

PENSAMIENTOS SOBRE RESPONSABILIDAD Y EDUCACIÓN: UN PERFIL DE HANNAH ARENDT COMO EDUCADORA

ÀNGELA LORENA FUSTER
Universitat de Barcelona¹

El objetivo del presente artículo es trazar un perfil de Hannah Arendt como educadora a través de algunos datos extraídos de los testimonios de alumnos y biógrafos, de sus escritos inéditos, de sus ensayos sobre el papel de educación y de sus opiniones sobre las instituciones que acogen a los “recién llegados” al mundo adulto, las instituciones de enseñanza superior.

PALABRAS CLAVE: Hannah Arendt, educación, responsabilidad.

Thinking about Responsibility and Education: A Profile of Hannah Arendt as Educator

The aim of this paper is to draw a profile of Hannah Arendt as an educator through some information extracted from the testimonies of students and biographers, from her unpublished writings, from her essays on the role of education and her opinions on the institutions that welcome “newcomers” to the adult world, the institutions of higher education.

KEY WORDS: Hannah Arendt, education, responsibility.

Preámbulo: de nuevos y recién llegados

Mientras que las reflexiones de Hannah Arendt sobre la educación de su ya célebre “La crisis en la educación” (1958) han inspirado pensamientos e investigaciones significativas durante las últimas décadas, la relación que Arendt mantuvo con la actividad educativa es quizás uno de los temas menos tratados por la cada vez más prolija investigación dedicada a su obra y a su figura. En parte, el hecho de que no se vincule su reflexión con su práctica como educadora se podría deber a la obviedad de que el objeto del artículo de Arendt es la

¹ La investigación que ha llevado a estos resultados ha sido subvencionada por el European Research Council bajo el European Union’s Seventh Framework Programme (FP7/2007-2013) / ERC grant agreement n° 249438 TRAMOD y se ha desarrollado en el marco del proyecto “La transmisión desde el pensamiento filosófico femenino” (FFI2015-63828-P, MINECO/FEDER, UE).

educación en la escuela, la institución de enseñanza infantil y media, mientras que ella trabajó solo en el ámbito de la educación superior.

En lo que sigue, se pretende esbozar con pocos trazos una posible imagen de Arendt como educadora a través de algunos motivos de su biografía y algunos testimonios; figura que adquirirá espesor sobre el trasfondo de algunas de sus reflexiones sobre la educación y la responsabilidad, las cuales, a su vez, servirán de contexto para poder valorar el sentido de la posición de Arendt en el debate sobre la misión de la universidad y de los intelectuales. Queda fuera del alcance de este artículo exponer un análisis exhaustivo de los conceptos tratados, pues lo que se pretende es dibujar un perfil significativo a mano alzada. Este perfil puede tener su interés en un momento, el nuestro, aquí y ahora, marcado por la crisis, en que somos testigos de un interés renovado por la filosofía o, en general, por el pensamiento, sobre todo fuera de las aulas de la universidad. En este contexto los términos en que se piensa en la utilidad social de la filosofía, o bien del pensamiento “profesionalizado”, no parecen haber variado mucho desde los tiempos de Arendt: existe una especie de oscilación casi esquizofrénica entre desresponsabilizar/desautorizar a la filosofía de dar respuestas responsables a las urgencias de nuestro tiempo (por incapacidad intrínseca o por vocación), e hiperresponsabilizarla del deber de dar respuestas, pistas e instrucciones para saber no solamente qué tenemos que pensar sino también qué tenemos que hacer ante las múltiples crisis que nos acosan.

“Crisis” viene siendo la palabra más recurrente en el último lustro. Y quizás merece la pena señalar que la época de crisis que en estos momentos vive buena parte de Occidente marca una especie de final de ciclo del proceso que se inició precisamente en esos años cincuenta en los que Arendt escribía los ensayos de *Entre el pasado y el futuro* a los que pertenece su principal reflexión sobre la educación. Si la conjunción pretendidamente armoniosa de los años cincuenta entre capitalismo y democracia bajo el nombre de “estado del bienestar” sirvió para estabilizar las crisis que condujeron a la Segunda Guerra Mundial, el resquebrajamiento de los logros sociales conseguidos en ámbitos como la educación, la cultura o la sanidad es ya nuestro presente.

A lo largo de estos ensayos la pensadora diferencia algunos aspectos de esta crisis, una crisis general del sentido común, en los ámbitos donde se desarrolla la existencia de la sociedad de masas: en el ámbito de la autocomprensión ofrecida por las disciplinas históricas y las ciencias, en el ámbito de la cultura, en el ámbito de la política y también, en el ámbito de la educación. No son crisis “de”, es decir, intrínsecas a estas esferas, sino que se dan “en” estas esferas en unas coordenadas históricas determinadas. Transversal a todas estas crisis se presenta la ruptura del hilo de la tradición y el declive de una forma de autoridad, tradición y autoridad en las que radicaba un cierto orden del mundo y la posibilidad de sentirse parte de este. Sin la capacidad acomunadora, selectora y transmisora de la tradición y sin una distribución de autoridades, los individuos

—todos, en un principio— cargan sobre sus espaldas la responsabilidad de destilar en la reflexión la experiencia de un presente difícil de filiar, nombrar, diagnosticar. De ahí la urgencia que anuncia Arendt en el prólogo del libro y la definición de su metodología como experimental: para habitar la brecha entre pasado y futuro es necesario entrenarse bien en el ámbito del pensamiento; donde pensar para ella es una actividad en que la experiencia de la realidad se da a través de la búsqueda de sentido, un hábito de examen de los conceptos, opiniones y actitudes que sostenemos, un arte complejo para el cual todos estamos equipados y que está basado, como mínimo, en distinguir unos términos de otros, una esfera de otras, unos fenómenos de otros, sin dar por válida la guía de las verdades establecidas ni tampoco la de los prejuicios heredados. Cuando respondemos a la crisis con esos “ya pensados” nos arriesgamos al desastre y perdemos la oportunidad de comprender la verdad esencial que queda a la vista, y con ello agudizamos la crisis (Arendt, 2003a: 270-271).

Por lo que se refiere al ámbito educativo, y aunque no se mencione explícitamente en “La crisis en la educación”, la reflexión de Arendt sobre el tema arranca de un acontecimiento, la integración de los negros en las escuelas blancas que agitó los Estados Unidos durante finales de esa década de los cincuenta. Arendt acababa de escribir ese malentendido artículo, “Reflexiones sobre Little Rock” (1957 y 1959), que le valió las críticas de los intelectuales liberales estadounidenses, con Sydney Hook a la cabeza. Quizás harta de todas las controversias que acarreó dicho artículo, Arendt optó por no citarlo en causa y se decantó por ceñirse a subrayar la lógica de base que la llevaba a señalar los peligros de politizar la educación y a advertir que la integración forzosa en las escuelas públicas no podía ser la solución, puesto que no parece justo cargar sobre las espaldas de las nuevas generaciones los problemas que los adultos no han sabido ni saben resolver. Son los dos únicos textos en los que la autora se centra en la cuestión de la educación, ese ámbito social intermedio entre lo privado y lo público, cuyo concepto central es precisamente ese concepto de natalidad que actúa como leva en la original visión arendtiana de la condición humana. En ambos textos, la crisis en la educación es vista como el resultado de una tergiversación del cometido de la escuela en conjunción con un momento en que se encuentran en entredicho tanto la validez de la tradición como la vigencia de la autoridad en que paradójicamente se basa y ha de continuar basándose, al parecer de Arendt, la relación de los niños y los educadores.

Pero justamente porque *la tierra los sigue engendrando* existe la necesidad de educar a los nuevos natales, necesidad que según su perspectiva, al contrario que en las teorías progresistas de raigambre utópica, no significa crear hombres nuevos para que creen un mundo nuevo, sino ofrecerles un cobijo y un puente hacia ese mundo viejo en el que podrán introducir su novedad. Trasmitir los conocimientos necesarios y formar en ellos las condiciones para que asuman sus responsabilidades ante ellos mismos, los otros y el mundo requiere de tiempo y

de espacio diferenciado. Así, la necesidad de proteger a los niños del mundo y viceversa, junto con la necesidad de preservar el mundo preexistente también a través de la transmisión de “sus apariencias”, definen la esencia conservadora de la educación que Arendt considera de sentido común y necesaria para promover lo común. Puede sorprender y sorprende a quienes conociendo la vena revolucionaria de la teoría de la acción arendtiana se encuentran con esta posición respecto a la educación, en la que se afirma entre otras cosas que pueden sonar anticlimáticas o directamente pasadas de moda, que es nefasto, para el mundo y para los niños, autonomizar y alargar el mundo del juego infantil, como ya proponía la versión más extendida del pragmatismo, en vez de introducirlos paulatinamente en ambiente de esfuerzo y reglas que serviría de puente a su inserción en el mundo adulto del trabajo. De todas maneras, se debería tener en cuenta que, consciente de la importancia de los límites, la pensadora concibe la política como una posibilidad circunscrita a la vida adulta y contextualizada en el espacio público, un espacio al que se decide ingresar o no cuando se tiene un cierto sentido de cómo funciona el mundo común que no hemos participado a formar y en la trama del cual irrumpimos de forma diferente en nuestros sucesivos “nacimientos”.

Arendt hace funcionar el concepto de natalidad agustiniano —una natalidad no creativa sino creacional— con un doble sentido: se refiere tanto al nacimiento biológico a través del cual irrumpimos en el mundo, como al nacimiento a la esfera pública en el que actualizamos la promesa de nuestra diferencia. En coherencia con esta duplicidad, puntualiza quiénes son los nuevos: los nuevos son los niños, pero también “esos niños a los que, al superar la infancia y cuando estaban a punto de entrar en la comunidad de adultos como jóvenes, los griegos llamaban simplemente *oi neoi*” (Arendt, 2003a: 273).

Si mientras escribía estos ensayos durante la década de los cincuenta, como ella misma confiesa, no era una “educadora profesional” (Arendt, 2003a: 270), cuando se convierta en profesora estable tras muchos años de no querer comprometerse con ninguna institución universitaria llamará a sus estudiantes “new-comers” (Young-Bruehl, 1993: 15). Son los “recién llegados” al micro-mundo universitario, pero también al primer umbral del mundo de los adultos donde estarán en condiciones de decidir si y cómo participar de la vida política.

Arendt en la universidad

Hannah Arendt no ejerció de docente en la Universidad hasta bien entrada su madurez. De una joven estudiante tan prometedora como ella, quien ya durante sus años de universitaria era conocida, entre sus ilustres profesores y compañeros, por su deslumbrante inteligencia, parecería el destino natural ocupar un puesto en las instituciones de enseñanza superior. No hay que obviar, sin embargo, que el hecho de ser *feminini generis* —baste recordar aquí como ejemplo la experiencia frustrante de Edith Stein—, junto con el hecho de ser judía en una

Alemania cada vez más antisemita, habrían bastado para dificultarle la carrera académica. Pero fue la irrupción del nacionalsocialismo y el consecuente exilio de Arendt los que truncaron definitivamente cualquier posibilidad al respecto.

Solo en 1951, tras dieciocho años de exilio y a sus cuarenta y cinco años, Arendt recuperará su estatuto de ciudadana, esta vez de los Estados Unidos, publicará su ingente obra *Los orígenes del totalitarismo*, y será invitada por primera vez a dictar un curso en una universidad. Será en Yale y el tema no es su obra, sino las filosofías de sus dos maestros, Karl Jaspers y Martin Heidegger. Dos años más tarde, en 1953, Princeton le ofrecía impartir el Christian Gauss Seminar y, en 1959, será la primera mujer invitada a ocupar la cátedra (una “full professorship”) en la historia de esta institución. Es, pues, desde la década de los cincuenta y hasta el final de su vida que Arendt combinará su actividad de escritora con estancias más o menos largas en diferentes universidades de distintas partes del país con el fin de impartir cursos en calidad de “visiting professor”.² Finalmente, en 1967 entró como profesora en la New School for Social Research, donde ya había impartido un curso en 1965 y donde trabajó hasta su muerte en 1975.³

A pesar de que sus biógrafas y biógrafos no han dedicado una atención minuciosa a la experiencia de Hannah Arendt como docente en un sistema universitario muy diferente al que ella había conocido en Alemania —esta faceta de su vida aparece más bien como un telón de fondo de acontecimientos más relevantes— contamos con algunos datos que nos ayudan a imaginarla. Sabemos que hasta casi el final de su carrera no quiso firmar un contrato indefinido con ninguna institución de enseñanza superior; tampoco quería dedicarse a la docencia a jornada completa ni durante todo el año porque prefería preservar su autonomía para pensar y escribir. Sabemos también que era una persona que, en general, no amaba exponerse al público y, si podía evitarlo, no permitía ser grabada ya que consideraba que su expresión escrita poseía una precisión que para ella era inalcanzable en la oralidad.

Sin embargo, cuando se accede a su correspondencia con algunos de sus alumnas y alumnos, la imagen que aflora resulta bastante distinta a la de alguien que vive la docencia como un peso o un peaje para investigar: es una profesora a la que le gratifica el contacto con las y los estudiantes y que, en el caso de poder ejercer la docencia en su contexto predilecto —seminarios cuyo número de

² Estuvo en la University of California, Berkeley (1955 y 1965), en la University of Chicago (1956, 1962, 1963, 1964, 1966, 1967, 1968 y 1970), en Columbia University (1960 y 1973), en Northwestern University (1961), en Wesleyan University (1961 y 1962) y en Cornell University (1965).

³ Los datos han sido recabados uniendo las informaciones (a veces contradictorias entre sí) de sus biógrafos con los datos disponibles en los apuntes de los cursos que se guardan en el archivo.

participantes es razonable y no clases de más de un centenar de personas— recuerda sus nombres, sus caras y su talante durante años. A la luz de estas cartas, entendemos que lo que Arendt escribía a su amiga Mary McCarthy en 1968 sobre que “las únicas alegrías que tenemos en estos momentos son los estudiantes” (1999: 354), era algo menos contextual que su alusión a las revueltas estudiantiles.

Quienes tuvieron la oportunidad de asistir a sus clases (Giner 2000; Heuer 2005; Kohn 2007; Lafer 2006; Young-Bruehl 1993) coinciden en señalar que Miss Arendt (así es como la llamaban sus estudiantes) era una profesora original, carismática y vehemente; algunos destacan como rasgo general lo que con Giner llamamos su “*gravitas* intelectual” y su “melancólica seriedad” (2000: 15). Los temas que trataba en sus cursos eran, por así decirlo, temas graves, no porque hablase de filosofía o teoría política, sino porque a través de esas disciplinas intentaba pensar los oscuros acontecimientos políticos del siglo XX y hacerlos pensar a sus alumnos con una intensidad renovada, utilizando gran cantidad de materiales literarios diferentes, así como documentos científicos para intentar ejercitar a sus alumnos en la práctica de pensar por sí mismos (*Selbstdenken*). Esto no significa, ni mucho menos, que Miss Arendt no les enseñase contenidos teóricos: sus clases de historia de la filosofía política y los exámenes con que evaluaba a los alumnos y han quedado guardados en sus archivos son el mejor testimonio de que su originalidad como pensadora y profesora nada tiene que ver con el *espontaneísmo*, sino con un gran conocimiento de lo que hicieron y pensaron otros en el pasado y con una firme decisión de hacer reflexionar sobre el presente con audacia a través de nuevos conceptos (Arendt 1998, 2003a, 2005). Así pues, les invitaba a intentar pensar como si nadie lo hubiese hecho antes, pero siempre con la ayuda que todavía podemos extraer de las ruinas de esa tradición que debían conocer para poder reconocer sus perlas.

En la relación con los “newcomers” ella se puso en juego y esta experiencia dejó huella en sus reflexiones sobre la educación así como sobre la responsabilidad. Por una parte, recordemos que tanto en sus horas más difíciles, a raíz de la controversia provocada por su libro sobre el juicio a Eichmann, como en los buenos momentos políticos que Arendt celebró, fueron los estudiantes quienes la confortaron debido a su inclinación común por dejar espacio a lo inédito. Y por otra parte, cabe aventurar que el desarrollo de sus reflexiones sobre la cuestión de la responsabilidad a partir de la experiencia de dicho juicio son un ahondamiento y una discusión de las consideraciones referentes a la educación, en especial a la tesis sobre la injusticia de hacer cargar con el peso de solucionar problemas de los que no nos ocupamos a los que apenas se están iniciando, ingresando en el mundo.

Quizás sea ilustrativo de quién fue Arendt como profesora traer las palabras de un alumno de Cornell, W. H. Arnold, quien le escribía un año y medio después de haber finalizado el curso con el objetivo principal de agradecerle el

hecho “de haber compartido sus pensamientos con él y sus colegas” y hacerle saber del entusiasmo con el que todavía le venían a su cabeza estas ideas y los recuerdos. La respuesta de Arendt es alegre y reveladora respecto a lo que aquí nos ocupa: “Estás en lo cierto en que el papel de lo que nosotros, los llamados ‘educadores’, hacemos es implantar un pequeño pensamiento en nuestros estudiantes, algo en qué pensar cuando ya no estamos con ellos” (Arendt, 1967b: 020473- 020474). Es interesante notar que este intercambio epistolar tiene lugar durante la época en que se encuentra impartiendo precisamente los cursos sobre cuestiones de responsabilidad y culpa. Por ahora, lo que se puede avanzar es que para nuestra pensadora la responsabilidad, en tanto que docente, está relacionada con ofrecer incentivos a esos recién llegados para pensar por sí mismos, no con una idea de deber del intelectual compartida en su época, según la cual los intelectuales habían de marcar la línea sobre lo qué pensar. De hecho, como veremos en la última parte de este artículo, su opinión sobre los intelectuales en el sistema universitario no había cambiado mucho desde sus años de desencanto y permanecerá bastante invariable. Desde su punto de vista, basado en la experiencia y coherente con su opción por la iniciativa compartida como la única capaz de transformar el mundo, los intelectuales son, en general, menos decisivos en los momentos políticos clave de lo que ellos mismos, y la opinión pública, estarían dispuestos a admitir. Quizás son estas convicciones que ponen en cuestión ese tipo de importancia o autoridad concedida a los intelectuales, entre ellos los profesores universitarios, que explican por qué Arendt se sintió gratificada algunas veces por las relaciones con sus colegas y, la mayoría del tiempo se sintió bastante ajena a las lógicas de comportamiento y relación.

En relación: la educación y la responsabilidad

Tanto la educación como la responsabilidad son experiencias de relación con los otros y con el mundo y, por ello, lo que caracteriza la aproximación de Arendt a ambos conceptos es su modo de poner al descubierto esta dimensión relacional indesligable de la dimensión de promoción y transformación del mundo —un mundo que, recordemos, es mucho más que la representación de un sujeto y algo distinto del planeta Tierra, de lo territorial. Se podría aventurar que fue su experiencia de la desaparición violenta de ese mundo común que relaciona separando y uniendo a los individuos la que precedió como experiencia de choque a su reflexión sobre la responsabilidad para con los otros, pero sobre todo para con el mundo que compartimos con esos otros; una responsabilidad que, como veremos, está más allá o quizás más acá de la culpa, concepto que aquí solo se tratará someramente.

El tema de la responsabilidad la ocupa ya durante los años cuarenta, en concreto en 1945, en plena efervescencia del nazismo, cuando escribe “Culpa organizada y responsabilidad universal” (Arendt, 2005). Reaparece como tema ineludible a raíz de sus reflexiones y de la crispación e interminable polémica que

suscitó su libro aparecido en 1963, *Eichmann en Jerusalén* (Arendt, 1999). Tras observar las reacciones y malentendidos que provocaron el juicio y su particular informe sobre este, como es sabido, tuvo que clarificar una y otra vez el significado de la resbaladiza expresión “banalidad del mal”, precisar el sentido de sus controvertidas afirmaciones sobre la colaboración de los consejos de judíos en la deportación o sus opiniones sobre la relación entre el derecho internacional y el juicio que se estaba llevando a cabo. Durante largo tiempo se vio obligada a responder una y otra vez ante los otros por lo que había escrito y tuvo que asumir con consternación que tanto enemigos como amigos, habiendo entendido o malentendido sus argumentos, se sintiesen molestos y/o verdaderamente dolidos con ella. Pero Arendt no se retractó de lo allí expuesto, sino que siguió intentando esclarecer aspectos que estaban en la base de todo el asunto y profundizar en ellos ante su público predilecto: sus alumnos. De hecho, los artículos de los años sesenta relacionados con el tema de la responsabilidad —“Responsabilidad moral bajo una dictadura” (Arendt, 1964), “Algunas cuestiones de filosofía moral” (Arendt, 1965-1968), “Responsabilidad colectiva” (Arendt, 1968) y “El pensar y las reflexiones morales” (Arendt, 1971)— fueron redactados para ser impartidos en forma de cursos y series de conferencias (todos ellos publicados en Arendt, 2007). Al leerlos resulta fácil imaginar la cadencia de su voz en las aulas. Por aquel entonces, Arendt ya sabía qué era cargar con el peso de su fama, pero encontró en los “newcomers” el público más dispuesto a no atrincherarse en los clichés y prejuicios y a entender dónde la había llevado el viento del pensamiento.

Con el objetivo de discutir algunos tópicos culpabilizadores y/o desresponsabilizadores que circulaban en aquel momento, Arendt empieza por distinguir entre culpabilidad y responsabilidad⁴ —tal como lo hacía Karl Jaspers en un célebre libro titulado *El problema de la culpa. Sobre la responsabilidad política de Alemania* (1998) que fue el resultado de una serie de conferencias impartidas durante el 1945-1946. Pero aunque la reflexión arendtiana pueda tener como precedente las reflexiones de Jaspers o Weber sobre la responsabilidad (Arendt, 2006: 131), su novedosa teoría de la acción impone otros desarrollos.

La distinción entre culpa y responsabilidad se irá asentando a lo largo de los años sobre la subversión y redefinición del límite entre individuo-colectividad. Términos cuyo sentido altera con su ontología estallada de la pluralidad natal y su fenomenología de la acción (en especial, Arendt, 2002). Si presentando batalla a la tradición romántica hegeliana, nuestra pensadora pretende rescatar la acción de las garras de las fuerzas impersonales y anónimas de la historia para retornarla

⁴ Iris Marion Young considera que la distinción entre responsabilidad y culpa es “importante para la teoría y la práctica política” (2011: 90), pero “Arendt ofrece una teoría demasiado incompleta de lo que puede significar eso [esa distinción entre culpa y responsabilidad]” (98).

a los individuos, no por ello cree que esta acción les pertenece. O al menos no en el sentido de pertenencia instaurado por la modernidad: ser propietario y, por tanto, soberano en el destino de lo poseído. Tal como precisa Fina Birulés, por más contrariedad que cause, su teoría de la responsabilidad ha de asumir cada uno de los corolarios que se derivan del hecho de que estamos ante un sujeto encarnado y traspasado siempre por lo que excede a su control (Birulés, 1996 y 1999). La acción ha vuelto, ilimitada e irreversible, para burlarse de las ilusiones de control. En consecuencia, el nuevo discurso sobre la responsabilidad ya no puede poner un cercado a la influencia de la misma trazándolo sobre la idea de un agente que sólo puede ser llamado a responder ante los otros sobre aquello que controla. De hecho, como se verá, Arendt parece sobre todo interesada en ligar la responsabilidad a los aspectos de la existencia en los que se experimenta que lo dado (el *qué*) y aquello que, por decirlo de alguna manera, se va dando (las consecuencias), no son efectos de nuestra voluntad. Involuntarios, imprevisibles, ilimitados... pero no por ello estos *datos* dejan de imponer su realidad a *quién* se encuentra envuelto en su historia. Incluso se podría decir más: parece querer confrontarnos con los momentos en que estamos en el brete de oponer resistencia a lo que amenaza su existencia. Así, proyectado desde el mismo corazón de la teoría política arendtiana y desde el centro de la experiencia que la suscitó, parece que se alza el criterio básico de la responsabilidad: la preservación de la pluralidad y del mundo que la hace posible. Sin mundo no existe posibilidad de poner en práctica la acción (*praxis*) y la palabra (*lexis*) genuinamente políticas. Sin mundo no hay posibilidad de experimentar la libertad como relación.

Por eso no debe extrañarnos en demasía que Arendt sostenga que somos responsables de lo acometido por la comunidad política, la colectividad, a la que estamos adscritos por nacimiento (o elección) y con la que compartimos un mundo. Cabría precisar, ya de antemano, que la afirmación de partida sobre la dimensión colectiva de la responsabilidad no significa que el sujeto de la misma sea necesariamente la colectividad: se trata más bien de su condición de posibilidad. En la reflexión arendtiana, la dimensión colectiva de la responsabilidad se enfatiza estratégicamente en contraste con la dimensión singularizadora de la culpa, la cual señala a un individuo entre el resto de individuos, hace emerger un yo bien distinto de los otros al cual podemos juzgar por sus acciones.⁵ Por otro lado, hay que tener en cuenta que, como veníamos diciendo, el “yo”, el agente que sostiene tanto la culpa como la responsabilidad, en el pensamiento arendtiano no se corresponde con la idea de sujeto soberano de sus actos y de su sentido, autónomo y libre porque es capaz de querer o no querer. La idea de sujeto de Arendt es la de una identidad frágil, cuyo sentido y realidad siempre necesita de la presencia activa de los otros. Nunca podemos controlar del todo

⁵ Como bien apunta Young la culpa es objetiva, no depende tanto de la intención del agente (por eso no hace falta que exista una *mens rea*), sino que aparece en los hechos que, tras ser examinados, apuntan hacia *quién* hizo esto (por acción u omisión) (2011: 96).

qué consecuencias acarrearán nuestros actos y palabras, ni las trayectorias en las que quedarán enmarañadas con acciones y palabras de otros, como tampoco podemos controlar del todo lo que los otros nos atribuirán y lo que nos transformarán. La acción, tal como la caracteriza Arendt, siempre es imprevisible en sus consecuencias e irreversible en un tiempo que se mueve hacia el pasado abierto a la interpretación y se proyecta hacia el futuro tan contingente como lo eran las posibilidades de nuestro presente antes de ser determinadas.

En efecto, la noción de lo colectivo, término bastante ajeno al vocabulario arendtiano, adquiere su calado porque está enraizada en el hecho de que siempre al llegar nos encontramos inmersos en una red de relaciones que nos precede, que tiene su propia historia y que es susceptible de ser delimitada y llamada de diferentes formas (según la lógica de la nación, la lógica de la religión, la lógica de la sexuación, etc.). Es un dato de nuestra existencia del que nos hemos de hacer cargo, aunque el modo en que cada uno se juega este dato que lo define puede adoptar maneras muy distintas que van desde la negación o la neutralización hasta el fanatismo del ser —por enunciar los extremos menos creativos en los que, dicho en terminología arendtiana, un *quien* puede jugarse sus *que*.

Pero lo colectivo en este sentido, como condición de posibilidad del “ser responsable”, abre a *otra* constitución de lo individual. Por eso, si como miembro de una comunidad somos responsables de lo llevado a cabo en nuestro nombre a favor o en contra de lo que compartimos —que se confunde con el nombre dado a la colectividad—, se podría decir que como individuos somos portavoces de un diálogo que rompe justamente la identificación del individuo con la imagen de la unidad solitaria. A esta estructura, como nos recuerda Arendt, Sócrates la llamaba dos-en-uno y era una performación en la interioridad de lo que a diario vivía en el ágora: el diálogo. Es decir, el hombre cuando aparece a los otros es una unidad, pero en el interior de su espíritu pensante es capaz de dividirse, mantener un diálogo entre las partes con miras a armonizarlas. Este diálogo, que define tanto la estructura de nuestro pensamiento como de nuestra conciencia moral, es esencial para poder vivir con los otros puesto que, en palabras de Arendt, “sólo aquél que sabe cómo vivir consigo mismo es apto para vivir con los demás” (Arendt, 2008: 58).

Se podría añadir que si bien esta textura existencial forma lo dado, lo constitutivo, siempre se corre el riesgo de que lo intersubjetivo —que en la esfera de lo político tiene que traducirse como lo plural a través de la presencia del mundo entre los individuos— se aplane en el solipsismo del sujeto o en la desaparición del mundo que nos relaciona. Justo porque existe permanentemente este riesgo, hay responsabilidad sobre lo sucedido, lo que sucede y lo que sucederá. Si la promesa implícita que hacemos a los otros con nuestro doble nacimiento es actuar a favor de lo que consideramos valioso en ese mundo común que nos acoge, análoga es la promesa que nos hacemos a nosotros mismos para que pueda existir el diálogo: estar a la altura de lo que juzgamos que

vale la pena, estar a la altura de quién juzgamos que vale la pena ser. Se trata de una toma de responsabilidad por el mundo, pero en especial de una toma de responsabilidad por quién soy en el mundo y para los otros. Y aquí es donde encontramos el vínculo entre responsabilidad y educación, en una opción por poner en práctica el *amor mundi*. En las palabras conclusivas de Arendt:

La educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven. Y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común. (2003a: 301)

La escuela actúa como preservadora “de las obras, lenguajes y formas de comprensión” que, por su grandeza, han sido capaces de superar la ruina del tiempo (Carvalho, 2012). Pero además de conservarlos, la escuela también transmite con ello el valor del mundo y de los otros a los niños y los inicia en el cuidado por el mundo común. No sentirán ningún amor al mundo si no se sienten parte de él y esto comporta el esfuerzo de aprender “datos” y, con ellos, el respeto por la verdad y los otros, puesto que es la “base de la vida intelectual y social”. Para ello los enseñantes han de contar con una sólida preparación en sus materias porque es de ahí de donde irradia la relación de autoridad que tendría que definir la relación pedagógica como relación asimétrica no basada ni en el autoritarismo ni en la violencia.

Pensamientos sin instrucciones

Quien llega a la edad adulta, a la universidad, ya se supone capaz de asumir la tarea de renovar un mundo en común y es acogido de este modo, como individuo responsable. Hacerlo o no hacerlo, serlo o no serlo activamente, es una opción de su existencia. La etapa universitaria es el final de la educación, aunque cada vez más haya más grados en la división interna de la etapa universitaria y a pesar de que el aprendizaje, como ha sido siempre, dure una vida entera. Por lo tanto, la misión que asume el educador en este nivel no es introducir al joven en la representación del mundo como un todo, sino en un “segmento” en el cual se especializará. La responsabilidad que asume el educador en este nivel es seguir transmitiendo contenidos, haciendo aprender desde su posición de autoridad en tanto que sabe más, y a la vez ser consciente de que el proceso de educación ya no es el de la escuela. Sintomáticamente Arendt afirma que los detalles tendrían que quedar en manos de los pedagogos (2003a: 300), pero pareciera que por la misma lógica de su argumento y por la forma en que ella *educaba*, la modalidad por la

cual continúa el proceso de educación en la universidad pasa por admitir que ya hay una buena parte del camino hacia el proceso de convertirse en seres humanos que ya se ha cumplido. Entonces la educación de “los newcomers” a esas alturas pasa por lo menos por transmitir esos “materiales” para el pensamiento de los que ella misma hablaba, y pasa también por el modo en que cada uno transmite estos materiales, es decir, con lo que se suele denominar “un estilo”: el modo en que se exponen los contenidos con un determinado deseo y con modalidades diversas, tras haber operado una cierta selección. En este sentido podemos aventurarnos a decir que la educadora, que ahora es un igual por lo que respecta al mundo político, proporciona algo así como un ejemplo: muy probablemente un ejemplo de nada más que del interés que uno muestra por pensar y la importancia que a esta actividad se le concede. Si como dice Arendt el ardid del pensamiento crítico es la imaginación y las muletas de la imaginación son los ejemplos (Arendt, 2003b: 84-85 y ss.), cuando cada uno tome su parte de responsabilidad por el mundo fuera de las aulas, lejos de los lugares donde se dio su educación ¿“alguien” representará en su mente la importancia del hábito del examen, el tomarse en serio el valor político que este tiene? Quizás Arendt tenía esto en mente cuando anotó en su diario: “Responsabilidad significa en lo esencial saber que se pone un ejemplo que otros ‘seguirán’; de esa forma cambiamos el mundo” (2006: 626).

En fin, la idea de responsabilidad de Arendt incide en el que, a nuestro parecer, es el único imperativo que se desprende de su teoría de la acción: para que no se nos torne ajeno e inhumano hay que cuidar, promover y defender el mundo común que compartimos con los otros, transformarlo con ellos, y ante ellos hay que responder de ese cuidado, de quién somos en relación a este. Para cumplir con ese imperativo, sobre todo cuando el contexto se ha convertido, al menos a nivel de imaginario y prácticas económicas, en supranacional, en cosmopolita, tendríamos que satisfacer un requisito sumamente exigente: el alcance de nuestra preocupación y de nuestro conocimiento tendría que ampliarse y ser capaz de captar a su vez la especificidad de cada mundo. Eso si no queremos que el cosmopolitismo se convierta en una ideología de la transparencia de los contextos. No basta con empatizar con el sufrimiento de los que sufren, ni tampoco sirve encolerizarnos con los que sacan provecho de este sufrimiento, hace falta juzgar y para ello necesitamos de una imaginación bien entrenada en el ingente esfuerzo por conocer el legado y la tradición que sostiene el contexto en el que cada acontecimiento tiene lugar. O como mínimo bien entrenada en poner en duda que los clichés con los que nos presentan “lo otro” sean suficientes para articular juicios responsables.

La universidad cumple una parte funcional de la sociedad tanto en el educar como en el investigar para avanzar en el conocimiento e interpretación del mundo. En sus notas sobre la crisis que aquejaba a dicha institución, tema muy recurrente en los años sesenta y ligado de manera insoslayable al debate sobre la

responsabilidad de los intelectuales —tan sospechosamente igual al mantenido en el presente—, Arendt escribía en unos papeles inéditos:

4. Las universidades [como] instituciones de la sociedad de masas. El abundante número de plazas se da a causa del creciente número de estudiantes. Esto significa que ha dejado de existir la comunidad de estudiantes y profesores basada en el saber y la verdad. Se contrata a los candidatos no porque sean capaces de promover el saber, sino porque se les necesita como profesores. La “investigación” es hipocresía, es superflua y completamente irrelevante tanto para el saber como para el trabajo. La masa de papeles ahoga la erudición y la originalidad. Al principio el lema “publica o perece” era sólo cómico y ordinario; hoy es un claro peligro para cualquier esfuerzo serio (2006: 683-685).

Sin ánimo de aprovechar la penosa actualidad de estas reflexiones, vale la pena insistir en que quizás lo intempestiva que puede sonar Arendt respecto a las nuevas teorías pedagógicas de la escuela y a las nuevas ideas sobre la misión que tiene que cumplir la Universidad, reside precisamente en la gravedad que otorga a esos dos términos: saber y verdad. Ahora que el valor de dichos términos tiende a ser reducido a su valor de uso, sea este laboral, social o político, su afirmación de que desde una perspectiva política, “la nueva tarea ‘humanista’ de la Universidad” es “la desinteresada instancia no partidista” (2006: 615) raya casi la irresponsabilidad. ¿Pero qué significa esta demanda de imparcialidad?

Tal vez otras palabras suyas iluminen en el sentido de esta afirmación y pongan en claro que nada tiene que ver la imparcialidad con lo que, de modo coloquial, diríamos “lavarse las manos”. En respuesta a algunas preguntas sobre estas cuestiones que destacados intelectuales le hicieron en el contexto de un congreso sobre su pensamiento Arendt contestaba en estos términos:

Enseñar y escribir son algo más que pensar [...]. No puedo decirles clara y explícitamente cuáles son las consecuencias para la política actual del modo de pensar que intento, no adoctrinar, sino suscitar o despertar entre mis estudiantes. No me resulta difícil imaginar que alguno de ellos será republicano y que otro se convertirá en liberal o Dios sabe qué. Pero esperaré que aquellas cosas extremas que son la consecuencia concreta de la falta de pensamiento [...] no puedan (aflorar). La cuestión es cómo actuarán cuando la suerte esté echada. Y es un factor que hay que tener en cuenta la idea de que yo examino mis presupuestos, que, en cualquier caso pienso “críticamente” [...] y que no me permito evadirme repitiendo los *clichés* de lo que se lleva. Diría que cualquier sociedad que haya perdido el respeto por esto no está en muy buen estado. (1998: 145-146, énfasis en el original)

Así pues, consideraba que cuando se trata de enseñar a los universitarios, cuyo acervo de conocimiento ya es significativo, lo importante es promover el hábito de pensar de una manera crítica para prevenir adhesiones irreflexivas a los imaginarios mayoritarios. No nos debe sorprender, pues, si Arendt tacha de *naïve* a todos los intelectuales de su época que creían que la misión de la universidad era actuar en interés de la sociedad. Tampoco nos debe escandalizar que tilde de arrogantes a quienes consideraban que la misión de los intelectuales era convertirse en “la conciencia de la nación”. La tarea, según ella, es más bien la contraria: poner límites a los intereses y al poder de los que gobiernan. Y lo único que puede resistirse a la extralimitación del poder y el interés es la verdad: decir la verdad es la única responsabilidad de los intelectuales en cuanto tales, no proveer una conciencia a la sociedad. Por lo que concierne a las opiniones de estos más allá de su campo de saber y cuando se trata de la esfera de lo político, son tan o tan poco válidas en principio como las del resto de ciudadanos; y por ende, también son tan responsables como el resto de tener opiniones sobre lo que ocurre (Arendt, 1967a: 1-2). De los intelectuales, según nuestra pensadora, es justo esperar una capacidad afinada de comprensión y una visión amplia de los acontecimientos, por esta razón cuanto más inteligente es alguien más irritante resulta que sostenga opiniones basadas en prejuicios y que delate su incapacidad para imaginar y pensar de nuevo, algo observable durante los años de la posguerra (Arendt, 2005: 277 y 380-381).

Aquí se pone de manifiesto, una vez más, que Arendt no pretendía dar instrucciones a nadie, ni podemos pretender que nos las ofrezca ahora. Su intento, más bien, era prevenir a sus alumnos y a sus lectores de conducirse automática e irreflexivamente o de caer en las trampas de las ideologías en boga. Bajo el eco de estas advertencias podríamos decir que la sociedad actual parece no estar en muy buen estado cuando se oye por doquier, en tonos y modalidades adaptadas a cada ocasión, que la filosofía sólo se va a poder salvar de la ruina del tiempo si es capaz de ofrecer una lista de instrucciones para la práctica política o para las políticas institucionales. Una y otra vez se invoca a la utilidad inmediata de la filosofía para justificar su existencia.

Quienes tienen como responsabilidad educar en instituciones de enseñanza superior, según Arendt, deberían transmitir ante todo el valor que el pensamiento tiene por sí mismo. No es vano el intento de recalcar la característica disruptiva y crítica del pensamiento, del hábito del examen, que a través de la capacidad de juzgar nos devuelve al mundo común como individuos con opiniones y que quieren estar a la altura de las apariencias de su tiempo. No es en balde hacer emerger en las aulas que el mundo común se muestra desde muchas perspectivas, porque sólo en el juego de estas se encuentra adherida la verdad y que el pensamiento tiene que ver con la tenacidad por reflejar alguna de sus caras. Quizás, en las aulas, cuando sabemos que el esfuerzo por pensar, las respuestas que ofrecemos y *quién* somos ante los otros pueden excitar el

pensamiento y resultar todavía de interés para los recién llegados a pesar de no ofrecer instrucciones, indicamos que el mundo se debe hacer en común y cada vez de nuevo. Y esto ya es valioso por sí mismo, contiene un germen de transformación que Arendt jamás dejó de atisbar y que merece la pena tener en cuenta tanto en la teoría como en la práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, Hannah (1967a), “Intellectuals and Responsibility”, *The Hannah Arendt Papers at the Library of Congress, Box 71*.
- (1967b), “Students-Cornell University, Ithaca, N.Y. Correspondence, 1965-1972”, *The Hannah Arendt Papers at the Library of Congress, Box 36*.
- (1998), *De la historia a la acción*, Barcelona, Paidós.
- (1999), *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*, Barcelona, Lumen.
- (2002), *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- (2003a), “La crisis en la educación”, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, 2 ed., Barcelona: Península: 269-302.
- (2003b), *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. Barcelona: Paidós.
- (2003c), *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid, Alianza.
- (2005), *Ensayos de comprensión. 1930-1954*, Madrid, Caparrós.
- (2006), *Diario filosófico. 1950-1973*, Barcelona, Herder.
- (2007), *Responsabilidad y juicio*, Barcelona, Paidós.
- (2008), “Sócrates”, *La promesa de la política*, Barcelona, Paidós: 43-72.
- Birulés, Fina (1996), “Entre la inocencia y la acción ¿Responsabilidad política femenina?”, *Debats*, 57-58: 14-20.
- (1999), “Hacerse cargo de la política. Reflexiones en torno a la acción y la memoria”, *El reparto de la acción: Reflexiones en torno a la responsabilidad*, Manuel Cruz y Roberto Aramayo (coords.), Madrid, Editorial Trotta: 141-152.
- Carvalho, José Sérgio Fonseca de, “Política e educação em Arendt: Distinções, relações e tensões”, Universitat de Barcelona, 11/05/2012, conferencia.
- Giner, Salvador (2000), “Hannah Arendt. Un recuerdo personal”, *Hannah Arendt: el orgullo de pensar*, Fina Birulés (ed.), Barcelona, Gedisa: 15-22.
- Heuer, Wolfgang (2005), “La imaginación es el prerrequisito del comprender (Arendt): Sobre el puente entre pensamiento y el juzgamiento”. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, 7, 2: 37-51.
- Lafer, Celso (2006), “Experiencia, acción y narrativa: Reflexiones sobre un curso de Hannah Arendt”, *Revista de Occidente*, 305: 78-98.
- Jaspers, Karl (1998), *El problema de la culpa. Sobre la responsabilidad política de Alemania*, Barcelona, Paidós Ibérica.

Young, Iris Marion (2011), *Responsabilidad por la justicia*, Madrid, Morata.

Young-Bruehl, Elisabeth (1993), *Hannah Arendt*, Valencia, Alfons el Magnànim-
IVEI.

