



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**PROGRAMA DE POSGRADO
EN PEDAGOGÍA**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**LA FACULTAD DE JUZGAR Y LA EDUCACIÓN
PARA LA CIUDADANÍA:
I. KANT, J. DEWEY Y H. ARENDT.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
ALEXANDRA RIVERA RÍOS**

DIRECTOR DE TESIS: MTRO. MIGUEL ÁNGEL PASILLAS V.

MÉXICO, D. F.

JUNIO, 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Las gracias:

A Blanca ‘María’, Ana María, Pasillas y Miguel de la Torre: por el cariño, el vínculo y el apoyo.

A José Antonio Serrano: por los libros, el café y los chocolates.

A mi familia, por ser ejemplo constante en diversos modos de acción y comprensión.

A Mamá y Papá, por todo el amor, las memorias y todas las bendiciones.

A Abuela y Abuelo, por el cariño y el conocimiento que han compartido conmigo.

A Tití Tita, por la compañía y las reflexiones compartidas.

A Don Mario Anglada, Oscar Dávila e Ileana Quintero, por el ejemplo:

“Y sería maestro de verdad el que ejemplifica aquello de lo que habla; o como decía Nietzsche: «La relevancia que tiene un filósofo para mí está en función directa de su capacidad para ofrecerme un ejemplo», un ejemplo ofrecido no tanto por los libros leídos como por la sensibilidad de una vida en que la lectura nos ha modificado y transformado.”

Fernando Bárcena: *La experiencia reflexiva en educación.*

A Michelle ‘M.’, por las conversaciones que van marcando *presencia.*

A Pabloandrés, por todos los colores, por la risa, la percepción y la *imaginación.*

A la Wa’, por el índice, por tu compañía y por tu amistad.

A ‘las malas compañías’, porque también son ‘lo mejor de cada casa’: Carloscracker, Chiri, Gama, Jimmitronix, John, Joséángel, Kabir, Luisamor, Michelonga, Musaab, René, Richard, Robertoalejandro, Rose, Tatiana (Brujamai), Titohostil, Vane, Velaque y Vivi.

Dedicatoria.

“En realidad, he estado conversando imaginariamente contigo sobre este tema.”
Mary McCarthy a Hannah Arendt, *Entre amigas*.

A mis padres, porque nos une la amistad y la confianza. Por el ejemplo, el apoyo y el amor.

A Dorián Alexander, por iniciar.

A Fernando, por el pequeño mundo que vamos compartiendo, por tu amistad, la risa y el cariño.

*La facultad de juzgar y la educación para la ciudadanía:
I. Kant, J. Dewey y H. Arendt.*

ÍNDICE

Introducción-----	1
1. Aproximación a la noción de individuo.	
Introducción -----	7
1.1.Aproximación a la noción de individuo en Immanuel Kant.-----	8
1.2.Aproximación a la noción de individuo en Hannah Arendt. -----	19
1.3.Aproximación a la noción de individuo en John Dewey. -----	40
1.4.Conclusiones del primer capítulo.-----	54
2. Aproximación a la facultad de juzgar.	
Introducción -----	61
2.1.La facultad de juzgar en la teoría de Immanuel Kant.-----	62
2.2.La facultad de juzgar en la teoría de Hannah Arendt.-----	79
2.3.La facultad de juzgar en la teoría de John Dewey.-----	95
2.4.Conclusiones del segundo capítulo.-----	104

3. La facultad de juzgar y la educación para la ciudadanía	
Introducción-----	109
3.1. Distancias Conceptuales.-----	110
3.2. Crisis y replanteamiento de la educación.-----	114
3.2.1. Juzgar la crisis: John Dewey.-----	115
3.2.2. Juzgar la crisis: Hannah Arendt.-----	117
3.3. Reflexiones en torno a la pedagogía.-----	119
3.3.1. Reflexiones en torno a la pedagogía: John Dewey.-----	121
3.3.2. Reflexiones en torno a la pedagogía: Hannah Arendt.-----	130
3.4. La facultad de juzgar y la educación para la ciudadanía.-----	141
3.5. Conclusiones del tercer capítulo.-----	153
4. Conclusión General.-----	159
Bibliografía.	
Bibliografía citada-----	163
Bibliografía consultada-----	167

Introducción.

Lo que importa es el sentido, porque una vida sin sentido, aunque vivible, es inhumana.

Fernando Bárcena, *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad.*

La educación para la ciudadanía tiene una responsabilidad doble: necesita ocuparse de lo ético-político y de lo pedagógico, a un mismo tiempo. Esto implica que la teoría pedagógica reflexione en torno al espacio común, a la sociedad y en torno al individuo que se desea como ciudadano. La presente investigación consiste en una reflexión teórica sobre ciertos conceptos propios de este tipo de debate pedagógico.

En el seno de los debates de la educación para la ciudadanía son frecuentes las preguntas y reflexiones que atienden a cuestiones asociadas con el tipo de individuo que se ha de educar, con las capacidades propias de los sujetos¹; con la manera de entender la relación individuo-sociedad; con la propia relevancia de la educación para la ciudadanía; con la comprensión de las dimensiones de esa educación, sus contenidos, sus métodos; entre otras, y nunca suficientes, cuestiones. Siendo tan amplio el número de cavilaciones posibles en este campo, desarrollaré una reflexión teórica en torno a la noción de individuo, la capacidad de juzgar y la educación para la ciudadanía.

¹ Quizá sea prudente señalar que en este trabajo no consideramos una distinción relevante entre sujeto e individuo. Tanto desde la perspectiva de la filosofía de la educación, como desde la de la ética, esta distinción cobra un interés menor. La noción de sujeto es utilizada con mayor acervo en los trabajos que se desarrollan desde la sociología, la psicología o el psicoanálisis. En el *Diccionario de la Real Academia Española*, se define la noción de sujeto, del latín *subiectus*, desde la Filosofía, en referencia al “Espíritu humano, considerado en oposición al mundo externo, en cualquiera de las relaciones de sensibilidad o de conocimiento, y también en oposición a sí mismo como término de conciencia”. El mismo diccionario señala que la noción de individuo, del latín *individuus*, se define como “cada ser organizado, sea animal o vegetal, respecto de la especie a la que pertenece”. De aquí que en la presente investigación se opte por la noción de individuo que permite centrarse en la concepción de un ser humano particular, perteneciente a la especie humana, al que se reconocen ciertas cualidades y capacidades propias de su especie. Utilizar el concepto de individuo nos permite alcanzar un grado de abstracción desde el que es posible articular una reflexión teórica en la que se visualicen las distintas conceptualizaciones que aportan las perspectivas filosóficas de los tres autores pilares de esta investigación. Si bien aparece una mayor cantidad de alusiones al individuo, también hay momentos en los que se habla de sujeto. Sin embargo, en lo que respecta al interés de la investigación cuando hablamos de individuo o de sujeto, nos referimos a un ser humano particular que vive en situación e interacción con otros seres humanos particulares.

Entablar la relación entre la capacidad de juzgar y la educación para la ciudadanía, implica reflexionar en torno a qué se entiende por la noción de individuo; qué por Juicio y juzgar y qué entendemos por educación para la ciudadanía. Esto, además, implica decidir desde qué perspectiva se comprenden estos temas.

La filosofía moral, la filosofía política y la filosofía educativa son, propiamente, los campos que se ocupan más directamente del tema que nos ocupa. Así pues, hemos optado por revisar algunos de los trabajos de Immanuel Kant, Hannah Arendt y John Dewey para intentar respuestas respecto de las conexiones entre la capacidad de juzgar y la educación para la ciudadanía. La selección de estos tres teóricos no es caprichosa, de algún modo, sus planteamientos están interrelacionados y los tres comparten un objetivo común: la creencia en que es posible un espacio público distinto, mejor. Los tres autores aportan herramientas conceptuales con las que se posibilita la reflexión en torno a la noción de individuo, la capacidad de juzgar y la educación para la ciudadanía.

La filosofía moral, que se trabajará principalmente desde la teoría de Immanuel Kant, arroja luz en torno a la *idea* de individuo, a las posibilidades *ideales* que le corresponden. Kant establece las características y capacidades propias de un individuo eminentemente moral. Para este autor, el individuo es un ente racional y razonable y, además, es capaz de acciones y reflexiones guiadas por el deber moral y el de la razón. El individuo que nos presenta Kant, es capaz de juzgar y, en complemento con sus otras tantas cualidades, sus juicios son elaborados con la intención de asegurar buenas acciones y adecuadas reflexiones en torno a cosas del espacio común en el que se mueve. Por su parte, la filosofía política de Hannah Arendt, permite la reflexión en torno a un individuo *preocupado* por el espacio público, un individuo que, siguiendo los planteamientos kantianos, actúa y contempla y, en este sentido, es un individuo que piensa y reflexiona. El sujeto que se reconoce a partir de las reflexiones filosóficas de Hannah Arendt, aporta a la imaginación de un individuo que puede actuar y juzgar sobre el espacio público y que necesita de esta acción y de estos juicios para poder ser miembro de dicho espacio y para poder comprenderlo. Finalmente, la filosofía de John Dewey se aproxima a una reflexión más encausada por el campo de la pedagogía. La noción de individuo que aparece en la filosofía de John Dewey posee características similares a las que se verán con Hannah Arendt e Immanuel Kant. Para John Dewey el deber ser del individuo es,

simultáneamente, ser activo y reflexivo; consciente de que es parte de un grupo social con quienes comparte un espacio común; capaz de juzgar anticipadamente sus acciones y capaz de juzgar las acciones suyas y del grupo social una vez hayan acontecido o, bien, estén aconteciendo.

La noción de individuo que se puede construir a partir de las aportaciones teóricas de estos tres autores nos llevará a un ideal difícilmente realizable. Nos obstante, hay ciertas características de las que no se puede prescindir si se pretende educar para la ciudadanía. De estas características me ocuparé en el primer capítulo. Los tres autores dedican reflexiones sobre la capacidad de juzgar y las implicaciones éticas, políticas y pedagógicas que puede pretender esta facultad. Sus reflexiones, evidentemente, no tratan únicamente de esta capacidad. Lo que resulta interesante es que en las tres teorías se desarrollan reflexiones que, de alguna manera u otra, apelan a la facultad de juzgar. Immanuel Kant, Hannah Arendt y John Dewey coinciden, pues, en que gran parte de la responsabilidad ética, política y moral de los individuos puede tener su morada en la capacidad de juicio y reflexión.

Con esta preocupación establecen argumentaciones que, aunque en apariencia parezcan diferir, guardan, por así decirlo, un interés común. Como se mostrará en el segundo capítulo, en las tres propuestas filosóficas la capacidad de juzgar parece ser crucial en la pretensión de un buen ejercicio de la ciudadanía y en la educación para esa ciudadanía. En la filosofía kantiana la capacidad de juzgar es la que nos permite el tránsito entre la razón pura práctica y el entendimiento. Los juicios pueden ser reflexionantes o determinantes, el juicio estético es un juicio reflexionante. Por medio de una reflexión en torno al juicio estético el autor establece el tránsito a lo moral, al juicio moral. El juicio estético es también un juicio del gusto y, bajo este presupuesto, llega a ser moral. Los juicios estéticos reflexionan en torno a lo agradable, lo bueno y lo bello. El individuo, desde la perspectiva teórica kantiana es capaz de juzgar en la acción y sobre la acción, si bien el ejercicio de esta capacidad es propiamente pasivo. Para Hannah Arendt, el juicio del gusto es el juicio propiamente político y la capacidad de juzgar lo político aunque también puede hacerlo el actor, es reconocida en el individuo espectador. Para Hannah Arendt, el individuo que contempla la acción es el que propiamente está juzgando. La capacidad de juzgar requiere del sentido común, noción que también

propone Immanuel Kant y que Hannah Arendt explica en un contexto más político. John Dewey no difiere en contenido sobre lo que entiende por la capacidad de juzgar, para Dewey Juzgar es Pensar y es pensar reflexivamente. El filósofo norteamericano sugiere que el individuo es capaz de juzgar en la experiencia y sobre la experiencia. De este modo, la capacidad de juzgar se vuelve una actividad que puede acontecer en la experiencia práctica (activa) y en la reflexiva (pasiva). La capacidad de juzgar en la teoría deweyana está relacionada tanto con el aprendizaje de un conocimiento como con la determinación previa de las acciones como miembro de un grupo social. La capacidad de juzgar es posible en la acción y en la reflexión, simultáneamente, si fuera necesario.

Finalmente, en el tercer capítulo, se desarrolla propiamente la reflexión sobre la educación para la ciudadanía. Esta reflexión considera los planteamientos que en torno al individuo y en torno a la capacidad de juzgar se presentaron en los capítulos anteriores. En el tercer capítulo me concentraré, principalmente, en la teoría de Hannah Arendt y en la teoría de John Dewey. En los planteamientos de estos autores están presentes las reflexiones que Kant aportó. En el tema que nos ocupa es importante tener una consideración del contexto en el que se piensa la teoría y en el contexto para el que se piensa ésta. John Dewey y Hannah Arendt, en este sentido, coinciden en tiempos históricos, ambos vivieron una sociedad progresista; ambos conocieron el impacto de la revolución industrial; ambos se preocuparon por el curso de la humanidad después de la experiencia del totalitarismo y, en suma, ambos reconocen que, fenoménicamente, el mundo ha cambiado un tanto y que hay que comenzar a replantear ciertas conceptualizaciones. Esto no significa que las aportaciones que la filosofía kantiana hace a la teoría arendtiana y a la deweyana queden suprimidas por la distancia en tiempo y espacio. Se trata de observar ciertas implicaciones teóricas, presentes en las reflexiones de Arendt y de Dewey, que siguen recuperando conceptos, algunos, inspirados en las aportaciones de Immanuel Kant y que han recibido un trato peculiar en sus respectivas argumentaciones. Así pues, me interesa reflexionar sobre la educación para la ciudadanía y sobre la capacidad de juzgar desde estas dos perspectivas teóricas. La intención reside en lograr articular una conversación entre los planteamientos de Hannah Arendt y de John Dewey, de modo que se pueda comprender el lugar que se le reconoce a la educación para la ciudadanía y a la capacidad de juzgar en este proceso educativo.

La educación para la ciudadanía, sin duda, apela a la formación de ciudadanos reflexivos, capaces de juzgar constantemente *en y sobre* el espacio público. El ciudadano que se propone, a partir de la reflexión teórica sobre las aportaciones de Kant, Arendt y Dewey, es uno que por medio de la facultad de juzgar, del pensamiento y de la comprensión, articula modos de acción y reflexión más adecuados en relación al ejercicio de la ciudadanía y a los acontecimientos del mundo común. Como se menciona en el último capítulo, la ciudadanía se entiende como una condición política que requiere estar legitimada por el Estado, pero el ejercicio de esta condición política va más allá de este reconocimiento. El ejercicio de la ciudadanía implica asumir la responsabilidad que tenemos para con el mundo común y esto supone la puesta en juego de distintas capacidades cuya acción contribuiría al mejoramiento y a la mayor comprensión de las situaciones políticas y morales que predominan en la sociedad. Creemos en que, circunscritos al Estado democrático, es posible una ciudadanía democrática, en tanto que se posibiliten discusiones reflexivas y argumentadas sobre temas propios de la esfera pública, política. En este sentido, este trabajo consiste en un examen teórico de la capacidad de juzgar y de su importancia en la educación para la ciudadanía que, nutrido por los planteamientos de los tres filósofos que lo inspiran, colabora a la comprensión del sentido de la tarea que nos corresponde. La educación para la ciudadanía, deviene en un espíritu educativo en el que los contenidos serán materia de procesos reflexivos, de juicios, de interpretación, de modo que la educación sirva para formar ciudadanos capaces de pensar y juzgar por cuenta propia, libres de prejuicios y capaces de considerar los puntos de vista de los demás individuos con quienes actúa y discute en y sobre el espacio público.

Siguiendo las argumentaciones que desarrollan Hannah Arendt y John Dewey, se recupera la idea de la escuela y la tarea educativa vistas desde las perspectivas de la educación progresista y la conservadora. De alguna manera, se defiende la idea de que la educación para la ciudadanía debe buscar el reconocimiento del contexto histórico que sitúa a los sujetos. Los individuos que se educan reconocen su lugar en el mundo y esto implica reconocer que somos seres históricos. Así, desde una dimensión temporal que apela a la *presencia*, el espíritu educativo que se defiende, con el soporte de las tesis de Arendt y Dewey, apela al reconocimiento de que tenemos un pasado histórico compartido

y que podemos construir y aportar a un futuro posible. La educación para la ciudadanía es presencia y hace referencia a la necesidad de miradas reflexivas y juzgadoras desde el presente y hacia el pasado y el futuro. Esto implica que la escuela y la educación para la ciudadanía consideren la creación de espacios para juzgar y reinterpretar la narración que constituye el sentido y el significado de los acontecimientos públicos, de aquello que compartimos todos los miembros de ese espacio.

Hay un par de cuestiones adicionales, de carácter formal, respecto de este trabajo que conviene destacar. La estructura de la tesis está dividida en tres capítulos. Los primeros suponen una reflexión teórica; el primero: sobre el Individuo; el segundo: sobre la Facultad de juzgar. Ambas nociones se desarrollan desde las perspectivas de Kant; Arendt y Dewey, por lo que en cada capítulo habrá un apartado para cada autor. El tercer capítulo, que constituye la consideración central de esta investigación, tendrá una estructura distinta a la de los anteriores. Ello con la intención de orientar, desde la misma estructura del texto, la posibilidad de un diálogo entre autores. Hemos intentado articular un discurso en el que los planteamientos de Hannah Arendt y los de John Dewey puedan conversar.

A lo largo del texto aparecen las referencias bibliográficas de cada idea, planteamiento o cita. Entre corchetes, estará el año de publicación de la obra a la que se hace referencia, seguido por el año de la edición que se utilizó para el presente trabajo. Las únicas referencias que resultan distintas serán algunas de Hannah Arendt, las que se tomaron del *Diario filosófico*. Éstas llevarán entre corcheas el mes y el año en el que la autora anotó la reflexión. La bibliografía final, se organizará siguiendo el orden alfabético y cronológico, de acuerdo con la fecha en que la obra apareció publicada.

1. Aproximación a la noción de individuo.

Introducción.

Este capítulo tiene la intención de observar y detallar las principales cualidades y características del Individuo desde la perspectiva teórica Inmanuel Kant, Hannah Arendt y John Dewey. Siendo que pretendo dar cuenta de la facultad de juzgar en el *ejercicio* y en la *educación* para la ciudadanía, me parece importante que el primer paso sea reflexionar sobre cómo se visualiza al Individuo desde la perspectiva de la filosofía moral (Kant), la filosofía política (Arendt) y la filosofía de la educación (Dewey). El objetivo de este capítulo es reconocer primero cómo se entiende la noción de Individuo para, eventualmente, establecer su potencial de posibilidades en el proceso de formación ciudadana y del Individuo en tanto que ciudadano, en el pleno ejercicio de la ciudadanía.

Tanto el *ejercicio* como la *educación* para la ciudadanía tienen connotaciones políticas y morales en el espacio público. Con la teoría kantiana se puede construir una idea de lo que se espera del Individuo, del “deber ser”. De las múltiples cualidades y características de las que nos podemos servir al momento de actuar en el espacio público. Una vez comprendido el “deber ser” se facilitará la observación del Individuo en tanto que ciudadano. Acudo al pensamiento político de Hannah Arendt porque permite contemplar las repercusiones de las acciones en el espacio público, al tiempo que facilita la observación del proceso de acción-reflexión de estas prácticas. Finalmente, la teoría filosófico-pedagógica de John Dewey, aporta a la reflexión sobre las características propias del Individuo tanto en el proceso de educación para la ciudadanía como en el ejercicio político de ella.

A diferencia del primer autor, de I. Kant, los últimos autores, Hannah Arendt y John Dewey concentran su visión del Individuo en la misma práctica. Es decir, en tanto que la noción del Individuo kantiano se basa en una conceptualización *a priori* de la constitución del Individuo, las respectivas nociones de Arendt y Dewey toman como punto de partida la vida misma, las experiencias vividas o, por decirlo de algún modo, el acontecer de las acciones de los Individuos (*a posteriori*). A partir de estas actividades,

ya realizadas o por realizar, ambos autores dan cuenta de las características que cada Individuo posee.

Teniendo en mente que, en este capítulo, me concentraré en la específica noción del Individuo, no abundaré más allá de la observación reflexiva de sus características como un ser humano individual y particular, pensando, claro está, en aquellas características que faciliten la *educación* para el futuro ejercicio y comprensión de la *ciudadanía*.

No tengo como intención adjudicarme una visión total de la perspectiva, de estos tres autores, sobre el Individuo. En todo caso, intento dar cuenta de ciertas características idóneas que se desarrollan en cada teoría, sin pretender afirmar que son todas o las únicas que allí se plantean sobre el Individuo.

1.1. Aproximación a la noción de individuo en Immanuel Kant.

Con el propósito de llegar a la comprensión de la noción de individuo en la teoría de Kant, se puede establecer, como punto de partida, su concepción de la filosofía de la razón pura práctica y su idea de ética. En el pensamiento kantiano la filosofía de la razón práctica supone “las reglas del comportamiento en lo que atañe al libre albedrío” (Kant [1924]; 2002: 37) y, asimismo, comporta todo lo relacionado a la conducta. Es complicado precisar lo que en sí es materia de esta filosofía, pero en términos generales podría decir que ésta procura sentar las bases o las reglas desde un punto de vista objetivo de lo que *debe ser* una conducta libre. Según Kant, la filosofía práctica “trata de una doctrina de la ejecución” (Kant [1924]; 2002: 40). Y como doctrina de la ejecución, esta filosofía ha de guardar estrecha relación con el imperativo moral de toda acción humana.

Por su parte, la ética no es otra cosa que la ciencia que trata con las leyes de la libertad, a la que Kant suele llamar “teoría de las costumbres” (Kant [1785]; 2003: 11). Su tratado de ética procura mantenerse al margen de todo aquello que pueda ser fundamentado *de facto*; pues el interés es demostrar cómo idealmente son las costumbres, acciones humanas. Para lograrlo, Kant se remite a lo *a priori*, es decir, se dirige a la razón

pura especulativa para demostrar la ley, o el concepto, que debe regir nuestras acciones. En tanto que es *a priori*, tal fundamento se consigue: el imperativo categórico moral.

Con esto en mente, observaré las cualidades que ha de cumplir el individuo en Kant. Se trata de buscar “*el deber ser*” de los individuos, con el fin de lograr una comprensión, aunque sea mínima, de lo que se constituiría como un individuo a partir de los planteamientos kantianos.

La aproximación a la noción de individuo la haré tomando en cuenta que éste es uno que actúa y reflexiona y que pertenece, junto con otros individuos, a un contexto específico. Es decir, veré “*el deber ser*” en relación a la acción del individuo. ¿Qué guía o conduce nuestras acciones? y, ¿qué influye en el desarrollo o determinación de las mismas?, serán las preguntas que guiarán la reflexión.

Para dar respuesta a estas preguntas, creo pertinente comenzar por la idea del Imperativo Categórico-moral en Kant. Comprender esta ley permitirá, más adelante, observar qué otras categorías comparten e influyen en las acciones emprendidas por los individuos.

Existe un principio moral y otro intelectual que, derivados de la razón pura especulativa, delimitan las acciones. Asimismo, estos principios permiten dilucidar los fundamentos o imperativos que servirán, a su vez, como leyes universales para las acciones de los individuos.

El principio moral supone, según Kant, “el sometimiento de nuestra voluntad bajo reglas de fines universalmente válidos” (Kant [1924]; 2002: 55). El principio intelectual:

puede ser de dos tipos: 1º en tanto que se basa en la índole interna de las acciones consideradas por el entendimiento; y 2º puede ser un principio externo, en tanto que nuestras acciones guarden alguna relación con algún ser extraño [ajeno]. (Kant [1924]; 2002: 51)

El primer tipo del principio intelectual guarda mayor relación con los sentidos en el individuo. El entendimiento en Kant es aquella facultad que se dirige a la comprensión de nuestros sentidos en un plano patológico. En lo que respecta al interés de esta investigación, el segundo tipo del principio intelectual será de mayor importancia. En tanto que este modo de intelectualidad guarda relación con la idea de sociabilidad del hombre por medio de sus acciones, habrá que ver cómo se remite el individuo a este principio para determinar el curso o causalidad de las acciones.

Ambos principios, el de la moralidad y el intelectual, son inherentes o, quizás, contingentes. Es decir, remitirse a estos principios supone una necesidad práctica constante en los individuos. De otro modo, se negaría nuestra constitución como seres racionales y actuaríamos instintivamente.

Al momento de plantear el Imperativo Categórico-moral, Kant se remite a este planteamiento inicial, el modo de argumentación kantiano es sucesivo. Es decir, Kant propone una tesis y a partir de esa tesis comienza a desarrollar ideas que siempre guardarán relación con la idea inicial. Observaré qué relación, sino es que son completamente similares, guardan entre sí el Imperativo Categórico con los principios moral e intelectual, respectivamente.

Cualquier modalidad que adquiera algún imperativo será de exigencia o mandato. Cabe mencionar que no son únicamente los imperativos categóricos morales, los propuestos por Kant. No obstante, serán éstos alrededor de los cuales girará la presente reflexión. Siendo que los imperativos suponen una exigencia, esta exigencia es una práctica; dirigida a las acciones de los seres humanos. En Kant, la exigencia práctica “es una exigencia objetiva de las acciones libres” (Kant [1924]; 2002: 52). Esta exigencia constituye a su vez “la necesidad de nuestras acciones bajo la condición de bondad” (Kant [1924]; 2002: 52).

De aquí se desprenden dos cosas: primero, que por mandato tenemos que llevar a cabo acciones que sean libres, es decir, acciones emprendidas bajo la ley de libertad; y segundo, que, además de ser libres, nuestras acciones estarán comprendidas por la idea de bondad. En tanto que exigencia práctica, el imperativo categórico es una obligación; y en tanto que ha de constituirse bajo la idea de bondad, entonces es moral:

El imperativo moral expresa la bondad de la acción en y por sí misma, por lo tanto la exigencia moral es categórica y no hipotética. La necesidad moral consiste en la bondad absoluta de las acciones libres, y ésta es la bonitas moralis. (Kant [1924]; 2002: 52)

Ahora bien, como tal bondad absoluta sólo es posible en algún ser perfecto, el ser racional-común (el individuo) ha de poner en juego su voluntad. Esta jugada supondrá el sometimiento al imperativo de forma desinteresada y voluntaria. En tanto que somos seres libres y racionales, somos parte del mundo sensible y del mundo inteligible al mismo tiempo. Hacer buen uso de nuestra voluntad nos asegurará el buen cumplimiento

de nuestras acciones y, por ende, el vínculo en nosotros de lo moral y lo inteligible o intelectual.

Seguir el imperativo categórico como mandato o ley de nuestras acciones, supone concebir que nuestras acciones sean fines en sí mismas. De ningún modo es posible que guiemos acciones por el imperativo categórico como medio para alcanzar otro fin que no sea esa misma acción. Cuando se propone el imperativo categórico como horizonte límite para las acciones individuales, “yo no puedo obrar nunca más de modo *que pueda querer que mi máxima deba convertirse en ley universal*” (Kant [1785]; 2003: 31); se está admitiendo que la acción por sí misma constituye una necesidad. Pero esta necesidad no es una subjetiva, es decir, no es una necesidad que nace de mis inclinaciones o sentidos; sino que es una necesidad objetiva. Por necesidad objetiva, comprendo aquella necesidad que nace de una reflexión o dilucidación desde la razón pura especulativa.

Cuando emprendo acciones delimitadas por este Imperativo, no he de tener en mente el fin que se pretende con esa acción, basta con comprender que la acción en sí es buena y, por consecuencia, necesaria. En palabras de Kant, el imperativo ideal para nuestras acciones:

No se refiere a la materia de la acción y a lo que de ésta ha de suceder, sino a la forma y al principio de donde ella sucede, y lo esencialmente bueno de la acción consiste en el ánimo que a ella se lleva, sea el éxito el que fuere. (Kant [1785]; 2003: 50)

De ser posible la conducción de las acciones bajo el imperativo categórico, señalaré qué elementos o categorías trabajan en conjunto con este imperativo y, consecuentemente, en las acciones. En cuanto a la posibilidad del imperativo categórico como conductor de nuestras acciones no hay mucho debate, pues pensando que me remito a lo ideal, es decir, “al deber ser”, puedo pensar que, como Kant, todo lo que sea demostrado en teoría vale para la práctica; pues la práctica, se espera, está fundamentada en la teoría. Así pues, según Kant, los imperativos categóricos son posibles porque:

la idea de la libertad hace de mí un miembro de un mundo inteligible; si yo no fuera más que de este mundo inteligible; todas mis acciones serían siempre conformes a la autonomía de la voluntad; pero como al mismo tiempo me intuyo como miembro del mundo sensible, esas mis acciones deben ser conforme a la dicha autonomía. (Kant [1785]; 2003: 99)

Mencioné anteriormente que el imperativo categórico no sólo es posible, sino necesario. Las acciones individuales están motivadas por lo sensible y lo inteligible; de no ser por la conducción y el sometimiento al imperativo categórico-moral todas las acciones serían instintivas y no contribuirían así a ponderar las máximas como universales, bastaría con que cada cual actuara y listo. Se negaría entonces la interconexión que guardan mis acciones con las de otros seres racionales y, a mi parecer, esto conduciría a un caos.

Es preciso ver cómo debe ser el individuo para que sea capaz de cumplir con el imperativo categórico. En la exposición anterior, sobre el imperativo categórico-moral, fui mencionando varias características o, bien, categorías que se comportan dentro de esta obligación. A saber, conceptos como voluntad, libertad, bondad, razón deber, entre otros, constituyen disposiciones del individuo para con sus acciones.

Señalaré pues, en qué consiste cada uno de estos conceptos y cómo, entre algunos de ellos, se da un vínculo. Es sensato comenzar por la idea de razón, para comprender qué supone esta facultad para con nuestras acciones. Doy por supuesto que las acciones son emprendidas por seres racionales y razonables, es decir, por individuos capaces de entendimiento y razón.

La razón es aquella facultad que nos auxilia en el proceso de Ilustración. Para Kant, los individuos debemos aspirar a esta condición; a la de Ilustrado, pues según este autor, fuera de esta condición nos encontramos en una permanente “minoría de edad”. Esta minoría de edad significa: “la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro” (Kant [1784a]; 2005: 21). La condición de la Ilustración “consiste en la instrucción pública de sí mismo con respecto a los derechos y deberes para con el Estado al que pertenece” (Kant [1798]; 2005: 206).

Si somos poseedores de la facultad de la razón, entonces, en el ejercicio adecuado de esta facultad seremos ilustrados; siempre que la razón permita comprender aquello que afecta y aquello que podría verse afectado con nuestras acciones. Como seres racionales e ilustrados, nos comprendemos, al mismo tiempo, como miembros de un espacio (llámese Estado, sociedad) en el que compartimos con otros seres racionales e ilustrados. De ahí la necesidad de que el uso de la razón sea público, pues, según Kant,

Manifestar las intenciones constituye la base principal de cualquier tipo de asociación y por eso es tan importante que cada cual sea sincero al comunicar sus pensamientos, ya que sin este supuesto el trato social pierde todo valor. (Kant [1924]; 2002: 269)

Este ejercicio de “intercomunicación” es natural a la humanidad; y siguiendo las convicciones kantianas, sin este ejercicio “las sociedades se eliminarían” (Kant [1793]; 2005: 129-30). Se desprende de aquí que, entre la razón ilustrada, la publicidad y la libertad existe un vínculo del que depende el buen curso de las acciones individuales para con el contexto: “para esta Ilustración únicamente se requiere libertad, [...] la libertad de hacer siempre y en todo lugar *uso público* de la propia razón” (Kant [1784a]; 2005: 23). En el mismo texto, *¿Qué es la Ilustración?*, el autor afirma que es el uso público de la razón lo que fomenta la Ilustración; el uso privado de la misma la limita.

La razón guarda una relación estrecha con el Imperativo categórico; pues es la facultad que permite una representación “pura del deber, y en general de la ley moral”. Asimismo, la razón permite lograr aquella comprensión de sabernos parte, al mismo tiempo, del mundo sensible y del mundo inteligible; es decir, por medio de la razón comprendemos esta dualidad en el individuo. El individuo tiene una inclinación a dejarse guiar por medio de sus sentidos; pero por el buen uso de la razón, reconoce que no es ese el camino. Debemos considerarnos con mayor primacía como miembros del mundo inteligible y al mismo tiempo debemos considerarnos como inteligencia. Esto no es negar aquella dualidad; se trata de asumir la responsabilidad, por medio de la razón de que somos parte de dos ‘mundos’ al mismo tiempo:

un ser racional [...] por lo tanto, tiene dos puntos de vista desde los cuales puede considerarse a sí mismo y conocer las leyes de sus fuerzas y, por consiguiente, de todas sus acciones: el *primero*, en cuanto que pertenece al mundo sensible, bajo las leyes naturales, y el *segundo*, como perteneciente al mundo inteligible, bajo leyes que, independientes de la naturaleza, no son empíricas, sino que se fundan solamente en la razón.
(Kant [1785]; 2003: 97)

Por la facultad de la razón, somos capaces de distinguir entre aquellas acciones que han de conducirse por inclinaciones y aquellas que, fundamentadas en la razón misma, tendrían como horizonte, y también como necesidad, el imperativo categórico. Ahora bien, para que las acciones se guíen por el imperativo categórico, debemos ser

conscientes de nuestra voluntad y hacer uso de la misma. Siendo que este imperativo es un mandato o una obligación, que supone acciones voluntarias y desinteresadas, entran a colación otras dos nociones fundamentales; a saber, la del deber y la de la libertad.

Presentaré, a continuación, en qué consisten ambas ideas y cómo están interrelacionadas con el imperativo categórico-moral. El deber, en Kant, es aquella condición que legitima de algún modo el cumplimiento del imperativo. Es decir, actuando *por deber* y no conforme al deber, se actúa en consecuencia del mandato universal. En palabras de Kant: “el deber es la necesidad de una acción por respeto a la ley” (Kant [1785]; 2003: 29). Cuando actuamos por el deber evadimos todas aquellas inclinaciones que, de algún modo, puedan corromper nuestras acciones y, entonces, actuamos por necesidad objetiva de cumplir la voluntad que nos supone el seguimiento del imperativo categórico. El deber es, entonces, la condición que procura, no sólo el buen cumplimiento del imperativo sino, además, el aspecto moral del cumplimiento. La moral, señala Kant:

es en sí misma una práctica en sentido objetivo, un conjunto de leyes incondicionalmente obligatorias según las que *debemos* actuar; después de haberle atribuido toda su autoridad a este concepto de deber es una incoherencia manifiesta querer decir que no se *puede* obedecer.
(Kant [1795]; 2005: 170)

Por otro lado, actuar por deber es una admisión de que “en su cualidad de hombre, como ser sometido a ciertos deberes por su propia razón, cada uno es una persona con *ocupaciones y responsabilidades*” (Kant [1793]; 2005: 110). La admisión de responsabilidades y ocupaciones puede plantearse en la interconexión con otros individuos. Pues es incoherente proponerse deberes a sí mismo, por medio de la razón, si pretendemos el cumplimiento de esos por parte de otras personas. Proponer deberes a uno mismo supone el cumplimiento de los mismos. Así pues, cada persona que tenga sus deberes ha de tenerlos como fin en sí y para ellos mismos. Es decir, hay que asumir la responsabilidad que tenemos para con nosotros mismos y, en consecuencia, para con los que nos rodean. Tener una idea como un deber, implica asumir el deber porque tiene algún sentido para nosotros y supone una ley para nuestras acciones. Se trata del “yo quiero hacer esto vs. yo debo hacer esto”, en la segunda proposición hay una obligación,

por ende, un mandato, si se quiere, coercitivo; no hacerlo tendría o supondría un castigo (moral, quizás).

La relación entre la idea de deber y la del imperativo categórico es bastante clara: todo imperativo es una expresión del “deber ser”, los deberes: “muestran así la relación de una ley objetiva de la razón a una voluntad que, por su constitución subjetiva, no es determinada necesariamente por tal ley [...]” (Kant [1785]; 2003: 46). El deber y el imperativo son en sí mismos complementarios: “si el deber es un concepto que debe contener significación y legislación real sobre nuestras acciones, no puede expresarse mas que en imperativos categóricos [...]” (Kant [1785]; 2003: 61). Cumplir con el deber, es asumir como imperativo categórico el siguiente: “obra como si la máxima de tu acción debiera tornarse, por tu voluntad, ley universal de la naturaleza” (Kant [1785]; 2003: 57). Cumplir un deber es, indudablemente, cumplir con el imperativo categórico, siempre que este deber sea impuesto por medio de la razón objetiva y luego lo vinculemos con la práctica subjetiva en la acción.

En relación con la idea del deber, está la de voluntad. La voluntad en Kant podría ser, acaso, un instinto, pero un instinto que ha de estar condicionado por la razón. La voluntad en Kant es pensada: “como una facultad de determinarse uno a sí mismo a obrar conforme a *la representación de ciertas leyes*” (Kant [1785]; 2003: 64). La voluntad es movida por algún fin que le servirá de fundamento para su autodeterminación. Ahora bien, si este fin se deriva de la razón entonces ha de valer para todos los seres racionales pues, de otro modo, sería contradictorio admitir como fin derivado de la razón algo que sólo aplica a sólo un individuo. La voluntad que actúa conforme a la representación de ciertas leyes y que es válida para todo ser racional en lo que se refiere a la filosofía de la razón práctica tiene que cumplir con otra condición, a saber: “la de ser una voluntad universalmente legisladora” (Kant [1785]; 2003: 70). Entendida de este modo, plantea Kant que:

La voluntad, de esta suerte, no está sometida exclusivamente a la ley, sino que lo está de manera que pueda ser considerada *legislándose a sí propia*, y por eso mismo, y sólo por eso, sometida a la ley (de la que ella misma puede considerarse autora). (Kant [1785]; 2003: 70)

De lo anterior puede deducirse que la voluntad, en tanto que se fija un fin racionalmente derivado y en tanto que corresponde a todos los seres racionales, es la

transposición de la razón pura a una razón práctica: “razón práctica equivale a voluntad” (Granja, 2005: XIX). La razón (que determina el fin para la voluntad), dirige a la voluntad, es la que procura que por un camino objetivo, práctico y necesario (y alejándola de las inclinaciones instintivas o sentimentales) se posibilite el cumplimiento del imperativo categórico. En palabras del autor:

[...] nos ha sido concedida la razón como facultad práctica, es decir, como una facultad que debe tener influjo sobre la *voluntad*, resulta que el destino verdadero de la razón tiene que ser el de producir una *voluntad* buena [...]. (Kant [1785]; 2003: 23)

Una buena voluntad lo es “sólo por el querer, es decir, es buena en sí misma” (Kant [1785]; 2003: 20). El cumplimiento del imperativo categórico, por la influencia del deber, la voluntad y con ellos, de la razón, deviene en una acción buena. En la medida en que el imperativo categórico es un deber, actuar por motivo de ello es garantizarnos una acción “buena y necesaria”:

Si la razón determina indefectiblemente la voluntad, entonces las acciones de este ser que son conocidas como objetivamente necesarias, son también subjetivamente necesarias, es decir, que la voluntad es una facultad de no elegir *nada más* que lo que la razón, independientemente de la inclinación, conoce como prácticamente necesario, es decir, bueno. (Kant [1785]; 2003: 45-46)

La voluntad contiene, en sí misma, la idea del deber y es, al mismo tiempo, condicionada por el deber mismo. El deber es aquello que permite distinguir entre la buena voluntad y la que no lo es. Actuar por deber es actuar conforme a la voluntad sometida a ciertas leyes y a la legislación universalmente válida de sí misma.

Plantearé la idea de libertad en relación con las nociones ya explicitadas y, en consecuencia, con el cumplimiento del imperativo categórico. La idea de libertad, en la teoría de Kant, aparece como condición de perfección. Nadie que no sea libre, podrá eventualmente actuar de acuerdo a la razón y a la moral. La libertad es “aquella propiedad que subyace, como fundamento y condición necesaria, a todas las perfecciones” (Kant [1924]; 2002: 161). La libertad está condicionada por el imperativo, por una ley: “condúctete de modo que en tus actuaciones impere la regularidad” (Kant [1924]; 2002: 162). Esta libertad no sería, pues, libertinaje o no significaría una libertad anárquica. En todo caso, se trata de una libertad-libre que está delimitada o condicionada.

Lo que puede condicionar o delimitar el ejercicio de la libertad debe ser derivado de la razón. La relación entre libertad y deber estriba en que la libertad se ponga en juego en coincidencia con los fines del deber o, si se quiere, con los “fines primordiales de la humanidad” (Kant [1785]; 2003: 163). La libertad es, a su vez, propiedad y fundamento de la voluntad. La relación entre ambas se propone en los siguientes términos:

Pues como la moralidad nos sirve de ley, en cuanto que somos *seres racionales*, tiene que valer también para todos los seres racionales, y como no puede derivarse sino de la propiedad de la libertad, tiene que ser demostrada la libertad como propiedad de todos los seres racionales; [...] hay que demostrarla como perteneciente a la actividad de seres racionales en general y dotados de voluntad. (Kant [1785]; 2003: 91)

La libertad, en relación con la voluntad, el deber y la razón, se concibe como autora de sus principios y constituye el fundamento del ejercicio de la voluntad de cualquier individuo, siempre que éste se remita al deber y, por ende, a la razón (Kant [1785]; 2003).

Además de las categorías vistas, existen otras dos ideas que colaboran en conjunto con las anteriores para el desarrollo de una buena disposición del individuo con sus acciones. Se trata de la idea de autonomía y de la facultad de juzgar. Veremos en qué consisten estas nociones y cómo se relacionan no sólo ahora con el imperativo categórico sino, además, con “la finalidad del género humano” según Kant.

La autonomía es parte o se corresponde en la idea de libertad: “Con la idea de la libertad se halla, empero, inseparablemente unido el concepto de *autonomía*, y con éste el principio universal de la moralidad, que sirve a la idea de todas las acciones de seres *racionales*” (Kant [1785]; 2003: 97). La idea de autonomía significaría la capacidad que tenemos los seres racionales para aplicarnos la ley universal. Seríamos realmente autónomos en el momento en que asumamos la responsabilidad que tenemos para con el deber. Y como el deber es el modo de expresión del imperativo categórico, y éste, a su vez, es el mandato universal de nuestras acciones es visible que la autonomía adquiera su connotación moral. La autonomía es: “el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional” (Kant [1785]; 2003: 76).

Por su parte, la facultad de juzgar “se presenta como una actividad mediadora entre la razón teórica y la razón práctica, como el eslabón llamado a engarzar una y otra

en una nueva unidad” (Cassirer [1918]; 1948: 319). El juicio se ve constituido en la capacidad del *sensus communis*, en tanto que se entienda por este sentido común, sin pretenderlo obvio, un sentido de juicio, de comparación con otros juicios, en el momento de reflexionar las acciones. Será esta facultad la que permita el discernimiento sobre el curso y la causalidad que tomen nuestras acciones, teniendo como margen la idea del deber que fue impuesta para la misma, esto es, el imperativo categórico.

Según Immanuel Kant, por *sensus communis* tenemos que entender: “la idea de un sentido que es común a todos, es decir, de un juicio que, en su reflexión, toma en cuenta al pensamiento (a priori) el modo de representación de los demás para considerar su juicio a la razón total humana, [...]” (Kant [1784a]; 2005: 28).

Este *sensus communis* tiene sus propias máximas, a saber: 1º pensar por uno mismo; 2º pensar en el lugar de cada otro; y, 3º pensar siempre de acuerdo consigo mismo. Según Kant, “la primera se refiere a la máxima del modo de pensar *libre de prejuicios*; la segunda es la máxima del *extensivo*; y la tercera, del *consecuente*” (Kant [1784a]; 2005: 29). Si aplicamos esta capacidad en el curso de nuestras acciones, no sólo lograríamos una comprensión de las mismas sino, también, de las acciones de los otros seres racionales. Entonces, la facultad de juzgar y el *sensus communis* ayudarían en el discernimiento de si nuestras acciones o la de los otros seres racionales van encaminadas en el cumplimiento del imperativo categórico, van encaminadas *por el deber*.

Si todos los seres racionales siguieran el imperativo categórico, sin duda, el “progreso” de la humanidad iría hacia lo mejor. Para Immanuel Kant, el “fin universal de la humanidad es la suprema perfección moral [...]” (Kant [1924]; 2002: 301). Si todos los seres racionales “quisieran comportarse de tal modo que su conducta se compadeciera con esta finalidad universal, se alcanzaría con ello la perfección suprema” (Kant [1924]; 2002: 301).

Si toda la especie humana se sometiera al deber impuesto en el imperativo categórico, generación tras generación, creeríamos con Kant el incuestionable progreso de la humanidad hacia la perfección moral.

A modo de conclusión, resumiré los planteamientos kantianos en torno al *ideal* del individuo. Kant presenta un ser racional que actúa entre otros seres racionales. Las acciones de estos individuos deberán tener como horizonte el imperativo categórico “que

es, pues, único, y es como sigue: *obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal*” (Kant [1785]; 2003: 57). Para tener este imperativo como conductor o fundamento de todas las acciones hemos de reconocer en el individuo ciertas propiedades. Estas propiedades serán la libertad, la autonomía, la razón, el deber, la voluntad, el *sensus communis* y la facultad de juicio. El individuo ideal será libre y su libertad estará condicionada por el deber y la razón. Para ser libre ha de ser autónomo, sus acciones serán hechas *por deber* y, en consecuencia, su voluntad irá dirigida y delimitada por el mismo. Será capaz de medir sus acciones en relación con otros seres racionales por medio de la facultad de juicio, auxiliada ésta por el *sensus communis*.

Indudablemente, de ser posible, de facto, este individuo, el mundo y las relaciones inter-sociales serían otra historia.

1.2. Aproximación a la noción de individuo en Hannah Arendt.

La noción de *individuo* en el pensamiento filosófico y político de Hannah Arendt, es compleja. Para decomponer su idea me remitiré a varias categorías conceptuales y características idóneas que se le confieren al *individuo* en el pensamiento de esta autora.

En la teoría arendtiana es difícil establecer es “deber ser” de la práctica de los individuos, puesto que el objetivo principal, del pensamiento de esta autora, es un complejo y reflexivo intento por *comprender* lo que acontece, en este sentido, Arendt no pretende decir <<así debe ser>>, más bien dice <<así pudiera ser>>. Puedo coincidir con Fina Birulés cuando plantea que Hannah Arendt no intenta “investigar la naturaleza humana sino las actividades humanas en términos de la experiencia de éstas [...]” (Birulés, 1997: 13). De hecho, en palabras de Arendt resulta imposible identificar tales nociones (naturaleza y actividades): “la suma de actividades y capacidades que corresponden a la condición humana no constituye nada semejante a la naturaleza humana” (Arendt [1958a]; 1993: 23-24).

Arendt establece tres dimensiones de la condición humana, a saber: *Labor*, *Trabajo* y *Acción*. De forma análoga se proponen, en su libro *La vida del espíritu*, tres

facultades del espíritu, *Pensamiento*, *Voluntad* y *Juicio*. Para demostrar las tres dimensiones de la condición humana y las tres facultades del espíritu, Hannah Arendt realiza una exhaustiva revisión de tales nociones a lo largo del pensamiento filosófico.

Hannah Arendt envuelve las tres dimensiones de la actividad humana –labor, trabajo y acción– en la expresión *vita activa* que, tanto en su libro *La condición humana* como en *La Vida del Espíritu*, distingue de la *vita contemplativa*. Esta distinción entre *vita activa* y *vita contemplativa* se plantea claramente a principios de *La condición humana*. Me interesa, para efectos de comprender lo que suponen las tres actividades humanas, resaltar lo que corresponde a la *vita activa*; haré mayor referencia a la *contemplativa* cuando trabaje las tres facultades del espíritu.

Se desprende del pensamiento arendtiano que la idea de *vita activa* debe su primera expresión al modo de vida en la *Polis* griega. La *vita activa* no siempre fue como la podríamos entender hoy día; en tiempos de la polis griega, ésta suponía el específico compromiso con los asuntos políticos. La *vita activa* siempre se definió desde la *contemplación*, sin embargo, el cambio de percepción sobre lo específico a la *vita activa* viene con la caída o “desaparición de la antigua ciudad-estado”: “la expresión de la *vita activa* perdió su específico significado político y denotó toda clase de activo compromiso con las cosas de este mundo” (Arendt [1958a]; 1993: 27). Es, para Arendt, el juicio al que fue sometido Sócrates, lo que demarcó la línea imaginaria que divide la *vita activa* de la *contemplativa*. Cuando se juzga a Sócrates lo que se está juzgando es, precisamente, el “conflicto entre el filósofo y la *polis*” (Arendt [1958a]; 1993: 25). Es decir, ya no sólo le compete a la *vita activa* los específicos asuntos políticos, ahora le corresponde todo lo que, en general, acontezca en el espacio común.

Sin embargo, no se trata de establecer jerarquías entre la *vita activa* y la *vita contemplativa*, lo que Arendt establece es que ambas expresiones corresponden a distintas esferas de la vida humana; sin querer significar con esto que no guarden relación entre sí. Dice Arendt al respecto: “[...] mi empleo de la expresión *vita activa* presupone que el interés que sostiene todas estas actividades no es el mismo y que no es superior ni inferior al interés fundamental de la *vita contemplativa*” (Arendt [1958a]; 1993: 30). Es a partir de esta distinción cuando delimita lo referente al espacio público y lo que le corresponde a la esfera privada. En este sentido, podemos coincidir con Arendt en que:

“El nacimiento de la ciudad-estado significó que el hombre recibía <<además de su vida privada, una especie de segunda vida, su *bios politikos*. Ahora todo ciudadano pertenece a dos órdenes de existencia, y hay una tajante distinción entre lo que es suyo y lo que es comunal>> [...]” (Arendt [1958a]; 1993: 39).

En la actualidad, lo que corresponde a la esfera pública y a la privada es muy distinto de lo que se le asignaba en tiempos de la polis griega. Cuando los griegos hablaban de una vida privada se referían a todo aquello que no guardaba conexión directa con los asuntos políticos de la ciudad-estado. La esfera privada, el espacio privado, devino en un concepto de intimidad, alejado de planes o procesos de organización social, de estructuración de la vida pública, política y social. Se comenzó a demarcar la distinción del *Individuo* y del *Individuo-Ciudadano*: el individuo como agente privado y el individuo como agente político y social. Sobre esta nueva concepción de lo público y lo privado Arendt diría que: “El significado más elemental de las dos esferas indica que hay cosas que requieren ocultarse y otras que necesitan exhibirse públicamente para que puedan existir” (Arendt [1958a]; 1993: 78).

Dentro de la expresión *vita activa* se comprenden las distintas actividades de los hombres, y resulta evidente que esta expresión hace constante referencia a lo que acontece y sustenta en el espacio-mundo compartido. Una vez demarcado lo que caracteriza la *vita activa* de la *vita contemplativa*, veamos qué suponen las tres condiciones de la actividad humana.

En referencia a las tres actividades mencionadas, Hannah Arendt plantea que “[...] cada una corresponde a una de las condiciones básicas bajo las que se ha dado al hombre la vida en la tierra” (Arendt [1958a]; 1993: 21). Comenzaré pues, por ver en términos generales qué significan labor y trabajo. Cabe señalar que cada una de estas actividades se va a ver relacionada con el modo en que ha vivido el hombre en la tierra, el trabajo y la labor se verán a partir de la época moderna en adelante, centralizando ambas actividades en esa noción de tiempo se podrá comprender el significado que Hannah Arendt otorga a dichas dimensiones.

La distinción que Hannah Arendt desarrolla entre Labor y Trabajo le viene, en parte, a partir de la reflexión sobre una cita de Locke “[...] <<la labor de nuestro cuerpo y el trabajo de nuestras manos>>” (Arendt [1957]; 1995: 89). De primera instancia podría

plantear que la labor se ocupa de las necesidades y exigencias del proceso vital: “[...] el laborar siempre se mueve en el mismo círculo, prescrito por el proceso biológico del organismo vivo, y el fin de su <<fatiga y molestia>> sólo llega con la muerte de este organismo” (Arendt [1958a]; 1993: 111). Por medio de la labor buscamos la satisfacción de las necesidades naturales de los individuos, de aquí que: “La labor no sólo asegura la supervivencia individual, sino también la de la especie” (Arendt [1958a]; 1993: 22). La labor no camina hacia ninguna meta en específico, no tiene un fin que producir, a diferencia de la actividad del trabajo, “En efecto, signo de todo laborar es que no deja nada tras sí, que el resultado de su esfuerzo se consume casi tan rápidamente como se gasta el esfuerzo” (Arendt [1958a]; 1993: 102). No obstante, esto no hace de la labor una actividad inferior a la del trabajo o a la de la acción, pues de la labor “depende la propia vida” (Arendt [1958a]; 1993: 102).

Es con la aportación teórica de Locke cuando la actividad de la labor cobra otro significado y comienza a asociársele con una idea de producción: “[...] cuando Locke descubrió que la labor es la fuente de toda propiedad” (Arendt [1958a]; 1993: 113). Según Arendt, fueron Karl Marx, con quien la labor “[...] pasó a ser la fuente de toda productividad y expresión de la misma humanidad del hombre” (Arendt [1958a]; 1993: 113), y Adam Smith, quien “[...] afirmó que la labor era la fuente de toda la riqueza [...]” quienes dieron continuidad al planteamiento de Locke. Desde este punto de vista, la productividad de la labor hace referencia no a los resultados que de su actividad resulten, sino que tal productividad reside en “[...] el <<poder>> humano, cuya fuerza no queda agotada cuando ha producido los medios para su propia subsistencia y supervivencia, que es capaz de producir un <<superávit>>, es decir, más de lo necesario para su propia <<reproducción>>” (Arendt [1958a]; 1993: 103). La labor asociada al carácter de productividad, señala que, de algún modo, no hay una intención predeterminada en la producción que de su ejercicio resulta además de que sus productos no son duraderos, como sí pueden ser los resultados del trabajo y de la acción.

Es conveniente desarrollar la distinción, que establece Hannah Arendt, entre el *animal laborans* y el *homo faber*; quizás haciendo una observación conjunta podamos comprender aun más las respectivas características de ambas actividades –labor y trabajo–. Tomando la idea de producción como punto de partida, podemos establecer

como distinción básica el hecho de que la actividad del *homo faber* siempre trae la producción de algo, mientras que la del *animal laborans* no, al menos no tangiblemente. Y, en este sentido, la actividad del segundo se vuelve repetitiva, cíclica, mientras que la del primero, conduce, necesariamente, a un fin, la producción:

Por medio de la labor, los hombres producen lo vitalmente necesario que debe alimentar el proceso de la vida del cuerpo humano. Y dado que este proceso vital, a pesar de conducirnos en un progreso rectilíneo de declive desde el nacimiento a la muerte, es en sí mismo circular, la propia actividad de la labor no conduce nunca a un fin mientras dura la vida; es indefinidamente repetitiva. A diferencia del trabajo, cuyo fin llega cuando el objeto está acabado, listo para ser añadido al mundo común de las cosas y de los objetos, la labor se mueve siempre en el mismo ciclo prescrito del organismo vivo, y el final de sus fatigas y problemas sólo se da con el fin, es decir, con la muerte del organismo individual.
(Arendt [1957]; 1995: 93-94)

Es cierto que las tres actividades de la condición humana –labor, trabajo y acción– están, a su vez, relacionadas con “[...] la condición más general de la existencia humana: nacimiento y muerte, natalidad y mortalidad” (Arendt [1958a]; 1993: 22), es posible afirmar que la actividad de la labor queda condicionada por el tiempo de vida de cada organismo, mientras que el resultado de la actividad del trabajo (y el de la acción) trasciende este tiempo, por decirlo de algún modo, mortal: “La condición humana de la labor es la vida misma” (Arendt [1958a]; 1993: 21). El trabajo, la actividad del *homo faber*, tiene por condición la construcción de cosas, la fabricación de cosas que están en el mundo. Para Arendt, “El trabajo proporciona un <<artificial>> mundo de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales” (Arendt [1958a]; 1993: 21). Así pues, “la condición humana del trabajo es la mundanidad” (Arendt [1958a]; 1993: 21). El carácter cíclico de la labor y el carácter productivo del trabajo, queda señalado por Arendt en la siguiente cita:

A diferencia de la productividad del trabajo, que añade nuevos objetos al artificio humano, la productividad del poder de la labor sólo produce objetos de manera incidental y fundamentalmente se interesa por los medios de su propia reproducción; puesto que su poder no se agota una vez asegurada su propia reproducción, puede usarse para la reproducción de más de un proceso de vida, si bien no <<produce>> más que vida.
(Arendt [1958a]; 1993: 103)

Queda señalado que la principal característica del *homo faber* es la fabricación de objetos, la fabricación de algo que permanece en el mundo, al tiempo que lo construye, que le da existencia (al mundo): “Considerados como parte del mundo, los productos del trabajo –y no los de la labor– garantizan la permanencia y <<durabilidad>>, sin las que no sería posible el mundo” (Arendt [1958a]; 1993: 107). La importancia que cobra la actividad del trabajo resulta imprescindible, no tanto para la permanencia de la vida individual, sino para asegurarnos la existencia de un mundo construido y compartido. En este sentido, dice Arendt: “El trabajo de nuestras manos, a diferencia del trabajo de nuestros cuerpos –el *homo faber* que fabrica y literalmente <<trabaja sobre>> diferenciado del *animal laborans* que labora y <<mezcla con>>–, fabrica la interminable variedad de cosas cuya suma total constituye el artificio humano” (Arendt [1958a]; 1993: 157). Se desprende de esta cita, un carácter violento en la actividad del trabajo. El hecho de que el *homo faber* “trabaje sobre”, fabrique, construya y, de paso, pueda destruir lo que construye, le confiere a esta actividad una dimensión violenta sobre las cosas del mundo, así como el *homo faber* tiene la capacidad de fabricar cualquier objeto también tiene la capacidad de destruirlo; sin que esto signifique que no pueda garantizarse la permanencia de la “idea” que dio paso a la construcción de tal objeto. En palabras de Arendt:

El *homo faber* es efectivamente señor y dueño, no sólo porque es amo o se ha impuesto como tal en toda la naturaleza, sino porque es dueño de sí mismo y de sus actos. No puede decirse lo mismo del *animal laborans*, sujeto a la necesidad de su propia vida, ni del hombre de acción, que depende de sus semejantes. Sólo con su imagen de futuro producto, el *homo faber* es libre de producir y, frente al trabajo hecho por sus manos, es libre de destruir. (Arendt [1958a]; 1993: 164)

Para finalizar lo correspondiente a la actividad del trabajo y a la de la labor, señalaré el vínculo que se da entre ambas actividades. El vínculo se establece desde el punto de vista de creación, fabricación, y uso: “Los mismos instrumentos, que sólo aligeran y mecanizan la labor del *animal laborans*, los diseña e inventa el *homo faber* para erigir un mundo de cosas, y su adecuación y precisión están dictadas por finalidades tan <<objetivas>> como desee y no por exigencias y necesidades subjetivas” (Arendt [1958a]; 1993: 164). En este sentido, la fabricación de objetos no se debe, necesariamente, a la satisfacción de las necesidades subjetivas del *animal laborans*. En todo caso, el uso

que se le da a los objetos fabricados consiste es la satisfacción de éstas necesidades. Entonces, entre la satisfacción de las necesidades y la fabricación de objetos hay un vínculo. La producción tiene como objetivo la creación de cosas que puedan ser utilizadas. El trabajo aporta a la producción de cosas en el mundo, de utilidades para las necesidades específicas del animal laborans. Dejaré hasta aquí lo relacionado a la actividad del trabajo y a la de la labor, y pasaré a observar la dimensión de la acción. Esta división de actividades no significa que cada individuo sea, específicamente, un animal laborans, un homo faber o un hombre de acción, podemos movernos en las tres dimensiones sin mucha complicación.

Para efectos del tema de esta investigación será la dimensión de la acción la que cobre mayor significado. En tanto que me refiero a la idea de un *individuo* que es o será un *individuo-ciudadano*, la acción resulta importante para comprender el acontecer de las actividades humanas en lo referente, principalmente, al espacio público. La acción siempre estará dirigida hacia el espacio público, al espacio que compartimos con otros individuos: “Debido a su inherente tendencia a descubrir al agente junto con el acto, la acción necesita para su plena aparición la brillantez de la gloria, sólo posible en la esfera pública” (Arendt [1958a]; 1993: 203).

Por el concepto *público* Hannah Arendt entiende dos cosas relacionadas entre sí: “En primer lugar, significa que todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible” (Arendt [1958a]; 1993: 59), y “En segundo lugar, el término <<público>> significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y se diferencia de nuestro lugar poseído privadamente en él” (Arendt [1958a]; 1993: 61). Arendt resalta que: “la esfera de los asuntos humanos, estrictamente hablando, está formada por la trama de las relaciones humanas que existe donde quiera que los hombres viven juntos” (Arendt [1958a]; 1993: 207). Por *trama*, Hannah Arendt entiende algo similar a la historia, a la historia que vamos construyendo a partir de nuestras acciones.

De la definición, que Arendt ofrece, del concepto *público*, es posible desprender ciertas características de la dimensión de la acción. Reflexiones en torno a la idea de que la acción es impredecible, a la idea de natalidad, pluralidad, discurso, revelación, entre otras, irán circulando alrededor y dentro de la misma dimensión de la acción.

Comencemos, pues, por el carácter impredecible que tiene la acción dentro del marco de la *vita activa*, esto nos permitirá acercarnos a las otras cuestiones presentes en el tema de la *acción*.

A diferencia del *animal laborans* y del *homo faber*, cuyas actividades pueden ser predecibles, la acción no puede plantearse en esos términos: “La acción, a pesar de que puede tener un comienzo definido, nunca tiene [...] un fin predecible” (Arendt [1957]; 1995: 89). Si bien es posible hacernos una “idea”, entendida como imagen de posibles consecuencias, del resultado de nuestras acciones, nunca coincidirá (tal idea) con el resultado finalmente acontecido. La impredecibilidad contenida en la acción, se debe a que cada individuo, cada agente capaz de acción, es distinto, diferente de cualquier otro individuo. A este carácter impredecible de la acción, hay que añadirle uno de irreversibilidad, a diferencia del *homo faber*, quien puede destruir lo que ha construido, una vez acontecida la acción, no hay modo de destruirla, de eliminarla: “Los procesos de la acción no son sólo impredecibles, son también irreversibles; no hay autor o fabricante que pueda deshacer, destruir, lo que ha hecho si no le gusta o si las consecuencias muestran ser desastrosas” (Arendt [1957]; 1995: 106). Entre lo que caracteriza al individuo y a la vida individual en el mundo, está la idea de *natalidad* y de *pluralidad*. Lo que principalmente resulta propio del individuo es que nacemos y morimos, no obstante, en el pensamiento arendtiano y, en general, en lo que corresponde al pensamiento político, la idea del nacimiento es mucho más relevante que la de la mortalidad. Esta idea de natalidad y de pluralidad le viene a Arendt desde el momento que trabaja la idea del amor en San Agustín. Este tema fue el centro de reflexión de su tesis doctoral y muchos de los presupuestos allí planteados no se abandonan en el resto de su obra. Resulta relevante en la teoría arendtiana el hecho de que desde la perspectiva cristiana de la creación, no fue creado ni la humanidad, ni los hombres, sino el hombre individual (Arendt [1929]; 2001). De hecho, a partir de este planteamiento es que tanto la idea de natalidad, como acontecimiento-inicio, y la idea de pluralidad como distintivo de la vida humana, resultan significantes en la explicación de la dimensión de la acción. Si pensamos en la humanidad, en el conjunto de individuos sin distinción, no tendría sentido buscar explicación para la comprensión de las acciones de los individuos ni tendría sentido hablar de la importancia de las acciones particulares en relación con el espacio

público y el mundo que compartimos y vamos construyendo. Con la idea de natalidad se plantea que alguien nuevo nace, y ese nacimiento es distinto de los demás nacimientos acontecidos: “La pluralidad es la ley de la tierra” (Arendt [1978]; 2002: 43). En relación al carácter impredecible de la acción, dice Arendt:

El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable. Y una vez más esto es posible debido sólo a que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo. (Arendt [1958a]; 1993: 202)

Para Arendt, la natalidad deviene en un acontecimiento que está vinculado a la misma esfera de los asuntos humanos. En palabras de Birulés, “Sólo hay acontecimiento cuando se introduce sentido o, lo que es lo mismo, no hay acontecimiento sin mundo común; es decir, el acontecimiento es inseparable de la imprevisibilidad y de la fragilidad de la acción y de las palabras que vinculan a los individuos entre sí” (Birulés, 1997: 32). La natalidad como acontecimiento, la capacidad de inicio, resulta fundamental para la actividad política de los individuos en el espacio público. Veamos qué comprende Hannah Arendt por natalidad y qué supone la natalidad en relación con la acción y el espacio público. La natalidad, la capacidad de inicio /initium/ en el mundo, “es entrar a formar parte de un mundo que ya existía antes, nacer es aparecer, hacerse visible, por primera vez, ante los otros, entrar a formar parte de un mundo común” (Birulés, 1997: 18). En este sentido, la natalidad, el nacer es la fuente de toda acción: “acto de ruptura con el pasado mediante la introducción de algo nuevo en el *continuum temporal* de la naturaleza, en la vida cotidiana” (Birulés, 1997: 28). Para Arendt, desde una perspectiva general, el actuar “[...] significa tomar una iniciativa, comenzar [...] poner algo en movimiento [...]” (Arendt [1958a]; 1993: 201). Así, es posible observar la relación entre el nacimiento, como inicio, y la capacidad de acción propia de cada individuo. Para la autora: “Debido a que son initium los recién llegados y principiantes, por virtud del nacimiento, los hombres toman la iniciativa, se aprestan a la acción” (Arendt [1958a]; 1993: 201). Cada individuo que nace, es un individuo que *inicia*. A la acción y a la natalidad, le corresponde la idea de iniciar, de comienzo de algo nuevo, ambas características son propias del acontecer en la esfera humana.

Al elemento de natalidad le corresponde la idea de pluralidad en tanto que cada nacimiento es nacimiento de algo totalmente nuevo y, ambas características están comprendidas en la capacidad de acción. Por *pluralidad*, Arendt hace referencia a “la cualidad humana de ser distinto [...]” (Arendt [1958a]; 1993: 200). La pluralidad humana es la “[...] básica condición tanto de la acción como del discurso [...]” (Arendt [1958a]; 1993: 200). Arendt es muy insistente en este argumento, tomando en cuenta que la acción y el discurso son capacidades humanas que resultan necesarias para la conservación, no sólo de la distinción individual, sino de la vida misma en el espacio público y del sentido que allí se produzca. Al respecto, señala Arendt: “Si los hombres no fueran distintos, es decir, sin cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse” (Arendt [1958a]; 1993: 200). La pluralidad es la principal característica de la vida en tanto que vida política:

Mientras que todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados con la política, esta pluralidad es específicamente la condición –no sólo la *conditio sine qua non*, sino la *conditio per quam*– de toda vida política. (Arendt [1958a]; 1993: 22)

Solo por destacar la relevancia de la pluralidad en la teoría arendtiana, es conveniente señalar que Arendt reconoce la pluralidad en tres dimensiones de la vida humana, a saber: “el espacio de lo público, el espacio de lo privado y el espacio de la soledad” (Arendt [septiembre, 1953]; 2006: 440). Es, en relación con estos últimos argumentos, cuando la pluralidad, debida al hecho de la natalidad, deviene en otra característica propia de la vida individual, a saber: la capacidad de discurso y, en consecuencia, de acción. Es por medio del discurso y de la acción que nos revelamos como individuos distintos dentro de la esfera humana: “El discurso y la acción revelan esta única cualidad de ser distinto” (Arendt [1958a]; 1993: 200). El individuo es capaz de discurso, de la palabra y la capacidad de la acción; gracias a estas capacidades no presenta ante el mundo como individuo, *alguien*. La importancia de la acción vinculada al discurso es mayor, en tanto que: “una vida sin acción ni discurso [...] está literalmente muerta para el mundo; ha dejado de ser vida humana porque ya no la viven los hombres” (Arendt [1958a]; 1993: 201). Entre todos los organismos vivos, sólo los individuos tenemos la capacidad de discurso y de acción concertada. No es posible hablar de acción sin hablar de la palabra, del discurso, al respecto, plantea Arendt: “En todo caso, sin el

acompañamiento del discurso, la acción no sólo perdería su carácter revelador, sino también su sujeto” (Arendt [1958a]; 1993: 202). De aquí se desprende que la permanencia y relevancia de la vida de cada individuo depende, intrínsecamente, de la puesta en juego de ambas capacidades, esto, en palabras de Arendt, supone un segundo nacimiento:

Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física. [...] su impulso surge del comienzo, que se adentró en el mundo cuando nacimos y al que respondemos comenzando algo nuevo por nuestra propia iniciativa. (Arendt [1958a]; 1993: 202)

Es posible hacer un ligero acercamiento, desde lo que hasta el momento he planteado sobre el discurso y la acción, a la idea de razón. Me refiero a la puesta en juego de la razón-razonable, de la “capacidad para pensar” (Arendt [1972]; 1995: 139) dentro del discurso y dentro del significado que cobra la acción en la esfera pública. Para Arendt, no se trata de hablar por hablar, ni de actuar por actuar, al menos en lo específicamente político que puedan tener ambas capacidades. Se trata de un discurso pensado y reflexionado y, asimismo, una acción intencionada, dirigida a alcanzar alguna finalidad. De aquí que, el ejercicio de la razón sea imprescindible. No obstante, el tema de la razón se desarrolla con mayor profundidad en el campo de las facultades del espíritu, y es en ese espacio donde podrá demostrarse el vínculo de estas facultades con la condición humana de la acción.

Volviendo al tema de la acción y del discurso, recordemos que es por medio de estas capacidades que nos damos a conocer en el espacio de los asuntos humanos y por las que podemos distinguarnos unos de otros: “Sin la revelación del agente en el acto, la acción pierde su específico carácter y pasa a ser una forma de realización entre otras” (Arendt [1958a]; 1993: 204). Ambas capacidades necesitan de la presencia de otros individuos. De hecho, según Arendt, no es posible hablar de acción solitaria, la acción siempre se da en colectivo. En sus palabras:

La acción y el discurso se dan entre los hombres, ya que a ellos se dirigen, y retienen su capacidad de revelación del agente aunque su contenido sea exclusivamente <<objetivo>>, interesado por los asuntos del mundo de cosas en que se mueven los hombres [...] Dichos intereses constituyen [...] algo del *inter-est*, que se encuentra entre las personas y por lo tanto pueden relacionarlas y unirlas. (Arendt [1958a]; 1993: 206)

Pensar la posibilidad de la acción en aislamiento, sin la presencia de otros individuos es, desde el pensamiento arendtiano: “[...] carecer de la capacidad de actuar” (Arendt [1958a]; 1993: 211). En tanto que vivimos rodeados de otros individuos, podemos ser actores y, del mismo modo, espectadores de los actos de otros individuos. A esto se refiere Arendt cuando habla de *agente* y *paciente*: “Debido a que el actor siempre se mueve entre y en relación con otros seres actuantes, nunca es simplemente <<agente>>, sino que siempre y al mismo tiempo es un paciente”(Arendt [1958a]; 1993: 213). Es constitutivo de la capacidad de acción, de la acción misma, producir re-acciones. En palabras de Arendt: “Puesto que la acción actúa sobre seres capaces de sus propias acciones, la reacción, aparte de ser una respuesta, siempre es una nueva acción que toma su propia resolución y afecta a los demás” (Arendt [1958a]; 1993: 213). Aquí cabe mencionar que los resultados de la acción son ilimitados, claro está, por las re-acciones: “Dado que siempre actuamos en una red de relaciones, las consecuencias de cada acto son ilimitadas, toda acción provoca no sólo una reacción, sino una reacción en cadena, todo proceso es la causa de nuevos procesos impredecibles” (Arendt [1958a]; 1995: 105).

Para cerrar con la idea de la acción, resaltemos que uno de los resultados más relevantes de la capacidad de actuar es la producción de historia y que estas historias, resultados de la acción y del discurso, son las que permanecen. Hay un resultado durable y permanente como consecuencia de las acciones de los individuos, y éste no es otro que las diversas narraciones, que la conformación de la historia misma. No obstante, a pesar de que somos nosotros mismos quienes producimos historias a partir de poner en juego nuestra capacidad de actuar, y que nos vamos revelando como individuos por medio de la acción y del discurso. No podemos declararnos como autores o productores de dichas historias.

Al respecto, plantea Arendt:

Aunque todo el mundo comienza su vida insertándose en el mundo humano mediante la acción y el discurso, nadie es autor o productor de la historia de su propia vida. Dicho con otras palabras, las historias, resultados de la acción y el discurso, revelan un agente, pero este agente no es autor o productor. [...] Pero la razón de que toda la vida humana cuente su narración y que en último término la historia se convierta en el libro de narraciones de la humanidad, con muchos actores y oradores y sin autores tangibles, radica en ambas son el resultado de la acción.

(Arendt [1958a]; 1993: 208)

De este argumento no se concluye que nos libramos de cualquier responsabilidad en el transcurso de nuestras acciones. Más bien, insertados en la dimensión de la acción, somos aún más responsables del acontecer de nuestros actos. Lo que debe resultar de este planteamiento es que el resultado de todas las acciones, de todos los individuos capaces de acción es la producción de historia, la creación del sentido, de coherencia en el mundo que habitamos y compartimos. Debemos reconocer que en tanto que la acción va dirigida al espacio público y que es siempre posible ante la presencia de otros individuos, resulta de real importancia su significado en términos políticos, en relación con el ejercicio de la ciudadanía. Y la necesidad de asumir la responsabilidad de nuestros actos políticos se debe a que: “En el momento en que actúo políticamente no estoy implicada conmigo sino con el mundo” (Arendt [1972]; 1995: 147). Nuestras acciones tendrán cierto resultado y, en consecuencia, ese resultado afectará a todos los que se vinculan en la esfera de lo público.

Teniendo un desarrollo, acaso superficial, de las tres actividades de la condición humana, pasemos a observar aquello que se propone como facultades del espíritu. Las facultades del espíritu son, me parece, propias del hombre de acción. Lograr una comprensión más acertada de tales facultades nos ayudará a comprender las consecuencias que, en unión con la capacidad de actuar, prevemos de la acción de los individuos en el espacio público.

Como mencionamos a principios de esta sección, Arendt establece tres facultades del espíritu: *Pensamiento*, *Voluntad* y *Juicio*. Del mismo modo que con la dimensión de la acción entre las condiciones de la vida humana, a estas tres facultades del espíritu le corresponden conceptos auxiliares, ciertas nociones que permiten la ejecución de tales facultades. Coincido con Birulés en que “[...] la condición de la vida del espíritu” consiste en el sustraer a la participación activa, en tomar el punto de vista del espectador” (Birulés, 1997: 35). Estas tres facultades son propias del individuo en la *vita contemplativa*. La *vita contemplativa*, implica ocupar un lugar distante del espacio donde la acción acontece. La *vita contemplativa* sólo es posible distanciada de la *vita activa*. La dimensión de la *vita contemplativa*, aparece desde la filosofía griega (en la historia del pensamiento occidental). Suponía el preciso lugar del filósofo. Desde la *vita*

contemplativa podía tenerse espacio y tiempo para el *ocio*. Con el transcurso de los años, la *vita contemplativa* devino en la noción de meditación, si bien no se decía que la meditación debía acontecer fuera de la *vita activa*. Las facultades propias de la vida del espíritu y, en consecuencia, propias de la *vita contemplativa*, sólo pueden llegar a su mayor expresión fuera del acontecer de las acciones. Con esto en mente, veamos qué plantea Arendt sobre las facultades del espíritu.

Lo que motiva el interés arendtiano por las actividades del espíritu es su experiencia en el proceso judicial al que fue sometido Eichmann, teniente coronel de las fuerzas inteligentes del nacional socialismo. La impresión que le deja esta persona deviene, eventualmente, en el concepto arendtiano de la <<banalidad del mal>> (Arendt [1963]; 1999). En relación a este hecho, Hannah Arendt concluye que A. Eichmann:

No presentaba ningún signo de convicciones ideológicas sólidas ni de motivos específicamente malignos, y la única característica destacable que podía detectarse en su conducta pasada, y en la que manifestó durante el proceso y los interrogatorios previos, fue algo enteramente negativo; no era estupidez, sino *incapacidad para pensar*. (Arendt [1978]; 2002: 30)

A partir de este suceso, Arendt se pregunta sobre la influencia que tiene la capacidad de pensar, la voluntad y la capacidad de juicio, en el acontecer de las acciones de los individuos. El estudio de las facultades del espíritu guarda relación con la dimensión moral de nuestras acciones. Cabe señalar, que las tres actividades son realizadas en el espacio de la *vita contemplativa*, como dijo Birulés, desde la posición de espectadores. Esto resulta importante, porque reconocer la posición del espectador, a diferencia de la del actor, permite aprehender, de un modo más amplio, las acciones y los resultados que de éstas resulten en el espacio de la *vita activa*, en el *espacio público*, “nos permite ver el conjunto”. En palabras de Arendt:

[...] la retirada de la participación directa para situarse en una posición más allá del juego (los Juegos de la vida), no sólo es una condición para juzgar, para ser el árbitro final de la competición en curso, sino también para comprender el significado del juego. (Arendt [1978]; 2002: 116)

Veamos qué dice Hannah Arendt acerca de las tres facultades, que son analizadas en el texto *La Vida del espíritu*. Originariamente esta obra debía contener la reflexión sobre cada una de las tres facultades del espíritu, no obstante, la tercera parte, la correspondiente al juicio, no llegó a completarse. Para dar cuenta de la capacidad de

juzgar me remitiré, en este apartado, a las *Conferencias sobre la Filosofía política de Kant*, como algunos comentarios presentes en el *Diario Filosófico* de esta autora. Siguiendo el orden en que aparecen en *La vida del espíritu*, comenzaré por el Pensamiento, la capacidad de pensar.

Para Arendt, el hombre es un ser pensante, todo individuo posee la capacidad de pensar. Para esta autora significa que:

“[...] el hombre tiene una inclinación y además una necesidad, no de estar presionado por necesidades vitales más urgentes, (<<la necesidad de la razón>> kantiana) de pensar más allá de los límites del conocimiento, de usar sus capacidades intelectuales, el poder de su cerebro, como algo más que simples instrumentos para conocer y hacer.
(Arendt [1971]; 1995: 113)

De esta cita, puede desprenderse que Arendt establece, remitiéndose al pensamiento kantiano, una distinción entre *conocer* y *pensar*: la característica principal, que distingue ambas nociones, está en el hecho de que la actividad de conocer produce resultados, mientras que el pensamiento “[...] no deja nada tangible tras de sí” (Arendt, [1971]; 1995: 113). En la mayoría de los casos, cuando buscamos conocer algo logramos alcanzar el fin. Mientras que “La necesidad de pensar sólo puede ser satisfecha pensando, y los pensamientos que tuve ayer satisfarán hoy este deseo sólo porque los puedo pensar <<de nuevo>>” (Arendt, [1971]; 1995: 114). Esta observación puede verse más claramente en la siguiente cita:

La cognición siempre persigue un fin objetivo definido, que puede establecerse por consideraciones prácticas o por <<ociosa curiosidad>>; pero una vez alcanzado este objetivo, el proceso cognitivo finaliza. El pensamiento, por el contrario, carece de un fin u objetivo al margen de sí, y ni siquiera produce resultados [...]. (Arendt [1958a]; 1993: 187)

Arendt, citando a Kant, equipara la distinción de pensar y conocer a las nociones de razón e intelecto y propone, en esta distinción, a la razón como “el ansia de pensar y comprender” y el intelecto como el que “desea y es capaz de conocimiento cierto y verificable” (Arendt, [1971]; 1995: 114). Así pues, le debemos a Kant el lugar correspondiente al pensamiento: “Kant no ha <<negado el conocimiento>>, sino que lo ha separado del pensar, y no ha hecho sitio para la fe sino para el pensamiento” (Arendt, [1971]; 1995: 114).

Otra característica importante de la capacidad de pensamiento es que en sí misma detiene, paraliza cualquier actividad del acontecer humano, el pensamiento deviene entonces en un “detente”. Inmiscuidos dentro de la acción es difícil pensar en el sentido de reflexión, de búsqueda de sentido, de comprensión, de las actividades en el espacio público: “La característica principal del pensamiento es que interrumpe toda acción, toda actividad ordinaria, cualquiera que ésta sea” (Arendt, [1971]; 1995: 115). La interrupción de “toda actividad” resalta la importancia del punto de vista del espectador, de aquel que queda fuera del acto y si bien es cierto que el espectador se encuentra en relación con otros espectadores, su actividad pensativa sólo la hace cada uno, cada espectador piensa por sí mismo, aunque siempre considera el punto de vista de los *otros*. A diferencia de la acción, al menos de la acción política, que sólo es posible en relación con otros individuos, el pensamiento sólo es posible en soledad. Sin embargo, la soledad no significa la ausencia total de compañía, pues siguiendo un argumento socrático (el dos-en-uno), Arendt propone que cuando se está solo, se está con uno mismo: “Esta soledad significa estar con uno mismo, y pensar, aunque sea la más solitaria de todas las actividades, nunca es completo sin compañía” (Arendt [1958a]; 1993: 81). El pensamiento, para Arendt, supone pensar con mentalidad amplia, lo que implica contemplar la mayor cantidad de juicios posibles, aspecto que abordaré más adelante.

Mencioné anteriormente que todo individuo posee la capacidad de pensar y, con esto quiero resaltar que dentro del pensar, se revela una necesidad de reflexión, de búsqueda de sentido, un ejercicio de comprensión del acontecer de las acciones. A la capacidad de pensar lo político, Arendt la entiende como comprensión y, en este sentido, implica un trato moral con el mundo común. Dentro del espacio público, acontecen acciones políticas y morales –en la medida en que allí se define una normativa ética para el ejercicio de la ciudadanía–; y los resultados de estas acciones producen re-acciones del mismo tipo. En este sentido Arendt urge que todos los individuos hagamos uso de nuestra capacidad de pensar, en tanto que esta capacidad tiene, de algún modo, una relación con las reflexiones morales:

Si la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo debe tener algo que ver con la capacidad de pensar, debemos poder <<exigir>> su ejercicio a cualquier persona que esté en su sano juicio, con independencia del grado

de erudición o de ignorancia, inteligencia o estupidez, que pudiera tener.
(Arendt [1971]; 1995: 114)

A mi parecer, este planteamiento resulta de suma importancia. Se resalta de ahí un carácter responsable de la necesidad de pensar y, del mismo modo, se señala la posibilidad de solución que puede tener esta capacidad dentro de la reflexión de los acontecimientos del espacio público. No pretendo afirmar que sólo pensando salvemos la vida pública, me parece absurdo argüir de ese modo; pretendo significar que el ejercicio del pensamiento, el “detente” de la acción, nos permite dilucidar nuevos caminos, otorgar nuevos sentidos a las acciones, o, desde una perspectiva arendtiana, al menos comprender y reconciliarnos con el mundo en donde ciertas cosas son posibles (Arendt [1953]; 2005).

Otra de las facultades propias de la vida del espíritu es la *Voluntad*. Para Arendt, la voluntad no puede equipararse al libre albedrío cristiano, ni tampoco a la posibilidad de hacer “lo que nos venga en gana”, a la libertad amplia sin condición alguna. Es difícil precisar qué exactamente entiende Hannah Arendt por esta facultad, puesto que el análisis que desarrolla en torno a la Voluntad en *La vida del espíritu*, se centra, principalmente, en dar cuenta de cómo se le ha visto a lo largo del pensamiento en la historia. Sin embargo, podría partir diciendo que la Voluntad tiene un objetivo, va dirigida a algo, se comprende en ella una idea de intencionalidad. En este sentido, “cada volición, a pesar de ser una actividad espiritual, se relaciona con el mundo de las apariencias en el que su proyecto se realizará” (Arendt [1978]; 2002: 271). Sin embargo, aunque principalmente la voluntad está dirigida al espacio público, al lugar donde podemos llevar a cabo nuestras acciones, no debemos deducir que es una facultad instintiva, en la medida en que es parte de las facultades del espíritu, la Voluntad es en sí misma reflexiva. La capacidad de decidir, de asumir una posición, supone, de algún modo, una puesta en juego de nuestra voluntad. Y si nos reconocemos como individuos pensantes, esta puesta en juego no es arbitraria, ni mucho menos caprichosa. Arendt, en este sentido, no llega a proponer una noción de Voluntad de modo específico, incluso, llega a romper con la idea de Kant, de la voluntad como un órgano ejecutante de la acción (Arendt [1978]; 2002: 381). Podría pensar la Voluntad como aquello que motiva las acciones de los individuos, coincidiendo con Arendt en que la “teoría de la voluntad mira a lo que da su contenido a la conciencia” (Arendt [marzo, 1952]; 2006: 186). La voluntad,

en este sentido, puede leerse como la disposición del individuo en el para qué de la acción. Para efectos de este trabajo, la voluntad, entonces, se entiende en términos muy básicos, como aquella capacidad que nos permite determinar el deseo, la capacidad que, con base en la libertad, condiciona la capacidad desiderativa en relación con la acción y la contemplación sobre el espacio público.

En el desarrollo de la capacidad de pensar, hice constante mención de la comprensión. La comprensión, en el pensamiento arendtiano, está íntimamente relacionada tanto con la capacidad de pensar como con la capacidad de juzgar de los individuos. Veamos entonces, cómo se propone esta idea y necesidad de comprensión tanto en el pensamiento como en la capacidad de juicio de todos los individuos. De forma paralela, iré planteando lo que supone el Juicio en el pensamiento político de esta autora. La comprensión, es una tarea inacabable, de hecho, para Arendt, “la comprensión comienza con el nacimiento y termina con la muerte” (Arendt [1953]; 2005: 372). Siendo así, no resulta extraño que la comprensión sea otra cara de la acción. La comprensión: “Es una actividad sin fin, en constante cambio y variación, a través de la cual aceptamos la realidad y nos reconciamos con ella, es decir, tratamos de estar en casa en el mundo” (Arendt [1953]; 2005: 371). Al hablar de reconciliación, Hannah Arendt, no pretende significar que por el proceso de comprensión lleguemos a “perdonar” lo que en el mundo aparece y acontece, más bien se trata de una especie de aceptación, de una afirmación de que cualquier cosa es posible. Comprender supone aceptar el acontecimiento, reconocer que aconteció y cómo aconteció, de este modo nos reconciamos con el mundo. No debe concluirse, del pensamiento arendtiano, una especie de conformismo. A mi entender, la comprensión deviene en una advertencia y comprendiendo la totalidad de las acciones podemos prevenir que, si los resultados de las acciones son desastrosos, se repitan.

En relación a la comprensión en la política, Arendt plantea:

Comprender en la política nunca significa comprender al otro (sólo el amor sin mundo <<comprende al otro>>), sino entender el mundo común tal como éste aparece al otro. Si hay una virtud (sabiduría) típica del político, ésta es la capacidad de ver todos los aspectos de una cosa, es decir, la capacidad de verla tal como aparece a todos los afectados. (Arendt [septiembre 1953]; 2006: p.437 subrayado del autor)

La comprensión guarda estrecha relación con la capacidad de juzgar. Por medio de ambas capacidades, otorgamos sentido al mundo común. Incluso, puesto que comprendemos, entonces juzgamos. Cabe mencionar aquí que la capacidad de juicio es propia, igual que el pensamiento y la voluntad, de todo individuo en tanto que vivimos en un mundo común, en un espacio que compartimos. En palabras de Ronald Beiner:

Sin los juicios, gracias a los cuales nuestro mundo se torna inteligible, el espacio de aparición [el espacio público] simplemente se derrumbaría. El derecho a juzgar es por tanto absoluto e inalienable, puesto que sólo emitiendo juicios [...] podemos dar sentido al mundo. Si perdiésemos nuestra facultad de juzgar [...] perderíamos con toda seguridad nuestra orientación en el mundo. (Beiner [1982]; 2003: 177-178)

En la noción de la capacidad de Juicio que Arendt desarrolla, confieren distintas nociones que la autora retoma del pensamiento filosófico de Kant, a saber: la operación de la reflexión, la de la imaginación y la del *sensus communis*. En términos superficiales, el juicio al que apela Arendt, es aquel que busca subsumir un particular a un general que, de algún modo, es el *juicio reflexionante* en la teoría kantiana. En este sentido, el Juicio, la Capacidad de Juzgar, deviene en un ejercicio constante de reflexión, y el ejercicio de reflexión permite una mejor y mayor comprensión de las acciones propiamente humanas e individuales: “el juicio es el proceso mental por el que uno se proyecta en una situación imaginaria de reflexión desinteresada a fin de asegurarse a sí mismo y a una comunidad ideal de interlocutores potenciales, que un particular ha sido apreciado adecuadamente” (Arendt [1982]; 2003: 208).

El resultado y proceso de comprensión se verá facilitado por la operación de la imaginación y de la reflexión que acontecen dentro de la capacidad de juzgar. Al respecto Beiner señala que:

El juicio, pues, nos ayuda a dar sentido, a hacer humanamente inteligibles acontecimientos que, de otra forma, carecerían de él. La facultad de juzgar está al servicio de la inteligibilidad humana [...] y el hecho de conferir inteligibilidad es el sentido de la política. (Beiner [1982]; 2003: 175)

Es la capacidad de la imaginación la que permite situarnos en el lugar de los otros y al mismo tiempo la que permite conformar nuestro pensamiento, nuestra reflexión, con un carácter representativo. Se trata de lograr un campo de observación, donde la voz y la acción de los *otros* se recrea (Arendt [1982]; 2003). La capacidad de reflexión se vuelve

útil en tanto que estimula la observación racional de algún asunto particular. Se trata, según Hannah Arendt, de “la auténtica facultad de juzgar algo” (Arendt [1982]; 2003: 127). La combinación de ambas operaciones, reflexión e imaginación, facilita no sólo comprender cómo juzgamos sino también la valoración establecida una vez llevado a cabo el juicio. Además de estas dos operaciones, Arendt destaca que la facultad de juzgar comporta una capacidad de sentido común, que no es simplemente aquello que nos parece obvio, es algo cargado de valor y, a su vez, comprende la participación de tantos otros reconociendo el elemento moral que tenemos en tanto *somos otros*. El sentido común más bien supone: “compartir con los demás un mundo no-subjetivo, un mundo <<objetivo>> (lleno de objetos)” (Beiner [1982]; 2003: 183). Es decir, por el sentido común podemos compartir significados y signifaciones: “[...] el sentido común es solo la parte de nuestra mente y la porción de sabiduría heredada que todos los hombres tienen en común en cualquier civilización dada [...]” (Arendt [1953]; 2005: 384). De hecho, en palabras de Arendt: “es a ese *sensus communis* a lo que apela el juicio de cada uno, y es esta potencial apelación la que confiere a los juicios su especial validez” (Arendt [1982]; 2003: 133). Es el *sensus communis*, para concluir, lo que nos permite establecer cierta coherencia que nos facilita el movimiento en el mundo. En las palabras de la autora,

[...] el sentido común presupone un mundo común en que todos entramos, en que podemos vivir juntos porque contamos con un sentido que controla y ajusta todo dato sensible rigurosamente particular mío a los datos de todos los demás [...]. (Arendt [1953]; 2005: 385)

Hemos visto diversas y complejas aproximaciones a la noción de Individuo en el pensamiento arendtiano. Sirvan las siguientes líneas a modo de conclusión. Tenemos, principalmente, que el *Individuo* arendtiano se mueve en dos esferas existenciales de la vida misma, la *vita activa* y la *vita contemplativa*. Ambas esferas existenciales se pueden ver reflejadas en dos dimensiones que, por decirlo de algún modo, confieren un *lugar* a la vida y actividad humana: el *espacio público* y el *espacio privado*. Así mismo, se resaltaron tres dimensiones que corresponden a la dimensión activa de la vida: la labor, el trabajo y la acción. Si bien es cierto que nos movemos en las tres dimensiones, nos concentramos en la dimensión de la acción para precisar la dimensión política y moral de la vida humana. Dentro de la capacidad para actuar, confieren otras varias nociones. Del desarrollo de ésta dimensión se desprende que cada individuo es distinto, somos plurales.

Esta característica plural de la vida humana tiene relación con la idea de nacimiento, de natalidad y la natalidad es acontecimiento y, en consecuencia, refiere a la capacidad de inicio: la acción, en relación con la natalidad y la pluralidad, se vuelve una dimensión impredecible e irreversible de la vida humana, individual. Cada ser humano, que el individuo es capaz de iniciar y que aquello que inicie será distinto de lo que haya iniciado cualquier otro individuo. Del mismo desarrollo, del estudio de la capacidad de actuar, se desprende que la sólo la acción es posible en colectivo. Sólo en esta dimensión humana tenemos necesidad de la presencia de otros individuos. Con esto relacionamos la importancia del vínculo de la acción y el discurso no únicamente en la ejecución de nuestras acciones, sino en tanto que por medio de la acción y el discurso podemos revelarnos, demostrar al mundo el *quién* y el *qué*, revelado por medio de la acción y de la palabra.

Finalmente, Arendt establece tres facultades del espíritu, que resultan de principal importancia para el individuo que actúa, si bien pueden relacionarse con la actividad del *homo faber* y con la del *animal laborans*. De hecho, al hablar de la capacidad de pensar, Arendt propone que todo pensamiento puede tener una influencia en la acción en tanto que la acción es hecha por el *hombre activo*, no por el *homo faber*, ni por el *animal laborans*. Todo individuo es poseedor de las tres facultades, en este sentido, la teoría política de Arendt nos propone un individuo que no solamente es capaz de acción, sino que además su acción supone una puesta en juego de su capacidad para pensar, de su Voluntad y de la capacidad de juicio. Sin embargo, la inclinación a la acción de las facultades no debe interpretarse de modo arbitrario. Las tres facultades –pensamiento, voluntad y juicio– son propias del individuo en tanto que espectador. Es decir, sin querer limitar su potencial, estas capacidades en tanto que son propias de la vida del espíritu logran su mayor expresión dentro de la *vita contemplativa*. Otras características que se resaltan como propias del individuo y que guarda una estrecha relación con estas facultades son: la necesidad de comprender, la capacidad de decisión, así como la capacidad de imaginación y de reflexión y el sentido común.

La idea de un individuo arendtiano cobra sentido si lo pensamos como un agente activo y pasivo al mismo tiempo. Es decir, tenemos un individuo que es capaz de acción, de reflexión y de comprensión, tanto de sus propias acciones como la de otros.

1.3. Aproximación a la noción de Individuo en John Dewey.

En el pensamiento filosófico-pedagógico de Dewey se resalta la experiencia particular de cada Individuo, ya sea de modo particular o como miembro del colectivo. La experiencia viene a ser el punto de partida de las reflexiones deweyanas. De ahí que la experiencia, dice Dewey, para que sea una experiencia verdadera debe ser *educativa*; y esto es aplicable no sólo a la experiencia pedagógica, sino a las experiencias generales de cualquier individuo en cualquier espacio.

Esto no significa que el Individuo, en el pensamiento deweyano, es uno a la deriva, no significa que el Individuo no tenga ningún control ni tampoco que se dedique a experimentar por experimentar; la experiencia, en la concepción de Dewey, no hace referencias a esta visión reduccionista. Totalmente contrario a esta concepción, la experiencia que nos presenta Dewey está dirigida, tiene metas que conseguir, y vive un proceso continuo en sí misma. El Individuo, para Dewey, es plenamente consciente y responsable de lo que vaya aconteciendo en el transcurso de la experiencia. La vida, en sí misma, es un proceso constitutivo de experiencias. Y las experiencias que vivimos devienen en un mundo potencial de aprendizaje y crecimiento. En el pensamiento deweyano hay relación íntima y necesaria entre los procesos de la experiencia *real* y la educación y, nuevamente, la educación no hace referencia, al menos no únicamente, al proceso escolarizado, la educación es un proceso constante y continuo que dura lo mismo que la vida del Individuo.

No obstante, esto no nos autoriza a pensar que “toda experiencia es educativa”, pues, a este respecto, Dewey diría:

La creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas. La experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas una a otra. Pues algunas experiencias son antieducativas. (Dewey [1938]; 2004: 71)

En términos muy básicos y generales, la verdadera experiencia es aquella que posibilita el “desarrollo” de nuevas experiencias. La auténtica actividad de experimentar no se limita a una única experiencia, más bien, se trata de una cadena de experiencias. De hecho, la actividad experimental no es, y no debe ser, una actividad mecánica, pues las

experiencias verdaderas son, en sí mismas, reflexivas. Una experiencia que no convoque a la reflexión no es una auténtica experiencia. De ahí que, una experiencia no termina al momento de sentirse satisfecho con lo vivido. Está presente en el planteamiento deweyano sobre la experiencia el *principio de continuidad*: “[...] este principio aparece en toda tentativa para distinguir las experiencias que son valiosas educativamente de las que no lo son” (Dewey [1938]; 2004: 77). La experiencia-experimentada da paso a la vivencia de otra experiencias, y a mi entender, esto se debe al carácter curioso de cada Individuo y a la necesidad de preguntarnos qué y por qué, cada vez que hayamos alcanzado ciertos resultados. En este sentido, la noción de experiencia en Dewey cobra una dimensión potencialmente activa. Para Dewey, “Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor sólo puede juzgarse sobre la base de aquello hacia lo que se mueve” (Dewey [1938]; 2004: 82). En la noción de experiencia, se constituye la idea de intención, las experiencias deben tener una intención, comprendiendo por intención la voluntad reflexiva o el motivo reflexivo que promueve la experiencia.

El individuo deweyano debe su principal característica al hecho de que se forma en la interacción con y en el mundo. No es un individuo aislado, es un individuo que se mueve en el espacio compartido con otros. El mundo compartido no es un lugar estático, la sociedad en general, así como la vida misma, está en constante cambio. En este punto, Dewey observa:

La afirmación de que los individuos viven en un mundo significa, en concreto, que viven en una serie de situaciones. Y cuando se dice que viven en estas situaciones, el sentido de la palabra <<en>> [...] significa, una vez más, que existe una interacción entre individuo y objetos y otras personas. (Dewey [1938]; 2004: 86)

El individuo que visualiza Dewey es un individuo no solamente activo, sino capaz de acción para el cambio, es un agente de cambios políticos y sociales. Aunque, conviene recordar que para que el individuo se proponga acciones para el cambio, Dewey dice que primero tenemos que conocer las “condiciones actuales de existencia”, de ahí que, de algún modo, las acciones de los individuos no supondrán cambios con mayor repercusión fuera de la experiencia misma. Es decir, en la medida en que para el cambio y para la acción necesitamos conocer y aprehender las “condiciones actuales de existencia” y en tanto que estas condiciones son en sí mismas cambiantes, resulta de ello

una tarea sumamente compleja, sino imposible (Dewey [1930]; 2003: 158-159). Sin embargo, esto no necesariamente imposibilita el acontecer de ciertos cambios. De la cita anterior, resulta que la experiencia de cada individuo envuelve la idea del cambio: “Pero, toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia” (Dewey [1938]; 2004: 82). En este sentido, John Dewey plantea que dentro de la experiencia se envuelven las ideas de interacción y situación, la experiencia involucra interacción con objetos u otros individuos que, a su vez, son parte de una situación. Dewey señala:

Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente, y si este último consiste en personas con las que está hablando sobre algún punto o suceso, el objeto sobre el que se habla forma parte también de la situación [...]. (Dewey [1938]; 2004: 86)

Antes de entrar en las específicas características del individuo, permítasenos señalar, finalmente, que la idea de interacción está íntimamente ligada con el principio de continuidad, en palabras de Dewey:

Cuando un individuo pasa de una situación a otra, su mundo, su ambiente se amplía o se contrae. No se encuentra viviendo en otro mundo sino en una parte o aspecto diferente de un mismo mundo. Lo que ha adquirido en conocimiento y habilidad en una situación se convierte en un instrumento para comprender y tratar efectivamente la situación que sigue. El proceso sigue en tanto que la vida y el aprendizaje continúan. (Dewey [1938]; 2004: 86)

Por el momento, podríamos decir que la noción de individuo que Dewey presenta, supone un individuo capaz de reconocer la cualidad cambiante del mundo en que habita, que tiene “conocimiento de un mundo sometido a cambio” (Dewey [1938]; 2004: 67). Hay ciertas cualidades que le permiten adentrarse en el contexto de experiencias y sacar el más amplio provecho de las mismas. Conviene resaltar, en este momento, una cualidad que posee el individuo desde que nace, a saber: la plasticidad. Sobre ella dice Dewey que:

[...] Más bien se aproxima a la plegable elasticidad por la que algunas personas adoptan el aspecto de lo que les rodea aún conservando su propia inclinación. Es esencialmente la capacidad para aprender de la experiencia; el poder para retener de una experiencia algo que sea eficaz para poder afrontar las dificultades de una experiencia ulterior. Esto significa el poder para modificar las acciones sobre la base de los

resultados de las experiencias anteriores, o sea el poder *desarrollar disposiciones*. (Dewey [1916]; 2001: 48)

Con la definición que Dewey ofrece sobre el concepto de plasticidad podemos llegar a varias conclusiones. Estamos de acuerdo en que se ve implícita la idea de continuidad en la acción, en tanto que con la plasticidad tomamos en cuenta las experiencias anteriores (los juicios previos) en la reflexión sobre y dentro de las experiencias actuales. Otra conclusión que podemos destacar, es que resalta el hecho de que el individuo vive inmiscuido entre las experiencias y que estas experiencias le permiten adaptarse, manteniendo siempre alguna intrínseca particularidad. Finalmente, con la idea de plasticidad, notamos, la posibilidad de observar un individuo libre y moral.

Cuando decimos que el individuo deweyano es libre y moral, queremos significar que, por un lado, tiene un control sobre las consecuencias de sus actividades y, por otro lado, es consciente del verdadero valor de la libertad. Para Dewey existen dos modos de la libertad. Por un lado, hay una libertad física, que en términos generales supone el libre despliegue de impulsos y deseos de los individuos. Por otro lado, Dewey habla de la libertad de inteligencia: “La única libertad de importancia durable es la libertad de observación y de juicio ejercida respecto a propósitos que tiene un valor intrínseco” (Dewey [1938]; 2004: 101). La primera libertad, la libertad física, no debe concebirse como un fin en sí misma, más bien es un medio para alcanzar un fin determinado. La libertad de inteligencia, por el contrario, mantiene su valor intrínseco, y la posibilidad de hacer uso de nuestras capacidades de observación y juicio, en cada momento de nuestra experiencia, deviene en un fin en sí mismo. No obstante, la libertad de inteligencia no debe menospreciar a la libertad física, pues esta última puede ser útil a la primera.

La libertad de inteligencia está implícita en la capacidad de pensar del individuo. El pensar, en la teoría deweyana, es

[...] detener la manifestación inmediata del impulso hasta que se ha puesto a éste en conexión con otras posibles tendencias a la acción, de suerte que se forme un plan de actividad más comprensivo y coherente. [...] El pensar es así un aplazamiento de la acción inmediata, efectuando un control interno del impulso mediante una unión de la observación y la memoria, siendo esta unión la médula de la reflexión. (Dewey [1938]; 2004: 104)

En este sentido, la idea de que el individuo es libre y moral cobra significado. Para Dewey el individuo no lleva a cabo acciones instintivas, las acciones de los individuos se deben a un proceso de pensamiento reflexivo. Vale decir, es el único pensamiento verdadero dentro de la teoría deweyana. La acción se ve motivada, antes y durante, por el ejercicio del pensamiento reflexivo hay una previsión de las futuras consecuencias, lo que lleva a observar las implicaciones morales. Si no fuera de este modo, la idea de *control interno*, no tendría mayor sentido que el de autodisciplina. En otras palabras, hablar de un individuo en plena libertad de inteligencia y en plena capacidad de reflexión, es hablar de un individuo con uso de razón, razón racional y razonable, que tiene en cuenta el contexto en el que se involucra y los objetos y otros individuos que allí se encuentren. Al menos, creemos correcto esperar que así sea. La intención principal del pensamiento filosófico-pedagógico deweyano es contribuir a la formación de futuros ciudadanos para una sociedad democrática: no podemos esperar menos de un individuo que se presenta como *libre y moral*.

Relacionada con la idea del pensamiento reflexivo está la noción de propósitos. En tanto que el individuo es capaz de pensamiento reflexivo antes y en el transcurso de sus acciones, puede proponerse propósitos dentro de las acciones. El propósito no es, ni debe ser, equivalente a la idea de fin. En el pensamiento deweyano, los propósitos son “previsiones de consecuencias” principalmente, y la capacidad de previsión se ve facilitada por la “operación de inteligencia”, por el pensamiento reflexivo (Dewey [1938]; 2004). Los propósitos, enmarcados en la experiencia, nacen por motivo de los impulsos inmediatos; es por la operación de la inteligencia cuando devienen la previsión de consecuencias. En palabras de Dewey:

La previsión de las consecuencias supone la operación de la inteligencia. Ello exige, en primer lugar, la observación de las condiciones y circunstancias objetivas, pues el impulso y el deseo no producen consecuencias sólo por sí mismos, sino por su interacción con las condiciones que le rodean. [...] El ejercicio de la observación es, pues, una condición para la transformación del impulso en un propósito.
(Dewey [1938]; 2004: 106)

He señalado que el individuo deweyano es capaz de pensar, y que la capacidad deviene en el pensamiento reflexivo. El pensamiento reflexivo es: “[...] el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio

con todas sus consecuencias” (Dewey [1910]; 1989: 21). Antes de seguir con la reflexión en torno a la capacidad de pensar de los individuos, consideramos necesario hacer una exposición sobre otras dos cualidades relacionadas con la idea de pensar, y se ven comprendidas en la idea más general de experiencia misma. Me refiero a los hábitos y a la voluntad. Hay, en la teoría deweyana, dos principales concepciones del hábito. En primer lugar, el hábito hace referencia a la actividad mecánica, automática o, por decirlo de algún modo, instintiva. En segundo lugar, y lo que en sí podríamos considerar como un hábito sano o, en todo caso, beneficioso a la experiencia, está el hábito en tanto que inclinación y disposición. El hábito, desde una visión automática, deviene en la ejecución práctica y motora de ciertas actividades rutinarias. En cambio, el hábito, entendido del segundo modo:

Significa formación de disposiciones intelectuales y emotivas así como un aumento de facilidad, economía y eficacia de la acción. Todo hábito marca una inclinación, una preferencia y elección activas de las condiciones comprendidas en su ejercicio. Un hábito indica también una disposición intelectual. (Dewey [1916]; 2001: 51)

En tanto que hay en los hábitos una disposición intelectual, los hábitos pueden estar relacionados con la dimensión del pensamiento. Puesto que con los hábitos logramos crearnos ciertos modos, inclinaciones, de comprensión de la realidad y de la acción de las mismas, resulta de ellos la necesidad de reflexión. Si estamos de acuerdo en que por medio de hábitos, entendidos a modo de inclinación podemos adecuarnos a cierta actitud, entendida como disponibilidad y posición en la acción, debe haber en ellos un proceso reflexivo que nos facilite llegar a tales resultados. De modo muy interesante, resulta de la teoría deweyana la idea de que nuestros hábitos, la ejecución de ellos tiene una influencia directa no sólo en la experiencia individual sino en la colectiva y no únicamente en la actual también en los resultados que de ellas perduren:

Nuestros hábitos individuales son eslabones que forman la interminable cadena de la humanidad; su significación depende del medio heredado de nuestros antecesores y se intensifica a medida que vemos por anticipado los frutos que nuestras obras rendirán en el mundo en que vivan nuestros sucesores. (Dewey [1922]; 1975: 31)

Nuevamente, en este planteamiento vuelve a resaltarse la idea de previsión, de anticipación, aunque esta vez no se trata tanto de las consecuencias inmediatas, sino de

las consecuencias que de nuestros actos resulten a largo plazo. Del mismo modo, puede desprenderse de esta cita una dimensión moral, en tanto que hablamos de consecuencias que permanecerán y estas consecuencias, indudablemente, serán experimentadas por otros. En tanto que se retoma la idea de interacción o, más bien, de presencia de otros individuos, el resultado de nuestras acciones debe reflexionarse en términos morales.

A la idea de hábitos, le va ligada de modo estrecho la noción de voluntad. Dewey percibe la voluntad como motivo, como causa. No obstante, Dewey enfatiza en que esto no significa que la voluntad no esté ligada con las consecuencias:

Así, la voluntad no es algo opuesto a las consecuencias o separado de ellas, sino su causa; es la causalidad en su aspecto personal, el aspecto que precede inmediatamente a la acción. Tomamos la voluntad de hacer algo no como un sustituto de la acción o como una forma de no hacer nada, sino en el sentido de que, en igualdad de condiciones, la correcta disposición producirá la obra debida, ya que disposición significa una tendencia a actuar, una energía potencial que sólo necesita una oportunidad para hacerse cinética y manifiesta. (Dewey [1922]; 1975: 51).

La posible relación entre hábito y voluntad, se debe a que el hábito, en tanto que disposición o inclinación, puede entenderse como un concepto que en sí mismo comprende la noción de causa y en este sentido de motivo, de decisión para la acción. En palabras del autor, “La fuerza dinámica del hábito, en lo que concierne a la conexión mutua, explica la unidad de carácter y conducta o, más concretamente, entre motivo y acción, entre voluntad y obra” (Dewey [1922]; 1975: 50). El hábito y la voluntad, se ven comprendidos en la capacidad de pensar. En tanto que el hábito supone una disposición y que esta disposición no es mecánica y puesto que la voluntad se entiende como un motivo correcto para la acción, han de desarrollarse, o al menos fortalecerse en el pensamiento, como pensamiento reflexivo.

Antes de dar cuenta de la dimensión metódica del pensamiento según Dewey, veamos primero la especificidad que se plantea al hablar de pensamiento en tanto que pensamiento reflexivo. Un pensamiento que no conlleve a la dilucidación, y futuras reflexiones, de nuevas ideas y que se vea satisfecho de inmediato, no puede considerarse, desde la perspectiva deweyana, pensamiento reflexivo. No sólo para John Dewey, sino para cualquier teórico que reconozca la importancia de la reflexión para y en las acciones individuales, este proceso reflexivo tiene que ser continuo, así como las experiencias, la

capacidad de reflexión debe estar presente a lo largo de la vida, y esto, siempre y cuando reconozcamos con Dewey, que la vida es un proceso continuo de crecimiento y educación. De la continuidad de la reflexión, de la continuidad del pensamiento reflexivo, dice Dewey:

Ahora bien, el pensamiento reflexivo se asemeja a ese fortuito tránsito de cosas por la mente en el sentido de que consiste en una sucesión de cosas acerca de las cuales se piensa, pero se diferencia de él en que no basta la mera ocurrencia causal en una sucesión irregular de <<cualquier cosa>>. La reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una consecuencia *con*-secuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina a la siguiente como resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron. (Dewey [1910]; 1989: 22)

De esta cita se desprende, además del carácter de continuidad, un indicio del carácter dinámico del pensamiento. Desde una perspectiva deweyana, podríamos decir que nada de lo que pensamos vale por sí mismo, todo lo que pensamos está relacionado con nuestras acciones, o al menos así debe ser. No obstante, esto no significa que el pensamiento reflexivo va a la deriva, reflexionando y reflexionando. El pensamiento reflexivo conduce a metas, si bien son metas que eventualmente nos llevan a nuevas reflexiones y así sucesivamente. Lo importante es resaltar que algo alcanzamos de este proceso reflexivo.

Así, pues, el carácter dinámico del pensamiento, demuestra, perfectamente, la constante relación entre pensamiento-reflexión y acción. Y, veremos, eventualmente, la dimensión moral que cobra este tipo de concepción. Primero, pasemos a observar las cualidades metódicas presentes en el pensamiento-reflexivo desde la perspectiva de Dewey. El Individuo que Dewey nos presenta, es uno curioso, indagador. Estas cualidades son propias, evidentemente, de un individuo activo. El pensamiento reflexivo, comienza al momento en que nos asalta alguna duda, es decir, comenzamos a pensar, a reflexionar, en el momento en que desconocemos algo, en el momento en que no comprendemos: “[...] el origen del pensamiento se encuentra en una perplejidad, una confusión, una duda. Algo debe provocarlo y evocarlo” (Dewey [1910]; 1989: 30). Cuando tenemos un problema, algo que necesariamente queremos resolver, dilucidamos

sobre posibles modos de acción, sobre posibles vías para la resolución de eso que en el momento nos mantiene *perplejos*.

Así, pues, en el metódico modo de pensar, desde la perspectiva de Dewey, la fase inicial es la duda y “el paso siguiente es la elaboración de algún plan provisional o proyecto, la adopción de alguna teoría que explique las peculiaridades en cuestión, la consideración de alguna solución al problema” (Dewey [1910]; 1989: 30). Vemos, que la reflexión en torno a la búsqueda posibles resoluciones al, por llamarle de algún modo, conflicto, no es azarosa. De algún modo, esta dilucidación de posibilidades resolutivas supone un amplio ejercicio de búsqueda de información sobre el mismo conflicto. Aparece aquí, nuevamente, la importancia que John Dewey otorga al conocimiento de las condiciones actuales donde se suscita el conflicto que queremos solucionar, o bien de la situación que queremos cambiar.

En este sentido, cobra mayor significado el hecho de que según Dewey: “Para ser auténticos seres pensantes, debemos estar dispuestos a mantener y prolongar ese estado de duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa [...]” (Dewey [1910]; 1989: 31). La importancia de este “estado de duda” reside no sólo en que promueve una reflexión constante y de mayor envergadura. Para Dewey, “Al establecer mentalmente las consecuencias de diferentes modos y líneas de acción, nos capacita *para saber qué hay de puramente apetitivo, ciego e impulso en la acción inteligente*” (Dewey [1910]; 1989: 33).

Una fase consecuente es la construcción de hipótesis, una vez hemos reflexionado en torno a posibles caminos, una vez hemos tomado en cuenta las sugerencias, “las ideas de qué hacer cuando nos encontramos en un aprieto”, y que las hemos estudiado y reflexionado, “intelectualizado”, tenemos que optar por una hipótesis (Dewey [1910]; 1989: 103). La hipótesis, es en Dewey, la “idea conductora”, y dice: “de esta manera, la sugerencia se convierte en una suposición definida, o, para decirlo más técnicamente, en una hipótesis” (Dewey [1910]; 1989: 104). Cuando nos formulamos una hipótesis buscamos mayor información, pero esta vez no es una reflexión tan generalizada como la del segundo paso. Se trata de centrarnos en el contexto de esa idea que hemos tomado como guía, como “conductora” de la acción. Este paso sirve para conocer con mayor profundidad el problema y la posible solución que le hemos conferido, nos permite un

acercamiento más inmediato al conocimiento de las circunstancias del problema. De aquí, que el cuarto paso del pensamiento, esté comprendido en el concepto de razonar, el proceso de razonamiento nos permite establecer vínculos con experiencias anteriores, guardadas en la memoria del individuo o en el “arsenal de conocimientos” general de la historia, y, a partir del establecimiento de estos vínculos, nos facilita la comprensión del problema y la mejor dilucidación sobre la solución que nos hemos propuesto, es por esto que para Dewey:

Razonar ayuda a ampliar el conocimiento, mientras que al mismo tiempo depende de lo ya conocido y de las facilidades existentes para comunicar conocimiento y convertirlo en un recurso público y abierto. El razonamiento tiene sobre una solución sugerida, el mismo efecto que el que la observación más íntima y extensa tiene sobre la perturbación original. (Dewey [1910]; 1989: 106)

Finalmente, hay una fase que consiste en “una suerte de comprobación por la acción manifiesta para dar una corroboración *experimental*, o una *comprobación*, a la idea conjetural” (Dewey [1910]; 1989: 107). En este punto, Dewey plantea que no en todos los casos es necesaria la experiencia directa, por decirlo así, práctica-activa. Pues, en muchas de las situaciones que nos han causado la duda, basta con la observación para corroborar nuestras hipótesis. Aquí me parece conveniente destacar, nuevamente, la importancia que Dewey otorga a la verdadera experiencia. En Dewey la experiencia tiene su motivo, su razón de ser. No se trata de salir y vivir todo lo práctico de forma irreflexiva, ni se trata de que solamente en la experiencia práctica, en la directa actividad, estamos experimentando. El pensamiento reflexivo, en este sentido, es una actividad experimental y que apela a la transformación no sólo del pensamiento mismo, sino de las condiciones actuales de existencia.

Nuevamente, los argumentos devienen no sólo en la consideración de nuevos modos de acción, sino de posibles consecuencias de estas acciones. Es decir, la concepción deweyana del pensamiento reflexivo propone la consideración del carácter moral de nuestras acciones. Pensando en el carácter moral, es preciso mencionar ciertas actitudes que favorecen el pensamiento reflexivo que Dewey dice, debemos “cultivar” con el fin de que “se adopten y se usen”, a saber: mentalidad abierta, entusiasmo y responsabilidad. Si bien son actitudes característicamente morales, en el planteamiento de

Dewey interesan, además, por su connotación intelectual. Primero veremos qué entiende Dewey por estas actitudes, para observar, luego, cómo, vinculadas estas actitudes a la capacidad de juzgar, se comprenden en la noción de moralidad del individuo deweyano.

La mentalidad abierta, no es otra cosa que una mente receptiva de cualquier opinión, una mente que primero recibe y comprende el cúmulo de nuevas ideas antes de emitir un juicio, antes de juzgarlas. La mentalidad amplia implica la consideración del 'problema' desde el punto de vista del 'otro'. Considerar otras reflexiones, observar cómo se aprecia el particular desde el punto de vista de los individuos con los que tenemos experiencias y con quienes constituimos un grupo social. Para Dewey, "Esta actitud puede definirse como carencia de prejuicios, de partidismo y cualquier hábito que limite la mente y la impida considerar nuevos problemas y asumir nuevas ideas [...]" (Dewey [1910]; 1989: 43). Por su parte, el entusiasmo es una actitud que impulsa, motiva. El entusiasmo aparenta ser una disposición positiva, una intención cargada de ansias por actuar. Sin abundar mucho al respecto, John Dewey reconoce dos modos del entusiasmo, uno que está dirigido a la acción, a la práctica y la moral, y otro que deviene en un despertar de curiosidad y que Dewey denomina "entusiasmo intelectual":

Cuando alguien se interesa vigorosamente por algún objeto o alguna causa, se lanza a ello; y lo hace, como solemos decir, <<de todo corazón>>, con entusiasmo. La importancia de esta actitud y rasgo del carácter se reconoce en general en las cuestiones de índole práctica y moral. Pero es igualmente importante en el desarrollo intelectual. El auténtico entusiasmo es una actitud que opera como una fuerza intelectual. (Dewey [1910]; 1989: 43)

La tercera, y última actitud, es la de la responsabilidad. Del mismo modo en que el entusiasmo es visto moral e intelectualmente, en el pensamiento deweyano la responsabilidad cobra las mismas características. Asumir la responsabilidad, como una actitud intelectual, supone la consideración reflexiva de las consecuencias y reacciones que puedan resultar de nuestras acciones. En la medida en que la responsabilidad es una actitud reflexiva, resulta de ello su carácter intelectual:

[...] la responsabilidad se concibe generalmente como un rasgo moral, no como un recurso intelectual. Pero es una actitud necesaria para adquirir un apoyo adecuado para la búsqueda de nuevos puntos de vista e ideas y para el entusiasmo por el tema, así como la capacidad de absorción del mismo. [...] Ser intelectualmente responsable quiere decir considerar las

consecuencias de un paso proyectado; significa tener la voluntad de adoptar esas consecuencias cuando se emprendan razonablemente de cualquier posición asumida previamente. (Dewey [1910]; 1989: 44)

Dar cuenta tan exacta del carácter intelectual de estas actitudes, es posible en tanto que la intelectualidad, asociada al pensamiento, siempre resulta, al menos en mi opinión, reflexiva. Es decir, la cualidad intelectual, aunque relacionada con la moral, hace referencia a la racionalidad-razonable del individuo.

Incluso, la capacidad de juzgar, capacidad que en otros teóricos resulta imprescindible para la actividad moral de los individuos, es en el pensamiento deweyano una actividad principalmente intelectual. Aunque, en este sentido, la noción de Juicio que nos propone Dewey sea equivalente al sentido común o al “sano juicio”. Sin más rodeos, veamos qué supone para Dewey esta capacidad. Para el filósofo norteamericano:

Juzgar es seleccionar y sopesar el alcance de los hechos y las sugerencias, tal como se presentan, así como decidir si los hechos supuestos son realmente hechos y si la idea utilizada es una idea sólida o una mera fantasía. En resumen, podemos decir que una persona de juicio sano es una persona que tiene sentido común, que es buen juez de valores relativos, que puede estimar, apreciar, con tacto y discernimiento. (Dewey [1910]; 1989: 111)

Enlazado el juicio al sentido común, cobra su cualidad moral. Es decir, pasa de la pura reflexión ajena o distante de la situación en general, a una reflexión inmiscuida, envuelta y vinculada, por decirlo así, emocionalmente con la acción. Los juicios verdaderos suponen cierta capacidad reflexiva que permite establece la conexión con el contexto y, en consecuencia, con el asunto que motiva nuestro juicio. De aquí que se plantee que para Dewey, el juicio no es una actividad exclusivamente intelectual, pues es necesario algún enlace emocional con el asunto particular que se juzga (Dewey [1960]; 1965). Si somos conscientes de que, con John Dewey, y del mismo modo esto se plantea en la teoría arendtiana, el resultado de la acción es irreversible: “una vez ejecutada, no puede revocarse” (Dewey [1910]; 1989: 108), la importancia de la reflexión y del juicio reside en la nueva reflexión, en la próxima dilucidación, en el futuro razonamiento para las futuras acciones. En relación con esto, es que John Dewey le confiere el carácter intelectual al juicio, pues el sentido común es lo que le confiere un propósito a la inteligencia, aquello que dice que “el conocimiento se traduce en algo” (Dewey [1908],

2000: 161). Y esta traducción no significa que logramos alcanzar alguna verdad plena o absoluta, tiene que ver con la posibilidad de nuevas ideas para nuevas acciones.

En este momento, conviene señalar que el proceso por el que se desarrolla el Juicio, es, igual que en el pensamiento reflexivo, metódico. Se plantea en estos términos puesto que Dewey recurre a las características del juicio en las polémicas jurídicas para dar cuenta, de algún modo, de cómo juzgamos. Así pues, John Dewey menciona tres rasgos:

1) una controversia, consistente en pretensiones opuestas acerca de la misma situación; 2) un proceso de definición y elaboración de esas pretensiones y de selección de los hechos que se aducen en su apoyo; 3) una decisión final o sentencia, que clausura la cuestión en disputa mientras sirve al mismo tiempo como regla o principio para decidir en casos futuros. (Dewey [1910]; 1989: 112)

Este esquema del Juicio es ligeramente parecido al que vimos en el pensamiento reflexivo, en tanto que primero llega el conflicto, luego buscamos opciones y, finalmente, llegamos a una posible conclusión. La capacidad de llegar a la correcta conclusión, es decir, la “habilidad de juzgar”, en la dilucidación de la situación, de la controversia, reside en:

saber qué dejar pasar como indigno de tomar en cuenta; qué eliminar como no pertinente; qué conservar como pertinente para el resultado; qué subrayar como indicio de la dificultad. [...] La posesión de esta capacidad para captar lo probatorio o significativo y dejar pasar el resto es la marca del experto, del conocedor, del *juez*, en cualquier tema. (Dewey [1910]; 1989: 114)

Sin embargo, la determinación de si la solución o la conclusión es o no correcta, corresponde solamente al “buen o mal juicio del individuo” (Dewey [1910]; 1989: p.115). Y la garantía de que, por un lado, finalmente fue adecuado su juicio, reside en la capacidad que empleó el individuo en la aprehensión de la situación en la que sirvió de Juez además de la prudencia en el proceso de Juzgar y, por otro lado, para que el ejercicio de juzgar tenga sentido reside en que:

El pensador tiene que decidir, que elegir; y siempre existe un riesgo, de modo que el pensador prudente selecciona con gran cautela, esto es, dependiendo de la confirmación o de la negación de acuerdo con los acontecimientos posteriores. Si no tiene la capacidad de aprehender acertadamente lo que es pertinente para la interpretación de un

determinado problema dudoso o inquietante, no sirve de mucho que un arduo aprendizaje haya construido un gran depósito de conceptos. [...] En resumen, pensar es revalorizar continuamente tanto los datos como las ideas. A menos que se *juzgue*, que se evalúe la pertinencia y la fuerza de cada hecho aparentemente probatorio y de cada idea aparentemente explicativa, la mente se perderá en la persecución de vanas quimeras. (Dewey [1910]; 1989: 115-116)

A modo de conclusión, recordemos que el individuo en el pensamiento deweyano es uno que interactúa; la importancia de la experiencia, en este sentido, reside, en parte, en el vínculo con otros. El individuo que John Dewey nos presenta deviene en una concepción moral, en tanto que es consciente y reflexivo de sus experiencias o acciones propias, que tiene la capacidad de tomar en cuenta, no sólo las consecuencias que de ellas resulten en relación a los demás individuos, sino lo que de ahí resulte en efecto a su propia persona. Para Dewey, el individuo forma parte de un grupo social y, en consecuencia, es capaz de tomar en cuenta las opiniones de otros individuos. Resulta importante en su teoría la afirmación de la idea de un bien que se piensa bueno en tanto que resulta satisfactorio para el individuo en particular como para el colectivo de individuos donde éste se mueve y experimenta:

Puesto que cada uno de nosotros es miembro de los grupos sociales, y como éstos no tienen existencia independiente de los seres que los componen, no puede haber un interés social efectivo a menos que al mismo tiempo haya una inteligente consideración por nuestro propio bienestar y mejoramiento. (Dewey [1960]; 1965: 194)

Según John Dewey, el individuo es *individuo* en tanto que interactúa con *otros* individuos. Nuestras acciones, y las de nuestros semejantes, son afectadas mutuamente por el ejercicio de acción del que somos capaces como sujetos (Dewey [1960]; 1965). En la teoría pedagógica de Dewey, el individuo está inmiscuido en un proceso continuo de experiencias, es entusiasta por entender, por comprender, por aprender, es capaz de pensamiento-reflexivo, poseedor de hábitos entendidos a modo de inclinación, de disposición a las buenas experiencias. Es necesario, incluso, contemplar todas estas capacidades propias de los Individuos si pretendemos entender la capacidad de cambio, inherente a las acciones de los individuos.

1.4. Conclusiones del primer capítulo.

La primera noción de individuo se desarrolló a partir de dos ideas kantianas: la de la razón práctica y la de la ética. En este marco, demostramos el <<deber ser>> del individuo en tanto que un sujeto capaz de someterse a los preceptos de la razón y de la capacidad desiderativa. El individuo que Kant describe es un sujeto racional y reflexivo, capaz de reconocer, al mismo tiempo, que es miembro de un grupo social. Para Kant, el individuo, según vimos, se remite a dos principios fundamentales, el de la moralidad y el de la intelectualidad para que sus acciones puedan ser reflexivas y racionales, propias de un ser humano (y no acciones instintivas que se esperan más bien de cualquier animal no-racional).

Para Kant, nuestras acciones deben ser morales, racionales y reflexivas y para ser posible, ha de procurar que estas acciones se guíen por el Imperativo Categórico Moral: <<obra de manera tal que puedas querer que la máxima que rige tu acción deba convertirse en ley general>>. Que nuestras acciones puedan regirse por este imperativo, implica que la máxima de la acción sea resultado de un proceso reflexivo o, si se quiere, un discernimiento a partir de la razón. El imperativo categórico garantiza, como vimos, que una acción sea manifiesto de bondad y de voluntad.

La voluntad está regida por la ley de la libertad, en tanto que para Kant los sujetos, además, son libres y autónomos. En tanto que somos libres y autónomos podemos condicionar voluntariamente nuestra capacidad desiderativa. Buscando asegurar acciones adecuadas y positivas por parte de los individuos que componen el espacio público. En este sentido, Kant expresa que un Imperativo Categórico Moral es posible y, además, necesario. En la medida en que reconocemos que en nosotros se constituye una dimensión inteligible y otra moral, también debemos reconocer que nuestras acciones se sometan al mandato que se expresa en el imperativo, pues sólo así podremos asegurar que nuestras acciones no sean instintivas y sí acciones que contribuyan al establecimiento de máximas particulares como máximas universales, de modo que asegure la interconexión entre mis acciones y la de los otros individuos con los que actúo en el espacio común.

Para ser capaz de actuar bajo el imperativo categórico, el individuo tiene ciertas disposiciones o capacidades que lo permiten. Para Kant, todos los seres humanos somos

poseedores de la razón. La razón es aquella facultad que nos permite una educación moral y cívica; ser un sujeto racional y razonable implica ser Ilustrado. La ilustración para Kant <<consiste en la instrucción pública de sí mismo con respecto a los derechos y deberes para con el Estado al que pertenece>>. Con la facultad de la razón, el individuo es capaz de discernir sobre lo que le afecta y sobre lo que él pudiera afectar si no hiciera un buen empleo de esta facultad. El destino de la razón, es el espacio público. La publicidad, dice Kant, es aquello que garantiza la existencia de sociedades. Sin la intercomunicación de lo que pensamos y razonamos no podría decirse que compartimos y afectamos el mismo espacio. La razón, en este sentido, que no se ve expuesta al ojo público no puede jamás conocerse, de aquí que para Kant el uso público de la razón asegura y fomenta el proceso de Ilustración.

Hemos observado que la razón se relaciona con el Imperativo Categórico Moral en el sentido de que sólo ella nos permite una comprensión del deber y del deber para con el contexto social. Por medio de la razón reconocemos si nuestras acciones están conducidas por meras inclinaciones subjetivas o bien por motivos razonables y capaces de convertirse en ley universal para todas las acciones en el espacio público. Así es que confluyen razón, deber, libertad y voluntad. El fin de nuestra acción y el motivo de la misma, implica el sometimiento de nuestra voluntad a los fines de la razón y de la libertad. Sólo así podemos decir que el deber de nuestra acción ha sido bien considerado y que, en consecuencia, así debo actuar.

En este contexto, el individuo que Kant describe es autónomo y esto significaba que el individuo tenía la capacidad de aplicarse a sí mismo la ley universal y que para ser autónomos tendríamos que asumir el deber y la responsabilidad de nuestras acciones. Demostramos que en unión a la autonomía del individuo estaba la capacidad para juzgar que se describió en términos muy generales como la capacidad del *sensus communis*, que en Kant supone un sentido común regido por tres máximas: la máxima del entendimiento, la del pensar por uno mismo; la máxima del discernimiento, la de pensar en el lugar de otro y, finalmente, la máxima de la razón, es decir, la del pensamiento consecutivo. Kant destaca que en el juzgar participa también la reflexión y la imaginación, asunto que se verá con más detenimiento en el próximo capítulo.

La segunda noción de individuo que presentamos fue la de Hannah Arendt. Para la pensadora política alemana, el individuo tiene características similares a las que Kant estableció. Reconoce que los individuos son racionales, reflexivos, autónomos, públicos, políticos, sin embargo, no todos empleamos estas capacidades. En este sentido, Hannah Arendt reconoce que somos capaces de asegurar el espacio público reflexivo y que todo depende de nuestra voluntad, de que se vuelva sensato actuar por un espacio público reflexivo. De aquí, que para la autora, tengamos la necesidad de hacer que el ejercicio público de la razón y del juicio se vuelva una exigencia a todos los seres humanos. Para Hannah Arendt, hemos demostrado, si la determinación del bien y del mal, de lo correcto y de lo incorrecto, de lo adecuado o de lo deseable está relacionada con nuestra capacidad para pensar y para juzgar, entonces, todos los que pretendamos participar en el espacio público debemos poner en juego estas capacidades. Arendt comparte la determinación de que lo público es un espacio donde podemos discernir en torno a dicho espacio.

Hannah Arendt, distingue entre tres esferas de la condición humana, como vimos, la autora habla del *animal laborans*, el *homo faber* y el *hombre de acción*. Dijimos que la intención de la autora es distinguir que hay cosas que son necesariamente públicas y políticas y que hay otras cosas que no tienen por qué implicarse en ese espacio.

Para Hannah Arendt, la acción y el discurso es lo que caracteriza al espacio público que, como demostramos, es un espacio político, es el espacio de y para la ciudadanía. El *homo faber*, se dijo, se encarga de la fabricación de cosas para este mundo, pero su lugar, el de la profesión pertenece a una esfera que podría denominarse como de lo social, no así de lo político. El *animal laborans*, por su parte, es el modo en que podemos satisfacer nuestras necesidades vitales.

Decidí concentrarme en la reflexión sobre la dimensión de la acción, que toca principalmente a la cuestión de la ciudadanía, y tiene mayor relevancia para esta investigación. La acción está caracterizada por ser propia del espacio público y en este sentido está condicionada por la pluralidad, que es la esencia de lo público-político. Por otra parte, la acción no puede ser predecible, hemos visto que la acción, en este sentido, puede tener muchos comienzos pero no puede tener un fin determinado (específico), las acciones están relacionadas entre sí, de otro modo serían mecánicas e irreflexivas. Hemos visto que junto con la pluralidad propia del espacio común, también está la idea de la

natalidad. Para Arendt, los individuos somos capaces de acción, principalmente porque por medio del nacimiento iniciamos ya una acción, hay, por así decirlo, un nuevo comienzo.

La pluralidad estaba fundamentada en la idea de natalidad, en tanto que con cada nacimiento algo único entraba en el mundo. Vimos cómo para Hannah Arendt la idea de actuar está ligada a la idea de iniciar y que en este sentido nacer era iniciar, aparecer en el mundo. Vimos cómo en el espacio público cada vez que iniciamos, por medio de la acción y del discurso, aparecemos en el mundo, nos revelamos, decimos qué y quiénes somos.

En Kant, sin el ejercicio público de la razón y en Arendt, sin el ejercicio público de la acción y del discurso, la dimensión pública, el espacio común desaparecería. El ejercicio de la razón, la capacidad de pensar, es de importancia fundamental para que el espacio común pueda seguir siendo político y para que se garantice que actuamos en pos del mejoramiento del espacio público. El resultado de la acción para con el mundo común se circunscribe a la creación de historia, del relato de la vida humana. En este sentido, la vida humana se constituye en narración. Como nuestras acciones en el espacio público serán luego el contenido de este relato, necesitamos hacernos responsable del curso que estas acciones puedan tomar. De aquí que por medio de la acción y del discurso estamos implicados no sólo con nosotros mismos, sino con el mundo y esto supone considerar que vivimos entre gente y que compartimos un espacio común que debe renovarse y continuar.

Para asumir esta responsabilidad con nuestras acciones necesitamos de la puesta en juego de las tres facultades del espíritu, a saber, el pensamiento, la voluntad y el juicio. El pensamiento es para Arendt la capacidad de darle vueltas a un asunto sin producir nada tangible; en este sentido, el pensamiento es reflexión. Arendt, como Kant, distingue entre la capacidad de conocer y la capacidad de pensar, el conocimiento produce resultados tangibles, produce conocimiento y por ende, tenemos un tipo de aprendizaje. El pensamiento, para Arendt, supone un “detente”; esto es, paralizar la acción para que podamos dedicarnos a la reflexión. Reflexionamos desde el punto de vista del espectador, no del actor que estando inmiscuido en la acción no puede hacer una consideración amplia de lo que está en juego en el contexto de su actuar. El espectador, en cambio, es

capaz de considerar un mayor margen de la acción en el espacio público; estando fuera del juego es capaz de reflexionar sobre todo lo que allí acontece. El actor, sin dudas, es capaz de reflexionar sobre su propia acción pero lo hace ya desde el punto de vista del espectador, él se contempla en su acción. En este sentido, vemos, la capacidad de juzgar va ligada al proceso de pensamiento.

Hemos dicho que el pensamiento también se vincula al relato de la historia humana, con el pensamiento –y el discurso– comprendemos y aportamos al relato. La capacidad de juzgar permite que por medio del *sensus communis* nos representemos –por la imaginación y la reflexión– un particular. Este particular o, si se quiere, el asunto al que nos enfrentamos puede provenir tanto de la experiencia pública actual como de la experiencia pública del pasado. Es decir, la capacidad de juzgar nos permite discernir sobre cualquier asunto que deba considerarse como propio del espacio público.

Siguiendo la concepción kantiana de la facultad de juzgar, Hannah Arendt manifiesta que la implicación del *sensus communis* con la determinación del espacio público, es crucial en la determinación de que, por una parte, un particular ha sido debidamente apreciado y, por otra parte, que reconozcamos que en ese espacio actuamos entre otros sujetos que también juzgan, reflexionan y lo llevan a discusión. La capacidad de juzgar permite otorgarle sentido al mundo. *Sentido* que ha sido bien considerado y con el que todos podemos estar de acuerdo (esto se verá más detalladamente en el siguiente capítulo). Por ahora, me interesa demostrar que hay de algún modo un hilo conductor entre la apreciación del individuo de los tres autores. En este sentido, John Dewey no se distancia de la noción de individuo que hasta ahora hemos señalado.

Para el filósofo norteamericano el individuo es uno, al igual que el de Arendt y el de Kant, activo y reflexivo. Para John Dewey, el individuo es individuo en la medida en que es capaz de comunicarse y de actuar por el beneficio del grupo social al que pertenece. La particularidad de la vida humana reside en la posibilidad de tener experiencias relacionadas entre sí, una experiencia nos lleva a otra, en la reflexión que hacemos de cada experiencia podemos reconocer que las experiencias son educativas. Una experiencia no reflexiva o no reflexionada no puede considerarse como una experiencia educativa.

El individuo que nos presenta Dewey es capaz de tener hábitos intelectuales, el pensamiento reflexivo, en este sentido, es un hábito intelectual. Las experiencias educativas han de tener entre todos sus propósitos, la formación de estos hábitos intelectuales. Para Dewey la importancia de la relación entre experiencia y reflexión o, si se quiere, entre acción y reflexión es fundamental si queremos superar la formación de hábitos rutinarios y de actividades mecánicas y sin sentido.

Igual que como vimos en Kant y en Arendt, el pensamiento en Dewey también supone un detente, hay algo que nos deja perplejos y que quisiéramos comprender, entonces, a eso que nos motiva a pensar es a lo que se relaciona el proceso reflexivo. John Dewey nos describe el proceso reflexivo siguiendo las fases del método científico con la intención de que tengamos idea de qué se supone debemos considerar para poder decir que hemos hecho una adecuada reflexión sobre un asunto y que tenemos ya una solución posible o una tentativa máxima de acción. La mentalidad amplia, además, implica considerar la opinión de los otros individuos.

El proceso reflexivo que supone el pensamiento involucra necesariamente, el proceso de discernir, es decir, la capacidad para juzgar. El juicio para Dewey es igual a pensar, tenemos que seguir el mismo procedimiento para advertir que hemos tomado la decisión correcta. Y, del mismo modo en que para Kant necesitábamos considerar nuestro problema desde el lugar de cualquier otro, y también como para Arendt, necesitamos de la segunda máxima del *sensus communis* para mantener nuestra interconexión con los otros, para John Dewey hay que considerar <<todos los datos>>, esto es, tomar en cuenta lo que hasta el momento se ha dicho sobre el tema, de modo que podamos ir descartando hipótesis hasta poder determinar una solución posible y adecuada o bien, determinar el más adecuado curso de acción.

Para los tres autores, la capacidad de juzgar la tenemos para emplearla. Pero habrá que ver qué exactamente implica el ejercicio de esta facultad en la relación con otros individuos, en la relación con nuestro aprendizaje por medio de experiencias educativas y en la relación con el mundo público común. En el próximo capítulo veremos precisamente qué se entiende en cada teoría por la capacidad de juzgar. La intención es que tengamos en mente el tipo de individuo que se piensa y las implicaciones de la

capacidad de juzgar para cuando veamos la relación entre esta capacidad y la educación para la ciudadanía.

2. Aproximación a la Facultad de juzgar.

Introducción.

En el capítulo anterior presenté, de modo muy general, ciertas cualidades y capacidades propias del individuo desde la perspectiva de Kant, Arendt y Dewey. Para ellos, todo ser humano, todo individuo, es capaz de *juzgar*.

Una revisión más detenida sobre esta capacidad permitirá mayor aprehensión y comprensión de lo que en ella se manifiesta. En este capítulo intentaré mostrar qué supone, para el pensamiento de cada uno de estos tres autores, la noción de la capacidad de juzgar. Utilizamos el esquema del capítulo anterior y en éste se verá, de forma interdependiente, la noción de la facultad de Juicio, primero, desde I. Kant, continuamos con una aproximación a los planteamientos que hace Hannah Arendt y finalizamos con los que se señala en la teoría de John Dewey.

La Facultad de Juzgar, obviamente, cobra un lugar central en el contexto de esta investigación. Tener en mente las posibilidades y características propias de esta capacidad conducirá un camino coherente y justificado en torno a la relación que tiene esta facultad y lo que implica la educación *para* la ciudadanía, que trabajaré en el próximo capítulo.

Cabe mencionar que en el contexto del capítulo utilizaré la noción de “juicio” y la de “discernir” como idénticas. Esto se debe a una traducción de la tercera *Crítica* de Immanuel Kant en la que se sustituye *Crítica del Juicio* por *Crítica del Discernimiento*. En el primer ensayo del ‘Estudio Preliminar’ que hacen los traductores, se señala la justificación por el cambio del término, en tanto que para nosotros no resulta de crucial relevancia el motivo del cambio, optamos por adecuarnos a la traducción de Aramayo¹.

¹ Véase: **Aramayo, R.R.**, “El papel del discernimiento teleológico en la filosofía práctica de Kant”, en: **Kant, I.**, *Crítica del Discernimiento*, trad. Roberto R. Aramayo y Salvador Mas, Mínimo Tránsito/Antonio Machado Libros, Madrid, 2003.

R. Aramayo señala que dada la conocida traducción de la *Crítica del Juicio* hecha por Morente, es difícil establecer o acuñar otra traducción. No obstante, intenta demostrar que cuando Morente habla de **Juicio** (con mayúscula) como la *capacidad* o la *facultad de*, y de **juicio** (con minúscula) como el ejercicio de la facultad o el resultado de su ejercicio, es el término ‘discernimiento’ lo que puede ayudar a la distinción. En este sentido, dice Aramayo: “Así pues, ésa parece ser la palabra que buscaba Morente cuando puso a <<juicio>> su célebre mayúscula” (Aramayo, 2003: 21).

Así, en Kant se hablará mucho de “*Discernimiento*” y, en Hannah y Dewey, se hablará de “*Juicio*”.

La Facultad de discernimiento vista desde la filosofía kantiana, nos permite, principalmente, un reconocimiento de su potencial, así como el reconocimiento de ciertas particularidades propias a dicha capacidad. En el caso de Immanuel Kant, nos centraremos en la idea del juicio reflexionante, principalmente, del juicio estético y del juicio moral, como juicios reflexionantes. El tránsito de la esfera mora a la esfera de lo político se planteará en el estudio de esta capacidad en el marco del pensamiento filosófico de Hannah Arendt. Observaré cómo se articula la noción del juicio del gusto, como juicio estético en el marco de lo político. Para Hannah Arendt, la facultad de juzgar cobra mayor relevancia en el contexto de las situaciones políticas y morales a las que nos enfrentamos, de forma constante, los individuos en sociedad. Finalmente, con John Dewey, observaremos el lugar que tiene la capacidad de juzgar en el contexto del aprendizaje y, además, cómo, de alguna manera, se propone un método –no tanto técnico como más bien– práctico para esta facultad.

Sin más, en este capítulo se encontrará una aproximación teórica a la facultad de discernimiento en el planteamiento de estos tres autores. El propósito radica en que se pueda articular de un modo más inteligible qué se dice cuando se habla de juicio, juzgar o discernir, y así lograr reestablecer la posición que tiene esta facultad en el tema principal que nos ocupa, a saber: el de la educación para la ciudadanía.

2.1. La Facultad de juzgar en la teoría de Immanuel Kant.

Como se mencionó anteriormente, se hablará de Juicio y juzgar, al tiempo que se emplearán Discernimiento y discernir, como términos que señalan lo mismo. Reconozco el motivo que sostienen Roberto R. Aramayo y Salvador Mas para utilizar el término Discernir, no obstante, dada la común acepción del término Juicio, resulta sensato tratarlos como términos similares, al menos en lo que ocupa a esta investigación. Así, siguiendo el planteamiento de los traductores de la tercera *Crítica* de I. Kant, se usa de *Discernimiento o Juicio* para designar la Capacidad o Facultad y de *juzgar o discernir*

para señalar el ejercicio de la capacidad, de su uso. Entonces, el concepto de juicio, o de discernimiento, hace referencia, por una parte, a la capacidad y, por otra, al producto del ejercicio de dicha capacidad.

La facultad de juzgar aparece, en la filosofía de Kant, con la particularidad de mediar entre el <<entendimiento>> y la <<razón>>. Así, la tercera de las *Críticas* deviene en aquello que nos permite movernos entre la razón pura especulativa, la razón pura práctica y la experiencia en la vida misma.

Comenzaré por establecer, en términos muy generales y abarcadores, la distinción entre el Discernimiento reflexionante y el determinante, para luego acercarnos a las dimensiones morales y estéticas que se pueden abordar en la Capacidad del discernimiento reflexionante. Las distintas condiciones que ha de cumplir el discernir, según la perspectiva kantiana, para considerarse como reflexionante y para que pueda ser un artilugio en la vida práctica de los individuos.

De primera instancia, cabe mencionar que para Kant el Discernimiento se puede establecer como *equivalente –o similar a–* cuando se habla, en términos cotidianos, de *sano entendimiento*. Hablando de la necesidad del *uso correcto* de la Capacidad de Discernimiento, nos dice que “[el uso correcto del discernimiento] (es tan necesario e indispensable que bajo el nombre de sano entendimiento no suele identificarse ninguna otra capacidad salvo ésta) [...]” (Kant [1790]; 2003: 111).

El discernimiento está presente en lo que Kant denomina la filosofía práctica *en tanto que* filosofía moral, distingue así la filosofía práctica de la teórica, en lo que se constituye dentro de la filosofía en general. En el primer apartado de la Introducción a la *Crítica del discernimiento*, donde Kant aborda el tema de la división de la filosofía, el autor especifica:

Pues si el concepto que determina la causalidad es un concepto de la naturaleza, se trata entonces de principios *técnicos-prácticos*; pero si dicho concepto lo es de la libertad, se trata de principios *práctico-morales*; y como en la división de una ciencia racional todo depende de esa diferenciación de objetos cuyo conocimiento precisa principios distintos, los primeros pertenecerán a la filosofía teórica [...] mientras los otros serán enteramente los únicos que constituyen la segunda parte, o sea, la filosofía práctica (en cuanto teoría moral). (Kant [1790]; 2003: 116)

Para Kant la capacidad de conocimiento de los individuos tiene dos dominios, a saber, uno de conceptos de la naturaleza que es, eminentemente teórico y que está relacionado con la capacidad de entendimiento y otro de conceptos de la libertad que es, indudablemente, práctico y que está relacionado con la razón, *en tanto que razón práctica*. Que la capacidad de discernir esté determinada por conceptos de la libertad no significa que no le correspondan ciertas *leyes*, así <<las prescripciones práctico-morales>>, nos dice kant:

que se sustentan por completo en el concepto de la libertad con total exclusión de los fundamentos para determinar la voluntad emanados de la naturaleza, constituyen un tipo enteramente peculiar de prescripciones que, al igual que las reglas a las cuales obedece la naturaleza, también se llaman sin más leyes, si bien no se sustentan como dichas reglas sobre condiciones sensibles, sino sobre un principio suprasensible y, junto a la parte teórica de la filosofía, demandan por sí solas otra parte bajo el nombre de filosofía práctica. (Kant [1790]; 2003: 117)

La capacidad para discernir está influenciada, entre otras tantas, sin duda, por la libertad, y, en este sentido, se constituye dentro de lo que Kant denomina filosofía práctica. Son principios *práctico-morales* los que, de algún modo, predominan en la capacidad de discernimiento, específicamente en lo que se considera como discernimiento reflexionante.

En lo que insiste este autor es en que se reconozca que, dentro de las <<prescripciones prácticas dadas por la filosofía>>, existe un conjunto que está determinado por la libertad y, además, que “[...] únicamente el concepto de la libertad hace reconocible a través de leyes formales, las cuales son, por lo tanto, práctico-morales, es decir, no son meras prescripciones o reglas para este o aquel propósito, sino leyes desprovistas de una referencia previa a fines y propósitos” (Kant [1790]; 2003: 118).

Las <<*leyes desprovistas de referencias previas a fines y propósitos*>> no son leyes que predeterminarán, por ejemplo, el curso de acción, sino que, de algún modo, nos permitirán comprender tal curso o determinación. A este respecto, dice Kant: “La legislación a través del concepto de la libertad la lleva a cabo la razón y es meramente práctica” (Kant [1790]; 2003: 119).

En el mismo apartado, el segundo de la “Introducción”, hablando del campo de dominio que le corresponde a la razón y al entendimiento es donde Kant menciona que el

discernimiento pretende una función intermedia entre uno y otro campo. Así, el autor menciona que “[...] entendimiento y razón poseen dos legislaciones distintas sobre uno y el mismo terreno de la experiencia, sin que a una le quepa perjudicar a la otra” (Kant [1790]; 2003: 119); y que:

[...] en la familia de las capacidades superiores del conocimiento todavía hay un término intermedio entre la razón y el entendimiento. Se trata del *discernimiento*, acerca del cual se tienen motivos para presumir por analogía que le cupiese albergar dentro de sí, si no una legislación propia, sí su propio principio para buscar en todo caso conforme a leyes un principio subjetivo *a priori* que, aun cuando no le correspondiese ningún campo de objetos como dominio suyo, sí pudiese poseer algún terreno de tal índole que justamente sólo este principio pudiera resultar válido al respecto. (Kant [1790]; 2003: 122)

La posición mediadora que sostiene al Discernimiento, dice Kant, se puede apreciar cuando el autor menciona que: “[...] entre la capacidad de conocer y la de desear está contenido el sentimiento del placer, tal como entre el entendimiento y la razón está contenido el discernimiento” (Kant [1790]; 2003: 123).

Kant nos dice que el placer interviene entre la capacidad de conocer –entendimiento– y la capacidad desiderativa –razón– y el placer o displacer, como representación o sensación en la contemplación, es el resultado del discernir, del juicio, como veremos más adelante.

Ernst Cassirer recupera esta cualidad mediadora en los siguientes términos: “[el juicio] se presenta como una actividad mediadora entre la razón teórica y la razón práctica, como el eslabón llamado a engarzar una y otra en una nueva unidad” (Cassirer [1918]; 1948: 319).

El principio *a priori*, propio del discernimiento, guarda relación con su posición mediadora, pues, según nos dice Kant, si en la capacidad desiderativa “están necesariamente vinculados el placer o el displacer [...] [se] promoverá un tránsito desde la capacidad cognoscitiva, esto es, del dominio de los conceptos de la naturaleza, hacia el dominio del concepto de la libertad, tal como en el uso lógico hace posible el tránsito desde el entendimiento hacia la razón” (Kant [1790]; 2003: 123). Es en este <<tránsito>> dónde, condicionados por la libertad, hemos de encontrar, según Kant, un principio *a priori* propio del discernimiento.

Bajo este tema Kant entra a la distinción entre el juicio determinante y el juicio reflexionante. En términos generales, dice Kant, “el discernimiento es la capacidad de pensar lo particular como contenido bajo lo universal” (Kant [1790]; 2003: 124). Cuando el particular se subsume a un universal dado el juicio es *determinante*. Cuando el universal no está dado, sino que hemos de buscarlo el juicio es *reflexionante*. Para el juicio determinante existe ya un principio *a priori* que nos indica cómo discernir; contrario a lo que sucede en el juicio reflexionante. No obstante, dice Kant, para el juicio reflexionante también ha de existir un principio que está condicionado por la relación entre la capacidad de discernimiento, la del entendimiento y la desiderativa, al tiempo que menciona que no puede desprenderse de la experiencia (Kant [1790]; 2003). Kant los describe en los siguientes términos:

Así pues, sólo el discernimiento reflexionante puede darse a sí mismo tal principio trascendental como ley, sin tomarlo de ninguna otra parte (ya que de lo contrario se convertiría en discernimiento determinante) ni prescribirlo a la naturaleza [...]. Ahora bien, este principio no puede ser otro salvo el siguiente: como las leyes universales de la naturaleza tienen su fundamento en nuestro entendimiento [...] las leyes empíricas particulares han de considerarse con respecto a cuanto queda sin determinar por esas leyes universales según una unidad semejante [...] para hacer posible así un sistema de la experiencia según leyes particulares de la naturaleza. (Kant [1790]; 2003: 125-126)

El principio *a priori* que nos permitirá el curso del discernimiento reflexionante es, según Kant, <<la finalidad de la naturaleza>>, que es un principio del discernimiento “con respecto a la forma de las cosas de la naturaleza bajo leyes empíricas” (Kant [1790]; 2003: 126). Al respecto, añade Kant: “Así pues, la finalidad de la naturaleza es un peculiar concepto *a priori* que tiene su origen exclusivamente en el discernimiento reflexionante. [...] este concepto tan sólo puede utilizarse para reflexionar sobre la naturaleza con respecto al enlace de los fenómenos dentro de ella, enlace dado conforme a las leyes empíricas” (Kant [1790]; 2003: 126). Para concluir, el autor afirma:

Por tanto, el discernimiento posee de suyo un principio *a priori* para la posibilidad de la naturaleza, pero tan sólo desde un punto de vista subjetivo, por medio del cual prescribe una ley [...] a sí mismo [...] para la reflexión sobre aquélla, principio que podría denominarse la *ley de la especificación de la naturaleza* con respecto a sus leyes empíricas [...]. Por tanto, cuando se dice que la naturaleza especifica sus leyes universales conforme al principio de la finalidad con vistas a nuestra capacidad

cognoscitiva [...] con ello ni se prescribe una ley de la naturaleza, ni se aprende de una ley suya por observación [...]. Pues no es un principio del discernimiento determinante, sino tan sólo del discernimiento reflexionante [...]. (Kant [1790]; 2003: 132)

Dado que nos concentraremos en el trato del juicio del gusto, como juicio reflexionante, resulta conveniente destacar ciertas características de la condición estética del juicio que se relacionan con <<la representación estética de la finalidad de la naturaleza>>. Parfraseando al autor, la representación que nos hacemos del objeto, es de índole subjetiva, en tanto que, dice Kant, me afecta a mí –como sujeto– en la relación con el objeto. Esta representación subjetiva es una <<representación estética de la finalidad de la naturaleza>> en la medida en que <<lo subjetivo de una representación es el placer o displacer asociado con ella>> (Kant [1790]; 2003: 136). Poco después, nos advierte Kant de la universalidad de tal discernimiento:

La forma del objeto [...] se enjuicia en la mera reflexión sobre ella [...] como el fundamento de un placer en la representación de un objeto tal, con cuya representación se juzga necesariamente asociado este placer [...] no sólo para el sujeto que aprehende esa forma, sino para cualquiera que juzgue en general. (Kant [1790]; 2003: 137)

Se puede desprender de esta cita que el proceso del discernir es similar en cualquier individuo. Pero Kant va aún más lejos cuando propone la posibilidad de que no sea sólo el proceso, sino que además el resultado del juicio, la representación reflexionada, también ha de ser ‘idéntica’ en todo individuo:

Un juicio de experiencia individual [...] demanda con todo derecho que a cualquier otro haya de parecerle lo mismo, al haber vertido este juicio bajo las leyes de una experiencia posible en general y según las condiciones universales del discernimiento determinante. Asimismo, aquel que experimenta placer en la mera reflexión sobre la forma de un objeto sin remitirse a concepto alguno [...] pretende legítimamente el asentamiento de todos, porque el fundamento de este placer se halla en la condición universal, si bien subjetiva, del juicio reflexionante [...]. (Kant [1790]; 2003: 138)

Para efectos de la investigación, baste con estas indicaciones para dejarnos conducir por el camino del juicio reflexionante. No pretendo desglosar conceptualmente el contenido de la *Crítica del Discernimiento*. Trato de dar cuenta de aquellas características de la facultad de juzgar y, específicamente, del juicio reflexionante, que

puedan servirnos para visualizar la función de esta capacidad en el contexto de la educación y el ejercicio de la ciudadanía. Así pues, lo que sigue a continuación, consistirá en un planteamiento de la particularidad del juicio estético en tanto que juicio reflexionante.

El juicio del gusto que es un juicio estético, guarda relación con el discernimiento en torno al placer o al displacer, a lo bello y lo sublime, a lo agradable y a lo bueno. Para tener una mayor claridad respecto de estas representaciones es conveniente observar algunas cualidades que Kant reconoce en el juicio del gusto. Ello permitirá un acercamiento a la dimensión moral del discernimiento y a las implicaciones que pueda acarrear al individuo el ejercicio del discernimiento moral-reflexionante. Para que se nos haga más fácil la aprehensión de estas cualidades, seguiremos el orden en que aparecen en la *Crítica del discernimiento*.

Daremos cuenta de ciertas cualidades, *no de todas*, que se consideran relevantes en el tratamiento del juicio del gusto. Nos concentraremos en aquellas que se consideran fundamentales primero, para una comprensión más acertada de las implicaciones morales que pueda tener el juicio y, segundo, para lograr el tránsito de la apreciación kantiana del juicio y la que de ella formula Arendt.

Kant comienza el escrutinio en torno al juicio del gusto demostrando qué es lo que lo hace un juicio estético. Cuando se dice que el juicio del gusto es un juicio estético se afirma que el “[...] fundamento de determinación solo puede ser *subjetivo*” (Kant [1790]; 2003: 151). Para Kant, como señala en el mismo apartado, el gusto es la “[...] capacidad de enjuiciamiento de lo bello” y, continúa, para determinar si el objeto es o no es bello, nos dice el autor: “[...] referimos la representación por medio de la imaginación al sujeto y a su sentimiento de placer o displacer” (Kant [1790]; 2003: 151). En la medida en que el fundamento de un juicio del gusto es subjetivo, es decir, que apela a la sensación de placer o displacer en el individuo, entonces, el juicio del gusto no puede ser concebido como lógico o cognoscitivo. Sin embargo, como veremos más adelante, de aquí no se deduce que el juicio del gusto no pueda ser objetivo.

El juicio del gusto, tiene <<tres tipos diversos de satisfacción>>. Kant afirma que el juicio del gusto tiene que ver con la determinación de lo agradable, lo bello y lo bueno. Para Kant, estos tres tipos de satisfacción “[...] designan tres relaciones distintas de las

representaciones con el sentimiento de placer y displacer, en relación al cual distinguimos entre sí objetos o tipos de representación” (Kant [1790]; 2003: 159). Los tres tipos de relación quedan explicitados en los siguientes términos: “*Agradable* es para alguien aquello que le *produce deleite*; *bello*, lo que meramente le gusta; *bueno*, lo que *valora y aprueba*, esto es donde pone un valor objetivo” (Kant [1790]; 2003: 159).

La satisfacción de lo agradable y la satisfacción de lo bueno no son, para Kant, <<libres ni desinteresadas>>. La única que puede ser considerada como libre y desinteresada es la satisfacción de lo bello. Esto es así, porque sólo la satisfacción de lo bello no tiene ningún interés en el objeto –del que es motivo el juicio–, sino que es estrictamente subjetivo e independiente de la existencia del objeto. A diferencia de la satisfacción que producen lo bueno y lo agradable; la satisfacción de lo bello no requiere de la existencia del objeto, sino que es posible la satisfacción –determinar si gusta o no– en la mera contemplación, independientemente de que pueda o no existir el objeto (Kant [1790]; 2003: 158-159). Que la *satisfacción* de lo *bueno* y la satisfacción de lo *agradable* sean *condicionadas* (que no son libres) e *interesadas*, tiene que ver con la relación que sostienen con la capacidad desiderativa –con la razón y la volición– del individuo. En palabras de Kant:

Lo agradable y lo bueno guardan ambos relación con la capacidad desiderativa y en esta medida conllevan los dos una satisfacción, aquél [lo agradable], patológicamente condicionada [...] éste [lo bueno], una satisfacción pura práctica que no está determinada meramente por la representación del objeto, sino al mismo tiempo por el enlace representado del sujeto con la existencia del objeto. (Kant [1790]; 2003: 158)

Se desprende que lo agradable está condicionado por los sentidos, que lo bueno lo está con la razón y lo bello no puede estar asentado ni en una, ni en otra, sino que depende únicamente de la contemplación del objeto. Para determinar si algo nos agrada o desagradamos apelamos a lo que ese ‘algo’ produce en nuestros sentidos, del mismo modo que para determinar si ‘algo’ es bueno o no, apelamos al ejercicio reflexivo de la razón. Cuando determinamos que ‘algo’ es bello, apelamos al mero sentimiento del placer o displacer que nos produce la contemplación del ‘algo’.

Cuando Kant menciona que el juicio del gusto es desinteresado, con ello, afirma el autor, no se elimina la posibilidad de que sea interesante. Cuando Kant asevera que es

desinteresado significa que no tiene un interés externo o bien, en otras palabras, que tal juicio no se elabora por un interés sino que puede ser interesante, en una nota al parágrafo 2 de la *Crítica del Discernimiento*: “Un juicio sobre un objeto de la satisfacción puede ser totalmente *desinteresado*, pero ser, sin embargo, muy *interesante*, esto es, no se fundamenta en ningún interés, pero produce un interés; de este tipo son todos los juicios morales puros” (Kant [1790]; 2003: 153)

Más adelante, Kant apunta que la universalidad y la subjetividad están relacionadas con el juicio del gusto. Afirma que, en la medida en que el juicio del gusto de lo bello tiene un fundamento subjetivo², entonces, puede pretender universalidad. Este tipo de universalidad, dice Kant, es estética, lo que no significa, por ejemplo, que no pueda existir universalidad lógica. En palabras de Kant:

Aquí hay que hacer notar lo primero de todo que una universalidad que no descansa en conceptos de objetos [...] en modo alguno es lógica, sino estética, esto es, no contiene ninguna cantidad objetiva del juicio, sino sólo una cantidad subjetiva, para nombrar la cual también utilizo la expresión *validez común*, que no designa la validez de la relación de una representación con la capacidad cognoscitiva, sino la relación con el sentimiento de placer y displacer para cada sujeto.
(Kant [1790]; 2003: 164)

En este sentido, dice Kant, para que un juicio pueda tener una universalidad lógica, tiene que estar fundamentado en un concepto. Esto sucede, por ejemplo, cuando por medio de un concepto logramos representarnos un objeto, en este caso, la representación del objeto y la satisfacción que de ahí se desprende es <<universalmente lógica>>: “[...] cuando la representación individual del objeto del juicio del gusto se transforma por comparación –según las condiciones que lo determinan– en un concepto, puede surgir entonces a partir de aquí un juicio lógicamente universal” (Kant [1790]; 2003: 165). Así, sólo el juicio del gusto que determina lo bueno puede ser universalmente lógico. Esto se debe a que para determinar si algo es o no bueno necesitamos conocer el objeto y el concepto que le fundamenta: “Sólo los juicios sobre lo bueno, a pesar de que también determinan la satisfacción en un objeto, poseen una universalidad lógica y no meramente estética, pues valen para el objeto en tanto que conocimiento de él y, en

² Esto es, según Kant, que no está fundamentado en el *concepto* del objeto, sino en la representación que nos hacemos del objeto y en la satisfacción que resulta de esa representación. Cuando el juicio está fundamentado en un concepto, entonces, es lógico y cognoscitivo.

consecuencia, valen para todo el mundo” (Kant [1790]; 2003: 165). Cuando algo es bueno, lo es porque no sólo tenemos esa satisfacción, sino porque tenemos conocimiento del objeto y del concepto en la satisfacción. En este caso, el juicio de lo bueno, es estético, cognoscitivo y, en consecuencia, tiene una universalidad lógica. Con esto no se pretende señalar que, para Kant, los otros juicios –el de lo bello y el de lo agradable– que también son subjetivos, no aspiren a la universalidad, ni que no puedan ser objetivos; lo que sí afirma el autor es que en la medida en que no esté representado el objeto en un concepto, no puede ser universalmente lógico.

Kant destaca algunas modalidades correspondientes al juicio del gusto. Nos centraremos en el análisis del juicio del gusto de lo bello pues, pensamos, nos permitirá ir acercándonos a la noción de juicio moral, en tanto que, juicio reflexionante. Una de las modalidades del juicio del gusto está en que, según Kant, “[...] guarda una relación *necesaria* con la satisfacción” (Kant [1790]; 2003: 190). Lo que resalta es la idea de necesidad y sobre ella nos dice que:

[...] en tanto que necesidad pensada en un juicio estético sólo puede llamarse ejemplar, o sea, es una necesidad de adhesión de todos a un juicio que puede considerarse como ejemplo de una regla universal que no cabe indicar. [...] esta necesidad no puede derivarse a partir de conceptos determinados [...]. (Kant [1790]; 2003: 190)

Para que esta ‘adhesión’ sea posible es imprescindible que, por una parte tengamos un fundamento para tal juicio, y que, por otra parte, este fundamento sea <<común a todos>>. Podemos contar con <<la adhesión de todos a un juicio>> porque: “[...] se piensa tener para ello un fundamento que es común a todos; adhesión con la cual también podría contarse si siempre pudiera estarse seguro de que el caso se ha subsumido correctamente bajo aquel fundamento como regla de la aprobación” (Kant [1790]; 2003: 191).

Esto quiere decir que, para Kant, cuando apelamos a que nuestro juicio tenga validez universal necesitamos de un principio por el que podamos tener el, por así decirlo, ‘consenso’, o acuerdo de todos. Este fundamento lo encuentra Kant en el sentido común, en el *sensus communis*. Esto es, un principio universal bajo el que podamos subsumir, aunque subjetivamente, el juicio del gusto, tiene que ser un principio

compartido por todos: “sólo bajo la presuposición de que hay un sentido común [...] puede admitirse el juicio del gusto” (Kant [1790]; 2003: 192).

Para Kant, el *sensus communis*, que distingue del entendimiento común, está relacionado con la publicidad (con lo público y comunicable), con la imaginación y la reflexión. Significa que por medio del *sensus communis*, de un sentido común que sirva de principio bajo el cual subsumir, por ejemplo, que algo es bello, podemos apuntar a hacer público tal juicio, a <<comunicarlo universalmente>> y, con ello, aspiramos a que todos estemos de acuerdo en tal consideración. Cuando decimos que ‘algo’ es bello, es porque es bello universalmente, por ejemplo.

La imaginación interviene en el proceso de juicio, es decir, en la representación que nos hacemos de un objeto para determinar la satisfacción. La reflexión, obviamente, va ligada a la imaginación, pues es, de algún modo, la que nos lleva al mismo discernir. Es conveniente, hacer este desglose dentro de una significativa cita de Kant en torno al sentido común: “Así pues, el sentido común [...] es una mera norma ideal bajo cuya presuposición un juicio que coincidiera con tal norma ideal podría convertirse con derecho en regla para todo el mundo, y esto en la misma satisfacción ya expresada en un objeto” (Kant [1790]; 2003: 193).

Tomemos el caso en el que uno está juzgando ‘X’ objeto, en la representación que nos hacemos de ese objeto determinamos algún tipo de satisfacción o de sentimiento. Supongamos que la contemplación del objeto apela a nuestro sentimiento de lo bello, en ella ha de implicarse el proceso de imaginación –representamos en la imaginación el concepto o el objeto de un concepto– además, el proceso de reflexión –reflexionamos en torno a cómo nos apela en la representación–³. Entonces, decimos, ‘es bello’, este sentimiento habremos de considerarlo universal, si bien subjetivamente universal, en tanto que bajo el principio del *sentido común* determinamos que *debe* parecerle bello a todo el mundo.

Las tres cualidades, *sensus communis*, *imaginación* y *reflexión* resultan de mayor importancia para el enlace primero, con lo moral y, luego, con la apreciación que tiene Arendt sobre el juicio.

³ Conviene añadir que el juzgar, el discernir, es de por sí mismo un proceso reflexivo.

En el apartado 40 de la *Crítica del discernimiento*, Kant establece la idea de que el gusto pueda verse como <<una especie del *sensus communis*>>. El autor distingue entre este *sensus communis* y lo que se reconoce como ‘entendimiento humano común’⁴; en esencia, cabría decir, no podemos entender por *sensus communis*, algo que meramente nos parece obvio. Veamos, entonces, qué entiende Kant por *sensus communis* y de qué modo el autor establece la relación de este sentido con el gusto.

La definición que propone Kant para *sensus communis* dice:

[Por] *sensus communis* debe entenderse la idea de un sentido *comunitario*, esto es, una capacidad de enjuiciamiento que en su reflexión presta atención al tipo de representación de todos los demás en pensamientos (*a priori*) para, por así decirlo, atener su juicio a la razón humana global y sustraerse así a la ilusión que a partir de las condiciones subjetivas privadas, las cuales podrían fácilmente considerarse objetivas, tendría una influencia perjudicial sobre el juicio. (Kant [1790]; 2003: 258)

La función del *sensus communis* supone un proceso en el que participan la imaginación y la reflexión. La imaginación interviene, precisamente, en el proceso por el que podemos representarnos los pensamientos de ‘todos los demás’ o, lo que es lo mismo, en la representación de qué pensarían los otros individuos con los que vivo.

A mi entender, la reflexión requiere la misma puesta en juego de la capacidad de la imaginación. La reflexión supone, en sí misma, el proceso por el que podemos hacer una representación de los posibles pensamientos y reacciones de otros individuos; al tiempo que, –también es reflexión–, consideramos la validez de nuestro juicio en ese proceso comparativo. En este sentido, es el modo en que la reflexión se presenta como discernimiento.

La dimensión moral⁵ se va presentando en la medida en que el *sensus communis* nos obliga o, más bien, nos remite a la consideración de los *otros* pensamientos. Hay una cualidad moral en tanto que mi juicio ha de compararse y verse a la luz de:

⁴ Para Kant, el entendimiento humano común es un modo de “sano entendimiento” que es “el más inferior que cabe esperar de aquel que pretende llevar el nombre de ser humano” (Kant [1790]; 2003: 258). El autor reconoce que solemos confundir el entendimiento con el ‘sentido común’. Dice: “ciertamente de modo tal que por la palabra *común* [...] se entiende tanto como *vulgare*, lo que se encuentra en todas partes, aquello cuya posesión no constituye mérito ni privilegio” (Kant [1790]; 2003: 258).

⁵ Sigo la distinción establecida por Javier Muguerza en *La razón sin esperanzas*, “La práctica moral consiste en formular juicios de aquella índole [moral] y obrar en consecuencia (o inconsecuentemente, puesto que la inmoralidad no es todavía amoralidad), mientras que la teoría ética consistiría más bien [...]

[...] otros juicios, no tanto reales, cuanto más bien meramente posibles, y se pone en el lugar de cualquier otro, en tanto que se abstrae meramente de las limitaciones que dependen de manera azarosa de nuestro propio enjuiciamiento; lo cual, a su vez, se realiza suprimiendo tanto como sea posible aquello que en el estado de representación es materia, esto es, sensación, y prestando atención tan sólo a las peculiaridades formales de su representación o de su estado de representación.
(Kant [1790]; 2003: 258-259)

Si mi juicio ha de compararse con otros tantos juicios, ello supone un reconocimiento de que compartimos un espacio con otros individuos y que cualquier determinación a la que lleguemos, por medio de un juicio, ha de afectarnos a todos, positiva o negativamente. El potencial acuerdo al que puede llegarse por medio de la imaginación y de la reflexión otorga una especie de universalidad a nuestro discernir, al igual que en la determinación de lo bello, también, aspiramos a una universalidad del juicio.

Kant destaca tres máximas del *sensus communis*, que serán fundamentales en la noción del juicio de Arendt. Estas máximas, nos dice Kant, aunque “[...] no forman parte de esta investigación como partes de la crítica del gusto [sirven] para la elucidación de sus principios” (Kant [1790]; 2003: 259).

Las máximas son: “[...] 1) pensar por uno mismo; 2) pensar poniéndose en el lugar del otro; [y] 3) pensar siempre en concordancia con uno mismo” Y, añade: “La primera es la máxima del modo de pensar libre de prejuicios; la segunda, del modo de pensar ampliado; la tercera, del modo de pensar consecuente” (Kant [1790]; 2003: 259). Es, quizás, redundante señalar que de las tres máximas, la segunda, la del pensamiento ampliado es la que busca o pretende la universalidad. A diferencia de la primera y la tercera máxima, la segunda es la propia del discernimiento: “Puede decirse que la primera de estas máximas es la máxima del entendimiento; la segunda, del discernimiento; la tercera, de la razón” (Kant [1790]; 2003: 260).

En la medida en que el *sensus communis* apela a la universalidad y, en tanto que esta universalidad, como vimos con el juicio de lo bello, es comunicable, entonces, dice Kant, el juicio del gusto “[puede definirse] mediante la capacidad de enjuiciamiento de

en la *reflexión filosófica* sobre tal práctica” (Muguerza, 1976: 27-28). Así pues, entendemos por moral la puesta en práctica de juicios elaborados de forma consciente, racional y razonable.

aquello que hace *comunicable universalmente* nuestro sentimiento en una representación dada sin la mediación de un concepto” (Kant [1790]; 2003: 260).

No está de más retomar acá la cita en la que Kant establece el vínculo que ha de darse entre la imaginación, el entendimiento y el juicio del gusto con la comunicación y con la universalidad:

Esta habilidad de los seres humanos para comunicarse sus pensamientos también exige una relación de la imaginación y del entendimiento para añadir a los conceptos intuiciones y a éstas de nuevo conceptos que confluyen en un conocimiento. [...] Sólo allí donde la imaginación, en su libertad, despierta al entendimiento y éste, sin conceptos, pone a la imaginación en un juego regular, se comunica la representación, no como pensamiento, sino como sentimiento [...] Así pues, el gusto es la capacidad de enjuiciar *a priori* la comunicabilidad de los sentimientos que están enlazados con una representación dada (sin la mediación de un concepto). (Kant [1790]; 2003: 260-261)

De algún modo, por medio de la comunicabilidad y del juicio podemos establecer un contacto, si bien, por el momento, potencial o posible, con los otros individuos que *juzgan y comunican*. La imaginación, el entendimiento y el proceso reflexivo que supone el discernir hacen comunicable nuestro pensamiento <<transformado>>, por así decirlo, en un sentimiento, en este caso, del gusto. El *Juicio*, en tanto que *capacidad*, por medio del *sensus communis* permite discernir en torno al gusto antes de comunicarlo y, de algún modo, también remite a otros juicios en torno a la misma *capacidad*.

Por otra parte, ésta cita nos parece importante pues, al señalarse en ella la ‘habilidad’ que tenemos los individuos de comunicar nuestros pensamientos se está apelando a cierta *sociabilidad*. En la cita se hace directa referencia al juicio del gusto que, como sabemos, es la capacidad para juzgar lo bello. Lo bello, para Kant, “Desde un punto de vista empírico, [...] sólo interesa en la *sociedad*” (Kant [1790]; 2003: 262). Esto resulta, nuevamente, importante en la medida en que lo bello puede suponer un <<tránsito de lo agradable a lo bueno>>. En otras palabras, por medio del juicio del gusto de lo bello, podemos implicarnos más en la moralidad que impera, necesariamente, en la sociedad, esto, según el autor, si “[el] interés empírico en objetos del gusto y sobre el gusto mismo [...] [aunque] éste se abandona a la inclinación [...] [no] se deja amalgamar fácilmente con todas las inclinaciones y pasiones que alcanzan en la sociedad su máxima de multiplicidad y su mayor grado” (Kant [1790]; 2003: 263).

Si no imperan nuestras múltiples inclinaciones tanto en el discernir propio como en la comparación de éste con el de otros juicios posibles, es posible que logremos vincular el juicio de lo bello con el de lo bueno. En el contexto social, nos advierte Kant, puesto que somos seres sociales y racionales, el juicio del gusto nos permite discernir sobre aquello que intervenga en el *comunicar*, en hacer públicos, nuestros juicios, nuestros sentimientos:

Y si se concede que el impulso social es el impulso natural del hombre, más la idoneidad y la tendencia a ella, esto es, la *sociabilidad*, se concede como propiedad que pertenece a la *humanidad*, no puede faltar entonces que también deba considerarse al gusto como una capacidad de enjuiciamiento de todo aquello por medio de lo cual uno puede comunicar su *sentimiento* a todos los demás, o sea, como medio de promoción de aquello que reclama la inclinación natural de cada uno.
(Kant [1790]; 2003: 262)

El interés sobre lo bello, decíamos, guarda relación con el interés sobre lo bueno, apelando así a lo moral en el individuo: “[...] tomarse un *interés inmediato* en la belleza de la *naturaleza* [...] siempre es signo de un alma buena; y sostengo que cuando este interés es habitual pone al menos de manifiesto una disposición del ánimo favorable al sentimiento moral, cuando se enlaza con agrado con el *examen de la naturaleza*” (Kant [1790]; 2003: 264). No obstante, para Kant, no son idénticos. El interesarse por lo bello no siempre lleva acarreado un interés por lo bueno o, lo que es lo mismo, que un interés estético no es igual, al menos no en todos los casos, a un interés moral. En relación con esto, el autor afirma: “Concedo gustosamente que el interés en lo *bello del arte* [...] no proporciona absolutamente ninguna prueba a favor de un modo de pensar apegado a lo moralmente bueno o si quiera inclinado a ello” (Kant [1790]; 2003: 264).

El filósofo alemán, entonces, nos indica que hay un discernimiento estético – ligado al sentimiento de placer o displacer, al gusto–; y un discernimiento intelectual, que está ligado al ‘sentimiento moral’. El discernimiento estético, nos dice Kant, es una capacidad para “juzgar sin conceptos sobre formas y para encontrar una satisfacción en su mero enjuiciamiento, que convertimos al mismo tiempo en regla para todo el mundo, sin que este juicio se fundamente en interés alguno ni lo produzca” (Kant [1790]; 2003: 265). Mientras que el discernimiento intelectual es una capacidad para determinar *a priori* una satisfacción a propósito de las meras formas de las máximas prácticas “[...] una

satisfacción que convertimos en ley para todo el mundo sin que nuestro juicio se fundamente en algún interés, *pero que sin embargo produce un interés tal*” (Kant [1790]; 2003: 265).

Ante esto, dice Kant, la razón se interesa, precisamente, en que “[...] las ideas [...] también tengan realidad objetiva [...]”(Kant [1790]; 2003: 266). La razón se interesa en lograr un tránsito o, mejor aun, un vínculo entre la determinación de lo bello y la del sentimiento moral. Esto lo fundamenta el autor diciendo que el interés en ‘lo bello de la naturaleza’ sólo se da en “aquellos cuyo modo de pensar o bien ya está desarrollado para lo bueno, o bien está sobresalientemente predispuesto para este desarrollo” (Kant [1790]; 2003: 266). Que se necesite del pensamiento particular ya desarrollado y, dado que estamos hablando de *juicios*, en consecuencia, de un modo de pensamiento ampliado o representativo (la segunda máxima del *sensus communis*), para entablar una relación entre el sentimiento de lo bello y el de lo bueno, es de mayor relevancia si nos pensamos como individuos particulares que vivimos entre otros individuos, esto es, si mantenemos en mente la sociabilidad y, claro está, la comunicabilidad de la que somos capaces o ‘hábiles’.

Un individuo pensante (uno que es capaz de aplicar las tres máximas del *sensus communis*) mantiene un interés inmediato –en sí mismo–, en lo bello, lo que permite que sea posible el vínculo del juicio del gusto (de lo bello) con el de lo moral, “Y entonces, la analogía entre el juicio puro del gusto [...] y el juicio moral [...] conduce a un interés inmediato parejo en el objeto tanto del primero como del segundo, sólo que aquél es un interés libre y éste es un interés fundamentado en leyes objetivas” (Kant [1790]; 2003: 266)

Resulta conveniente mencionar que Kant propone cierta <<relación dialéctica>> entre las <<ideas estéticas>> y las <<ideas de la razón>>, que son, claro está, ideas morales. La relación dialéctica es de vital importancia si la visualizamos en el espacio social del individuo, pues, resalta la importancia del vínculo entre los particulares juicios que se desarrollan individualmente. Kant subraya así la necesidad de que nuestros juicios se vean como ‘objeto’ del discernimiento de los demás; es la necesidad de contemplar los ‘otros juicios posibles’ como reacciones a nuestro juicio particular. Esto, sin dudas, es

posible en parte, por nuestro *sensus communis* y, además, por el vínculo mediador, que supone el discernimiento, entre el entendimiento y la razón.

En este sentido, nos dice Kant: “Un discernimiento que deba ser dialéctico, tiene en primer lugar que ser racionante, es decir, los juicios de tal discernimiento deben pretender universalidad y, ciertamente, *a priori*, pues la dialéctica consiste en la contraposición de tales juicios” (Kant [1790]; 2003: 309). Así pues, la relación dialéctica se da, por un lado, entre la conjunción del discernimiento estético y del discernimiento moral y, además, por otro lado, se da entre esta conjunción y la comparación de nuestro discernir a la luz de los juicios ‘posibles’ que, por medio del *sensus communis*, podemos representar.

La relación dialéctica se ve fundamentada en ‘ideas estéticas’ y en ‘ideas de la razón’. En la “Observación I”, del segundo libro de la *Crítica del discernimiento*, Kant reflexiona en torno a, lo que bien podríamos *entender como*, un paso de lo trascendental a lo empírico o, en otros términos, del *a priori* al *a posteriori*. En este tránsito quedarán implicados la razón, el entendimiento y el discernimiento. Las ideas, dice Kant:

O bien están referidas a una intuición según el mero principio subjetivo de la compatibilidad de las capacidades cognoscitivas entre sí (de la imaginación y del entendimiento), y se denominan entonces *estéticas*; o bien están referidas a un concepto según un principio objetivo, pero sin poder ofrecer nunca un conocimiento del objeto, y se denominan ideas de la razón; en cuyo caso el concepto es un concepto *trascendente*, que hay que distinguir del concepto del entendimiento, bajo el cual siempre cabe poner una experiencia adecuada correspondiente, y que por ello se denomina *inmanente*. (Kant [1790]; 2003: 314-315)

El discernimiento mediará entre las <<ideas de la razón>> y los <<conceptos del entendimiento>>. El entendimiento, como vimos en el primer capítulo, es la facultad que nos permite acceder, por decirlo de algún modo, a un <<conocimiento verificable>>. Si la capacidad para discernir, de modo reflexionante, nos permite movernos, –si bien, imaginariamente–, desde los principios trascendentales de la razón, a los principios del entendimiento, esto es, de las <<capacidades cognoscitivas>>, es sensato pensar que un individuo que sea, no sólo capaz de discernir sino que, además, sea consciente del proceso de discernimiento, pueda tener mayor influencia –de la que estamos dispuestos a reconocer– en la determinación del bien particular y en la del bien común, ampliando, de

este modo, la consciencia de vivir en sociedad y ser capaces de sociabilidad y, por qué no, la influencia que podamos ejercer en ese mismo contexto.

2.2. *La facultad de juzgar en la teoría de Hannah Arendt.*

Sólo porque estamos abiertos al mundo y porque amar al mundo es prestar atención a lo que acontece, porque el mundo es lo que nos da a pensar, esta facultad del juicio reflexionante nos mueve en lo que hacemos y en lo que habitamos, con *cautela*.

Fernando Bárcena, *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*.

En los trabajos de Arendt se reconocen dos momentos del tratamiento del juicio. Ello ha acarreado diversas posiciones críticas ante lo que se considera *Juicio* en la teoría arendtiana.

Comenzaré por esbozar cómo trabaja Arendt la idea del juicio a partir del estudio que realizó en torno a la *Crítica del Juicio*, de Kant. Trataremos de abundar en la relación que establece entre individuo, acción y juicio para, en el transcurso de la reflexión, observar el vínculo que establece entre la facultad de juzgar, la comprensión y el sentido.

Hannah Arendt, como vimos en el capítulo anterior, plantea tres esferas en la vida del individuo, a saber: labor, trabajo y acción (Arendt [1958a]; 1993; [1957]; 1995). Sin pretender volver, acaso insignificante o desprestigiar, la esfera de la labor y la del trabajo, Arendt destaca como primordial a la esfera de la acción. La autora afirma que los individuos nacemos para la acción y que, además, por medio de la acción, *-praxis-*, y del discurso, *-lexis-*, <<aparecemos>> en el mundo y nos <<revelamos>>. Esto es, por medio del discurso (de la palabra), y de la acción (de la práctica), nos <<insertamos>> en el mundo, en un mundo que, parafraseando a Arendt, estaba antes de nuestra llegada y que continuará existiendo después de nuestra partida; un mundo común en donde nos es posible demostrar *-revelar-* quiénes somos (Arendt [1958a]; 1993).

La característica principal del mundo, como se vio en el primer capítulo, es que es un espacio eminentemente plural, la principal distinción de nosotros, los humanos, como

especie, es la de la pluralidad, es decir el mundo es un espacio compartido con otros, donde somos *distintos*, por nuestras respectivas particularidades y somos *iguales* ante la ley.

Arendt, el mundo es un escenario donde nos *representamos entre y con* otros individuos. Cada individuo es actor y espectador. Todos los individuos, actores y espectadores, deberíamos ser capaces de pensar y juzgar: somos seres racionales y razonables; somos capaces de acción y de pensamiento. El Juicio, como un proceso de reflexión, es la única facultad humana con la que podemos llegar a atribuirle un sentido al mundo, esto es, con la que podemos explicarnos las cosas de este mundo (Arendt [1982]; 2003)

En Arendt la facultad de juzgar tiende a explicar las experiencias vividas en la vida misma de la autora (Bárcena, 1997). Haber vivido bajo el fenómeno de un gobierno totalitario lleva, a esta filósofa, a una constante reflexión para, *primero*, <<reconciliarse con un mundo en el que fenómenos como el del totalitarismo son posibles>>, esto es, juzgarlo y comprenderlo y, *segundo*, para cuestionar y reformular, por decirlo de algún modo, <<conceptos>> que han perdido su lugar en el hilo <<roto>> de la tradición.

Otra experiencia importante y que, ciertamente, guarda relación con la necesidad y búsqueda de comprensión –de comprender el sentido–, fue la participación de Arendt (como corresponsal) en el juicio celebrado a Eichmann. La impresión que Arendt obtuvo de Eichmann fue una especie de asombro, ante el reconocimiento de un ser humano que no fuera capaz de pensar por sí mismo ni de cuestionarse la posibilidad de juzgar por su propia cuenta. A esto es a lo que, en términos muy generales, se refiere Arendt con la “banalidad del mal”, una ausencia total –y voluntaria– de pensamiento y juicio. Para esta autora, “Únicamente la pura y simple irreflexión –que en modo alguno podemos equiparar a la estupidez- fue lo que le predispuso a convertirse en el mayor criminal de su tiempo” (Arendt [1963]; 1999: 434).

Arendt menciona haber aprendido una lección en el transcurso del juicio: “En realidad, una de las lecciones que nos dio el proceso de Jerusalén fue que tal alejamiento de la realidad y tal irreflexión pueden causar más daño que todos los malos instintos inherentes, quizás, a la naturaleza humana. Pero fue únicamente una lección, no una explicación del fenómeno, ni una teoría sobre el mismo” (Arendt [1963]; 1999: 434-435).

Lo que Arendt pudo comprender, y que resulta significativo para el desarrollo de su filosofía en torno a la facultad de juzgar es que la ausencia de juicio y pensamiento, de reflexión y de comprensión puede ser mucho más peligrosa de lo que quisiéramos pensar. Para Arendt la importancia de juzgar, de pensar, de comprender, en fin de ser actores y espectadores reflexivos, en el espacio público, en el <<mundo común>>, no es trivial.

En el ensayo “La crisis de la cultura”, del texto *Entre pasado y futuro*, Arendt reflexiona en torno al vínculo que pueda darse entre el arte y la política. Para ella, los productos del arte y los productos de la política pertenecen a la cultura y, en consecuencia, al espacio público (Arendt [1960]; 2003). Al respecto, plantea:

En términos generales, la cultura indica que el campo público, al que los hombres de acción hacen seguro, ofrece su espacio de exhibición para las cosas cuya esencia implica tener una apariencia y ser bellas. En otras palabras, la cultura indica que el arte y la política, a pesar de sus conflictos y tensiones, están interrelacionadas e incluso dependen la una de la otra. (Arendt [1960]; 2003: 333-334)

La apreciación y el reconocimiento de la existencia de lo bello, entonces, es característico del mundo común, del espacio público, donde están <<todos>>. Estos es, tanto el arte como la política necesitan de <<público>> para que sean posibles y válidos: “La condición de posibilidad del juicio es la presencia del otro, el público. [...] Por tanto, el público garantiza la validez del juicio; y lo que para el <<juicio determinante>> es la presencia de lo universal, el *a priori* de la razón, es la presencia del otro para el <<juicio reflexionante>>” (Arendt [agosto, 1957]; 2006: 554). La apelación al reconocimiento de que el espacio público requiere estar constituido por individuos capaces de acción y de juicio y, de que sin ellos no es posible entonces hablar de política, está asociada a la interpretación que Hannah Arendt desarrolla en torno a la capacidad para juzgar y al *sensus communis* (Arendt [1960]; 2003).

Así, la segunda máxima del *sensus communis* –la del pensamiento ampliado–, para Arendt y, también para Kant, es el reconocimiento de que juzgamos y actuamos en y sobre un espacio público, un espacio compartido entre otros actores y espectadores. Necesariamente, para emitir un juicio tiene que haber <<público>> y tiene que ser sobre lo <<público>>. De aquí que para Arendt, por una parte, la facultad de juzgar sea la única

facultad verdaderamente política y, por otra parte, que sólo lo público pueda ser objeto de juicio:

El poder del juicio descansa en un acuerdo potencial con los demás, y el proceso de pensamiento que se activa al juzgar algo no es, como el meditado proceso de la razón pura, un diálogo entre el sujeto y su yo, sino que se encuentra siempre y en primer lugar, aun cuando el sujeto esté aislado mientras organiza sus ideas, en una comunicación anticipada con otros, con los que sabe que por fin llegará a algún acuerdo. De este acuerdo potencial obtiene el juicio su validez potencial.
(Arendt [1960]; 2003: 336)

Lo propiamente político de la facultad de juzgar, es la implicación con los demás individuos que remite a la capacidad de juicio, por una parte, a ser posible sólo en la consideración de pluralidad y, por otra parte, enjuiciar sólo en el campo público donde <<aparecen los objetos del juicio>>. Observa Arendt: “El juicio, dice Kant, es válido <<para todo el que juzga en general>>, pero el énfasis de la frase recae sobre <<que juzga>>; pero no es válido para los que no juzgan ni para los que no son miembros del campo público en el que aparecen los objetos del juicio (Arendt [1960]; 2003: 337). En el apartado 19 del cuaderno XXII del *Diario Filosófico*, Arendt reflexiona sobre la particularidad política en el <<juicio reflexionante>>, y anota: “Juzgar: Kant: la imposibilidad de subsumir lo individual. Lo individual sólo puede acertarse o fallarse en el juicio. De esto se trata en la política, donde siempre estamos confrontados con situaciones en relación con las cuales hay, a lo sumo, casos precedentes, pero no hay ninguna regla general” (Arendt [agosto, 1957]; 2006: 553).

Es conveniente destacar ciertas cualidades o características que, o bien pertenecen a la facultad de juzgar, o bien actúan en conjunto con esta facultad. Tengamos, a modo provisional, una definición sobre la facultad de juzgar. Para Arendt:

La capacidad de juicio es una habilidad política específica en el propio sentido denotado por Kant, es decir, como habilidad para ver cosas no sólo desde el punto de vista personal sino también según la perspectiva de todos los que estén presentes; incluso ese juicio puede ser una de las habilidades fundamentales del hombre como ser político, en la medida en que le permite orientarse en el ámbito público, en el mundo común.
(Arendt [1960]; 2003: 337-338)

Arendt establece una aproximación a *lo político* del juicio, esto es, a la posibilidad de un *juicio político* que deviene del *juicio del gusto*. En la interpretación que hace Arendt del juicio en Kant señala:

En los juicios estéticos, tanto como en los políticos, se adopta una decisión y, aunque siempre esté determinada por cierta subjetividad, por el mero hecho de que cada persona ocupa un lugar propio desde el que observa y juzga al mundo, esa decisión también deriva del hecho de que el mundo mismo es un dato objetivo, algo común a todos sus habitantes.
(Arendt [1960]; 2003: 339)

Del juicio del gusto, Arendt desprende algunas cualidades que están asociadas al espacio público y, en este sentido, a la política. Por ejemplo, el juicio del gusto tiene que ver con la manera en que el mundo “ha de mostrarse y verse, independientemente de su utilidad y de nuestro interés vital en él: la manera en que los hombres verán y lo que oirán en él” (Arendt [1960]; 2003: 339). El mundo, el espacio público, aparece presentado, en la teoría de Arendt, como un escenario –un espacio de aparición–. Cada individuo que juzgue, entonces, juzgará en torno a lo que puede verse y oírse en el mundo común. Esto, decíamos, requiere de la presencia –real o imaginaria– de otros individuos que también juzguen. Así pues, en el momento de emitir un juicio sobre algo –necesariamente– público, tenemos que hacerlo público, esto es, comunicarlo y, a partir de la contraposición de mi juicio frente a todos los juicios posibles, entonces, juzgamos; ya sea el gusto, ya la política.

De este modo Arendt establece el vínculo entre la cultura y la política:

La cultura y la política, pues, van juntas porque no es el conocimiento o la verdad lo que en ellas está en juego, sino más bien el juicio y la decisión, el cuerdo intercambio de opiniones sobre la esfera de la vida pública y el mundo común y la decisión sobre la clase de acciones que se emprenderán en él, además de cuál deberá ser su aspecto en adelante, qué clase de cosas deben aparecer en él. (Arendt [1960]; 2003: 340)

En un estudio⁶ más detenido sobre la filosofía política de Kant, Arendt propone de manera más explícita, el modo en que la *Crítica del juicio* es un texto eminentemente

⁶ Son unos textos que Hannah Arendt trabajó a modo de seminario primero en la Universidad de Chicago y, luego, en la New School for Social Research en New York y que fueron recopilados por Ronald Beiner y publicados, en la traducción al español, bajo el título *Conferencias sobre la filosofía política de Kant* por Paidós.

político y, quizás, mucho más que los propiamente declarados políticos en la obra del autor:

Por decirlo de otro modo, los temas abordados en la *Crítica del Juicio* –lo particular, ya se trate de un hecho natural o de un acontecimiento histórico; la facultad de juzgar, entendida como facultad de la mente humana para tratar de lo particular; la sociabilidad como condición para ejercer dicha facultad, es decir, la percepción de que los hombres dependen de sus semejantes no sólo porque poseen un cuerpo y unas necesidades físicas, sino precisamente a causa de sus facultades mentales– son temas, todos ellos, de importante significado política.

(Arendt [1982]; 2003: 35)

De todos los planteamientos, que hace Kant en torno al juicio estético en la *Crítica del juicio*, Arendt destaca, de un modo muy acertado, nociones como: el *pensamiento*; el *sensus communis*; la *imaginación*; y la *reflexión*. Pero antes de entrar a observar qué propone Hannah Arendt en torno a estas nociones, recordemos un poco aquella distinción que esta filósofa establece entre el individuo actor y el individuo espectador, para ver qué caracteriza el juicio del espectador y qué caracteriza el juicio del actor.

Señala Fernando Bárcena, en *El oficio de la ciudadanía*, que la esfera pública: “[...] es el ámbito de <<revelación>> en el que reinan la libertad y la igualdad, el espacio en el que los individuos, en tanto que ciudadanos, interactúan por medio del habla y la persuasión y el contexto propicio en el que muestran sus genuinas identidades y deciden, mediante la deliberación colectiva, sobre asuntos de interés común” (Bárcena, 1997: 208). Lo característico, o la esencia de la esfera pública, como espacio de lo propiamente político, es la pluralidad. Nuevamente, la pluralidad significa que los individuos somos iguales y distintos y, precisamente, en el espacio público, aparecemos y demostramos quiénes somos. Necesitamos de la acción y del discurso para revelarnos en el espacio de aparición, para interactuar, con otros individuos presentes en esa esfera.

Los que actuamos y nos revelamos en el espacio público, en calidad de ciudadanos, se supone, ejercemos nuestra capacidad de juzgar. Sin la posibilidad de juzgar no es posible ni siquiera hablar de espacio público y de ciudadanía: “*La cultura política de la ciudadanía se manifiesta, de este modo, en la habilidad del ciudadano para enjuiciar políticamente*” (Bárcena, 1997: 214).

La insistencia, de Hannah Arendt, en la capacidad y necesidad de que los individuos, –actores y espectadores, que interactúan en el espacio público– ejerzan plenamente el derecho a juzgar y, en consecuencia, juzguen, puede estar motivada en cierta preocupación por el traslado del juicio fuera de la esfera público-política de la vida humana, esto es, la capacidad de juzgar ya no se vincula ni se establece como necesaria, para el espacio público. Por una parte, según señala Bárcena, esto se debe a cierta ‘cientifización’ de la política, en ver la política más como técnica –*techne*– que como práctica –*praxis*–. La actividad política es, entre otras tantas, una de esas esferas en el transcurso de cuya vocación científica probablemente más se ha despreciado la idea de que el juicio constituye una capacidad compartida por todo el ciudadano común” (Bárcena, 1997: 218). Bárcena añade, “La reclamación de la facultad de juicio como un elemento central de la competencia de la ciudadanía es una estrategia fundamental en toda tentativa que se encamine a restaurar la razón política en los términos de una ciencia de orden práctico, en vez de carácter técnico” (Bárcena, 1997: 219).

Además, hay en Arendt una preocupación que puede estar ligada a la ‘extracción’ del juicio de la esfera pública. La preocupación tiene que ver con el hecho de que en las sociedades actuales hay cierta desconfianza en la capacidad de juzgar que tienen o, deben tener, los ciudadanos. Esta desconfianza ha provocado que la política nos parezca una esfera ajena a nuestras experiencias cotidianas. En las democracias actuales, la facultad de juzgar de los individuos, tanto de los actores como de los espectadores, se ha difuminado en la concepción que prevalece del ejercicio de la ciudadanía, por ejemplo, el ejercicio del voto electoral. Esto es lo que Beiner, en *El juicio político*, reconoce como la <<situación paradigmática del ciudadano actual: que no piensa; que no juzga>> y, según el autor, esto es lo que Arendt demuestra en su análisis del juicio a *Eichmann en Jerusalén*.

En este sentido, la esfera pública permanece como un espacio de encuentro social en donde ya dejamos de actuar políticamente. Esto, más que indicar que los individuos somos <<incapaces>> de juzgar, señala, en todo caso, cierta indiferencia de la ciudadanía en relación al espacio público y al ejercicio mismo de la ciudadanía. La política es vista como una actividad, principalmente administrativa, donde los políticos electos son los únicos <<responsables>> por *mantener* el <<orden>> y *asegurar* un futuro estable a la

ciudadanía, obviando en cierta forma, la capacidad y necesidad de los juicios de los ciudadanos. En este contexto, los ciudadanos quedan relegados de esta ocupación: la política es asunto de <<políticos profesionales>> y no de la ciudadanía y el ejercicio de ella.

La importancia y la necesidad de que la ciudadanía sea capaz de juzgar y de que haya espacios y momentos en los que pueda ejercer esta capacidad, tiene que ver con recuperar lo propio del espacio público y del ejercicio mismo de la ciudadanía. Podríamos pensar que la insistencia de Arendt tiene que ver con la intención por recuperar y revitalizar la práctica de la ciudadanía por medio de la capacidad para juzgar:

Es decir, que el ejercicio habitual del juicio por parte del ciudadano abra espacios cada vez más amplios para el diálogo, la discusión y la deliberación pública en los cuales se logre construir una razón comunitaria y un pensamiento político en el que un <<nosotros>> no insensible a cada <<yo>> pueda ir poniendo los diques necesarios a las tendencias aversivas que, desde el interior de nuestra aún predominante cultura individualista, están de hecho destruyendo ya lo mejor que la tradición democrática liberal nos ha proporcionado. (Bárcena, 1997: 219)

Para Fernando Bárcena, además,

Uno de los principales problemas que tiene que afrontar la construcción de una teoría del juicio político es el saberse situar adecuadamente entre, por una parte, los contornos de la excelencia de la vida intelectual y la racionalidad –pues todo juicio político es siempre un tipo de actividad mental- y, por otra, el de los compromisos estrictamente políticos y el de la acción pública. (Bárcena, 1997: 226)

El <<problema de la construcción de una teoría del juicio>> es una tentativa solución en la distinción del juicio del actor y del juicio del espectador que establece Arendt. Es conocido el señalamiento, de varios estudiosos de la obra de Arendt, en torno a dos momentos en la concepción arendtiana de la facultad de juzgar. El primer momento, hace referencia a la capacidad de juzgar por parte del individuo actor. Esto es, de primera instancia el juicio es una facultad propia, principalmente del individuo en tanto que actor y no espectador de la esfera pública. El segundo momento, denota una inclinación más clara al juicio del espectador imparcial. En palabras de Fernando Bárcena: “En Arendt encontramos, pues, no uno, sino más bien dos modelos distintos de

juicio: el *modelo del actor* –el juicio en la acción- y el *modelo del espectador* –juzgar para dar sentido al presente desde el pasado” (Bárcena, 2006: 249)

La acción, como vimos en el primer capítulo, sólo es posible en compañía, necesitamos de la presencia de otros actores y de espectadores para que sea posible la acción en el espacio público: “[...] la acción nunca es posible en solitud [solitude] o aislamiento; un hombre solo necesita, como mínimo, de la ayuda de otros para realizar su cometido, cualquier que éste sea” (Arendt [1982]; 2003: 113). El juicio del actor, en este sentido, está implicado en la acción misma y, en consecuencia, no puede considerarse como imparcial, no puede pretender afirmar que no es parcial, que es, por decirlo de algún modo, objetivo. El juicio se presenta “[...] como fundamento de la acción política en el contexto de una pluralidad de acciones en la esfera pública” (Bárcena, 2006: 249). El juicio, observa Bárcena,

Desde el punto de vista del actor, [...] es la facultad del ciudadano que decide cómo actuar en la esfera pública. Desde el punto de vista del espectador, el juicio implica distanciamiento e imparcialidad: salirse del juego para adoptar una perspectiva más general. El actor, como parte del todo, debe desempeñar su papel, está vinculado a lo particular. Pero la comprensión del sentido de la vida requiere de la posición del espectador, la retirada de toda la participación directa. (Bárcena, 2006: 250)

A diferencia del actor y del juicio del actor, el espectador puede ser espectador en <<aislamiento>>, aunque de aquí no puede, al menos no debe, deducirse que sólo se es espectador en el aislamiento. Se indica, en todo caso, que el espectador puede ser capaz de contemplar y de juzgar en aislamiento. Si bien el espectador puede seguir siendo espectador en el espacio público, entre otros individuos. En otras palabras, podemos ser actores frente a otros individuos actores y otros individuos espectadores y, además, para juzgar necesitamos de la presencia –real o imaginaria– de esos *otros* actores y espectadores.

Lo que resalta Hannah Arendt es que el juicio, el ejercicio de la capacidad de juzgar del espectador puede llevarse a cabo en aislamiento y, claro está, aquí reside la diferencia propia entre actor y espectador. El juicio del actor está implicado en la acción misma. Arendt afirma que: “La ventaja del espectador radica en percibir la representación como un todo, mientras que cada actor sólo conoce su papel o, si debiese juzgar desde la

perspectiva de la acción, sólo la parte del todo que le concierne. El actor es, por definición, parcial” (Arendt [1982]; 2003: 127).

Así pues, el segundo momento de la teoría arendtiana sobre la facultad de juzgar, se sostiene en una inclinación por el juicio del espectador. En alusión a la relación del juicio del gusto con la política, dice Arendt: “La *conditio sine qua non* [la condición indispensable] de la existencia de los objetos bellos es la comunicabilidad; el juicio del espectador crea el espacio sin el cual tales objetos no podrían aparecer” (Arendt [1982]; 2003: 118). La contemplación de los <<objetos bellos>> y la comunicabilidad del sentimiento obtenido en la representación, es propio del juicio del espectador, esto es, desde el punto de vista, propiamente, contemplativo. El modo en que entendemos y observamos el espacio público, el mundo común, es desde el punto de vista del espectador, <<el mundo es porque lo miramos>> (Arendt [1982]; 2003; Bárcena, 1997; 2006).

No obstante, advierte Arendt, no se trata de un espectador en singular, el espectador, como el actor, <<sólo existe en plural>>. Nuevamente, el espacio público está constituido por actores y espectadores, en plural; la condición de la política es la pluralidad (Arendt [1958a]; 1993; [1982] 2003). La facultad que tienen en común, dice Arendt, el actor y el espectador es la facultad de juzgar:

El espectador no está implicado en la acción [como sí lo está el actor], pero siempre está estrechamente *coimplicado* con los otros espectadores [representación, real o imaginaria, de los otros juicios posibles]. No comparte [el espectador] [...] con el actor la facultad de la novedad [esto es, que por medio de la *natalidad* y de la acción insertamos <<algo nuevo>> en el mundo]; la facultad que tienen en común es la facultad de juzgar. (Arendt [1982]; 2003: 119)

El espectador juzga los acontecimientos – los sucesos– propios de la esfera pública, en tanto que espacio político. La posición del espectador, plantea Hannah Arendt, es como la del historiador y, al respecto, dice: “El espectáculo ofrecido al espectador –representado, por así decirlo, para su juicio– es la historia [history] como un todo, y el verdadero héroe de este espectáculo es el género humano en la <<serie de generaciones que se extiende hasta el infinito>>” (Arendt [1982]; 2003: 111).

Aunque puede resultar controvertible, para Arendt sólo el juicio del espectador puede presumir de imparcialidad:

Los hechos en los que se basa esta apreciación son, en primer lugar, que sólo el espectador ocupa una posición que le permite ver el conjunto; el actor, al tener un papel en la obra, debe representarlo y es, por definición, parcial. El espectador es imparcial: no se le asigna ningún papel, pues retirarse de toda participación directa para situarse en una posición más allá del juego es una *conditio sine qua non* de todo juicio. (Arendt [1982]; 2003: 104-105).

Lo controvertible está en cuestionar cuán válida puede ser la imparcialidad, es decir, no asumir posición alguna en el resultado del ejercicio de nuestra capacidad para juzgar lo que acontece en el espacio público. No obstante, esto no es lo que plantea Hannah Arendt, la imparcialidad no debe residir en el resultado o producto del juicio como más bien en el proceso de la elaboración del juicio, en la puesta en juego de nuestra capacidad para juzgar necesitamos asumir una posición imparcial. Por otra parte, la imparcialidad se debe a que la particularidad de los juicios estéticos es la de la contemplación. Trasladando esto a la esfera pública-política, sólo el espectador –que no está implicado en la acción– es capaz de la contemplación, de asumir un punto de vista meramente contemplativo.

A la luz de esto, es comprensible que, según Arendt: “Para el actor, la cuestión decisiva es entonces cómo aparece ante los otros; el actor depende de la opinión del espectador, no es, para decirlo en terminología kantiana, autónomo. [...] La norma es el espectador, y esta norma es autónoma” (Arendt [1982]; 2003: 105). Los juicios han de compararse y cuestionarse a la luz de otros juicios posibles, sólo de esta manera podría afirmarse que la norma esté o, *sea*, en <<los espectadores>> pues, es a partir de la representación que hacemos de otros posibles juicios, nuevamente, tanto reales como imaginarios, el modo en que vemos la posibilidad de validez de nuestros propios juicios en tanto que espectadores. En este sentido, apunta Hannah Arendt: “La perspectiva, el punto de vista general, está ocupada, preferentemente, por el espectador, que es un <<ciudadano del mundo>> o, con más exactitud, un <<espectador del mundo>>” (Arendt [1982]; 2003: 110).

Pero Arendt no concibe al individuo de modo tal que el espectador sea sólo espectador y el actor, por lo tanto, sólo actor. Arendt dice que somos, *todos*, actores y

espectadores. Esto es, que en la medida en que el actor es también espectador también ejerce la capacidad de juicio. En tanto que es posible ejercer nuestra capacidad de juzgar y aun más, sólo en el concreto juicio es que podemos <<movernos>> en el mundo:

El juicio, como cualidad del actor que inserta un nuevo comienzo con sus acciones, y como propiedad del espectador, que contempla lo que hay, es, pues, mucho más que una competencia política, más que habilidad o mera destreza. Su función es enraizar al hombre en el mundo, pues de lo contrario éste carecería de sentido y realidad existencial. Juzgamos porque vemos, porque *somos mundo* y aparecemos ante los demás.
(Bárcena, 2006: 253)

Fernando Bárcena en el texto *Hannah Arendt: una filósofa de la natalidad*, señala que: “La facultad de juzgar es una categoría de la estética, un saber sensible, un saber propio del espectador, aquél que está destinado a ver, a mirar, a contemplar” (Bárcena, 2006: 235). Más adelante afirma que en la esfera pública, “En política, que es una experiencia, no podemos apelar a un paquete de reglas y principios, de destrezas y técnicas, que con toda seguridad y sin atisbo de incertidumbre nos aseguren lo que hay que hacer” (Bárcena, 2006: 238). Porque la incertidumbre es propia de la política, es que se vuelve más necesario y urgente, el ejercicio de la capacidad de juzgar, del juicio reflexionante.

Arendt se asombra pues, de que *en el* juicio del gusto, en tanto que juicio reflexionante, debe fundarse <<el sentido común, la facultad de juzgar y el discernir entre lo correcto y lo que no lo es>> (Arendt [1982]; 2003: 120). En el juicio reflexionante,

[...] el pensar es actividad reflexiva en la que la razón es *razonable* porque de lo que se trata es de saber combinar lo singular del acontecimiento con lo universal de lo que se carece. Esta facultad de juzgar no sería ya una habilidad lógica, sino una destreza práctica y sensible. Algo que compete a la sensibilidad del sujeto, como actor y también como espectador.
(Bárcena, 2006: 235-236)

Veamos pues, de qué modo Arendt comprende las características de la capacidad de juzgar reflexivamente. Primero, veamos la noción del *sensus communis* y el modo en el que se vincula a la política en la teoría arendtiana. El *sensus communis* aparece como un *sentido común* y *comunitario* esto es, como ‘algo’, un acuerdo compartido; como el vínculo que mantenemos en común con otros individuos en tanto que plurales. Sobre el sentido común, en el *Diario filosófico*, Arendt anota: “Lo que nos une con otros hombres,

lo que indica que estamos con otros hombres, es nuestro <<common sense>> [sentido común] que como tal es nuestro auténtico sentido político” (Arendt [abril, 1953]; 2006: 325 subrayado de la autora). El *sensus communis* es el <<sentido propiamente humano>> porque la reflexión y <<la comunicación>>, esto es <<el discurso>> depende de él (Arendt [1982]; 2003)

Arendt retoma las máximas del kantianas del *sensus communis* –pensar por uno mismo; situarse en el lugar del otro; y, estar de acuerdo con uno mismo– y destaca la segunda de ellas no sólo como en Kant, es decir, como la máxima propia del discernimiento; sino que, además es la máxima propia del *juicio del espectador*.

Para el pensar representativo, la segunda máxima necesita de la imaginación, por una parte en el juicio, para lograr hacer una representación de ‘algo’ <<que está ausente>> y para lograr al mismo tiempo, el distanciamiento necesario “de tal forma que podamos verlo y comprenderlo sin parcialidad, ni prejuicios” (Bárcena, 2006: 240). De este modo la imaginación <<prepara el terreno para la reflexión>>. La capacidad de la imaginación, nos permite situarnos en el lugar de los otros, al tiempo que nos permite conformar nuestro pensamiento, nuestra reflexión, con un carácter representativo. Así pues, Ronald Beiner, en el ensayo interpretativo “Hannah Arendt y la facultad de juzgar” nos dice: “El juicio es el proceso mental por el que uno se proyecta en una situación imaginaria de reflexión desinteresada a fin de asegurarse a sí mismo, y a una comunidad ideal de interlocutores potenciales, que un particular ha sido apreciado adecuadamente⁷” (Beiner [1982]; 2003: 208). Como espectadores, juzgamos “[...] distanciados de la situación o del objeto que hemos de juzgar [...]” (Bárcena, 2006: 240). Hannah Arendt señala que la condición de imparcialidad, la de distanciamiento, se logra por la <<dobles operación>>: de la imaginación, que “prepara el objeto para la reflexión”; y de la reflexión que “es la única auténtica actividad de juzgar algo” (Arendt [1982]; 2003: 127).

Por otro lado, además de la condición de imparcialidad, el juicio requiere ser comunicado, hacerse público, esta comunicabilidad, tanto en Arendt como en Kant, es también posible por medio de la segunda máxima, la del pensamiento representativo o, en otros términos, la mentalidad amplia. Para esta autora: “La comunicabilidad depende

⁷ El mismo planteamiento aparece en Beiner, R. [1983], *El juicio político*, trad. Juan José Utrilla, FCE (Colección Popular 332), México, 1987.

evidentemente de nuestra mentalidad amplia; se puede comunicar sólo si [se] es capaz de pensar desde el punto de vista del otro, ya que en el caso contrario nunca se conseguirá, nunca se hablará de un modo comprensible” (Arendt [1982]; 2003: 136). El *sensus communis* es fundamental para juzgar reflexivamente y para, de algún modo, sentirnos en compañía en un mundo compartido. Para Fernando Bárcena, “El *sensus communis* es un <<sentido>> que es común a todos, una especie de resultado de la reflexión común, de una reflexión que funda la comunidad” (Bárcena, 2006: 239).

El pensamiento es otra capacidad fundamental para completar, por decirlo de algún modo, el proceso reflexivo del juicio. El pensamiento puede darse tanto en la acción como en la reflexión; tanto en el actor, como en el espectador. Juzgar, en la acción y en la contemplación de la acción en el espacio público es, de algún modo, el pensamiento: “Juzgar es el pensamiento en medio de un estar juntos, el recíproco controlarse” (Arendt [diciembre, 1952]; 2006: 276).

Como señala Bárcena: “Para Arendt, pensar, como actuar políticamente, es aparecer” (Bárcena, 2006: 193); pensando y actuando aparecemos en el espacio público, nos mostramos y revelamos quiénes somos. El pensamiento vinculado al espacio público, es un pensamiento reflexivo, es *racional* y *razonable*.

El pensamiento reflexivo, entonces, es un <<pensar sobre>> que está estrechamente ligado al ejercicio del juicio; nuevamente, el vínculo se da en la máxima de la mentalidad amplia. Para Hannah Arendt: “El pensar sobre algo es siempre práctico, es solamente la otra parte de la acción. El pensar sobre algo estando consigo en la soledad presupone a todos los demás y todo lo otro” (Arendt [diciembre, 1952]; 2006: 267 subrayado de la autora). El pensamiento, en la medida en que puede ser <<representativo e independiente>> sólo es posible por la pluralidad el espacio público, esto es, <<el mundo que nos da qué pensar>> (Bárcena, 2006).

La capacidad de juzgar, la puesta en juego de la imaginación, la reflexión y del pensamiento, nos permite encontrarle o atribuirle un sentido al mundo. Para atribuirle un sentido al mundo, afirma Arendt, necesitamos comprender. La comprensión está ligada al pensamiento y a la acción y, en consecuencia, da paso al juicio. Esto indica, por un lado que para juzgar, actuar y pensar sobre el espacio público, necesitamos comprender. La comprensión es, para Hannah Arendt, un tipo de <<reconciliación>>. En otras palabras,

por medio de la comprensión aceptamos el mundo. Esto, de ningún modo significa perdonar y olvidar, se trata, en todo caso, de ser conscientes de la realidad del mundo, del espacio público, de reconocer al mundo y a las cosas del mundo como, evidentemente posibles. Si logramos comprender los fenómenos del mundo, considera Arendt, podremos juzgar <<sin parcialidad ni prejuicios>> y sólo de este modo podremos atribuirle o encontrarle un sentido al mundo.

En el “Prólogo a la primera edición norteamericana” de *Los orígenes del totalitarismo*, Arendt explica qué es para ella la comprensión. En clara alusión al momento histórico⁸ hace pública su preocupación por la necesidad y urgencia de comprender. El libro *Los orígenes del totalitarismo*, sostiene Arendt, es un texto escrito “[...] con un fondo incansable de optimismo y de incansable desesperación” (Arendt [1951]; 2004: 10) La comprensión, dice Hannah Arendt:

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 [impacto] 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 como fuere. (Arendt [1951]; 2004: 10)

La comprensión es en Hannah Arendt, un modo de <<resistencia filosófica y política>> (Bárcena, 2006). En el *Diario filosófico*, Hannah Arendt anota que “Comprender es la forma específicamente política del pensamiento [...]” (Arendt [marzo, 1953]; 2006: 321). Aquí reside, nos parece, el vínculo de la comprensión con la acción, si la comprensión es la forma <<específicamente política del pensamiento>> y lo político pertenece al espacio público, la acción –que sólo es posible en la esfera pública– también busca y necesita comprender. De un modo bastante peculiar, la comprensión es, nos parece, lo que hace de la acción un acto racional y razonable. En la medida en que la acción sólo es posible en y para el espacio público, debe procurar la comprensión, esto es,

⁸ El prólogo está escrito en el 1950 y allí Arendt señala: “Jamás ha sido tan imprevisible nuestro futuro, jamás hemos dependido tanto de las fuerzas políticas, fuerzas que parecen pura insania y en las que no puede confiarse si se atiende uno al sentido común y al propio interés. Es como si la humanidad se hubiera dividido a sí misma entre quienes creen en la omnipotencia humana (los que piensan que todo es posible si uno sabe organizar las masas para lograr ese fin) y entre aquellos para los que la impotencia ha sido la experiencia más importante de sus vidas” (Arendt [1951]; 2004: 9).

para pensar políticamente sobre el espacio público. Arendt anota, en el *Diario filosófico*, una reflexión que llama la atención, dice que la comprensión <<precede y posibilita>> la acción: “La comprensión: es la otra cara de la acción, o sea, la actividad que le acompaña. A través de esa actividad me reconcilio constantemente con el mundo común, en el que actúo como un ser particular y me reconcilio con cualquier cosa que suceda. Comprender es reconciliarse durante la acción” (Arendt [marzo, 1953]; 2006: 306 subrayado de la autora). Si la comprensión precede y posibilita la acción y, además, la acompaña, comprender entonces, es este pensar políticamente antes y durante la acción. De este modo, la acción no es una acción instintiva ni impulsiva, la acción es racionalizada y razonable. Esto no significa que debamos saber de antemano cómo actuar, más bien se trata de acceder a un conocimiento de en qué medida podemos actuar y cuáles serían las posibilidades.

La comprensión, como un modo de pensamiento político, resulta, claro está, esencial para la facultad de juzgar. Si somos capaces de comprender, diría Arendt, podríamos juzgar. La comprensión <<al servicio del juicio>>. El pensamiento político-reflexivo en la capacidad de juzgar garantiza que estamos juzgando –con imparcialidad– lo público-político; le estamos otorgando un sentido. Así pues, en la relación intrínseca que sostiene la comprensión con el mundo común, dice Arendt: “Comprender es el modo específicamente humano de estar vivo; pues toda persona individual necesita reconciliarse con un mundo al que nació como un extraño” (Arendt [1953]; 2005: 372). En este sentido, Arendt señala que la comprensión y, podríamos añadir, la necesidad y la práctica de juzgar, <<comienza con el nacimiento y acaba con la muerte>> (Arendt [1953]; 2005).

Por medio del juicio sobre lo político nos es posible reconocer o atribuir un sentido al espacio público y, en consecuencia, al mismo ejercicio de la ciudadanía. La puesta en juego de la capacidad de juzgar, en tanto que espectadores y miembros de la esfera pública nos puede permitir <<imaginar>>, representarnos un porvenir. Podemos establecer posibilidades para un futuro que es, obviamente, incierto. De este modo, la capacidad de juzgar, además de otorgarle un sentido al mundo común, nos permite <<prometer>> y la promesa es la misma incierta posibilidad de un mundo común más

justo y ordenado. Para Arendt, juzgar significa que podemos pensar y hacernos responsables del mundo, como mundo común entre los individuos.

Esto es, sólo juzgando reflexivamente, podemos otorgar sentido y es este sentido que es «común» a todos lo que nos permite, en consecuencia, movernos en el mundo. En palabras de Bárcena: “Con la facultad de juzgar ratificamos nuestra condición de seres del mundo y aprendemos a reconciliarnos con el tiempo, porque el tiempo ha de ser siempre algo narrable y vivido para que sea humano” (Bárcena, 2006: 254).

Al asumir la responsabilidad para con el mundo común por medio de la capacidad de juzgar, estamos reconociendo un sentido plural y social al espacio compartido y, en consecuencia, a nuestras mismas acciones –vistas como sucesos o acontecimientos propios de dicha esfera–. En palabras de Beiner: “El juicio, pues, nos ayuda a dar sentido, a hacer humanamente inteligibles acontecimientos que, de otra forma, carecerían de él. La facultad de juzgar está al servicio de la inteligibilidad humana [...] y el hecho de conferir inteligibilidad es el sentido de la política” (Beiner [1982]; 2003: 175)

Como he señalado, la facultad de juzgar no es sólo un acto cognoscitivo, también es un acto moral por parte del individuo, en tanto que miembro del espacio público. La capacidad de juzgar es la capacidad por la que nos hacemos responsables del espacio público que comprendemos y reconocemos y, hacerse responsable de este espacio, es asegurar su presencia y permanencia entre los individuos.

2.3. La facultad de juzgar en la teoría de John Dewey.

En la filosofía de John Dewey la capacidad de juzgar aparece explicada en fases. No obstante, de aquí no puede deducirse que, en tanto que fases no pueda ser reflexiva (la facultad de juzgar). Para John Dewey, juzgar es reflexionar y, como señalé en el primer capítulo, la reflexión es pensar –pensamiento–. En este sentido, se entiende que para Dewey, como deja explícito en *Cómo Pensamos*, el pensar consiste: “[...] en formar una serie de juicios relacionados de tal modo que se sostienen mutuamente conduciendo a un juicio final: la conclusión” (Dewey [1910]; 1989: 111).

Si la capacidad para pensar supone, por así decirlo, una formulación, recopilación y enfrentamiento de una serie de juicios con el fin de llegar a una conclusión, se entiende que para Dewey el juicio se entienda a la luz de la concepción jurídica del término. En este sentido, la conclusión, a la que llegamos con el pensamiento reflexivo, es, quizás el <<veredicto>> al que podemos llegar por la emisión de juicios. John Dewey reconoce tres rasgos principales del Juicio:

[...] 1) una controversia, consistente en pretensiones opuestas acerca de la misma situación; 2) un proceso de definición y elaboración de esas pretensiones y de selección de los hechos que se aducen en su apoyo; 3) una decisión final, o sentencia, que clausura la cuestión en disputa mientras sirve al mismo tiempo como regla o principio para decidir casos futuros. (Dewey [1910]; 1989: 112)

Inevitablemente, de primera instancia, surgen de esta cita dos cuestiones. Por una parte, el juzgar, como el pensamiento reflexivo, puede darse en varias fases lo que nos obliga a cuestionarnos cuán *práctica* puede ser esta *técnica* y, por otro lado, en qué medida esta noción de la capacidad de juzgar apela a la dimensión intersubjetiva que Dewey reconoce en el individuo y, en la sociedad.

Dewey advierte que la conclusión a la que podemos llegar en el proceso de pensamiento de nuestra capacidad para juzgar, sólo puede servirnos de guía para la experiencia, si ha está considerada adecuadamente; y esto, me parece, apela al espacio público y al sentido común de los individuos, en los términos descritos por Kant y Arendt. Podríamos señalar que un asunto ha sido bien considerado en tanto que se compara a la luz de otros juicios posibles.

A esto se refiere Dewey, entendemos, cuando señala que un individuo de <<sano juicio>> es alguien que tiene sentido común: “[...] un buen juez de *valores relativos*, que pueden estimar, apreciar y evaluar, con tacto y discernimiento” (Dewey [1910]; 1989: 111). Y, añade el autor: “el núcleo de un buen hábito de pensamiento se encuentra en la capacidad para enunciar juicios *pertinente* y *discriminadamente*” (Dewey [1910]; 1989: 112). La capacidad de juzgar implica que el individuo es capaz de proponer soluciones, pero estas son *ideas* –como posibilidades de acción en la imaginación– y claramente, están dirigidas a un problema particular. La capacidad de juzgar culmina en la consideración de las soluciones más adecuadas, pensar las soluciones en un caso

pertinente y en ese contexto, <<discriminar>> en relación a, por una parte, estar seguros de estar considerando lo pertinente a la situación y, por otra parte, discriminar en torno a las soluciones posibles y, entonces tomar una decisión. Así pues, se trata de juzgar para encontrar soluciones adecuadas a los problemas que dan paso al juicio y, en este sentido, motivan al pensamiento, *en tanto que*, pensamiento reflexivo.

John Dewey propone una lógica científica para la capacidad de juzgar y esta lógica aplica tanto a las situaciones morales como a las que no lo son. De aquí que, para este autor, la <<técnica>> de juzgar, la lógica del juicio es de análisis y síntesis: “Todo juicio es analítico en la medida en que implica discernimiento, discriminación, separación entre lo trivial y lo importante, lo insustancial y lo que conduce a una conclusión; y es sintético en la medida en que deja la mente en un estado en el que quedan incluidos los hechos seleccionados” (Dewey [1910]; 1989: 118-119). Esta lógica de la capacidad de juzgar puede estar relacionada con lo que Dewey denomina <<actitud científica>>. John Dewey señala, en *El hombre y sus problemas*, que:

Nuestra actitud se hace científica en la medida en que frente a cualquier juicio pasado, llevamos nuestro análisis en las dos direcciones: primero, verificando o probando su validez por la referencia a la posibilidad de formular otros juicios más ciertos, con los cuales se halla vinculado el primero; segundo, fijando su significado –o importancia– por la referencia a su utilización en la formulación de otras proposiciones.
(Dewey [1946]; 1952: 188)

En este libro, Dewey establece una, por decirlo de algún modo, cientifización de los juicios morales. Esta pretensión puede entenderse a partir de la insistencia en la dimensión activa del individuo. Para John Dewey, como vimos en el primer capítulo, la actividad del individuo es esencial tanto para su formación –la del individuo– como para la comprensión de la sociedad y la formación de ésta. En este sentido, la vinculación de un método científico garantiza a los juicios morales, la comprensión del problema en su totalidad, esto es, en su contexto. Esta garantía de pensar reflexivamente las situaciones morales asegura la continuidad de la experiencia. En cierta medida se da un enlace entre pensamiento, juicio y experiencia, de tal manera que la vida –social e individual– puede tener sentido en conjunto.

En la teoría deweyana todos los elementos están *coimplicados* de modo que la experiencia es vista como un conjunto de varias situaciones que pierden el sentido

cuando están aisladas. Aquí reside la preocupación de John Dewey de que en las situaciones morales, que son situaciones sociales, nos enfrentemos en calidad de espectadores. Las situaciones morales, pues, son parte constitutiva de la experiencia y la necesidad de juzgarlas desde la experiencia –que es siempre nuestro punto de partida para el juicio– es evidente, pues sólo así podremos juzgar con el objetivo de ofrecer <<mejores soluciones>>. Tal es la vinculación que establece John Dewey entre la actividad, la acción y la capacidad de juzgar. Necesitamos juzgar para actuar y durante la acción, en la medida en que cada acción lleva a nuevas acciones o, en otras palabras, en la medida en que una experiencia lleva a otra. John Dewey propone que la <<técnica intelectual>> de los juicios científicos puede ser válida para regular los juicios morales, sin que <<se disminuya ni se destruya su valor específicamente ético>> (Dewey [1946]; 1952: 191).

El juicio científico, afirma Dewey, en lugar de estar predeterminado por la existencia de universales o leyes, lo está por el problema particular y sus características. Esto quiere decir, que el juicio científico, como el juicio moral, no están condicionados (determinados) por un principio bajo el cual, lógicamente, subsumir el particular. De aquí podría interpretarse que, lo que previamente determina al juicio científico, como también al juicio moral, es la existencia real o imaginaria de un problema de la experiencia humana al que nos gustaría encontrarle, sino es posible una solución, al menos una explicación, esto es, una significación –otorgarle un sentido–.

Al autor, le interesa demostrar que en cierta medida, la ciencia no sólo se ocupa de construir universales, ni de identificarlos, en otras palabras, que la ciencia, como también la filosofía, tiene dos partes: la una prominentemente teórica y la otra, práctica, esto es, moral. De aquí, que la distinción entre el juicio determinante y el juicio reflexionante, sea válida en la ciencia y en la filosofía.

Es sensato pensar que el *juicio científico*, al que Dewey alude y cuya lógica traslada a los juicios morales; sea un *juicio reflexionante*. La lógica del funcionamiento científico –en la medida en que este juicio se ocupa de particulares que no poseen un <<universal dado>>– resulta válida para los juicios morales, en tanto que, juicios reflexionantes. Tal parece ser la lógica de la argumentación deweyana.

Los juicios científicos y los juicios morales, se ocupan de objetos de la experiencia, de particulares propios de la práctica; y la práctica, en ciencia y en filosofía,

es moral. Estas experiencias son, precisamente, experiencias educativas y, usualmente, – este tipo de experiencia que nos da de qué aprender– se manifiesta cuando nos encontramos frente a un problema que necesitamos resolver. En otros términos, estas experiencias las tenemos cuando nos quedamos *perplejos*, ante algo que no podemos entender de inmediato. Para salir de este estado de perplejidad pensamos y pensar es juzgar.

Es conveniente conceder el beneficio de la duda, un por qué no, a la interpretación de la teoría de John Dewey, en relación de la utilidad que pueda tener el uso del método del juicio científico en los juicios morales. La intención de los juicios, científicos y morales es, según Dewey, o bien encontrar una solución, o bien, entender, conocer. En ambos casos, se trata de considerar algún curso de acción o una idea que, en el contexto de la experiencia, debe ser válida o bien, verdadera. Esto no significa que juzgando y actuando nunca *fracasemos*, esto es, que nuestras decisiones, el <<veredicto>>, sean incorrectas o falsas; evidentemente, en la comprensión de la experiencia nos equivocamos y con gran frecuencia. Pero de estos fracasos, de no estar en lo válido, surge un nuevo problema que tenemos que enfrentar.

Juzgamos para entender la experiencia y así garantizamos la continuidad de ella. Según la perspectiva deweyana del juicio, entonces, el acto de juzgar (el qué, el cómo y el por qué) se muestra, “[...] se revela tanto en la selección y determinación del sujeto y del predicado, como en la determinación de sus valores con referencia o en relación recíproca, y, por lo tanto, en la decisión relativa a la verdad y validez” (Dewey [1946]; 1952: 199).

Dewey reconoce que en los juicios morales hay una implicación de la disposición y el interés del individuo que juzga: hay una implicación del carácter del individuo. Por una parte, indica en qué medida es posible ‘revelarnos’ por medio de la capacidad de juzgar lo moral. Por otro lado, indica la necesidad de <<control>> de los juicios morales, en la medida en que esa disposición e interés en la situación social que se juzga, afectará, inevitablemente, la experiencia particular que es, sin dudas, experiencia social y, en este sentido, compartida.

El control implica, más que una coacción a la libertad de juzgar y de la experiencia, cierta garantía de que los juicios morales de todos los individuos estarán

dirigidos a mejorar la calidad de la experiencia que vivimos en sociedad. En palabras de Dewey: “una parte de la teoría general necesaria para un adecuado control de los juicios morales individuales, consistirá en un análisis objetivo de la disposición, en tanto que ésta influye sobre la acción mediante el juicio” (Dewey [1946]; 1952: 207).

El <<análisis objetivo>> sólo es posible en la discusión intersubjetiva de <<ideales>> y de <<normas>> y estas discusiones, afirma Dewey: “[...] constituyen parte integrante de cualquier teoría ética adecuada” (Dewey [1946]; 1952: 207). De la discusión intersubjetiva, por ejemplo, se sabe que <<la disposición activa modifica el juicio en el sentido moral>> (Dewey [1946]; 1952: 208).

De ahí que la ética tenga ciertas normas que procuran controlar la consideración en los juicios morales. En otros términos, el control de los juicios morales busca evidenciar que nuestra disposición al juzgar, y esto incluye el interés y la disposición que mostramos sobre la situación que juzgamos; es lo suficientemente objetiva, quizás, podría decirse, imparcial; de modo que resulte válido para el grupo social, para todos los miembros de la comunidad en la que vivimos y juzgamos la experiencia. La determinación de normas para la acción, para la experiencia misma, nace de la intersubjetividad.

Esto significa que las normas, que son necesarias para el control de los juicios morales, no son productos de deducciones lógicas o metafísicas, más bien, pensamos, son prácticas, discursivas y reflexivas. Dewey insiste en que esas normas de regulación, provienen, en este sentido, de la experiencia compartida, del vivir juntos en el espacio público –en la sociedad–. El reconocimiento y la certeza de que sólo *en; para; y por la experiencia* se mueven los juicios morales. Así pues, se entiende que en el juicio moral se de una determinación recíproca: “del acto de juzgar y del contenido juzgado” (Dewey [1922]; 1975: 212).

Para John Dewey, la capacidad de juzgar está más vinculada con la acción que con la contemplación. Los juicios morales, pareciera, se emplean para la determinación de nuestra acción. Esto es, para, *por una parte*, decidir si es correcto o no actuar de ‘x’ o ‘y’ forma y, *por otra parte*, el juicio moral, en la discusión intersubjetiva, consigue, la determinación de validez de la acción.

En Dewey, el juicio moral implica la disposición activa del individuo que juzga. La experiencia en sociedad consiste en: 1) determinar el curso de la acción, esto es, determinar qué hacer, cómo actuar; y, 2) valorar los actos que, incesantemente, presenciamos en la sociedad. El juicio moral, entonces, desde la perspectiva deweyana, utiliza categorías de análisis –de reflexión– que son características propiamente científicas.

Para Dewey, el uso de esta, por decirlo de algún modo, <<metodología científica>> en los juicios morales, hace que estos juicios –los morales– sean científicos. Lo moral, entonces, es ciencia. Pero, pensamos, es ciencia en tanto que actividad reflexiva y cognoscitiva, esto es, en tanto que es posible un conocimiento verificable (sustentado en evidencias). Y en esto, precisamente, cabe pensar, consiste la experiencia en sociedad.

La experiencia es fuente, tanto de la búsqueda de conocimiento, como del pensamiento reflexivo. Las situaciones morales, para las que empleamos los juicios morales científicos son situaciones sociales y, de este modo, son experiencias, principalmente, sociales.

A la luz de esto, se entiende que John Dewey afirme que:

Una vez reconocido que *todos* los juicios científicos, tanto los físicos [de las ciencias naturales] como los éticos, tratan en último análisis de obtener una experiencia establecida en términos objetivos –es decir, generales–, con la finalidad de dirigir la experiencia futura, no se dudará ya, por una parte, en utilizar cualquier tipo de proposición que pueda resultar útil para la formación de otros juicios, cualquiera sea su tema o referencia; y, por otra parte, no se pensará ya en que deban eliminarse los rasgos *distintivos* de un tipo determinado de experiencia. Dado que la vida humana es continua, el postulado supremo de *toda* la ciencia –tanto no-ética como ética– es la posibilidad de utilizar cualquier modo de experiencia para ayudar en la formación de cualquier otro. Y esta posibilidad de utilización, de aplicación, de servicio instrumental, hace posible y necesario emplear la ciencia *materialística* en la construcción de la teoría ética, y protege también en tal aplicación a los valores éticos, impidiendo que se deterioren y destruyan. (Dewey [1946]; 1952: 214-215)

El uso de la metodología científica en los juicios morales, piensa Dewey, facilita el conocimiento de la situación social en la que incidimos, afectamos, con nuestras acciones. Esto tiene dos propósitos: *primero*, nos permite decidir –juzgar– en torno a qué

hacer; cómo actuar y, en *segundo término*, lleva a <<aclarar la situación social>>, esto es, deconstruirla.

Aclarar la situación, dice Dewey, consiste en juzgar, y el empleo del juicio aporta <<proposiciones de experiencia>> que podrían entenderse como <<propuestas>>, o bien, <<determinaciones>> y en este caso, como <<normas generales>>.

Al respecto, Dewey afirma que,

[...] haciendo objetivos para nosotros mismos nuestros motivos con sus consecuencias, construimos proposiciones generales: proposiciones de experiencia como conexiones entre condiciones, es decir, en forma de objetos. Tales proposiciones son utilizadas y aplicadas al tratamiento de problemas ulteriores; gradualmente su uso se hace cada vez más habitual, y la *teoría* pasa a formar parte de nuestro aparato total. La situación social asume una cierta forma u organización. (Dewey [1946]; 1952: 216)

Si por medio del juicio moral, que se emplea siguiendo una metodología científica, podemos aclarar la situación social, sin duda alguna, esto es <<la experiencia>>, y si aclarar la experiencia, en tanto que situación social es, según vimos, darle forma u organizarla, se puede deducir de aquí que, lo que Dewey propone es una objetivización tal de la experiencia, de modo que podamos conocerla científicamente y esto, a su vez, significa pensarla reflexivamente, hasta lograr que las acciones, que allí ocurren, sean tales que contribuyan a mejorar la situación (la experiencia), o bien, hasta lograr construir una significación del fenómeno.

En este sentido, la propuesta deweyana de un vínculo entre lo moral y lo científico, nos parece, tiene una intención humanista y, ciertamente demuestra un interés por un genuino progreso social. Un mejoramiento social que es teórico y práctico o, en otros términos, se trata de un progreso social fundamentado racional y razonablemente, en palabras de John Dewey, esto viene a ser, el pensamiento reflexivo.

Sólo a la luz de esta reflexión es, entonces, posible que comprendamos el genuino sentido del vínculo entre lo moral y lo científico:

Como la ciencia física ha obtenido una organización del mundo físico, y, al mismo tiempo, una organización de los hábitos prácticos para tratar con ese mundo, así la ciencia ética producirá una organización del mundo social y una correspondiente organización de los hábitos mentales mediante los cuales el individuo entra en relación con éste.
(Dewey [1946]; 1952: 216)

El juicio conduce a la toma de decisión que, en relación a lo moral, son decisiones que afectarán, positiva o negativamente, a la situación social: a la experiencia. En este sentido, me parece, hay una preocupación, en la teoría deweyana, en torno al *uso correcto* de la capacidad de juzgar. El ejercicio de esta capacidad requiere de una actitud reflexiva. En otros términos, una actitud que predisponga al individuo a la consideración, detenida y detallada, del objeto del juicio.

El pensamiento, la facultad de pensar reflexivamente, entonces, es la herramienta propia de los juicios morales. La capacidad de juzgar <<científicamente>> lo moral supone, pues, la puesta en juego del pensamiento.

Esto es fundamental en el reconocimiento de que la intención principal de la formulación de juicios, está en la búsqueda de posibles soluciones a asuntos propios de las situaciones sociales. Ofrecer soluciones a experiencias propias del espacio público, es una tarea reflexiva donde la toma de decisiones tiene que considerar previamente, todas las opciones, desde las más reales o factibles, hasta las más idealmente posibles o deseables. Implica pensar el problema desde el punto de vista de los demás individuos, además del propio. De esta forma la toma de decisión que supone la capacidad para juzgar no queda exclusivamente ligada a soluciones técnico-prácticas.

En la medida en que la intención reside en mejorar la situación social con nuestras acciones, la dilucidación de posibles soluciones que procura el ejercicio del juicio, tiene que ver tanto con lo *inmediatamente* posible, como con lo *mediatamente* alcanzable.

La teoría deweyana en lugar de pretender volver técnicos a los asuntos de la actividad humana, de la vida y la experiencia del individuo, busca volver la técnica científica más humanista. Pretende resaltar las dimensiones práctico-morales de la tarea propiamente científica.

O lo que es lo mismo, el progreso de la vida humana –de la experiencia social– no está tan ligado o dependiente al progreso de la ciencia –que es la interpretación que predomina de la teoría deweyana– más bien el progreso de la ciencia depende del progreso de la vida humana –que es una manera más justa de entender la teoría deweyana de la capacidad de juzgar. El progreso de la <<vida humana>> es un progreso reflexivo que busca intencionadamente mejorar las condiciones de vida de las sociedades actuales; la capacidad de juzgar está estrechamente ligada a este cometido.

2.4. Conclusiones del segundo capítulo.

La capacidad para juzgar tiene acepciones similares desde la perspectiva de los tres autores. Hemos visto que la capacidad de juzgar aparece en la teoría kantiana como un elemento mediador entre la capacidad de la razón y el entendimiento. El discernimiento reflexionante en Kant está regulado por principios práctico-morales. En la capacidad desiderativa está vinculado el discernir del placer y el displacer. Esta determinación es propia del discernimiento reflexionante, pues es el que se encarga de reflexionar en torno a un particular al que no le está dado un universal. La determinación del placer y del displacer no tiene un principio universal. El único principio a priori que tenemos para el discernimiento reflexionante está en la finalidad de la naturaleza, que es para Kant un principio del juicio con <<respecto a la forma de las cosas de la naturaleza bajo leyes empíricas>>. Por medio de la capacidad de juzgar podemos hacernos una representación subjetiva del objeto del juicio. Cuando la determinación está relacionada al placer o al displacer es correspondiente a un juicio del gusto, el juicio del gusto es un juicio estético, por el que nos hacemos una representación subjetiva de la finalidad estética de la naturaleza fenoménica.

El juicio del gusto, hemos visto, es un juicio estético en la medida en que el fundamento del juicio es subjetivo. Kant resalta de tres tipos distintos de satisfacción, la de lo bello, lo agradable y lo bueno. La satisfacción de lo bueno y de lo agradable no es desinteresada, en el sentido de que están determinadas por un interés en el objeto. La satisfacción de lo bello no es interesada pues no depende de la existencia física o real del objeto, es una satisfacción propiamente subjetiva. En este sentido, el hecho de que los juicios puedan ser desinteresados no suprime la posibilidad de que puedan ser interesantes. Para Kant, el hecho de que el fundamento del juicio sea subjetivo hace que estos juicios puedan ser universales, pues es posible que todos puedan representarse subjetivamente lo mismo que yo. De este modo, juzgamos la representación de un mismo objeto y lo hacemos con las mismas condiciones, por medio de la imaginación, apelamos a una validez común de la determinación de nuestros juicios, esto es de la satisfacción. En este sentido, vimos cómo en la teoría kantiana se distingue entre la universalidad lógica, sometida al logos y la universalidad subjetiva, que es universalidad estética. Y

vimos con esto, que de los juicios del gusto sólo el que tiene que ver con la determinación de lo bueno puede ser universalmente lógico, además de estético. En este sentido, algo es bueno en la medida en que tenemos conocimiento del objeto y del concepto en la satisfacción, por eso lo bueno debe ser bueno para todo el mundo. Así pues, para Kant, el juicio del gusto supone la adhesión de todos al concepto de la satisfacción y esto, hemos señalado, es posible en el sentido común, en el *sensus communis* como un sentido que nos permite asegurar que hemos apreciado adecuadamente el particular y que estamos apelando a un acuerdo común. El sentido común está relacionado con la capacidad de la imaginación y de la reflexión, pues sin estas dos capacidades el *sensus communis* no cumpliría las tres máximas: la de la razón, la del entendimiento y la del discernimiento.

La imaginación facilita el proceso de reflexión pues, es la capacidad con la que podemos hacer la representación del objeto para determinar su concepto, para encontrarle un sentido. La participación del *sensus communis*, de la imaginación y de la reflexión en la capacidad de discernir es lo que hace de esta capacidad propia para el discernimiento sobre lo moral y lo político, como pudimos plantear a partir de la interpretación arendtiana del juicio en Kant. La dimensión moral y política de la capacidad de juzgar aparece cuando parte del proceso de discernir es apreciar el objeto desde el punto de vista de cualquier otro, esto es, contraponer mi juicio a otros juicios no tanto reales como verdaderamente posibles.

Este fue el camino que siguió Arendt en su interpretación del juicio en la teoría kantiana. Arendt reconoce la implicación del *sensus communis* en la formulación de un juicio estético sobre el gusto. El juicio del gusto es, para Arendt, el juicio propiamente político. Pues es el juicio que por medio de la reflexión debe considerar la pluralidad correspondiente al espacio público. En este sentido, el juicio del gusto es el juicio que nos permite ocuparnos de las cosas de este mundo en la relación con los demás individuos que comparten el espacio público. La preocupación principal de Hannah Arendt está relacionada con la idea de que la ausencia del ejercicio del juicio y del pensamiento sobre el espacio público tiene consecuencias más peligrosas de lo que podríamos imaginar. La importancia de juzgar y comprender el mundo común reside en que sólo así podremos renovar el mundo, ir adecuando el curso de nuestras acciones para con ese espacio

común. Podemos discursivamente intercambiar una serie de impresiones sobre el qué y el para qué de nuestras acciones en el espacio público.

Arendt relaciona la idea del juicio del gusto con el juicio de lo político por medio del vínculo entre el arte y la política. Así, se demostró que el arte se ocupa de cosas que duran, que permanecen en el relato de la vida humana y que la acción y el discurso, nuestros modos de aparecer en el espacio público también son parte de ese relato, de la historia del espacio público y común. Lo que hace propiamente político la determinación de la satisfacción del juicio del gusto, es la apelación a la mentalidad amplia. Pues en la medida en que recreamos todos los juicios posibles, en que sometemos nuestro juicio a los juicios de los demás, la capacidad de juzgar se hace pública y en consecuencia política. Para emitir juicios políticos hemos de juzgar asuntos propiamente políticos, es decir, nos debemos ocupar de lo que ha dado y da contenido al espacio público común. El motivo de la distinción del juicio del actor y del juicio del espectador reside en que la acción no es posible en solitud y la contemplación sí. Esto repercute en el aseguramiento de que un particular ha sido bien apreciado. El juicio del actor no puede asegurar imparcialidad, mientras que el juicio del espectador, que como el del actor, es un ejercicio interpretativo sí puede asegurar la imparcialidad, pues tiene la posibilidad de contemplar mejor la acción, representarla, por medio de la imaginación, y reflexionarla más detenidamente. La determinación de la satisfacción de un juicio del gusto necesita de la comunicabilidad, de la publicidad para poder aspirar a la universalidad, tanto *estética* como a la posible universalidad lógica que requiere el juicio de lo bueno. La determinación de nuestros juicios sobre lo político también necesita hacerse pública pues de otro modo no tendría sentido hablar de un espacio común al que le podríamos atribuir un sentido acordado. Esto es, sin la determinación de los juicios no podríamos explicarnos el mundo. Para emitir los juicios necesitamos comprender. La comprensión hemos visto es el modo político del pensamiento, en el sentido en que la comprensión está ligada con comprender precisamente lo particular del espacio público. Por medio de la comprensión podemos hacer que nuestras acciones, además de ser racionales sean razonables, es decir acciones que poseen una intención y un propósito que consideramos adecuado para el espacio público y que por medio del juicio sabemos que es considerado como tal (adecuado) por los demás individuos.

John Dewey asimila el pensar con el juzgar, y alude a un procedimiento científico para elaborar nuestros juicios. No obstante demostramos que esto no implica hacer del pensamiento y del juicio actos mecánicos. Hemos señalado que el vínculo deweyano entre acción y reflexión, o mejor dicho, entre experiencia y reflexión hace de estos procesos unos procesos evidentemente humanos. Sólo por medio de la reflexión en torno a la experiencia, sólo por el ejercicio del juicio, del pensamiento reflexivo en torno a una situación podemos conferirle un sentido. El pensamiento reflexivo nos permite comprender la situación, de modo que podamos acordar un significado y así, aprender.

En la medida en que el individuo de la teoría deweyana se describe como un sujeto reflexivo, activo y moral, sabemos que reconoce la dimensión social que se implica en sus acciones. El individuo que John Dewey describe es uno que es capaz de considerar a los miembros del grupo social al que pertenece. En este punto coinciden los tres autores. Para Dewey, como para Arendt y Kant, el individuo que juzga contempla el punto de vista de los ‘otros’ al momento de reflexionar algún particular. Por medio de la mentalidad amplia podemos considerar las reflexiones, la mirada con la que los otros individuos observan o han observado el particular que nos ocupa. Se resalta la dimensión intersubjetiva, pública, del proceso reflexivo y la disposición que tienen los individuos para con el grupo social y hacia el espacio compartido. En la determinación de nuestros juicios sobre lo moral y lo político está implicada la disposición que tenemos para con ese espacio, de modo que al hacer públicos nuestros juicios estamos revelando el motivo que tuvimos de nuestra acción o bien de la situación que reflexionamos. Así pues, revelamos la disposición con la que asumimos la reflexión sobre un particular que nos afecta a todos en tanto que miembros de un grupo social. También vimos cómo en la medida en que esta revelación del sujeto es posible por el ejercicio del juicio y por la reflexión en torno a un particular que nos interesa a todos; el grupo social se vuelve un modo de control de nuestras acciones. Pues estarán siendo consideradas no sólo por mí sino por el colectivo al que pertenezco y que compartimos un espacio común. En este sentido, para Dewey la experiencia necesita reflexión primero, para aprender de ella y, segundo, para que pueda ser comunicada y reflexionada por el grupo social.

Por último, tratamos de demostrar que la intención que sostuvo Dewey en la vinculación de lo científico con lo moral tiene un propósito más humanista. Dewey no

pretendía una concepción mecánica de las experiencias y de la actividad de aprendizaje y que, precisamente por este temor insistió en la necesidad de que nuestras experiencias estén vinculadas antes, durante y después con la reflexión. Dewey se opone al idea arendtiana de la primacía, por así decirlo, del juicio del espectador sobre el juicio del actor. Para el filósofo norteamericano, es necesario que seamos capaces de ser actores y espectadores simultáneamente, de modo que podamos ir constantemente aprendiendo, educándonos y comprendiendo el sentido de las cosas de este mundo.

El siguiente capítulo consiste en una reflexión sobre las implicaciones que tiene en la educación para la ciudadanía esta idea de individuo y la capacidad de juzgar. Hemos considerado que la distancias históricas entre Hannah Arendt y John Dewey facilitan la reflexión en torno a una situación compartida, por lo que no se considerará propiamente las implicaciones de la teoría kantiana en relación con la educación para la ciudadanía. Esto es, nos remitiremos a entablar un diálogo entre las perspectivas de Arendt y de Dewey, pensando que en la noción del individuo y en la noción de la capacidad de juzgar están, hemos demostrado, imbricadas las aportaciones kantianas.

En el siguiente capítulo, pues, veremos cómo se manifiesta la preocupación arendtiana y deweyana por la educación para la ciudadanía pensando en el contexto histórico que implicó sus reflexiones. Veremos cómo hay supuestos compartidos y distancias conceptuales en relación con la tarea de la escuela en la sociedad, y en el espacio público.

3. La facultad de juzgar y la educación para la ciudadanía.

Del mismo modo, se puede contestar a la pregunta acerca del por qué de nuestra perplejidad ante interrogantes tan claramente carentes de respuesta [...] haciendo hincapié en el hecho de que está en nuestra naturaleza iniciar [ser iniciadores: beginners] y, por lo tanto, establecer inicios a lo largo de nuestras vidas. **Hannah Arendt**, *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*

Introducción.

Este capítulo contiene la reflexión central del trabajo de investigación. Una vez reconocidas las características propias del individuo desde la perspectiva de Kant, Arendt y Dewey; así como las dimensiones en que, dentro de las tres perspectivas, se ha tratado la capacidad de juzgar, nos trasladamos a un intento por visualizar este contenido dentro del campo de la educación y, más específicamente, de la educación de la ciudadanía.

Este intento, por un lado, busca articular un discurso pedagógico en torno a la educación para la ciudadanía desde John Dewey y Hannah Arendt; no me implicaré directamente con los planteamientos que hace Kant en torno a la pedagogía. Esto no significa que Kant quede fuera. Las nociones que sostienen Arendt y Dewey sobre la educación y, específicamente, sobre la facultad de juzgar en la educación, sin dudas, mantienen un vínculo con los presupuestos conceptuales de la teoría kantiana.

No pretendo demostrar cómo se dan estos presupuestos conceptuales. No señalaré de forma literal en dónde aparecen dentro de las concepciones deweyanas y arendtianas en torno a la educación. Busco entablar un diálogo con Dewey y Arendt. Las más claras alusiones al planteamiento kantiano se establecieron en los capítulos anteriores, es decir, en la formulación en torno a la noción de Individuo y a la de Facultad de juzgar.

Esto no significa que se establezca un vínculo (entre Hannah Arendt y John Dewey) de forma tal que entre los dos pueda constituirse *un sólo* discurso pedagógico de la ciudadanía. En todo caso, intentaré resaltar lo que me parece fundamental en cada

propuesta –la de Hannah Arendt y la de John Dewey– y reconocer cuál pudiera ser la intención de cada uno de ellos al establecerlos.

En otras palabras, buscaré entablar un diálogo con estos autores donde pueda apreciarse la perspectiva que sostienen frente a cuestiones propias de la pedagogía. Veremos cómo se plantean cuestiones tales como: educación, individuo y ciudadanía; la relación entre la escuela y la sociedad; escuela y ciudadanía, por ejemplo.

Al mismo tiempo estaré observando el papel que pudiera jugar la capacidad para juzgar en estas conceptualizaciones. La facultad de juzgar es imprescindible en el contexto de una educación reflexiva que aspire a ser *genuinamente* democrática.

3.1. Distancias conceptuales.

En la introducción al capítulo mencioné que hay una distancia, por así decirlo, crítica e intelectual, entre los planteamientos generales que, en torno a la pedagogía, desarrollaron Hannah Arendt y John Dewey y los aportados al mismo campo por Immanuel Kant.

Esto se debe, principalmente, a la función que, por una parte, se le reconoce a la escuela en relación con la sociedad y, por otro lado, a la que se circunscribe a determinar la relación entre el individuo, la educación y la sociedad. En estos términos, es notoria la distancia que Dewey y Arendt sostienen ante la concepción kantiana de la pedagogía. No obstante, hay ciertas concepciones teóricas que se reconocen como válidas y que, en cierta medida, se trasladan (reflexivamente) a la teoría tanto de Dewey como a la de Arendt.

En este sentido, Arendt y Dewey difieren del filósofo alemán no tanto en el hecho, de facto, de que la educación contribuya al desarrollo del hombre, en el sentido de <<desarrollo natural>> que, sin dudas, en Kant supone un desarrollo tanto moral como intelectual (Kant [1803]; 2003). Pero sí aparece un desacuerdo en el sentido de que este <<desarrollo natural>> esté predeterminado por un orden de la *Providencia*. Para Arendt y Dewey el desarrollo está implícito en la naturaleza misma del individuo y, en todo caso, está condicionado por el Estado, esto es, por la estructura que sostiene y da forma al

espacio público y por la necesaria interacción entre los individuos que comparten un espacio social. Arendt y Dewey, apuestan a la intersubjetividad propia del <<desarrollo natural>> de los individuos. La distancia, entonces, es conceptual.

La educación, dice Kant, es el medio por el que: “el hombre llega a ser hombre” (Kant [1803]; 2003: 31). La educación es el medio para que el individuo se convierta en un *individuo ilustrado*. Un individuo ilustrado, como vimos en el primer capítulo, es racional y razonable. En otros términos, un individuo ilustrado es capaz de dirigir su vida por la ley de la libertad y por la ley de la razón. En tanto que es un individuo autónomo es capaz de someterse a esas leyes, él mismo se otorga la ley – es un ser legislativo–; por voluntad. Para llegar a ser ilustrados, la educación debe cumplir con varios propósitos, pues, en la teoría kantiana, sólo por vía de la educación el individuo llega a ser <<cultivado; disciplinado y prudente (civilidad)>> (Kant [1803]; 2003). La educación, entonces, es responsable de la formación de individuos para que puedan vivir “[...] como un ser que obra libremente” (Kant [1803]; 2003: 45). Aunque esté determinado por la *Providencia* el hecho de que *tenemos* que alcanzar la Ilustración, la educación, planteada por Kant, apunta a la formación de un individuo reflexivo, práctico y, en consecuencia, moral.

Arendt y Dewey reconocen que la educación es esencial para la formación de ese tipo de individuo; sin embargo, difieren en el modo y en los contenidos que deba sostener una educación que aspire a dicho propósito. En este punto, observo algunas diferencias entre los planteamientos de Arendt y los de Dewey.

Frente a los planteamientos kantianos en torno de la educación encontramos, en los arendtianos y deweyanos, que hay una distancia crítica, más específica, que tiene que ver con el propósito temporal que pueda tener la educación en relación a la sociedad.

Para Kant:

Un principio del arte de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes, que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino. Este principio es de la mayor importancia.
(Kant [1803]; 2003: 36)

En Dewey aparece esta idea no tanto de educar para <<un estado mejor>>; sino la idea de educar para la transformación o renovación del estado. Esto implica una mayor atención en la realidad-presente. Para Dewey, el mejoramiento de las condiciones actuales de la vida social depende no tanto de una relación lógica-causal, es decir, por una secuencia certera de que en un futuro tendremos un <<mejor estado>> a causa, sólo, de una educación ilustradora. La renovación del estado depende de las aportaciones que por una actividad reflexiva hagamos los individuos para construir y posibilitar la existencia de un mejor estado de las condiciones de la vida en sociedad. La construcción de una mejor sociedad será consecuencia de las positivas y correctas acciones de los individuos que, generación tras generación, están agrupados bajo el mismo interés, y la educación, claro está, tiene que ver con la formación de esos individuos. No obstante, en lo que insiste Dewey es que no se trata de que sólo por medio de la educación logremos la construcción de una mejor sociedad, la educación es parte, en unión con las demás instituciones sociales, de ese proyecto, no es la única responsable. La educación para la comprensión y transformación del espacio público, que se da en la escuela supone que la escuela sea un espacio en donde se reproduzcan las condiciones actuales de la sociedad. Esta *reproducción* de las condiciones excluye los reales elementos que obstaculizan y perjudican la actividad del individuo en pos de un mejor funcionamiento de la sociedad. Es una reproducción *purificada* de la sociedad actual. En este sentido, la escuela es una representación purificada de la sociedad, en donde se crea un ambiente en el que la acción correcta para el bien propio y para el bien común, es posible y constante.

En Arendt la distancia –respecto de la dimensión temporal en torno de la educación– reside en que la educación debe estar centrada en un presente que no puede estar condicionado por un futuro *preconcebido*. En otras palabras, la educación de los niños no puede estar predeterminada por un futuro que aún ellos no visualizan y que, con toda certeza, será distinto de lo que en el presente se está imaginando. Esto quiere decir que en la medida en que ese mejor estado se piensa desde un presente-político que será, en un futuro, un pasado-político para el individuo que se educa, no puede adjudicársele a él que se encargue de llevarlo a cabo. En este sentido, para Arendt, se educa para la visión de un futuro que los miembros del espacio público presente –actual– (y los niños no son, propiamente, miembros de ese espacio) conciben como mejor y posible; pero que,

cuando los niños que se educan sean, de hecho y de derecho, miembros del espacio público, la concepción en torno a un <<futuro-mejor estado>> será vista como una concepción pasada. Las condiciones de existencia del espacio público actual no serán las mismas, por lo que será responsabilidad de los miembros de ese espacio público idear el *posible mejor estado*. Desde el punto de vista de Arendt, las responsabilidades de los adultos están en asegurar que, en el espacio público presente, sean ellos quienes actúen para la construcción de un mejor espacio público y de que sean ellos quienes reflexionen en torno a la construcción y reflexión del futuro que les corresponde. La construcción de lo que actualmente, en el espacio público, consideramos como un <<mejor estado>> nos corresponde a nosotros en el sentido de que es un futuro más cercano a nosotros que el futuro propio de los niños que se educan. O lo que es igual, el futuro de los niños, de los *recién llegados*, es uno que trasciende al futuro de los actuales adultos, lo único que compartimos con certeza es el tiempo presente.

Evidentemente, esto no quiere decir que no haya en la teoría de Arendt una preocupación por el tiempo-futuro, sí la hay, pero, insiste en que de algún modo, la planificación de un espacio público-futuro no puede depender de que, precisamente, hagamos un plan basado en las condiciones actuales de existencia y encargemos a los niños –futuros ciudadanos– la realización del mismo. La incertidumbre es propia de la acción <<podemos esperar lo inesperado>>; en todo caso, podemos contribuir a la educación de individuos que sean capaces de reflexionar y actuar reflexivamente en la escuela y para el espacio público, cuando les corresponda entrar en él. No podemos hacer de la existencia humana un acontecimiento predecible; la experiencia misma nos dice que no es posible. Las condiciones de existencia de esos <<futuros ciudadanos>> serán, obviamente, distintas de las actuales por lo que la reflexión y el mejoramiento del espacio público deberá basarse en ellas y no en las que en este momento suponen al espacio público.

Así pues, creemos que la distancia que asumen Arendt y Dewey, respectivamente, frente a ciertas concepciones kantianas se debe a los momentos históricos en los que cada autor establece su propuesta en torno a la pedagogía. Y, precisamente, la existencia de este distanciamiento, muestra la impredecibilidad del curso de las acciones y reflexiones de los individuos. Con toda certeza, podemos afirmar que el <<mejor estado>> al que la

educación, desde la perspectiva kantiana, estaba cometida –generación tras generación– no es el que tenemos en la realidad-actual.

La esencia de la situación reside en cuestionar y replantear las concepciones que sostienen a la teoría kantiana de la pedagogía y esto es, creemos, lo que hicieron respectivamente Dewey Hannah Arendt. No se trata de que las aportaciones kantianas se desechan, en todo caso, se replantean. En otras palabras, se juzgan y se reflexionan y, en cierta medida, se hacen actualmente posibles o, se renuevan. En lo que sigue, me ocuparé de plantear lo que Dewey y Arendt, respectivamente, entienden por educación.

La consideración central en las perspectivas deweyana y arendtiana consiste en la apuesta por una educación propiamente reflexiva y esto, es también central en la propuesta kantiana. Entonces, veamos en qué modo se replantea y reflexiona desde John Dewey y Hannah Arendt la *pedagogía*.

3.2. Crisis y replanteamiento de la educación.

Las reflexiones que en torno a la educación desarrollan Arendt y Dewey, respectivamente, tienen como punto de partida una *crisis*. Ambos reflexionan en torno a un problema, lo juzgan, lo piensan; y ofrecen soluciones que consideran propias para tal crisis.

Según Arendt, nos enfrentamos a una crisis:

Siempre que, en la política, la razón humana sensata fracasa y desiste del esfuerzo de dar respuestas, [...]; esta clase de razón es en realidad el sentido común gracias al cual nosotros y nuestros cinco sentidos nos adecuamos a un único mundo común a todos y con su ayuda nos movemos en él. (Arendt [1958b]; 2003: 276)

En las crisis se derrumba el modo en que comúnmente entendíamos ciertos supuestos. En el tema que nos ocupa la crisis hace que nos cuestionemos el modo en que la entendemos algunos supuestos de las teorías pedagógicas. Es, en este sentido, <<juzgar sin prejuicios>>; sin juicios previos en torno a la situación –la educación ya no puede entenderse como hasta el momento la entendíamos, tenemos que pensarla <<sin conceptos>>; tenemos que reflexionar en torno a todo lo que está supuesto bajo la idea de

educación: “Una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas pero, en cualquier caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios” (Arendt [1958b] 2003: 271).

En cualquier caso, la crisis señala dónde está el error; por ejemplo, cuando el modo en que funciona la sociedad y el modo en que funciona la escuela y la educación no sostienen, entre sí una relación y un propósito que sea coherente y común. La educación no es la adecuada para el tipo de sociedad que existe y, por eso, hay que replantear el proyecto.

Veamos qué acontecimientos determinaron las concepciones que Arendt y Dewey, respectivamente, sostienen en torno a la pedagogía. Cómo ambos pensaron, reflexionaron y juzgaron la crisis en la educación resulta fundamental, nos parece, para tratar de entender el por qué, es decir, la intención originaria de ambas propuestas. Lo que sigue, pues, es una apuesta de la imaginación, la reflexión, pensamiento, la comprensión y el juicio en torno a las reflexiones teóricas de Arendt y Dewey sobre la pedagogía.

3.2.1. Juzgar la crisis: John Dewey.

En el caso de Dewey la necesidad de replantear la concepción del proyecto educativo tiene como punto de partida los cambios –sociales, políticos y económicos– ocasionados por el auge de la Revolución Industrial a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en la sociedad norteamericana, específicamente.

Con el auge de la revolución industrial y la consecuente aparición de un nuevo estilo de vida público, político y social –con la aparición de la sociedad de masas–; la escuela estaba quedando rezagada. Significaba que los individuos que se estaban educando no estaban “encajando” en la sociedad, o lo que es lo mismo, la educación estaba educando individuos que no *tendrían* un lugar en esa sociedad. Los propósitos de la educación, en este sentido, no eran similares a los propósitos que iba teniendo una sociedad industrial y democrática. Había que cuestionar si el modelo educativo (que

predominaba en la sociedad norteamericana de ese momento y que ahora conocemos por “modelo tradicional”) era adecuado para la cambiante y no estática sociedad.

Esta fue la tarea de Dewey, poner en tela de juicio, reflexionar y proponer un modelo de educación que fuera consecuente con la sociedad y con su estilo de vida. En una sociedad donde los avances científicos, tecnológicos, e industriales (incluso en cantidad) eran el ‘pan nuestro de cada día’ habría que apostar por una educación vinculada con la sociedad, de modo tal que la educación y la escuela no queden enajenadas ni rebasadas por el <<progreso social>>. Así pues, nace la educación de corte, genuinamente, progresista.

Frente a la educación tradicional, que se ocupaba, principalmente, de la transmisión de un conocimiento desasociado de las características propias y presentes de la sociedad, la educación progresista busca que no sólo –ni tanto– el contenido de la educación sino también que los métodos empleados para la transmisión de esos conocimientos fueran radicalmente *renovados*. Se trataba de establecer un vínculo más directo entre la escuela y la sociedad, de modo que ya desde la escuela sepamos cómo se vive en el mundo. Además, la renovación no es arbitraria; la novedad era la característica propia de la sociedad progresista. Todo estaba cambiando –y sigue cambiando. En este sentido, concepciones propias de la teoría pedagógica se renovaban o bien, se creaban; desde el, evidentemente, *novedoso* punto de vista deweyano. La concepción antropológica del individuo; la relación entre educación, escuela y sociedad; los métodos respecto de la educación, la enseñanza y el aprendizaje debían pasar por esta <<renovación>>. Sin embargo, este proceso no supone descartar por completo todos los preceptos de lo que se denomina como educación tradicional. No se trata de que la educación progresista, por ser <<nueva>>, nace de la nada –*ex nihilo oriri*–.

En este sentido, la filosofía deweyana de la educación tiene, como intención principal, la necesidad de que la educación en una sociedad sea coherente con la estructura de esa sociedad, no puede concebirse un sistema educativo que esté rebasado por la sociedad que lo sostiene. De ahí que, para Dewey, una sociedad democrática requiere de una educación, por decirlo de algún modo, democrática y *para* la democracia.

3.2.2. Juzgar la crisis: Hannah Arendt.

El fracaso del sentido común, como una varita mágica, apunta al lugar en que se produjo el hundimiento.

Hannah Arendt, La crisis de la educación.

Arendt tiene, evidentemente, otro punto de partida que, no obstante, pudiera estar relacionado con la teoría deweyana. Para la filósofa, la crisis que enfrenta la educación, también, en Estados Unidos de Norteamérica, tiene que ver con la *crisis de la modernidad*.

La crisis de la modernidad es una crisis general, total. Obliga a cuestionar *todo* lo que se tiene por <<común>> en una época. En este contexto de crisis, la de la educación es una de esas concepciones que tenemos que cuestionar. Como la crisis de la modernidad trajo consigo el declive del sentido común, ya se han perdido las distinciones entre lo público y lo privado. Se produjo un auge de lo social “que difumina la distinción hasta ahora conocida entre vida privada y esfera pública” (Bárcena, 2006: 206).

La educación que, hasta este momento, estaba situada fuera del espacio público entra ahora a ese espacio, sólo que ese espacio ya no es tanto espacio público como espacio social. La sociedad pasa a ser un entramado eminentemente social y lo propiamente público. Lo político, queda difuminado en ese entramado. Pero no solamente esto, además de que lo público está difuminado en lo social, el entramado social (la sociedad y todas sus partes) está en constante cambio, no es estática, está en transformación, todo en cada momento está cambiando. La vida social es también biológica.

En este contexto se tiene la sensación de que el pasado no perdura. Para Arendt, la sociedad de masas es una sociedad empeñada en el consumo y en la producción de cosas más instrumentales y útiles e, incluso, en el fomento mismo de una racionalidad propiamente instrumental. En una sociedad que, en un exceso de atención a los cambios <<hacia el futuro>> le resta el potencial al presente y olvida la necesidad de recuperar el <<hilo roto de la tradición>>.

Esto significa que los cambios hacia el futuro tienen que estar relacionados con el presente y con el pasado; tienen que basarse en la consciencia de un mundo común. Los cambios habrán de pensarse desde un *presente* que, en cierta medida, *ya fue y que está por ser*, esto es un presente en tiempo histórico. Ahí está la brecha entre pasado y futuro, en un presente que se vive, que es *presencia* pero que también es *memoria y proyección* – una historia en constante transformación¹. En este sentido, para Arendt, la educación tiene que pensarse desde un presente que, siendo parte del relato de la historia humana, mirando al pasado, contemple, anticipe un futuro más *utópicamente* <<posible>>; o, si se quiere, *idealmente posible*.

Arendt toma distancia de la educación progresista. La crisis de la educación, sostiene Arendt, está relacionada con <<tres supuestos básicos de la educación moderna>> que la educación progresista aceptó, aparentemente, sin contemplar todas sus consecuencias (Arendt [1958b]; 2003). Estos supuestos básicos son: **1)** la creencia de que existe <<un mundo y una sociedad infantil>> que es autónoma del <<mundo adulto>>; **2)** la determinación de que el contenido de la educación debe ser más valioso en términos de utilidad; un conocimiento que les sea útil en la sociedad; y, por último, **3)** la idea de que la situación de enseñanza y aprendizaje debe ser, literalmente, experimental (Arendt [1958b]; 2003: 279-285).

Así pues, la crisis de la educación está trastocada por una crisis de la tradición y una crisis de la autoridad que son consecuencia de la crisis general de la modernidad. Para Arendt, no es posible que se acepte la existencia de un ‘mundo infantil’ que funcione ‘idénticamente’ al ‘mundo adulto’ y que además sea autónomo; un mundo en el que los niños gobiernan y los adultos influyen sólo cuando es estrictamente necesario. En este mundo infantil, los niños, se piensa, aprender a vivir como se vive en la sociedad.

¹ La historia, para Arendt, es un relato que se escribe constantemente (por la acción y el discurso) y que, al mismo tiempo, aunque no está terminado, puede interpretarse, esto es, *juzgarlo*. En la medida en que este es el relato de la vida humana, de lo que en el tiempo ha perdurado de ella, es un relato al que podemos reconocerle un principio, pero no podemos reconocerle un fin. Podemos proyectar la historia, a partir de la experiencia que hemos acumulado hasta el momento, pero no sabremos si eso suceda con toda certeza. El punto final, lo pone quien nos sucede en el mundo. El relato de la humanidad, como el relato de la historia de un individuo tendrá final el día en que la humanidad desaparezca o bien, cuando el individuo muere. Sólo cuando una persona ha dejado de existir en el mundo podemos contar su vida, esto es, narrarla, y, evidentemente, narramos una interpretación; una versión de lo que esa persona fue. Mientras el acontecimiento no haya terminado no podremos hacer una interpretación justa de lo que allí sucedió; por eso la historia está compuesta de hechos, porque ya fueron (Arendt [1951]; 2004; [1958a]; 1993).

Por otra parte, la necesidad de que la educación se dedique a transmitir un contenido fundamentalmente útil para la vida en sociedad, piensa Arendt, transmite pues, el cómo se vive y cómo se hace, en lugar de qué es el mundo, qué ha sido y qué, a partir del presente, quisiéramos que sea. Arendt busca que la educación, por medio de sus contenidos no sólo enseñe a vivir, sino que otorgándole un lugar al niño en la historia, fomente la capacidad para comprender y juzgar al mundo, para contemplarlo (retrospectiva y prospectivamente). El tercer supuesto al que Arendt se opone, el de una educación literalmente experimental, supone, según la autora: “que sólo se puede saber y comprender lo que uno mismo haya hecho” (Arendt [1958b]; 2003: 282). En este sentido, afirma Arendt, <<se sustituye el aprender por el hacer>> (Arendt [1958b]; 2003: 282).

Para Arendt, como veremos, hay que recuperar la autoridad y la tradición en la educación si queremos, pues, aportar al ejercicio de una ciudadanía democrática, reflexiva y juiciosa. Una ciudadanía que comprende el mundo común que también construye y transforma con sus acciones y con el discurso.

3.3. Reflexiones en torno a la pedagogía.

Hemos visto el modo en que Arendt y Dewey enfrentaron la crisis de la educación: cómo comprendieron la crisis y cómo la juzgaron, respectivamente. Asimismo, señalé que Dewey se cuestiona el modo de la educación tradicional y Hannah Arendt se cuestiona el modo de la educación progresista.

Así pues, para John Dewey, por una parte, la crisis de la educación se manifiesta, principalmente, en la disparidad social entre la escuela y la sociedad. El filósofo propone una educación progresista capaz de formar ciudadanos para una sociedad democrática que está en constante cambio.

La educación progresista de Dewey está centrada en la concepción de un individuo activo, que posee ciertas capacidades que pueden desarrollarse plenamente en el seno de un espacio social que se constituye en la escuela; un espacio que es, principalmente aunque no únicamente, práctico y además, reflexivo. El contenido de la educación debe seleccionarse de modo tal que esté relacionado con la vida misma, con la

vida social. No obstante, no se trata de que sea un conocimiento más técnico que práctico; ni mucho menos se trataría de sustituir la <<tradición>> por un conocimiento práctico, arbitrariamente novedoso, que sólo tiene su razón de ser en el modo de la vida social actual.

La educación progresista que visualizó Dewey tiene el propósito de formar ciudadanos capaces de aprender de la experiencia –que, sin dudas, es histórica– y que sean capaces, además, de reflexionar y juzgar las experiencias. En la educación deweyana, los individuos están constantemente emitiendo juicios y esto, como vimos en el segundo capítulo, es pensar. La educación propuesta por Dewey busca articular la teoría y la práctica, que es lo que debería suceder en una sociedad genuinamente democrática.

Por su parte, la propuesta educativa que pretendiera Arendt, busca recuperar la tradición y la autoridad de modo tal que los adultos nos hagamos responsables del mundo al que entran los niños. Esto, en lugar de reprimir la libertad individual, busca que la acción del niño sea una acción con sentido y esto también indica con significado. La propuesta de Arendt busca restaurar la relación entre el niño y el adulto, procurando que el niño pueda ser *educado y enseñado*.

El contenido de la experiencia educativa tiene que ser temporal, tiene que relacionarse con la tradición para que pueda tener sentido para la vida presente del niño. Y este sentido radica en la comprensión que el niño vaya haciendo del mundo común. Así pues, el contenido de la educación tiene que ver no tanto con la formación de hábitos, de competencias; como con la interpretación e interpretar, es en cierta medida, juzgar desde el punto de vista del espectador –del que contempla; el que imagina– lo que ha sido el mundo al que llegaron, de lo que es actualmente, de modo tal que el niño pueda ubicarse en el relato y pueda actuar en él. Esto es, ser parte del espacio público-político, con las obligaciones y los derechos que sólo como miembros de ese espacio podemos tener.

El ciudadano, para ser ciudadano, tiene que estar educado. El niño, mientras no sea un ciudadano, es eso, un niño, un recién llegado que *podría ser* pero que *aún no es*. El recién llegado es un individuo que <<inicia>> un <<acontecimiento>>.

Veamos ahora, en qué se sostiene la educación deweyana y la arendtiana respectivamente.

3.3.1. Reflexiones en torno a la pedagogía: John Dewey.

Pero nos hallamos indudablemente lejos de comprender la eficacia potencial de la educación como un procedimiento constructivo para mejorar la sociedad y de comprender que aquella representa no solo un desarrollo de niños y jóvenes, sino también de la sociedad futura de la que serán elementos constitutivos.

John Dewey, Democracia y Educación.

Para Dewey, el fin último de la educación es la educación misma; que el individuo aprenda a aprender. Un individuo que aprende a aprender es un individuo que es capaz de reflexionar en su aprendizaje. Esto, dice Dewey, puede hacerse posible en una educación que se entienda como función social. O podría decirse, la educación se vuelve un órgano de la sociedad, es el lugar en donde se desarrollan individuos que aprenden a aprender. Individuos capaces de comprender y reflexionar de manera constante el cómo se vive en la sociedad y en qué consiste la vida en sociedad. Sostiene el autor, que sólo es posible en un espacio donde los individuos sean ser activos, donde la interacción con otros individuos posibilite ese aprendizaje. John Dewey plantea que: “Decir que la educación es una función social, que asegura la dirección y desarrollo de los seres humanos mediante su participación en la vida del grupo a que pertenecen, equivale a decir en efecto que la educación variará con la cualidad de vida que prevalezca en el grupo” (Dewey [1916]; 2001: 77).

La democracia, para John Dewey, no es sólo un sistema de gobierno político es, además, un estilo de vida. La democracia necesita de una educación propiamente democrática. Esto es, una educación que forme individuos para la democracia. Y en esto, podría decirse, consiste la propuesta de educación progresiva que hizo Dewey. La educación tradicional no formaba individuos propiamente democráticos, ni capaces, según el autor, de vivir en la democracia. El avance de la sociedad procuraba también un avance en la educación como órgano social de ella. La educación progresista, aspira a formar un individuo profesional que también sea capaz de ejercer la buena ciudadanía. Reconoce Dewey que entonces, “Es, naturalmente, arbitrario separar la competencia profesional de la capacidad para la buena ciudadanía” (Dewey [1916]; 2001: 108). La

educación progresiva, entendida de este modo, procura un vínculo entre un conocimiento útil o instrumental y un conocimiento práctico que no necesariamente tiene que ver con la técnica como con un ejercicio propiamente racional y razonable. Así pues, la educación progresiva tiene el cometido de formar profesionales y ciudadanos.

La educación queda “definida y legitimada” por la aspiración a un modo de vida genuinamente democrático (Apel [1974]; 1979: 90). Una sociedad democrática, sostiene Dewey se caracteriza por dos rasgos:

El primero significa no sólo puntos de vista más numerosos y más variados de interés participados en común, sino también en el reconocimiento de los intereses mutuos como un factor de control social. El segundo significa no sólo una interacción más libre entre los grupos sociales [...] sino también un cambio en los hábitos sociales; un reajuste continuo afrontando las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado. (Dewey [1916]; 2001: 81)

Estos rasgos, característicos de la sociedad democrática se han de trasladar a la concepción de una escuela democrática. En una escuela democrática los individuos no pueden ser entendidos como sujetos pasivos, meros receptores de conocimiento, tienen que ser necesariamente, activos. Esto significa individuos capaces de interactuar con otros individuos, de aprender colectivamente, de reflexionar sobre la experiencia y de intercambiar reflexiones. El individuo activo de la escuela progresiva es un sujeto en formación que por medio de la experiencia como miembro de un grupo social puede desarrollar sus capacidades individuales y que, al mismo tiempo, puede adaptarse a la situación social en la que se está educando. En este sentido, la educación es un proceso social; la educación es interacción, intercambio de opinión. Si la escuela democrática debe funcionar del mismo modo en que funciona la sociedad a la que pertenece, entonces la escuela deja de ser una institución donde adquirimos un conocimiento que se ha producido a lo largo de la historia y que recibimos sin la más mínima interacción con él. A diferencia de la escuela tradicional que impide la reflexión y el pensamiento crítico, se debe procurar, en una educación propiamente progresiva, una situación educativa, en donde la transmisión de esos conocimientos pueda ser apropiada por parte del alumno y, en consecuencia, pueda juzgarla. En Dewey, la escuela es entendida como “una institución social, en la que puede desarrollarse una vida comunitaria que constituye el soporte de la educación, entendida como proceso social.” (Apel [1974]; 1979: 159).

La vida comunitaria de la escuela es similar, pero no idéntica, a la vida de la sociedad. La escuela parece ser un espacio donde se posibilita la discusión y el conocimiento de las condiciones específicas de la sociedad. O, por decirlo en otros términos, la escuela es el espacio donde podemos ir aprendiendo qué es eso que llamamos sociedad y cómo se vive en ella desde la perspectiva de alguien que la contempla. Así pues, la educación en Dewey supone un ejercicio constante de la capacidad de juzgar, no basta con la mera adquisición del conocimiento, tenemos que reflexionar en torno a qué posibilitó o que posibilita ese conocimiento en la sociedad. De algún modo y sólo en parte, en esto consiste el ejercicio de la ciudadanía, en entender el qué y el cómo del espacio público.

La educación, la tarea educativa debe fundamentarse en esta apertura al diálogo, en el intercambio de ideas y argumentaciones en torno a las experiencias y al mejoramiento de las experiencias. No puede entenderse la educación como una actividad puramente mecánica, tanto en relación a la experiencia como a la transmisión de contenidos educativos. La educación que Dewey propone, en la medida en que se sitúa en la concepción de la escuela como un espacio social, posibilita el desarrollo de las capacidades intelectuales y prácticas del individuo. No obstante, el desarrollo que la escuela dirige va más allá del estricto desarrollo de las capacidades individuales, supone el desarrollo de las capacidades del individuo en tanto que miembro del grupo social. Supone que el individuo esté educado para la vida social –la profesión– y la vida pública –la ciudadanía–.

En relación a esta idea, retomo a Apel, quien afirma que: “Dado que la educación en y para una sociedad progresiva es favorable a la individualidad, la espontaneidad y la originalidad, surgen a lo largo de su ejecución posibilidades de autorrealización individual mediante una conducta racional” (Apel [1974]; 1979: 92). Habría que añadir que no se trata sólo de la individualidad sino de una individualidad que se constituye en el seno de una comunidad de individuos, esto es, de una individualidad que es, al mismo tiempo, intersubjetiva.

La educación deweyana apuesta por la posibilidad de que los individuos, una vez entren al espacio social-político, actúen de modo racional y razonable. La formación del individuo reflexivo es posible porque en la escuela progresista, al asumir un modo de

vida social democrático, necesita que los contenidos (los conocimientos valiosos) permitan el aprendizaje no sólo de los conocimientos sino que, además, del vínculo real o posible para con la vida en sociedad. Para que el proceso de enseñanza, aprendizaje y educación tenga sentido al alumno, la escuela progresiva sugiere que el ambiente en el que se desarrolla el individuo sea uno que le permita aprehender y comprender no sólo el potencial de sus propias capacidades, sino que también reconoce el propio (potencial) de las capacidades de quienes le rodean. De aquí que, para Dewey, este entorno social democrático que se sostiene en la escuela sirva a modo de control; tal como en la sociedad genuinamente democrática la relación con otros individuos ha de posibilitar la delimitación de nuestras acciones y el ordenamiento de las mismas.

Reconocer que como individuo no estoy solo, sino que comparto en un grupo social con el que tengo intereses en común y a quienes no les puedo imponer algún interés con el que ellos no estén de acuerdo; es reconocer que como individuo debo procurar que el bien particular no puede condicionar al bien común. En todo caso, el bien común determinará el bien propio. El reconocimiento moral comienza a formarse desde temprana edad, de ahí, nos parece, la insistencia deweyana de que vinculemos la teoría y la práctica como parte constitutiva del espacio social que es la escuela. Cuando los conocimientos teóricos están alejados de los conocimientos prácticos, del alcance que puedan tener, no es posible la formación de individuos reflexivos capaces de considerar la dimensión moral que la práctica de la teoría pueda tener.

Como sabemos, para Dewey, la educación –y la vida misma– es una secuencia y continuidad de experiencias. Pero en la teoría deweyana podría hablarse de experiencia-experimental (que sería un tipo de experiencia propiamente empírico) y de una experiencia reflexiva. La escuela es, en este caso, un espacio donde se posibilitan ambos tipos de experiencia. Al ser parte de un grupo social, las experiencias (tanto experimentales como reflexivas) tienen una dimensión colectiva que las vuelve experiencias morales. No sólo habrá que considerar lo que de la experiencia podamos aprender, también habrá que considerar cómo afecta esa experiencia a lo que en el grupo social considera como propósito común y como ideal de lo bueno. Esto, además, significa que si bien puedo aprender, por mi cuenta, de la experiencia también tengo que considerar los puntos de vista de los demás, para procurar, por una parte, tener un punto

de reflexión más extensivo (mentalidad amplia) y, por otra parte, velar porque mi experiencia no vaya a afectar negativamente la experiencia general del grupo social.

La dimensión moral de la teoría pedagógica de Dewey deviene en esta toma de consciencia, en el reconocimiento de lo que implica ser parte de un grupo social. Un reconocimiento de intereses compartidos en el grupo social, inevitablemente, moviliza al grupo en pos de alguno de esos intereses. La existencia de intereses comunes es lo que determina el curso de la acción del grupo social y, además, mantiene el control de las acciones particulares, vistas como parte de la consecución del propósito compartido. Bajo el presupuesto de que tenemos el mismo interés no podemos pretender hacer 'lo que se nos antoje', podemos hacerlo claro, pero en ese caso la acción deja de ser democrática y, además, no contempla el modo de vida genuinamente democrático. Pero, en un ambiente democrático debemos procurar la satisfacción de intereses comunes. De aquí, no puede deducirse que la voluntad de la mayoría se imponga represivamente a la voluntad del individuo. El individuo en particular quiere ser parte de la voluntad de la mayoría y esto, sin dudas, debe basarse en una decisión reflexionada. En todo caso, hay un proceso por el que se deciden esos intereses comunes al grupo social que, evidentemente, tendrán que ser comunes en la medida en que mayor cantidad de individuos reflexivos estén de acuerdo con ellos. Ser parte de esa toma de decisión es una actividad reflexiva en la que juzgamos cuáles han de ser los intereses o propósitos comunes.

Si la educación progresista aspira a la formación de ciudadanos democráticos la escuela, piensa Dewey, tiene que ser el espacio donde comienza a cimentarse ese espíritu democrático. La escuela progresiva, entonces, tiene que convertirse en el espacio donde comencemos a practicar el ejercicio de la ciudadanía. La escuela progresista pretende vincular la teoría y la práctica; la teoría, pues, debe estar relacionada con la vida cotidiana de modo tal que cuando los recién llegados que se están educando entren de hecho y derecho, al espacio social y al espacio público-político sean capaces de ejercer la buena ciudadanía. Esto implica ser capaces de actuar reflexivamente, y la acción reflexiva supone la capacidad misma de aprender de las experiencias, de comprenderlas y de cuestionarlas. La educación para la ciudadanía está vinculada tanto al ejercicio de las buenas acciones como la reflexión de esas acciones.

Es cierto que en la teoría deweyana aparece una clara alusión a una dimensión más técnica de la experiencia, la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, lo que sostiene, pensamos, a esa dimensión más técnica es un fundamento práctico y reflexivo y, en este sentido, educador. Para la experiencia del aprendizaje, Dewey no hace un traslado caprichoso de fundamentos propiamente científicos. La vinculación de métodos científicos a esta situación tiene una intención mucho más humana de lo que podríamos reconocer. En cierta medida, la experiencia educativa, que es aquella que nos conduce a nuevas experiencias educativas y, además, es una experiencia colectiva, por una parte, pretende dirigir el aprendizaje de modo que el niño anticipe las consecuencias de la experiencia y conducirla de modo que pueda “prepararse de antemano para lograr consecuencias beneficiosas”. Por otra parte, la experiencia educativa pretende que pensando reflexivamente nuestra experiencia podamos “observar resultados que no habíamos visto antes”, esto es, en la reflexión previa a la experiencia (Dewey [1916]; 2001: 74-75).

Dewey insiste en que la escuela es un espacio donde, por decirlo de algún modo, podemos practicar la vida común que se vive en la sociedad y aprender de esta práctica. Pero practicar una vida común, esto es practicar el ejercicio de la vida social y de la vida política, supone asumir las responsabilidades y las obligaciones que tenemos con los demás miembros. La necesidad de que esta experiencia de la vida común sea lo más parecido a la vida social que se experimenta en sociedad tiene, como ya dijimos, el cometido de formar ciudadanos para esa sociedad, pero no se trata de ciudadanos que sean individuos puramente formados en el cómo vivir –como le critica Arendt a Dewey–, los individuos también deben estar formados en la parte teórica, en la adquisición e interpretación de saberes que son útiles y de saberes que son prácticos para la vida social.

No es arbitrario que en la propuesta deweyana haya tanta insistencia en la experiencia, lo que sí resulta arbitrario es la empeñada interpretación de que sea una experiencia literalmente experimental. Esto es, una experiencia estrictamente práctica-empírica. La acción propia de la experiencia reflexiva, como pretendiera Dewey, tiene que ser una acción contextualizada y esto no sólo es posible en la ejecución mecánica de la actividad, sino en la ejecución racional y razonable. El individuo activo que contempla Dewey no actúa por actuar, digamos, a la acción está ligada la reflexión y la comprensión

del contexto en donde actuamos y al que nuestra acción pudiera afectar. Si, como afirma el autor: “El fin de la educación progresiva es participar en la corrección de los privilegios y de las privaciones injustos, no perpetuarlos” (Dewey [1916]; 2001: .108). Entonces, es sensato pensar que los individuos que se forman en este contexto deberán aprender a ‘conocer’ las condiciones a las que se enfrentarán. Por una parte, esto supone, claro está, un conocimiento más detallado, un <<así son las cosas>>, pero, por otra parte, esas condiciones hay que pensarlas, reflexionarlas.

El pensamiento reflexivo, para comprender estas condiciones supone una inmersión en ellas y esto, sin dudas, supone observar la historia, la tradición, de modo que la formación democrática y progresista que propone John Dewey tiene que ver con el cómo y con el qué de la vida social. Ahora sí, el traslado del modo de pensar, característico del método científico, a la esfera de la educación democrática, pretende ofrecernos un medio por el que podamos experimentar la inmersión sin quedarnos en ella; esto es, la intención de un método de pensamiento que pueda <<enseñarse>> busca que no sólo seamos capaces de sumergirnos en las aguas del problema que enfrentamos, además de comprender el problema, debemos ‘salir a flote’ y buscar posibles soluciones. En este sentido, observa Bárcena que, “Prácticamente toda la teoría de Dewey está orientada en una misma dirección: cómo debemos deliberar como agentes y sujetos activos en la vida práctica” (Bárcena, 1997: 47). Pensar, como vimos, es juzgar, es contemplar la situación de modo tal que todo lo que directamente está relacionado sea motivo de juicio. El proceso deliberativo, tanto en la escuela como en el ejercicio de la ciudadanía, es un pensar reflexivamente.

La acción del individuo tiene que ser una acción reflexiva. El pensamiento reflexivo debe estar constantemente ligado a la acción. John Dewey insiste, como señalé en el primer capítulo, en que en la escuela, como espacio social, es el lugar donde se desarrollan los hábitos intelectuales. Estos hábitos están íntimamente relacionados con la formación de un individuo capaz de acciones reflexivas en el espacio social: “Cuando la praxis educadora se funda en la razón y en los métodos científicos, la educación puede colocarse en una distancia crítica ante la sociedad y perseguir el objetivo de despertar demócratas críticos” (Apel [1974]; 1979: 104).

La intención de la educación, que Dewey sostiene, reside en la formación de ciudadanos que inmersos en la situación puedan llevar la teoría a la práctica, y esto significa que la acción se vuelva, literalmente, ensayo y error. En todo caso, la intención es que podamos comprender la situación, que podamos contemplar las posibles alternativas y, entonces, actuemos.

La educación que propone Dewey está ligada con la comunicación y la comunicación consiste en el intercambio de experiencias, de interpretaciones y en esto, precisamente, reside la <<eficacia social>> (Dewey [1916]; 2001). En este sentido, una educación que se centra en la comunicación y en la experiencia reflexiva supone una educación que fomenta en su interior el desarrollo de las capacidades racionales y razonables de los individuos, es decir, de hábitos no rutinarios. Sólo en este sentido la educación deweyana consiste en la formación del comportamiento social. El desarrollo de un comportamiento social y democrático es posible en la medida en que la escuela suponga un espacio donde, por medio del lenguaje, el intercambio de conocimientos, de experiencias y de juicios sea propiamente social y democrático. Educar para la ciudadanía democrática, afirma Dewey, requiere del educar democráticamente.

La escuela progresista que se fundamenta en el mantenimiento de una sociedad democrática: “ha de preparar para vivir en una comunidad; ha de conducir a la democratización de la sociedad existente mediante nuevas formas de comunicación y participación humanas” (Apel [1974]; 1979: 158). Nuevamente, añadiríamos que para que se den nuevas formas de comunicación y de participación humanas necesitamos conocer las anteriores, necesitamos saber qué pasó antes.

Para lograr que la democratización de la sociedad sea cada vez más democrática por medio de nuestras acciones y de la comunicación –del discurso–, Dewey presupone una formación que posibilite esa interacción del individuo con la situación. Así pues, si nuestro cometido es que la democratización de la sociedad se vuelva más democrática, la educación debe proporcionar los medios para enfrentar tal responsabilidad. En este sentido, la escuela se vuelve un espacio experiencial donde podemos pensar y reflexionar la democracia. Y este pensar y reflexionar la democracia tiene tanto que ver con la interacción activa de los individuos como también tiene que ver con la reflexión de las acciones. Reflexionar las acciones indica la reflexión tanto de las acciones propias como

las del grupo social en la actualidad, como también indica la reflexión en torno a las acciones acontecidas, a los hechos que van construyendo la historia.

En este sentido, Apel señala que en la teoría pedagógica deweyana hay una consideración por el elemento histórico como uno de <<esclarecimiento>> y que conocer la historia de la vida social <<conduce a la formación de una comprensión de las relaciones sociales que constituye el presupuesto de una vida social>>. En la interpretación de Apel: “El pensamiento histórico es un factor de esclarecimiento, ya que parte de un problema actual, lo investiga genéticamente e indica los condicionamientos a que está sometido. La historia nos enseña cómo pudo producirse una realidad que existe hoy” (Apel [1974], 1979: 183).

El papel del maestro es fundamental, pues ha de ser aquel que guíe al alumno en ese proceso reflexivo, no tanto mostrando su interpretación de la historia humana como promoviendo que sean los mismos alumnos quienes se enfrenten a ese proceso. El maestro, por medio del método del pensamiento, fomentará en el alumno la necesidad y urgencia de pensar reflexivamente, como un medio por el que los propios individuos pueden insertarse en la historia, en el mundo común.

La idea, entonces, de que la educación progresista ha de formar ciudadanos que ya estén preparados para la vida democrática busca, quizá, que la participación de los ciudadanos, cuando ya sean miembros del espacio público, haya sido comprendida antes. En la experiencia práctica y reflexiva de la vida social que se emplea en la escuela, antes de entrar al espacio público-político, los futuros ciudadanos deben haber aprendido por su cuenta –esto es que no hay interferencia externa en el proceso de aprendizaje. No debe haber quién te diga cómo lo debes entender; qué es válido y qué no es válido, dentro de ese espacio. Según el autor se aprende en una educación propiamente democrática, donde hay un intercambio constante de opinión y reflexión.

De aquí que, en la educación progresista, la educación sea principalmente una situación social donde podamos comprender el alcance y las consecuencias de nuestras acciones. Así se justifica la intención de la escuela como función social de la democracia, en la escuela progresista, indudablemente, será la experiencia colectiva, el grupo al que pertenecemos, la que enseñe al niño cómo vivir en la sociedad.

Arendt guarda una distancia crítica de los planteamientos deweyanos. Como veremos, para esta autora el cometido de la educación no está únicamente en formar ‘futuros ciudadanos’, ni en que la función del maestro es propiamente directiva, en tanto que conductora de la acción hacia propósitos previamente determinados por el grupo social. El maestro, según Hannah Arendt es el responsable de interpretar el mundo para el niño, si bien en la recepción el niño puede ir articulando la suya propia, de modo que con la ayuda del adulto pueda ir insertándose en el mundo. Como veremos, la escuela no puede entenderse como una pequeña sociedad.

3.3.2. Reflexiones en torno a la pedagogía: Hannah Arendt.

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

Hannah Arendt, La crisis de la educación.

La esencia, dice Hannah Arendt, de la tarea de la educación es ser conservadora ‘en el sentido de conservación’. Pero, advierte que sólo la educación debe ser conservadora y no así la política, por ejemplo. Hay que ser conservador en la relación entre el adulto y el niño y no entre adultos e iguales (Arendt [1958b]; 2003). La importancia de la conservación tiene un peculiar carácter en la reflexión que Arendt desarrolla en torno a la educación.

La sospecha de Arendt, es que una educación conservadora puede resolver la crisis de la tradición y la crisis de la autoridad dentro, a su vez, de la crisis de la educación. Tratar de superar estas crisis, llevó a la autora a juzgar los supuestos básicos de la educación progresista². Estas aseveraciones llevaron a la autora a buscar

² Los supuestos básicos, que señalé en el apartado 3.2.2. son: 1) la creencia de que existe <<un mundo y una sociedad infantil>> que es autónoma del <<mundo adulto>>; 2) la determinación de que el contenido de la educación debe ser más valioso en términos de utilidad; un conocimiento que les sea útil en la sociedad; y,

comprender cuál debería que ser “nuestra actitud hacia la natalidad, hacia el hecho de que todos hemos venido al mundo al nacer y de que este mundo se renueva sin cesar a través de los nacimientos” (Arendt [1958b]; 2003: 300-301).

La educación, para Hannah Arendt, como la acción, tiene su fundamento en el hecho de la natalidad y, claro está, en la pluralidad. El hecho de que se inicia una vida en el mundo con cada nacimiento, garantiza la continuidad del mundo. La educación es fundamental para cada recién llegado y para el mundo al que llega: “La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la llegada de los nuevos y de los jóvenes, sería inevitable” (Arendt [1958b]; 2003: 301).

El mundo al que llegan los niños, es el mundo que nosotros habitamos y que heredamos y será el mundo que estos niños heredarán. Sin embargo, no se trata de un mundo estático, evidentemente el mundo cambia, es la esencia de la vida humana; cada vez que llega alguien nuevo, se inicia otro acontecimiento; por eso el mundo puede estar en renovación. Lo que los niños heredan es el cómo es el mundo, qué historias lo constituyen, de modo tal que la primera alusión a la conservación radica, en parte, a que conservemos el mundo común; de modo tal que los niños puedan iniciarse en el aprendizaje del mundo.

La posible renovación en el mundo se debe, claro está, a la natalidad, al inicio de un acontecimiento; a la capacidad de cada individuo de acción y discurso. La educación implica asumir la responsabilidad de preparar a los recién llegados: “con tiempo para la tarea de renovar un mundo común” (Arendt [1958b]; 2003: 301). Para que la educación pueda cumplir sus propósitos, piensa Arendt, debe recuperar la tradición y la autoridad en su proyecto. Lo que supone repensar los supuestos básicos de la educación moderna progresista.

Arendt rompe con la idea de que existe tal cosa como un <<mundo de niños y un mundo de adultos>>. Esto es <<desterrarlos>>; poner un muro entre los adultos y los niños, de modo tal que no exista la posibilidad de convivir en el mundo común. El análisis que Arendt hace de la situación está circunscrito a la crisis de la educación en los

por último, 3) la idea de que la situación de enseñanza y aprendizaje debe ser, literalmente, experimental (Arendt [1958b]; 2003: 279-285).

Estados Unidos de Norteamérica y, en este sentido, afirma que la creencia de los dos mundos (uno de adultos y uno de niños) tiene relación con el peso que la <<igualdad>> tiene en esta sociedad:

Lo que hace tan aguda la crisis educativa americana es, pues, el carácter político del país, que lucha por igualar o borrar, en la medida de lo posible, las diferencias entre jóvenes y viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos y, en particular, entre alumnos y profesores. (Arendt [1958b]; 2003: 278-279)

Para la autora, tanta asimilación reprime el potencial de cada recién llegado, al tiempo que la entrada al mundo se vuelve brusca. Tal nivel de igualdad, sostiene Arendt, supera la igualdad ante la ley; en este sentido, se elimina la autoridad, más bien, se iguala.

Para la educación, esto supuso que, en la creencia de un mundo de niños autónomo tendrían que ser ellos que gobiernen, así aprenderán a autodisciplinarse por medio del control social; los adultos <<sólo deberán ayudar>>. En palabras de Arendt:

La autoridad que dice a cada niño qué tiene que hacer y qué no tiene que hacer está dentro del propio grupo infantil y, entre otras consecuencias, esto produce una situación en la que adulto, como individuo, está inerte ante el niño y no establece contacto con él. Sólo le puede decir que haga lo que quiera y después evitar que ocurra lo peor. (Arendt [1958b]; 2003: 279)

En este sentido, la escuela se vuelve <<mundo>> y deja de ser el espacio de transición de lo privado a lo genuinamente público. El niño, afirma Arendt, entra al mundo cuando entra a la escuela; que no es propiamente el mundo cuanto más el tránsito de la familia al mundo común: “en relación con el niño, la escuela viene a representar al mundo en cierto sentido, aunque no sea de verdad el mundo (Arendt [1958b]; 2003: 290). La importancia de la autoridad radica, precisamente, en esta transición.

La creencia del mundo autónomo de niños supuso <<librarlos a sus posibilidades y capacidades>> y la responsabilidad de los adultos en relación a la transición de los nuevos al mundo <<viejo>> (al que existía antes de que llegaran y que seguirá después que mueran) se sustituye por la transmisión de una habilidad, no ya de un conocimiento. La responsabilidad de los adultos radica en asegurar más su bienestar vital que en asegurar la continuidad en el mundo.

En este sentido, piensa Arendt, se sustituye, el aprender por el hacer y, la transmisión del conocimiento común se sustituye por un <<aprender jugando>> que

posibilita el desarrollo de las capacidades naturales: “Lo que tendría que preparar al niño para el mundo de los adultos, el hábito de trabajar y no de jugar, adquirido poco a poco, se deja a un lado a favor de la autonomía del mundo de la infancia” (Arendt [1958b]; 2003: 283). De este modo, el aprendizaje de un conocimiento del <<mundo>> (lo que implica un conocimiento de qué es y qué ha sido el mundo) se sustituye por el desarrollo de habilidades que tienen que ver más con el cómo vivir y comportarse en sociedad y no así con la necesidad de pensar y comprender.

En esta manera de entender la educación, la autoridad del educador pierde todo sentido. Sobre la pérdida de autoridad, señala Arendt: “A su vez, esto significa no sólo que los alumnos están literalmente abandonados a sus propias posibilidades sino también que ya no existe la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos” (Arendt [1958b]; 2003: 280). Hannah Arendt distingue, entonces, entre la calificación y la autoridad del educador, de modo tal que por un lado alude a la capacidad para transmitir un conocimiento y, por el otro lado, a la responsabilidad que deben asumir del mundo común que presentan a los niños: “La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo” (Arendt [1958b]; 2003: 291). Para que la educación vuelva a generar sentido requiere de la autoridad y de la calificación, claro está, pero para ello hay que recuperar la tradición y la autoridad en el campo de la educación. Ello supone, de algún modo, restaurar el lugar de los niños y el lugar de los adultos en un mismo mundo, en un mundo común. En la creencia de que el mundo de los niños es autónomo y paralelo al de los adultos se igualan y, en consecuencia, se elimina la distinción propia entre ellos. Al eliminar esta distinción, dice Arendt, “la relación natural entre los mayores y los pequeños, que, entre otras cosas, consiste en enseñar y aprender, y porque al mismo tiempo va en contra de la índole de ser humano en desarrollo, de la que la infancia es una etapa temporal, una preparación para la etapa adulta” (Arendt [1958b]; 2003: 283-284)

De este modo, para Arendt, lo que se hace es detener el desarrollo natural de los niños, que si bien supone el desarrollo de habilidades que pueden ser resultados del juego, también supone crecimiento y el crecimiento es educación. Creando un mundo

artificial de niños nos estamos concentrando demasiado en la infancia, que es una etapa temporal que implica el seguimiento de otras etapas. Arendt afirma que las aportaciones de la psicología a la pedagogía pueden respetarse y asumirse, sin que necesariamente, lleguemos al punto de que sólo el desarrollo de habilidades poseídas por el sujeto sea el propósito de la tarea educativa. Para la autora, el niño es nuevo en el mundo, pero esta novedad radica en su relación para con el mundo común, es un mundo que existía antes de que llegara el niño y, por eso se le hace extraño. Para Arendt es tan importante ayudar al mismo a desenvolverse y construir espacios donde pueda <<desarrollarse libremente>>; como también es importante introducirlo gradualmente en el mundo. Y la educación es precisamente el modo en el que podemos, poco a poco, entrar al mundo común.

Para Arendt, la escuela, que es el medio de transición de lo privado a lo público no puede, ni debe, asumir el papel de mini-sociedad, ni puede separarse un espacio en el que los niños constituyan un mundo autónomo que funcione como el de la sociedad. Esto es coartar las posibilidades de acción del recién llegado que, precisamente, está en crecimiento. La crítica, que Arendt hace de la educación progresista, se relaciona con la propuesta de una educación que se centra en que los niños vayan practicando el modo de vida en sociedad, nos dedicamos a preparar a niños para un <<nuevo mundo>>, que no es lo mismo que un mundo que se renueva de forma constante, que está en transformación.

Específicamente, en el marco de la crisis norteamericana, Arendt sostiene que esto se debe al papel político que juega la educación en esa sociedad, a la vez lo asocia <<al lema de cada *uno* de sus billetes>> que insiste en la instauración de un Nuevo Orden en el Mundo. El papel de la educación en términos políticos, sostiene Arendt, considera que es posible instaurar un mundo nuevo con cada nuevo nacimiento, de modo que, cada nuevo ser en el mundo es responsable de cambiar el mundo, de hacerlo tan nuevo como es él. En este sentido, se coarta la novedad, pues se piensa lo nuevo como si ya existiera, como si tuviéramos la certeza de que con cada nacimiento la novedad que imaginamos se materializara. Esto cobra importancia en la creencia de dos mundos autónomos y separados pues, como afirma Arendt, se produce una relación más brusca de superioridad (y no de autoridad) del adulto sobre el niño:

En lo que respecta a la política, desde luego que esto implica un serio equívoco: en lugar de la unión de los iguales para asumir el esfuerzo de persuasión y evitar el riesgo de un fracaso, se produce una intervención

dictatorial, basada en la absoluta superioridad del adulto, y se intenta presentar lo nuevo [...] como si lo nuevo ya existiera.
(Arendt [1958b]; 2003: 273-274)

De aquí, sostiene Arendt, que la escuela y la educación queden fuera del espacio público-político. La renovación del mundo, del espacio público y común es la responsabilidad de los adultos, de aquellos que por medio del discurso y la acción pueden transformarlo. La educación debe educarlos, prepararlos para que sepan en qué consiste el mundo en el que, con nuestras acciones y nuestros discursos, podemos participar de la renovación: “La educación no debe tener un papel en la política, porque en la política siempre tratamos con personas que ya están educadas” (Arendt [1958b]; 2003: 274). Arendt no pretende afirmar que no se necesite una educación para la ciudadanía, en todo caso pretende asegurar el papel de la ciudadanía y el papel de los niños que aun no son ciudadanos. La preocupación es doble, en la educación reside el hecho de que se asegure la continuidad del mundo y, claro está, su renovación. Por esta serie de ideas, para Arendt es importante que la educación recupere la tradición y la autoridad, para que el niño no tenga la presión de lo que deberá hacer, sino para que vaya comprendiendo su lugar en el mundo, para que su vida sea presencia y no estricta anticipación. Ello supone reconocer “el hecho de que el ser humano es un ser histórico, impensable fuera o al margen del aquí y del ahora” (Bárcena y Mèlich, 2000: 13).

Preparar para el <<mundo nuevo>> es *predeterminar* el curso del mundo y, en consecuencia, es desconfiar de la capacidad para innovar que tienen los recién llegados, pues el nuevo mundo que construirán ya se sabe cómo es, sólo necesitamos formar individuos que tengan la habilidad de “poner a funcionar ese mundo”. En todo caso, se trata de eliminar la posibilidad de que *inicien*. Aquí reside la importancia de que la educación sea, nuevamente, presencia y contemplación.

Arendt sugiere que para que la educación sea presencia, entre otras tantas maneras, habría “que no olvidar jamás y no permitir que se escinda en el pasado y el futuro” (Arendt [julio, 1950] 2006: 9). No se trata de una educación que solamente contemple el pasado, que lo recuerde y lo rememore mecánicamente, se trata de una educación que puede comprender el pasado, vivir el presente y contemplar posibilidades para el futuro. Para Arendt, comprendiendo de este modo la historia, la educación debe

ser *temporal*. En este sentido a los recién llegados hay que introducirlos en el mundo, en el presente común que tiene un pasado común. Esta transición es gradual y la educación es el medio que la posibilita.

Para que esto suceda, afirma Arendt, el adulto deberá recuperar la autoridad que le corresponde. Evidentemente, la autoridad a la que Arendt se refiere no es, de ninguna manera, autoritaria o represiva. La autoridad a la que Hannah Arendt alude es una autoridad pedagógica, una <<restauración>> que, por así decirlo, recupere la concepción más tradicional de la enseñanza y el aprendizaje, aquella en la que el adulto era quien, evidentemente, había acumulado un conocimiento del mundo común que transmitía al que recién llegaba al mundo.

Arendt no pretende que se retorne a la concepción de un sujeto pasivo cuya tarea era acumular mecánicamente un conocimiento. Para la pensadora alemana, la transmisión del conocimiento también supone una recepción y esa recepción, como veremos, es activa, en el sentido del pensamiento. Claro está que Arendt reconoce que el alumno es un sujeto activo, es capaz de iniciar; pero también reconoce que en la medida en que es <<nuevo>> en el mundo, entra a un espacio extraño que no es como el que conocía, el de la familia, el del espacio privado. El sentido común que le otorgamos al mundo y que dentro de la educación tiene que recuperarse –recuperar la tradición– lo puede transmitir alguien que pertenece al mundo común, alguien que heredó un sentido y lo interpretó y que ahora lo transmite buscando, entonces, mayor comprensión de ese espacio.

En este sentido, el adulto es responsable de <<presentarle>> el mundo a los que llegan. Por eso el educador debe recuperar la autoridad, porque sólo él como adulto ha acumulado un conocimiento del mundo común que el recién llegado, evidentemente, desconoce. Los adultos, o los educadores, pues:

[...] representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto. Esta responsabilidad no se impuso de modo arbitrario a los educadores, sino que está implícita en el hecho de que los adultos introducen a los jóvenes en un campo que cambia sin cesar. (Arendt [1958b]; 2003: 291)

De ningún modo podría pensarse que Hannah Arendt opta por una educación paternalista; las necesidades de cumplir con el desarrollo vital o natural del individuo

como única preocupación es más propio de una educación paternalista. Arendt no pretende que la educación se convierta en esto. Su intención es afirmar que la escuela es el espacio donde podemos aprender y comenzar a comprender qué es el mundo.

La autoridad del educador radica en la responsabilidad que éste asume del mundo común. El educador es el que presenta el mundo al alumno; y el alumno, para que pueda formar parte del mundo necesita *educarse*. De aquí que la educación tenga que estar situada en el presente y no debe insistir en el nuevo mundo posible en el futuro, ni tampoco quedarse, mirando únicamente, hacia el pasado. El conocimiento del mundo común sólo es posible por medio de la interpretación que hacemos del mundo y la consecuente *comunicación*.

En este sentido, la crisis de la autoridad se vincula a la crisis de la tradición. Para Hannah Arendt, la crisis de la tradición, en la educación, tiene que ver con la actitud que tenemos hacia el pasado, de modo que en una sociedad que cambia constantemente el pasado comienza a volverse superfluo (dejamos de articular nuestra presencia como un ser histórico); y la escuela, entonces deja de enseñar cómo es el mundo y se dedica a <<instruirlos en el arte de vivir>> (Arendt [1958b]; 2003; Bárcena y Mèlich, 2000).

Sin embargo, advierte Arendt, recuperar la tradición, como también la autoridad, es válido únicamente en la esfera de la educación y no en cualquier otra del espacio político. En la medida en que la escuela es el lugar donde podemos conocer el mundo, aproximarnos a él, la educación implica que podamos ubicarnos en el *presente*, reconociendo el pasado; interpretando el pasado y, al mismo tiempo, siendo conscientes de un tiempo *por venir*. Se debe restaurar la tradición, piensa Arendt, de modo tal que el proceso educativo ayude en la comprensión de lo que ha sido, lo que es y lo que puede ser el mundo común.

No obstante, reconoce la autora, la tarea de la pedagogía es todavía más complicada en el contexto, pues de la crisis moderna que enfrenta el mundo común: “por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición” (Arendt [1958b]; 2003: 299).

Arendt señala la necesidad de la restauración, aunque no señale explícitamente los métodos para la ella. Arendt pretende, especificar la importancia del lugar que debe

ocupar el niño que llega al mundo, de modo que pueda desarrollarse al tiempo en que lo va conociendo. Esto significa, en otros términos, que la atención a lo <<nuevo>> que viene a aportar el *que llega* al mundo común por vía del desarrollo pleno de sus habilidades, termina por abandonar las otras dimensiones de la educación. Se espera que con el desarrollo pleno de sus capacidades naturales en un ambiente social que funciona igual al de los adultos y que se considera autónomo; puedan transformar el mundo en el camino que se considera, *previamente*, factible.

El error fundamental de la educación moderna radica en la tendencia, *solamente*, a la planificación, al proyecto, sin juzgar ni comprender. Bajo esta tendencia, se fundamenta la creencia de que fomentando en la escuela un ambiente que *reproduce* al público-político del momento, podemos preparar individuos que se hagan responsables de <<instaurar el mundo nuevo>>. La *idea* del mundo nuevo se propone desde el punto de vista que contempla el presente-actual del espacio común y que no será el mismo presente de los alumnos, cuando sean miembros de ese espacio. Por eso, para Arendt es necesario *crecer* en un <<mundo viejo>>:

Es parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que prepararla para un nuevo mundo sólo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo. (Arendt [1958b]; 2003: 274)

Aquí radica la diferencia de Arendt para con la práctica pedagógica progresista y, en cierta modo, también con Dewey. La principal crítica de Arendt está en que la práctica de la educación progresista que se empeña por la formación de ciudadanos democráticos vela más por un futuro del que no se tiene certeza, que por la enseñanza y el aprendizaje de cómo es el mundo, de cómo ha cambiado. Para Arendt, al niño se le enseña cómo debe vivir en ese mundo, cómo debe actuar políticamente y, en este sentido, afirma:

Pero incluso a los niños a los que se quiere educar para que sean ciudadanos de un mañana utópico, en realidad se les niega su propio papel futuro en el campo político porque, desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos. (Arendt [1958b]; 2003: 274)

Por eso, precisamente, es que la educación debe procurar que la introducción al espacio público-común sea gradual. El mundo común puede transformarse o renovarse más no puede hacerse *totalmente* nuevo. Educar a los recién llegados para que

constituyan un <<nuevo mundo>> es negar el sentido y el significado común que hemos atribuido a las cosas del espacio público. Implica negar los acontecimientos y circunstancias, el relato que se ha venido construyendo a lo largo del tiempo histórico. Para Bárcena “El educador [...] no debe aspirar a crear un mundo nuevo con seres nuevos. Esta es una tentación totalitaria” (Bárcena, 2006: 225). El individuo que estamos educando, necesita comprenderse en y el mundo común antes de ingresar, políticamente, en el espacio público-político. Esto implica el reconocimiento de la tradición en un mundo que estaba antes de que nacióramos y que continuará cuando ya no estemos presentes. La educación *para* la ciudadanía, necesita, pues, fundamentarse en esta transición.

En este sentido, para educar individuos que sean ciudadanos –individuos capaces de cumplir con las obligaciones que exige el espacio público-común, iguales, en derechos y deberes, a los demás miembros de esa esfera– habría que comenzar por insertarnos en la tradición; en la historia. Se trata de que el individuo al que se educa pueda, a partir del conocimiento de lo que hasta, por ahora, ha sido el mundo, reflexionar en torno a sus acciones, a cómo puede intervenir en el espacio público seguro de que no repite errores; y así pues, contribuir a la renovación del mundo.

De este modo, la diferencia que Arendt parece sostener ante Dewey radica no tanto en la intención que tuvo el autor como a los modos en que sus ideas se llevaron a la práctica: la meta primordial de todos los esfuerzos de la educación moderna ha sido el bienestar del niño, un hecho que no deja de ser sincero aun cuando los intentos realizados no siempre hayan tenido éxito en la dirección en que se esperaba para el avance del bienestar infantil (Arendt [1958b]; 2003: 290).

Otra diferencia que Arendt sostiene ante la teoría deweyana (y ahora sí crítica directamente a Dewey) radica en el trato, según la autora, cientificista de la capacidad para juzgar y pensar. La crítica aparece en un artículo que se llama “La torre de marfil del sentido común”, en el que Arendt hace una reseña del libro de Dewey, *El hombre y sus problemas*. Pero, incluso, la crítica más que crítica puede leerse como una advertencia. En cualquier caso, denota una preocupación por el hecho de que la ciencia llegue a, por decirlo de algún modo, ocupar todas las esferas de la vida humana. Sin embargo, Arendt reconoce que la intención de Dewey es humanista, en el mejor sentido de la palabra, esto

es, en el sentido de que busca pensar la ciencia un tanto más humana. Evidentemente, Arendt reconoce que en una sociedad donde impera un avance constante y acelerado de la tecnología y la ciencia, devenga en el interés por una educación que incorpore las aportaciones de estos avances. No obstante, su preocupación radica en que es tan peligrosa la absorción del individuo por parte de la ciencia como la absorción de la ciencia por parte del individuo. Para Arendt, hay que procurar que la línea imaginaria que separa la cientifización de lo particularmente humano, no se difumine. La educación que no procura esta distinción sustituye la búsqueda de sentido por la de verdad. Para Arendt, la educación, como un proceso formativo no debe dedicarse únicamente a la búsqueda de 'verdad'. La búsqueda de sentido es fundamental en el proceso educativo de los recién llegados. En la interpretación que hace la autora sobre Dewey, observa:

Los esfuerzos principales de Dewey se enderezan a aplicar a las ciencias sociales los conceptos científicos de verdad como una hipótesis de trabajo. Se supone que esto ha de prestar a las ciencias sociales una base epistemológica sólida desde la que ellas y nosotros progresaremos hasta cerrar el supuesto hueco entre la ciencia natural y las ciencias sociales. Ciertamente la intención de esta aproximación es en su esencia humanística; trata sinceramente de humanizar la ciencia, de hacer los resultados científicos utilizables por la comunidad de los hombres. El único problema es que, al mismo tiempo, la ciencia, y no el hombre, lleva la voz cantante en el argumento, con el resultado de que el hombre queda degradado a una marioneta que, a través de la educación –a través de la “formación de actitudes”, a través de “técnicas que se ocupan de la naturaleza humana”–, ha de encajar en un mundo científicamente controlado. (Arendt [1946]; 2005: 242)

Me interesa, en lo que resta de este capítulo, reflexionar en torno a la capacidad de juzgar en la educación para la ciudadanía. Lo que he señalado busca, en términos muy generales, mostrar los rasgos esenciales de las reflexiones teóricas de Arendt y de Dewey. Con esto en mente podremos hacernos una idea del modo en que la capacidad de juzgar incide en la educación para la ciudadanía. En suma, me interesaba comprender la génesis de los planteamientos, arendtiano y deweyano, en torno a la educación. La intención reside en visualizar ciertos intereses compartidos y las posibles vías para alcanzarlos. En el interés que comparten entre sí, Arendt y Dewey, aporta al debate por una educación reflexiva que prepare ciudadanos reflexivos. Además comparten el reconocimiento de la importancia que tienen la escuela y los alumnos para la <<renovación del mundo>>.

3.4. La facultad de juzgar y la educación para la ciudadanía.

Aunque todo ciudadano, por derecho propio, participa de esta función deliberativa, parece claro que existen condiciones que vuelven a los ciudadanos más aptos para esta función propia de la ciudadanía.

Fernando Bárcena, *El oficio de la ciudadanía*.

Ni para Arendt ni para Dewey, es posible enseñar a juzgar. Parafraseando el planteamiento que hace Beiner, en *El juicio político*, podría decirse que enseñar a juzgar es como enseñar a jugar ajedrez. Podemos enumerar las reglas, el movimiento que cada ficha puede hacer, el que no puede hacer; pero no podemos enseñar todas las posibilidades de juego, de jugadas, la cantidad de movimientos puede ser tal que un juego de ajedrez difícilmente puede ser idéntico a otro (Beiner [1983]; 1987).

A lo sumo, la enseñanza de la facultad de juzgar puede ofrecer ejemplos, posibilidades de juicios, o simplemente, literalmente mostrarla <<esta es la capacidad de juzgar>>. El proceso imaginativo y reflexivo que supone juzgar no puede detallarse paso por paso, en el sentido de que no es posible <<hacer tangible el pensamiento>> (Arendt [1978]; 2002). Por ejemplo, cuando trasladamos nuestra reflexión para argumentar en torno a “x” o “y” posición, esto es cuando tratamos de explicar cómo llegamos a esa conclusión (donde en algunos casos se produce conocimiento) no es posible que podamos <<apalabrar>> detalle por detalle el rumbo que siguió el pensamiento. En todo caso, podemos dar pistas, pero la reproducción real del pensamiento es imposible.

Así pues, en esta peculiaridad reside el hecho de que sea imposible decirle a alguien cómo juzgar, porque le estaríamos diciendo cómo imaginar y cómo reflexionar. La educación no debe preocuparse por decir cómo juzgar, cuanto por posibilitar el ejercicio de dicha capacidad, pues, sólo en el ejercicio de la facultad para juzgar, aprenderemos a emitir juicios políticamente válidos –esto es, juicios válidos en la esfera pública-común. Para que la escuela pueda ofrecer espacios para el ejercicio de la facultad de juzgar necesita asumir una distancia –en el sentido de contemplación– del mundo común.

Para Bárcena, “Toda educación es formación de la facultad de juicio” (Bárcena, 1997: 216). Reconozco con el autor que la tarea educativa requiere pensarse de manera

tal que se posibilite una educación que, entre todos sus propósitos, apele a la formación de la facultad de juzgar. Esto significa que la educación tiene que basarse en un modelo en el que juzgar sea fundamental para los propósitos educativos, de forma tal que podamos formar esta facultad.

Pretendo, en lo consecutivo, defender el lugar que Arendt y Dewey reconocen de la escuela como un espacio en el que se puede formar la capacidad de juzgar, de modo que cuando los individuos sean ciudadanos, puedan ejercer *políticamente* esta facultad.

El modelo educativo debe ser reflexivo y la escuela debe constituirse en el espacio donde el juicio, la acción y el pensamiento tienen lugar. Me parece que tanto la <<educación progresista>> deweyana y la <<educación conservadora>> arendtiana nos pueden aportar algunas herramientas para reflexionar en torno al <<deber ser>> de la estructura de una teoría pedagógica en lo que se refiere a la educación para la ciudadanía.

Dirijo la investigación a observar cómo es posible articular un discurso pedagógico sobre la educación para la ciudadanía desde los planteamientos filosóficos de Arendt y Dewey. Quiero proponer, desde la teoría de estos autores, el qué y el para qué de la educación para la ciudadanía.

Un tema para reflexionar puede ser la distinción entre el individuo como espectador y el individuo como actor que aparece en las teorías de Dewey y Arendt. Esta distinción resulta fundamental para comprender el modo en que se entiende la formación de la capacidad de juzgar en la educación. Que para Arendt el sujeto de la educación sea principalmente espectador, y que para Dewey, en cierta medida, sea entendido como actor y espectador, simultáneamente; tiene que ver con el lugar de la escuela en ambas teorías.

El individuo, desde la perspectiva de Arendt es un espectador del mundo común, ya que la escuela se entiende como un espacio de transición. La escuela no es propia ni del espacio privado, ni el espacio público. En cualquier caso, el lugar que le corresponde es el espacio social, que no es un espacio político.

El Estado, señala Arendt, hace política la educación en el sentido de que garantiza y *asegura* el derecho a la educación. El Estado, para su buen funcionamiento, requiere de individuos educados, pero no así para su <<mantenimiento>> porque el <<mundo

común>> ha de renovarse: el Estado es dinámico, no estático. Precisamente, por esto el sistema educativo es una función social del estado y no una función política.

De aquí, que la educación escolarizada sea *para* la ciudadanía y no *de* la ciudadanía; la ciudadanía, se espera, ya está educada y por eso es ya ciudadanía, porque habla y actúa políticamente. La educación para la ciudadanía supone preparar al ciudadano, pero no tanto en los modos en que se ejerce la ciudadanía actualmente como en la comprensión de lo que ha sido, es y puede ser el ejercicio de la ciudadanía.

Esto no significa que la escuela se convierta en un ‘laboratorio de formación política’ en relación al modelo político que impera en el Estado. La intención de Arendt, calificada por muchos de nostálgica, es que <<lo político>> recupere el sentido originario, –que tenía en la polis griega aristotélica–; en relación a su esencia. Arendt no buscaba un retorno al modo de vida de la polis griega; en todo caso, pretendía *recuperar* la relevancia que tenía la reflexión sobre el mundo común.

En este sentido, Arendt estaba tan opuesta a la educación para una ciudadanía de un Estado totalitario, como para una ciudadanía democrática (tal cual se ejerce en la actualidad). Las democracias actuales no constituyen la mejor versión de la democracia que quisiéramos tener. Para Arendt, educar para la ciudadanía tiene que darse en un espacio donde nos distanciamos del mundo lo suficiente como para que podamos ir comprendiendo. Esto supone ser un <<espectador del mundo>>. De este modo, solo dentro de la educación es posible recuperar el hilo de la tradición, de modo que el individuo que se educa pueda *comprender* el mundo.

Recuperar el hilo de la tradición en la educación para la ciudadanía implica restaurar el sentido común: el sentido compartido que le otorgamos al mundo público. Si la crisis de la modernidad implica el derrumbamiento de nuestro sentido común, como vimos anteriormente, la esfera de lo público político ya no se sostiene por el significado compartido. En la actualidad, hay que volver a cuestionar todo lo que hasta el momento dábamos por certero dentro del espacio público-político.

Para formar parte de esta discusión, que es la discusión propia de la ciudadanía, requerimos conocer qué señalaba ese sentido común y, en esta medida, la educación debe restaurarlo. De este modo, el individuo como espectador del mundo se ha de educar en lo que ha sido el mundo ‘hasta el sol de hoy’. Con certeza, no se trata de una mirada

irreflexiva al pasado ni tampoco se trata de mirar al pasado con añoranza, que también es irreflexivo. Se trata de juzgar al mundo, de interpretarlo de modo que en el momento en que iniciemos nuestra participación política sepamos qué está pasando.

En cierta medida, se trata de que cuando el individuo sea ciudadano esté en condiciones de comprender el caos, pensar y ofrecer posibles salidas a la deliberación pública. El sujeto de la educación que imagina Arendt es, principalmente, el sujeto espectador. Desde el punto de vista del espectador, desde la mirada que contempla, juzga al mundo.

Así pues, la acción no queda del todo ajena a este espacio de transición que es la escuela. En tanto que la escuela es un espacio de transición debe tener ‘algo’ del espacio público. La acción junto con el discurso, suponen los modos en que ‘aparecemos’ en el espacio público; que es el espacio entre los hombres, el espacio que todos compartimos. Por medio de la acción y del discurso, renovamos el mundo común, afirma Arendt. En este sentido, la acción en la escuela consiste en la argumentación racional y reflexiva sobre el contenido que se está estudiando. La historia de la vida humana, deviene en un relato, en una narración. Y el relato, claro está, bien podemos narrarlo, contarlo o leerlo; de cualquier forma, lo juzgamos, lo comprendemos y le otorgamos un sentido o, si se quiere, lo significamos³.

El sujeto, entonces, de la propuesta arendtiana no es el sujeto pasivo de la educación tradicional, en donde se critica, precisamente, la transmisión irreflexivamente, de un conocimiento acumulado pero no así comprendido; se transmite, por así decirlo, un conocimiento *sin sentido*. El individuo arendtiano es espectador de primera instancia, pero también es actor, en la medida en que puede participar de una discusión reflexiva sobre cómo vamos entendiendo el mundo común.

La capacidad de juzgar, en este contexto, se forma por medio de la discusión reflexiva, entre espectadores de un mundo público y actores de la escuela. Es una discusión entre espectadores y actores que en la escuela se educan para contemplar y actuar políticamente, para ser actor y espectador en y del espacio público.

³ Siguiendo este argumento, Bárcena y Mèlich sugieren una educación como acontecimiento ético y, entre otras cosas, esta propuesta supone una *educación narrativa*: **Bárcena, F. y Mèlich, J.,** *La educación como acontecimiento ético*, Paidós, Barcelona, 2000.

La teoría deweyana de la educación progresista no es *tan* distante de lo que Arendt pretendiera. Es cierto que en la educación progresista, el individuo es activo. Pero también es cierto que para Dewey no basta con que sea solamente activo, tiene, además, que ser reflexivo.

La insistencia deweyana por la importancia de la reflexión no es trivial. La capacidad de juzgar, que para Dewey es pensar, puede formarse en la acción y en la reflexión o, en otros términos, la facultad de juzgar se forma *activa y pasivamente*. La experiencia educativa puede ser activa, práctica-empírica como también es educativa la experiencia pasiva, la de la reflexión. Que esta capacidad pueda formarse en la acción quiere decir que en las experiencias empíricas también se apela al juicio. Cuando decimos que la capacidad de juzgar se puede formar en la contemplación o, pasivamente, significa que la experiencia reflexiva *también* apela al juicio.

Podría decir que el juicio del actor aspira a la creación de conocimiento, mientras que desde la perspectiva del espectador puede otorgar *sentido*. Como señalé en el segundo capítulo, para Dewey juzgar es pensar, es la puesta en juego de nuestra capacidad para un pensamiento reflexivo que es el pensamiento que permite dar coherencia y continuidad a las experiencias educativas. Para juzgar, dice Dewey, tenemos que tener alguna duda o curiosidad que indique un motivo. Algo tiene que perturbar nuestro sentido común para presentarnos un problema sobre el que debemos pensar reflexivamente para encontrarle una solución adecuada, para transformarlo. En este sentido, Dewey dice que:

El pensar es instituir de un modo preciso y deliberado entre cohecho y sus consecuencias. Observa no sólo que están conexiónados, sino los pormenores de la conexión. Hace explícitos los lazos conectivos en la forma de relaciones. *El estímulo para pensar se encuentra cuando deseamos determinar la significación de algún acto, realizado o a realizarse*. Entonces, anticipamos las consecuencias. La proyección de las consecuencias significa una solución propuesta o de ensayo.

(Dewey [1916]; 2001: 133-134 el subrayado es mío)

La experiencia-empírica proporciona innumerables ocasiones para que juzguemos, de eso no hay duda, lo que resulta interesante no es el hecho de que haya una infinidad de ocasiones para juzgar, sino el sentido que esos juicios puedan acarrear para nuestra formación. Desde este punto de vista, los juicios que provienen de la experiencia-

empírica, en la escuela progresista, son aquellos juicios que producen conocimiento, aprendizaje. Resultados que aportan a mi proceso de crecimiento, información que hace referencia, principalmente, a un conocimiento de la vida social que se experimenta en la escuela. Pero hay juicios que podemos desarrollar en la escuela que aunque tengan como punto de partida la acción realizándose, giran en torno a las acciones realizadas, de modo que podamos contextualizar nuestro problema y, en consecuencia, comprenderlo de un modo más abarcador.

Para Dewey, la escuela progresista además de apelar a un conocimiento inmediato de las cosas también busca uno más mediato. La educación progresista considera la teoría, y esto se relaciona con la historia que hasta el momento se ha construido de la vida humana:

La materia de la educación consiste, primariamente, en los significados que proporcionan un contenido a la vida social existente. La continuidad de la vida social significa que muchos de estos significados contribuyen a la actividad presente por la experiencia colectiva pasada.
(Dewey [1916]; 2001: 168)

Me parece sensato deducir que la propuesta deweyana tiene consciencia de la necesidad de la tradición en la educación; de la importancia del *presente* entendido como lo que ya fue y lo que puede ser. De este modo, posibilita la formación pasiva de la capacidad de juzgar. La teoría deweyana y la teoría arendtiana en torno a la importancia de la tradición, al menos para la facultad de juzgar, parece coincidir.

Para ambos autores, la facultad de juzgar aquello que tiene que ver con la vida humana en el mundo común está situada desde el punto de vista del espectador. Ello supone el reconocimiento de que el saber, el aprendizaje, es pausado, gradual.

Me parece que no es muy válido interpretar las fases que Dewey sugiere para la facultad de juzgar como un proceso estrictamente metódico, al punto de volverse una actividad mecánica. En todo caso, es sensato afirmar que la idea de un pensamiento metódico, no va más allá de establecer las pautas, las reglas del juego, pero no pretende delimitar, el campo de juego. Cuando juzgamos el mundo común, tenemos un amplio margen de consideración de modo que, así como Kant y Arendt nos dicen que juzgar es contemplar, que supone representar, por medio de la imaginación y la reflexión, un objeto y que a partir de ahí juzgamos tomando en cuenta el punto de vista de todos los otros

juicios posibles, es igual a que escuchemos a Dewey decirnos cómo debemos proceder para que <<un particular sea considerado adecuadamente>>. Para los tres autores la consideración de lo público, de la intersubjetividad es imprescindible para la formación y el ejercicio de la facultad de juzgar. En las tres teorías se reconoce que los individuos compartimos el espacio público y que este lugar puede ser transformado y renovado con nuestras acciones y nuestros discursos. El relato que tenemos del mundo se va construyendo por las acciones y los discursos que dirigimos al mundo común. De aquí que para juzgar y comprender hay que tomar en cuenta los juicios de los otros sujetos. Esto implica que con la mentalidad amplia consideremos qué se ha dicho y qué se dice del particular que juzgamos. Sólo así, para los tres autores, un particular ha sido bien considerado y, en consecuencia, las ideas que surgen de este proceso reflexivo serán más adecuadas.

El lugar de la tradición, del relato de la historia, está presente en ambos autores, y, por ejemplo, no dudaría en que Arendt pudo haber escrito o pensado esto que nos dice Dewey: “Pero el conocimiento del pasado es clave para comprender el presente. La historia trata del pasado, pero este pasado es la historia del presente” (Dewey [1916]; 2001: 184). Sin embargo, hay una diferencia entre lo que estos argumentos defienden y los que dominan el modo en que se entiende la educación progresista. Tiene que ver con el lugar que ocupa la escuela; con la función que se asigna a la escuela en relación con la sociedad.

Dewey reflexiona en un momento crítico, en el sentido de que se trataba de un momento histórico caracterizado por el avance de la ciencia y la tecnología y por el declive del sentido común. En este contexto, señalaba Arendt, se hace imposible distinguir entre lo público y lo privado, de modo que con el auge de lo social todo lo específicamente público y privado queda envuelto por lo que antes sólo era un espacio social.

Así pues, podemos entender el hecho de que Dewey señalara que el lugar de la escuela fuera la <<sociedad>>. La dificultad está, específicamente, en que la escuela y el Estado ocupan el mismo lugar, lo que implica que no se asuma una distancia crítica del Estado. El resultado es que la escuela se vea como una función social que procura el <<mantenimiento de la estructura>> de la sociedad. De algún modo, la democracia, como

forma de gobierno y como estilo de vida, estaba imbricada en todo el entramado de la <<sociedad>>. La escuela reproduce el modo de vida social.

La situación devino en que si la sociedad es democrática y los individuos recién llegados arriban a una sociedad democrática, habrá que enseñarles a *vivir* democráticamente. El problema radica en que la democracia es algo más que un modo de vida. Y, en este sentido, que la ciudadanía supone algo más que el conocimiento de cómo vivir. El detalle está en el modo en que se entiende la <<acción>> en la educación progresista.

La observación que hace Arendt, podemos decir, señala que lo que la educación progresista entiende por acción no es acción sino trabajo; es decir, el hacer, la fabricación y no el inicio, el *acontecimiento*. En este sentido, Bárcena y Mèlich señalan que entendiendo así a la educación afirma: “un proceso de fabricación: uno se propone unos objetivos, y la acción educativa, se dice, consiste en la realización de tales objetivos” (Bárcena y Mèlich, 2000: 76). Cuando, en la escuela, el <<hacer>> toma el lugar de la acción, nos estamos ocupando de preparar individuos capaces de trabajar, pero no de actuar, aquí radica la preocupación de Arendt.

Hay que reconocer que en la propuesta deweyana hay un espacio para la acción. La filosofía de Dewey parece sugerir que la escuela se entienda como un espacio en donde se posibilitan todas las esferas de la vida humana; la labor, el trabajo y la acción. De este modo, interpreto la educación progresista como un espacio en el que es posible desarrollar nuestras capacidades naturales; aprender un conocimiento útil; y donde podemos actuar y juzgar, otorgar sentido.

El individuo que Dewey reconoce como <<actor>>, es tan capaz de acción, como de labor y de trabajo, por esto es activo. El individuo que Dewey imagina se debe formar democráticamente; la democracia, como estilo de vida y como forma de gobierno político está presente en todo lo que se constituye en la sociedad.

A pesar de todo esto, la teoría filosófica de Arendt y la de Dewey pueden coincidir. Esta coincidencia, me parece, está en la dimensión temporal de la educación y la intención de la tarea de educar para la ciudadanía. He planteado la relación con el pasado que se sugiere en ambas teorías; en lo que sigue, reflexionaré en torno a la dimensión temporal que supone la relación del presente con el futuro.

Dewey y Arendt comparten la idea de que hay que educar para la ciudadanía: hay que estar educado para poder actuar y juzgar políticamente. La escuela, en ambas teorías, se convierte en el espacio donde se posibilita la educación para la ciudadanía. La educación deweyana y la educación arendtiana coinciden en que ofreciendo espacios para la capacidad de juzgar, es posible otorgarle un sentido al mundo común. Evidentemente, la posibilidad de que se abra lugar para la capacidad de juzgar en la escuela depende de que en la escuela se constituya en espacio para la acción; y para el hacer (añadiría Dewey y no Arendt).

Ambos filósofos consideran a la escuela en un tiempo presente y, en este sentido, reconocen que se educa para un futuro. El destino de cada recién llegado es ser ciudadano. Para Dewey, se trata de un ciudadano democrático, que por medio de la facultad de juzgar es capaz de comprender los acontecimientos del espacio público, ser espectador y, además, es capaz de anticipar, esto es, de reflexionar las posibilidades o las consecuencias de sus acciones en el espacio público. El ciudadano que sugiere Dewey pretende –igual que el de Hannah Arendt– ser actor y espectador del espacio público: solo que a diferencia del ciudadano que sugiere Arendt, el que Dewey nos presenta se educa en un sistema social; el ciudadano democrático se forma pues, en la democracia y la democracia continúa, tal como existe se mantiene.

El ciudadano que sugiere John Dewey puede aspirar a que sus acciones en el espacio público no afecten al grupo que le rodea. De este modo, el ciudadano, juzgando las posibilidades de sus acciones en el espacio público puede hacerse una idea del mejor modo de acción posible; de manera que pueda aportar positivamente al mejoramiento de la sociedad. El ciudadano democrático podrá mejorar la vida en la comunidad. Nuevamente, esto será posible si la capacidad para juzgar –tanto desde el punto de vista del actor como del espectador– y para actuar se pueda comenzar a formar en la escuela que es el lugar, en Arendt y en Dewey, desde el que miramos al mundo y lo vamos comprendiendo.

En la educación progresista que propone Dewey se da un proceso de <<adaptabilidad>> que es tanto del niño al entorno social como del entorno social al individuo. La educación para la ciudadanía requiere <<adaptar>> a los individuos, es decir: <<volverlos aptos>> para ejercer la ciudadanía. Para Dewey esto es posible en un

modelo educativo que contemple tanto el relato de la tradición como los espacios para la acción, la contemplación y el hacer, espacios para producir conocimiento y para otorgar sentido.

Para Arendt, como ya he señalado, la educación se sitúa en un presente que guarda distancia crítica tanto del pasado como del futuro. Mantiene, además, distancia con respecto del espacio público. Esto le permite a Arendt defender la idea de formar, principalmente, la capacidad de juzgar desde el punto de vista del espectador. Hemos visto que no significa que la acción quede “desterrada” de la escuela. Para Arendt, la acción posible en la escuela consiste en el aprendizaje reflexivo de un contenido que ha explicado al mundo y no tanto, como parece implicar la educación progresista, de un contenido útil que nos proporciona la experiencia empírica.

El contenido de la experiencia empírica nos da qué aprender pero, y pensamos que Dewey estaría de acuerdo, solo podemos aprenderlo cuando lo juzgamos frente a otros conocimientos. Implica decir que lo aprendemos cuando pensamos reflexivamente. Pensar reflexivamente, para John Dewey y para Hannah Arendt, es pensar en la tradición; de modo que podamos otorgar sentido, reconocer un significado. El conocimiento por medio de la acción puede volverse útil y por utilidad Dewey también entiende práctico.

Por otro lado, y aquí la educación democrática progresista que imaginó Dewey no nos puede argumentar demasiado, Arendt defiende la idea de educar ciudadanos, pero no ciudadanos para la democracia tal como la conocemos. No para la democracia que tenemos actualmente como estilo de vida.

La democracia, sin dudas, parece ser la forma de gobierno del espacio público que Arendt reconoce para el ejercicio de la ciudadanía. En una verdadera democracia es posible que seres racionales y razonables actúen y juzguen el mundo políticamente y no así, claro está, en un gobierno totalitario.

Arendt separa la esencia de lo político de la concepción más empírica que de ello sostenemos. Arendt aspira a una educación democrática; su modelo ofrece espacio para la discusión reflexiva, para el enfrentamiento de juicios; sin que ello devenga en asimilar la vida de la escuela a la vida social que existe.

Arendt defiende la idea de que educar para la ciudadanía es educar para que la capacidad de juzgar, el discurso y la acción permitan un espacio público donde sea

posible la discusión reflexiva entre individuos políticos racionales y razonables. Evidentemente, después de la experiencia de vivir un gobierno totalitario, Arendt parece sugerir que la educación para la ciudadanía debe preparar individuos capaces de moverse en el espacio público <<juiciosamente>>. Individuos capaces de ser reflexivos en la acción y en la contemplación, de modo que en la esfera pública predomine, en efecto, la libertad.

Significa que la educación para la ciudadanía es una educación para el ejercicio de la capacidad de juzgar y para la acción, propiamente, política, de modo que en la esfera pública no haya imposiciones, sí acuerdos reflexivos y reflexionados. Después de la experiencia del totalitarismo, tenemos que reconocer que, por un lado, tan posible es un mundo totalitario como, por otro lado, tan posible es un mundo no totalitario. Precisamente, esto es una cuestión fundamental para Hannah Arendt, por la impredecibilidad de las acciones de los individuos. La intención de Arendt es educar para una ciudadanía de un mundo no totalitario; evidentemente, en un mundo totalitario no se puede ejercer la ciudadanía en el modo en que Arendt la entendía. La ciudadanía, para Arendt, supone “la existencia de un derecho a tener derechos (y esto significa vivir dentro de un marco donde uno es juzgado por las acciones y las opiniones propias) y de un derecho a pertenecer a algún tipo de comunidad organizada” (Arendt [1951]; 2004: 375).

No obstante las diferencias, lo importante es la insistencia de Arendt y Dewey en que la educación, además de enseñar, *eduque*. Es decir, el señalamiento compartido por estos autores de que educar para la ciudadanía supone educar en la tradición que hasta el presente va explicando al mundo, de modo que cuando sean ciudadanos puedan comprender al espacio público y, entonces, ser espectador y actor político. Arendt y Dewey insisten en la apertura de espacios de acción y reflexión en la escuela. Para ambos, la escuela debería constituirse como un espacio para la vida comunitaria. La vida comunitaria que ha de caracterizar a una educación propiamente reflexiva, tiene como fundamento la comunicación entre sus miembros. La capacidad para el discurso resulta fundamental en la educación. Y el discurso en la escuela reside en el intercambio de experiencias y en el intercambio de juicios que hacemos de las experiencias, lo que sin dudas es acción.

La educación para la ciudadanía debe recordar que además de que los individuos podemos <<hacer>>, también podemos actuar y juzgar. Este reconocimiento implica que la educación para la ciudadanía, restaure la tradición en el sentido que aquí hemos planteado. La educación para la ciudadanía recuperaría la intención de formar ciudadanos capaces de juzgar, de enfrentarse a juicios, tanto *en* la acción política como *sobre* la acción política.

No se trata de que pensemos una educación para la ciudadanía exclusivamente activa, en el sentido que hasta ahora predomina en las denominadas escuelas progresistas pues termina por volverse un educar para el hacer, ni tampoco de transmitir un conocimiento que sólo sirva para cumplir con la materia en términos de calificación y que después abandonamos.

La intención tanto de John Dewey como de Hannah Arendt es muy distinta a lo indicado. Su intención, puedo concluir, es una educación para la ciudadanía que, en la acción y en la reflexión, posibilite el aprendizaje de un saber y el otorgamiento de un sentido. En términos deweyanos, se trata de una educación en la que aprendemos en la experiencia por medio del hacer. También se trata, y esto es aun más relevante, de aprender *de* la experiencia y *sobre* la experiencia. Esto, nuevamente, será posible en la medida en que haya espacios para la acción y la reflexión, porque la experiencia deweyana, además de <<hacer>> también es actuar y reflexionar.

Si aspiramos a la formación de ciudadanos democráticos, de ciudadanos reflexivos y capaces de acciones y discursos propiamente políticos, tiene que ser la educación un espacio en donde la formación de la capacidad de juzgar sea tan importante como la acción, para comprender el mundo al que estamos ingresando y que será renovado por vía de nuestros discursos y nuestras acciones.

La capacidad de juzgar es la capacidad de reflexionar el mundo, los discursos y las acciones del espacio público compartido; es la capacidad con la que otorgamos un sentido a las cosas de este mundo. Hay en Arendt y en Dewey cierta reflexión sugerente sobre la educación para la ciudadanía y la implicación de la formación de la capacidad de juzgar tanto en el proceso educativo como en el ejercicio de la ciudadanía.

En todo caso, se trata de una invitación a reflexionar el tema. A que consideremos que el ejercicio de la ciudadanía necesita del *reconocimiento* del mundo común, esto es,

juzgar el conocimiento que nos explica el mundo común y otorgarle un sentido, si queremos una ciudadanía que no actúe por actuar –acción instintiva– o, si se quiere, que no viva experiencia tras experiencia de un modo mecánico, sino que sea capaz de encontrarle un sentido y un sentido con el que podamos estar de acuerdo. No podemos prescindir de la capacidad de juzgar en la educación para la ciudadanía.

Finalmente, se trata de que una educación para la ciudadanía, entre otros propósitos, sea también una educación de la capacidad de juzgar. Reconocerle un <<lugar>> y un <<tiempo>> propio a cada recién llegado, de modo que la educación facilite el *reconocimiento* de quién soy y qué puedo llegar a ser.

Considero que una educación para la ciudadanía estará abierta a la reflexión, a la discusión, a la lectura y a la interpretación. Esto supone, claro está, estar abierta para el ejercicio de la facultad de juzgar, para comprender al mundo y procurar acciones ciudadanas no arbitrarias o caprichosas sino, propiamente políticas y reflexivas.

3.5. Conclusiones del tercer capítulo.

Comencé este capítulo observando el modo en que Arendt y Dewey coinciden con Kant en el tipo de individuo que pretende educarse para la ciudadanía. Ambos autores coinciden en que se precisa una buena educación para la ciudadanía renovar el mundo por medio de nuestras acciones y nuestros discursos.

Vimos que la distancia que hay entre los planteamientos de Dewey y Arendt, por una parte y los de Kant, por la otra, radica en el momento histórico en el que los tres autores piensan sobre y para la educación. En este sentido, vimos cómo Dewey y Arendt reflexionan en torno a ciertas conceptualizaciones kantianas desde sus respectivos lugares en la historia.

Arendt y Dewey reflexionan en torno a la educación en un momento de crisis, en el de la Crisis moderna. Los conceptos con los que solíamos explicarnos el mundo y con los que solíamos pensar el qué y el para qué de la educación han perdido su significado fundamental. Los autores reinterpretan algunas nociones en el marco de un tiempo histórico que se caracteriza por un avance progresista, inclinado expresamente hacia el

futuro, un momento en el que se experimenta el auge de lo social, impulso de los descubrimientos científicos y el impulso de una sociedad industrial-democrática, como forma de vida y de gobierno.

En el caso de Dewey, la educación tal como se concebía y como se practicaba en ese momento estaba quedando rezagada del auge social y económico que se experimentaba. La educación estaba lejos de aportar significativamente a la formación de individuos capaces de vivir en la sociedad industrial democrática. Dewey apostaba por una educación que estuviera vinculada con la sociedad, tanto en el sentido de una educación sistematizada como la educación posible a partir de las experiencias en la vida cotidiana. Para el filósofo norteamericano, la educación tradicional debía repensarse; la educación que se precisa, afirma el autor, debe considerar una renovación completa de sus métodos y de sus contenidos. De este modo, la educación adecuada para la sociedad industrial democrática debía ser una educación que en su estructura fuera genuinamente democrática, de modo que pueda ser capaz de educar para la democracia.

En el planteamiento arendtiano, la consecuencia principal de la crisis de la modernidad fue el declive del sentido común que acarrió la difuminación de las distinciones más específicas del mundo común. En este sentido, vimos cómo hasta el momento del declive del sentido común, la educación estaba situada en un espacio entre lo público y lo privado, en un espacio social que aún no era propiamente político. La escuela era el lugar por el que se mediaba la transición del recién llegado desde el espacio privado al espacio público. La educación, entonces consiste en ser el medio para la formación del ciudadano. Con la crisis de la modernidad la escuela, como cualquier otra institución del Estado, quedó imbricada en un espacio común, lo político quedó difuminado en el entramado social. Con el auge de lo social y los avances científicos la vida humana comenzó a pensarse solamente hacia el futuro, como aparece en los planteamientos deweyanos, las conceptualizaciones teóricas perdían fundamento o significado para con los avances que la ciencia iba teniendo en la sociedad. Con cada nuevo descubrimiento, eliminábamos una teoría, o la cambiamos, mejor dicho. El pasado comenzó a experimentar un desarraigo del tiempo presente y del tiempo futuro de los individuos. La tradición se ha roto, afirma Arendt, y hay que recuperarla si queremos un espacio público en el que nos sintamos como parte del mundo; la tradición debe

recuperarse para que cada individuo reconozca su dimensión histórica. Los individuos somos seres históricos, tanto para Arendt como para John Dewey. Esto implica reconocer que el pasado está ligado a nuestra historia del presente y en consecuencia, puede estarlo a la historia más futura. La educación debe situarse en un tiempo presente que tomando una distancia crítica del pasado y del futuro nos permite comprender y juzgar el sentido del mundo.

Vimos que en cierta medida Arendt toma distancia de la educación progresista y subraya tres supuestos básicos que han provocado el error de este modelo educativo: la creencia en un mundo y una sociedad infantil que funciona igual a la de los adultos y que además es autónoma; el de la determinación de que el contenido de la educación debe ser más valioso en términos de utilidad; y la idea de que la situación de enseñanza y aprendizaje debe ser estrictamente experimental. Contra estos tres supuestos, Arendt afirma que la educación progresista apuesta por una educación que gira en torno al cómo vivir y al cómo hacer; y no a qué es el mundo, qué ha sido. Para Arendt, la educación no puede dedicarse a enseñar a cómo vivir y cómo sobrevivir en la sociedad, tiene que ocuparse de que el recién llegado encuentre su espacio en este mundo, en que se reconozca como parte de la humanidad, y en que pueda aportar como ciudadano de forma reflexiva y responsable al espacio común.

Dewey critica al modelo tradicional de la educación. Arendt, por su parte, dirige su crítica a la práctica que ha experimentado la educación progresista.

La educación según Dewey está centrada en el reconocimiento de que el individuo es activo, que posee ciertas capacidades y que la escuela puede y debe contribuir a su pleno desarrollo. La escuela, es un espacio donde la interacción social y el modo de vida comunitario son propios para el desarrollo de estas capacidades. El contenido de la educación debe seleccionarse en base al modo de vida actual de la sociedad. Para John Dewey el contenido de la educación debe estar relacionado con la sociedad. En este sentido, la educación debe considerar espacios donde el hacer, el trabajar, el pensar reflexivamente sean actividades constantes. La educación deweyana aspira a la formación de un sujeto capaz de vivir en la sociedad industrial democrática y capaz de reflexionar y juzgar en torno a esta sociedad.

Para Arendt, la educación más que ocuparse por hacerse idéntica a la sociedad actual, debe recuperar la tradición y la autoridad. De este modo, se recupera la responsabilidad de los adultos para con los niños. La autoridad supone que se reconozca el lugar de los niños y el lugar de los adultos, en el sentido de que los adultos somos los responsables por que los recién llegados entren al mundo y lo reconozcan, sepan qué ha pasado, por qué, desde nuestra interpretación el mundo es como es. Para esto, también debe recuperarse la tradición y puede ser el punto en que Dewey y Arendt parecen coincidir.

Los autores reconocen que el contenido de la educación debe estar atravesado por lo temporal. La tradición, se entiende como historia, como una historia que incluye costumbres, percepciones, teorías, cuentos, relatos, que ayudan a explicarnos el presente. La intención de recuperar el pasado es distinta en ambos autores. Para Arendt la intención es que los recién llegados vayan ir comprendiendo el mundo común, al que afectarán en calidad de ciudadanos. Recuperar la tradición, para Arendt implica releer y reinterpretar consecutivamente todo lo que se constituye en el mundo común, todo lo que hasta el momento nos ha facilitado la explicación y el sentido del espacio compartido. Solo acudiendo nuevamente a lo que ya se ha dicho, a lo que ya ha acontecido hasta el momento, podemos otorgarle un sentido y un significado a los acontecimientos actuales y procurar acciones más reflexivas y juicios más imparciales sobre el espacio público. La intención de Dewey tiene que ver con recuperar el pasado como un antecedente de las condiciones actuales de las cosas. Sin embargo, para Dewey no significa adentrarse tanto en el cuestionamiento de la interpretación de la historia a lo largo de la vida humana, como del problema que pretendemos enfrentar en la experiencia educativa.

La coincidencia estriba en que para los dos autores el pasado da qué pensar para el presente y también para el futuro. Ambos autores afirman que la consideración de la tradición como contenido de la educación para la ciudadanía deviene en un espacio particular para la formación de la capacidad de juzgar y de las acciones reflexivas. La consideración de la dimensión temporal que atraviesa la tarea de la educación es fundamental para la formación de la capacidad para juzgar. Los contenidos de la educación que aspire a la formación de una ciudadanía democrática tienen que seleccionarse con base en la posibilidad de acción y de reflexión que permitan. La

educación para la ciudadanía debe considerar espacios donde sea posible el aprendizaje por medio de experiencias educativas, y serán experiencias educativas las que proporcionen den paso a la reflexión, a la interpretación y comprensión de las condiciones actuales de existencia. La educación para la ciudadanía sólo es posible en espacios donde podamos comprender las implicaciones de las acciones de los individuos, de modo que podamos aprender a juzgar las que acontecen o acontecieron en el espacio público. Ciudadanos implicados activa y reflexivamente en un proceso educativo donde se pueda juzgar el espacio público común, donde se posibilite el reconocimiento de nuestra dimensión histórica y de nuestra dimensión social. A partir de ello sería posible el aprendizaje no sólo de las experiencias activas cotidianas que vivimos individualmente como parte de un grupo social, sino las experiencias que han dado contenido al mundo común.

La educación para la ciudadanía, en este sentido, es una educación que posibilita el tránsito del individuo al ciudadano. Un ciudadano que debe comprender el mundo común, el estado de las cosas en la actualidad y que sea capaz de acciones y discursos, propiamente políticos y democráticos. Así, la pedagogía que plantea tanto Arendt como Dewey tiene una intención más general que compartir. Para ambos, el ejercicio de la ciudadanía debe ser activo y reflexivo, debe reconocer la dimensión social de los individuos, y la capacidad para juzgar y otorgar sentido al espacio común. Ambos coinciden en que estas acciones y reflexiones sobre lo público, sobre las cosas propias del mundo han dado contenido al relato de este espacio. Para los dos autores, los ciudadanos son partícipes de acciones y reflexiones que han dado sentido al mundo, por lo que la formación para la ciudadanía debe procurar espacios donde juzgar las acciones e interpretaciones ya acontecidas y determinar a partir de nuestra reflexión, nuevos cursos de acción o renovadas interpretaciones del espacio común.

La educación para la ciudadanía, en suma, debe reconocer que los individuos son capaces de actuar y de juzgar. Todos somos actores y espectadores y sólo por medio de acciones y juicios reflexivos estaremos en condiciones comprender el significado de las cosas que explican el mundo común.

4. Conclusión general.

En este trabajo he recorrido tres temas centrales: la noción de individuo, la capacidad de juzgar y la educación para la ciudadanía. El primer capítulo consistió en un reconocimiento de las diversas características ejemplares desde la perspectiva de Kant, Arendt y John Dewey. En el segundo capítulo elaboré una reflexión más específica que consistió en demostrar cómo se trabaja la capacidad de juzgar en los supuestos filosóficos de los tres autores. En el tercer capítulo, me dirigí expresamente a las teorías filosóficas de Hannah Arendt y de John Dewey para observar el qué y el para qué de una educación para la ciudadanía en donde se posibilite la formación de la capacidad de juzgar de los individuos.

Aunque pareciera que las observaciones planteadas en el primer capítulo sobre la noción de individuo nos hacen más fácil la idealización del sujeto que la visualización empírica del mismo, lo que me interesó fue demostrar cómo en las tres argumentaciones hay coincidencias sobre las capacidades que posee el sujeto. La viabilidad de un *individuo* tan perfectamente medido en sus acciones es difícil (si no totalmente imposible). Rescatar de las tres nociones las distintas condiciones, actitudes, características o cualidades que nos interesan en el marco de la tarea de la educación para la ciudadanía. Motivado por estos ideales, construimos el propósito y la aspiración a la que tendemos como resultado de la educación para la ciudadanía. El objetivo de este trabajo ha sido poner en blanco y negro aquellas cualidades y características propias de la noción de *individuo*.

Las características de la noción de individuo, desde la teoría kantiana, quedaron conceptualizadas desde el <<deber ser>>. Sobre cómo sería un individuo que viviera regido por la ley de la razón y la de la libertad. Con el acercamiento que facilita el pensamiento filosófico político, dimos cuenta de dos esferas en las que el individuo se mueve, las cualidades que presenta en cada esfera resultan de suma importancia para la comprensión del ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, observamos cómo en el pensamiento arendtiano hay cosas propias de lo público y cosas que no necesitan revelarse. Dentro del proceso de la educación para la ciudadanía, reconozco el carácter plural que Arendt señala como fundamento del género humano. Vinculé estas dos

perspectivas con la filosofía pedagógica de John Dewey. Perspectivas que me permiten comprender el acontecer de estas cualidades en el transcurso de las experiencias constituidas en el proceso mismo de la vida en general, al tiempo que nos facilita el camino para la educación de estos *individuos* en tanto que futuros ciudadanos. Señalé la idea de a qué tipo de individuo debe aspirar un proyecto de educación para la ciudadanía en una sociedad democrática.

En el segundo capítulo planteé las características que Dewey, Kant y Arendt reconocen en la capacidad de juzgar, están imbricadas. Presenté cómo, para estos tres teóricos, la capacidad de juzgar tiene que ver con lo moral y con lo político. Y observé que en las tres aproximaciones, se argumenta sobre el potencial que esta capacidad debe tener en el contexto del espacio público. Vimos que la capacidad de juzgar, de algún modo u otro, termina por poner en juego muchas de las distintas capacidades del individuo. En este sentido los tres filósofos coinciden en señalar que para juzgar también hay que pensar, reflexionar, imaginar, considerar y comprender. Hannah Arendt, Immanuel Kant y John Dewey no dudan en que por medio de la capacidad de juzgar comprendemos el mundo común y que por medio de esta facultad otorgamos sentido a las cosas de este mundo. En las tres teorías se desarrollan argumentos que tienen que ver con las implicaciones de la capacidad de juzgar para con el espacio público; y todos coinciden que la capacidad de juzgar puede colaborar en la determinación y en el mejoramiento de la acción que acontece o aconteció.

En el tercer capítulo mostré cómo se entiende la idea de educación y de educación para la ciudadanía desde las concepciones arendtiana y deweyana. En este capítulo afirmé que tanto Hannah Arendt, como John Dewey señalan que una educación para la ciudadanía tiene que ser una educación que posibilite espacios para la reflexión, para la acción y para el trabajo.

En este sentido, señalé cómo Hannah Arendt y John Dewey tienen un interés compartido: la ciudadanía necesita educarse y para educarse necesitamos tener en cuenta tanto el aprendizaje por la tradición como el aprendizaje por la experiencia. Esto es, los dos autores reconocen que para un buen ejercicio de la ciudadanía tiene que haber una buena educación para la ciudadanía. Observé cómo ambos filósofos consideran que la experiencia educativa que no apele a la facultad de juzgar, difícilmente conduce a los

propósitos que se consideran en un modelo de educación para la ciudadanía. Dewey y Arendt insisten en señalar que la educación para la ciudadanía tiene que tomar en cuenta que los individuos somos capaces de juzgar y que por medio del juicio podemos comprender el mundo, otorgarle un sentido. En la educación para la ciudadanía apelamos a la capacidad de juzgar de los individuos. Procuramos los fundamentos reflexivos de una educación para la ciudadanía.

Con Hannah Arendt y John Dewey afirmo que la educación para la ciudadanía no debe basarse *únicamente* en una teoría de juicio, pero debe considerar entre sus propósitos la formación de esta capacidad.. Una educación para la ciudadanía que no apele a la formación de esta capacidad no sería entonces completamente educativa. Para la formación de esta capacidad y para asegurar una buena conducción de nuestras acciones enmarcadas por el grupo social del que somos miembros, necesitamos que la escuela abra espacios tanto para la acción-activa como para la acción-reflexiva. La tarea práctica, activa pues, ofrece un sin número de posibilidades que apelan a una puesta inmediata de nuestra capacidad de juzgar. Aprendimos con Dewey que si estas experiencias no se reflexionan, no podemos decir que aprendimos y mucho menos que hemos entendido el sentido de ‘algo’. El planteamiento deweyano centra su mirada tanto sobre las experiencias-actuales como las experiencias que ya acontecieron y es lo que Arendt señala cuando reconoce el hecho imperioso de restaurar la tradición en el campo educativo. Ambos señalan que no solo del presente aprendemos, para comprender el presente y, en consecuencia, para que se vuelva educativo, tenemos que reconocer que tiene un pasado y que puede tener un futuro. Para ambos autores el niño, el recién llegado, requiere iniciarse gradualmente en la tradición que nos ayuda a entender cómo es el mundo. El proceso se vuelve educativo en la medida en que los alumnos pueden ser parte de la interpretación, reflexión y juicio del relato de la vida humana y, en esta medida, de la discusión <<pública>> de sus apreciaciones: de la comunicación, del discurso.

Resalté en primer plano la genuina preocupación que Hannah Arendt y John Dewey sostienen para con el espacio público. Ambos reconocen que las acciones de los individuos y sus discursos pueden transformar, para bien o para mal, este lugar común. Ambos señalan que la educación para la ciudadanía es fundamental si queremos un

espacio público genuinamente democrático. Y reconocen que una educación que apele a la formación de la capacidad de juzgar garantizaría, al menos, que los particulares que se consideran en el espacio público han sido reflexionados y que, en consecuencia, podemos entablar acuerdos. La formación de la capacidad de juzgar, además, apela a la imaginación de posibles modos de intervención en el espacio común. Ello implica la dilucidación de *ideas* que ayuden a determinar el curso de acción más adecuado, así como la interpretación, el sentido de la acción.

Quedan cuestiones por las que seguir cavilando. Esta investigación, por ejemplo, me ha permitido reflexionar en torno al lugar de la escuela en la sociedad. Una duda que suscita el planteamiento arendtiano sobre el lugar que le corresponde a la escuela en un mundo que no se sostiene por el sentido común y en el que, precisamente, tiene difuminada la distinción entre público y privado. Cabe observar si la consideración de la escuela que hace Dewey es un tanto más sensata, más real en tanto que fenómeno de la experiencia. En este sentido, me cuestiono si en la teoría deweyana es igualmente válido considerar la necesaria imparcialidad que la escuela, según Arendt, debe asumir para con el espacio común.

En el contexto más general de la investigación, surgen temas para futuras reflexiones. Por ejemplo, en el contexto del ejercicio público de la ciudadanía, un estudio sobre cómo se aborda en las tres teorías la idea de sociedad y espacio público y la distinción arendtiana entre situaciones sociales y situaciones políticas. También observar cómo resulta presente la distinción en la concepción de la relación escuela y sociedad en John Dewey y en Immanuel Kant.

En suma, el tema de la educación para la ciudadanía aún constituye un problema, y en esta medida nos deja perplejos, nos obliga a detenernos y a pensar posibles caminos para abordarlo *adecuadamente*.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía citada.

Apel, H-J. [1974], *Teoría de la escuela en una sociedad industrial democrática*, trad. Jesús Rey Marcos, Sociedad de Educación Atenas, Salamanca, 1979.

Aramayo, R. R. [2003], “El papel del discernimiento teleológico en la filosofía práctica de Kant”, En: *Kant, I. [1790], Crítica del discernimiento*, trad. Roberto R. Aramayo y Salvador Mas, A. Machado Libros (Teoría y Crítica) Mínimo Tránsito: 12, Madrid, 2003.

Arendt, H. [1950-1973], *Diario Filosófico (1950-1973)*, trad. Raúl Gabás, Herder, Barcelona, 2006.

_____ [1946], “La torre de marfil del sentido común”, En: *Ensayos de Comprensión 1930-1954: Escritos no reunidos e inéditos de Hannah Arendt*, trad. Agustín Serrano de Haro, Caparrós editores (Esprit: 54), Madrid, 2005.

_____ [julio, 1950], “Cuaderno I; [4]”, En: *Diario Filosófico (1950-1973)*, trad. Raúl Gabás, Herder, Barcelona, 2006.

_____ [1951], *Los orígenes del totalitarismo*, trad. Guillermo Solana, Taurus, México, 2004.

_____ [marzo, 1952], “Cuaderno VIII; [27]”, En: *Diario Filosófico (1950-1973)*, trad. Raúl Gabás, Herder, Barcelona, 2006.

_____ [diciembre, 1952], “Cuaderno XII; [13]”, En: *Diario Filosófico (1950-1973)*, trad. Raúl Gabás, Herder, Barcelona, 2006.

_____ [diciembre, 1952], “Cuaderno XII; [21]”, En: *Diario Filosófico (1950-1973)*, trad. Raúl Gabás, Herder, Barcelona, 2006.

_____ [marzo, 1953], “Cuaderno XIII; [39]”, En: *Diario Filosófico (1950-1973)*, trad. Raúl Gabás, Herder, Barcelona, 2006.

_____ [marzo, 1953], “Cuaderno XIV; [16]”, En: *Diario Filosófico (1950-1973)*, trad. Raúl Gabás, Herder, Barcelona, 2006.

_____ [abril, 1953], “Cuaderno XIV; [22]”, En: *Diario Filosófico (1950-1973)*, trad. Raúl Gabás, Herder, Barcelona, 2006.

_____ [septiembre, 1953], “Cuaderno XIX; [2]”, En: *Diario Filosófico* (1950-1973), trad. Raúl Gabás, Herder, Barcelona, 2006.

_____ [septiembre, 1953], “Cuaderno XIX; [10]”, En: *Diario Filosófico* (1950-1973), trad. Raúl Gabás, Herder, Barcelona, 2006.

_____ [1953], “Comprensión y política. (Las dificultades de la comprensión)”, En: *Ensayos de Comprensión 1930-1954: Escritos no reunidos e inéditos de Hannah Arendt*, trad. Agustín Serrano de Haro, Caparrós editores (Esprit: 54), Madrid, 2005.

_____ [agosto, 1957], “Cuaderno XXII; [19]”, En: *Diario Filosófico* (1950-1973), trad. Raúl Gabás, Herder, Barcelona, 2006.

_____ [1957], “Labor trabajo y acción. Una conferencia”, En: *De la historia a la acción*, trad. Fina Birulés, Paidós I.C.E. | U.A.B. (Pensamiento contemporáneo: 38), Barcelona, 1995.

_____ [1958a], *La condición humana*, trad. Ramón Gil Novales, Paidós (Estado y Sociedad), Barcelona, 1993.

_____ [1958b], “La crisis de la educación”, En: *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, trad. Ana Luisa Poljak Zorzut, Península (Ediciones de Bolsillo: 57/1), Barcelona, 2003.

_____ [1960], “La crisis de la cultura”, En: *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, trad. Ana Luisa Poljak Zorzut, Península (Ediciones de Bolsillo: 57/1), Barcelona, 2003.

_____ [1963], *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*, trad. Carlos Ribalta, Lumen (Palabra en el tiempo: 271), Barcelona, 2ª edición, 1999.

_____ [1971], “El pensar y las reflexiones morales”, En: *De la historia a la acción*, trad. Fina Birulés, Paidós I.C.E. | U.A.B. (Pensamiento contemporáneo, 38), Barcelona, 1995.

_____ [1972], “Arendt sobre Arendt. Un debate sobre su pensamiento”, En: *De la historia a la acción*, trad. Fina Birulés, Paidós I.C.E. | U.A.B. (Pensamiento contemporáneo: 38), Barcelona, 1995.

_____ [1978], *La vida del espíritu*, Mary McCarthy, ed., trad. Carmen Corral: Nota de la editora, «El Pensamiento» y «El Juicio»; de Fina Birulés: Prefacio y «La Voluntad», Paidós (Básica: 110), Barcelona, 2002.

_____ [1982], *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*, Ronald Beiner, ed., trad. Carmen Corral, Paidós (Studio 157), Barcelona, 2003.

Bárcena, F. [1997], *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Paidós (Papeles de Pedagogía: 33), Barcelona, 1997.

_____ [2006], *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*, Herder, Barcelona, 2006.

Bárcena, F. y Mèlich, J-C. [2000], *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.*, Paidós (Papeles de Pedagogía), Barcelona, 2000.

Beiner, R. [1982], “Hannah Arendt y la facultad de juzgar”, En: *Arendt, H.* [1982], *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*, Ronald Beiner, ed., trad. Carmen Corral, Paidós (Studio 157), Barcelona, 2003.

_____ [1983], *El juicio político*, trad. Juan José Utrilla, F. C. E. (Colección Popular), México, 1987.

Birulés, F. [1997], “Introducción. ¿Por qué debe haber alguien y no nadie?”, En: *Arendt, H.* [1993], *¿Qué es la política?*, trad. Rosa Sala Carbó, Paidós I.C.E. | U.A.B. (Pensamiento contemporáneo: 49), Barcelona, 1997.

Cassirer, E. [1918], *Kant, vida y doctrina*, trad. Wenceslao Roces, Fondo de Cultura Económica (Breviarios: 201), Barcelona, 6ª reimpresión 2003; 1ª edición, 1948.

Dewey, J. [1908], *La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo*, trad. Angel Manuel Faerna, Biblioteca nueva (Clásicos del pensamiento: 9), Madrid, 2000.

_____ [1910], *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, trad. Marco Aurelio Galamarini, Paidós (Cognición y desarrollo humano: 18), Barcelona, 1989.

_____ [1916], *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, trad. Lorenzo Luzuriaga, Ediciones Morata (Pedagogía. Raíces de la memoria), Madrid, 4ª edición, 2001.

_____ [1922], *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*, trad. Rafael Castillo Dibildox, Fondo de Cultura Económica, México, 1ª edición en español, 1964; 2ª reimpresión, 1975.

_____ [1930], *Viejo y nuevo individualismo*, trad. Isabel García Adánez, Paidós I.C.E. | U.A.B. (Pensamiento contemporáneo: 73), Barcelona, 2003.

_____ [1938], *Experiencia y educación*, trad. Lorenzo Luzuriaga, Biblioteca Nueva (Memoria y crítica de la educación: Clásicos de la educación: 7), Madrid, 2004.

_____ [1946], *El hombre y sus problemas*, trad. Eduardo Prieto, Paidós (Biblioteca Temas del Siglo XX: 7), Argentina, 1952.

_____ [1960], *Teoría de la vida moral*, trad. Rafael Castillo Dibildox, Herrero Hermanos, México, 1965.

Granja, D. M. [2005], “Estudio preliminar”, En: *Kant, I. [1788], Crítica de la razón práctica*, trad. Dulce María Granja Castro, F. C. E. U.A.M. | U.N.A.M. (Biblioteca Immanuel Kant), México, 2005.

Kant, I. [1784a], “¿Qué es la ilustración?”, trad. Agapito Maestre y José Romagosa, En: *Kant, I., Ensayos sobre la paz, el progreso y el ideal cosmopolita*, Cátedra (Teorema), Madrid, 2005.

_____ [1784b], “Ideas para una historia universal en clave cosmopolita”, trad. Concha Roldán Panadero y Roberto Rodríguez Aramayo, En: *Kant, I., Ensayos sobre la paz, el progreso y el ideal cosmopolita*, Cátedra (Teorema), Madrid, 2005.

_____ [1785], *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, trad. Manuel García Morente, Ediciones Encuentro (opuscula philosophica: 18), México, 2003.

_____ [1788], *Crítica de la razón práctica*, trad. Dulce María Granja Castro, F. C. E. U.A.M. | U.N.A.M. (Biblioteca Immanuel Kant), México, 1965.

_____ [1790], *Crítica del discernimiento*, trad. Roberto R. Aramayo y Salvador Mas, A. Machado Libros (Teoría y Crítica) Mínimo Tránsito: 12, Madrid, 2003.

_____ [1793], “En torno al tópico: <<Tal vez eso sea correcto en teoría pero no sirve para la práctica>>”, trad. Concha Roldán Panadero y Roberto Rodríguez Aramayo, En: *Kant, I., Ensayos sobre la paz, el progreso y el ideal cosmopolita*, Cátedra (Teorema), Madrid, 2005.

_____ [1795], “Sobre la paz perpetua”, trad. Joaquín Abellán, En: *Kant, I., Ensayos sobre la paz, el progreso y el ideal cosmopolita*, Cátedra (Teorema), Madrid, 2005.

_____ [1798], “Replanteamiento de la cuestión sobre si el género humano se halla en continuo progreso hacia lo mejor”, trad. Concha Roldán Panadero y Roberto Rodríguez Aramayo, En: *Kant, I., Ensayos sobre la paz, el progreso y el ideal cosmopolita*, Cátedra (Teorema), Madrid, 2005.

_____ [1803], *Pedagogía*, trad. Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, Akal (Básica de Bolsillo: 85), Madrid 3ª edición, 2003.

_____ [1925], *Lecciones de ética*, trad. Roberto Rodríguez Aramayo y Concha Roldán Panadero, Crítica (Biblioteca de Bolsillo: 76), Barcelona, 2002.

Muguerza, J. [1976], *La razón sin esperanza (siete trabajos y un problema de ética)*, Taurus, Madrid, 1976.

Bibliografía consultada.

Amiel, A. [1996], *Hannah Arendt. Política y acontecimiento*, trad. Rogelio C. Paredes, Nueva Visión (Claves: Perfiles), Buenos Aires, 2000.

Arendt, H. [1929], *El concepto de amor en San Agustín*, trad. Agustín Serrano de Haro, Ediciones Encuentro (Filosofía: Ensayos: 188), Madrid, 2001.

_____, [1930-1954], *Ensayos de Comprensión 1930-1954: Escritos no reunidos e inéditos de Hannah Arendt*, trad. Agustín Serrano de Haro, Caparrós editores (Esprit: 54), Madrid, 2005.

_____, “Revolución y necesidad histórica”, en *Revista de Occidente* Año V 2ª ép. No. 48, Marzo, 1967, Madrid, 303-325, 1967.

_____, [1993], *¿Qué es la política?*, trad. Rosa Sala Carbó, Paidós I.C.E. | U.A.B. (Pensamiento contemporáneo: 49), Barcelona, 1997.

Arendt, H. y McCarthy, M. [1949-1975], *Entre amigas. Correspondencia entre Hannah Arendt y Mary McCarthy 1949-1975*, trad. Ana María Becciu, Lumen (Palabra en el tiempo: 252), Barcelona 2ª edición, 1999.

Birulés, F. (comp.), *Hannah Arendt El orgullo de pensar*, trads. Xavier Calvo; Martha Hernández; Juan Vivanco y Ángela Ackerman, Gedisa (Cla.De.Ma.: Filosofía), Barcelona, 2000.

Birulés, F. y Cruz, M. (comps.), *En torno a Hannah Arendt*, C. E. C., Madrid, 1994.

Cordúa, C. y Torreti, R., *Variedad en la razón. Ensayos sobre Kant*, EDUPR, San Juan, 1992.

Dewey, J., *Antología sociopedagógica*, Clásicos CEPE, Madrid, 1967.

Ferrari, J., *Kant o la invención del hombre*, trad. Francisco López Castro, Edad (Filósofos de todos los tiempos: 2), Madrid, 1981.

Flores D., P. [1995], *Hannah Arendt. Existencia y Libertad*, trad. César Cansino, Tecnos, Madrid, 1996.

García R., A. M. (comp.) [2001], *Del poder del discurso al discurso del poder*, Eudeba, Buenos Aires 3ª reimpresión, 2004.

Jackson, P.W. [2002], *John Dewey y la tarea del filósofo*, trad. Leandro Wolfson, Amorrortu editores (Educación. Agenda Educativa), Buenos Aires, 2004.

Young-Bruehl, E. [1982], *Hannah Arendt. Una biografía*, trad. Manuel Llaris Valdés y González Torné de la guardia (del prefacio a la 2ª edición), Paidós (Testimonios), Barcelona, 2006.