

REVISTA IBERO— —AMERICANA

de Educación

de Educação



Organización
de Estados
Iberoamericanos
para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

NÚMERO 31

Monográfico: *Educación básica / Educação básica*
Enero - Abril 2003 / Janeiro-Abril 2003

TÍTULO: *Acción educativa y desarrollo humano en la
universidad de hoy*

AUTOR: *Sabina Barone y Pablo Mella*

ACCIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO HUMANO EN LA UNIVERSIDAD DE HOY

Sabina Barone y Pablo Mella (*)

SÍNTESIS: El presente artículo reflexiona sobre el sentido de la educación en la universidad actual a partir de la noción de acción de Hannah Arendt. Su planteamiento quiere profundizar y dar voz a la experiencia fundamental –pero a menudo olvidada–, en que se enraíza la educación: el encuentro interpersonal, experiencia siempre impredecible y transformadora. Llevando y adaptando al ámbito educativo algunos conceptos elaborados por Arendt para el campo político, los autores esbozan la educación como una *vida activa educativa* que se refiere a la integridad de la condición humana. En particular, la categoría de *acción educativa* ilumina las dinámicas de mutuo enriquecimiento y de construcción compartida de sentido que se activan en la libre y paritaria interacción entre personas, fiel a las condiciones humanas de la pluralidad y la natalidad.

Esta dimensión de la *praxis* educativa se desconoce con frecuencia en el lenguaje adoptado en los planes y en las reformas educativas de nivel nacional e internacional. Como ejemplo de contraste, los autores refieren casos que siguen los criterios dictados por la noción de desarrollo humano, actual paradigma de interpretación de la realidad socioeconómica internacional. El artículo analiza las argumentaciones del discurso de dicho desarrollo, fundado en la teoría de las capacidades elaborada por Amartya Sen, mostrando la insuficiencia de sus presupuestos antropológicos: una concepción moderna de la libertad restringida a la elección individual autónoma, un sentido débil de la pertenencia comunitaria a favor de una individualidad atomizada, el bienestar entendido como logro individual. Es posible reconocer la influencia de este enfoque en la visión instrumental de la educación difundida hoy, que origina en el ámbito curricular fenómenos como la «enfermedad del diploma» o el «currículo sobrecargado». La perspectiva arendtiana permite dialogar críticamente con estas problemáticas del mundo educativo contemporáneo y ofrece estímulos para la experimentación pedagógica, como enseña la referencia a una experiencia concreta de renovación curricular en una universidad escandinava.

(*) Profesores del Instituto Filosófico Pedro Francisco Bonó, Santo Domingo, República Dominicana.

SÍNTESE: *O presente artigo reflexiona sobre o sentido da educação na universidade atual a partir da noção de ação de Hannah Arendt. Sua apresentação quer aprofundar e dar voz à experiência fundamental – mas geralmente esquecida – em que se enraíza a educação: o encontro interpessoal, experiência sempre imprevisível e transformadora. Levando e adaptando ao âmbito educativo alguns conceitos elaborados por Arendt para o campo político, os autores esboçam a educação como uma vida ativa educativa que se refere à integridade da condição humana. Em particular, a categoria de ação educativa ilumina as dinâmicas de mútuo enriquecimento e de construção compartilhada de sentido que se ativam na livre e paritária interação entre pessoas, fiel às condições humanas da pluralidade e da natalidade.*

Esta dimensão da práxis educativa se desconhece, com frequência, na linguagem adotada nos planos e nas reformas educativas de nível nacional e internacional. Como exemplo de contraste, os autores citam casos que seguem os critérios ditados pela noção de desenvolvimento humano, atual paradigma de interpretação da realidade sócio-econômica internacional. O artigo analisa as argumentações do discurso de tal desenvolvimento, fundado na teoria das capacidades elaborada por Amartya Sen, mostrando a insuficiência de suas pressuposições antropológicas: uma concepção moderna da liberdade restrita à eleição individual autônoma, um sentido débil da propriedade comunitária a favor de uma individualidade atomizada, o bem-estar entendido como sucesso individual. É possível reconhecer a influência deste enfoque na visão instrumental da educação difundida hoje, que origina, no âmbito curricular, fenômenos como a «doença do diploma» ou o «currículo sobrecarregado». A perspectiva arendtiana permite dialogar criticamente com estas problemáticas do mundo educativo contemporâneo e oferece estímulos para a experimentação pedagógica, como ensina a referência a uma experiência concreta de renovação curricular em uma universidade escandinava.

1. INTRODUCCIÓN

Este ensayo pretende desarrollar una noción destinada a pensar sobre la educación en nuestros días¹. Esta noción es *acción educativa*.

¹ Los orígenes del ensayo que presentamos se remontan a una serie de talleres que fueron realizados para el Programa de Formación Permanente del Profesorado de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, en Santiago de los Caballeros (Rep. Dominicana). Sin el entusiasmo y el cariño de su coordinadora, Ana Margarita Haché de Yunén, estas páginas no habrían aparecido. Fue ella quien compartió la convicción de que dichas ideas podían ser inspiradoras para personas que se dedican a la educación, especialmente en el ámbito universitario. Y a ella está dedicado nuestro trabajo.

«Pensar sobre la educación» no es lo mismo que defender uno entre los paradigmas pedagógicos conocidos o diseñar propuestas técnicas de planificación institucional. Pensar es un acto humano por excelencia, que, como propone la noción aristotélica de praxis, deserta del dominio utilitario inmediato y nos abre a lo inusitado. Pensar es buscar la verdad en nuestro mundo, persuadidos de que nunca se la va a poseer, porque las realidades de la vida no se resuelven con recetas acabadas y se resisten a nuestras *posesividades*. La educación tampoco tiene recetas acabadas porque pertenece, como el pensamiento, a la realidad plural de la vida humana en un mundo común. Educar, como pensar, es un deseo (*orexis*) de actuar inteligentemente con una apertura que trasciende los linderos conocidos.

Con Hannah Arendt, en cuyo pensamiento se inspira este ensayo, podemos entender la educación como *acción*. La acción es la actividad humana fundamental por la que aparecemos en un espacio común o público como seres únicos e irrepetibles. Arendt entiende esta aparición como *autorrevelación*, que no sólo es revelación de uno mismo a uno mismo, sino también, y sobre todo, una revelación de uno mismo ante los demás. Por eso, la educación guarda similitudes con la esfera de lo público, o, vale decir, con la política. Esto lleva a plantear la convicción de que la educación, como *acción educativa*, tiende a reforzar la esfera pública desde su ámbito específico. ¿Qué implica actuar en el ámbito educativo? Es eso lo que invitamos a pensar con el contenido de estas páginas.

El desarrollo del presente ensayo refleja el itinerario de investigación y la práctica educativa que hemos realizado en los últimos dos años. Por un lado, está el interés por la noción de *desarrollo humano*, y, por otro, la preocupación por la *educación intercultural* y el pensamiento de Hannah Arendt.

El desarrollo humano es la teoría hegemónica del desarrollo en estos momentos, desde que el PNUD la popularizó en su *Informe* de 1990. Expresión de moda, la noción de desarrollo humano puede servir como puerta de entrada excepcional para revisar nuestra acción educativa, porque pretende poner en el centro de la discusión socioeconómica lo que sería la humanidad de lo humano en nuestros días. La primera parte del trabajo consiste en presentar críticamente la noción de desarrollo humano, en la medida en que sirve de modelo para muchas

discusiones educativas en el ámbito internacional². Ahora bien, no proponemos que se aplique mecánicamente la noción de desarrollo humano a la educación. Apoyada en la teoría de las capacidades de Amartya Sen (*capability approach*), la noción de desarrollo humano esconde una visión liberal de la política que nos parece criticable. En concreto, defiende un concepto de libertad que pone el acento en la elección racional de los individuos. La filosofía de Arendt ofrece pistas para subsanar los déficit de la filosofía política liberal de la teoría de las capacidades.

La segunda parte de este ensayo explica la noción fenomenológica de *vita activa* de Arendt. Al mismo tiempo, retoma los puntos claves de la filosofía política liberal que sostienen el edificio conceptual del desarrollo humano y que están implícitos en la noción de capacidades. Además, adelanta las implicaciones de entender la educación como *vita activa*.

La tercera parte propone una fenomenología de la praxis educativa, inspirándose en la noción arendtiana de *vita activa*. La educación es pensada como *vita activa educativa*, que plantea el compromiso de construir, conservar y revolucionar un mundo común signado por la novedad de recién llegados. En este punto se precisará el valor heurístico de la noción de acción educativa.

La cuarta parte desarrolla las implicaciones de la acción educativa en el marco del actual debate sobre el currículo. Las conclusiones harán un breve balance del camino recorrido.

2. DESARROLLO HUMANO Y CAPACIDADES

Comencemos dando una idea general de lo que significa desarrollo humano. Dicha idea se centra en el mejoramiento de la calidad de vida y en el bienestar de los hombres. Pretende superar una noción de desarrollo entendida sólo en términos económicos (crecimiento del PBI

² Ver, por ejemplo, A. Thornley y R. Perera: «L'éducation et le développement humain», texto en línea, 23 pp. <<http://www.acdi-cida.gc.ca>>; D. Filmus: «Desafíos de la educación para el desarrollo humano integral», texto en línea, s. f., 12 pp. <http://www.iadb.org/etica/documentos/ar_fil_desaf.pdf>; C. Saint-Pierre (1988): «La enseñanza superior y su papel esencial en el desarrollo humano», en *Diálogo de la Unesco*, núm. 25, pp. 7-9.

o aumento del ingreso, industrialización, libre mercado, etc.). Su propósito está resumido en su eslogan: «Desarrollo *de* los seres humanos, *para* los seres humanos, *por* los seres humanos».

La noción apareció como tal en 1990, en el *Informe de desarrollo humano* publicado por el PNUD³. Este Informe, impulsado por Mahbub ul Haq, se centró en introducir un Índice del Desarrollo Humano (IDH) en las discusiones internacionales sobre el desarrollo. La portada de dicha publicación muestra dos curvas que representan los resultados de los dos modelos de medición del desarrollo que se deseaban contraponer: la curva del IDH y la del PBI per cápita. A pesar de haberse presentado asociada a una función matemática, la definición de desarrollo humano no aparece con la misma claridad que ofrece la noción de desarrollo como ingreso per cápita. Sin embargo, la noción de desarrollo humano ha entrado en el vocabulario mundial a través de las Cumbres de la Tierra convocadas por la ONU, primero de manera tímida en El Cairo, en 1994, y después de forma más clara en la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social, celebrada en Copenhague en 1995. Richard Jolly –antiguo director de la UNICEF, especialista internacional sobre el desarrollo y arquitecto de los informes del PNUD– ha subrayado cómo la expresión desarrollo humano ha ocupado el lugar de otros términos que se refieren al desarrollo de manera más restrictiva, como desarrollo de los recursos humanos, desarrollo social o desarrollo económico. A comienzos del siglo XXI, el desarrollo humano es considerado en muchos lugares donde se trabaja por mejorar la sociedad actual como un concepto fundamental e inclusivo, como un término-clave que expresa de manera idónea un complejo conjunto de cuestiones, dimensiones, prioridades, necesidades y fines relacionados con la lucha por una vida mejor.

Como ya se dijo, en el *Informe* del PNUD no encontramos una definición precisa de desarrollo humano. En su prefacio, proclama que en los tiempos conmovedores de aquel entonces se estaba «redescubriendo la verdad esencial de que las personas deben estar en el centro de todo desarrollo»⁴. Era el fin de la década perdida, cuando el modelo de desarrollo apoyado sobre el ajuste estructural y sobre el libre mercado había mostrado sus límites y su ineficacia. Pero, ¿en qué consiste la centralidad de las personas? El *Informe* opta, en la línea del *rational*

³ PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (1990): *Human Development Report*, Oxford, OUP.

⁴ *Ibid*, p. III.

choice y de una concepción liberal de libertad, por entender que lo que humaniza es «ofrecer a las personas (*people*) más opciones»⁵. Desarrollar humanamente es dar opciones, pero, ¿no es justamente eso lo que hacen los supermercados de hoy? Por tanto, se plantea la necesidad de establecer cuáles opciones son las que permiten desarrollar humanamente una sociedad contemporánea.

Para sorpresa de quien espera que la noción de desarrollo humano se desprenda del modelo de desarrollo que pretende superar, la primera opción que se enuncia para desarrollar a las personas es acceso al ingreso, aunque el texto se apresura a aclarar que el ingreso no se debe entender como un fin en sí mismo sino como un medio para alcanzar el bienestar humano. Junto al ingreso se presentan estas otras opciones: vida larga, conocimiento, libertad política, seguridad personal, participación en la vida de la comunidad y garantía de los derechos humanos⁶. Después de esta enumeración, el *Informe* proclama estar convencido de que las personas no se reducen a ser criaturas económicas. Y concluye: «lo que hace fascinantes a las personas y al estudio del proceso de desarrollo es el espectro completo a través del cual las capacidades humanas se expanden y utilizan».

Tras la noción de desarrollo humano aparece ahora este término complejo e impreciso, capacidades, que Amartya Sen había elaborado en la década de los 80⁷ y que comenzó a abandonar en 1999, precisamente por su imprecisión y por la profundización de su posición liberal. Por eso, un poco de historia puede ayudar a comprender mejor este término. Los trabajos pioneros de Sen pertenecen al campo de la teoría de la elección social (*social choice theory*). Pretendían ofrecer un espacio de evaluación alternativo para la elección social, que denominó el «espacio de las capacidades» (*capability space*). Hasta ese momento, la teoría de la elección social, inspirada en la ética utilitarista, medía el bienestar en

⁵ *Ibid.*

⁶ Con el paso del tiempo, el elenco de opciones utilizado por los Informes sobre el Desarrollo Humano sigue siendo similar, y, sin embargo, se cuestiona poco. En sus versiones más recientes se nos habla de «vivir una vida larga y sana, tener conocimientos, tener acceso a los recursos necesarios para alcanzar un nivel de vida decoroso y poder participar en la vida de la comunidad». PNUD, *Informe sobre desarrollo humano 2001*, p. 11.

⁷ A. Sen (1998): «Capacidad y bienestar», en M. Nussbaum y A. Sen (comp.): *La calidad de vida*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993, pp. 53-83, y S. Deneulin (2001): «El trasfondo conceptual y ético del desarrollo humano», en *Estudios Sociales* 34 (2001), núm. 124, pp. 79-85.

función de la satisfacción de deseos o placeres individuales, que se traducen en un sentimiento de realización personal expresado en un estado mental de felicidad (*happiness*). Se suele hablar de utilidades, traduciendo literalmente el vocablo inglés *utilities*, que tiene el sentido de beneficio, para hablar de esas satisfacciones. Según Sen, este espacio de evaluación es problemático, porque la noción de felicidad como satisfacción de deseos se escapa de cualquier tentativa de precisión y no permite realizar una evaluación consistente de lo que es de verdad valioso⁸. La noción de *capacidad* pretende subsanar este déficit. En una definición bien conocida por los especialistas del área, Sen explica que una *capacidad* es «la habilidad de una persona para realizar actos valiosos o para alcanzar estados valiosos de ser; [...] representa las combinaciones alternativas de cosas que una persona está en condiciones de hacer o de ser»⁹. Por eso, Sen considera que «la capacidad es un tipo de libertad: la libertad fundamental para [...] lograr diferentes estilos de vida»¹⁰.

En la perspectiva que pretende abrir el enfoque de las capacidades de Sen, el desarrollo se entiende como «la expansión de las libertades reales que los ciudadanos disfrutan para perseguir los objetivos que estiman valiosos, y en este sentido la expansión de la capacidad humana puede verse, grosso modo, como el aspecto central del proceso de desarrollo»¹¹. O, dicho negativamente, «el desarrollo consiste en la eliminación de algunos tipos de constreñimiento (*unfreedoms*) que dejan a las personas con poca opción y con poca oportunidad de ejercer su agencia razonada (*reasoned agency*)»¹².

Según Sen, la capacidad tiene que ver con la libertad del individuo; pero, ¿qué concepto de libertad se delinea en las definiciones de Sen? Pensamos que defiende lo que puede denominarse un concepto liberal de libertad, el concepto de libertad que se ha impuesto con los

⁸ A. Sen (2000): *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta, pp. 78 ss.

⁹ A. Sen, «Capacidad y bienestar», *op. cit.*, p. 54. Traducción modificada.

¹⁰ A. Sen, *Desarrollo y libertad*, *op. cit.*, p. 100.

¹¹ Citado por S. Deneulin y P. Mella (2002): «On Possibilitated Capabilities: The Role of Collective History in the Liberation from Unfreedoms», artículo presentado en la Conferencia «Promoting Women's Capabilities: Examining Nussbaum's Capabilities Approach». Cambridge University, 9-10 de septiembre de 2002, 24 pp., aquí pp. 1-2; texto en línea <<http://www.st-edmunds.cam.ac.uk/vhi/nussbaum/papers/deneulin.pdf>>.

¹² A. Sen (1999): *Desarrollo y libertad*, *op. cit.*, p. 16 (traducción corregida: *Development as Freedom*. Oxford, Oxford University Press, p. xii).

procesos históricos de la modernidad¹³. En la modernidad la discusión de la libertad se ha desplazado hacia el individuo y hacia las oportunidades que éste tenga para realizar sus preferencias. El mundo aparece como un vasto campo de opciones donde el individuo elige maximizando sus intereses vitales. Los pensadores liberales modernos favorecen instituciones sociales dentro de las cuales las personas consiguen satisfacer las metas que se han trazado de forma individual. En el fondo, la libertad consiste en elegir el tipo de vida que cada uno desea. No se aceptan valoraciones externas que no hayan sido suscritas por la persona como individuo. El supuesto antropológico y ético es que cada persona valora ciertos aspectos de su vida por encima de otros, y que debe tener derecho de elegir sin interferencias externas.

Sen ha construido su teoría de las capacidades apoyándose en la filosofía de John Rawls, que básicamente es una respuesta al utilitarismo como filosofía política¹⁴. Por eso, la crítica a los presupuestos de la filosofía política de Rawls puede extenderse a la propuesta de Sen. Rawls plantea que el utilitarismo relaciona de manera errónea los dos conceptos fundamentales de la ética: lo correcto (*the right*) y el bien o lo bueno (*the good*). En este punto, considera que el utilitarismo sigue el camino de las éticas teleológicas: el bien es definido como independiente de lo correcto, y lo correcto se define como aquello que maximiza el bien. Para Rawls esto es problemático. En su opinión, definir lo correcto como maximización del bien implica dos ideas que no permiten elaborar una guía que sirva para la distribución justa de los bienes de una sociedad moderna. Primero, las éticas teleológicas dejan aparte nuestros juicios de valor, como si pudieran distinguirse de los juicios del sentido común. Segundo, exime al bien de someterse a lo correcto. Por el contrario, la intuición común de una justa distribución de los bienes de una sociedad está ligada a lo correcto, no a lo bueno, es decir, a que se siga un procedimiento claro e imparcial. Llegamos así a una idea contraria a la defendida por las éticas teleológicas. Lo correcto aparece como independiente del bien. Más aún, para lograr una sociedad justa en la modernidad, Rawls concluye que lo correcto debe anteceder a lo bueno.

¹³ A. Hernández (2002): *Libertad política*, Trabajo de grado. Santo Domingo, Instituto Filosófico Pedro Fco. Bonó.

¹⁴ J. Rawls (1985): *Teoría de la justicia*, trad. María D. González. México, Fondo de Cultura Económica, 1971, pp. 40 y ss.

Desde el punto de vista social –según este autor–, las éticas teleológicas defienden la realización de una idea de excelencia humana que está asociada con lo que sus formas culturales consideran como el bien. A esto llama *perfeccionismo*. El utilitarismo se viene a sumar a la posición perfeccionista. «Esta noción se encuentra en Aristóteles y en Nietzsche. Si el bien es definido como placer, tenemos el hedonismo; si lo es como felicidad, el eudaimonismo, y así sucesivamente. Voy a entender el principio de utilidad en su forma clásica, es decir, como la satisfacción del deseo... Los términos apropiados de la cooperación social están fijados por cualquiera que, dadas las circunstancias, obtenga la mayor suma de satisfacción de los deseos racionales de los individuos»¹⁵. Rawls quiere concluir, dentro de su teoría de la justicia, que el utilitarismo, al poner la satisfacción del deseo como lo bueno, no es capaz de establecer reglas imparciales para la distribución equitativa de los bienes. Pero los presupuestos teóricos de Rawls, que proponen separar lo correcto y lo justo de lo bueno, han provocado una discusión filosófica –sobre todo en el camp anglosajón– que tiende a simplificaciones perniciosas. En estas oposiciones conceptuales sin matices se pierden dimensiones importantes para poder pensar la educación. Conocer los límites de estas oposiciones constituye un punto de partida fértil para tomar distancia del esquema de educación que domina en nuestros días influido por una visión liberal de la sociedad.

El debate filosófico-político anglosajón, hegemónico hoy por hoy, se ha planteado como la oposición entre lo justo y lo bueno, entre liberales y comunitaristas o entre antiperfeccionismo y perfeccionismo. Estas oposiciones se traducen en posturas políticas encontradas que debaten un punto: ¿debe un Estado moderno defender una concepción de la vida buena?¹⁶. Por ejemplo, ¿debe favorecer un tipo de políticas al margen de lo que piense la mayoría de sus ciudadanos (financiar políticas educativas que favorezcan la interacción cultural o las actividades artísticas de una minoría)? En la medida en que la filosofía política anglosajona sirve de soporte a la noción de desarrollo humano, estas oposiciones están implícitas en los debates educativos inspirados en la misma.

¹⁵ *Ibid*, p. 44.

¹⁶ En el ámbito anglosajón se suele denominar esta posición interventora del Estado como paternalismo. Cf. S. Deneulin (2001): *Perfectionism, Paternalism and Liberalism in Sen and Nussbaum's Capability Approach*. Oxford, manuscrito, 19 pp.

Para lo que vamos a desarrollar más adelante, conviene explicitar el debate entre los perfeccionistas y los antiperfeccionistas. En la filosofía política anglosajona se suele entender por perfeccionismo la posición que defiende una concepción de la vida buena de carácter universal. Según Thomas Hurka¹⁷, el perfeccionismo es una de las grandes tradiciones morales de Occidente. El perfeccionismo entiende que ciertas dimensiones humanas, como el conocimiento, el poder lograr lo que se desea, la amistad... son buenas con independencia del placer que puedan dar. El acto moralmente correcto es aquel que promueve estas dimensiones humanas. Precizando un poco más, el perfeccionismo identifica el bien humano en relación con la noción de naturaleza humana. Un perfeccionista como Hurka sostiene que si el conocimiento y el poder lograr lo que se desea son cosas buenas, se debe a que realizan aspectos de la naturaleza humana. Para los perfeccionistas la racionalidad juega un papel central en la naturaleza humana. Con esta convicción, los perfeccionistas, con el pragmatismo que caracteriza a la escuela anglosajona, procuran describir con exactitud y claridad lo que implica una vida humana realizada, sobre todo en relación con la racionalidad. A partir de ahí, sacan conclusiones políticas para las reflexiones sobre la libertad y la igualdad.

Con tal trasfondo queremos presentar la tentativa de Sabina Alkire, colaboradora estrecha de Amartya Sen. Alkire se apropia del pensamiento del filósofo neorristotélico John Finnis, para indicar la conveniencia de elaborar una lista completa pero abierta de capacidades humanas que servirían para evaluar lo que es una vida humana florecida. Contraria a Sen, Alkire cree que es posible y conveniente establecer una lista de dimensiones humanas básicas de carácter universal que permita concretizar el enfoque de las capacidades.

En su obra sobre la ley natural, Finnis elabora una lista de bienes humanos básicos, que relaciona con el uso de la razón práctica (ver cuadro 1).

Para Alkire, las descripciones objetivas de Finnis admiten conservar un espacio donde se realicen especificaciones históricas, culturales o personales de los bienes humanos básicos¹⁸. Estos bienes son

¹⁷T. Hurka (1987): «The Well Rounded Life», en *The Journal of Philosophy* 84, núm. 12, pp. 727-746.

¹⁸S. Alkire (2002): *Valuing Freedoms. Sen's Capability Approach and Poverty Reduction*, Oxford, OUP, p. 44. Ver también S. Alkire (2002): «Dimensions of Human Development», en *World Development* 30, núm. 2, pp.181-205.

CUADRO 1

Formulación de la ley natural según John Finnis

Dos series de principios que no necesitan demostración:

- 7 principios prácticos básicos:
(Formas básicas de florecimiento humano)
 - Vida
 - Conocimiento
 - Juego
 - Experiencia estética
 - Sociabilidad (amistad)
 - Razonabilidad práctica
 - Religión
- 9 requerimientos de razonabilidad práctica:
 - Un plan de vida coherente
 - No existir preferencias arbitrarias entre los valores básicos
 - No existir preferencias arbitrarias entre personas
 - Sentido apropiado del desprendimiento
 - Sentido apropiado del compromiso
 - Medios eficientes
 - En toda acción, respeto por cada valor básico
 - Búsqueda del bien común de la propia comunidad
 - Seguir la conciencia

como los colores primarios de cualquier teoría valorativa. Desde la discusión planteada en el ámbito anglosajón entre perfeccionismo y antiperfeccionismo, el esfuerzo de Alkire nos permite vislumbrar una especie de perfeccionismo crítico o perfeccionismo hermenéutico, es decir, la defensa de una concepción objetiva de la vida buena que esté abierta a la interpretación de las personas. La misma Alkire nos trae el

ejemplo de cómo Finnis ha reelaborado su lista de formas básicas de florecimiento humano cuando ha trabajado con otros filósofos¹⁹.

CUADRO 2

Valores humanos básicos (Grisez, Boyle y Finnis)

- Vida (salud, reproducción, seguridad)
- Conocimiento y experiencia estética
- Trabajo y juego significativo (excelencia)
- Amistad: relaciones y amistades
- Autointegración: armonía, integridad o paz interior
- Autoexpresión o razonabilidad práctica (tomar decisiones en paz)
- Trascendencia (armonía con fuentes de sentido sobrehumanas, teístas o no).

Hacer listas sobre qué significa el desarrollo humano puede ser útil en la medida en que no quite a las personas su creatividad ni las someta al totalitarismo de una concepción estática de la realidad. Cuando una institución educativa planifica o traza criterios de evaluación, puede hacer este ejercicio propuesto por Alkire, teniendo cuidado de no promover una concepción liberal de la vida centrada sólo en las opciones individuales ni alimentar dinanismos totalitarios en sus prácticas. De todos modos, en la medida en que se limita al enfoque de las capacidades, la tentativa de Alkire queda prisionera de un esquema instrumental y no permite vislumbrar lo que es verdaderamente humano de un encuentro: la radical imprevisibilidad de las decisiones personales, la apertura respetuosa al misterio único de cada persona y el enraizamiento del individuo en una condición mundanal, elementos fundamentales para pensar la educación.

198

3. MÁS ALLÁ DE LAS CAPACIDADES: LA *VITA ACTIVA*

Como hemos mostrado, la noción de capacidades está inspirada en los dos pilares fundamentales de la moderna sociedad liberal: la idea

¹⁹ G. Grisez, J. Boyle y J. Finnis (1987): «Practical Principles, Moral Truth and Ultimate Ends», en *American Journal of Jurisprudence*, 32, pp. 99-151. Citado por S. Alkire.

de que el definitivo destinatario de la actividad social es el individuo, y que el valor último que se debe promover es la libertad de opción de ese individuo. Hasta la caída del Muro de Berlín, unida al fin de la Guerra Fría, esta visión individualista del ser humano se veía contrarrestada por la propuesta socialista. La alternativa socialista, sin embargo, cayó en un totalitarismo colectivista que no soportó los procesos de individualización que caracterizan la modernidad²⁰.

Uno de los principales objetivos del pensamiento de Arendt es construir una filosofía política que corrija, al mismo tiempo, la aniquilación de la individualidad que caracterizó a los regímenes totalitarios del siglo xx, y el individualismo del capitalismo tardío de la sociedad contemporánea. Este individualismo debilita el sentido de la comunidad y de la tradición, y acaba por reducir la vida humana a opciones concretas aquí y ahora. El mundo aparece ante las personas afectadas por dicho individualismo como un campo de oportunidades para sus deseos particulares. Parece no haber límites para esta actividad desiderativa.

Para presentar una alternativa a esa concepción individualista, de la que no parece librarse del todo la noción de desarrollo humano, vamos a explicar la noción arendtiana de *vita activa*, poniendo de relieve sus implicaciones antiliberales y desplazando la discusión entre perfeccionismo y antiperfeccionismo que opone de manera ingenua la objetividad y la subjetividad de las prácticas humanas²¹. Mostraremos en cuáles aspectos el pensamiento de Arendt puede abrir nuevas perspectivas de análisis para la educación. Tales perspectivas serán desarrolladas en la tercera parte del ensayo.

²⁰ Es un tema controvertido desde el mismo origen de la sociología. Para Durkheim el individuo no existe en las culturas tradicionales, donde nunca se elogiaba la individualidad. Sólo con la aparición de las sociedades modernas, y, más en concreto, con la división del trabajo, el individuo se convierte en punto central de interés. El debate sobre la importancia del individuo sigue abierto en las ciencias sociales. Cf. A. Giddens (1995): *La transformación del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Madrid, Península, 1991, pp. 97 y ss. También en la filosofía contemporánea se entiende que la modernidad aparece ligada al «Yo pienso» cartesiano, desvinculado de toda inscripción comunitaria y tradicional. Hannah Arendt participa de esta crítica.

²¹ Para un planteamiento menos dicotómico del problema de la subjetividad y la objetividad en el ámbito del desarrollo humano y de la teoría de las capacidades, ver M. Walzer (1998): «Objetividad y significado social», en M. Nussbaum y A. Sen (eds.), *La calidad de vida*. México, The United Nations University / Fondo de Cultura Económica, 1993, pp. 219-235.

La noción de *vita activa* permite retomar de manera más amplia la crítica que hace la noción de desarrollo humano al economicismo. Arendt no trata simplemente de tomar distancia del *homo oeconomicus*, sino de plantear una antropología filosófica novedosa. Su objetivo es aclarar las actividades fundamentales que corresponden a las condiciones básicas de la vida humana sobre la tierra²². Estas condiciones se refieren a la realidad humana de una forma que no se vale ni del lenguaje universal y a-histórico que utiliza una metafísica clásica de las esencias (al que es proclive el llamado perfeccionismo neoaristotélico), ni del lenguaje relativista que suelen utilizar posiciones antimetafísicas radicales (lo que puede suceder con ciertas posiciones antiperfeccionistas liberales, como la de Sen). La perspectiva fenomenológica de Arendt distingue tres actividades básicas que intentan describir cómo habita el ser humano en el mundo. Dichas actividades son: *labor*, *trabajo* y *acción*²³. Esta distinción ofrece una visión menos simplificada de los seres humanos. Intenta mostrar la complejidad de lo que somos y hacemos, planteando la tarea de pensar esa complejidad.

La *labor* es la actividad que corresponde al metabolismo del cuerpo humano. Tiene que ver con las necesidades vitales. «La condición humana de la labor es la misma vida» (CH, p. 21), entendida desde la perspectiva biológica como la *zoé* griega. Por medio de la labor los seres humanos realizan lo vitalmente necesario: comer, beber, respirar, vestirse, dormir... A pesar de conducirse en una línea de declive –nacer, crecer, reproducirse y morir–, el proceso vital de la labor es en sí mismo circular. La labor sigue el ciclo de las necesidades corporales imponiendo el consumo inmediato, que se caracteriza por la fugacidad. Dado que su efecto no perdura en el tiempo, la actividad de la labor no conduce nunca a un fin y encierra al ser humano en la eterna repetición de actos que satisfacen sus necesidades. Mientras dure su vida, todo ser humano se verá condicionado por la repetición y por la fugacidad que proceden de esa actividad fundamental que es la labor. En tal nivel no se puede expresar la unicidad del ser humano. Arendt retoma y reinterpreta así la distinción entre el *óikos* (dominio de lo privado signado por la necesidad)

²² H. Arendt (1993): *La condición humana*, trad. Ramón Gil Novales. Barcelona, Paidós, 1958, p. 21. De ahora en adelante, esta obra se citará directamente en el cuerpo del artículo con las siglas CH seguidas de la página.

²³ En inglés, *labor*, *work* y *action* respectivamente. Las traducciones en francés y en italiano han optado por hacerlo en estos términos: *travail-lavoro*, *oeuvre-opera*, *action-azione*. De esta manera, se busca expresar el sentido arendtiano de *work*, la actividad humana que acaba con la producción de un objeto. Hemos optado por seguir la versión castellana, ya consagrada, para evitar mayores equívocos.

y el *agorá* (esfera pública donde la libertad se hace realidad). El aislamiento de la vida privada –*ídiōn*– no permite que se desarrolle una identidad libre ligada a la vida en común o pública –*koinón*–. En ese sentido pensamos que, en estricto lenguaje arendtiano, no se puede hablar con propiedad de una labor educativa. Sin embargo, las personas implicadas en la educación nunca se escapan de la condición laboriosa de la existencia, que impone su *ciclicidad* y su fugacidad. Sobre esto volveremos más adelante.

El *trabajo* es una actividad que corresponde a lo no natural de la vida del ser humano. En dicho sentido, se contrapone a la labor. El trabajo produce una obra que no es provisional y tiende a escaparse de la ciclicidad. Las cosas que se hacen por el trabajo gozan de cierta independencia en relación con quien las produce. Por eso, pueden ser compartidas y constituyen un lugar donde los seres humanos se sitúan. La actividad del trabajo construye un mundo de cosas artificial, contrapuesto al mundo natural, que trasciende la finitud temporal de la vida de cada persona (CH, p. 22). Surge un mundo de cosas que antes no existía, que sobrevivirá a sus creadores y que será heredado por las personas que llegarán. Arendt dice que «la condición humana del trabajo es la mundanidad» (CH, p. 21). En cuanto representa una dimensión de permanencia llamada a la durabilidad, la mundanidad es fundamental para el ser humano. Por el trabajo se obtiene un escenario compartido donde se puede interactuar con los demás, anclado en el espacio pero trascendiendo en el tiempo. Ya no se trata de la simple *zoé* o vida biológica, sino de un *biós* o forma de vida humana. En este caso, pensamos que se puede hablar de un trabajo educativo. Al profesor y al alumno se les exigen obras o trabajos que sirven de base para la interacción humana que es la educación. Sin embargo, la exigencia del trabajo de producir una obra corre el riesgo de la reificación (CH, p. 160 y ss.), la instrumentalización (CH, p. 171 y ss.) y la mercantilización (CH, p. 177 y ss.). El trabajo tampoco ofrece el marco adecuado para que se exprese la unicidad de cada ser humano, lo más propio de su ser. Por eso, la educación no puede reducirse a mero trabajo. Volveremos también sobre esto en el apartado siguiente.

La *acción* (y la palabra) es el dominio más específico de lo humano, que, según Arendt, corresponde a una dimensión de la *vita activa* casi ignorada por la tradición filosófica occidental (CH, p. 200 y ss.). «La acción, única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o de materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la

Tierra y habiten en el mundo» (CH, pp. 21-22). Esta primera definición de acción en *La condición humana* transparenta la convicción arendtiana de que lo que es de verdad humano no pertenece al reino de la necesidad ni a la racionalidad instrumental. Pero sí pone de relieve la noción de pluralidad. Ya hemos dicho que el pensamiento de Arendt es, en buena medida, una reacción a los totalitarismos del siglo XX; quiere recuperar la singularidad del individuo sin negar la multiplicidad de los actores. Más aún, sólo la multiplicidad de seres humanos hace posible la singularidad de cada uno. Aquí tenemos un punto de partida muy diferente al del individuo atómico, que, en última instancia, presupone la noción hegemónica de desarrollo humano inspirada en el enfoque de las capacidades²⁴. En la acción, en ese sentido fenomenológico específico, cada ser humano aparece en el mundo manifestándose ante los demás como un ser irrepetible e impredecible, no como un individuo abstracto consumidor de bienes (por eso aquí resulta irrelevante si la lista de bienes primarios o de capacidades básicas está abierta o cerrada). La unicidad del individuo, que se pone de manifiesto en la acción, implica una novedad que no le viene de sus obras ni de sus opciones, sino de su propia aparición. El discurso del desarrollo humano no permite pensar en la novedad que implica la llegada de otras personas al mundo. Tampoco permite pensar adecuadamente en el hecho de que estas personas llegan a un mundo que ya está constituido por acciones humanas anteriores que están llamadas a perdurar en el tiempo, es decir, carece de sentido de la historia.

La noción arendtiana de acción –concebida como unión de palabra y acción– debe ser estudiada con mucho detenimiento, pues el pensamiento de Arendt se desarrolla con un discurso que huye del sistema²⁵. Veamos tan sólo dos de sus trazos más característicos.

²⁴ El totalitarismo se caracteriza por la aniquilación de la unicidad u originalidad del individuo. Con otros trazos, las consideraciones de Arendt reaparecen en sus análisis de la sociedad de masas. Esta sociedad aniquila la individualidad a través del consumo: todos hacemos las mismas cosas para satisfacer la esfera productiva. La noción de desarrollo humano no critica de manera decisiva la masificación propia de las sociedades modernas. Más aún, el desarrollo humano corre el riesgo de hacer un buen servicio a la moderna sociedad de masas, en la medida en que el *capability approach* tiene la misma forma de una teoría microeconómica del consumidor.

²⁵ A. Enegrén ha hablado de la andadura topológica del pensamiento de Arendt, que no se preocupa por hacer rigurosas construcciones conceptuales. Ver *La pensée politique de Hannah Arendt*, París, PUF, 1984.

En primer lugar, la acción inicia (o re-inicia) procesos por los que la persona se pone en relación con las demás como iguales, constituyendo un auténtico y renovado espacio público donde cada uno puede aparecer sin ser instrumentalizado²⁶. En la medida en que cada persona se manifiesta de manera no-instrumental o manipuladora, se expone a las demás y se despoja de los dinamismos egocéntricos de la personalidad. Para Arendt, lo importante es que las personas participen en esta actividad de manifestación mostrando lo mejor de sí mismas, su excelencia, otro de los elementos impensables dentro del liberalismo que caracteriza el discurso del desarrollo humano²⁷. La acción se acerca al sentido aristotélico de praxis, es decir, a un acto que tiene su fin en sí mismo, independientemente de su utilidad (CH, p. 209). En este punto, el horizonte conceptual arendtiano de la acción genera una crítica más radical del utilitarismo que el espacio de las capacidades (CH, pp. 172-174). El enfoque de las capacidades sigue defendiendo un antropocentrismo individualista, donde lo que cuenta es la propia valoración de estados y de quehaceres. Por el contrario, la acción es una *autorrevelación* de la identidad del individuo que no podría lograr de manera solitaria. No tiene una finalidad fuera de sí misma, como el trabajo, lo que implicaría una instrumentalización de las personas y la idea de que podemos acabar con los asuntos humanos, una tentación en la que ha caído parcialmente el discurso del desarrollo humano²⁸. Para Arendt, la acción actualiza el espacio público en sentido estricto, como una esfera de confrontación de personas iguales. Lo específico de la acción es el poder de instaurar relaciones entre las personas, poniendo en movimiento acciones concertadas.

En segundo lugar, y por el mismo proceso de manifestación de cada persona, se verifica una novedad que no siempre viene dada por el contenido inaudito de lo expresado o lo realizado, sino por el mero hecho de la irrupción de alguien diferente en el espacio público. «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» (CH, p. 201). Con ese rasgo se llega a la noción de *natalidad*, central en la obra de Arendt y muy

²⁶ «Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar [...], poner algo en movimiento» (CH, 201).

²⁷ Para una crítica de este aspecto al pensamiento de A. Sen y M. Nussbaum, ver R. Arneson (2000): «Perfectionism and Politics», en *Ethics* 111, pp. 37-63.

²⁸ Ver nuevamente la nota 6.

importante para su pensamiento sobre la educación. El hecho de nacer sirve para ilustrar la manera específica en que los seres humanos están en el mundo, es decir, como la posibilidad de renovarse y de renovar a pesar de su fragilidad²⁹. *Natalidad* es el término que utiliza Arendt para referirse a la capacidad humana de renovación, que se lleva a cabo continuamente a través de la recepción de los recién llegados y del gusto por compartir con ellos la esfera pública. Su finalidad es la reconstrucción del mundo común³⁰. La natalidad pone de manifiesto lo imprevisible de la acción humana, otro aspecto que el enfoque del desarrollo humano no toma en consideración. Para Arendt la misión de la educación consiste, ante todo, en conservar esa natalidad.

4. VITA ACTIVA Y COMUNIDAD EDUCATIVA: LA ACCIÓN EDUCATIVA

La noción de acción educativa que queremos presentar se sirve de las reflexiones de Arendt sobre la *vita activa*³¹. Hay que hacer una clarificación desde el inicio. Ella pensó su noción de acción para la esfera política, no para la educación. Inclusive en el ensayo que dedica a la educación³² parece establecer una distinción neta entre lo político y lo educativo. Sin embargo, tal distinción debe entenderse en el marco de los objetivos del ensayo de Arendt, que evalúa las reformas educativas

²⁹ Aquí puede haber una polémica con la idea heideggeriana de que la existencia auténtica depende de asumir de manera voluntaria nuestro ser para la muerte. «La natalidad, y no la mortalidad, puede ser la categoría central del pensamiento político, diferenciado del metafísico» (CH, 23).

³⁰ Mundo común, otra expresión característica de Arendt, no se refiere exclusivamente al espacio público, en nuestra opinión, sino también al mundo natural con el que está en contacto nuestro cuerpo laborante, y al mundo artificial producido por nuestro trabajo. Mundo adquiere aquí el sentido fenomenológico más amplio que encontramos en Husserl, pero es corregido de su sentido solipsista al adjetivarse con el epíteto común.

³¹ Las implicaciones de la filosofía de Arendt para la educación están siendo cada vez más trabajadas de un tiempo a esta parte. Véase, a título de ejemplo, F. Bárcena y J. C. Mèlich (2000): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Paidós, pp. 63-90; M. Gordon (ed.) (2001): *Hannah Arendt and Education. Renewing our Common World*. Boulder, Colorado, Westview Press, y M. Fourton: (2002): «Hannah Arendt ou le courage de la différence», en *Carriéologie. Revue Francophone Internationale* 8, núm. 4, pp. 637-656.

³² H. Arendt (1996): «La crisis de la educación», en ídem, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, trad. Ana Poljak. Barcelona, Península, pp.185-208.

de la escuela primaria estadounidense. Dentro de ese marco, queda claro que lo que es válido para la democracia política no lo es siempre para la democracia educativa. En dicho escrito busca recuperar una noción de autoridad que resulta imprescindible para forjar la personalidad de niños y niñas. Por ese camino muestra cuán absurdo es entregar a la infantilidad de los alumnos todo el proceso educativo. No obstante, en el mismo ensayo afirma que la misión de la educación es conservar la natalidad, una noción que, como hemos visto, pertenece a la esfera de la acción. Por otra parte, de otros textos de la autora se puede colegir la posibilidad del papel crítico de las universidades en la sociedad de masas³³. Eso hace pensar en una misión política de la universidad. Formulemos así una pregunta que nos guíe en la reflexión: bajo las condiciones de la sociedad de masas, ¿en qué puede consistir la misión educativa de la universidad como institución?

La universidad ha conocido en la segunda mitad del siglo XX los efectos nocivos de la masificación de la enseñanza³⁴, que no es más que un reflejo de su opción por entrar en las reglas de juego del proyecto social de la modernidad. Aunque sea muy problemático abogar por una concepción elitista de la educación superior, no se puede dejar de reconocer el problema que implica la masificación de la enseñanza universitaria en detrimento de la educación, del saber, y, sobre todo, del pensar. Frente a esta problemática, la noción arendtiana de *natalidad* ofrece un horizonte de cuestionamientos que permite pensar nuevas perspectivas educativas. ¿Cómo unir natalidad y educación? El punto de intersección se encuentra en la acción educativa. La acción educativa conserva la novedad acogiendo la *pluralidad*, aceptando la *imprevisibilidad*, cuidando la *fragilidad* e introduciendo la *narración* en la vida educativa. Desde el punto de vista práctico, esto implica promover que todos los miembros de la comunidad educativa adquieren una comprensión de sí mismos, abandonando la idea de que el mundo o su posición en él son realidades fijas, determinadas o inmutables. Veamos punto por punto estos rasgos de la acción educativa, pues tienen implicaciones directas para la formación de una actitud política en la sociedad de masas.

³³ H. Arendt (1996): «La crisis en la cultura: su significado político y social», en ídem, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, trad. Ana Poljak. Barcelona, Península, pp. 209-238.

³⁴ Sobre este asunto, ver Michel de Certeau (1999): «Las universidades ante la cultura de masas», en ídem, *La cultura en plural*, trad. R. Paredes. Buenos Aires, Nueva Visión, 1974, pp. 83-99.

En una sociedad de masas cultivar la *pluralidad* significa reaccionar a la homogeneización de los seres humanos. Como ya vimos en una cita de Arendt, no existe el ser humano, sino los seres humanos, con su inevitable multiplicidad de posicionamientos. En el ejercicio de reconocer la presencia del otro, como otro, podemos desvelarnos de verdad como personas únicas e irrepetibles. Pero eso lleva aparejado dejar que el otro se manifieste en su unicidad. La acción educativa actualiza así una dimensión de la existencia humana que valoriza la multiplicidad de los discursos humanos. Las consecuencias directas para el cultivo de una formación pluralista e inclusiva son evidentes. Pero creemos que también tiene implicaciones cognitivas importantes, que pueden reconocer y promover la diversidad de los procesos de aprendizaje en lo personal y en lo cultural³⁵.

La aceptación de la pluralidad de perspectivas posibles supone admitir la *imprevisibilidad* de la otra persona como fuente de enriquecimiento para la relación que es la educación. Admitir al otro como imprevisible predispone a escuchar su palabra y su acción como una oportunidad en la que se puede desvelar algo nuevo. Favorece una actitud flexible y una disposición al riesgo en las distintas interacciones de la praxis educativa. Además, exige renunciar a la rígida clasificación del otro motivada por la búsqueda de falsas seguridades o por el ansia de obtener resultados acabados y mensurables. De este modo se abre el campo a lo inusitado. Entonces, la innovación puede ocurrir en la educación más allá de las meras reformas, sin que las relaciones entre los actores educativos se vean amenazadas³⁶.

³⁵ Hay una amplia literatura sobre este tema, desarrollada sobre todo en los últimos quince años. Algunas de las contribuciones más significativas se pueden encontrar en G. Hofstede (1986): «Cultural Differences in Teaching and Learning», en *International Journal of Intercultural Relations* 10, pp. 301-320; D. Demetrio (1995): «Modalità interculturali di pensiero», en VV. AA., *L'educazione all'interculturalità. Premesse e sperimentazioni*. Turín, Edizioni Gruppo Abele, pp. 24-30; D. Demetrio (1995): «Erranza e pedagogia dell'interiorità», en VV. AA., *L'educazione all'interculturalità. Premesse e sperimentazioni*. Turín, Edizioni Gruppo Abele, pp. 31-37; E. Thomas (1997): «Developing a Culture Sensitive Pedagogy: Tackling a Problem of Melding 'Global Culture' within Existing Cultural Contexts», en *International Journal of Educational Development*, 17, pp. 13-26; E. Thomas (2000): *Culture and Schooling: Building Bridges Between Research, Praxis, and Professionalism*. Chichester, Wiley.

³⁶ Por eso, en la perspectiva abierta por Arendt la oposición entre espíritu de reforma y espíritu revolucionario pierde su agudeza, como subrayaremos más adelante en la nota 41.

Abrirse al riesgo de lo nuevo en relaciones humanas no instrumentales pone de manifiesto la *fragilidad* constitutiva de la acción, y, por tanto, de nuestra condición humana. Como ya se ha dicho, la acción nunca se realiza en solitario. Se lleva a cabo en una pluralidad humana que interactúa en todo momento con nuestra capacidad de hacer, modificándola. «Debido a que el actor siempre se mueve entre y en relación con otros seres actuantes, nunca es simplemente un 'agente', sino que siempre y al mismo tiempo es un paciente» (CH, p. 213). De manera análoga, los acontecimientos colectivos que surgen de la concertación son intrínsecamente frágiles, porque están expuestos a la contingencia del actuar humano. Al cuidar la fragilidad de los asuntos humanos, se adquiere el compromiso con la renovación continua de los vínculos compartidos. La modernidad, con su cultura del trabajo, se resiste a aceptar la fragilidad de las actividades humanas. La modernidad no quiere saber nada del sufrimiento y sólo valoriza los logros y los triunfos. Por eso, en la medida en que la universidad se moderniza tiende a preverlo todo y a perder la capacidad de acoger institucionalmente esta condición básica de los seres humanos. La falta de acogida de la fragilidad se nota, por ejemplo, en la poca preocupación que se muestra en general por los estudiantes con dificultades. También, en prácticas burocráticas rígidas que dificultan dar respuesta a las necesidades personales en la comunidad educativa. Las universidades se suelen enorgullecer de sus egresados como profesionales exitosos, y no tanto como personas capaces de compartir y de crear relaciones humanas en el espacio público.

La acción educativa, por tanto, trata con un quién, no con un qué. Los miembros de la comunidad educativa no son números de matrícula o claves de materia. Son vidas que se despliegan en el tiempo presente y que necesitan llenarse de sentido tendiendo un puente entre su pasado y su futuro. Este sentido necesita la presencia de los otros para revelarse. Los otros son testigos de las acciones y de las palabras por las que se manifiesta el quién de cada persona. El propio quién escapa de la voluntad y de la comprensión del actor, pues depende de las narraciones de los otros que siguen a la autorrevelación del actor. Por eso, las interacciones humanas generan siempre historias³⁷. La revelación de sí mismo se hace a través de la *narración*. El actor no es capaz de alcanzar

³⁷ En inglés se distingue *story* de *history*. La primera expresión significa cuento o narración, mientras la segunda se refiere siempre a la ciencia histórica. En castellano tenemos una sola palabra para ambos sentidos. En este contexto, Arendt se refiere a *stories*.

el pleno sentido de su acción, que sólo emerge *post-factum*, después de ser narrada en el espacio público. Para Arendt el narrador, como historiador, está en mejores condiciones que el actor de captar el sentido de la acción, así como de conocer su quién. Esta idea es problemática³⁸, pero queremos rescatar un aspecto positivo: la identidad surge de la pluralidad y no es una construcción solipsista. La comunidad educativa tendría que ser, en este sentido, un espacio privilegiado donde se explayara la propia identidad, contando con el testimonio de los otros y aceptando la mutua dependencia constitutiva. Desde tal perspectiva podemos preguntarnos: ¿en qué medida el debate sobre el currículo está pensado para un quién? Intentaremos dar algunas pistas en el cuarto apartado.

Lo reflexionado hasta aquí sobre la acción educativa nos permite retomar otras dimensiones de la educación como *vita activa*, o lo que bien se puede llamar *vita activa* educativa. Un primer paso es poder situarse en relación con las exigencias de la *labor*. Ya hemos dicho que la labor plantea dos problemas fundamentales ligados a la condición humana de la vida: la *ciclicidad* y la *fugacidad*. La *ciclicidad* se manifiesta en la repetición del ciclo educativo. Cada año el docente o la institución educativa tienen la impresión de arrancar de cero, de que en el fondo las cosas no progresan en línea recta, y que el afán educativo es el mismo. Escenas análogas parecen repetirse. Las estaciones semejan marcar la vida de las instituciones educativas: verano, invierno... Sin embargo, todas las personas implicadas en la educación deben aprender a contar con el tedio inherente a la vida humana y aprender a convivir con él. La *fugacidad* acompaña las actividades educativas todos los días: el encuentro entre alumnos y profesores está marcado por el paso incontenible de los segundos. En la universidad masificada siempre se tiene la sensación de que no hay tiempo para un encuentro verdadero. La natalidad viene a corregir esta experiencia propia de la labor, recordando que cada grupo es diferente; más aún, que cada alumna y cada alumno son diferentes, que vale la pena esmerarse en acoger a los recién llegados a una etapa nueva, porque nunca sucede lo mismo aunque se repita la mayoría de las actividades educativas. La natalidad puede ayudar a sobreponerse al

³⁸ Desde nuestro punto de vista, existe la posibilidad de que uno se convierta en el narrador de su propia vida, inspirándose en la narración de los otros. Es el caso de la noción de identidad narrativa de Paul Ricoeur. No vemos por qué se debe dar la exclusividad de contar la historia del actor al otro. Para una reflexión sobre la relación entre la identidad narrativa de Ricoeur y la educación, ver F. Bárcena y J. C. Mèlich, *op. cit.*, pp. 91-124.

hartazgo que comporta lo laborioso en la educación, y, más todavía, a entender el propio hartazgo que producen las escenas repetidas «como un signo de que un encuentro ético está en proceso»³⁹. Cuando los alumnos o los profesores se hartan de actividades educativas en las que se ven implicados o cuestionados, se pone de manifiesto un malestar en este mundo común que exige ser enfrentado renovadamente hasta que sus causas no sean del todo transformadas⁴⁰.

Un segundo paso consiste en dar una justa dimensión a la esfera del *trabajo* en la educación. La actividad educativa se plasma en obras, pero ese no debe ser su objetivo último, sino la condición de posibilitar para algo más decisivo que es la disposición a construir, conservar y revolucionar el mundo común⁴¹. La universidad de hoy quiere tener un campus arquitectónicamente bien construido, no sólo con edificios adecuados, sino con sus obras de arte y sus lugares de esparcimiento; quiere un currículo competitivo, claro y actualizado; desea establecer sistemas evaluativos que midan la eficacia de sus cursos, de sus profesores, de sus alumnos, de sus administradores..., para concursar con las otras universidades; en fin, la universidad de hoy pone en funcionamiento todo un aparato burocrático de archivos y de diplomas que dan testimonio de que el trabajo académico ha sido concluido satisfactoriamente. En esta *mundanidad* de la universidad se corre el riesgo de reificar, instrumentalizar y mercantilizar la acción educativa. Por reificación Arendt entiende un aspecto negativo del trabajo, que

³⁹ N. Levinson (2001): «The Paradox of Natality: Teaching in the Midst of Belatedness», en M. Gordon (ed.), *Hannah Arendt and Education. Renewing our Common World*. Boulder, Colorado, Westview Press, pp. 11-36, aquí p. 28.

⁴⁰ N. Levinson, *ibidem*, hace sus reflexiones en el contexto de la enseñanza interétnica en Estados Unidos. Los alumnos negros están hartos de que se les ponga a hablar delante de los alumnos blancos sobre cómo se sienten como oprimidos. Y éstos están hartos de que se les haga cargar con una injusticia de la que no son responsables. La estrategia que propone la autora es interpretar ese hartazgo como un signo de que las cosas aún no están resueltas, y que ambos grupos han llegado a un mundo común en el que deben interactuar con el peso histórico de la discriminación racial. El profesor no se debe cansar de estos hartazgos, porque la escena que para él se repite en realidad es nueva, ya que la interacción en el aula se da entre alumnos recién llegados a su curso.

⁴¹ Paradójicamente, el pensamiento de Arendt no contrapone la conservación y la revolución. La educación, como la natalidad, consiste justamente en conservar lo revolucionario que tiene cada persona o recién llegado. Los términos educación conservadora o educación progresista pierden su pertinencia con este modo de ver las cosas. Al respecto, ver M. Gordon (2001): «Hannah Arendt on Authority: Conservatism in Education Reconsidered», en Gordon, M. (ed.), *Hannah Arendt and Education. Renewing our Common World*. Boulder, Colorado, Westview Press, pp. 37-65.

tiende a transformarlo todo en cosas tangibles y acabadas, sin contar con la persona que las hace (CH, p. 163). Piénsese en el sistema de evaluación por calificaciones que usan todas las universidades. Este sistema sigue midiendo resultados tangibles según criterios cuantitativos. O piénsese en el sistema de evaluación de cada curso, que no produce cambios en los profesores o en la estructura departamental. No obstante, buena parte de lo que acontece en la educación no se puede medir, ni predecir, ni dar por acabado. Como consecuencia de la reificación, se da la instrumentalización de la existencia. Todo se convierte en mero medio para fines utilitarios (CH, p. 172). La pregunta típica del alumnado: ¿para qué sirve esto, profesor? se explica en la mayoría de los casos por la dimensión instrumental que impone la sociedad del trabajo. La educación puede colaborar a suavizar esta exigencia pragmática, favoreciendo experiencias complementarias de gratuidad que difícilmente se tendrán en el mercado de trabajo. En fin, la mercantilización de la que habla Arendt es deudora de la idea marxista de que la sociedad capitalista convierte todo valor de uso en valor de cambio. La mercantilización es quizás el golpe más bajo que se le puede dar a la educación: la institución se ciñe a ideales de calidad total que rigen el comercio, y las relaciones alumno-profesor toman la forma de cliente-negociante⁴².

En *La condición humana* la noción de acción está ligada a la de espacio público, que es la esfera donde se relacionan los actores expresando su unicidad y realizando su libertad. Haciendo una analogía con la noción de espacio público, podemos considerar la comunidad educativa como la esfera que realiza la acción educativa, más allá de relaciones mercantiles o instrumentales. En este ámbito, las actividades académicas surgen como una búsqueda compartida del conocimiento, con una mayor sensibilidad hacia los aspectos públicos del quehacer científico, y creando un abanico de prioridades distintas de las que prevalecen hoy día, marcadas por el utilitarismo. Se valora la creatividad y la originalidad de la investigación, evitando que ésta se convierta en un mero instrumento para afirmar el propio ego. La investigación compartida se abre a la novedad porque acepta la fragilidad del saber construido en la pluralidad. Lo producido se ve sometido a la crítica y a la apropiación de los otros. Con este modo de entender las cosas no resulta extraño que

⁴² Para una crítica del concepto de calidad total en educación ver J. Seibold (2000): «La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa», en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23. Texto en línea, <<http://www.campus-oei.org/revista/rie23f.htm>>.

una investigación comenzada en una dirección se vea reconducida por otra que no se pudo prever. Así, los miembros de la comunidad educativa pueden dar cabida a inquietudes referidas a la integridad de la condición humana. También la relación en la comunidad académica se ve favorecida. Con frecuencia, la correspondencia entre los académicos es un discurso que se escucha a sí mismo y que busca ante todo refutar a los demás como contrincantes. En fin, en el espacio público educativo los resultados de la investigación pueden ser compartidos sin temor al robo, porque no se perderán los financiamientos o el *paper* que garantiza el puesto. En tal situación el saber se construye en la medida en que es realmente *inter-essante*⁴³ para todas las personas que comparten la vida educativa. *Inter-essa* aquello que abre nuevas perspectivas de sentido sobre el mundo y sobre la propia identidad.

Por nuestro *inter-esse*, no debemos olvidar que en la comunidad educativa está siempre en juego el quién de cada uno de sus miembros, es decir, la construcción pública de la propia identidad y de la pertenencia al mundo común. Se trata de un dinamismo de continua renovación en el que cada persona (no sólo los estudiantes sino también los profesores) se descubre deudora en el reencuentro con el otro que le revela un fragmento inesperado de sentido. La comunidad educativa se convierte así en el espacio donde se experimenta la importancia de la escucha, de la reciprocidad y de la acogida de la diferencia en la construcción de un saber fiel a la condición humana. La educación contribuye a insertar en el mundo a cada uno de los recién llegados, promoviendo la fidelidad a la realidad de la pluralidad y el coraje de asumir la propia unicidad y la diferencia⁴⁴.

Con tal perspectiva puede irse más allá. Repensar la comunidad educativa desde la acción educativa pone sobre el tapete la potencialidad política intrínseca a la visión de la educación delineada hasta ahora en el presente ensayo. Podemos retornar ahora a la pregunta que servía de guía a esta parte, es decir, en qué consiste el papel educativo de la universidad en el contexto de la sociedad de masas. En primer

⁴³ Estamos jugando con una observación lingüística que realiza Arendt con respecto a la pluralidad, condición humana de la acción. Los romanos identificaban el vivir humano con la expresión *inter homines esse*, o sea, estar entre los seres humanos (CH, 22). Llevando más lejos esta observación, puede decirse que lo verdaderamente *inter-essante* para los seres humanos surge de la condición humana de la pluralidad, no del *self interest*.

⁴⁴ En este sentido es significativo el enfoque de M. Fourton, ya citado, que invita al «courage de la différence».

lugar, la universidad ha de garantizar un espacio autónomo para el ejercicio independiente del pensamiento. En ella, los miembros de la comunidad educativa pueden pronunciarse desde su unicidad, rompiendo el anonimato y la estandarización que promueve la educación masificada. Por esta vía, el pensamiento que persigue la comunidad educativa como espacio público no se limita al saber instrumental, sino que promueve la búsqueda de alternativas a lo ya establecido rebasando formulaciones manidas. En segundo lugar, como resultado del cultivo de la independencia del pensamiento, la comunidad educativa desarrolla su papel político específico en la sociedad. Aparece aquí el tema arendtiano de la relevancia político-moral del pensar, elaborado con ocasión del proceso a Eichmann. En su incansable confrontación con el fenómeno totalitario, Arendt llega a identificar la ausencia de pensamiento⁴⁵ –como conformidad irreflexiva y banal del individuo a la regla de la mayoría– con la raíz o con la nueva forma con la cual el mal se ha manifestado en la esfera política durante el siglo xx. Tal ausencia de pensamiento no sólo ha caracterizado el adoctrinamiento colectivo de los regímenes totalitarios, sino que sigue siendo una experiencia «tan común en nuestra vida cotidiana, donde apenas tenemos el tiempo, y menos aún la propensión, de *detenemos* y de pensar»⁴⁶. Absorbidos como estamos por el ejercicio individual de elegir entre opciones más satisfactorias o por el esfuerzo de cumplir con parámetros prefijados de eficiencia, nos olvidamos de cuestionar el sistema que impone tales opciones y parámetros. Eso constituye para Arendt una señal de alerta, el indicador de una pasividad deshumanizante asumida por el individuo contemporáneo en su relación con la realidad. El ejercicio del pensamiento independiente en la comunidad educativa gana así una significación política, no sólo cognitiva. Da el coraje necesario para resistir toda tentativa homogeneizante que amenace la unicidad de las personas.

Para una comunidad educativa como espacio público el punto decisivo es articularse alrededor del quién de la educación, no del qué. Las implicaciones no son sólo ético-políticas y afectivas; son también pedagógicas y cognitivas.

⁴⁵ Se suele traducir de esta manera la expresión *thoughtlessness*, neologismo creado por la propia Arendt. Cfr. H. Arendt (1999): *Eichmann en Jerusalén. Un informe sobre la banalidad del mal*. Barcelona, Lumen (edic. orig. inglés, 1963).

⁴⁶ H. Arendt (1984): *La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1978, p. 14.

5. PENSAR EL CURRÍCULO DESDE LA ACCIÓN EDUCATIVA

En esta parte pretendemos pensar acerca del debate pedagógico sobre el currículo a partir de la noción de acción educativa. Confiamos en que la visión educativa que hemos desarrollado hasta aquí pueda aportar pistas significativas para aquellas y aquellos que están implicados en el ámbito educativo, comprometidos en mantener vivos el interés (¿o mejor debemos decir ya el *inter-esse?*) y la voluntad de reflexionar sobre la propia praxis⁴⁷.

Dicha reflexión no quiere ser exhaustiva, sino proponer tan solo algunas indicaciones que muestren la fertilidad de la perspectiva esbozada hasta aquí⁴⁸. Nuestra reflexión privilegia uno de los aspectos peculiares de la acción educativa, es decir, la implicación del quién del educador y del educando en una actividad igualitaria por la que se construye el saber en común. Vamos a hacer referencia a un caso concreto de desarrollo del currículo en la Universidad de Lund (Suecia). Esa experiencia, que explícitamente hace referencia al pensamiento de Arendt, viene a confirmar también la fertilidad de la reflexión arendtiana para el ámbito educativo, e indica la difusión que está alcanzando. Este ejemplo no lo presentamos como una mera aplicación de la visión educativa esbozada por nosotros. No adoptamos una perspectiva instrumental, contradictoria con la posición que hemos defendido, ni pretendemos apropiarnos de un experimento en el que no hemos participado.

Hoy en día existen muchas definiciones del currículo que son más o menos comprehensivas. Con Eraut⁴⁹ entendemos el currículo como la articulación de finalidades, objetivos, pedagogía y métodos de evaluación. Esta definición es muy amplia, casi omnicomprehensiva. Ahora bien, el currículo no se agota en estos aspectos explícitos. Se ha llamado la atención sobre la existencia de un meta-nivel curricular, que se inspira en las discusiones del currículo oculto (I. Illich)⁵⁰. Nuestras reflexiones,

⁴⁷ D. Schon (1983): *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. Cambridge, Cambridge University Press.

⁴⁸ Comparar estas ideas con las reflexiones de la denominada pedagogía crítica o con la pedagogía comunitaria, inspiradas con frecuencia en Paulo Freire, podría resultar un interesante campo de investigación. En el contexto de este ensayo, dedicado sobre todo a la educación universitaria formal, tales indagaciones exceden nuestro objetivo.

⁴⁹ M. R. Eraut (1976): «Some Perspectives on Curriculum Development in Teacher Education», en *Education for Teaching*, núm. 99, pp. 11-21.

⁵⁰ I. Illich (1974): «Después de la escuela, ¿qué?», en I. Illich *et al.*, *Un mundo sin escuela*. México, Nueva Imagen. Texto en línea, <<http://www.ivanillich.org/Liumse.htm>>.

inspiradas en Arendt, se colocan en este meta-nivel. Hemos planteado la acción educativa en relación crítica con los valores predominantes en la sociedad contemporánea, marcada por el liberalismo y el utilitarismo. Tales valores se cueban subrepticamente en las prácticas de la universidad masificada, sofocando la gratuidad del encuentro interpersonal que es el aspecto central de la acción educativa.

En el debate curricular actual se plantea el dilema entre la enfermedad del diploma (*diploma disease*, según la expresión de R. P. Doré)⁵¹ y el currículo sobrecargado (*overcrowded curriculum*). El utilitarismo se refleja con claridad en una práctica educativa que se reduce a la búsqueda compulsiva de certificados para insertarse ventajosamente en la sociedad competitiva del trabajo. También se refleja en una multiplicación innecesaria de cursos o de contenidos que responden a demandas del mercado de último minuto, dejando de lado el desarrollo de la integridad de la persona. Sin entrar en los detalles de este debate, queremos destacar que las enfermedades de la educación ignoran justamente el quién que está en juego en la vida educativa. La importancia de la inserción en el mundo del trabajo no debe suprimir la fundamental inclusión de las personas en un mundo común, según la bella y sugestiva expresión de Arendt. El quién del profesor y del estudiante no puede ser instrumentalizado u objetivado por el tecnicismo del lenguaje curricular dominante, sino que debe ser colocado en el centro, concibiendo a cada quién como actor (y paciente al mismo tiempo) de la vida educativa activa. Para poder actuar educativamente, el profesor ha de cultivar una disposición altruista de renuncia al propio saber⁵². Tal renuncia es condición de posibilidad para que su saber llegue al estudiante y despierte la unicidad de éste. Sólo así el alumno se apropia y transforma las palabras del profesor, de tal manera que se autorrevela. Esto implica una relación libre con los conceptos, para velar por la relevancia de la comunicación. En lugares donde la investigación universitaria se ve absorbida por la competencia, conviene renunciar al concepto puro y aséptico para fortalecer la construcción colectiva del saber; en lugares donde la enseñanza ha perdido calidad, se necesita más rigor para que se pueda expresar de manera menos equívoca lo que realmente cada

⁵¹ R. P. Doré (1976): *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*. Berkeley, University of California Press.

⁵² En ese sentido puede verse M. de Certeau (1969): «Dar la palabra: experiencia pedagógica», en VV. AA., *La soledad. Una verdad olvidada de la comunicación con los demás*. Bilbao, Desclée de Brouwer, pp. 119-137.

quién anda buscando. En el campo del currículo eso se traduce en el empleo de múltiples técnicas de enseñanza, de materiales didácticos variados, de métodos de evaluación flexibles y creativos, así como en la voluntad de incluir a los estudiantes en todos los procesos de reflexión y de cambio.

La experiencia realizada en la Universidad de Lund⁵³ es un esfuerzo en esta dirección. Se trata de la tentativa de renovar el programa de un curso universitario y de sus criterios de evaluación, que se realizó involucrando a los estudiantes de pregrado (*undergraduate*) de dos departamentos: educación e ingeniería. A los estudiantes de educación se les pidió que hicieran una exploración motivadora de los de ingeniería, a través de una observación participativa y de la aplicación de cuestionarios. Los resultados fueron discutidos por el consejo académico y por los estudiantes de la escuela de ingeniería. Esta acción educativa llegó a la reformulación del programa del curso y de sus criterios de evaluación.

Para los autores del citado artículo, el resultado más importante de la experiencia fue la creación de un espacio de encuentro entre estudiantes y responsables de las facultades, en el que se compartieron distintas perspectivas. En ese espacio se logró una distancia crítica acerca de las prácticas de los implicados, desarrollando una actitud reflexiva sobre sus conocimientos. Estamos ante un ejemplo de colaboración interdepartamental significativo. Hubo una disposición institucional de renovarse, acogiendo las perspectivas de los recién llegados, y otra del estudiantado de compartir la responsabilidad del cambio de la comunidad educativa.

Esta experiencia pone de manifiesto varios aspectos para el cambio curricular. Es imprescindible, en primer lugar, la honestidad en el análisis de la realidad (*need analysis*), tomando en consideración las perspectivas de los distintos actores (y pacientes). En segundo lugar, queda claro que la participación no se limita a una mera consulta estudiantil, sino a reformular juntos las tareas educativas. En tercer lugar, es vital que se produzca en todos los niveles una preocupación crítica sobre las distintas metodologías educativas. En cuarto lugar, se plantea que el seguimiento de los procesos de cambio educativo se

⁵³ P. Odenrick y P. Szybek (2002): «Reflexive Knowledge Production in Higher Education», Ponencia presentada en la 5.ª Conferencia Europea de Investigación Educativa. Lisboa, 11-14 septiembre 2002, 9 pp. Esta ponencia se puede obtener por Internet.

mantenga abierto a las nuevas contribuciones de los participantes, exigiendo flexibilidad y agilidad en la reformulación de lo pretendido⁵⁴.

6. CONCLUSIÓN

Favoreciendo una creación colectiva que está atenta a la condición humana, la *vita activa* educativa está implicada en una dinámica de renovación que no se limita a seguir los dictámenes de la última moda educativa. Poniendo la acción educativa en el centro del debate curricular, este dinamismo creativo puede liberar a todos los participantes del espacio público educativo de la confusión ingenua entre una renovación que responde a necesidades vitales, y otra encandilada por las formalidades de lo nuevo.

Una institución universitaria que se compromete con la acción educativa, lo hace también con nuestra condición humana. No ignora los aspectos laboriosos y utilitarios de nuestra existencia, pero tampoco se deja abatir por ellos. La atestación de que se está actuando educativamente se manifiesta en la experiencia del don de la renovación, que acontece cada vez que nos disponemos a recrear un mundo común. El compromiso con la diferencia que trae aparejada la acción educativa es, al mismo tiempo, un compromiso con la complejidad del mundo y con el respeto de la unicidad de las personas. La educación universitaria actual debe resistirse al nuevo totalitarismo de la sociedad de la información o del conocimiento, y propiciar una sociedad del pensamiento⁵⁵. Estar informado no es sinónimo de pensar, ni acarrea automáticamente un desarrollo humano o un mejoramiento en la calidad de vida. La verdadera *eudaimonia* (CH, p. 174) ocurre con la revelación discursiva de cada persona, más allá de todo esquema preestablecido en este mundo común recreado por y con los recién llegados.

⁵⁴ En este sentido, se puede hacer referencia a la insistencia de M. Fullan (1991) de tomar en cuenta las experiencias reales de todos los implicados en la renovación educativa. Ver, *The New Meaning of Educational Change*. Londres, Cassell.

⁵⁵ Ver en ese sentido, H. Arendt (1984): *La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1971.

BIBLIOGRAFÍA

ALKIRE, S. (2002): *Valuing Freedoms. Sen's Capability Approach and Poverty Reduction*. Oxford, OUP.

— (2002): «Dimensions of Human Development», en *World Development* 30, núm. 2, pp.181-205.

ARENDT, H. (1973): *Crisis de la República*. Madrid, Taurus.

— (1984): *La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1978.

— (1993): *La condición humana*, trad. Ramón Gil Novales. Barcelona, Paidós, 1958.

— (1996): «La crisis de la educación», en ídem, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, trad. Ana Poljak. Barcelona, Península, pp.185-208.

— (1999): *Eichmann en Jerusalén. Un informe sobre la banalidad del mal*. Barcelona, Lumen (edic. orig. inglés, 1963).

ARNESON, R. (2000): «Perfectionism and Politics», en *Ethics* 111, pp. 37-63.

BÁRCENA, F. y MÈLICH, J. C. (2000): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Paidós.

CERTEAU, M. DE (1969): «Dar la palabra: experiencia pedagógica», en VV. AA., *La soledad. Una verdad olvidada de la comunicación con los demás*. Bilbao, Desclée de Brower, pp. 119-137.

— (1999): «Las universidades ante la cultura de masas», en ídem, *La cultura en plural*, trad. R. Paredes. Buenos Aires, Nueva Visión, 1974, pp. 83-99.

DENEULIN, S. (2001): «El trasfondo conceptual y ético del desarrollo humano», en *Estudios Sociales* 34, núm. 124, pp. 79-85.

— (2001): «Perfectionism, Paternalism and Liberalism in Sen and Nussbaum's Capability Approach». Oxford, manuscrito, 19 pp.

DENEULIN, S. y MELLA, P. (2002): «On Possibilitated Capabilities: The Role of Collective History in the Liberation from Unfreedoms», artículo presentado en la Conferencia «Promoting Women's Capabilities: Examining Nussbaum's Capabilities Approach». Cambridge University, 9-10 de septiembre de 2002, 24 pp. Texto en línea, <<http://www.st-edmunds.cam.ac.uk/vhi/nussbaum/papers/deneulin.pdf>>.

DORÉ, R. P. (1976): *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*. Berkeley, University of California Press.

ENGRÉN, A. (1984): *La pensée politique de Hannah Arendt*. París, PUF.

ERAUT, M. R. (1976): «Some Perspectives on Curriculum Development in Teacher Education», en *Education for Teaching*, núm. 99, pp. 11-21.

FILMUS, D.: «Desafíos de la educación para el desarrollo humano integral». Texto en línea, s. f., 12 pp., <http://www.iadb.org/etica/documentos/ar_fil_desaf.pdf>.

FOURTON, M. (2002): «Hannah Arendt ou le courage de la différence», en *Carriérologie. Revue Francophone Internationale* 8, núm. 4, pp. 637-656.

FULLAN, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. Londres, Cassell.

GORDON, M. (ed.) (2001): *Hannah Arendt and Education. Renewing our Common World*. Boulder, Colorado, Westview Press.

GORDON, M.: (2001): «Hannah Arendt on Authority: Conservatism in Education Reconsidered», en GORDON, M. (ed.), *Hannah Arendt and Education. Renewing our Common World*. Boulder, Colorado, Westview Press, pp. 37-65.

HERNÁNDEZ, A. (2002): *Libertad política*, Trabajo de grado. Santo Domingo, Instituto Filosófico Pedro Fco. Bonó.

HURKA, T. (1987): «The Well Rounded Life», en *The Journal of Philosophy* 84, núm. 12, pp. 727-746.

ILLICH, I. (1974): «Después de la escuela, ¿qué?», en I. Illich *et al.*, *Un mundo sin escuela*, México, Nueva Imagen. Texto en línea, <<http://www.ivanillich.org/Liumse.htm>>.

LEVINSON, N. (2001): «The Paradox of Natality: Teaching in the Midst of Belatedness», en M. Gordon (ed.), *Hannah Arendt and Education. Renewing our Common World*. Boulder, Colorado, Westview Press, pp. 11-36.

ODENRICK, P. y SZYBEK, P. (2002): «Reflexive Knowledge Production in Higher Education», Ponencia presentada en la 5.ª Conferencia Europea de Investigación Educativa. Lisboa, 11-14 septiembre 2002, 8 pp.

ORDUNA ALLEGRI, G. y NAVAL DURÁN, C. (2000): «Educación para el desarrollo humano, educación como ayuda al crecimiento», texto manuscrito. Pamplona, Universidad de Navarra, 25 pp.

PNUD (2002): *Informe sobre desarrollo humano 2002. Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*. Madrid, Mundi-Prensa.

— (2001): *Informe sobre desarrollo humano 2001. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. Madrid, Mundi-Prensa.

— (1990): *Human Development Report*. Oxford, OUP.

SAINT-PIERRE, C. (1988): «La enseñanza superior y su papel esencial en el desarrollo humano», en *Diálogo de la Unesco*, núm. 25, pp. 7-9.

SCHON, D. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. Cambridge, Cambridge University Press.

SEIBOLD, J. (2000): «La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa», en *Revista Iberoamericana de Educación* núm. 23. Texto en línea, <<http://www.campus-oei.org/revista/rie23f.htm>>.

SEN, A. (1998): «Capacidad y bienestar», en M. Nussbaum y A. Sen. (comp.), *La calidad de vida*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993, pp. 53-83.

— (2000): *Development as Freedom*, Oxford, OUP (traducción castellana: *Desarrollo y libertad*). Barcelona, Planeta, 1999.

THORNLEY, A. y PERERA, R.: «L'éducation et le développement humain», texto en línea, 23 pp., <<http://www.acdi-cida.gc.ca>>.

WALZER, M. (1998): «Objetividad y significado social», en M. Nussbaum. y A. Sen. (eds.): *La calidad de vida*. México, Universidad de las Naciones Unidas / Fondo de Cultura Económica, 1993, pp. 219-235.