
**DILEMAS DE LA SOCIEDAD
CONTEMPORÁNEA:
EDUCACIÓN Y POLÍTICA**

Anabella Di Pego¹

Resumen: *En este trabajo procuramos reflexionar sobre el vínculo entre educación y política en la sociedad contemporánea en un contexto signado por crisis de diversos tipos. En principio la relación entre educación y política resulta cuanto menos problemática a la luz de ciertas experiencias políticas del siglo XX, que nos advierten respecto de los peligros de poner la educación al servicio de ideologías partidarias. No obstante, el papel político de la educación resulta ineludible y constituye, se podría aseverar, la principal vía de integración social en nuestras sociedades pos-tradicionales. Si ya no hay tradiciones establecidas e incuestionadas que nos aglutinen y ofrezcan un marco de interacción, la educación se vuelve imprescindible para el establecimiento del lazo social. Para esclarecer esta compleja cuestión entablaremos un diálogo crítico con algunos análisis de Hannah Arendt. Primeramente, analizaremos la educación frente a la crisis de la autoridad y su problemática inscripción entre el ámbito social y el espacio público-político, y a continuación recurriremos al pensamiento y al juicio como posibles sustentos de una educación postradicional.*

1 Doctora en Filosofía, Magíster en Ciencias Sociales, Licenciada y Profesora en Filosofía por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), República Argentina. Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y se desempeña como docente en la Cátedra de “Filosofía Contemporánea” del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) y en la Maestría en Filosofía de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. E-mail: anadipego@yahoo.com.ar

Palabras clave: *Hannah Arendt, ámbito social, espacio público, pensamiento, juicio.*

LA EDUCACIÓN EN LA ENCRUCIJADA ENTRE LO SOCIAL Y LO POLÍTICO

Los problemas que enfrenta la educación no son consecuencia de una crisis coyuntural si no que, por el contrario, constituyen una expresión de ciertas transformaciones de las sociedades contemporáneas que hacen necesario reconsiderar la institución educativa y sus nuevos desafíos sociales y políticos. En la sociedad moderna la tradición otorgaba un marco de estabilidad que enlazaba el presente con el legado de las generaciones pasadas a la vez que lo proyectaba hacia el futuro, dotando al Estado-nación de una continuidad espacio-temporal ininterrumpida. El hilo conductor de la tradición ofrecía a la vez contención y orientación para la acción y se presentaba como fuente de autoridad que se propagaba en la arena política, social, institucional y religiosa. Con la crisis de la tradición, sucumben los sustentos de la autoridad y de la institución educativa misma que se presentaba como la encargada de asegurar la reproducción o conservación del mundo (ARENDR, 1996, p. 204). ¿Cómo es posible concebir la educación de una manera postradicional? ¿Puede prescindir la educación de la autoridad? Para dilucidar estas cuestiones, será preciso detenernos brevemente en el concepto de autoridad.

La palabra autoridad proviene del latín *auctoritas*, derivado del verbo *augere* que significa aumentar, hacer crecer, magnificar. Este origen nos remite a la singularidad de la autoridad que implica acatamiento u obediencia, pero no sustentada en la coacción ni en la persuasión (KOJÈVE, 2004), sino en un reconocimiento legítimo por parte del que obedece en relación con el que manda. Por este motivo la autoridad, aunque se encuentre íntimamente vinculada con el poder, no debe ser meramente

subsumida en este fenómeno (ARENDDT, 1996). Si quien detenta autoridad debe recurrir a la coacción o a la persuasión para realizar su voluntad, entonces en realidad resulta que hay un déficit de autoridad. Para los romanos, quien tiene autoridad es aquel que logra aumentar, acrecentar o magnificar algo, en el sentido de hacer posible que algo establecido se expanda. La autoridad se vincula con la magnificencia de un legado originario que es susceptible de ser aumentado. Para clarificar este sentido, veamos otro vocablo también derivado del verbo *augere*, que es *autor*, que no se identifica con quien crea o inventa algo (*artifex*), sino más bien con quien logra que una obra prospere, adquiera grandeza y llegue a constituir de algún modo un legado. De manera análoga, los padres y los educadores detentan autoridad en la medida en que procuran el buen crecimiento y desarrollo integral de los niños. En estos casos, la fuente de la autoridad reside en el reconocimiento en base a la potencialidad de crecimiento y enriquecimiento que esa relación ofrece para una de las partes implicada. Por eso mismo, si bien tanto la presencia de autoridad como de poder se manifiestan en el acatamiento, no debe confundirse la autoridad sustentada en el reconocimiento, con el poder ya sea que se funde éste en la persuasión o en la coacción.

La autoridad supone siempre una relación social determinada y una cierta asimetría en tanto una de las partes reconoce en el otro –ya sea una persona o una institución– una potencialidad que redunde en el crecimiento, el enriquecimiento o el perfeccionamiento a través del consejo o de su influencia misma. Este carácter asimétrico de la autoridad, ha llevado a que se la confunda también con el autoritarismo. Sin embargo, el autoritarismo como sistema político es una variante en la que la autoridad se ha desligado de sus bases de reconocimiento y ha cristalizado en torno de los poderes establecidos. Por lo que el autoritarismo es un sistema jerárquico y piramidal, sustentado en la coacción antes que en una modalidad de autoridad reconocida. De manera que, aunque el autoritarismo pueda te-

ner sus orígenes en un vínculo de autoridad, en su interior ésta se ha reducido hasta volverse irreconocible y desvanecerse completamente en el imperio de los medios de coerción y las consecuentes restricciones de la libertad. Por lo que, mientras que el autoritarismo al basarse en la coacción, atenta y restringe la libertad; la autoridad en tanto se funda en el reconocimiento, resulta compatible con la libertad.

El ensayo de Hannah Arendt “¿Qué es la autoridad?” publicado en 1958, no se propone ofrecer una “definición de la esencia de la «autoridad en general»” (1996, p. 102), sino analizar la experiencia de autoridad imperante en la tradición y sus implicancias en el horizonte de los problemas políticos del siglo XX. En este sentido, resulta preciso delimitar una tradición predominante que se remonta a la filosofía griega y que encuentra continuidad en la religión cristiana y en parte del pensamiento político moderno, que entiende la autoridad como una fuente trascendente a los asuntos humanos y que actúa en consecuencia como un criterio externo para el ordenamiento de la política –ya sean las ideas de Platón, la sanción religiosa de la vida después de la muerte, o la soberanía absoluta–. Por otra parte, la experiencia romana de la autoridad no la concibe de manera trascendente sino anclada al interior de las relaciones humanas, vinculada con la grandeza del pasado y especialmente con la fundación del cuerpo político, de ahí la relevancia de Jano, dios del comienzo, y de Minerva, diosa de la memoria. La autoridad reside precisamente en ese engrandecimiento del legado del pasado en el presente, que a su vez otorga estabilidad y perdurabilidad a los asuntos humanos. La autoridad resulta inherente al ámbito humano y remite al reconocimiento de acciones pasadas y de su carácter orientador para el presente. Sin embargo, esta relación con el pasado es lo que se quebró en el transcurso del siglo pasado. La emergencia del mal absoluto en los campos de concentración y exterminio hace que ningún legado del pasado puede ser perpetuado y utilizado para orientarnos en el presen-

te. Incluso las categorías políticas y los patrones de juicio moral de la tradición se muestran impotentes para comprender la aciaga novedad que el siglo XX trajo consigo. En este sentido, Arendt sostiene que se ha producido una ruptura de la tradición, en tanto vínculo con el pasado y guía de las acciones presentes, que ha traído consigo como consecuencia el hecho de que “la autoridad se ha esfumado del mundo contemporáneo [*modern world*]” (1996, p. 101). A pesar de los riesgos que supone vivir sin el marco estabilizador de la autoridad, al mismo tiempo Arendt advierte las posibilidades que esto ofrece en tanto “significa verse enfrentado de nuevo –sin la fe religiosa en un comienzo sacro y sin la protección de las normas de comportamiento tradicionales y, por tanto, obvias– con los problemas elementales de la convivencia humana” (1996, p. 153). De esta manera, lo que antes se resolvía en el contexto de la tradición, ahora se vuelve objeto de tematización política. ¿Pero qué sucede con la educación? ¿Puede prescindir de la tradición y de la autoridad? La respuesta arendtiana es categórica respecto de que la educación, “por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición”. Por lo que a continuación propone:

Debemos separar de una manera concluyente la esfera de la educación de otros campos, sobre todo del ámbito vital público, político, para aplicar sólo a ella un concepto de autoridad y una actitud hacia el pasado que son adecuadas a ese campo, pero no tienen validez general y no deben reivindicar una validez general en el mundo de los adultos (ARENDRT, 1996, p. 207).

La salida de Arendt no puede más que sumirnos en la perplejidad, no sólo porque propone separar de manera tajante la educación de lo público-político, sino también puesto que pretende que hagamos como si la autoridad y la tradición siguiesen siendo válidos en el ámbito educativo, pero renunciando a su validez general en el mundo político de los adultos. La posición de-

riva así en una especie de impostura educativa: hagamos con los niños como si la tradición y la autoridad continuasen vigentes, aunque sepamos que se han erosionado definitivamente y ya no tienen cabida en el mundo contemporáneo. De manera que aun cuando no podamos recoger un legado del pasado ni reconocer una autoridad que nos ofrezcan orientación, deberíamos procurar que los niños se introduzcan en ese mundo que se desvanece “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, 1996, p. 208). Pero, además, aunque esto fuese posible, cabría dudar de la sustentabilidad de tal cometido puesto que la erosión de la tradición y de la autoridad constituye un fenómeno con repercusiones en los diversos ámbitos sociales, y del que la escuela no puede protegerse a través del aislamiento.

Consideramos que los atolladeros de esta escisión entre la educación y la política, se producen porque Arendt considera que la política puede concebirse en términos postradicionales, pero no se atreve a pensar la educación en estos mismos términos. La educación se sustenta en la autoridad de una tradición que exige ser preservada y como toda autoridad, supone, como ya hemos visto, relaciones asimétricas. Desde la perspectiva arendtiana, la política, en cambio, emerge cuando las personas concibiéndose como iguales, se aprestan a resolver los asuntos humanos a través del diálogo y la acción. La política, entonces, no se sustenta en una autoridad “superior” sino en el poder que emerge de la reunión y de la acción concertada entre hombres y mujeres. De manera que, la escuela no puede constituir un ámbito propiamente político y cuando esto se ha pretendido lograr “bajo el estandarte de una educación progresista” (1996, p. 190), Arendt advierte 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” (1996, p. 193). Los niños y las niñas no están en condiciones de establecer relaciones de igualdad con sus pares, pues esto debe ser apren-

dido a través de la práctica y bajo el resguardo de la autoridad adulta para evitar que “queden librados a sí mismos o a merced de la tiranía de su propio grupo” (1996, p. 193). Por lo que, la educación de los niños requiere de la autoridad de los adultos y conlleva una consecuente asimetría, mientras que el espacio político supone relaciones simétricas entre iguales.

Esta oposición entre educación y política se ve profundizada en el análisis arendtiano de la sociedad moderna como signada por el surgimiento de lo social, que desdibuja “la distinción entre lo privado y lo público”, en la medida en que constituye una esfera híbrida en la que “lo privado se hace público y viceversa”, volviéndose “más difíciles las cosas para sus niños, que por naturaleza necesitan la seguridad de un espacio recoleto para madurar sin perturbaciones” (ARENDDT, 1996, p. 200). Aunque Arendt no lo explicita, en su ensayo “La crisis de la educación” [1954], la escuela misma parece constituir un espacio social híbrido que obra como intermediario entre el ámbito familiar privado y el mundo público-político de los adultos. La escuela busca introducir a los niños en el mundo público, y en este sentido, “viene a representar al mundo en cierto sentido, aunque no sea de verdad el mundo” (1996, p. 200).

Algunos años más tarde, en su controvertido ensayo “Little Rock” [1959], resulta manifiesto que Arendt considera a la escuela como propia del ámbito social. Por eso, se posiciona críticamente respecto de la decisión de la Justicia que obligaba a una escuela a aceptar la incorporación de una niña de color. Arendt considera que la escuela es un ámbito social en donde cada familia debería tener el derecho de decidir entre quienes quiere educar a sus hijos, así como para vacacionar se pueden elegir “lugares donde sólo tienen acceso [...] grupos de un determinado origen” (2002a, p. 101). Así, Arendt objeta la abolición de la discriminación por medio de una ley porque, según su entender, “se viola la libertad de la sociedad” (2002a, p. 104). De esta manera, Arendt advierte que “si se obliga a los padres a

enviar contra su voluntad a sus hijos a una escuela integrada, se les privan de los derechos que tienen en cualquier sociedad libre: el derecho personal a decidir sobre sus hijos y el derecho social a asociarse libremente” (2002a, p. 107). Empeñada en defender la libre asociación que rige el ámbito social, termina sacralizando todas las diferencias inherentes a esta esfera, sentenciando que “el gobierno está legitimado para no dar ningún paso contra la discriminación social, pues sólo puede actuar en nombre de la igualdad, que es un principio que no tiene ninguna validez en el ámbito social” (ARENDT, 2002a, p. 104).

La escuela, como ámbito social se caracterizaría entonces por su sustento en la tradición y en la autoridad, con la consecuente asimetría que éstas conllevan, y por ser un espacio de diferenciación y discriminación, cuya lógica se opone a la política en donde prevalece la igualdad y pueden tejerse lazos no tradicionales una vez desvanecida la autoridad. Así, Arendt insiste en que la escuela no pertenece al ámbito público y reafirma la oposición excluyente entre educación y política, criticando incluso cuando el Estado pretende inmiscuirse en la escuela para hacer regir el principio de la igualdad política. Este punto resulta especialmente delicado en nuestros países en donde la educación ha sido reivindicada como vehículo de ascenso e igualación social en particular para las clases medias y en donde todavía nos encontramos con el desafío de brindar mayores y mejores oportunidades educativas a los sectores populares. Pero al mismo tiempo, la posición arendtiana nos llama la atención respecto de la necesidad de proteger y preservar la diversidad social y cultural, que a veces se ve amenazada por la excesiva intromisión del Estado con su pretensión de igualación. Pensemos, por ejemplo, en los casos de los pueblos originarios a los que tradicionalmente se les ha denegado la posibilidad de una educación en su lengua nativa que respete sus tradiciones y su cultura. La educación sin renunciar a la construcción de un horizonte compartido, debería dar cabida a las diversas manifestaciones culturales y sociales.

Sin embargo, la suspensión arendtiana de la lógica de la igualdad política en el ámbito escolar, también conlleva serios riesgos, puesto que no todas las diferencias sociales son aceptables o legítimas en la medida en que muchas veces no se sustentan en la diversidad cultural sino en flagrantes injusticias. La cuestión entonces no sería promover que la igualdad del ámbito político eclipse la diversidad cultural promoviendo una homogeneidad arrolladora, pero tampoco proteger la diferenciación social reproduciendo las injusticias. No se trata de blindar el ámbito social de la escuela respecto de la injerencia del Estado, sino más bien de dirimir en la arena política qué diferencias deben ser preservadas y cuáles requieren ser subsanadas por tratarse de injusticias.

El propio análisis arendtiano brinda pistas para revisar esta contraposición y concebir más bien que la educación se encuentra atravesada por una tensión entre las exigencias del ámbito social y del espacio público-político, donde lo deseable sería que se mantengan en un dinamismo que impida la neutralización de cualquiera de los dos. La educación se encontraría, así, en la encrucijada entre lo social y lo público-político siendo la institución encargada de la mediación entre la familia y el ámbito público, entre la reproducción del mundo de los adultos y la potenciación de las posibilidades de introducir novedad de los recién llegados. Por eso, Arendt sostiene que la educación tiene vocación conservadora y al mismo tiempo, considera que la “esencia de la educación es la natalidad” (1996, p. 186). La natalidad no remite solamente al nacimiento como un hecho biológico puesto que en este sentido el ser humano no se diferencia de las otras especies vivientes, sino fundamentalmente a aquello que constituye lo distintivo de la existencia humana que es la capacidad de introducir novedad, es decir, de actuar de manera inesperada e imprevisible. En otras palabras, la natalidad se relaciona con la libertad entendida como espontaneidad, de manera que pone de manifiesto el hecho de que los seres humanos son las únicas

criaturas libres, cuya existencia interrumpe el ciclo de la reproducción biológica, para crear un mundo artificial que preexiste y continúa existiendo luego de la muerte de los individuos. Así, en su íntimo vínculo con la natalidad, la educación se aproxima a la política que constituye el espacio propicio para actuar, es decir, para tomar la iniciativa y comenzar algo nuevo.

La escuela se encuentra atravesada por las lógicas en tensión de la diferenciación social y de la novedad política, constituyendo un campo de fuerzas en disputa que no deben anularse sino sopesar en un equilibrio siempre precario y provisorio. Esto quiere decir que la escuela no debe abandonar a los niños y niñas a la reproducción de lo social, pero tampoco puede asumir que es un espacio público-político ya constituido. Más bien tendría que preparar a los niños y niñas para que sean capaces de insertarse en el espacio público y desplegar la singularidad de cada quién. De manera que la escuela no es un ámbito estrictamente social, en cuyo caso se limitaría a reproducir lo establecido –con sus diferencias sociales–, ni tampoco parte del mundo político, en cuyo caso se debería tratar a los niños como adultos en miniatura. El mundo político es un mundo artificialmente construido cuyas formas de interacción y lógicas de convivencia, los niños y las niñas deben aprender. Ciertamente cómo advierte Arendt la escuela no debe instruir a los pequeños y pequeñas en el “arte de vivir” pero sí debe desplegar sus capacidades en función de prepararlos para la coordinación de sus acciones con los otros, es decir, para convivir y compartir el mundo con sus diversas posiciones. De ahí que la tarea de la escuela, además de enseñar ciertos contenidos sustanciales que siempre pueden ser revisados y cuestionados, deba ser procurar desplegar capacidades, aptitudes y procedimientos para la vida política. En este contexto, sirviéndome del análisis arendtiano, procuraré ir más allá del mismo, retomando las actividades del pensamiento y del juicio como posibles sustentos de la educación y de la autoridad en un contexto postradicional.

LA EDUCACIÓN, EL PENSAMIENTO Y EL JUICIO

Si el pensamiento y el juicio pueden constituir sustentos de una educación postradicional, es porque Arendt no está entendiendo estas actividades como lo ha hecho la tradición filosófica imperante, sino que las está resignificando para poner de manifiesto sus implicancias políticas. En este sentido, en el párrafo final de *La condición humana*, advierte sobre los peligros de que el pensamiento se haya vuelto “patrimonio de unos pocos”, a la vez que proclama que el porvenir de esta actividad resulta de suma relevancia para “el futuro del hombre” (2001, p. 349). Asimismo, Arendt encuentra en la idea kantiana del uso público de la razón, un antecedente que le permite esclarecer la potencialidad política del pensamiento. Veamos brevemente en el escrito de Kant, “Contestación a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?”, en donde señala que para salir de la minoría de edad los hombres deben pensar por sí mismos (*Selbstdenken*), despojándose de las andaderas que les permiten sustraerse de asumir esta tarea (KANT, 2010a, p. 3). Pero pensar por sí mismo no es suficiente, puesto que también es necesaria la libertad que posibilite hacer un uso público de la razón. La difusión, la circulación y el intercambio de opiniones entre un público docto, permite la ilustración del pueblo al tiempo que resulta vital para el despliegue del pensamiento mismo. De manera que la libertad de conciencia compatible con el uso privado de la razón es insuficiente, puesto que el pensamiento para desarrollarse necesita de la expresión y de la confrontación pública de las propias opiniones. Arendt encuentra así un punto crucial en el que Kant toma distancia de la tradición filosófica, el pensamiento requiere de un espacio efectivo en el “que se expone a sí mismo a «la prueba de un examen libre y público» algo que supone que cuantos más participen mejor” (2003, p. 77). El pensar por sí mismo no es meramente una actividad que se lleva a cabo en la solitud del diálogo de uno consigo mismo, sino que requiere además de la consideración de las perspectivas de los otros en el espacio público.

Por eso, “la *interdicción* de la publicidad” (KANT, 2010b, p. 805) constituye para Kant uno de los peores males políticos porque obstaculiza la ilustración del pueblo, y con ello su progreso hacia lo mejor, a la vez que el intercambio público que hace avanzar al pensamiento. La publicidad es la propulsora de reformas y por tanto garante del progreso y cuando el Estado obstaculiza su funcionamiento, socava al mismo tiempo sus propias posibilidades de progresar². Este uso público de la razón debe dirigirse e interpelar al Estado para que emprenda las reformas, pero debe abstenerse de incitar a los ciudadanos a desafiar a la autoridad vigente. Kant advirtió la peligrosidad política que implica exaltar el uso público de la propia razón, puesto que los filósofos “se ven desacreditados bajo el nombre de ‘portadores de Ilustración’ [Aufklärer] como gente peligrosa para el Estado” (KANT, 2010b, p. 805). Por lo que se encargó de restringir este uso público de la razón a los espectadores, mientras que, en nuestro carácter de ciudadanos o actores, nos encontramos impelidos a obedecer y cumplir nuestros deberes públicos. De ahí que Kant hacia el final de su texto sobre la ilustración proclame “*razonad cuanto queráis y sobre todo cuanto gustéis, ¡con tal de que obedezcáis!*” (KANT, 2010a, p. 9). Arendt, por su parte, va a radicalizar la posición kantiana en dos sentidos. Por un lado, va a desmontar la escisión entre el actor que obedece y el espectador que razona, mostrando que el juicio es la más política de las facultades mentales puesto que hace posible la articulación de las posiciones de los actores en el espacio público. Por otro lado, si Kant desconfiaba de la desobediencia, con el caso Eichmann se pondrá de manifiesto para Arendt que la verdadera peligrosidad reside en la obediencia ciega que supone una ausencia de pensamiento

2 Cuando el espacio público para la difusión de opiniones resulta abolido, entonces, según Arendt (2003, p. 96), es el momento en que la rebelión se encuentra legitimada para Kant. En reiteradas ocasiones Kant mismo fue censurado por el Estado Prusiano y se empeñó en buscar formas para sortear la censura.

propio. En este sentido, su posición podría ser concebida como una respuesta a la frase kantiana precedente.

Si el pensamiento es una actividad que requiere del espacio público, es necesario aprender a pensar con otros y esta es precisamente la tarea primordial de la escuela en nuestras sociedades postradicionales. Pero ¿puede acaso enseñarse a pensar? El pensar como actividad reflexiva y comunicativa puede ejercitarse a través de la narración de historias. Veamos las siguientes palabras de Arendt:

El *pensamiento* como actividad puede darse a partir de cualquier hecho; está presente cuando yo, tras observar un incidente en la calle o verme implicado en algún acontecimiento, empiezo a reflexionar sobre lo ocurrido, contándomelo a mí mismo como una especie de *historia* [story], preparándola de este modo para su ulterior comunicación a otros, etc. (2007, p. 110. La cursiva es nuestra).

Contando una historia empezamos a preparar el camino para la reflexión y también al escuchar una historia de alguna manera nos podemos representar diversos escenarios, ver situaciones cotidianas con cierto distanciamiento y vivenciar circunstancias extrañas. La narración, en consecuencia, es una práctica social en la que se vehiculiza no solo el patrimonio cultural sino también el pensamiento. La narración de cuentos, como indica la sabiduría popular, es una forma de introducir a los niños en el mundo, de mostrarles su funcionamiento, pero también de colocarlos ante variaciones de sucesos de la vida diaria.

De esta manera, a diferencia de la tradición filosófica, el pensamiento en la perspectiva arenditana no se lleva a cabo en la reclusión solitaria en una torre de marfil, sino que supone la dualidad del diálogo con uno mismo y requiere del espacio público para desplegarse, asimismo el pensamiento tampoco es contemplativo, sino que es una actividad con diversas implicancias

políticas. Pero además de estas reorientaciones, Arendt introduce otro desplazamiento. Si el pensamiento era concebido como la actividad suprema tanto respecto de la vida activa como respecto de la vida del espíritu, Arendt efectúa un descentramiento del pensamiento al señalar que hay otra actividad del espíritu que no ha recibido prácticamente atención en la historia de la filosofía, con la notable excepción de Kant, que es la facultad del juicio.

Debemos advertir que, en los escritos de la década del sesenta, Arendt se refería al juicio como una forma de pensamiento amplia, por lo que todavía no concebía al pensamiento y al juicio como facultades diferenciadas. Así, en 1960 en su artículo “La crisis en la cultura: su significado político y social”, Arendt distingue entre el pensar especulativo de la tradición filosófica dominante y el pensar con una mentalidad ampliada de Kant.

En la *Crítica del Juicio*, Kant insistió en una forma distinta de pensar, para lo que no sería bastante estar de acuerdo con el propio yo, sino que consistía en ser capaz de «pensar poniéndose en lugar de los demás» y que, por tanto, él llamó «modo de pensar amplio» (*eine erweiterte Denkungsart*) (ARENDR, 1996, p. 232).

De este modo, el pensamiento consiste básicamente en el dialogar y estar de acuerdo con uno mismo, mientras que la forma de pensamiento amplio es el juicio que, además de la dualidad del diálogo con uno mismo, requiere de la pluralidad de la re-presentación de la posición de los demás. Incluso en las lecciones de 1965/1966, pensamiento y juicio todavía no se han deslindado y el juzgar es concebido como “algo que se articula y actualiza en los procesos de pensamiento” (2007, p. 113). Pero en 1971 cuando Arendt escribe “El pensar y las reflexiones morales”, pensamiento y juicio ya son concebidos como facultades diferenciadas:

La facultad de juzgar particulares (descubierta por Kant), la capacidad de decir «esto está mal», «esto es bello», etc., no coincide con la facultad de pensar. El pensar opera con lo invisible, con representaciones de cosas que están ausentes; el juzgar siempre se ocupa de particulares y cosas que están a la mano. (2007, p. 184).

El pensamiento surge de la experiencia, pero lleva a cabo una desensorialización³ que se aparta de sus objetos tal como se encuentran presentes, para volverlos abstractos e intemporales. El pensamiento se mueve, entonces, en un mundo de abstracciones que resulta totalmente independiente del mundo común de los asuntos humanos, y los propios pensadores se han vistos tentados a habitar en este mundo con la consecuente tendencia a perderse en las “nubes de la pura especulación” (ARENDDT, 2005, p. 378) y con ello a derivar en la “aparente inutilidad del pensamiento” (ARENDDT, 2002b, p. 104)⁴. El juicio, en cambio, se ocupa de lo particular, de aquellas cuestiones pasadas y presentes que pertenecen al mundo de los asuntos humanos. La especificidad del juicio reside precisamente en su capacidad de relacionarse “con lo particular *qua* particular” (ARENDDT, 2003, p. 123), en función de discriminar su singularidad.

Otra cuestión también permite distinguir el juicio del pensamiento. El pensamiento con su reflexividad propia se encuentra movido por un impulso crítico-destructivo, que consiste en sacar “a la luz las implicancias de las opiniones no examinadas,

3 “No es la percepción, gracias a la cual se experimentan de manera directa y cercana las cosas, sino la imaginación posterior la que prepara los objetos de pensamiento [...] Gracias a la repetición en la imaginación se *desensorializa* lo dado a los sentidos, y sólo con dicha forma inmaterial la facultad pensante puede empezar a tratar con estos datos” (ARENDDT, 2002b, p. 109).

4 El mundo de los asuntos humanos ha reaccionado ante ello con cierta hilaridad –cabe recordar el incidente de la muchacha Tracia que ríe ante la caída de Tales en un pozo– frente a la que los filósofos han respondido con desconfianza y hostilidad hacia el mundo compartido.

y por tanto las destruye –valores, doctrinas, teorías e incluso convicciones–” (ARENDT, 2007, p. 184). Pero al mismo tiempo la reflexividad propia del pensamiento se aplica a sí mismo, por lo que detenta un carácter autodestructivo, que no le permite llegar a resultados definitivos ni dejar tras de sí nada tangible (ARENDT, 2002b, p. 87). En este sentido, Arendt compara la actividad del pensamiento con la tarea de Penélope que deshace cada mañana lo que había hecho la noche anterior (2002b, p. 110). El pensamiento “no crea valores, no descubrirá de una vez por todas lo que sea el «bien», y no confirma, más bien disuelve, las reglas establecidas de conducta” (ARENDT, 2002b, p. 214). En cambio, el juicio se presenta como la alternativa para el desarrollo de juicios, creencias y valores a partir del análisis de las situaciones concretas y de la confrontación de posiciones y opiniones en el espacio público. De este modo, el juicio detenta un carácter afirmativo o constructivo que le permite forjar creencias siempre provisionales y revisables, pero que a la vez detentan cierto grado de generalidad.

Sin embargo, esto no implica que para Arendt el pensamiento y el juicio sean actividades contrapuestas, sino más bien que son facultades diferentes, que deben ser delimitadas, pero se encuentran interrelacionadas. El pensamiento con su carácter destructivo constituye una actividad preparatoria que ejerce un “efecto liberador” (ARENDT, 2002b, p. 215) sobre la facultad del juicio. De modo que, el pensamiento somete a examen las cuestiones establecidas, para posteriormente removerlas críticamente y habilitar, en consecuencia, su tratamiento por parte del juicio. Por su parte, la actividad del juicio en tanto que permanece vinculada al mundo desde la posición del espectador inmerso en el espacio público, permite anclar el pensamiento en el mundo, evitando que se pierda en la mera abstracción. El pensamiento especulativo que permanecía sumido en la perplejidad cuando al intentar regresar al mundo sus objetos abstractos se le esfumaban, puede ahora resituarse en el mundo gracias a la acción del

juicio; mientras que el pensamiento reasegura que las creencias forjadas por el juicio no puedan anquilosarse y sean sometidas a una continua revisión. Esta actividad conjunta del pensamiento y del juicio detenta importantes consecuencias políticas.

El juicio no es solamente para Arendt una facultad específica del espíritu sino más precisamente “la más política de las capacidades mentales del hombre” (2002b, p. 215). En su ensayo “El pensar y las reflexiones morales” [1971], Arendt también se había referido al juicio como “la más política” de las facultades (2007, p. 184), y previamente en “La crisis en la cultura: su significado político y social” [1968] procuraba mostrar que “la facultad del juicio” vista desde una perspectiva adecuada “implica una actividad política” (1996, p. 232)⁵. Esta facultad no sólo nos permite formular juicios sopesando cuestiones con ciertas pretensiones de validez general, sino que en su referencia a lo particular y en su requerimiento del asentimiento de los otros, constituye también la actividad del espíritu que permite la coordinación de las acciones y de las opiniones en el espacio público.

5 Beiner señala que “originalmente”, entendiendo que después cambió de opinión, Arendt había sostenido que “el juicio era «la más política de las capacidades mentales del hombre», «una de las aptitudes fundamentales del hombre como ser político», la facultad política por excelencia” (2003, pp. 239-240). De este modo, Beiner parece no advertir que, como hemos señalado, en *La vida del espíritu*, la obra en la que trabajó hasta su muerte, Arendt vuelve a reafirmar que el juicio es la más política de las facultades (2002b, p. 215). De haber advertido esto, Beiner debería haber desestimado su interpretación de que el juicio en los últimos escritos de Arendt se aborda desde una perspectiva “contemplativa y desinteresada [...], que actúa retrospectivamente como juicio estético” (2003, p. 241) y que se encuentra deslindada totalmente del juicio como actividad política. Incluso Beiner considera que este primado del juicio del espectador “se obtiene al precio de eliminar cualquier referencia a la *vita activa*” (2003, p. 241). A nuestro entender esta interpretación que opone el juicio del espectador al juicio del actor resulta insustentable desde la perspectiva arendtiana que procura, por el contrario, como hemos visto, desactivar esta dualidad.

La capacidad de juicio es una habilidad política específica en el propio sentido denotado por Kant, es decir, como habilidad para ver las cosas no sólo desde el punto de vista personal sino también según la perspectiva de 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 le permite orientarse en el ámbito público, en el mundo común [...] La del juicio es una actividad importante, si no la más importante, en la que se produce ese compartir-el-mundo-con-los-demás. (ARENDDT, 1996, pp. 233-234).

El juicio como habilidad política es una capacidad que requiere ser desplegada y ejercitada a través de la consideración de las diversas posiciones implicadas. Los seres humanos no somos por naturaleza seres políticos, sino que llegamos a serlo en la medida que coordinamos nuestras acciones con los otros y formamos un mundo común. Por eso, necesitamos de la educación y no del mero adiestramiento porque no preparamos a nuestros hijos sólo para la reproducción de la vida sino para insertarse en el mundo político que es un mundo artificialmente construido con reglas, normas y formas de interacción que deben ser socialmente aprendidas. La política en un sentido específico resulta de la interacción entre personas que se consideran iguales y que se aprestan a coordinar sus acciones a través del diálogo y la persuasión. En este sentido, la escuela no es un ámbito inmediatamente político porque ella se estructura en torno de relaciones asimétricas, con lo cual no rigen condiciones de igualdad ni para el diálogo ni para la interacción. Pero esto tampoco implica que la escuela sea un ámbito excluido completamente de la lógica política, puesto que es la encargada de preparar a los niños y niñas para la interacción política en un doble sentido, por un lado, se introducen en un mundo compartido preexistente pero, por otro lado, deben ser capaces de renovarlo introduciendo novedad. De ahí que, como ya hemos visto, Arendt sostenga que la

“esencia de la educación es la natalidad”, con lo cual, debe ofrecer condiciones para la acción que, en la medida en que siempre es interacción, supone compartir el mundo con otros a través del diálogo y de la actividad del juicio.

El juicio es un mecanismo concreto de articulación social que partiendo de situaciones particulares y tomando en consideración los diversos puntos de vista, aspira a una validez general intersubjetivamente compartida. Si nuestras sociedades se caracterizan por la ruptura de la tradición, el juicio cobra preeminencia para la reconstrucción del lazo social. De ahí que la educación en un marco postradicional debe orientarse al despliegue de la capacidad de juzgar antes que a la transmisión de contenidos específicos. Para juzgar se requiere de la pluralidad del estar con otros, de considerarlos como iguales y de contemplar sus juicios. Los niños y niñas deben aprender a concebir a los otros como iguales, a contemplar las diversas posiciones y a tratar de aproximarlas para coordinar las acciones. Esto sólo puede aprenderse ejercitando la capacidad del juicio en un marco efectivo de interacción. El aula debería ofrecer espacios acotados en los que alumnos y alumnas se apresten a dialogar y juzgar sobre problemáticas comunes coordinados por el docente. No se trata como advierte Arendt de dejar a los niños y niñas librados al despotismo de sus pares, sino de asumir nuestras responsabilidades como adultos de prepararlos y generar las condiciones que hagan posible el juicio y la acción concertada. Si el pensamiento y el juicio requiere del estar con otros para desplegarse, la escuela puede constituir el escenario para ejercitar estas actividades en mutua colaboración.

CONSIDERACIONES FINALES

De esta manera, la educación puede recrearse en un contexto postradicional orientada al desarrollo de la capacidad de pensar y de juzgar con otros. Contar una historia, como hemos

visto, permite ponerse en el lugar de otros, vivenciar diversas circunstancias y sopesar salidas alternativas. La narración de historias constituye así una forma de poner en marcha los procesos de pensamiento y juicio compartidos, a la vez que permite restablecer el vínculo con el pasado luego de la crisis de la tradición. La tradición antes se sustentaba en sucesos pasados, que no sólo ameritaban ser recordados –y de ahí su íntimo vínculo con la memoria–, sino que también resultaban ejemplificadores, de manera que orientaban e inspiraban las acciones del presente en su proyección hacia el futuro. Las sociedades contemporáneas son postradicionales porque ya no pueden acudir a la tradición para orientarse y ésta tampoco se presenta como un legado a preservar. El siglo pasado nos ha dejado acontecimientos que hubiésemos querido que no sucedieran. Sin embargo, el pasado no deja de interpelarnos pero de una manera en la que memoria ya no se resguarda en el marco de una tradición dominante sino que se presenta como un campo de renovadas e inacabables disputas. En cierta medida este pasado ya no nos sirve para orientarnos positivamente de cara al futuro, pero esas experiencias históricas traumáticas al menos van delimitando aquello que procuramos no vuelva a ocurrir⁶. La arena política se ensancha incorporando la tematización del pasado que, aunque conflictiva y volátil, ofrece cierto influjo respecto de aquello que se quiere evitar.

De este modo, la escuela no funciona en sí misma como un espacio político, pero detenta una tarea política fundamental tanto respecto de la recreación del vínculo con el pasado como de la preparación de los niños y niñas para insertarse en el espacio político y en el mundo compartido. No se trata de separar la escuela y la política, preservando artificialmente una autoridad tradicional que parece haberse disipado en nuestras sociedades contemporáneas, sino de articularlas sin perder la especificidad

6 En este sentido, la ruptura de la tradición ha traído consigo una nueva revitalización de las políticas de la memoria que, en el caso de Argentina, se inscribe en las luchas por los derechos humanos.

de cada ámbito y reconstruyendo una autoridad basada en el reconocimiento y en el juicio. Esta autoridad basada en el juicio se verá constantemente renovada y sometida a prueba, y se jugará más precisamente en la interacción con los docentes que a nivel de la escuela como institución social. Será una autoridad precaria y provisoria, que resultará necesario renovar al ritmo de las transformaciones sociales pero que puede ofrecer un marco de relativa estabilidad para el despliegue de la actividad educativa.

El juzgar, [como] el subproducto del efecto liberador del pensar, realiza el pensamiento, lo hace manifiesto en el mundo de las apariencias, donde nunca estoy solo y siempre demasiado ocupado para pensar. La manifestación del viento del pensar no es el conocimiento; es la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo, lo bello de lo feo. Y esto, en los raros momentos en que se ha alcanzado un punto crítico, puede prevenir catástrofes, al menos para mí. (ARENDRT, 2002b, p. 215).

El pensar y el juzgar pueden prevenir catástrofes en tanto capacidades que ponen en cuestión lo establecido, por lo que constituyen remedios precarios pero eficaces contra el adoctrinamiento, las ideologías, la manipulación y el conformismo. Así, la escuela a pesar de encontrarse inmersa en el ámbito social, puede trasvasarlo estableciendo las condiciones de posibilidad del juicio y por tanto de la política misma. Pero ¿cómo desarrollar el pensamiento y el juicio en los niños y las niñas? En el prólogo de *Entre el pasado y el futuro*, encontramos algunas pistas cuando Arendt señala que la “experiencia” del pensamiento “se puede adquirir, como cualquier experiencia para hacer algo, a través de la práctica, de la ejercitación” (1996, p. 20). Obsérvese que el pensamiento es una “experiencia” que requiere de la realización de esa actividad para aprenderla, es decir, inmiscuirse en la práctica de esa experiencia y dado que el pensamiento requiere de los otros para desplegarse, la escuela como ámbito prác-

tico de interacción podría ofrecer un espacio propicio para su ejercitación. A continuación, Arendt agrega que el pensamiento “surge de los incidentes de la realidad” y “debe seguir unido a ellos a modo de un letrado indicador exclusivo que determina el rumbo” (1996, p. 20). Por lo que, los ejercicios para los niños y niñas deberían consistir en reflexionar sobre situaciones reales o posibles vinculadas a su contexto que les permitan ver la realidad bajo nuevas perspectivas. El pensamiento y el juicio no proceden a través de la aplicación de criterios dados, sino que ellos mismos deben postular criterios compartidos que les permitan decidir lo mejor de acuerdo a cada caso particular.

El juicio necesita de la tarea crítica del pensamiento porque cuando no se cuestiona lo establecido el juicio se limita a operar aplicando los criterios dados. Sólo el impulso crítico del pensamiento puede activar el juicio reflexionante, y al mismo tiempo, sólo el juicio puede resituar al pensamiento en el mundo. El pensamiento sin juicio se pierde en la mera especulación –este sería el peligro de la tradición filosófica en general–, mientras que el juicio sin pensamiento puede anquilosarse en las creencias y doctrinas establecidas –este sería el peligro que acecha a las ciencias sociales y políticas predominantes con sus estrechas reflexiones teóricas–. En esta articulación del pensamiento y del juicio, Arendt encuentra las bases no sólo de un pensamiento posmetafísico sino también de una actitud política que a través del discernimiento de lo particular que ofrece el juicio, asegure la preservación del mundo común tantas veces amenazado en las sociedades contemporáneas.

El juicio debería constituir entonces el núcleo de la educación, y de esta manera asume la tarea política de sentar las bases para el mantenimiento del mundo común, pero una tarea política que no es partidaria ni ideológica porque remite a una actividad y forma de interacción y no a una serie de contenidos sustantivos determinados. La educación no sólo se encuentra así íntimamente vinculada a la política, sino que también puede responder a la ruptura de la tradición. Así, a través de este recorrido no sólo

aproximamos la educación a la política, sino que también por medio del juicio puede concebirse la educación en un marco post-tradicional. Como el pensamiento y el juicio no son actividades solitarias, sino que requieren del estar con otros para desplegarse, la escuela parece ofrecer un contexto óptimo para su práctica. Si Arendt, como veíamos, proclamaba en el último párrafo de *La condición humana* que del porvenir del pensamiento depende “el futuro del hombre”, éste también se juega en el éxito o fracaso de la educación para promover el pensamiento y el juicio. Las consecuencias en las sociedades contemporáneas del retroceso de las facultades del pensamiento y del juicio, se hicieron manifiestas en el caso Eichmann. Los mayores peligros que nos acechan no residen, como temía Kant, en la desobediencia sino por el contrario en la obediencia ciega a los poderes establecidos. Quien obedece de manera incondicional muestra, como Eichmann, una flagrante incapacidad de pensar y de juzgar por sí mismo. Si la obediencia ha resultado una herramienta poderosa en regímenes que procuraban la dominación total y la aniquilación, la tarea política de la educación reformulando en términos arendtianos la célebre frase de Kant, podría ser: “Razonad cuanto queráis y cuanto gustéis, pero sobre todo antes de obedecer”.

DILEMMAS OF CONTEMPORARY SOCIETY: EDUCATION AND POLITICS

Abstract: *In this paper I try to reflect on the relationship between education and politics in the contemporary society in a context marked by crises of various types. In principle, the relationship between education and politics is problematic in the light of certain political experiences of the twentieth century, which warn us with regard to the dangers of putting education at the service of partisan ideologies. However, the political role of education is fundamental and constitutes, it may be assert, the main mean of social integration in post-traditional societies. If there are not more traditions established and unquestionable that offers us a frame-*

work of interaction, the education is again essential for the establishment the social network. To clarify this complex issue, I dialogue in a critical way with Hannah Arendt's approach. First, I'll discuss the education in relation with the crisis of authority and its problematic registration between the social and the political, and then I will examine the thinking and judgment as possible grounds of a post-traditional education.

Key words: *Hannah Arendt, the social, public space, thinking, judgment.*

REFERENCIAS

ARENDR, Hannah. *Responsabilidad y juicio*. Trad. de Miguel Candel. Jerome Kohn (ed.), Barcelona: Paidós, 2007.

ARENDR, Hannah. *Ensayos de comprensión 1930-1954*. Trad. de Agustín Serrano de Haro. Jerome Kohn (ed.), Madrid: Caparrós, 2005.

ARENDR, Hannah. *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. Trad. de Carmen Corral. Ronald Beiner (ed.), Paidós: Barcelona, 2003.

ARENDR, Hannah. *Tiempos presentes*. Trad. de R. S. Carbó. Barcelona: Gedisa, 2002a.

ARENDR, Hannah. *La vida del espíritu*. Trad. de C. Corral y F. Birulés. Mary Mc-Carthy (ed.), Buenos Aires: Paidós, 2002b.

ARENDR, Hannah. *La condición humana*. Trad. de Ramón Gil Novales. Barcelona: Paidós, 2001.

ARENDR, Hannah. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Trad. de Ana Poljak. Barcelona: Península, 1996.

BEINER, Ronald. "Hannah Arendt y la facultad de juzgar". En: Arendt, Hannah. *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. Trad. de Carmen Corral. Buenos Aires: Paidós, 2003, pp. 157-270.

KANT, Immanuel. "Contestación a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?". En: *Kant II*. Trad. de Roberto R. Aramayo. Madrid: Gredos, 2010a, pp. 1-9.

KANT, Immanuel. "El conflicto de las facultades en tres partes. Segunda parte: El conflicto de la facultad filosófica con la jurídica. Replanteamiento de la pregunta sobre si el género humano se halla en continuo progreso hacia lo mejor". En: *Kant II*. Trad. Roberto R. Aramayo. Madrid: Gredos, 2010b, pp. 793-809.

KOJÈVE, Alexandre. *La noción de autoridad*. Trad. de Heber Cardoso. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.