

## SOBRE A CUESTIÓN DA INFANCIA E A EDUCACIÓN EN HANNA ARENDT

Miguel Vázquez Freire, Abril 2019

Como contribución ao tema que estaba previsto (e en principio segue estando) debater na seguinte sesión do Seminario sobre Filosofía e Educación, velaí van estas notas que preparei para ir animando á participación.

### I. A educación non é política?

Na miña opinión, a concepción da infancia (e, como derivada, en parte a da educación) en Hanna Arendt adoce dun <sup>1</sup>esencialismo que conduce a interpretacións absolutizadoras de cuestións que só permiten un tratamento empiricamente <sup>2</sup>fundado. Isto obsérvase xa na súa análise da autoridade (*Entre el pasado y el futuro*, cap. III), onde <sup>3</sup>acepta de primeiras a idea aristotélica de que a autoridade familiar do pai sobre os fillos é <sup>4</sup>“natural” para negar logo que esa condición “natural” se poida facer estensible, como propuña Aristóteles, a todo o ámbito do “oikos” (muller e escravos). Cabería daquela a pregunta: se non hai ningunha esencia “natural” que xustifique por si soa a autoridade, se aceptamos que a orde civil (o Estado) non ten un fundamento natural (biolóxico) senón social e polo tanto convencional, non é preciso recoñecer que toda estrutura de autoridade debe procurar a súa fundamentación fóra da simple orde biolóxico natural?<sup>1</sup> Arendt, desde logo, acéptao e mesmo sinala as contradicións en que incorre Aristóteles na súa *Política* ao tentar compatibilizar ese <sup>5</sup>esencialismo de orde pretendidamente natural e a valoración das estruturas políticas, segundo un ideal de xustiza que vai alén do “natural biolóxico” ou da simple satisfacción de bens físicos.

Trasladado ao campo do que é mellor no eido da educación, igualmente deberíamos fuxir de calquera pretensión de determinalo en base a supostos <sup>6</sup>“naturais”. A educación non é un feito biolóxico senón social. Mesmo constatamos que existiron (e quizais aínda existen) civilizacións e culturas que non dispuxeron propiamente de <sup>7</sup>estructuras educativas institucionais<sup>2</sup>. Xa que logo, non é na orde biolóxica onde debemos atopar os fundamentos das estruturas educativas. Por iso, cando Arendt afirma que “a esencia da educación é a natalidade” (*EePyeF*, páx. 271) cómpre preguntarse que é o que aquí entende baixo “esencia”. Aceptarei que “esencia” significa o que afirma en xeral a metafísica, é dicir, <sup>8</sup>aquilo que define o ser da cousa, de tal modo que de non se dar ese “aquilo” tampouco non se daría a cousa. Desde este punto de vista, en principio poderíamos darlle a razón: se non houberse natalidade, é dicir, se non houberse neonatos, se non houberse nenos e nenas, non habería educación. Digo, con todo, “en principio” porque isto foi así na xénese histórica pero nada obsta para que haxa unha educación de non neonatos, de adultos, como de <sup>9</sup>feito xa existe. Mais Arendt, forzada pola seu esencialismo, amosará dificultades para entender de que se trata no caso da educación para adultos (por non falar dunha “educación durante toda a vida”, como se proclama nunha proposta da UNESCO): “*Quien quiera educar a los adultos en realidad quiere obrar como su guardián y apartarlos de la actividad política*”, páx. 274). Unha <sup>10</sup>conclusión que en absoluto ten que darse por certa.

Desa conexión “esencial” entre <sup>11</sup>natalidade (infancia) e educación séguese que para Arendt esta ten (e debe ter) un carácter de <sup>12</sup>socialización prepolítica, que non se <sup>13</sup>ustancia moito da que se atribúe á familia (“*La escuela ... es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo*”, páx. 290). Respecto disto é doado formularlle unha <sup>14</sup>objección histórico empírica: é difícil soste que as institucións educativas xurdiron ao modo das familias e non como estruturas vinculadas ao político, na maioría dos casos de forma expresa. De feito, en certo senso a propia

- 1 Parto de que unha racionalidade post-teolóxica xa non está en condicións de fundamentar unha “esencia” natural do ser humano en nada que non sexa o biolóxico, sen entrar agora na dificultade mesma de afirmar a existencia de “esencias” entendidas ao modo metafísico.
- 2 Outra cousa sería entrar na distinción entre procesos de educación “informal” e “formal”. Os primeiros obviamente si existen en todas as sociedades pero aquí poñemos o acento nos segundos, como entendo fai a propia Arendt.

# Resumen de comentarios en Sobre infancia e educación en H. Arendt (def).odt

Página: 1

- Número: 1 Autor: Fecha: 07/05/2019 08:28:42  
**"Es evidente que estas reflexiones y descripciones se basan en la convicción de la importancia de establecer distinciones"** (*Entre el pasado...* pág. 105)  
-----  
**Convén gardarse das interpretacións que minusvaloran o autor, neste caso autora, e empobrecen o interpretado.**
- Número: 2 Autor: Fecha: 07/05/2019 08:25:49  
**O empírico nunca funda, todo o máis confirma e, en casos determinados, refuta.**
- Número: 3 Autor: Fecha: 07/05/2019 08:29:45  
**Quen acepta? Aristóteles ou Hannah Arendt?**
- Número: 4 Autor: Fecha: 07/05/2019 08:33:53  
**No sentido de prepolítica ou φύσει. En ningún caso bioloxicista.**
- Número: 5 Autor: Fecha: 07/05/2019 09:59:18  
**Esencialismo de Aristóteles? Tamén de HA? Coido que nesta análise se restrinxe indebidamente o significado de "esencia" ao de φύσει, e esta identifícase forzosamente co prepolítico fronte a νόμω como político.  
O uso de HA do termo "esencia" ten que ver coa fenomenoloxía e xenealoxía máis ca coa ontoloxía sofisticada. Vale tanto para o político coma o prepolítico.**
- Número: 6 Autor: Fecha: 07/05/2019 10:00:23  
**Vólvese confundir "natural" en sentido de prepolítico con "natural" en sentido biolóxico. O social constrúese sobre o biolóxico evolutivo e, ás veces, contra. En todo caso, cómpre ter en conta os feitos biolóxicos.**
- Número: 7 Autor: Fecha: 07/05/2019 10:00:52  
**Que non é o mesmo que educación como institución sociocultural. A educación como institución política esténdese coma ponte entre o prepolítico, integrado no político como o privado, e o político en calidade de público.**
- Número: 8 Autor: Fecha: 07/05/2019 09:11:49  
**Isto si é metafísico en un sentido histórico determinado e consumado: converter unha definición nun ente, para máis tarde, facela depender del.  
Non así, a procura conceptual das condicións do fenoménico.**
- Número: 9 Autor: Fecha: 07/05/2019 09:15:42  
**Hai feitos espurios, que dexeneran da súa orixe. Non se pode prescindir, se pretendemos permanecer no territorio do pensar filosófico, da tensión irreductible entre o *de feito* e o *de iure*.**
- Número: 10 Autor: Fecha: 07/05/2019 09:22:24  
**En termos hermenéuticos trátase dunha conclusión impecable, na miña opinión, sempre que non se entenda nin como un enunciado apodíctico nin fáctico, senón regulativo ou problemático.**
- Número: 11 Autor: Fecha: 07/05/2019 10:04:51  
**"El niño, el sujeto de la educación, tiene para el educador un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño y está en proceso de transformación, es un nuevo ser humano y se está convirtiendo en un ser humano"** (Pág 197)  
-----  
**Esta HA tratando con esencias?**
- Número: 12 Autor: Fecha: 07/05/2019 10:14:40  
**Cómpre distinguir entre unha xénese conceptual do político e outra histórica:  
Na primeira o prepolítico aparece integrado no político como reserva ou restrición, isto é, o privado fronte ao público.  
Na segunda o prepolítico enténdese como antecedente non político.**
- Número: 13 Autor: Fecha: 07/05/2019 09:32:17  
**Distánciase tanto do prepolítico entendido como o privado, canto do político como o público.**
- Número: 14 Autor: Fecha: 07/05/2019 09:43:16  
**A obxección erra o obxecto, porque o relevante non é se a educación como institución é ou non unha produción política, guiada logo por un interese político, que o é, senón de se se trata dun camiño que introduza no público gradualmente dende o privado.**

## SOBRE A CUESTIÓN DA INFANCIA E A EDUCACIÓN EN HANNA ARENDT

Miguel Vázquez Freire, Abril 2019

Arendt vese obrigada a recoñecelo ao dicir que “(Q)uien exige la existencia a la escuela no es la familia sino el <sup>1</sup>Estado” (ibid). Cando Arendt afirma que “(la) educación no debe tener un papel en la política...” (páx. 274), podemos compartir o seu criterio se con iso quere dicir que non debe ter un obxectivo de adoutramento político. Pero este é un “deber ser” que responde xustamente a unha determinada concepción política, a propia da <sup>2</sup>democracia e do Estado laico, que predetermina que as institucións públicas deben preservar o pluralismo ideolóxico e de crenzas dos seus cidadáns. Non é unha consecuencia derivada da “esencia” da educación tal como ela a considera (e que a leva a completar a frase: “... porque en la política siempre tratamos con personas que ya están educadas”, ibid). Ao contrario, a educación, mesmo nos Estados democráticos, é unha institución plenamente política cun “papel na <sup>3</sup>política”: formar cidadáns críticos que permitan mellorar a calidade do debate e a participación políticas, sen as cales a democracia sería algo baleiro, reducida á simple elección entre as ofertas do marketing dos partidos (o cal probablemente xa son en boa medida as democracias contemporáneas, entre outras cousas polo <sup>4</sup>déficit da formación ofrecida polos sistemas educativos). Desde logo, baixo estes presupostos, a discusión sobre a materia de Educación para a Cidadanía estaría resolta: fóra das aulas! Arendt dá <sup>5</sup>munición aos argumentos da igrexa e da dereita.

Ao situar as institucións educativas (dun xeito esencialista e <sup>6</sup>manifestamente ahistórico) no espazo <sup>7</sup>prepolítico, próximo ao da familia, Arendt concibe todo <sup>8</sup>hexo entre política e educación como un programa necesariamente utópico que na medida en que se realiza pouco menos que anticipa o control totalitario e a creación dun <sup>9</sup>home novo”. Así, cando interpreta as ideas político – educativas de Rousseau como unha perversa conexión na que “la educación se convertía en instrumento de la política” e “la política se concebía como <sup>10</sup>una forma de educación” (páx. 273). O <sup>10</sup>esencialismo arendtiano (moi na liña do seu mestre <sup>11</sup>Heidegger) non lle permite atender ás dimensións circunstanciais do continxente histórico e ao final os seus xuízos conclúen en sentencias de todo o nada: se hai algunha conexión entre educación e política logo aquela será adoutrinadora e potencialmente totalitaria. Pouco importa que sexa difícil, se non mesmo imposible, atopar algunha institución educativa histórica na que nada teña intervido a política, nin que sexa posible atopar outras nas que a relación coa política non adopta a forma de adoutramento <sup>12</sup>totalitario.

### 2. Unha educación para unha “sociedade de masas” ...?

Arendt si está obrigada a tomar en conta os datos históricos cando trata de explicar o que ela chama a “crise da educación”. Mais faino con escaso rigor histórico. En primeiro lugar, porque é difícil identificar con claridade cal é esa “escola” tradicional que veu destruír hai “vintecinco anos” unha “educación progresista” que en Europa tería quedado no “plano experimental” mentres que en Estados Unidos triunfaba (páxs. 275 – 276). En segundo lugar, porque é ben discutible, ata onde eu sei, que se producira ese triunfo nos Estados Unidos, polo menos en maior medida do que puido acontecer en Europa (abonda con ler as queixas de Dewey e os seus seguidores polo reducido eco das súas ideas en USA, así como a positiva recepción que esas ideas tiveron no movemento da chamada “Escola Nova” en Francia e outros países, que tamén constituían círculos restrinxidos de influencia). Coido que Arendt <sup>13</sup>confunde un vago movemento de redución das prácticas autoritarias así como un modelo de escola máis integradora ou comprensiva (respecto do que eran os modelos institucionais europeos) no sistema estadounidense co movemento de renovación pedagóxico progresista (no que se inscribirían tanto as escolas inspiradas en Dewey como as escolas Montessori ou Freinet) mais non vou entrar agora nisto porque o que nos interesa preferentemente é a cuestión da infancia.

Número: 1 Autor: Fecha: 07/05/2019 10:19:01

**É dicir, o procedemento de chegada ao mundo público dende o privado que institúe o político.**

Número: 2 Autor: Fecha: 07/05/2019 10:41:48

**Deixando de lado o debate de se o político e a democracia se copertencen, e que HA está a falar no contexto da democracia estadounidense, queda en pé a demanda de distinguir entre o inmediatamente político como termo de chegada ao mundo público e o educativo como proceso que parte do privado.**

**De aí xorde o imperativo democrático de salvagardar o educativo da mistificación política, que ao expoñer prematuramente os novos á inmediatez do espazo público corre o risco de perverter a finalidade emancipadora dunha educación democrática.**

Número: 3 Autor: Fecha: 07/05/2019 10:53:32

**Precisamente trátase de garantir este papel: formar cidadáns críticos, isto é, emancipados intelectual, afectiva e socialmente, "capaces" de discriminar e mellorar o mundo ao que acceden. Por tanto, tamén capaces de empeoraren o mundo que reciben. Hai un nesgo totalitario na pretensión de formar/producir cidadáns xustos e benéficos. Outra vez irrompe o problema do mal, sen teodicea posible.**

Número: 4 Autor: Fecha: 07/05/2019 10:56:11

**Ou talvez por unha educación dirixida e irresponsable. Abandonado o intelectualismo ético queda a educación/programación emocional como marketing do desexo. Habería que extraer algunha lección do fracaso dos programas de educación afectiva dirixidos á prevención do acoso, sexismo, maltrato, etc..**

Número: 5 Autor: Fecha: 06/05/2019 21:00:45

**Falacia 'ad hominem' empobrecedora do debate.**

Número: 6 Autor: Fecha: 06/05/2019 21:00:52

???

Número: 7 Autor: Fecha: 07/05/2019 11:24:18

**Diríase, máis ben, ante-político e pro-político á vez, isto é, extensión do espazo político para facer posible o tránsito do ámbito privado ao público.**

Número: 8 Autor: Fecha: 07/05/2019 11:26:12

**De acordo, se nexo significa 'subrepción' en calquera dos dous sentidos, ou sexa, supresión da distancia entre privado e público.**

Número: 9 Autor: Fecha: 07/05/2019 11:28:45

**Ser humano xusto e benéfico en calquera das versións e tipoloxías circulantes: ecofeminista, altermundista, anticapitalista, antiglobalización...**

Número: 10 Autor: Fecha: 07/05/2019 11:33:34

**Eliminar o esencialismo, tal e como aquí se entende, equivale a renunciar a(o) pensar (filosófico), á procura do rigor do concepto ou da verdade trala aparencia continxente e colapsada.**

- Cumpriría eliminar toda a filosofía política desde Platón ata Marx. Todo a filosofía, metafísica e postmetafísica.

- A crítica ao apriorismo é inconsistente coa procura de comprensión da realidade histórico social.

- A verificación empírica faise sempre desde presupostos "esenciais" teóricos.

- A validez das teorías (aquí non se menciona ningunha outra alternativa) depende da súa capacidade para sacar á luz correntes e dinámicas subterráneas nos procesos históricos.

- Todo sería posible no curso da historia, tirante a historia mesma. Todo dependería dunha sinistra boa vontade dos individuos, polas boas ou polas malas...

Número: 11 Autor: Fecha: 07/05/2019 11:33:49

**Aí todo encaixa... No deixar que a realidade estrague un vistoso prexuízo.**

Número: 12 Autor: Fecha: 07/05/2019 19:37:26

**Pedra de toque:**

- Resistencia á supresión da distancia que á vez que mantén separados dentro da pólis o privado e o público, os xunta nunha unidade transitable.

- Unha distancia pluridimensional que permita a incorporación ao espazo do público da diversidade de figuras individuais imprevisibles que só poden orixinarse por mor dun trato gradual e intelixente coa tradición que transforme tanto as respostas inmediatas de submisión coma as de rexeitamento banal, na capacidade de se relacionar creativamente, e xa que logo, criticamente con ela.

- Un proceso que só pode ter lugar por mor dunha autoridade respectuosa e coidadosa xustificada pola súa función emancipadora e responsable da inserción dos novos no mundo preexistente.

Número: 13 Autor: Fecha: 07/05/2019 19:08:50

**A partir de 1920 a *Progressive Education Association* promocionou a creación e desenvolvemento de numerosas escolas novas. Dewey non participou na súa fundación nin estivo de acordo coa corrente máis paidocéntrica de Halold Rugg fronte á de tendencia reformista e política de George Counts.**

**Certo é que a partir de 1959, co lanzamento do Sputnik abriuse a veda para culpar á educación progresista de todos os males do ensino americano, esaxerando tanto o seu efecto real canto a contribución de Dewey. Porén unha cousa é a extensión formal da nova escola e outra a de aspectos do modelo (moda) educativo que compoñía.**

## SOBRE A CUESTIÓN DA INFANCIA E A EDUCACIÓN EN HANNA ARENDT

Miguel Vázquez Freire, Abril 2019

Para írmonos achegando, o pertinente é que, á marxe do rigor histórico da súa análise e interpretación concretas dos modelos educativos en xogo no que ela chama “crise da educación”, esa crise produciuse indubidablemente e en certo xeito podemos dicir que se trata dunha crise que permanece aínda aberta hoxe, por iso o texto de Arendt continúa sendo un material de reflexión a tomar en conta (iso si, evitando os erros nos que cae). Arendt vincula a crise coa expansión da “sociedade de masas” e explica a xénese da mesma nos Estados Unidos polo “papel único” que o ideal de igualdade tivo desde os inicios nese país (páx. 277). Probablemente niso está tamén no certo, mais estao tamén na súa valoración de como resolver o paso dunha escola propia dunha sociedade fortemente xerárquica orientada á formación dunhas elites cara outra que debe respectar (e potenciar) o principio democrático de <sup>1</sup>igualdade?

De novo aquí o seu esencialismo absolutista resólvelle de forma ben simple a papeleta. Seguindo a definición da esencia da educación que vimos ao comezo, na escola arendtiana a tradición e a autoridade xogan un papel determinante, a carón da natalidade, de tal maneira que calquera ameaza <sup>2</sup>as mesmas se traduciría na renuncia á educación mesma. Isto é así porque, ao se tratar de educar aos <sup>2</sup>neonatos, só poderá facerse partindo do que os <sup>3</sup>maiores deciden por eles (tradición) e baixo a dirección deles (autoridade). Resulta verdadeiramente chamativo que a dimensión crítica non xogue practicamente ningún papel nesta defensa da escola tradicional: nada di en ningún momento sobre a maneira en que se ten instituído esa tradición, nada sobre os vínculos entre saber e poder (apenas dez anos despois Foucault escribirá *Vixiar e castigar*), nada tampouco sobre os moi particulares métodos (violencia incluída) cos que se adoitaba exercer a autoridade dos mestres historicamente e mesmo aínda no momento en que escribía o seu texto (mesmo hoxe!), cousas todas elas que pretendían erradicar os inspiradores das por ela chamadas escolas experimentais. Ao final o <sup>4</sup>único que queda é unha defensa a ultranza do sistema educativo elitista segundo o modelo segregador: escolas públicas para a xeneralidade da poboación infantil (nin sequera este punto é defendido de forma manifesta, dou por suposto que isto non o cuestionaría) mais a partir da secundaria selección dos “máis dotados” para filtrar o acceso á universidade e aliviala da suposta “sobrecarga crónica” dos planos de estudo (páx. 277), o cal, segundo ela, se debería á inexistencia nos Estados Unidos de centros de secundaria (bacharelato) ao modo europeo que, se sobrentende, se encargarian de facer a selección previa do alumnado universitario, único criterio que contempla para eliminar aquela “sobrecarga” (criterio obviamente ben <sup>5</sup>discutible, mesmo no simple plano da eficiencia: non implica necesariamente, dado o incremento constante dos saberes, que o alivio da sobrecarga dos currículos universitarios terá que traducirse necesariamente na “sobrecarga” dos da secundaria?).

Non sei se isto (inexistencia nos Estados Unidos de centros de secundaria ao modo europeo) era ou non certo (tampouco teño claro se o é hoxe). Debo <sup>6</sup>supoñer que si, mais en todo caso está sinalando xusto o miolo do problema educativo para as sociedades democráticas contemporáneas (prefiroo a dicir para as “sociedades de masas”, unha expresión que trasluce o elitismo <sup>7</sup>implícito na concepción arendtiana, como na socioloxía orteguiana, coa que presenta máis dun punto en común, ao meu parecer). Non o hai para a educación primaria en principio: escola universal igualitaria. Non o hai para a universitaria (ata certo punto, agora non vou entrar aquí nas medidas compensatorias tamén esixibles desde un punto democrático neste nivel): rigorosa <sup>8</sup>meritocracia. Pero que facer coa secundaria? Nesta etapa, as esixencias meritocráticas deben ser compatibles con medidas de compensación das desigualdades sociais de base e coa finalidade xeral (dirixida á totalidade da poboación, con independencia de cal sexa a súa condición socioeconómica de procedencia, mais tamén cales sexan as súas capacidades innatas de partida) de formar unha cidadanía ben formada, informada e crítica. Como resolver esa difícil <sup>9</sup>compatibilización? Velaquí o punto crucial que enfronta ás concepcións de política educativa de dereita (segregadoras, elitistas) e de esquerda (comprensivas, igualitarias). E respecto disto, Arendt ou ben non proporciona ningunha axuda ou

---

Número: 1 Autor: Fecha: 06/05/2019 21:02:10

**Unha igualdade insustentable se se refire a resultados e non a oportunidades, tanto no ámbito educativo coma político. Na educación levaría á posición de Jacotoc / Rancierè.**

---

Número: 2 Autor: Fecha: 06/05/2019 21:02:29

**Os novos, oi véoi non os neonatos.**

---

Número: 3 Autor: Fecha: 08/05/2019 13:17:11

**"Sin embargo, en cualquier caso, los educadores 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" (páx. 201)**

**HA afirma que á educación lle ha corresponder unha posición conservadora, para salvagardar paradoxalmente dese modo a incorporación dos educandos ao espazo público con capacidade de decisión política. A educación debe ser conservadora para que a política poida non selo. En todo caso entre todo e nada caben moitas matizacións a respecto do peso da tradición e a autoridade na educación. Obviamente sen o concurso en absoluto de ambas as dúas dificilmente cabe educar.**

---

Número: 4 Autor: Fecha: 07/05/2019 19:35:52

- **A dimensión crítica exercida no baleiro non é emancipadora.**
- **As axencias educadores teñen que se responsabilizar da inserción no mundo.**
- **Constitúe unha aporía, que HA non resolve, a simultaneidade da inserción nun mundo preexistente e a emancipación intelectual no proceso educativo.**
- **Incorporar entre as crenzas unha valoración negativa do mundo desvirtúa e baleira a capacidade crítica, que así se torna infantil e ineficaz.**

---

Número: 5 Autor: Fecha: 06/05/2019 21:02:59

**Cal debe ser o sentido do corte entre etapas? Ata onde debe chegar a educación? Como conxeniar a excelencia da ciencia e a igualdade?**

---

Número: 6 Autor: Fecha: 07/05/2019 19:39:41

**De verdade que ata ese punto ves rebaixada a credibilidade de HA?**

---

Número: 7 Autor: Fecha: 06/05/2019 21:03:13

**Coído que máis ben explícito. Segue en pé a tarefa de pensar nunha igualdade emancipadora e diversificadora e, xa que logo, non masificadora.**

---

Número: 8 Autor: Fecha: 07/05/2019 19:40:45

**Contraditoria co desexo masificado de igualación.**

---

Número: 9 Autor: Fecha: 06/05/2019 21:03:44

**Dende logo, non simplificando con etiquetas políticas.**

## SOBRE A CUESTIÓN DA INFANCIA E A EDUCACIÓN EN HANNA ARENDT

Miguel Vázquez Freire, Abril 2019

ben suma argumentos ao modelo segregador. Non insistirei neste punto, que de novo merecería unha atención demorada xa noutro lugar.

### 3. A nenez, a autoridade e a escola

A crítica de Arendt á “escola moderna” salienta en especial o erro, ao seu parecer, de concibir a infancia como “mundo autónomo” (páx. 280). O primeiro que eu <sup>1</sup>obxectaría é que a interpretación que fai da reivindicación da autonomía da infancia que, en efecto, é unha esixencia de <sup>2</sup>todo o movemento educativo progresista, adoece dunha grave pobreza analítica. Nin a menor referencia aos estudos da nova psicoloxía (Wallon, Piaget, Vygotski, Luria... xa publicaran algunhas das súas principais obras cando ela escribe) que proporcionan as bases científicas para o concepto de autonomía que se utiliza nestas correntes pedagóxicas. Tampouco para o carácter historicamente problemático da noción de infancia. Se cadra isto é xa algo inxusto reprocharllo, tendo en conta que a obra clave que puxo en marcha a revisión desa noción e abriu a historia da infancia como un novo campo dos estudos históricos (*L'enfant et la vie familiale dans l'Ancien Régime* de Philippe Ariés) foi publicada en Francia en 1960, seis anos antes da obra de Arendt que comentamos. Mais non nos exime a nós de tomalo en conta. Facelo obríganos a matizar moito a dimensión en aparencia indiscutiblemente biolóxica da “infancia”. Non se entende por infancia nin o mesmo período etario nin a mesma cousa nas distintas sociedades e fases históricas. Sen chegar a asentir á hoxe cuestionada tese de Ariés de que a infancia tería sido unha “invención” da burguesía que só comezaría a construírse a partir do ascenso desa clase social (na Idade Media non “habería” infancia), non hai discusión respecto de que o que se entende por infancia (como, máis aínda, por adolescencia) son <sup>3</sup>construcións sociais.

Arendt sitúa, penso que correctamente, a reivindicación da autonomía da infancia da escola progresista no mesmo movemento emancipador da <sup>4</sup>muller e do traballador (páx. 289)<sup>3</sup>. Por que, con todo, pensa que o que implicou unha verdadeira emancipación para mulleres e traballadores significou “*una entrega y una traición en el caso de los niños*” (páx. 289)? A explicación é que os primeiros, ao constituíren xa persoas plenamente formadas, poden incorporarse ao espazo público esixindo dereitos, pero os segundos non. Nesta explicación ao meu parecer a autora amalgama dous aspectos ben diferentes, ademais de caer nunha certa incoherencia. Vexámolo.

No primeiro dos elementos ten indubidable razón e ademais anticipa un problema que no seu tempo era simplemente embrionario e hoxe ten trazas de epidemia: a exposición dos nenos á vida pública, rompendo a protección do seu coidado no espazo privado da familia e da escola, entendida como ese espazo intermedio de que antes falamos (que diría hoxe diante do fenómeno das redes sociais!). No segundo non: de onde tira Arendt que os mestres que comezaron a modernizar a educación fixeron da escola un lugar público? A única explicación que se me ocorre é unha vez máis que esta amalgama é resultado de procesos dedutivos <sup>5</sup>pouco atentos aos datos empíricos. O seu proceso dedutivo parece ser este: a sociedade moderna caracterízase por uns determinados “*criterios y prejuicios acerca de la naturaleza de la vida privada y del mundo público y de la interrelación entre ambos*”, estes criterios foron aceptados como “*supuestos evidentes*” polos mestres (“<sup>6</sup>*tardíamente*”, iso si), logo eses criterios foron aplicados ás escolas e aos nenos (páxs. 288 – 289).

3 Breve digresión: sería interesante analizar en que medida a súa idea de que unha das singularidades da vida moderna é considerar a <sup>7</sup>vida como o “ben supremo”, fronte ao que acontecía nos séculos precedentes (ibid), pode ser asociada coa concepción da biopolítica en Foucault. É obvio que a xénese desa elevación da vida a ben supremo en Arendt (cfr. *A condición humana* VI 44) segue un vieiro ben diferente da xenealoxía foucaultiana, mais as consecuencias para a acción política se cadra non difiren tanto do que *a priori* podería pensarse: cfr. o que di Arendt sobre a estatística e as novas ciencias sociais como elementos claves na formación e xustificación das sociedades modernas: *A condición humana*, páxs. 53-54.

---

Número: 1 Autor: Fecha: 07/05/2019 19:46:29

**Procedemento vicioso de crítica, na miña opinión, consistente en someter as teses extraídas dun determinado contexto a outros diferentes elixidos *ad hoc*, cando non son manifestamente imposibles, e sobre todo, interpretar descoidadamente as omisións e os silencios detectados como significativos sen máis mediación.**

---

Número: 2 Autor: Fecha: 07/05/2019 19:46:00

**Cómpre xustificar a unidade baixo este rótulo.**

---

Número: 3 Autor: Fecha: 06/05/2019 21:04:15

**Cunha compoñente cultural e prepolítica que recolle un substrato biolóxico e evolutivo.**

---

Número: 4 Autor: Fecha: 07/05/2019 19:57:05

**"non como personas, desde luego, sino en la medida en que cumplen una función necesaria en el proceso vital de la sociedad"**

-----  
**No caso dos novos si se trata de persoas.**

---

Número: 5 Autor: Fecha: 07/05/2019 19:58:03

**Arbitrario, ao meu parecer. Volve sacar o ensaio do seu marco de sentido.**

---

Número: 6 Autor: Fecha: 06/05/2019 21:05:22

**Creo que se refire á modernización.**

---

Número: 7 Autor: Fecha: 06/05/2019 21:05:31

**A vida individual e finita. Parece unha coincidencia circunstancial.**



## SOBRE A CUESTIÓN DA INFANCIA E A EDUCACIÓN EN HANNA ARENDT

Miguel Vázquez Freire, Abril 2019

Eses criterios, trocados en prexuízos, implicarían que a antiga <sup>1</sup>escisión entre o público e o privado tendeu a ser abolida, logo a escola moderna fixo dos procesos educativos unha parte máis da vida pública.

Confeso que non acabo de entender ben o que Arendt quere dicir con isto último que se cadra eu, por malentendelo, ao trasladalo ás miñas palabras non o dei resumido con toda exactitude. Paréceme que con todo hai unha evidente incoherencia entre esta afirmación é a que se le un pouco antes: que ao emancipar aos nenos da autoridade dos <sup>2</sup>adultos e illar a infancia nun mundo autónomo, entrégase aos nenos á “tiranía” do grupo dos iguais (páx. 280). Como se concilia esa apertura do ámbito escolar ao público con ese simultáneo repregue sobre o espazo autónomo da infancia? Supoño que se podería aventurar esta explicación: por unha banda, na modernidade dáse un movemento de ruptura da separación entre <sup>3</sup>os espazos do público e o privado que acaban afectando ás institucións escolares e que terían a súa expresión nese sometemento do escolar ao político que Arendt rexeita; por outra, paralelamente <sup>4</sup>hai un sector influente de docentes (os partidarios da “nova escola”) que promoven a autonomía da infancia renunciando a dous dos elementos constitutivos da “esencia” da educación, é dicir, a tradición e a autoridade, entregando aos propios nenos e nenas a unha estéril competitividade entre iguais, que sería máis danosa para eles que o exercicio da autoridade dos docentes adultos.

Obviamente nisto último hai certamente un aspecto a tomar en conta, aínda que non creo que se lle poida atribuír á influencia específica das escolas experimentais e en calquera caso, primeiro, de ningún modo me parece que teña sido nin sexa o principal problema na “educación moderna”; e segundo, é enormemente redutor -e falso- interpretar a <sup>5</sup>autonomía da infancia que esta (a “educación moderna”) persegue como a construción dunha especie de “gueto infantil” entregado ás súas propias forzas, ao xeito da parábola novelada de *O señor das moscas* (William Golding, 1954).

Coido, pola contra, que se queremos entender con rigor a problemática do sistema educativo no mundo moderno e contemporáneo estamos obrigados a saírmonos do <sup>6</sup>paradigma esencialista que Arendt nos propón. As institucións educativas son construcións sociopolíticas cuxas finalidades teñen historicamente cambiado e probablemente seguirán <sup>7</sup>cambiando. De feito, a crise da educación é xustamente unha crise de cambio que responde a transformacións sociais, políticas, económicas, mesmo tecnocientíficas e culturais, que producen novas demandas ás cales as vellas institucións son incapaces de dar resposta. O cambio máis relevante é, como ben sinala Arendt (aínda que sen concederlle o lugar central que require, <sup>8</sup>atorada nese esencialismo que non lle permite tocar nada da tríade natalidade, tradición, autoridade), a esixencia de igualdade das sociedades democráticas. Diante desa esixencia, os lastres que arrastra o actual sistema da súa vella herdanza selectiva estouran especialmente no espazo do ensino secundario, sometido a tensións <sup>9</sup>irresolubles entre unha concepción segregadora que tende a reforzar o modelo dual (ensino profesional para formar traballadores cualificados, bacharelato para a formación das elites profesionais) e outra comprensiva que se resiste a esa función instrumental, en última instancia sometida aos intereses do sistema económico, e aspira a promover unha formación integral da totalidade da cidadanía.

Un problema, por certo, análogo ao que se presenta na cultura (cap. IV de *Entre el pasado y el futuro*) e que en Arendt conduce a semellantes aporías: dado que para ela a gran cultura, a gran arte, só pode ser entendida como aspiración á conquista da permanencia (o “único criterio” para xulgar o valor da arte: “a súa relativa permanencia e final inmortalidade”, páx. 311), prevalece unha <sup>10</sup>concepción da arte e a cultura debedora do xenio romántico que tinxe de sospeita toda pretensión de democratización tanto da produción como da difusión artístico culturais. Iso non quita para que nos deixe reflexións de enorme enxunlla (moitas delas por certo nunha liña moi próxima da crítica da

---

Número: 1 Autor: Fecha: 07/05/2019 19:59:38

**HA trata de explicar, non valorar, a emerxencia (visibilización, exposición )do privado no público. A partir de aí conclúe o efecto perverso que ten a mistificación de planos, da súa lóxica e natureza, isto é, das dinámicas e regras de xogo que afectan á consecución das súas finalidades emancipatorias, alén dunha obscena exposición. O primeiro aspecto fica subsumido no segundo.**

---

Número: 2 Autor: Fecha: 06/05/2019 21:06:04

**Dos adultos non, de cadanseu adulto en concreto.**

---

Número: 3 Autor: Fecha: 06/05/2019 21:06:23

**a lóxica dos**

---

Número: 4 Autor: Fecha: 07/05/2019 20:05:41

**O empeño de desdebuxar o curso da análise fenomenolóxica arendtiana enfrontándoo a un mero proceso de indución histórica conduce a estas confusións.**

**O problema que HA pon enriba da mesa é a construción dun simulacro infantilizado de mundo público en miniatura, dunha *pólis* imposible rexida por un simulacro de regras políticas.**

---

Número: 5 Autor: Fecha: 07/05/2019 20:07:41

**O problema consiste na tendencia a converter esta autonomía nun mundo autosuficiente, con significatividade propia e excluínte, unha especie de versión política inxenua do bo salvaxe.**

**E non fai falta que se consume a parábola. Abonda a utilización das súas dinámicas e contradicións internas para ser pernicioso.**

**Outra vez o mal: que dicir do acoso e maltrato, á marxe do que puidese deberse á incuria profesional ou institucional?**

---

Número: 6 Autor: Fecha: 07/05/2019 20:10:20

**Un paradigma configurado *ad hoc*, na miña opinión.**

---

Número: 7 Autor: Fecha: 07/05/2019 20:13:54

**Porque nada permanece? Porque a xente e o gobernos progresan? Porque o sistema produtivo ou as mudanzas sociais o requiren?**

**Hai moitos acontecementos que están viaxando e que só se manifestan nalgúns signos que unicamente se fan visibles aos esforzos teóricos adecuados.**

---

Número: 8 Autor: Fecha: 06/05/2019 21:07:17

**Non sei quen está máis atorado aí.**

---

Número: 9 Autor: Fecha: 06/05/2019 21:07:23

**Sobre todo se se espera que sexa a institución quen o resolva.**

---

Número: 10 Autor: Fecha: 07/05/2019 20:20:57

**Aquí o criterio arendtiano parte explicitamente do empírico.**

**"El núcleo de la cuestión es que, en cuanto se convirtieron en el objeto de un refinamiento social e individual y de la posición que a él se le acuerda, las obras inmortales del pasado perdieron su cualidad más importante y elemental, la de atrapar y conmovir al lector o al espectador a lo largo del tiempo" (páx. 214)**

## SOBRE A CUESTIÓN DA INFANCIA E A EDUCACIÓN EN HANNA ARENDT

Miguel Vázquez Freire, Abril 2019

industria cultural de Adorno e Horkheimer, a quen non cita) mais finalmente hai unha incapacidade para comprender as contradicións internas propias dun fenómeno que non pode ser interpretado desde a imposición dun esencialismo negador do seu carácter social e historicamente determinado, sometido xa logo a cambios que non só poden ser analizados senón que ademais son susceptibles de ser guiados desde determinados presupostos axiolóxicos. Os dela, tanto na escola como na cultura, límitanse en última instancia a defender aqueles que viñan constituíndo na época histórica recente as institucións escolares e culturais burguesas (para entendérmonos en termos do <sup>1</sup>marxismo clásico) ao interpretar que calquera modificación orixina inevitablemente a perda das súas “esencias”, ou o que é o mesmo, a desaparición, non dunhas determinadas educación e cultura, senón a de toda educación e cultura.

### 4. ... Ou unha educación para unha sociedade democrática?

Volvendo, para concluír, á educación e á infancia, esta sería a miña reflexión alternativa. Unha educación para unha sociedade democrática que asuma consecuentemente o ideal igualitario que a debería caracterizar, ten que estar radicalmente comprometida coa <sup>2</sup>autonomía da infancia, entendida como o respecto ás características evolutivas de cada etapa do seu crecemento e ao compromiso co pleno desenvolvemento das súas capacidades, de acordo co que nos ensinan os estudos da psicoloxía evolutiva e as teorías da aprendizaxe. Este concepto de autonomía mantén un vínculo directo co concepto de cidadán democrático, contraditorio con calquera caste de heteronomía. O argumento (implícito) de Hanna Arendt parece ser que a <sup>3</sup>construción dese cidadán autónomo non sería misión da escola senón da sociedade civil e faríase operativo exclusivamente a partir da súa <sup>4</sup>incorporación a esta xa como adulto. Mais contra iso a propia experiencia da historia escolar así como as achegas das teorías contemporáneas da aprendizaxe ofrece claros desmentidos: unha escola <sup>5</sup>fundada na autoridade e na tradición (a maior parte das escolas da maior parte da historia), que non promove a autonomía, e xa logo tampouco o espírito crítico, formará cidadáns obedientes, non cidadáns capaces de participar activamente nas deliberacións e decisións democráticas. Arendt semella reservar en exclusiva para a escola actividades de ensino e aprendizaxe de disciplinas científicas e humanísticas (o currículo tradicional dos *Gymnasium* alemáns que parece tomar como modelo), interpretando que calquera educación cívico moral equivalería a adoutramento. Respecto disto, poderíamos non só reiterar os argumentos antes dados contra esa interpretación redutora senón ademais advertir contra o perigo de entregar a educación cívico moral en exclusiva ao ámbito familiar nunhas sociedades moralmente (con códigos morais en moitos casos de inspiración relixiosa) <sup>6</sup>pluralistas. A experiencia proba que isto xera sociedades escindidas con grupos (sobre todo relixiosos) pechados nos seus propios valores e reacios aos valores dos outros grupos. Por suposto, non sería a solución propugnar a volta ás vellas sociedades homoxéneas (predominantes en Europa na época en que Arendt escribía o seu texto) senón xustamente desenvolver iniciativas institucionais (a escolar sería a máis idónea) difusoras dunha ética cívica <sup>7</sup>compartida.

A promoción da autonomía da infancia esixe ademais un cambio radical da concepción propia da vella escola tanto da tradición como da autoridade. Respecto da primeira, isto implica unha <sup>8</sup>revisión crítica do que merece ser conservado, o que merece ser modificado e o que ten que ser abandonado. Non entendo como Arendt, ao salientar a dobre protección do neno respecto da vida e do mundo respecto do neno (dos “novos”, páxs. 285 – 286), non se sente obrigada a precisar que pode haber (de feito hai!) no “mundo” dos adultos que a tradición pretende preservar moitos aspectos que os “novos” poden <sup>9</sup>exitosamente, e desde unha perspectiva democrática **deben**, revocar. Prescindindo de esencias e abstraccións, calquera dos que fomos educados aínda nas escolas franquistas (tamén no interior das propias familias) nalgún momento percibimos constricións da tradición absolutamente inaceptables, e algúns decidimos <sup>10</sup>reitar contra elas. Un currículo democrático debe

- 
- Número: 1** Autor: Fecha: 06/05/2019 21:08:03  
**Por insistir na coherencia marxiana: unicamente se poden descubrir os motores e a dirección das mudanzas analizando o interior da face capitalista da modernidade.**
- 
- Número: 2** Autor: Fecha: 07/05/2019 20:29:13  
**Non é esta "autonomía" a que critica HA, máis ben o que se critica é que a autonomía sexa presuposta no punto de partida e non acadada no curso dun proceso, no que o discorrente se ha protexer para que conduza efectivamente á súa autonomía, isto é, á súa emancipación, e non ao contrario.**
- 
- Número: 3** Autor: Fecha: 06/05/2019 21:09:42  
**Precisamente non se ha tratar dunha "construción".**
- 
- Número: 4** Autor: Fecha: 06/05/2019 21:10:07  
**A incorporación tamén ha ser un proceso gradual.**
- 
- Número: 5** Autor: Fecha: 07/05/2019 20:30:31  
**Na miña opinión, ninguén fala de fundación nin de que non promova a autonomía nin o espírito crítico...**
- 
- Número: 6** Autor: Fecha: 06/05/2019 21:10:27  
**Recorda o argumento polo que o PSOE votou en contra do dereito feminino de sufraxio.**
- 
- Número: 7** Autor: Fecha: 06/05/2019 21:10:35  
**Isto é o decisivo, que sexa compartida.**
- 
- Número: 8** Autor: Fecha: 07/05/2019 20:34:37  
**Está revisión é consubstancial co labor de coidado e transmisión e debe ser realizada pola sociedade, non pola escola primariamente. Tradición significa o que é merecente de ser transmitido.**
- 
- Número: 9** Autor: Fecha: 07/05/2019 20:47:38  
**Para o que se require dispoñer dunha referencia suficientemente rica da tradición que se ha poder cuestionar, para non caer no risco do retorno do mesmo, por exemplo, da barbarie.**
- 
- Número: 10** Autor: Fecha: 07/05/2019 20:48:09  
**Habería que preguntarse ata que punto a posibilidade desa rebelión contra os contidos da tradición dependía do seu carácter adoctrinador. Medo dá a posibilidade dunha educación que no seu ideal estea non ofrecer marxes para a rebelión porque ofrezca a emancipación e felicidade absoluta aos educandos. Círculo perfecto...**

## SOBRE A CUESTIÓN DA INFANCIA E A EDUCACIÓN EN HANNA ARENDT

Miguel Vázquez Freire, Abril 2019

ser capaz de integrar o espazo para a <sup>1</sup>crítica dos seus contidos e mesmo promover entre o alumnado esa crítica, aspecto que en Arendt en ningún momento é considerado.

Respecto da segunda, a autoridade, chámame a atención que Arendt, que en *Sobre a violencia* (1969) desenvolve unha sutil distinción entre autoridade e poder (non exenta de problemas nos que aquí non vou entrar), e expón con claridade como a violencia nin proporciona autoridade nin crea poder (“*La violencia puede destruir el poder; es absolutamente incapaz de crearlo.*” *Sobre a violencia*, páx. 77), apenas teña en conta nada disto na análise do exercicio da autoridade escolar. Sobre todo, é clamoroso o <sup>2</sup>silencio respecto dos usos violentos dos mestres, ben coñecidos na historia do exercicio escolar. Na miña opinión, abonda isto para descualificar a súa defensa acrítica da <sup>3</sup>autoridade como compoñente da “esencia” da educación.

Unha atención especial, xa para concluír, merecerían a desvalorización do xogo como instrumento de aprendizaxe e a crítica da “tese pragmatista” do “*aprender por el hacer*” (páx. 282) que fai Hanna Arendt. Mais non creo que realmente as opinións da filósofa teñan aquí verdadeiro peso. É sobre todo en cuestións coma estas, eminentemente <sup>4</sup>prácticas, onde as consideracións metafísicas de corte esencialista e absolutizadoras carecen de rigor e onde a honesta confesión da autora ao recoñecerse como “lega” (“*porque no soy una educadora profesional*”, páx. 270) non abonda para evitar que a un se lle ocorra retrucar: mais, se mesmo así quere falar disto, infórmese, por favor! Porque pretender dar leccións sobre o que é válido desde o punto de vista educativo desde as abstractas alturas conceptuais do esencialismo metafísico, sen atender ás experiencias amoreadas polos estudos empíricos en psicoloxía e didáctica, que a esas alturas xa non eran escasos (aceptando, desde logo, que as súas conclusións non acadan as evidencias das ciencias experimentais máis rigorosas), non parece a maneira máis <sup>5</sup>razoable de construír argumentos consistentes.

### BIBLIOGRAFÍA

Hanna Arendt: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ed. Península, col. Austral, 2018 (1ª edición inglesa, 1954).

Hanna Arendt: *La condición humana*. Ed. Paidós, 1993 (1ª edición inglesa, 1958).

Hanna Arendt: *Sobre la violencia*. Alianza Editorial, 2005 (1ª edición inglesa, 1960).

 Número: 1 Autor: Fecha: 06/05/2019 21:11:37

**Unha crítica que require contidos, obviamente, e que debe, por tanto, ser termo e non comezo. Non me refiro a expectativa crítica, na medida en que dependa de obter e poñer en práctica criterios.**

---

 Número: 2 Autor: Fecha: 07/05/2019 20:53:38

**Abuso, na miña opinión, da interpretación de omisións.**

---

 Número: 3 Autor: Fecha: 07/05/2019 20:51:32

**"[...] a relación autoritaria entre el que manda y el que obedece no se apoya en una razón común ni en el poder del primero; lo que tienen en común es la jerarquía misma cuya" pertinencia y legitimidad reconocen ambos y en la que ambos ocupan un puesto predefinido y estable" (páx. 103)**

---

 Número: 4 Autor: Fecha: 07/05/2019 21:06:19

**Non mo parecen en absoluto.**

---

 Número: 5 Autor: Fecha: 07/05/2019 21:08:57

**Tirando ao vulto *ad hoc*.**

---