



LA EDUCACIÓN COMO CREACIÓN DE NOVEDAD. UNA PERSPECTIVA ARENDTIANA

FERNANDO BÁRCENA ORBE (*)

«El nacimiento irrumpe (...), en su resultado individual, como un pleno milagro, con la avasalladora fuerza de lo imprevisto e imprevisible (...) cada nacimiento es algo absolutamente nuevo»

FRANZ ROSENZWEIG

«Los procesos históricos se crean e interrumpen de modo constante a través de la iniciativa humana; por el initium, el hombre es en la medida en que es un ser actuante»

HANNAH ARENDT

«Porque sólo la historia tiene autoridad en el entero universo para responder a este grito que sale de lo más profundo de sus personajes, este único grito de todos y cada uno de ellos:

«¿Quién soy yo?»

ISAK DINESEN

INTRODUCCIÓN

En este artículo me propongo replantear la idea de la «educación» tomando como base de mis reflexiones algunos conceptos fundamentales de la filosofía política de Hannah Arendt, y de modo específico los conceptos de «acción» y «natalidad». Aunque me ha resultado imposible no tener en cuenta el conjunto más amplio de la obra escrita de Hannah Arendt, lo que diré aquí a propósito de la educación como acción y creación de novedad, estará sobre todo basado en una

lectura, lo más pedagógica posible, de *La condición humana* y de su ensayo «La crisis en la educación», incluido en el libro *Entre el pasado y el futuro*¹.

La idea central que voy a subrayar en esta exposición es que concebida en el sentido arendtiano de acción, *la educación es una experiencia que entraña la creación de una novedad cuyo principal reto es pensar y crear un mundo no totalitario*. O dicho de otro modo: frente a la «horrible novedad» que entrañan los totalitarismos,

(*) Universidad Complutense de Madrid.

(1) *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1993, edición a cargo de M. Cruz; H. Arendt (1961), *Between Past and Future. Six Exercises in Political Thought*, Nueva York, The Viking Press. La segunda edición de este libro, aumentada en dos ensayos, es del año 1968. Cuatro de los seis ensayos publicados originalmente habían aparecido ya en: *Fragwürdige Traditionsbestände in Politischen Denken der Gegenwart*, Francfort, Europäische Verlagsanstalt, 1957. La traducción española es: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península, 1996. Traducción de Ana Poljak. Siempre que cite estas obras lo haré por sus versiones traducidas, salvo que indique otra cosa.

cuya lógica consiste en impedir que los hombres tengan iniciativa y sean capaces de un nuevo comienzo, es necesario pensar la educación como creación de una radical novedad, en cuya raíz encontramos la libertad, entendida como cualidad de un poder de actuación concertado en el contexto de una esfera pública.

Si tuviese que elegir una frase para expresar lo que quiero decir con estas ideas diría que, mientras los totalitarismos –por lo menos el totalitarismo nazi– hicieron un elogio instrumental y manipulador de la infancia y la juventud, una educación pensada contra lo que Auschwitz expresa debería hacer una alabanza del *milagro del comienzo* ².

Así pues, pensada desde el concepto arendtiano de acción, la educación tiene que hacer referencia a la figura del «otro», desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la «empatía» ³. Del mismo modo, entendida como acción, la educación obligaría a toda pedagogía a adoptar como base de sus reflexiones el fenómeno de la *intersubjetividad*, o dicho con palabras de Jan Masschelein, «a tomar en serio la idea de que somos seres heterónomos y que sólo podemos vivir "fuera" de nosotros mismos, en la sociedad». En efecto, para Arendt, sólo podemos actuar *concertadamente*, mientras que

el pensamiento es siempre –o debería serlo– un *pensar por sí mismo*. De ahí que, en el ámbito de la acción –que remite a la pluralidad– ese pensar «propio e independiente» necesite siempre de un *pensar representativo*. Pero este es un tema cuyo tratamiento más hondo remitiría a la reconstrucción de la teoría arendtiana del juicio político, en cuyo análisis no puedo entrar tampoco ⁵.

Masschelein interpreta la aplicación de la noción arendtiana de «acción» al «concepto de educación» en el sentido de que en la medida que toda acción remite a la condición humana básica de la *pluralidad* y el encuentro con los otros, toda reflexión sobre la educación es necesariamente «política». Y así debió entenderlo la propia Arendt si tenemos en cuenta que su ensayo «La crisis en la educación» forma parte de un libro cuyo subtítulo es bien significativo en tal sentido: «Ocho ejercicios de reflexión política».

Ahora bien, es precisamente aquí donde la interpretación del pensamiento educativo arendtiano se nos complica. Porque si toda reflexión sobre la educación es un ejercicio de reflexión política, ¿cómo entender entonces la afirmación de Arendt de que «la educación no debe tener un papel en la política, porque en la política siempre tratamos con personas que ya están educadas?» ⁶. Arendt distingue entre lo privado y lo público, que identifica

(2) En estos términos describe A. Finkelkraut la naturaleza del programa nazi: «Retorcer el pescuezo al escrúpulo del ser; liberar la vida de toda intrusión extranjera; desplegarla sin cortapisas; devolverle su crueldad natural, su vitalidad salvaje, su espontaneidad y su soberbia; *hacer callar los rostros* reduciéndolos a muestras o a ejemplares de una especie; reemplazar, a modo de *socialidad*, la proximidad del otro hombre por la fraternidad racial; el gran programa nazi revela, en su decisión misma de acabar con él, el poder que posee el otro de hacer profunda mella en la tranquilidad del ser». *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo XX*, Barcelona, Anagrama, 1998, p. 52.

(3) De todos modos, este concepto es muy importante, y la lectura de algunas obras de Martha C. Nussbaum, que me han llevado a ver desde otra perspectiva la *Teoría de los sentimientos morales*, de Adam Smith, resulta muy sugerente para poner en relación la capacidad de juicio político y la imaginación narrativa. Sobre esto ver: M.C. Nussbaum: *Justicia poética*, Barcelona, A. Bello, 1997.

(4) J. Masschelein: «L'education comme action. A propos de la pluralité et de la naissance», *Orientamenti Pedagogici*, 37, (1990), p. 762.

(5) Dicho al modo kantiano, la suma del pensamiento propio –sin prejuicios– y del pensamiento representativo sería un *pensar consecuente*.

(6) «La crisis en la educación», en *Entre el pasado y el futuro*, p. 188.

con el espacio político, y señala, en tono de franca queja y disgusto, que lo que hoy entendemos por lo «social» es una esfera que la época moderna ha interpuesto entre ambas.

El rechazo arendtiano del «auge de lo social» es una tesis muy controvertida y polémica. En la base de este rechazo, en cuyo análisis detenido no puedo entrar hoy aquí, se encuentra su convencimiento de que al haberse transformado lo social en una especie de espacio doméstico tan extendido como para abarcar naciones enteras, ha acabado por difuminar la distinción entre la esfera privada y la esfera pública. Lo social es así, hoy, un espacio híbrido en el que lo privado puede hacerse público y lo público irrumpir en la esfera privada. Y, lo que es más importante, merced a este «agrandamiento de la casa» se ha disminuido el significado del espacio público como el espacio privilegiado de la libertad. En su lugar, todo lo que entendemos por «privado» descansa más bien ahora entre los individuos como mera experiencia subjetiva. Con ello se hace menos evidente que antes el fenómeno de la pluralidad, con lo cual la distintividad humana acaba convirtiéndose en un tema meramente privado y subjetivo, al margen de la experiencia de la alteridad.

Por otro lado, en su ensayo sobre la crisis en la educación, dentro de una notable ambigüedad conceptual, hace notar que «la escuela no es el mundo ni debe pretender serlo, ya que es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo»⁷. Con estos fundamentos, no resulta fácil salir de la perplejidad ante su juicio sobre el escaso papel político de la educación.

Porque si partimos de la idea de que la educación es una acción, en el sentido

acuñado por la misma Arendt, entonces no sólo la reflexión sobre educación, sino la misma actividad educativa, es inherentemente algo político: el encuentro con otros en una esfera pública de «aparición». Pero si interpretamos la última cita que he leído en el sentido de que la educación, concretada en sus instituciones –y concretamente en la figura de la escuela– pertenece a esa zona intermedia de lo «social», entonces efectivamente tiene razón en lo que dice, aunque por lo mismo ya no es posible afirmar que la educación sea una acción. Y es precisamente eso lo que dice: que la esencia de la educación es la natalidad, esto es, la capacidad de iniciar algo nuevo, o sea, *acción*.

Tengo que advertir, ya desde el comienzo, que dudo mucho que en las próximas líneas pueda aclarar el confuso panorama que acabo de presentar. A pesar de todo, el pensamiento de Hannah Arendt, con todas sus ambigüedades conceptuales, resulta extraordinariamente atractivo y sugerente para cualquier intento de construir una filosofía educativa alternativa al discurso pedagógico dominante, hoy fuertemente pertrechado en un marco definido por la razón tecnológica y la racionalidad instrumental.

LA EDUCACIÓN COMO EXPERIENCIA ORIGINAL

La palabra «educación» expresa una doble *experiencia original*. Es una cierta experiencia vinculada a lo político o, como observó Werner Jaeger en su *Paideia*, un principio básico constitutivo de la «comunidad»⁸. Y además es una experiencia individual de construcción de la propia identidad. Se trata de la formación de la capacidad humana de situarnos como seres

(7) *Ibidem*, p. 200.

(8) «La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual (...) la educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por esencia, a la comunidad», W. JAEGER: *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, F.C.E., 1981, p. 3.

únicos ante el mundo y de mirar o percibir lo que nos rodea con una mirada siempre nueva.

En esta doble dialéctica, podemos decir que somos seres instalados en el mundo y, simultáneamente, sus propios espectadores. Somos seres únicos, y dentro de nuestra radical originalidad –cuya figura típica quizá sea nuestro propio nacimiento– nos igualamos a los demás, de quienes dependemos desde nuestro comienzo más radical.

Contemplada desde la perspectiva antropológica, como objeto de conocimiento, la educación parece impensable sin una referencia explícita a lo político –en su más amplia y a la vez original significación– y de lo individuante o personalizante (la subjetividad y la identidad). Por ambas razones, cabe pensar, pues, la educación como una realidad autónoma de otras esferas y, al mismo tiempo, dependiente de la textura conformada por un pensar sobre lo político.

Esta idea apunta a un argumento extraño: ¿Se puede pensar la educación, como tal experiencia de formación radicalmente individuante, desde un esquema de pensamiento político, uno que le es, a la vez, extraño y cómplice? La respuesta a este interrogante parece excesivamente obvia como para merecer ser una interrogante filosóficamente interesante y original. Pero si rumiamos sus entrañas, en un esfuerzo por desentrañar mejor su sentido, lo que esta pregunta presupone es una suerte mucho más interesante de referencia a un fenómeno metafórico. Pensar así la educa-

ción, desde una referencia a lo político, es convertirla en metáfora, es volverla tan extraña ante su propia esencia, que apenas pueda ya reconocerse ante sí misma.

Pensar la educación desde lo político es, entonces, una coacción; un constreñimiento; una suerte de *forzamiento* y de violencia, pues equivale a pensarla desde fuera del reino de su particular dominio –lo pedagógico–, aquel ámbito desde el cual siempre se han sentido seguros los pedagogos en sus reflexiones sobre la naturaleza de la educación. Es pensarla desde lo extraño, y supone aplicarle un procedimiento intelectual que está plenamente justificado, pues toda «metáfora» es una especie de ortopedia de la mente, un artefacto mental que los humanos necesitamos cuando la cognición, incapaz en ciertos casos de encontrar el sentido de las cosas, tiene entonces que servirse de la imaginación para lograrlo.

De acuerdo con esto, la educación, ante todo, es una «experiencia» (Erfahrung). Una experiencia que entraña una salida, un viaje o una búsqueda de lo desconocido. Una salida de sí (de lo conocido) hacia lo *desconocido* y un posterior *re-encuentro* con uno mismo, pero desde un nivel distinto, que entraña una cierta transformación⁹.

En la educación –como reza un conocido relato talmúdico que transcribe Ouaknin– «todo comienza con un viaje», un viaje en el que poco a poco todo comienza a devenir extraño, extranjero, un viaje en el que nos transformamos en «otro»¹⁰. Éste es el relato

(9) Concebida como *Bildung*, la educación es una experiencia de formación que entraña un movimiento de ida y vuelta, una salida de sí seguida de un regreso así, un desplazamiento que supone un *pasaje* que nos hace transitar por una experiencia–formadora, transformadora o deformadora– en la que el desplazamiento es desde lo conocido hacia lo desconocido. Sobre esta idea de educación, y a propósito de la lectura como formación, ver J. Larrosa: *La experiencia de la lectura*, Barcelona, Laertes, 1996. Sobre el mismo tema, véase el interesante artículo de J. C. Mélich: «El texto como otro», *Ars Brevis. Anuari de la Càtedra Ramon Llull*, Barcelona, Blanquerna, (1996), pp. 269-278.

(10) Talmud de Babilonia, 15 b. Recogido y comentado por M - A. Ouaknin: *Lir aux éclats. Eloge de la caresse*, París, Quai Voltaire, 1989, p. 29. En esta magnífica obra, Marc - Alain Ouaknin rehabilita algunas categorías de pensamiento fundamentales del judaísmo –erotismo, lucha, el sentido del enigma– para mostrar cómo el Talmud reclama y provoca una lectura abierta en la que el lector-intérprete hace una experiencia de *la caricia*, la «caricia» como metáfora del trato con el texto, con lo «otro» y con un mundo en constante devenir, nunca cerrado y sí, en cambio, infinitamente abierto al sentido.

ejemplificador de la auténtica experiencia de formación.

No hay educación, como experiencia de formación (o transformación), si no existe esta salida, un cierto extrañamiento. No hay educación, como experiencia de formación, si no hay posibilidad de crear algo nuevo, distinto de lo conocido, o si todo se resume en un mero incremento. Crear no es incrementar ni almacenar. La educación, como experiencia, es creación desde el olvido de lo que se sabe, no acumulación a lo que ya se sabe, o su confirmación. Si es así, no hay verdadera experiencia. Quizá sólo experimentos.

Para esta manera de concebir la educación es fundamental que el aprendizaje que obtenemos incluya la idea de «hacer una experiencia» en la que más que lo que ya sabíamos se incluyen, como elementos de nuestro aprender, los errores que cometimos y nuestras decepciones. Como escribe Gerard Vilar:

Hacer una experiencia consiste en *negar* la experiencia que uno *tenía* previamente, el saber que le guiaba, las expectativas que tenía. Cuando se confirma lo que sabíamos, cuando se satisfacen nuestras expectativas *no hacemos* experiencia alguna, sino que acaso revalidamos la experiencia que *ya poseíamos*, es decir, no aprendemos nada nuevo, vivimos, por así decir, de las rentas acumuladas en nuestra memoria.¹¹

Pero además se trata de una experiencia *original*. Algo que tiene que ver con lo originario —en su sentido de ser raíz— y con lo nue-

vo, con la novedad. Educarse es salir, pero también es regresar, aunque siendo distinto del que se era. Es volver al origen «no pervertido» de uno mismo. A la actividad del pensar —en tanto que un reflexionar— sobre la educación le ocurre lo mismo. Es regresar a lo originario como impulso hacia lo *futurizo*¹².

En Hannah Arendt este retorno a lo originario, a lo que podríamos llamar la dimensión antigua de nuestros conceptos, adquiere una peculiaridad característica. Sus reflexiones y análisis de la cuestión política toman la forma de un mero «ejercicio del pensamiento», algo así como de un *ensayo* en el que el pensar se caracteriza por una necesidad de comprender los conceptos en relación a la historia de su uso, deterioro y, finalmente, su pervisión, como consecuencia de la experiencia de los totalitarismos. Su pensamiento sobre la política, tanto como sus ideas sobre la educación —y ambas realidades entrelazadas entre sí— están condicionadas por las consecuencias de la «experiencia» o «acontecimiento» de los totalitarismos.

LA EDUCACIÓN, UN EJERCICIO DE REFLEXIÓN POLÍTICA

Arendt pertenece a esa generación de filósofos políticos que fueron testigos de los horrores de la Segunda Guerra Mundial, del surgimiento del totalitarismo y los campos de concentración y que se vieron forzados a pensar la intrínseca fragilidad de la

(11) G. VILAR: «Autonomía proustiana», *Enrabonar*, 27, (1997), p. 64.

(12) Hegel expresó de algún modo esta idea al decir: «Así como los organismos naturales, las plantas y los animales, ofrecen resistencia a la gravedad, pero no pueden abandonar este elemento de su esencia, así todo arte y toda ciencia han brotado de aquel suelo; y aun cuando también se hayan vuelto autónomos en sí, no se han liberado del recuerdo de aquella cultura más antigua. De la misma manera que Anteo renovaba sus fuerzas mediante el contacto con la tierra maternal, así también todo nuevo impulso y consolidación de la ciencia y de la cultura se han abierto paso mediante el retorno a la Antigüedad», G. W. F. HEGEL: «Discurso del 29 de septiembre de 1809», en *Escritos Pedagógicos*, México, F.C.E., 1991, pp. 74-75. Traducción y edición de Arsenio Ginzó. Una interesante reflexión sobre el concepto de formación en Hegel puede encontrarse en A. SAUVAGNARGUES: «L'éducation selon Hegel», en P. KAHN, A. OUZOULAS y P. THIERRY (Dir.) *L'éducation. Approches Philosophiques*, París, P.U.F., 1990, pp. 247-268.

vida cívica y comprender la barbarie latente de la civilización europea.

Al reflexionar sobre estas tendencias y tratar de dar respuesta a preguntas tales como aquéllas que se refieren a la «esencia» de la política, Arendt insiste con frecuencia en la importancia de hacer determinadas distinciones y de enmarcar constantemente los conceptos a través de una cadena de definiciones. Mary McCarthy comentó en un Congreso, celebrado en 1972, sobre el pensamiento arendtiano que

En su obra Hannah Arendt crea un espacio en el que uno puede caminar con la magnífica sensación de acceder, a través de un pórtico, a un área libre pero, en buena parte, ocupada por definiciones¹³.

Esta necesidad de definir y de distinguir, con la que procedió Arendt, estaba enmarcada en lo que ella denominaba «análisis conceptual», una tarea que consistía en averiguar de dónde vienen los conceptos o, como su biógrafa acota, en una suerte de fenomenología animada por el deseo de explorar los orígenes no pervertidos de los conceptos políticos. En este sentido, ni la respuesta a la

pregunta por la esencia de la política ni aquella otra referida a la esencia de la actividad de educar, se pueden responder con categorías tradicionales ni juicios preestablecidos¹⁴. Es ésta la perspectiva que adopta precisamente en *Los orígenes del totalitarismo*. Los tres grandes temas de los que se ocupa este estudio —los «elementos de la vergüenza» o «los tres pilares del infierno», como en alguna ocasión pretendió nombrarlos: antisemitismo, imperialismo, totalitarismo—, ni se pueden justificar ni condenar apelando a un sistema de valores tradicionales aceptados sin reservas a partir de los cuales sea posible formular juicios. «Yo no creo ya —decía Arendt a Mary Underwood, en carta fechada el 24 de septiembre de 1964—, que ninguna tradición, en sí misma, pueda ofrecernos tal base»¹⁵.

En «La tradición y la época moderna», señala Arendt que la ruptura de nuestra tradición occidental nació de un caos de incertidumbres y opiniones masivas en la esfera política y espiritual, que los movimientos totalitarios hicieron cristalizar en una nueva forma de gobierno y dominación¹⁶. El totalitarismo es un «acontecimiento»¹⁷

(13) M. A. HILL (comp.): «On Hannah Arendt», en *Hannah Arendt. The Recovery of the Public World*, Nueva York, St. Martin's Press, 1979. Traducción: H. Arendt: *De la historia a la acción*, Barcelona, Paidós, 1995, p. 170.

(14) Tanto en el caso de la política como en el de la actividad educativa, la pregunta por su auténtica naturaleza hace más urgente una respuesta al margen de todo prejuicio, precisamente por tratarse de una pregunta que es consecuencia de una crisis. Pues toda crisis desvela la esencia del asunto en cuestión, es decir, lo pone en primer plano, exigiendo juicios directos. Así, escribe a propósito de la crisis en la educación que «una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios», «La crisis en la educación», en *Entre el pasado y el futuro*, op. cit., p. 186. Arendt diferencia entre lo inadecuado de responder ante una crisis sobre la base de juicios previos y la imposibilidad de renunciar a nuestros prejuicios en el transcurso de nuestra vida cotidiana, esfuerzo que obligaría a un estado de «alerta sobrehumana». Por eso, escribe que «el prejuicio representa un gran papel en lo puramente social: no hay propiamente ninguna forma de sociedad que no se base más o menos en los prejuicios, mediante los cuales admite a unos determinados tipos humanos y excluye a otros», «¿Qué es la política?», fragmento 2b, Barcelona, Paidós, 1997, p. 53.

(15) Citado por Elisabeth Young-Bruehl, *Hannah Arendt*, p. 263

(16) H. ARENDT: «La tradición y la época moderna», en *Entre el pasado y el futuro*, 1996, p. 32.

(17) Ver, M. HEIDEGGER: *Del camino al habla*, Barcelona, Odós, 1987, p. 143. Jorge Larrosa comenta estas ideas en su trabajo «Axiología narrativa y educación», en *Filosofía de la Educación hoy: Axiología y educación*, tomo I, Madrid, UNED, 1995, pp. 183-218. Una lectura levinasiana del «acontecimiento» se puede encontrar en el interesantísimo libro, de próxima aparición, de J.C. Mèlich: «La herida ética», en *Totalitarismo y fecundidad*, Barcelona, Anthropos (en prensa), 1997.

sin precedentes que no puede aprehenderse con las categorías habituales del pensamiento político y cuyos crímenes tampoco pueden juzgarse según las normas de la moral tradicional o la estructura jurídica de nuestra civilización.

Tomo aquí la expresión «acontecimiento» en el sentido, antes apuntado, de asistir a una experiencia, esto es, de «hacer» una experiencia como algo que nos ocurre o acontece, que «se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma». Se trata, por tanto, de «hacer una experiencia» en el sentido de padecerla, de sufrirla, de ser alcanzado por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar ni en el actuar. Como sufrida o padecida, la experiencia es causante de experiencia de formación (o de-formación o trans-formación) y, en esta misma medida, se justifica que la experiencia haga del pasado –del tiempo– un fundamento para nuestra responsabilidad, en el sentido de estar obligados a responder de lo que «otros» sufrieron, esto es, de lo que experimentaron¹⁸.

La propia actitud de Arendt frente a este acontecimiento determina su propia noción de lo que significa «pensar». Pues el totalitarismo provoca una particular experiencia del pensar.

El totalitarismo, «da a pensar» y ejerce, en tal sentido, quizá metafórico, una cierta vio-

lencia¹⁹. Se trata de un terrible acontecimiento incalificable –esto es, al margen de cualquier tipo de calificación, jurídica o conceptual– pero al mismo tiempo, por las razones mencionadas antes, imperdonable e imposible de castigar suficientemente. Como dice Arendt:

Los campos de concentración son los laboratorios donde se ensayan los cambios en la naturaleza humana (...) En su esfuerzo por demostrar que todo es posible, los regímenes totalitarios han descubierto sin saberlo que hay crímenes que los hombres no pueden castigar ni perdonar. Cuando lo imposible es hecho posible, se toma en un mal absolutamente incastigable e imperdonable que ya no puede ser comprendido ni explicado por los motivos malignos del interés propio, la sordidez, el resentimiento, el ansia de poder y la cobardía. Por eso la ira no puede vengar; el amor no puede soportar; la amistad no puede perdonar²⁰.

El totalitarismo, que rompió la continuidad de la historia de Occidente, entraña así una «terrible novedad», que Arendt formula en estos términos:

La terrible originalidad del totalitarismo no se debe a que alguna «idea» nueva haya entrado en el mundo, sino al hecho de que sus acciones rompen con todas nuestras tradiciones; han pulverizado literalmente nuestras categorías de pensamiento político y nuestros criterios de juicio moral²¹.

(18) «Los conceptos jurídicos se muestran inadecuados cuando se trata de examinar los actos criminales que son el objeto de este proceso», escribe Arendt en el post-scriptum de su libro *Eichmann in Jerusalem. A Report on the banality of Evil*, Nueva York, The Viking Press, 1963. Edición revisada y ampliada de 1965. Cito por la versión francesa: *Eichmann à Jerusalem. Rapport sur la banalité du mal*, París, Gallimard, 1991, p. 466.

(19) Hay que recordar aquí aquellas palabras de M. Heidegger: «A pensar aprendemos cuando atendemos a aquello que da que pensar» («¿Qué quiere decir pensar?», en *Conferencias y artículos*, Barcelona, Odós, 1994, p. 114). Gilles Deleuze las retoma en su análisis de *En busca del tiempo perdido*, de Marcel Proust, en su libro *Proust y los signos* (Barcelona, Anagrama, 1995) al escribir: «El pensamiento no es nada sin algo que fuerce a pensar, sin algo que lo violente. Mucho más importante que el pensamiento es "lo que da a pensar"; mucho más importante que el filósofo, el poeta» (p. 178), pues «el poeta aprende que lo esencial está fuera del pensamiento, está en lo que fuerza a pensar» (p. 179).

(20) *Los orígenes del totalitarismo*, vol. 3: Totalitarismo, Madrid, Alianza, p. 680

(21) H. ARENDT: Understanding and Politics, *Partisan Review*, XX, IV, pp. 377-392. (Traducción: «Comprensión y política», en *De la historia a la acción*, pp. 31-32). Este ensayo fue titulado originalmente «The Difficulties of Understanding». Ver «Understanding and Politics (The Difficulties of Understanding)», en J. KOHM (ed.): *Arendt. Essays in Understanding, 1930-1954*, Nueva York, Harcourt Brace & Co., 1994, pp. 307-327 (El texto citado se encuentra en las páginas 390-310). Ver asimismo, en esta misma colección de ensayos inéditos: «On the Nature of Totalitarianism: An Essay in Understanding», pp. 328-362.

De acuerdo con este juicio de Arendt, la ruptura de nuestra tradición hace de cualquier esfuerzo por recuperar los conceptos tradicionales del pasado, un esfuerzo imposible o, en todo caso, inútil. Y si el totalitarismo interrumpe nuestra continuidad²² e impone la comprensión como categoría de un pensar que es atributo común de la humanidad, al mismo tiempo, entonces, hace imposible que la misma tradición se pueda reivindicar como condición del mismo trabajo de comprender.

Es ante este dilema donde Arendt insiste en la necesidad de perseguir la genealogía de los conceptos para indagar en sus fuentes, tal y como éstos se ilustran en determinadas experiencias, como por ejemplo en la experiencia de la *polis* griega o en la experiencia *revolucionaria*. Y en esta pesquisa, Arendt, de hecho, practica una clase de rememoración o de *commemoración*²³.

¿En qué consiste el juego, entonces? Nuestro problema no consiste ya en recuperar o recobrar los conceptos antiguos, o en restaurar la base material de la tradición (*tradere*). De

nada sirve restaurar la tradición como se restauran unas ruinas. Más bien, como interpreta Dana R. Villa²⁴, lo que esta situación impone es un esfuerzo por trascender aquella base material de la tradición y arriesgarse a destilar de los conceptos tradicionales, tal y como se ponen de manifiesto en experiencias paradigmáticas, algo de su original significado. Esta tarea no supone una actividad meramente negativa, sino que es una invitación al *re-encuentro* con el significado original de los conceptos del pasado. (No se trata de recuperar los conceptos *qua* conceptos), sino de destilar su significado. Un proceso de purificación.

Lo que aquí se implica es una labor de auténtica comprensión, de un pensar que no busca simplemente conocer la «verdad» a través de la actividad del intelecto (*Verstand*), sino de un pensar que aplica la razón (*Vernunft*) para buscar el «sentido», ya que —como escribe en su obra póstuma— «la necesidad de la razón no está inspirada por la búsqueda de la verdad, sino por la búsqueda del sentido. Y verdad y sentido no son la misma cosa»²⁵.

(22) Bajo el nombre de "Auschwitz", Günter Grass expresa así la monstruosidad del totalitarismo: "...lo monstruoso, referido al nombre de Auschwitz, ha seguido siendo inconcebible precisamente porque no es comparable, porque no puede justificarse históricamente con nada, porque no es asequible a ninguna confesión de culpa y se ha convertido así en punto de ruptura, de forma que resulta lógico fechar la historia de la humanidad y nuestro concepto de la existencia humana con acontecimientos ocurridos antes y después de Auschwitz, en «Escribir después de Auschwitz», *Claves*, 3, (1990), p. 70

(23) Así, escribe Arendt en *Sobre la Revolución* Madrid, Alianza, 1988: «Si es cierto que todo pensamiento se inicia con el recuerdo, también es cierto que ningún recuerdo está seguro a menos que se condense y destile en un esquema conceptual del que depende para su actualización. Las experiencias y las narraciones que surgen de los actos y sufrimientos humanos, de los acontecimientos y sucesos, caen en la futilidad inherente al acto y a la palabra viva si no son recordados una y otra vez.» (pp. 227-228).

(24) Ver, D. R. VILLA: *Arendt and Heidegger: The Fate of the Political*, Princeton, Princeton University Press, 1996, pp. 8-9.

(25) H. ARENDT: *La vida del espíritu*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1984, p. 26. Arendt parte de la distinción kantiana entre «razón» (*Vernunft*) e «intelecto» (*Verstand*) para señalar la idea de que «el pensar no es monopolio de unos cuantos elegidos. En este sentido, señala que la ausencia de pensamiento no quiere decir estupidez. Puede encontrarse en personas muy inteligentes, y no proviene de un mal corazón. Más bien a menudo ocurre lo contrario, dice Arendt: que la maldad puede ser causada por la ausencia de pensamiento y reflexión, como ocurre con Eichmann. Por esta razón, insiste en que «deberíamos estar en condiciones de "exigir" su ejercicio a cualquier persona en su sano juicio, independientemente del grado de erudición o ignorancia, inteligencia o estupidez que pudiera tener» (p. 24). En este marco de consideraciones, me parece que da en la clave la interpretación de Julia Kristeva cuando escribe en el prólogo a la edición castellana del libro de Bernadit Sichére *Historias del mal* (Barcelona, Gedisa, 1997) lo siguiente: "Cuando tras el Holocausto y el juicio a Eichmann, Hannah Arendt diagnosticó la «banalidad del mal», no lo hizo para minimizar el crimen, como se le ha querido reprochar, sino para alertar a los hombres de la era tecnocrática sobre este hecho: estaban perdiendo su aptitud para la libertad. Puesto que sólo los hombres libres son capaces de juzgar el mal» (p. 1)

El ejercicio o actividad del pensar arendtiano no es por tanto un ensayo de un pensamiento basado en la nostalgia. Se trata de un pensar ligado, por una parte, al tiempo de la memoria y del recuerdo²⁶ y, por otra, vinculado a los acontecimientos que nos extrañan, a la experiencia viva, como ya sugerí más atrás, que siempre nos *fuerza* a pensar.

La actividad del «pensar» arendtiano, tras la crisis que provoca el totalitarismo, expresa así un *ejercicio* que se mueve en ese espacio impreciso que es la brecha entre el pasado y el futuro, una hendidura que ya no es sólo un puro experimento mental, sino la expresión de un acontecimiento político de consecuencias sin precedentes. En este sentido, me parece acertada la distinción de Dana R. Villa entre una rememoración meramente «crítica», que contempla el pasado como una fuente de sentido para el presente, y una rememoración más «radical» aún —la que hace Arendt— que anhela intensificar nuestro sentido de la brecha entre el pasado y el futuro²⁷.

Si la primera es una rememoración que busca establecer un diálogo con el pasado, en orden a crear un crecimiento, formación o educación como lectura reflexiva del presente, la segunda alternativa evita, desde el comienzo, el bienestar y la comodidad obtenida al rescatar la tradición en forma de diálogo. Más bien toma la rotura de la tradición como punto de partida, como ausencia de un punto estable al que adherirse. De esta suerte, Arendt insiste en el peculiar *aislamiento del presente* como

punto de partida del ejercicio del pensamiento.

El totalitarismo, por tanto, exige un denodado esfuerzo por comprender²⁸. Cuando Arendt sugiere esta necesidad de «comprender» lo que a todas luces resulta «inexplicable», hemos de poner mucho cuidado en interpretar correctamente sus palabras.

Es cierto que tanto ella como Primo Levi sugieren lo mismo. Así lo dice este último al ser preguntado por Giorgio Calgagno si los conceptos de «comprensión» y de «perdón» resultan centrales para entender sus obras sobre el relato de Auschwitz:

Comprender sí, es pertinente. Hace cuarenta años que trato de comprender a los alemanes. Comprender cómo pudo ocurrir es para mí una cuestión vital. Pero en un sentido más amplio, porque también me interesa comprender más cosas: yo soy un químico, quiero comprender el mundo que me rodea²⁹.

En *Si esto es un hombre*, Levi había puesto de manifiesto su actitud ante esta cuestión de la comprensión en un tono ligeramente distinto:

Quizás no se pueda comprender todo lo que sucedió, o *no se deba* comprender, porque comprender casi es justificar. Me explico: «comprender» una proposición o un comportamiento humano significa (incluso etimológicamente) contenerlo, contener al autor, ponerse en su lugar, identificarse con él³⁰.

Y en efecto, comprender implica un desplazamiento de la actividad de la mente, desde la posición que ocupo hasta la

(26) Según Arendt, «Lo que salva a los asuntos del hombre mortal de su futilidad consustancial, no es otra cosa que la incesante rememoración de los mismos, la cual, a su vez, sólo es útil a condición de que produzca ciertos conceptos, ciertos puntos de referencia que sirvan para la conmemoración futura», *Sobre la revolución*, Madrid, Alianza, 1988, p. 228.

(27) Ver, D. R. VILLA: *Arendt and Heidegger. The Fate of the Political*, op. cit., p. 10.

(28) Para Günter Grass, sin embargo, este ejercicio parece inviable: «Auschwitz, aunque se rodee de explicaciones, nunca se podrá entender», G. Grass: *Escribir después de Auschwitz*, op. cit., p. 70.

(29) P. LEVI: «Comprender no es perdonar», en *Entrevistas y conversaciones*, Barcelona, Península, 1998, p. 113.

(30) P. LEVI: *Si esto es un hombre*, Barcelona, Muchnik Editores, 1998, p. 208.

posición que ocupa el objeto o el sujeto de mi tentativa de comprensión. Es el movimiento que Adam Smith suponía que estaba en la actitud simpática del espectador juicioso e imparcial. Arendt era consciente de la importancia de este movimiento mental de desplazamiento, y del hecho de que a veces sólo con la ayuda de la imaginación podíamos situarnos en el punto necesario para comprender.

Pero para que este desplazamiento cognitivo sea eficaz, debía apoyarse en la capacidad de un pensar propio e independiente. Así, lo mismo que comprender no es perdonar, tampoco equivale a simpatizar con el otro, con independencia de lo que afirme o sostenga. Además, Arendt es muy cuidadosa a la hora de solicitar la comprensión como categoría del pensamiento, para evitar la banalización del argumento. Así, en el prólogo a la primera edición americana de *Los orígenes del totalitarismo*, escribe:

La convicción de que todo lo que sucede en la Tierra debe ser comprensible para el hombre puede conducir a interpretar la Historia mediante lugares comunes. La comprensión no significa negar lo que resulta afrentoso, deducir de precedentes lo que no tiene tales o explicar los fenómenos por tales analogías y generalidades que ya no pueda sentirse el impacto de la realidad y el shock de la experiencia. Significa más bien, examinar y soportar conscientemente la carga que nuestro siglo ha colocado sobre nosotros —y no negar su existencia ni someterse mansamente a su peso—. La comprensión, en suma, significa un atento e impremeditado enfrentamiento a la realidad, un soportamiento de ésta, sea lo que fuere ³¹.

Simplemente, como en el caso de Primo Levi, Arendt necesita comprender como impulso de una existencia pensante que, como tal existencia, se ve sometida a

la exposición de un mundo cuyos acontecimientos provocan el puro pensar: qué y por qué ha podido suceder; porque no existe otra forma de reconciliación que no sea la del pensamiento. Pero a diferencia de él, o a diferencia del texto citado de *Si esto es un hombre*, simplemente comprender no es justificación ni identificación con el otro, sino la búsqueda de un punto de reconciliación con un mundo en el que cosas tan inexplicables como éstas son simplemente posibles.

Comprender, así, no es ni perdonar ni justificar, sino reconciliación a través del relato y de una *narración*. Esto lo tiene muy claro Arendt: todos podemos pensar configurando un relato de lo que nos ha sucedido. Configurar un relato —dice— es una forma de pensamiento. La reconciliación, dice con Hegel, es un atributo del hombre como ser pensante y razonable.

A mí me parece obvio que un pensar basado en la memoria, en el recuerdo, o mejor aún, en volver a contar el relato de lo acontecido es un pensar que posee determinadas virtualidades educativas. Sin embargo, existen ciertos límites. El protagonista —directo o indirecto— del acontecimiento necesita comprender lo que ocurrió y por qué pasó lo acontecido. Pero quizá este deber de no olvidar lo sucedido sea un deber moral más fuerte para las generaciones que no vivieron el acontecimiento que para sus desgraciados protagonistas. Somos nosotros quienes tenemos que educarnos en la memoria de lo ocurrido, quienes tenemos que practicar una escucha permanente y narrativa de lo sucedido, quienes tenemos la obligación moral de no olvidar, de no silenciar los hechos, de no pervertir la memoria.

Y tenemos que recordar lo sucedido, precisamente, no habiéndolo vivido, es decir, en ausencia de una experiencia. La cuestión es paradójica: hemos de recordar

(31) *Los orígenes del totalitarismo*, tomo 1: Antisemitismo, Madrid, Alianza, 1987, p. 12.

lo no experimentado, lo no vivido. Como dice Rosenzweig, «cada uno en particular debe ver la salida de Egipto como si él mismo hubiera participado de ella»³².

Y más justificadamente está la tarea de comprender, como imperativo del pensamiento, si consideramos que el totalitarismo equivale a la expresión de una monumental negación de la *libertad* y de la capacidad humana de *actuar*³³.

En efecto, como ha escrito Finkielkraut, desde hace miles de años ha existido la difamación, la exclusión, el sarcasmo, la persecución y la aniquilación, «pero esta imposibilidad total de *apelar a algo* y esta precipitación al *mundo del silencio* de los monólogos, de las súplicas o de las quejas proferidas por todos los Shylocks de la tierra constituyen la gran locura del Tercer Reich»³⁴.

El totalitarismo impone, así, un reto al pensamiento educativo: la posibilidad de pensar y crear un mundo no totalitario. Frente a la imposibilidad de todo nuevo comienzo que el totalitarismo expresa en su misma lógica, la educación es así pensada por Arendt como *creación de la novedad*, como creación de un nuevo comienzo o inicio, en suma, como capacidad de iniciar y de acción. Si hemos de

educar a las nuevas generaciones invitando al reto que supone recordar, de este modo, lo no vivido, en mi opinión tenemos que asentar el pensamiento pedagógico en una inclinación hacia un humanismo muy específico. Se trata de un humanismo que, en vez de partir de una idea abstracta del Hombre, tome su arraigo en la consideración de la *pluralidad* como ley que rige la Tierra. Porque lo que debería inclinar nuestro pensamiento al humanismo no es tanto la complacencia por los grandes prodigios humanos y técnicos sino, como nota Finkielkraut, *el estupor y pánico ante la tentación de lo inhumano*.

Sin embargo, la articulación de estas ideas tiene que afrontar el obstáculo que supone el hecho de la ruptura de toda tradición provocada por el totalitarismo. Pues todo nuevo comienzo parece exigir hacer del pasado una base o punto de partida estable desde el que arrancar³⁵. Como dice Steiner en *Lenguaje y silencio*, las tinieblas en las que sumieron a Europa la barbarie totalitaria dan la impresión de que «la mansión del humanismo clásico y el sueño de la razón que animaba a la sociedad occidental, se ha derrumbado casi en su totalidad».

(32) *La estrella de la redención*, p. 362.

(33) Hay aquí una afinidad con el pensamiento de Emmanuel Lévinas, en el sentido de que como expresión de la violencia, en su negación radical de la libertad, el totalitarismo interrumpe la continuidad de las personas, la posibilidad de todo nuevo comienzo. Merece la pena citar el texto de Lévinas: «La violencia no consiste tanto en herir y aniquilar como en interrumpir la continuidad de las personas, en hacerles desempeñar papeles en los que ya no se encuentran, en hacerles traicionar, no sólo sus compromisos, sino su propia sustancia; en la obligación de llevar a cabo actos que destruirán toda posibilidad de actor», E. Lévinas: *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sígueme, 1977, pp. 47-48.

(34) A. FINKIELKRAUT: *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo XX*, Barcelona, Anagrama, 1988, p. 9.

(35) La seguridad que aporta, para cualquier labor de transmisión pedagógica, la referencia a una tradición ha sido señalada por Gadamer al indicar que «Lo consagrado por la tradición y por el pasado posee una autoridad que se ha hecho anónima, y nuestro ser histórico y finito está determinado por el hecho de que la autoridad de lo transmitido, y no sólo lo que se acepta razonadamente, tiene poder sobre nuestra acción y sobre nuestro pensamiento. Toda educación reposa sobre esta base, y aunque en el caso de la educación la "tutela" pierde su función con la llegada de la madurez, momento en que las propias perspectivas y decisiones asumen finalmente la posición que detentaba la autoridad del educador, este acceso a la madurez biográfica no implica en modo alguno que uno se vuelva señor de sí mismo en el sentido de haberse liberado de toda tradición y de todo dominio del pasado», H. G. GADAMER: *Verdad y Método*, Salamanca, Sígueme, 1977, p. 348.

Podemos preguntarnos, pues: ¿hasta qué punto es posible cualquier idea de la educación al margen de la tradición, desde una situación de ruptura de la continuidad de la historia de Occidente y de desconexión con el pasado? Parece imposible pensar la educación, como tarea de transmisión pedagógica, al margen de lo acaecido en el pasado y de lo transportado por la tradición. En este sentido, es importante aquí reivindicar el lugar central de la memoria. «La memoria –dice Ricoeur– es el lugar de paso obligado a toda reflexión sobre el tiempo»³⁷. Es el vínculo que nos liga al pasado, así como la esperanza, aquello que tal vez nos vincule al futuro y a nuestros proyectos como realizables en él³⁸.

Es aquí donde la educación, como acción no tanto ya constituida o realizada, sino como un actuar que se va realizando en un proceso, esto es, como una *acción realizable* –por tanto, siempre volcada al futuro desde una actualidad y un presente ligados al pasado a través de la memoria– se ve afectada irremisiblemente por la tensión que sitúa, a veces dramáticamente, a nuestra mente en su mirada hacia el pasado (a través de la memoria y del recuerdo), y su necesidad de proyectarse en el futuro, en forma de esperanza, de deseo, de incertidumbre, de precaución y cautela, o de deseo de una planificación que aspira a verse realizada.

Desde este punto de vista, es posible aún reivindicar la tradición como base de la edu-

cación, en el sentido de que la actividad educativa recupere para sí el importante papel de la memoria, que nos une al pasado –y por tanto a lo transmitido por la tradición– como tarea o deber frente a la tentación del olvido. No se trata por tanto de hacer de la tradición la base de la educación, a modo de una condición *sine qua non*, en el sentido de hacer depender la experiencia de formación de la base material de la tradición que, como *tradere*, tendría la responsabilidad de hacernos llegar.

La cosa no está, dicho con otras palabras, en hacer de la tradición y sus objetos la base necesaria e imprescindible para una actividad educativa que necesita, para su propia autoconstitución, ligarse a los vestigios o huellas del pasado, y que el carácter destructor del paso del tiempo ha ido transformando en las ruinas que hoy contemplamos.

Recuperar la tradición como base de la educación atendiendo únicamente a este plano, al de sus objetos, haría de la actividad educativa una tarea sumamente conservadora, en el peor de sus sentidos. La única alternativa que nos queda, como dice Lluís Duch, es vincular la educación a la tradición desde la dimensión del *transmittere*, es decir, del acto de transmisión recreadora, que nos ata al pasado en forma de diálogo³⁹.

(36) G. STEINER: *Lenguaje y silencio. Ensayo sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*, Barcelona, Gedisa, 1990, pp. 15-16. Un poco más adelante, dice Steiner: «No me parece realista pensar en la literatura, en la educación, en el lenguaje, como si no hubiera sucedido nada de mayor importancia para poner en tela de juicio el concepto mismo de tales actividades» (p. 16).

(37) G. ARANZUEQUE: «Paul Ricoeur: Memoria, olvido y melancolía» (entrevista), *Revista de Occidente*, 198, (1997), p. 106.

(38) «La atrofia de la memoria –escribe Steiner– es el rasgo dominante de la educación de la mitad y las postrimerías del siglo XX», G. STEINER: *Pasión intacta*, Madrid, Siruela, 1997, p. 38.

(39) Ver, LL. DUCH: *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 1997. De acuerdo con este vínculo entre educación y tradición, según N. Tenzer: «La educación debe volverse hacia la tradición, y esto por esencia. El educador debe respetar el pasado. Debe enseñar al niño lo que es el mundo en su riqueza pasada antes de que éste pueda vivirlo e innovar en él: pues ningún progreso se concibe sino sobre la base de lo adquirido», N. TENZER: *La sociedad despolitizada. Ensayo sobre los fundamentos de la política*, Barcelona, Paidós, 1992, p. 174. Sin embargo, la tesis enunciada por Tenzer, que deduce de Hannah Arendt, precisa de diversas matizaciones, que el autor, en mi opinión, no aporta suficientemente.

Al parecer, es ésta precisamente una posibilidad que, según lo que acabamos de ver, parece quedar al margen del enfoque arendtiano. Recordemos que el proyecto filosófico de Arendt quedó más atrás identificado como el de un intento de recuperación radical cuyo fin es la recuperación de los conceptos del pasado legados por la tradición, no como tales conceptos, sino como labor que nos invita a destilar algo de su original significado y espíritu. Si es correcta esta interpretación, parece que estamos en un callejón sin salida.

Pero tal vez encontremos alguna vía de escape oculta. Y quizá la pista nos la proporcione un comentario que Arendt hace en su ensayo *¿Qué es la autoridad?*, donde señala que «la innegable pérdida de tradición en el mundo moderno no implica una pérdida del pasado, porque tradición y pasado no son lo mismo»⁴⁰. El pasado sigue vigente en tanto que encarna un depósito de sentido que nos libera de la necesidad de tener que innovar cada respuesta a nuestros problemas⁴¹.

Nuestras sociedades, caracterizadas por un exceso de velocidad en sus mutaciones y cambios, ponen, de hecho, en peligro la propia capacidad de conservación de lo adquirido a causa del prematuro envejecimiento de sus tradiciones. Por eso la aceptación de los cambios y de las novedades no puede ser tan veloz y excluyente como para volver irreconocible el pasado. La tradición se rompe por el totalitarismo en la medida que la barbarie cometida nos envuelve en unas tinieblas del tal alcance que resulta ciertamente inconcebible, por más que se expliquen, sus crímenes y consecuencias.

Pero aún así es posible idear formas de relación con la «verdad» que intenten situarnos más allá de su mera posesión. Se han destruido los fundamentos, y quizá también la posibilidad de basar nuestros proyectos —individuales y colectivos— en grandes relatos unificadores. Pero quizá no se ha cancelado la posibilidad de entender la «verdad» —en el plano de la razón, de la vida moral o de la vida política— como tensión y pesquisa, como deseo de hacer que la conversación de la humanidad no decaiga y la capacidad de preguntar no incluya en sus premisas respuestas prescritas y un discurso clausurado desde el comienzo. Aún son posibles la escucha y la apertura como principios de una experiencia de compromiso con el aprender.

En este sentido, la tradición, que es posible recuperar como base de la capacidad de comprender y de las transmisiones pedagógicas, quizá debería entenderse como un acto de transmisión recreadora que tiene que ver con el pasado, pero como depósito aún vivo de sentido para nuestro presente, y por tanto significativo para la construcción de un mundo futuro común.

Nada de esto contradice la afirmación de Arendt de que ya no podemos permitirnos recoger del pasado lo que es bueno y denominarlo «nuestra herencia», o despreciar lo malo y considerarlo un «peso muerto» que el transcurso del tiempo encerrará en un olvido que se autoconstituye como liberación. Pues lo que Arendt indica es que es superfluo el intento de escapar del presente y de su horror por la puerta siempre semiabierta de la nostalgia de un pasado imaginado como intacto.

(40) H. ARENDT: «¿Qué es la autoridad?», *Entre el pasado y el futuro*, op. cit., pp. 103-104

(41) En efecto, como han dicho Berger y Luckmann «La aparición de depósitos de sentido y de instituciones históricas libera al individuo de la pesada carga de solucionar los problemas de la experiencia y los actos que afloran, como por primera vez, en situaciones particulares», en P. BERGER y Th. LUCKMANN: *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 36

La alternativa no es la nostalgia, sino la comprensión. Y ésta sí nos permite viajar a través del tiempo, por las sendas del recuerdo y de la imaginación. Por estas vías accedemos al pasado, desde el presente y para el presente, como depósito de un sentido siempre tan anhelado como, quizá también, imposible de alcanzar.

Es dentro de este marco de interpretación del proyecto filosófico arendtiano donde hay que situar su controvertida tesis de que la esencia de la educación es la *natalidad* y la naturaleza de la actividad educativa, la *conservación*. Pero decir que la esencia de la educación es la natalidad es lo mismo que afirmar que la esencia de la educación es la «acción» porque, según la interpretación arendtiana, toda acción es un comienzo cuya genuina metáfora es la que se expresa en el hecho del nacimiento, en el fenómeno de la natalidad. Por eso, antes de analizar la natalidad como metáfora de la educación, tenemos que analizar la concepción arendtiana de la acción humana.

LA EDUCACIÓN COMO FIGURA DE LA ACCIÓN

La esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos (Hannah Arendt).

Quizá debido a su intrínseca fragilidad y desvalimiento, todo lo humano, además de frágil, parece llamado a una ruina que le es «natural», y cuya expresión más clara es la figura de la muerte.

Hannah Arendt no es ajena a esta característica de nuestra condición humana, pero su pensamiento parece negarse a elaborar una filosofía de la muerte. Más bien, su filosofía es una filosofía del comienzo y del inicio, es decir, de la natalidad. A pesar de nuestro destino trágico, el hombre, dice Arendt, encuentra su salvación —la salvación de todo lo humano— en el simple hecho del nacimiento, tal y como lo expresa en el siguiente texto:

El milagro que salva al mundo, a la esfera de los asuntos humanos, de su ruina «natural» es en último término el hecho de la natalidad, en el que se enraiza ontológicamente la facultad de la acción⁴².

La acción nos recuerda insistentemente, por sus propias características, que aunque los hombres han de morir, no han nacido para eso, sino para iniciar algo nuevo, para comenzar e insertar en un mundo —a veces demasiado viejo y ya constituido— una original novedad.

Alain Finkielkraut, parafraseando a Hannah Arendt, ha dejado muy claro lo que esta tesis entraña:

El hombre no se fabrica, nace. No es la ejecución de una idea previa sino el milagro de un puro inicio. En suma, el hombre es el ser en el cual la existencia precede a la ciencia⁴³.

Para Arendt, la acción⁴⁴ es la única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, y su condición humana básica es la *pluralidad*. La acción se inscribe en una esfera de pluralidad humana y es así la condición esencial

(42) Sobre la revolución, *op. cit.*, p. 266.

(43) La humanidad perdida, *op. cit.*, p. 44.

(44) Arendt distingue en *La condición humana* (*op. cit.*) la acción de los conceptos de *labor* y *trabajo*. La labor —dice— es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida. La condición humana de la labor es la vida misma (p. 22). El *trabajo* es la actividad que corresponde a lo no natural de la exigencia del hombre, que no está inmerso en el constantemente repetido ciclo vital de la especie, ni cuya mortalidad queda compensada por dicho ciclo. El trabajo proporciona un «artificial» mundo de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales (...) La condición humana del trabajo es la mundanidad (p. 21).

de toda vida política, esa esfera pública de encuentro entre los hombres en la que éstos aparecen ante los demás y confirman el hecho biológico de su propio nacimiento⁴⁵. La acción es reveladora de quién es uno. Muestra quiénes somos ante los demás. Nos expresa. Por la acción nos exhibimos, aparecemos ante los demás.

Por su poder revelador, la acción crea la condición para el recuerdo, esto es, para la historia⁴⁶, y además mantiene una estrecha relación con la condición humana de la natalidad, del nuevo comienzo, que es inherente al nacimiento y al poder de iniciar algo nuevo de todo recién llegado⁴⁷.

La genuina acción, el auténtico actuar humano, es así posible sólo en un escenario de pluralidad, esto es, de igualdad y distinción entre los hombres. Necesitamos que los demás vean nuestro actuar y lo nombren. Porque podemos entendernos con los demás, somos así sus iguales; y porque podemos ser capaces de acción y discurso para llegar a entendernos, somos también distintos. Pero este ser «distintos» los unos de los otros no equivale al fenómeno de la *alteridad*.

Somos distintos, más bien, porque podemos expresar nuestra distinción, nuestra identidad, porque podemos comunicar nuestro yo⁴⁸. No sólo decimos «algo», sino que *decimos de algo*. No

sólo expresamos un contenido, sino que somos capaces de atribuir estados intencionales tanto a nosotros mismos como a los demás. Poseemos una radical capacidad atributiva de asignar, a los demás, intenciones, deseos y creencias, como base de su vida mental y espiritual, y a través de esta vía somos capaces de entenderlos y de *comunicar-nos*. Nuestras capacidades mentalistas básicas parecen tener su origen en esta distinción que nos distingue y nos iguala a través de la acción y del discurso.

La acción, por su carácter revelador de la propia identidad, es algo así como una ventana mental que nos abre al mundo y a las mentes de los otros. Nuestra capacidad para actuar en un escenario público de pluralidad se asienta, pues, en el fenómeno de la *apariencia*, sobre el que tan reiteradamente insiste Arendt. Actuar es mostrarse ante los demás, es aparecer. El ser que se expresa a través de la acción lo hace a través de su *forma*, de su *figura*, de su *apariencia*. Necesita hacerse visible. En el ámbito de los asuntos humanos, *ser y aparecer* coinciden⁴⁹. Por eso, una vida sin acción y sin discurso es una vida muerta para un mundo que constantemente se nos «aparece». Lo verdaderamente

(45) «La esfera política surge del actuar juntos, de compartir palabras y actos», escribe Arendt. Esto es, surge «como un espacio de aparición en el más amplio sentido de la palabra, es decir, el espacio donde yo aparezco ante otros como otros aparecen ante mí, donde los hombres no existen meramente como otras cosas vivas o inanimadas, sino que hacen su aparición de manera explícita», *La condición humana*, p. 221.

(46) Paul Ricoeur ha destacado la importancia de esta tesis de Hannah Arendt, señalando que responder a la pregunta ¿quién? (...) es contar la historia de su vida. La historia narrada dice el quién de la acción. Por tanto, la propia identidad del quién *no es más que una identidad narrativa*. Ver *Tiempo y narración*, tomo III: El tiempo narrado, Madrid, Siglo XXI editores, 1997, p. 997. Además, véase del mismo autor: «Préface à *La condition de l'homme moderne*», en *Le tures 1: Autour du politique*, París, Seuil, pp. 43-66.

(47) «La natalidad, y no la mortalidad, puede ser la categoría central del pensamiento político, diferenciado del metafísico», *La condición humana*, p. 23.

(48) «El discurso y la acción revelan esta única cualidad de ser distinto. Mediante ellos, los hombres se diferencian, en vez de ser meramente distintos» (*Ibidem*, p. 200).

(49) Arendt expresa esta idea en *La vida del espíritu*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1984, pp. 32 y ss.

importante es lo externo, la forma de las cosas y de los seres, su visibilidad⁵⁰.

Es la acción, pues, en estrecha relación al discurso, al poder de la palabra y del lenguaje, la forma a través de la cual nos insertamos en el mundo, y esa inserción es como un segundo nacimiento cuyo impulso es el *comienzo*, la capacidad de comenzar, de iniciar, de poner algo en movimiento⁵¹.

La capacidad humana para la acción no es una capacidad que pueda ejercitarse en el aislamiento. Estar aislado equivale a ser incapaz de acción. Para privar al hombre de acción, basta con aislarle, con dejarle solo, o bien privarle de su distinción frente a otros hombres vinculándole a una masa. Impidiendo que los hombres tengan tanto vida pública como intimidad o vida privada, logramos privarlos de la capacidad de acción⁵².

Por eso insiste Arendt que la presencia de «otros» —otros que ven y son vistos, que perciben y son percibidos— es fundamental para actuar, pues nuestras acciones impactan en ellos y a ellos se dirigen para mostrar quié-

nes somos. Así toda acción tiene un comienzo, un inicio —*archein*— y un término —*prattein*— en el que otros muchos colaboran con su ayuda. La acción la inicia uno, o unos pocos, pero la terminan muchos, si es que es una auténtica acción, en su sentido arendtiano. La auténtica acción trasciende por tanto a su autor, va más allá incluso de su existencia. Y si es así, la finalización de la acción es siempre una *hazaña*.

Pero todo agente —o actor— es al mismo tiempo *paciente*. Al mismo tiempo hace, y sufre o padece. Lo que un actor hace o comienza como agente, conforma una historia, un relato que incluye sus consecuencias. Estas consecuencias, ilimitadas, las sufre tanto él como los demás, pero su narrativa no le pertenece. O mejor dicho, le pertenece como *personaje*, aunque no como *autor*, de una actuación que otros —el historiador y el poeta, básicamente— se encargan de contar.

Dicho de otro modo: el agente de la acción —el actor— muestra quién es porque

(50) La importancia conferida a la «visibilidad», al hecho de «aparecer» ante los demás, en suma, a la «externalidad» podría interpretarse también, como he defendido en otro lugar, en el sentido de que vivir, no como el mero dejar transcurrir la propia vida, sino en la dimensión más aguda de «existir», significa «estar expuesto», vivir desde el riesgo que entraña la propia existencia. Ver F. BÁRCENA: «El aprendizaje ético de la existencia. La atención a la experiencia vivida», en P. ORTEGA (ed.) *Educación moral*, Murcia, Caja Murcia, 1997, pp. 193-203

(51) «Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano», *La condición humana*, *op. cit.*, p. 203. Como posibilidad de un nuevo y radical comienzo, la acción es acción *libre*, basada en la *libertad*. Esta idea está ya apuntada en *Los orígenes del totalitarismo* (vol. 3 p. 699) donde escribe: «La libertad, como capacidad interna de un hombre, se identifica con la capacidad de comenzar, de la misma manera que la libertad, como realidad política se identifica con un espacio de desplazamiento entre los hombres».

(52) El reciente y voluminoso libro de Daniel Jonah Goldhagen, *Los verdugos voluntarios de Hitler. Los alemanes corrientes y el Holocausto*, Madrid, Taurus, 1997, en cuya base se encuentra la tesis doctoral de su autor, muestra cómo las prácticas cotidianas de «alienación social» de los judíos —derivadas de una *mentalidad eliminadora* asentada en un modelo cognitivo profundamente arraigado en un antisemitismo antiguo—, se encaminaban en esta dirección de privarles de toda posibilidad de «actuar», tanto en el seno de la vida pública como en la privada, a través de una interrupción constante del mundo vital de los judíos. Según Goldhagen, «toda explicación que no reconozca la capacidad que tenían los autores del genocidio de conocer y juzgar, es decir, de comprender la importancia y la moralidad de sus acciones y opinar sobre ellas, que no considere como esenciales las creencias y valores de los genocidas, que no recalque la fuerza motivadora autónoma de la ideología nazi, en especial su componente central de antisemitismo, no puede decirnos gran cosa sobre los motivos que tuvieron los ejecutores para actuar como lo hicieron» (pp. 33-34).

existen otros que lo nombran y relatan su historia, una vez que ha desaparecido. La auténtica identidad se desvela, entonces, finalmente, como identidad del personaje en una biografía que él no escribe, en tanto que es su personaje. No es el autor, sino el personaje. Pero su actuación siempre exige una cierta revelación pública. Lo que, por contraste, no resulta igual en el ejemplo del «hombre bueno» que relata Arendt.

La bondad de la acción debe ocultarse al autor, y no debe desvelarse en público. El hombre «bueno» no puede revelarse a sí mismo ante los demás como ejecutando la acción buena, pues toda acción buena que se hace pública y se muestra a esa luz como tal acción buena pierde su bondad. La bondad de la acción es anónima. Lo mismo le ocurre al ejecutor de la acción calificada como mala. El delincuente se ve obligado a ocultar la identidad de su acción, para no traicionarse. Por eso, hombre bueno y hombre malo son figuras solitarias, anónimas. Agentes que, por razones distintas, se mueven en las sombras.

Toda genuina acción va más allá de sí misma. Se sale, por así decir, de sus casillas, de sus fronteras asignadas. Teniendo su inicio en un espacio «entre-hombres» —*inter homines esse*⁵³— lo rebasa por sus consecuencias ilimitadas y porque la trama narrativa que construye el actor-personaje de algún modo no le pertenece, y necesita ser re-creada con la historia que los otros relatan. Y es que la acción, más que espacial, es *temporal*. La acción se vincula al tiempo, porque impacta y tiene siempre como referente a «otros». Y mira tanto al pasado como al futuro.

En este sentido, toda acción, toda genuina actuación, es intrínsecamente frágil. Su producto es la historia. La conclusión de la acción sólo se desvela en su final, cuando el actor ha desaparecido dando lugar a la aparición del personaje. El agente se transforma en personaje de su historia.

La acción es frágil, e inherentemente frustrante. Primero, es impredecible en su resultado. Pues toda acción desencadena otras acciones o re-acciones. Por eso, por paradójico que nos parezca, en la acción no sabemos lo que hacemos. Segundo, en su proceso es irreversible. La acción deja sus rastros, lo ya hecho. Y no hay manera de deshacerlo.

Pero Arendt se resiste a no remediar esta intrínseca fragilidad de la acción humana. Por la facultad de «perdonar», lo que en otros textos llama *comprensión*⁵⁴, el hombre es capaz de remediar en parte el carácter irreversible de la acción humana. El perdón, o la comprensión, nos relaciona con el pasado y sirve para deshacer lo hecho, lo que en principio parecía inamovible. A través de la capacidad de prometer —y toda promesa mantiene una vinculación esencial con el futuro— establecemos en el horizonte de la acción futura pequeñas señales de seguridad, de estabilidad. La comprensión y la promesa o fidelidad a la palabra dada, son los remedios de la fragilidad que le es inherente a la acción.

Así, la acción se tensa entre el pasado y el futuro. *La acción es temporal*, como hemos dicho, y no meramente espacial, un actuar que requiere un espacio específico donde insertarse. Y es debido a este carácter temporal de la acción por lo que todo actuar requiere, además, el complemento del rela-

(53) La acción que nos revela se encaja, dice Arendt, «entre los hombres», es la esfera de los asuntos humanos formada por «la trama de las relaciones humanas que existe dondequiera que los hombres viven juntos», *La condición humana*, op. cit., p. 207.

(54) «Si la esencia de toda acción, y en particular de la acción política, es engendrar un nuevo inicio, entonces la comprensión es la otra cara de la acción, esto es, de aquella forma de cognición, distinta de muchas otras, por la que los hombres que actúan (...) pueden finalmente aceptar lo que irrevocablemente ha ocurrido y reconciliarse con lo que inevitablemente existe». «Comprensión y política», p. 44.

to, de la narración. La acción es entonces *acción narrada*. Pues si toda acción deja rastros, y además sus consecuencias son ilimitadas, se necesita un relato que reinterprete el argumento. A través de este relato el narrador –que, insistimos de nuevo en ello, no es el mismo que el agente de la acción– ayuda a elaborar el sentido de lo ya hecho, a configurar su significado, indicando en qué aspectos debemos reconciliarnos (y comprender) con el pasado y en qué fallamos en nuestros compromisos o nuestras promesas.

La acción es narrativa y es narrable; «un acontecimiento en busca de un autor», escribe Hugo Mujica⁵⁵, porque toda acción se encarna y parte de una vida que se entrelaza en las vidas de otras personas, en ese espacio de pluralidad y de aparición del que habla Arendt. Como la vida, la acción –en su narración– necesita formas en las que presentarse, en y por las que aparecer ante los demás en ese espacio de aparición. Es un impulso a la forma; es formación de sí. La acción necesita de ese impulso –que conecta con la educación, como experiencia original de formación– para lograr la figura apropiada, para verse y mostrarse. Y en tanto que vinculada a la idea de las formas, a la misma idea de la imagen que se ve y que figura ante los demás, la acción es también objeto de un juicio estático. Toda acción busca su forma, su figura, su imagen, y por eso toda acción es estática. Es una obra de arte, una creación especial. La acción es creación de novedad; creadora de una radical novedad.

Pero para que la acción sea creadora de una novedad tal que impulse siempre un nuevo comienzo perdurable y, por tanto, comunicable a otros, la acción debe poder ser objeto de un aprendizaje y, por tanto, de una cierta imitación. Esta imitación no quedaría bien expresada –si es que ha de ser objeto de un genuino aprendizaje, es decir, si la acción ha de ser aprendida verdaderamente, como se

aprende de una experiencia– bajo la figura de la más simple de las imitaciones, como si dijésemos: «hazlo como yo». Se trata, más bien, de aprender del actor-personaje mientras éste ejecuta la acción, y responder solícitos a esta otra hipotética invitación suya: «hazlo conmigo». Entonces no nos limitaríamos a re-producir la originalidad ajena. Más bien, la re-crearíamos, y al mismo tiempo seríamos creadores de una nueva novedad, de un nuevo y original comienzo.

Nuestra capacidad para actuar –para *desplegarnos*, para *extendernos* y *prolongarnos* en la acción– coincide así con la facultad de comenzar, de intentar, de tomar una iniciativa. Por eso, concebida en este sentido arendtiano de la acción, la educación, como posibilidad siempre intacta de un nuevo comienzo, se constituye radicalmente como una acción ética. Una ética que no cabe ya reducir al *comportamiento*, «al gesto repetido –dice Ouaknin– que imita un gesto ya hecho sin tener la fuerza de la innovación»⁵⁶. Como acción ética, la educación es libertad porque evoca la creación de un mundo nuevo de posibilidades, de un nuevo comienzo, de la natalidad. El poder siempre abierto a la fuerza de lo que nace.

LA NATALIDAD: LA EDUCACIÓN COMO CREACIÓN DE NOVEDAD

Así pues, la esencia de la educación es la natalidad, el acontecimiento que se expresa en el nacimiento.

Nacer es la expresión de todo comienzo o inicio. El recién nacido es la expresión de la más radical novedad. De hecho, todo nacimiento es un acontecimiento, una novedad que acontece e interrumpe, por así decir, la tranquilidad de un mundo más o menos constituido. Y como tal acontecimiento, se constituye en una experiencia que obliga a pensar,

(55) H. Mujica: *Flecha en la niebla. Identidad, palabra y bendidura*, Madrid, Trotta, 1997, p. 90.

(56) M - A. Ouaknin: *Lire aux éclats. Éloge de la caresse*, París, Quai Voltaire, 1992, p. 262.

que da qué pensar, y exige capacidad de comprensión.

Es probable que tal acontecimiento sea esperado. Incluso muy deseado. Tanto que esté todo aparentemente preparado para el recién llegado. Pero no por menos esperado, un nacimiento deja de ser un acontecimiento que los humanos tendemos a celebrar, y con el paso de los años, a conmemorar. Así pues, el nacido, el recién nacido es, al mismo tiempo, un recién llegado. Alguien a quien hay que iniciar, a quien hay que acompañar y alguien a quien hay que acoger con hospitalidad⁵⁷. Podría decirse que se acoge a un recién llegado como se nos invita –desde un cierto talante de cortesía existencial, desde una cierta postura moral de bienvenida– a la recepción de un texto, tal y como lo ha expresado Steiner en *Presencias reales*⁵⁸.

De este modo, nuestra relación con el recién llegado se inscribe, o podría inscribirse, en los términos de una ética de la hospitalidad, de una moral del acogimiento, del recibimiento. Y esta relación ética es una relación –cara a cara– inscrita también en una cierta textura moral de la donación.

Cuando esta ética de la hospitalidad y de la acogida se perturba, o simplemente se destruye, entonces asistimos a una profunda crisis del acogimiento. La crisis se convierte en una crisis de la misma estructura de acogida.

Existen muchas estructuras de acogida. La familia, no importa cómo la pensemos, la comunidad política, la comunidad

educativa, son estructuras de acogida que pueden funcionar o no de acuerdo con esa ética de la hospitalidad, de una ética que siempre evoca la manifestación o la presencia real del «otro».

Pero, ¿qué ocurre cuando la estructura de acogimiento, que es la educación, entra en crisis? Lo que ocurre es que algo se pone al descubierto, algo muestra su insolente desnudez y reclama de nosotros una pregunta y un juicio directo sobre lo que vemos. La crisis de la educación, como fenómeno que contiene diferentes estructuras de acogimiento, pone al descubierto su esencia no cuestionada. Y ese desnudo nos coloca en una penosa situación.

Pues la esencia desvelada, que antes de la crisis no cuestionábamos, nos oculta su secreto, el signo que la singulariza. No podemos repensar la esencia del asunto desde los conceptos tradicionales, en tanto que tales conceptos. Debemos preguntar de nuevo y emitir un juicio directo y novedoso, huyendo de los prejuicios o juicios preestablecidos. Por eso, escribe Arendt

Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda⁵⁹.

Arendt reclama afrontar directamente la situación. Lo que toda crisis cuestiona precisamente es la creencia ya arraigada,

(57) Para este tema, de la ética de la hospitalidad y del acogimiento, hay que remitirse de modo especial a la filosofía de E. Levinas y a las muy sugerentes interpretaciones que a partir de él últimamente viene haciendo J. Derrida. Ver por ejemplo, J. Derrida: *Cosmopolitas de todos los países, ¡un esfuerzo más!*, Valladolid, texto leído el 21 de marzo de 1996 en el Parlamento Internacional de los Escritores (Estrasburgo); *De l'hospitalité*, París, Calmann-Lévy, 1997 y, por supuesto, *Adieu, à Emmanuel Levinas*, París Galilée, 1997. En el campo de la filosofía de la educación española, quien mejor conoce las implicaciones de este tema, hasta donde a mí se me alcanza, es Joan-Carles Mélich: Ver, *Totalitarismo y fecundidad*, Barcelona, Anthropos, 1997 (en prensa).

(58) G. STEINER: *Presencias reales*, Barcelona, Destino, 1991.

(59) «La crisis en la educación», en *Entre el pasado y el futuro*, op. cit., p. 186.

el cúmulo de convicciones y de respuestas más asentadas. Lo que resultaba en su apariencia más incuestionable, eso, precisamente, es lo que una crisis viene a destrozar.

El síntoma más llamativo, pues, de una situación de crisis –tanto en educación como en política– es la desaparición del *sentido común*. Y no está claro que esta afirmación de Arendt deba entenderse en el sentido de una queja, de un ejercicio que deplora lo que hemos perdido y debiéramos recuperar. Se trata más bien, quizá, de la constatación de un hecho singular: las crisis mueven los cimientos, las creencias compartidas, las convicciones comunes, esto es, el sentido arraigado en la comunidad, lo que se tenía por sabido ⁶⁰.

Arendt insiste en el carácter particularmente delicado de la crisis de la educación y en la agudeza de la misma. Se trata de una crisis que afecta al sujeto de la educación –el educando– bajo la forma de un abandono de la responsabilidad del educador –como adulto– ante su tarea.

El niño es un recién llegado, es nuevo ante un mundo ya constituido que le resulta extraño y que, en esa medida, por estar en proceso de transformación, precisa que se le acompañe en su tránsito hacia la madurez. Ante él, el educador tiene una doble responsabilidad: es responsable de su desarrollo y es responsable también de una cierta perpetuación del mundo al cual hay que introducir, hospitalariamente, al educando. Tanto el niño como el mundo deben ser mutuamente protegidos.

En la medida que hay que proteger al niño frente al mundo, parece que su lugar

propio de maduración es la esfera privada de la familia. Su ámbito de maduración no es la esfera común de lo público. Quizá sea su destino, pero no su comienzo. Y sin embargo, la escuela, como institución educativa de acogida, no se encuentra inserta ni en lo privado ni en lo público. Está en esa zona intermedia de lo social cuyo auge Arendt interpreta como consecuencia negativa de la época moderna.

En efecto, la escuela se aviene a esa lógica híbrida del «auge de lo social», al ser la institución que interponemos entre el campo privativo del hogar y el mundo que está ahí afuera. Es, por estar colocada en esa zona intermedia en la que lo privado llega a hacerse público y lo público privado, la razón por la cual, según Arendt, resultan más difíciles las cosas para los niños, que, por naturaleza y en su condición de recién llegados, necesitan de un espacio de seguridad y protección oculto a la intensa y cegadora luz del ámbito público.

Por su propia ubicación, la escuela se legitima como el genuino espacio formal de las transmisiones pedagógicas pero, al mismo tiempo, como la esfera donde más aguda se torna la *responsabilidad educadora* del mundo adulto. La cara visible de esta responsabilidad asumida es la *autoridad*. La tutoría del educador –del mundo adulto– descansa, en efecto, en el hecho de que asume la «responsabilidad» con respecto al mundo al que hay que introducir al recién llegado. De cara a éste, el educador es un representante de todos los adultos, un adulto que expresa la figura de su responsabilidad con una especie de cortés y hospitalaria invi-

(60) En el caso de la educación la porción de sentido común pedagógico que se tambalea –y hay que recordar que Arendt habla de la crisis de la educación americana, a finales de la década de los años sesenta, pero con el convencimiento de que lo que ocurre en un país a la larga acabará aconteciendo en el resto– se traduce en tres supuestos básicos. En primer lugar, la creencia de que existe un mundo o sociedad infantil autónomo o, dicho de otra manera, la idea del niño como miembro de una comunidad –la infantil– autónoma y comparable a la esfera adulta. El segundo supuesto –del que aún no nos hemos desprendido– se refiere a la idea de que existe una ciencia de la enseñanza emancipada o libre del contenido a transmitir. Y, por último, lo que Arendt llama la *pasión por la novedad*, a su juicio bien encarnada en la tendencia a sustituir el aprender por el hacer, entendido como un «experimentar» con la realidad.

tación al recién llegado, como diciendo: «Este es nuestro mundo». Ésta es su bienvenida.

Pero esta moral de la bienvenida se perversa cuando, merced a la híbrida posición en lo social que ocupa la escuela, como institución educativa de acogimiento, las críticas a la autoridad vertidas en el terreno de lo político se traspasan intactas y como ya legitimadas al seno de la educación. Existe una crisis de autoridad en la política. Y a menudo, la crítica a la autoridad en este terreno es la única vía que tenemos para impedir la petrificación de actitudes conservadoras en esa esfera. Sin embargo, como dice Arendt, los recién llegados no pueden deshechar la autoridad educativa como si su situación fuese la de seres oprimidos por una mayoría adulta. Pero si fascinados por esta imagen –y la historia de la educación muestra que a menudo así ha sido– los educadores destierran sin mayor cuestionamiento crítico la autoridad en la educación, esto sólo puede significar una cosa: «que se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos»⁶¹.

El mantenimiento de la autoridad educativa depende, pues, del objeto de la responsabilidad educadora. Y ese objeto no puede ser otro que el doble movimiento de preservar al mundo de lo revolucionario y novedoso que cada recién llegado trae consigo –sus posibles innovaciones– y al niño ante el impacto del mundo. Por eso la esencia de la educación, según la interpretación de Arendt, pero sólo en educación, no en la política, es el *conservadurismo*.

Me parece que el conservadurismo, en el sentido de la conservación, es la esencia de la actividad educativa, cuya tarea siempre es la de mimar y proteger algo: el niño, ante el mundo; a lo nuevo, ante lo viejo; a lo viejo, ante lo nuevo⁶².

La actitud «conservadora», en el sentido de Arendt, indica la responsabilidad en la

preservación del elemento de novedad que existe en todo recién llegado, es decir, su capacidad de iniciar algo nuevo, de comenzar, su disposición para «actuar». Nuestra esperanza, dice Arendt, siempre está en lo nuevo que cada generación trae consigo. Y justo porque sólo podemos basar nuestra esperanza en esta novedad, corremos el riesgo permanente de destruirlo si tratamos de controlarlo empeñándonos en decir a los recién llegados cómo deben ser.

Sin embargo, este carácter conservador de la actividad educativa hace de la empresa de la educación algo imposible para el educador en la época moderna. Pues la modernidad se caracteriza precisamente por hacer inevitable la crisis de la autoridad y la crisis de nuestra actitud hacia el campo del pasado. Este aspecto de la crisis es bien difícil de llevar para el educador, debido a la posición mediadora que ocupa entre lo viejo y lo nuevo. Su profesión –recuerda Arendt– exige un respeto extraordinario hacia el pasado.

La única salida que tenemos para evitar que los aspectos de la crisis de la época moderna, que afectan de una forma especialmente fuerte a la esfera de la política, impacten indebidamente a la educación, es dotarla de una cierta autonomía, especialmente en el campo de la política, para lograr aplicar sólo a ella un concepto de autoridad y de pasado que le sean adecuados.

Se trata de un concepto de autoridad que favorece un determinado tipo de actitud en la relación entre educadores y educandos, una relación, por cierto, cuyo análisis debe trascender o ir más allá de los análisis que puede efectuar la ciencia pedagógica. Lo que nos interesa, en suma, es nuestra actitud hacia la natalidad, hacia el hecho de que todos hemos venido al mundo al nacer y de que este mundo se renue-

(61) «La crisis en la educación», *op. cit.*, p. 202.

(62) *Ibidem*, p. 204.

va sin cesar a través del nacimiento. La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos

si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, sin quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común ⁶³.

(63) *Ibidem*, p. 208.