantes que se publicaron en el mismo número de *Dissent*: la de David Spitz y la de Melvin Tumin (cf. Arendt, 1999, pp. 194-196).

110). Desde la mirada de una madre, podemos decir nosotros, la vida de un hijo no admite sacrificios ni para la historia ni el progreso ni para el ascenso social. En este sentido, no está justificado en aras de una mejor sociedad que sean los niños y los jóvenes quienes deban iniciar un proceso de cambio del mundo. Desde el punto de vista de una madre, su hijo no debe ser sujeto de acciones políticas para cambiar una realidad social injusta.

Pero, esta posición moral, que Arendt expone a través de la perspectiva de la madre, viene asistida, a su vez, por una justificación fenomenológica: la que asienta tal afirmación tomando en cuenta la descripción que Arendt hace de las esferas principales de experiencia: la política/jurídica, la social y la privada. Pues bien, desde la descripción de estos esquemas de experiencia, la tesis de Arendt es que la segregación racial es una discriminación legal, cuya solución solamente empezará a vislumbrarse socialmente cuando desaparezca esa discriminación en el trato ante la ley. Ahora bien, la igualdad se circunscribe al terreno político y no puede imponerse violentamente en el terreno social. Por ello, sostiene Arendt, por ejemplo, que es más vergonzosa la ley que hace de los matrimonios mixtos matrimonios ilegales que la ley que impone la segregación social en la escuela<sup>17</sup>. El problema fundamental no es la discriminación social, sino la legislación racial. De esta cabe decir, sostiene Arendt, lo mismo que dijo Jefferson sobre la esclavitud: que es el crimen original sobre el que se fundó la historia de los Estados Unidos. Y si el problema es la imposición de una ley, entonces el problema de la igualdad ha de ser tratado y solucionado en el ámbito jurídico y no en el de lo social. La tesis que vertebró el pensamiento de Arendt, en este aspecto, es que los cambios jurídicos o políticos no pueden venir dados mediante violencia social, sino, por el contrario, por los procedimientos oportunos en el trasfondo de una esfera pública en la que se cultiva el principio republicano de la participación política. Solo en la esfera de la política somos jurídicamente iguales y esta igualdad ha de ser promovida y establecida desde el propio ámbito político; sin embargo, para el ámbito social debe regir el criterio de la libre asociación. «En cualquier caso, –llega a afirmar Arendt–, si no hubiera ningún tipo de discriminación la sociedad dejaría simplemente de existir y desaparecerían muchas e importantes posibilidades de libre asociación y de formación de grupos» (Arendt, 2007, pp. 196-197). Por ello, la cuestión fundamental para ella no es *per se*

17. En Gines (2014, p. 12) se adelantan los argumentos que el autor desarrolla en los capítulos I y II de su libro dedicado a estudiar la cuestión de los negros en el pensamiento de Arendt. El autor critica la posición de Arendt ante la cuestión racial en el texto sobre *Little Rock*, porque ella habría asumido gratuitamente puntos de vista que no son evidentes de suyo: por ejemplo, no habría tenido en cuenta que, quizás los padres de la niña negra cuya foto preside el texto estaban ejerciendo sus derechos legales para que su hija tuviera las mismas oportunidades que los alumnos blancos y, en segundo lugar, no habría dado suficientes razones por las que las leyes de los matrimonios mixtos habrían de ser diferentes a las leyes de discriminación racial en la escuela.

la cuestión de la discriminación que forma parte inherentemente de la constitución de una sociedad libre, sino impedir que esta se traslade a la esfera de la política.

Pero, en este texto, lo más relevante es que el análisis de la educación a la luz de lo sucedido en Little Rock pone de manifiesto que a cada una de estas esferas de experiencia les corresponde un tipo de derechos: el derecho a la privacidad a la esfera privada, el ya aludido derecho de libertad de asociación a la esfera social y también el aludido derecho a la igualdad a la esfera política. La cuestión de la discriminación en la escuela es un ejemplo claro, al tiempo que difícil, de cómo deben comprenderse cada una de esas esferas, de cómo cada una lleva una exigencia particular que toma la forma de un derecho y de cómo deben respetarse los límites de cada una de ellas para evitar, en la medida de lo posible, que los tres derechos entren en conflicto. Así, el derecho de la vida privada se rige por la exclusividad que resulta de la elección de con quienes queremos estar, no en razón de la semejanza, que nos lleva a formar grupos sociales, por ejemplo, en virtud de intereses compartidos, sino de su desemejanza con todos las demás, es decir, en virtud de su unicidad. El derecho a la privacidad se viola palmariamente en la discriminación legal impidiendo, por ejemplo, los matrimonios mixtos, esto es, que dos personas puedan libremente casarse en virtud de una elección exclusiva. Por ello, una cuestión muy diferente es para Arendt que las normas sociales se hagan coincidir con la legalidad. Así, un matrimonio mixto es un desafío para una sociedad discriminatoria, pero este desafío social no puede llevarnos a que cambien las costumbres por una exigencia legal. Los cambios sociales no pueden imponerse violentamente mediante la legislación. No pueden violentamente cambiarse las costumbres, los modos de ser ya arraigados en una sociedad, mediante la coerción del poder político. Cabe esperar que esas costumbres cambien y que lo hagan, por ejemplo, con desafíos como los de los matrimonios mixtos. La ley debe hacerlos posibles, pero no puede obligar a que desaparezcan tales diferencias sociales. Estos cambios han de venir de la propia sociedad civil y del papel que en esta ha de tener la educación tanto en el ámbito privado de la familia como en el ámbito social de la escuela. Por esta razón, es importante, para Arendt, que se preserve la privacidad en la educación de los hijos por parte de los padres. Históricamente solo en las tiranías, que separaban a los hijos de los padres, los niños podían ser adoctrinados por parte del Estado, porque de este modo quería asegurarse que la tarea de educación por parte de las instituciones del Estado tuviera en su horizonte la más alta de las expectativas para la sociedad: la realización de las utopías políticas (cf. Arendt, 2007, p. 190). El totalitarismo traspasa las fronteras de la política y convierte la totalidad del espacio público en un lugar de adoctrinamiento<sup>18</sup>. Por ello, aquella tarea educativa que no tiene como finalidad la representación del conocimiento del mundo, debiera recaer principalmente en los padres.

18. Sobre la comprensión de la educación en el totalitarismo, véase: Sobarzo (2008, pp. 65-76).

El Estado, ciertamente, debe hacerse cargo, más allá de esto, de proporcionar una educación para la ciudadanía con el fin de que los jóvenes conozcan el modo en que se desenvuelve la acción en la esfera pública y también debe proponer e instar a que se estudien aquellas materias que son más beneficiosas para el propio Estado, pero el Estado no puede suplantar a los padres en la educación de sus hijos para las cuestiones de la vida.

Ahora bien, en la distancia de nuestro tiempo con respecto al tiempo de Arendt, esta tarea de la educación familiar ha sufrido de hecho también una enorme erosión por las transformaciones de este ámbito de experiencia. En primer lugar, la propia familia, ha desplazado, en muchas ocasiones, la educación moral de sus hijos hacia una educación orientada al éxito académico y laboral provocándose un hueco en la educación moral que no puede ni debe ser llenado por esa educación general para la ciudadanía que se ofrece en la escuela, entre otras cosas, porque esta educación, si fuese el caso que se constituyera en una formación sólida, no puede comprometerse con cuestiones morales que afectan al ámbito privado de la vida. Los centros educativos –hemos de reconocerlo–, aun asumiendo parte de esa tarea educativa que antes correspondía a la familia, no pueden responder a las demandas de una educación integral de los alumnos según principios sustantivos de la razón práctica, dado el carácter plural de nuestra sociedad que obliga a la escuela pública a ser neutral en cuanto a la educación de valores morales concretos se refiere. La escuela, como institución fundamental para una sociedad plural, ya no puede ser meramente lugar para la representación del conocimiento como veía Arendt, pero tampoco ha de asumir la tarea de la educación que antes correspondía a las familias. Pero, en segundo lugar, desde la perspectiva de delimitación de los diferentes ámbitos de experiencia humana, la gran transformación de esta esfera de experiencia ha sido causada por las tecnologías de la comunicación, las cuales han hecho de esta esfera de experiencia privada un ámbito cuasi-público. Efectivamente, nuestros hogares tienen hoy abiertas, casi permanentemente, sus puertas a todo un plexo de relaciones sociales cuyo espacio de constitución ya no es la calle ni los lugares públicos, sino las pantallas de los dispositivos electrónicos que, virtualmente, aíslan lo social en lo privado y llenan lo privado de lo social.

Vivimos en un tiempo de cambio profundo, que, descolocando el lugar y la delimitación de las distintas esferas de experiencia humana, ha descolocado también ese ámbito de experiencia específico que es la educación. Ahora bien, a pesar de esta distancia, el valor del pensamiento de Arendt en torno a la educación está para nosotros, en este punto, en que orienta a no desenfocar la tarea principal de la escuela –la de la representación del conocimiento– y a marcar el límite de aquello para lo que no puede ser utilizada: la acción política. En este sentido, por ejemplo, la escuela debiera estar al margen, por ejemplo, del vaivén de las reformas de las leyes educativas y a ella no debieran trasladarse el tratamiento político e ideológico de los conflictos sociales. Aun perteneciendo al ámbito social, la escuela debe ser



un espacio protegido de los conflictos sociales, no porque a ella no lleguen, sino porque ella no es el lugar donde estos deben ser solucionados. La escuela debe mostrar solamente el camino de cómo los problemas sociales deben ser tratados bajo una justa representación de su conocimiento. Y esto requiere que no se pierda de vista que la escuela no es lugar para la política, ni, por ende, para una concepción democrática de las relaciones sociales que ella alberga.

Desde los textos de Arendt, la esfera jurídico/política es la única que viene definida por el derecho a la igualdad, el cual ha de comprenderse exclusivamente desde un punto de vista formal, esto es, como igualdad ante la ley. Es en esta esfera, cuyas acciones corresponden a los adultos, donde cabe emprender la lucha, que puede llegar incluso a ser agónica, para suprimir mediante la acción y el discurso los conflictos sociales. Ciertamente, de la consideración de este principio formal en la esfera pública, espera Arendt que progresivamente vayan atenuándose los conflictos sociales que afectan a la escuela como el de la integración. Se trata de lo que en otros contextos se ha denominado la constitución ética de la sociedad civil como parte de una cultura política democrática<sup>19</sup>. Mantener en sus límites la esfera de la experiencia educativa es hacer posible que la escuela lleve a cabo su principal función: la preparación de los que llegan de nuevas a un mundo para que reorienten, en el *pathos* de la novedad, la constitución del mundo que está por venir, que es, digámoslo también, nuestro porvenir. Esto solo se hará si la escuela es un lugar de trabajo para el conocimiento adecuado del mundo preservándolo de la instrumentalización de la acción política. Hoy, en el contexto de nuestras democracias liberales, ya no hay peligro de que la educación sirva a los fines políticos de las dictaduras o de los antiguos regímenes tiránicos. Pero, la educación, como uno de los asuntos más sensibles del Estado social, sí que corre el peligro de ser instrumentalizada por los poderes políticos para sus fines propios. Esta instrumentalización puede revestir diversas formas: la incapacidad de hacer una ley educativa que sea fruto de un consenso en la medida en que cada fuerza política quiere imprimir su propia concepción ideológica de la educación, el uso político de las enseñanzas de las lenguas, el control político al que los centros educativos quedan sometidos a través de las estadísticas del éxito de las distintas administraciones, etc. El aula, que es el centro donde pivota la experiencia educativa, hoy como en el tiempo de Arendt, debe quedar al margen de los conflictos jurídicos/políticos propios de la esfera pública. Los alumnos no debieran cargar ni con los problemas políticos que los adultos no son capaces de solucionar ni con las consecuencias de la división social que provocan las diferentes ideas o ideologías políticas, porque, entre otras cuestiones, esa carga desorienta la atención hacia la verdadera función de la educación que será luego la que hará posible que los que hoy están en la escuela puedan solucionar sus propios problemas y los heredados de generaciones anteriores. La

19. El sentido de esta formación ética puede verse en: Palomar (2017).

educación no es más pero tampoco es menos, pero, aunque bien vistas las cosas, para el mundo y los que habrán de vivir como adultos en él lo sea todo.

#### 4. CONCLUSIONES

Tal y como hemos señalado desde el comienzo de nuestro trabajo, para Arendt la crisis de la educación forma parte de la crisis del mundo moderno y, desde la perspectiva fenomenológica, que hemos asumido en nuestra lectura del texto, esta crisis se nos presenta como una crisis de sentido de la experiencia humana en general y de la experiencia educativa en particular que desafía al pensamiento. Desde la propia fenomenología husserliana, y teniendo a la vista el texto de la *Krisis*, habría que afirmar que la educación o, mejor dicho, las llamadas «ciencias de la educación», sufren de una crisis en sus fundamentos. Recuérdese que para Husserl la crisis de una ciencia viene dada porque los objetivos y las tareas que se propone se vuelven problemáticos en cuanto a su sentido (cf. Husserl, 1999, p. 3). La crisis de la cientificidad de las ciencias que se ocupan de la educación se nos hace presente en la medida en que estas ciencias ya no se ocupan de la cuestión del sentido que debe orientar la educación, sino, casi exclusivamente, del control metodológico de la práctica docente, perdiendo de vista en su horizonte la cuestión del sentido en referencia al mundo, sentido que siempre se juega en la experiencia de la educación entre los que ya habitan en ese mundo viejo y los que llegan de nuevas a él, entre el conocimiento de ese mundo que tiene que ser conocido por los que nacen él y la renovación siempre necesaria del mismo. Como se ha escrito en McCarthy (2012, p. 7), para Arendt el buen profesor ha de estar inspirado por un doble amor: el amor por el mundo viejo y común que necesita ser conservado y protegido por los adultos y el amor por los jóvenes que llegan a ese mundo, al que son bien venidos, pero para el que tienen que prepararse para estar en él como en casa. Esta preparación pasa en Arendt por la tarea de trabajar en la escuela por hacer presente adecuadamente la configuración del mundo, un mundo que es un mundo natural, que debe ser enseñado por las ciencias naturales, pero también un mundo social, histórico y político que debe enseñado por las ciencias sociales y humanas. Recuperar la cuestión del sentido para la práctica educativa, más allá de las técnicas de control burocrático y de la dominación legal que establecen las administraciones como poderes políticos, es uno de los desafíos de la educación para nuestro tiempo que se hacen explícitos desde el pensamiento de Arendt.

En segundo lugar, la renovación de este sentido requiere que la educación sea comprendida en sí misma como una esfera de experiencia propia en el conjunto de esferas primordiales de la experiencia humana: la de la esfera privada, la de la pública y la de lo social. Desde en esta descripción fenomenológica de la experiencia humana en diversas esferas, la tesis que defiende nuestra autora es que la escuela pertenece al ámbito de la experiencia social y en ella debe primar, por tanto, el derecho de la libre asociación, aunque represente para el niño un ámbito de

experiencia próximo al mundo público; sin embargo, esta proximidad ha de quedar fuera de la esfera política o, como diríamos hoy, del juego político. El Estado debe garantizar la educación para que los alumnos sean luego en la esfera política sujetos conscientes de los derechos y deberes como ciudadanos y la educación es la que debe procurar principalmente la creación de un marco común para la convivencia sin ocupar el derecho a la privacidad de los padres para que estos eduquen a sus hijos desde sus propias convicciones, principios y valores morales. Mantener este equilibrio entre las diversas esferas de experiencia humana, aun siendo conscientes de las transformaciones que se han producido en la esfera de la familia, es fundamental para que la educación siga manteniendo el carácter formativo que siempre le ha acompañado.

En tercer lugar, desde esta descripción de esferas básicas de la experiencia humana, para nosotros, el valor del pensamiento de Arendt en torno a la educación está sobre todo en su insistencia en la concepción de la escuela como una esfera de trabajo intelectual, el cual ha de ser comprendido en su proximidad a la esfera del trabajo manual que, como se recordará, tiene para Arendt la finalidad de constituir el mundo a través de las cosas duraderas que en él se dejan. Este aspecto de la durabilidad tiene que ver con el tipo de formación que se da a los alumnos que exige que la base de la enseñanza no sea meramente procesos. Si el resultado de la educación no es un bien que se mantiene duradero y que se consolida como formación de la persona en el mundo, si el saber no se torna en un saber sustantivo, entonces la tarea educativa se asemejará a la actividad procesual y cíclica de la labor que, como se sabe, tiene como función alimentar incesantemente necesidades, bien sean naturales o artificiales<sup>20</sup>. Que el centro de la tarea educativa se ponga en los procesos, por ejemplo, a través de las tecnologías, favorece ese carácter de futilidad de la acción educativa acercándola a la propia actividad que dio la victoria al *homo laborans* en el mundo moderno. Como hemos insistido, la educación no tiene que ver tanto con procesos como con ideas, y la escuela ha de ser entendida, por tanto, como un lugar para el conocimiento o representación del mundo que ha de tornarse como un bien duradero. Ninguna otra cuestión es hoy, quizás, más decisiva para nosotros que esta.

En cuarto lugar, nuestra lectura de los textos de Arendt apunta a que la filosofía de la educación tenga que refundarse en la propia experiencia educativa, la cual solamente puede ser descrita adecuadamente cuando se pone en relación con otras esferas de experiencia humana. Ahora bien, según nuestra tesis, la esfera de

20. Desde la orientación fenomenológica en la que hemos leído a Arendt, la tarea de la escuela puede comprenderse como la que reduce o reconduce la experiencia *natural* en la que vive el niño o el joven hacia la experiencia del espacio público como un espacio político para la acción y para la palabra, para el diálogo y el entendimiento. Esta experiencia *natural*, como ya vio Arendt, está condicionada por el consumismo, el cual bien puede comprenderse bajo los principios de la esfera de la labor. Sobre esta cuestión véase: Palomar (2010).

la experiencia de la educación, como el resto de las descripciones de las diversas esferas de experiencia que toman siempre en Arendt a la esfera pública/política como primordial, hay que verla como la propuesta de una descripción *ideal*. No hay *de facto* un ámbito de experiencia puramente social, política, familiar, etc., por ello, cada una de estas esferas de experiencia ha de verse como un modelo o descripción ideal que, en relación a las demás, puede ayudarnos a desenmarañar, a partir del análisis, la complejidad, la espesura y la confusión de la experiencia vivida. Lo dicho por Arendt sobre la escuela ha de verse también como la descripción de un *tipo* de experiencia de la que es posible restaurar su sentido en la medida en que se describe idealmente en relación con otros tipos de experiencia humana. Esto hace comprensible, por ejemplo, que ella no tenga en cuenta el tránsito gradual al mundo público de la política desde la esfera social. El adolescente y el joven tienen que ir asumiendo responsabilidades con respecto al mundo y tienen que formar parte gradualmente de las exigencias y reclamos del mundo como adultos. Sin embargo, a pesar de carencias como esta, la principal herencia del pensamiento de Arendt está en su invitación a ejercitar nuestro propio pensamiento, nuestra voluntad y nuestro juicio para hacer frente al desafío de la falta de sentido de ese ámbito necesario, complejo pero fundamental que es la educación. El pensamiento de Arendt, aunque sus problemas ya no son enteramente los nuestros, sigue teniendo en este tipo de análisis su actualidad. Sus ideas son todavía un buen lugar desde el que mirar nuestro propio mundo e iluminar sus desconcertantes oscuridades.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1999). Little Rock. Consideraciones heréticas sobre la cuestión de los negros y la 'equality'. En *Tiempos presentes* (pp. 91-112). Trad. R. S. Carbó. Barcelona: Gedisa.
- Arendt, H. (2003). La crisis de la educación. En *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 169-301). Trad. Ana Luisa Poljak Zorzut. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2004a). *Los orígenes del totalitarismo*. Trad. Gillermo Solana. Madrid: Taurus.
- Arendt, H. (2004b). *Sobre la revolución*. Trad. Pedro Bravo. Madrid: Alianza Editorial.
- Arendt, H. (2006). *Between Past and Future. Eight exercises in political Thought*. New York: Pinguin Books.
- Arendt, H. (2007). Reflexiones sobre Little Rock. En *Responsabilidad y juicio* (pp. 186-202). Trad. Miguel Candel. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2002). Hannah Arendt: una poética de la natalidad. *Daimon*, 26, 107-123. Recuperado de: <http://revistas.um.es/daimon/article/view/11921> (Consultado el 4/1/2019).
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Herder: Barcelona.
- Bárcena, F. (2009). Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt. *Revista Antropos*, 224, 114-137.
- Birulés, F. (2007). *Una herencia sin testamento: Hannah Arendt*. Herder: Barcelona.
- Canovan, M. (2018). Hannah Arendt como pensadora conservadora. En F. Birulés (Comp.), *Hannah Arendt. El orgullo de pensar* (pp. 53-76). Barcelona: Gedisa.

- Fierro Bardají, A. (1991). El ciclo del malestar docente. *Revista de educación*, 294, 235-243.
- Fry, K. (2009). *Arendt. A Guide for the Perplexed*. New York: Continuum.
- Fry, K. (2014). Natalty. En P. Hayden (Comp.), *Hannah Arendt. Key Concepts*. Bristol: Acumen.
- García Hernández, L. F. (2017). El malestar docente en educación Básica y Media Superior (un estudio comparativo entre los niveles de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria). Tesis doctoral. Universitat Ramon Llull. Departamento de Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/458448> (Consultado el 4/1/2019).
- Gines, K. T. (2014). *Hannah Arendt and the Negro Question*. Bloomington: Indiana University Press.
- Gordon, M. (2001). Hannah Arendt on Authority: Conservatism in Education Reconsidered. En M. Gordon (Ed.), *Hannah Arendt and Education: Renewing Our Common World* (pp. 37-65). Boulder: Westview Press.
- Husserl, E. (1999). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Trad. Jacobo Muñoz, y Salvador Mas. Barcelona: Editorial Crítica.
- Levinson, N. (2001). The Paradox of Natalty: Teaching in the Midst of Belatedness. En M. Gordon (Ed.), *Hannah Arendt and Education: Renewing Our Common World* (pp. 11-36). Boulder: Westview Press.
- McCarthy, M. (2012). *The Political Humanism of Hannah Arendt*. Lanham: Lexington Books.
- Mill, J. S. (1994). *Sobre la libertad*. Trad. Pablo de Azcárate. Madrid: Alianza Editorial.
- Palomar Torralbo, A. (2010). Conformismo, banalidad y pensamiento: figuras de la alienación en las sociedades de masas según Hannah Arendt. *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, 11, 349-358. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/239037> (Consultado el 4/1/2019).
- Palomar Torralbo, A. (2012). Lo inolvidable, lo inesperado y el tiempo: para una fenomenología del inicio de lo nuevo en Arendt y más allá de Arendt. *Alfa. Revista de la Asociación Andaluza de Filosofía*, 30-31, 285-294.
- Palomar Torralbo, A. (2017). La construcción del ethos democrático en el liberalismo político de Rawls. *Miscelánea Comillas*, 75(146), 97-122. Recuperado de: <https://revistas.upcomillas.es/index.php/miscelaneacomillas/article/view/7957>(Consultado el 4/1/2019).
- Pérez-Agote Aguirre, J. M. (2009). La desconfianza de Hannah Arendt: consideraciones críticas respecto a su pensamiento educativo. *Revista Anthropos*, 224, 139-149.
- Sobarzo, M. (2008). Educación y totalitarismo. En M. Vatter y H. Nitschack (Ed.), *Hannah Arendt: sobrevivir al totalitarismo* (pp. 43-64). Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Straehle Porras, E. (2016). Hannah Arendt: Una lectura desde la autoridad. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Departamento de Història de la Filosofia, Estètica i Filosofia de la Cultura. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/106665> (Consultado el 4/1/2019).
- Tarifa Ortíz, R. (2013). Breve aproximación al fenómeno social de la mara: de las violencias al riesgo. *Arxiu d'Etnografia de Catalunya*, 13, 161-188. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/AEC/article/view/271531> (Consultado el 4/1/2019).
- Villa, D. R. (1999). *Politics, Philosophy, Terror: Essays on the Thought of Hannah Arendt*. Princeton: Princeton University Press.
- Young-Bruehl, E. (2006). *Hannah Arendt. Una biografía*. Barcelona: Paidós.