

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DOCENTE INVESTIGADOR. UN ENCUENTRO POSIBLE DESDE EL PENSAMIENTO DE ARENDT

Data de aceite: 03/08/2023

Alejandra Capocasale Bruno

Doctora en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata). Magíster y licenciada en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, Udelar). Diplomada y especialista en Gestión Educativa (FLACSO Argentina). Diplomada superior en Educación (CLACSO). Docente efectiva del Área Sociológica (CFE, ANEP). Profesora adjunta del Área Teórico-Metodológica (Escuela Universitaria Centro de Diseño, FADU, Udelar). Profesora de Filosofía (IPA). Ex directora del Centro de Posgrados Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (CFE, ANEP).

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se plantea un análisis teórico del pensamiento de Hannah Arendt (1906-1975) acerca de la educación y su relación con el pensar en vínculo teórico a la investigación educativa y al docente investigador. Cabe aclarar, que la intención no es presentar sus antecedentes filosóficos ni sus debates

contemporáneos. Siguiendo a Cruz (1995) se plantea la vigencia de su pensamiento no en cuanto a que se pueda apelar a sus conceptos para explicar temas relativos a la educación que hoy preocupan, sino en el sentido de pensar desde otra perspectiva la investigación educativa. Lasaga Medina (2007) señala que la filósofa como parte de la tradición filosófica alemana advirtió:

Fue precisamente el surgimiento del totalitarismo y la incapacidad –más aún, indefensión– en que se hallaron los filósofos frente a los acontecimientos, porque sus categorías de análisis no servían para comprender lo que estaba sucediendo, lo que hizo nacer en ella esa característica desconfianza hacia la filosofía que se refleja en muchas de sus declaraciones. Aunque fue lo suficientemente perspicaz y honrada como para advertir que el fenómeno no terminaría por volverse transparente a base de análisis históricos, políticos, sociológicos o económicos; en el mejor de los casos, bastarían para explicarlo, pero no para comprenderlo. El todo era más que la suma de las partes. (p. 129)

En este sentido, y con el fin de cumplir con el objetivo propuesto, se toma como categoría de análisis central y articuladora: el pensar y se trabajan otros conceptos de algunas de las principales obras de la pensadora que son útiles a nuestro interés de análisis. La selección del pensar como categoría principal tiene que ver con la relevancia y el papel que la filósofa le otorga en sus estudios históricos y filosóficos. Arendt (1996) explicita que en el proceso del desarrollo histórico de la filosofía, llegó un momento en que “la situación se volvió desesperada” (p. 13). Es decir, que las antiguas interrogantes metafísicas ya no tenían significado y “el hombre moderno empezó a comprender que había llegado a un mundo en que su mente y pensamiento no eran capaces siquiera de plantear preguntas adecuadas y significativas” (Arendt, 1996, p. 14). Esto fue el resultado de una suerte de no preparación por parte de los seres humanos para la actividad de pensar. Este hecho, aparentemente sin relevancia, pero de altamente sustantivo fue generando poco a poco una brecha: entre pasado y futuro. El “pensar” pasó entonces a dejar de ser una cuestión para unos pocos “pensadores profesionales” (a decir de Kant) que lograban ligar pasado y futuro, e ingresó a ser considerado como cuestión de relevancia política. De esta manera Arendt da cuenta de su objetivo en el Prefacio de su obra magistral *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (1996): cómo pensar en esa brecha abierta entre pasado y futuro.

La intención de Arendt de ninguna manera es dar respuestas ni verdades definitivas. Ella nos presenta su camino de ejercicios de pensamiento político: “mi tesis es que el propio pensamiento surge de los incidentes de la experiencia viva y debe seguir unido a ellos a modo de letrado indicador exclusivo que determina el rumbo” (Arendt, 1996, p. 20). Este es el sentido con el que en este capítulo se pretende abordar el pensar para abordar su aporte a la investigación educativa y al docente investigador. Cabe mencionar a Silva Muñoz (2011) quien en su análisis del pensar en Arendt establece que es un posible articulador del presente y el pasado, las acciones educativas presentes y su prospectiva para la construcción de escenarios educativos deseables, dentro del marco teórico de la investigación educativa. La temporalidad pasa a ser el eje central del pensar a partir de la complejidad de este concepto.

Diversos acontecimientos contemporáneos sitúan a esta temporalidad ante la encrucijada de múltiples superposiciones, estallidos, segmentaciones, agolpamientos, entre pasado, presente y futuro. Ello, a su vez, brinda una impronta acelerada a los cambios sociales y las transformaciones que ellos generan; así, abren escasos márgenes para tomar perspectiva y reflexionar sobre sus direcciones y significados pero, paradójicamente, resulta creciente la “sensación” de vértigo, desorden, en ocasiones caos. (Silva Muñoz, 2011, p. 3).

La investigación educativa representa la posibilidad de abordaje de la relación entre presente, pasado y futuro dentro del campo educativo. Y es el docente investigador el que puede realizar esta ligazón temporal a partir de su práctica educativa. Es potencialmente

la herramienta científica que abre la puerta del pensar en función de un problema de investigación y un objeto de estudio teórico-empírico claramente delimitado y definido. El proceso de investigación educativa por su propia naturaleza contiene la relación dialéctica a nivel ontológico y epistémico entre sujeto investigador (docente investigador) y objeto de estudio (la práctica educativa) de forma contextualizada. Esta relación tiene implícito el desorden onto-epistémico al que se hace referencia casi de forma permanente en la obra de Arendt. Es una “sensación” de vértigo continua que permite que el encuentro entre sujeto y objeto se transforme también en una potencialidad de hacer visibles cambios y/o transformaciones que no siempre se enmarcan dentro del consenso sino del conflicto sociocultural educativo contextualizado. De esta forma, el pensar cobra un fuerte valor y significado para lograr comprender e interpretar el proceso de investigación desde la perspectiva “desde dentro” del docente investigador. La investigación educativa deja de tener como único objetivo la obtención de resultados verificables empíricamente. El proceso de investigación educativa y la participación de los docentes investigadores resultan claves para lograr pensar la práctica educativa situada, socio-histórica y contextualizada.

A partir de lo antedicho el aporte de May (1988) cobra relevancia pues expresa el supuesto de una armonía entre hombre y naturaleza, y entre los propios hombres, que se alcanza desde el pensar arendtiano que se gesta en la *pólis* (del griego *πόλις*). La *pólis* griega aparece como espacio de gobierno que posibilitaba que los seres humanos tengan un espacio para aparecer, actuar y mostrar su libertad. Arendt conceptualiza la “facultad de libertad” como una “capacidad de comenzar, que anima e inspira todas las actividades humanas y constituye la fuente oculta de la producción de todas las cosas grandes y bellas” (Arendt, 1991, p. 2). Su referencia al vocablo de lo político vinculado a la *pólis* griega está vinculada a que fue en ese espacio donde los hombres pensaron con mayor profundidad sobre la actividad política dando dignidad a ese campo (Arendt, 1996). La libertad se manifiesta en el espacio político de la *pólis*. Se puede afirmar pues, que la investigación educativa es un proceso no sólo científico y epistémico. Su alcance político es tal a través del pensar que desarrolla la “facultad de libertad” dentro del campo educativo que llevan adelante los docentes investigadores. Su penetración hermenéutica dentro de lo sociocultural educativo puede llegar a ser la llave maestra para abrir posibilidades del mundo del deber ser educativo en el mundo del ser en y sobre educación¹. El papel de los docentes desde su accionar investigativo cobra relevancia. La investigación no queda reducida a una función universitaria a cumplir como parte de su desarrollo y su rol profesional, sino que es la que le otorga sentido y significado a la práctica educativa cotidiana institucionalizada.

El espacio cotidiano de la práctica educativa es el en el que se puede manifestar de

¹ En la tradición acerca de la naturaleza de la investigación educativa, se hace referencia a la investigación sobre o de educación e investigación en educación. Esta distinción es sustantiva pues la primera da cuenta de una mirada externa por parte de científicos sociales acerca del sistema educativo y la segunda, implica docentes investigadores que imprimen en el proceso una enfoque desde dentro de la práctica educativa con el objetivo de transformarla para mejorarla (Capocasale, 2015, pp 41-42).

forma inesperada casi como “milagro” el pensar lo educativo dentro de un marco de libertad teórica-práctica. El docente investigador desde lo político puede ir construyendo el espacio para la expresión de su libertad mundana en su hacer y su narrar antes de que estos pasen a formar parte de los grandes relatos de la historia humana. Porque para Arendt (1996) los seres humanos (en este caso los docentes) son los grandes protagonistas de los asuntos humanos que ocurren en la historia: “Los hombres son los que los realizan (los milagros), hombres que, por haber recibido el doble don de la libertad y de la acción, pueden configurar una realidad propia” (p. 184). De esta forma cada nuevo comienzo irrumpe en el mundo con una “infinita improbabilidad” y la esfera política está plena de estos “milagros”. Es importante aclarar que el concepto de milagro en Arendt no tiene un sentido religioso sino en cuanto a lo impredecible de múltiples probabilidades resultante de la libertad en acción. Tal como le explican Comesaña Santalices y Cure De Montiel (2006) “la acción surge como un milagro, superando siempre su improbabilidad y la imposibilidad de predecir, no sólo lo que será realizado a partir de la libertad del agente, sino también la cascada de consecuencias que cada acción trae consigo, una vez atrapada en la red de los asuntos humanos, consecuencia de la pluralidad” (p. 13). El contexto de lo socioeducativo, que implica la práctica educativa institucionalizada, no es ajeno a lo planteado, pues forma parte de esa esfera política en la que la temporalidad está presente y también puede presentar esta cualidad milagrosa. Lo educativo es político y en su cotidianeidad desde la práctica educativa se construye y reconstruye a partir de expresiones de la libertad humana. Los sujetos pedagógicos (docentes y estudiantes) en su vida cotidiana van hilvanando con sus acciones y pensamientos el pasado con el presente de un sistema educativo que perdura en su permanencia y cambios.

ALGUNAS DIMENSIONES DEL PENSAR Y SU RELACIÓN CON LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

A partir de lo antedicho, a continuación se analizan algunas de las dimensiones del pensar para Hannah Arendt sin pretensión de exhaustividad conceptual. Específicamente, se hace énfasis en sus potenciales sentidos para pensar la investigación educativa y el papel del docente investigador en la actualidad.

Entre las dimensiones sustantivas del pensar para Arendt están los conceptos de tiempo e historia. La filósofa presenta una crítica muy fuerte a la concepción del tiempo y la temporalidad como algo lineal y continuo que supone sucesión de hechos que de forma ascendente implican un progreso:

La noción de que existiera algo semejante a un progreso de la Humanidad en su totalidad era desconocida antes del siglo XVII, evolucionó hasta transformarse en opinión corriente entre los *hommes de lettres* del siglo XVIII y se convirtió en un dogma casi universalmente aceptado durante el siglo XIX. Pero la diferencia entre las primitivas nociones y la de su última fase es decisiva. El siglo XVII, en este aspecto especialmente representado

por Pascal y Fontenelle, pensaba en el progreso como en una acumulación de conocimientos a través de los siglos, mientras que para el siglo XVIII la palabra implicaba una «educación de la Humanidad» (*Erziehung des Menschengeschlechts* de Lessing) cuyo final coincidiría con la llegada del hombre a la mayoría de edad. (Arendt, 2005a, p. 40)

Arendt no concibe el tiempo de forma cronológica ni lineal. Acepta la posibilidad que en la brecha entre el pasado y el futuro surja una ruptura con lo predeterminado o lo definido de acuerdo a una secuencia lógica. Se puede hacer referencia a una suerte de incertidumbre de lo emergente. Este intersticio le permite la introducción conceptual del comprender dentro del pensar pues implica encarar la realidad sin preconceptos y de forma atenta de forma tal de asumirla tal cual es:

La comprensión, sin embargo, no significa negar la afrenta, deducir de precedentes lo que no los tiene o explicar fenómenos por analogías y generalidades tales que ya no se sientan ni el impacto de la realidad ni el choque de la experiencia. Significa, más bien, examinar y soportar conscientemente el fardo que los acontecimientos han colocado sobre nosotros -ni negar su existencia ni someterse mansamente a su peso como si todo lo que realmente ha sucedido no pudiera haber sucedido de otra manera-. La comprensión, en suma, es un enfrentamiento impremeditado, atento y resistente, con la realidad -cualquiera que sea o pudiera haber sido ésta. (Arendt, 1998, p. 8).

A partir de lo antedicho, surge el cuestionamiento permanente dentro del campo de la investigación educativa de la falsa oposición entre investigación desde un paradigma metodológico cuantitativo y uno cualitativo. Lo cuantitativo, en tanto paradigma hegemónico dentro de la investigación educativa, se presta de ser objetivo y de generar datos empíricos que dan cuenta de la realidad educativa tal cual es. En contraposición al paradigma cualitativo que, muchas veces, es tildado de quedarse en una perspectiva subjetiva que no alcanza los requerimientos básicos epistémicos para llegar a resultados con el status epistemológico suficiente requerido por la comunidad científica. Si se toma el concepto de comprender en relación al pensar de Arendt, se logra superar ontológica y metodológicamente esta brecha epistémica paradigmática. La filósofa introduce la posibilidad de llevar adelante en el pensar investigativo el proceso de comprensión que conjuga la objetividad pretendida de la mano de una subjetividad asociada a un sujeto investigador que asume la posibilidad del emergente inesperado, caótico y no lineal, en definitiva humano. Tal como lo expresa Marrero (2001) el pensamiento weberiano² desde el campo de la Sociología refiere a esta posibilidad de integración entre la explicación y la comprensión:

Es importante insistir en que Weber no propone la utilización paralela de procedimientos comprensivistas y explicativos para la posterior comparación de resultados, ni tampoco un simple juego de alternancias entre unos y

2 En referencia a la obra del sociólogo Max Weber *Economía y Sociedad* (1992). No obstante, en este artículo no se ingresa al debate que podría plantearse entre Arendt y Weber acerca de moralidad y política- tantas veces mediado por Jaspers- o en relación a lo metodológico, específicamente en cuanto a los tipos ideales weberianos. Este análisis lo realiza de forma muy exhaustiva Prior Olmos (2017) dando cuenta de procesos conceptuales ontológicos y epistémicos entre ambos pensadores.

otros, sino que busca integrarlos en una única propuesta a la que no le falta complejidad ni, por momentos, una considerable opacidad. En los primeros párrafos de *Economía y Sociedad*, asistimos a una increíble proliferación de expresiones que de modo simple o combinado se refieren a los dos procedimientos metodológicos de la sociología, a saber: comprensión, comprensión interpretativa, interpretación comprensiva, comprensión explicativa, explicación interpretativa, interpretación causal, significación causal, explicación causal... (p. 121).³

Por detrás de esta propuesta integrativa está presente lo que Ricci (2015) plantea que es llevar adelante el análisis crítico del concepto tradicional de científicidad. Propone la superación de métodos excluyentes o decidir de forma arbitraria una triangulación metodológica-técnica:

... se trata de producir métodos que puedan ser repensados, métodos modulables, flexibles, intercambiables, múltiples, de modo que la investigación le siga el ritmo a la realidad estudiada extrayéndola al mismo tiempo del caos... Hay que lograr líneas de fuga, decodificación, aceptación del azar. Además de la técnica –que se obtiene de manera racional y pragmática– hace falta libertad creativa, que se logra desde la sensibilidad y la entrega a las pulsiones del cuerpo” (Ricci, 2015, p 87).

De esta forma surgen el pensar y la comprensión vinculados a la investigación educativa y al docente investigador implicando libertad y empatía. Arendt señala la importancia de la imaginación y lo creativo para llevar adelante el pensar. Colocarse en el lugar del otro, lograr intersubjetiva y políticamente comprender al otro en un mundo compartido requiere tanto de imaginación como de creatividad. No es pensar al otro sino desde el otro sin dejar de pensar desde uno mismo. “Este ver el mundo desde el punto de vista del otro, es la percepción política por excelencia. La imaginación nos permite comparar nuestro juicio, no con el juicio real de los otros, sino con el juicio posible, y aquí reside lo interesante...” (Comesaña Santalices y Cure De Montiel, 2006, p. 26). Esta es la base del pensamiento crítico que no se construye en solitario sino con y desde los otros. El docente investigador tendría que desarrollar esta empatía e imaginación al llevar adelante su práctica investigativa. En este sentido su mirada “desde dentro” resulta clave para lograr hacer confluir el pensar y lo educativo en y desde lo político. Lo político y lo público van de la mano en esta concepción del pensar que abre una puerta en y desde la investigación educativa para el docente investigador. La relevancia de conjugar lo público y lo abierto en el pensar en y sobre educación da cuenta de lo más esencialmente político para Arendt.

De alguna forma vamos aproximándonos a la relación entre el pensar, lo político y la acción. En este sentido, el aporte de Muñoz (2020) presenta tres categorías arendtianas claves para lograr comprender al ciudadano habitando en un espacio de aparición y mundo común:

“El paria consciente es aquel que se plantea su entrada en la esfera pública

3 Cabe mencionar que la investigación educativa toma el instrumental metodológico de las Ciencias Sociales por lo cual vale esta referencia a la Sociología.

reconociendo su diferencia. Así, saca a la luz su identidad y la plantea como un asunto no de mero triunfo social, sino de reconocimiento político” (Muñoz, 2020, p. 50). Aquí ubica a quienes están socialmente excluidos. No logra desarrollar su identidad social pues carecen de espacio público para hacerlo. Sólo preservan su identidad natural de la esfera privada. Al estar excluidos de la esfera pública no tienen la oportunidad de la acción y el discurso para el desarrollo de su identidad social. “La imposibilidad de aparecer en público lo privaba de realidad. En términos políticos, no aparecer es carecer de identidad” (Muñoz, 2020, p. 54). Cuando el paria se presenta en la esfera pública lo hace solo a través de su diferencia en tanto reconocimiento político.

“La segunda imagen del ciudadano, el actor heroico, está ligada con una distinción de dos connotaciones que, si bien distintas, son complementarias. Se trata de las dos connotaciones de su idea de identidad” (Muñoz, 2020, p. 55). Una identidad que no se construye solo por las acciones de los sujetos sino por las narraciones que este hace de sus acciones según Arendt. El héroe necesita de la narración de sus actos por parte de los otros para lograr fama y gloria. “La identidad se gana “heroicamente” en el espacio público, de manera que es una identidad política, artificial” (Muñoz, 2020, p. 58).

La categoría de “espectador reflexivo” conjuga vida activa con pensamiento. “... Arendt distingue entre el intelecto que desea conocimiento verificable y la razón que desea pensar y comprender. El intelecto busca la verdad, la razón busca el sentido. Esto es precisamente lo que distingue al espectador reflexivo: la búsqueda del sentido” (Muñoz, 2020, p. 59). El espectador como ciudadano hace juicios sobre asuntos públicos de una comunidad política. Esto representa una habilidad política pues incluye a los otros con sus pareceres acerca del mundo que comparten. El espectador reflexivo es un actor social que vincula pensamiento y juicio en el que entra el nexo con la política. Para Arendt (1997) la política es lo “que une a los hombres entre sí y que tiene lugar no mediante una acción violenta o un dictado sino a través de un acuerdo y un convenio mutuos” (p. 120). Representa el espacio público que da un marco de una legalidad legítima en constante construcción colectiva. En este espacio el espectador reflexivo tiene un papel muy relevante pues a través de sus juicios va dando sentido al mundo. Estos pueden conducir futuras acciones. Por lo tanto, ligan pasado, presente y futuro. El conjunto de juicios reflexivos van construyendo el mundo cotidiano y sus potencialidades. Un mundo que reúne y separa en el entramado de las relaciones e interacciones sociales que tienen doble naturaleza discursiva y activa. Este espacio público común en permanente construcción es el que da permanencia y posibilidad de transformación al mundo. “Al mismo tiempo, este mundo cuya condición ontológica es la pluralidad permite que pensemos a los sujetos singulares integrados en una comunidad política sin ser anulados por la comunidad” (Muñoz, 2020, p. 71). La política implica acciones comunes significativas que representan un “nosotros” posible. La posibilidad de la existencia de la comunidad política como:

Espacio de apariencias y mundo en común conforman entonces los dos sentidos básicos de la esfera de lo público y sus rasgos son: aparición, pluralidad, espacio de la acción y del discurso, fragilidad contrarrestada por la memoria y la perdurabilidad de los artefactos e instituciones, espacio de interacción, de búsqueda de lazos comunes y de diferenciación a la vez (Rabotnikof, 2005, p. 112).

Al mismo tiempo, en ese espacio público el ser humano desarrolla la capacidad que le es más propia: ser libre. Libertad no como mera capacidad de elección, sino como capacidad para trascender lo dado a través de sus juicios reflexivos y la acción. Mediante la acción y el discurso los seres humanos muestran quiénes son. La máxima expresión se manifiesta en la convivencia pues posibilita que se manifiesten los asuntos humanos.

A partir de la presentación de estas categorías arendtianas (complementarias entre sí), se abre la posibilidad para la investigación educativa en las sociedades actuales de alta pluralidad y complejidad de asumir una postura falibilista. En acuerdo con Fávero y Ody (2015) parece ser esta la posición más adecuada en términos epistemológicos y educativos. El sujeto investigador educativo que asume esta postura se posiciona como un espectador reflexivo que evita conflictos ideológicos resultantes de dogmatismos que reflejan intolerancia al diferente, y evita caer en el relativismo del “todo vale”. Esto permite el desarrollo de una práctica educativa más equilibrada. Según Bernstein (2006, p. 54-55) “es la creencia de que cualquier reivindicación de conocimiento o, en general, cualquier reivindicación de validez -incluidas las reivindicaciones morales y políticas- es susceptible de análisis, modificaciones y crítica permanentes”. El sujeto investigador educativo con una actitud falibilista expone públicamente los resultados de sus investigaciones en público y escucha con atención a quienes los critican. Esto implica el respeto mutuo, tolerancia, flexibilidad y estar dispuesto a cambiar:

Asumir esta perspectiva en el campo de la política educativa significa repensar los métodos y contenidos de nuestras investigaciones para reubicar viejos problemas a la luz de los nuevos desafíos de nuestra época, dialogando a partir de nuevas referencias epistemológicas y metodológicas que nos permitan nuevas posibilidades de producción y evaluación del conocimiento producido (Fávero y Ody, 2015, p. 178).

Esta actitud epistemológica de diálogo libre y abierto con los otros en la esfera pública posibilita la transformación del mundo de forma colectiva y participativa. De esta forma la palabra y la acción junto con el pensar permiten al sujeto investigador ir posicionándose en el mundo científico y educativo como un nacimiento. Representa otra forma de natalidad, concepto central para Arendt.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO OTRA FORMA DE NATALIDAD

Tal como lo expresan Comesaña Santalices y Cure De Montiel (2006): “Hannah Arendt destacó en su filosofía el concepto de natalidad entendido como comienzo, la expresión

máxima de la libertad como atributo humano” (p. 12). La natalidad supone al sujeto que aparece por primera vez en el mundo, pero también “funda simultáneamente la renovación y la contingencia radical” (Cruz, 2013, p. XII). Todo recién llegado al mundo humano se presenta discursivamente y en acción ante los otros y va a generar una narración más de la humanidad existente. Toda acción humana -por más que aparentemente sea pequeña- genera consecuencias en todo el entramado social. Los seres humanos reproducen el mundo en el que son lanzados pero al mismo tiempo le agregan lo nuevo a ese mundo.

Resulta fundamental en este momento distinguir entre natalidad y nacimiento. El nacimiento es una condición inaugural de la natalidad que representa una promesa de existencia (Correia, 2010, p. 813). A través de él los seres humanos son recibidos en la Tierra como miembros de una especie. Se ingresa al mundo primero por este nacimiento biológico inicial, y luego en un segundo nacimiento de intersubjetividad simbólica, por acción y discurso (Arendt, 2013). De esta forma el mundo pasa a ser el lugar en que el ser humano habita como hogar. Así nace también el amor-mundo. Correia (2010, p. 817) cita a Arendt (2005b) en una nota de julio de 1955: “*Amor-mundi: aspecto do mundo que se forma como espaço-tempo na medida em que os homens existem no plural –nao com os outros, nao uns-perto-dos-outros, a pluralidade pura basta*”. El amor-mundo es lo que posibilita el mundo humano: la gratitud y la responsabilidad por uno mismo y por los otros es lo que hace el mundo habitable. Aquí entra en juego la educación -que sin duda está presente desde la propia condición humana-.

Avilés (2004: 16) señala que para Arendt “Primero, nacemos en un mundo de apariencias, donde estar vivo implica una ‘necesidad de mostrarse’, de aparecer como un objeto para otros”. En un reconocimiento implícito a sus tutores en el trabajo intelectual (Heidegger y Jaspers) ella considera que las apariencias son más importantes que las esencias escondidas. Esto no supone una valoración jerárquica ontológica sino en cuanto a la potencialidad de ser las apariencias. Estas posibilitan llegar a las esencias. Distingue entre la razón y el intelecto (tomando el antecedente de Kant). El intelecto produce y satisface así la necesidad de conocer (o sea, alcanzar las esencias). La razón busca el significado de las cosas y de los acontecimientos (Arendt, 2002: 40-42). La razón satisface la necesidad de pensar. El camino entre el mundo de las apariencias y el de las esencias es recorrido por la razón. Esta razón de naturaleza explicativa y al mismo tiempo comprensiva (en el más sentido estricto weberiano) habilita la investigación. La investigación educativa no escapa a esta posibilidad potencial que se expresa en un campo educativo que presenta continuos procesos coyunturales reflejo de permanencias y cambios a estudiar. El sujeto investigador es quien lleva adelante este proceso conectivo entre el mundo de las apariencias y el de las esencias. El sujeto investigador es lanzado al mundo a investigar como potencial objeto de estudio. Esto representa el comienzo de un principiante en el mundo. He aquí el “milagro”: que en esa natalidad cabe esperarse lo inesperado y lo improbable. Acción y discurso están conjugados en la natalidad:

Si la acción como comienzo corresponde al hecho de nacer, si es la realización de la condición humana de la natalidad, entonces el discurso corresponde al hecho de a distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales. (Arendt, 2013 p. 202).

De esta forma, a través de esta natalidad el sujeto docente investigador abocado al mundo de las apariencias sabe que no lo puede asir en su totalidad. Se le presenta una única opción: recurrir a los testimonios discursivos de los otros sujetos que forman parte de la práctica educativa. Es por este motivo que la filósofa otorga el significado de las cosas en el diálogo que a su vez es contingente y plural enmarcado en lo comunitario. El pensamiento es la oportunidad que tiene el sujeto de hacer una retirada momentánea de ese mundo sensible de apariencias. Ese momento silencioso y consigo mismo que es invisible para los otros. Es el momento en que el sujeto se aleja de las apariencias mundanas. Es un aparecer y desaparecer del mundo que Arendt explica a través de las facultades humanas de la memoria y de la imaginación. Estas posibilitan al sujeto el pensar sobre representaciones de lo no presente a los sentidos físicos. La experiencia cobra significado a través del pensamiento, la imaginación y la memoria. “Con independencia de lo cercanos que estemos de lo que está al alcance de la mano, el yo pensante nunca abandona a todo el mundo de las apariencias” (Arendt, 2002, p. 132). Para ella el pensar representa la “quintaesencia desmaterializada de estar vivo” (Arendt, 2002, p. 213). El pensar lo concibe como una necesidad natural de la vida humana. No es una prerrogativa de unos pocos. No pensar significa perder gran parte de lo que significa vivir. A partir de allí, la filósofa nos habilita a introducir qué entiende por conocer. La actividad de conocer consiste en la fabricación del mundo material necesario para la vida. El mundo objetivo y fabricado por el ser humano es dejado como legado de generación en generación para vivir pero requiere ser pensado con imaginación y creativamente. De esta manera el sujeto investigador tiene abiertas las puertas a la investigación educativa de carácter cualitativo y cuantitativo sin limitaciones. La integración de lo intersubjetivo y de las objetivaciones dentro del campo de la investigación educativa posibilita una nueva natalidad que va de la mano de la libertad en la gestión del conocimiento.

UNA NUEVA FUNCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE LATINOAMERICANA

No es por casualidad que Arendt se interesa por el tema de la educación. Lo educativo se presenta como una institución de transición entre el mundo privado y el espacio público. Es la educación la que hace perdurar el mundo humano pero al mismo tiempo habilita su renovación. Correia (2010, p. 819) indica que es la que invita a tener la responsabilidad del amor-mundo para evitar el conformismo y el adoctrinamiento. Es un intersticio entre la conservación y la renovación. Y la responsabilidad mayor la tienen quienes presentan

ese mundo a los extranjeros recién llegados. Una presentación que supone un doble relacionamiento por un lado con el mundo y por el otro con la vida. Por lo tanto, presentar el mundo a los recién llegados es también asumir la responsabilidad de presentar a estos extranjeros las estructuras racionales, científicas, políticas, históricas, lingüísticas, sociales y económicas del mundo en el que han llegado. La educación, en este sentido, pasa a tener un papel político fundamental: espacio de conservación y de transformación.

A partir de lo antedicho, Arendt se preocupa por el tema de la crisis de la educación (ligada, según ella, a la crisis de la modernidad). En la educación hay una crisis interna que tiene que ver con una crisis política en el mundo moderno que: a) otorga prioridad a las actividades de trabajo y de consumo con el fin de la satisfacción de deseos inmediatos; b) reniega del pasado, por lo tanto la autoridad y la tradición han perdido valor; c) se apunta a la homogeneización y no más a la excelencia; d) se han diluido las fronteras entre el mundo adulto y el mundo de los niños, lo que ha generado pérdida de responsabilidad de los adultos para con los recién llegados. De esta manera, la política se ha reducido a la administración de lo que ocurre en nombre de un bien común asociado a la felicidad (Fávero y Márcon, 2014). En definitiva, la crisis de la educación refleja la crisis de las instituciones políticas y sociales de la modernidad.

La educación ha entrado en una crisis por la cual no puede cumplir con su papel de espacio de transición. La escuela presenta una incapacidad de mediar entre la familia y el mundo, entre la vida privada y el espacio público. Según Fávero y Márcon (2014) la educación en su autonomía debería ir generando que los “nuevos” en el mundo gradualmente se vayan responsabilizando del mundo adulto que van colaborando en construir. Los abordajes pedagógicos y educacionales ya no tienen como fin solo el análisis de cómo integrar a los recién llegados al mundo humano, sino también su permanencia en el mundo con responsabilidad social. Los docentes, figuras claves en el papel que juega la educación para la presentación del mundo a los recién llegados, también han sido dejados a su suerte: no tienen formación profunda y suficiente en los contenidos a trabajar con sus estudiantes, y ya no representan una autoridad pedagógica legítima. Arendt (1996, pp. 200-201) explica de forma magistral por qué son fundamentales los docentes en esta transición de los recién llegados: El niño entra al mundo al ingresar a la escuela. La escuela es el espacio de transición para el niño entre el ámbito privado de la familia al mundo público. La escuela no es el mundo pero lo representa. En esta institución los docentes son los que asumen la responsabilidad de presentarle al niño el mundo y conducirlo para su libre desarrollo de cualidades y talentos específicos. Los docentes adultos para el niño representan el mundo adulto. Esta responsabilidad toma así la forma de autoridad. El problema es que en un mundo adulto en crisis, los adultos (y por tanto los docentes) están desencantados. Y, ante los recién llegados no logran asumir su responsabilidad por todo lo que condujo al desencanto. La ausencia de responsabilidad es una de las claves centrales en la crisis de la educación. Una ausencia que tiene que ver con el no estar dispuesto a “pensar”. La

investigación educativa basada en el “pensar” de Arendt puede llegar a convertirse en la llave que tienen los docentes para abrir la puerta de la construcción colectiva del mundo a los recién llegados desde la responsabilidad social contextualizada y con conciencia socio-histórica nacional y regional.

A MODO DE CIERRE

El considerar el pensamiento de Hannah Arendt acerca de la educación en clave de pensar abre muchas posibilidades de reflexión y análisis. Ha llegado el momento de reconocer que hay que volver a revitalizar el pensar en educación. En este sentido, y en relación con lo planteado cabe abrir las puertas a pensar las cuestiones educativas vinculadas a la práctica educativa desde una perspectiva que tome en cuenta: la pluralidad multidimensional de distintas experiencias educativas de múltiples grupos sociales; la consideración de los sujetos como agentes contra hegemónicos; la visibilización de representaciones naturalizadas que justifican prácticas de exclusión, discriminación y racismo; el estudio de las contradicciones implicadas en toda práctica educativa; la comprensión dialéctica entre lo global y lo local; y la superación tanto de las polarizaciones clásicas como de los enfoques estructuralistas que desconocen el papel de la acción de los sujetos en el desarrollo de los procesos sociales e históricos. De esta forma la investigación educativa en y desde la formación docente latinoamericana se posicionaría como el espacio académico y profesional docente contra hegemónico por excelencia desde el pensar arendtiano dando cuenta de la posibilidad de la inclusión de la diversidad existente. No cabe duda alguna que se ha logrado reivindicar el papel de la investigación educativa como herramienta básica para el desarrollo del profesional de la educación, en tanto docente investigador, pero dar el paso hacia la Investigación Educativa como disciplina que es ciencia de la educación requiere de este nuevo paso: incorporar ontológica y epistemológicamente el pensar arendtiano como parte sustantiva de su *corpus* teórico. Este paso es necesario pero no suficiente, pues tendría que implicar la formación de docentes investigadores que desarrollen la conciencia investigativa como parte de su rol docente y de esta forma lograr conjugar la teoría y práctica educativa en una *praxis* contextualizada.

REFERENCIAS

Arendt, H. (1991). ¿Qué es la libertad? *Revista Zona Erógena*, N° 8, traducción Mara Kolesas.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.

Arendt, H. (1997). ¿Qué es la política? Barcelona: Ediciones Paidós.

Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.

Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Arendt, H. (2005a). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.

Arendt, H. (2005b). *Journal de pensée -1950-1973*. París: Editions du Seuil.

Arendt, H. (2013). *La condición humana*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Avilés, L. F. (2004). ¿Qué significa pensar? Hannah Arendt y La vida del espíritu. *Revista Filos*, San Juan, Puerto Rico, pp. 11-29.

Bernstein, R. (2006). *El abuso del mal: la corrupción de la política y la religión desde el 11/09*. Buenos Aires: Katz.

Capocasale, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S. y Rojas Soriano, R., *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: Contexto SRL, pp. 32-47.

Comesaña Santalices, G. y Cure De Montiel, M. (2006). El pensamiento como actividad según Hannah Arendt. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 11 (35), pp. 11-30.

Correia, A. (2010). Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, Sao Paulo, V. 36, n.3, set/dez, pp. 811-822.

Cruz, M. (1995). Introducción. Elementos para una ontología de la acción: la responsabilidad. Arendt, H., *De la historia a la acción*. Barcelona: Ediciones Paidós, pp. 9-27.

Cruz, M. (2013). Introducción. Hannah Arendt, pensadora del siglo. Arendt, H. *La condición humana*. Buenos Aires: Ediciones Paidós, pp. I-XII.

Fávero, A. A. y Marcón, T. (2014). Seminario "Hanna Arendt y la educación". 9 al 12 de junio, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), Buenos Aires.

Fávero, A. A. y Ody, L. C. (2015). Falibilismo como perspectiva epistemológica en las investigaciones en políticas educativas. Caracterizando el campo teórico. Tello, C. (Comp.). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires: Autores de Argentina, pp. 161-181

Lasaga Medina, J. (2007). Hannah Arendt o el valor de pensar. Una introducción a su obra. *Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, N° 5, pp. 125-152.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3176359>

Marrero, A. (2001). El papel de los motivos en la metodología comprensivista explicativa de Max Weber. *Revista de Ciencias Sociales*, Departamento de Sociología, FCS-UdelaR, N° 19, abril, pp. 119-126.

May, D. (1988). *Hannah Arendt: una biografía; a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX*. Rio de Janeiro: Casa-Maria Editorial.

Muñoz, M. T. (2020). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras; Bonilla Artigas Editores.

Prior Olmos, Á. (2017). Conflictividad de las esferas, moralidad y política: afinidades entre Arendt y Weber. *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas*. 20 (2), Madrid, pp. 293-306.

Rabotnikof, N. (2005). *En busca de un lugar común. El espacio público en la teoría política contemporánea*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM.

Ricci, C. R. (2015). Epistemologías y metodologías emergentes: Otros sujetos, otros contextos y otros modos para la producción y legitimación de conocimiento. Apuntes para reflexionar más allá de la modernidad. *Revista Perspectivas metodológicas*, 15 (16), pp. 81-103. <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/760/815>

Silva Muñoz, A. (2011). La noción de “momento de verdad” en Hannah Arendt como una clave para un análisis prospectivo de algunas políticas educativas actuales en Uruguay. *Fermentario*, N° 5, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR.

<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/57>

Weber, M. (1992). *Economía y Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.