

# Lo viejo y lo nuevo: la fenomenología del mundo y la ontología política en Hannah Arendt

Old and New:  
The Phenomenology of the World  
and the Political Ontology  
in Hannah Arendt

O velho e o novo:  
a fenomenologia do mundo  
e a ontologia política  
em Hannah Arendt

## Cómo citar este artículo en APA:

García, J. (2018). Lo viejo y lo nuevo: la fenomenología del mundo y la ontología política en Hannah Arendt. *Analecta Política*, 8(14), 37-59.

**Recibido:**  
25 de octubre de 2017

**Aprobado:**  
19 de enero de 2018

## JULIÁN GARCÍA LABRADOR

Doctor en Teología por la Universidad Pontificia de Comillas, España. Investigador. Universidad Complutense de Madrid, España. Grupo de Investigación: “Ética, política y derechos humanos en la sociedad tecnológica”. Correo electrónico: julian07@ucm.es. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7663-9562>. Ciudad Universitaria 28040 - Madrid (España).



## Resumen

En la obra de Hannah Arendt, la crisis de la educación del siglo XX refleja el colapso de lo político y el cuestionamiento de sus categorías centrales: mundo y natalidad. Este artículo relaciona su postura sobre la educación con la fenomenología política expuesta en el resto de su obra. La argumentación se desarrolla a partir del análisis crítico de la obra de Arendt, con especial atención a sus escritos de juventud y su relación académica con Heidegger. El interés se dirige fundamentalmente a las perplejidades que surgen del fenómeno político totalitario y su vinculación con las transformaciones de la modernidad. Se concluye que la crisis política de la modernidad se convierte en una crisis de sentido porque anula el mundo y la facultad humana para construirlo: la libertad.

### Palabras clave

Educación, totalitarismo, fenomenología, ontología.

## Abstract

In Hannah Arendt's work, the crisis of the education in the twentieth century reflects the collapse of the political and the questioning of its central categories: world and natality. This study links her position regarding education with the political phenomenology scattered throughout the rest of her work. *The discussion is developed through a critical analysis of the work of Arendt, with a specific focus on the texts she wrote in her youth, and her link to Heidegger's thought.* Perplexities of the totalitarian phenomenon and its connection with modern changes are the main topic. It is concluded that our modern political crisis turns into a crisis of sense, because it nullifies the world and the human ability to build it: freedom.

### Keywords

Education, totalitarianism, phenomenology, ontology.

## Resumo

No trabalho de Hannah Arendt, a crise da educação no século XX reflete o colapso do político e o questionamento de suas categorias centrais: o mundo e a natalidade. Este estudo liga a aguda análise da educação feita por Arendt com a fenomenologia política espalhada pelo resto do seu trabalho. A discussão é desenvolvida através de uma análise crítica do trabalho de Arendt, com foco específico nos escritos que ela fez durante a juventude, e seu link com o pensamento de Heidegger. O interesse centra-se



fundamentalmente nas perplexidades do fenômeno totalitário e sua conexão com as mudanças modernas. Conclui-se que a crise política moderna se transforma em uma crise de senso, anulando o mundo e a capacidade humana para construí-lo: a liberdade.

**Palavras-chave**

Educação, totalitarismo, fenomenologia, ontologia.

## Introducción

Hannah Arendt abordó el fenómeno del totalitarismo en el siglo XX. Su teoría política gira en torno a los asuntos implicados en tal cuestión, tales como la fusión de naturaleza e historia o la reducción de los seres humanos a elementos superfluos del sistema. Los totalitarismos habían mostrado la posibilidad de ejercer el poder en forma de terror. Desde entonces, vivimos ante la incertidumbre de su próxima aparición. En el momento presente, ante las amenazas de nuevos totalitarismos (disfrazados o no), se antoja, no solo necesario sino perentorio, abordar nuevamente la cuestión de lo político. Tal es la pertinencia del presente estudio.

Además, desde que Husserl (2010) denunció la tecnificación de las ciencias a mediados de los años treinta del siglo XX, la aplicación de programas técnicos en educación superior no ha hecho más que aumentar. El currículo STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) cuenta con presupuestos cada vez mayores en los países industrializados y está permeando progresivamente más niveles y modalidades educativas (Teitelbaum, 2014). Un mercado laboral cada vez más volcado en las nuevas tecnologías está provocando la difusión masiva y el convencimiento de que el futuro de la educación pasa por su tecnificación (Vilorio, 2014; Langdom et al., 2011). Tanto es así que, desde 2001, los Estados Unidos cuentan con un programa de educación NCLB (*No Child Left Behind*) que fortalece las destrezas matemáticas de cara al desarrollo de las futuras habilidades STEM en el mercado laboral (Freeman, Marginson, Tytler, 2015). Sin embargo, no todos los autores apuntan en la misma dirección. Botz-Bornstein (2011) vincula la actual crisis de las instituciones de educación superior con la tecnificación y el pragmatismo de los currículos. Hace más de cincuenta años Arendt denunció, precisamente, el pragmatismo con el que las tendencias pedagógicas procuraban vaciar de contenidos la educación en los EE.UU., y apuntó que tal tendencia implicaba una irresponsabilidad de parte de las autoridades educativas al privar a los educandos de la necesaria representación del mundo.

Desde mi perspectiva, Arendt y la educación es un tema que ha sido abordado en dos direcciones hasta ahora. Por un lado, algunos autores (Bárcena, 2015; De Assis; Duarte, 2010 y Veck 2015) hacen hincapié en que el planteamiento de Arendt ofrece elementos suficientes para admitir que los educandos gozan del poder de renovar el mundo en cada generación. Según estos autores Arendt realiza una crítica de la biopolítica, representada por los totalitarismos. En este sentido, vinculan el pensamiento de Arendt con la crítica de Foucault, algo que, en mi opinión, lleva el planteamiento de Arendt más allá de su pretensión on-

tológica. El presente estudio aborda la cuestión desde los presupuestos de la joven Arendt. En sus años de juventud, Arendt se encuentra en medio de una tormenta perfecta: la transformación que Heidegger realiza de la fenomenología de Husserl y el ascenso y consolidación del régimen nazi. Ambos asuntos son cruciales para entender la crítica a la pedagogía de los años cincuenta desde la reivindicación ontológica de la política.

Por otro lado, otros críticos (Biesta, 2010; Topolski, 2008; Lange, 2012) se refieren a la propuesta arendtiana sobre la educación desde la construcción de ciudadanía. Es este un aspecto clave del pensamiento de Arendt. El mundo se nutre y se transforma con los recién llegados y estos aprenden sobre el mundo en el ámbito de la educación. Ahora bien, deben tenerse en cuenta dos cosas para establecer la relación de la educación y el mundo: la destrucción del mundo operada por la política totalitaria y las posibilidades que ofrece la filosofía para la reconstrucción del mismo. Aquí nos volvemos a encontrar con la política del III Reich y con la filosofía de Heidegger. Sin estos datos, cualquier intento de relacionar la postura de Arendt en torno a la educación con la construcción de ciudadanía quedaría incompleto.

Teniendo en cuenta el estado de la cuestión, este artículo pretende adentrarse en las bases filosóficas de la postura de Arendt, con conciencia de que su filosofía política y su posición respecto a la educación no pueden separarse de la relación (por otra parte ambigua) con la figura de Heidegger.

Comenzamos planteando la educación como un problema político. Arendt analiza los supuestos que están detrás de la crisis de la educación en el siglo XX, tratando de ir más allá de los mismos. La crisis de la educación refleja, para ella, la crisis de la política. Esta crisis es evidenciada por la pérdida de la capacidad de distinción de los seres humanos y por el olvido del mundo en su dimensión política. De acuerdo con el análisis de Arendt, se infieren dos categorías centrales: mundo y natalidad. A continuación, contextualizamos histórica y filosóficamente a Arendt para comprender la compenetración que hace entre filosofía (fin de la metafísica) y política (revolución norteamericana). Dicha contextualización nos permite adentrarnos en su fenomenología de lo político, a través de la cual pretende aislar lo que sea propiamente lo político y, de esta manera, recuperar el mundo. Por último, presentamos la crisis del mundo moderno y la relevancia que la natalidad tiene en él, mostrando cómo la educación y su carácter político se centran en la protección de la distinción que cada ser humano puede aportar al mundo, en virtud de haber nacido.

## La crítica a la pedagogía

En el otoño de 1958, Arendt publicaba en *Partisan Review* “The crisis in Education”<sup>1</sup>, un ensayo en el que se hacía eco de las transformaciones de la educación en el siglo XX y donde afirmaba: “En los Estados Unidos, uno de sus aspectos más característicos y sugestivos es la crisis recurrente de la educación, que, al menos a lo largo del último decenio, se ha convertido en un problema político de primera magnitud” (Arendt, 1996, p. 185). Esto no hace sino poner al descubierto la crisis política del mundo en que vivimos. El problema no es, para Arendt, un “fenómeno local” (1996, p. 185). Más bien refleja la condición humana en el mundo que habitamos. En este sentido, la pensadora judía reconoce tres supuestos que están detrás de la crisis educativa en el siglo XX: la tendencia a crear un mundo y una sociedad infantiles, el establecimiento de la pedagogía como disciplina autónoma y el triunfo del pragmatismo, así como su aplicación en el ámbito educativo:

- La infantilización del mundo y de la sociedad rompe las relaciones normales entre niños y adultos. Un mundo exclusivamente infantil somete a los niños al dictado de una mayoría tiránica, la cual ejerce tal presión que impide tanto el razonamiento como la recurrencia al mundo de los adultos. El conformismo y la delincuencia juvenil serían las consecuencias de tal infantilización.
- Arendt arremete duramente contra la pedagogía. La razón de esta crítica estriba en que la pedagogía, al constituirse como ciencia autónoma, ha privado a los docentes de una necesaria preparación en contenidos específicos.
- El triunfo del pragmatismo, como supuesto básico, ha propiciado la sustitución del aprender por el hacer. De esta manera, la educación se centra en la adquisición de habilidades y no en la apropiación de conocimiento.

Para Arendt (1996), lo importante no es atender directamente a estos tres supuestos, sino reconocer el “elemento destructivo” (p. 196) que se halla implícito en ellos. Ello motivó la respuesta restauracionista que sobrevino a la crisis de la educación de mediados del siglo XX. Desde entonces, el movimiento que va del cambio a la restauración ha sido la tónica general en los debates educativos. Arendt, testigo de esta tensión, quiere hacernos ir más allá de lo que se muestra

---

1 Conferencia impartida en Bremen con el título “*Die Krise in der Erziehung*” el 13 de mayo de 1958. Publicada como “The Crisis in Education” *Partisan Review* 25/4 (Fall 1958, pp. 493-513). Fue compilado en 1961 para la publicación de *Between Past and Future*. Seguimos la traducción española recogida en 1996 *Entre Pasado y Futuro*, Barcelona: Península.

en primer plano. Los tres supuestos están revelando la encrucijada del hombre contemporáneo en dos aspectos. El primero se refiere al papel de la educación en la cultura; el segundo, a la crisis de lo político, tal como ha salido a la luz con las inversiones conceptuales de la modernidad. Veamos estos dos aspectos.

En primer lugar, el papel de la educación en la cultura y en las sociedades es doble, porque, si bien la educación se refiere a la vida del niño y a su protección, también apunta a la inserción de los educandos en el mundo de los adultos. Estas dos orientaciones de la educación no son, ni siquiera, coincidentes y se establece entre ellas una especie de contradicción.

La educación referida a la vida y el desarrollo del niño tiene en cuenta al niño como una criatura viva que aún no ha llegado al pleno desarrollo. Entendida así, la educación no sería sino una función vital y su única preocupación sería el mantenimiento de la vida y el entrenamiento en la «práctica del vivir» (Arendt, 1996, p. 197), lo cual no diferencia mucho a los seres humanos de los animales. En este sentido, la educación cumple la misión de conservar la vida de los niños y garantizar su desarrollo íntegro. Pero, y por eso Arendt introduce la mención al mundo, la educación también prepara a los educandos para entrar en un ámbito de adultos, el cual no puede ser considerado desde un aspecto meramente vital. Mundo e infancia no pueden entrar en relación sino es por la mediación de la educación. Los infantes han de ver protegida su intimidad de la exposición pública, propia del mundo, para poder desarrollarse. Esta exposición pública es destructiva para los niños, ya que su lugar está en la familia y en el ámbito de lo privado. No obstante, tan destructivo es el intento por hacer entrar a los niños en la exposición pública del mundo, como convertir a los niños en un mundo autónomo, porque, aunque no sea algo real, “los niños se ven obligados a exponerse a la luz de una existencia pública” (Arendt, 1996, p. 198).

En segundo lugar, la crisis de la educación revela, también, la crisis de lo político. En la medida en que los supuestos arriba mencionados no distinguen con claridad entre mundo y vida están reflejando las distorsiones que han permeado la sociedad desde las transformaciones de la época moderna. Por esta razón, los Estados Unidos de mediados de siglo XX, vanguardia de la modernidad, reflejaron como ningún otro país la crisis de la educación como un problema político. Fue en ese país donde las teorías pedagógicas modernas fueron consentidas “de un modo menos crítico y más servilmente” (Arendt, 1996, p. 190). En Estados Unidos, también la crisis de la educación apareció en medio de una tipología social propia de la modernidad: la sociedad de masas. Arendt había tratado este fenómeno del mundo contemporáneo en el capítulo X de su obra magna *Los*

*orígenes del totalitarismo*, donde analizaban los totalitarismos nazi y estalinista. Hitler y Stalin no habrían podido lograr el poder sin contar con el apoyo de las masas. El antiguo sistema de partidos de los Estados-nación, sustentado sobre el sistema de clases, había sido superado por la aparición de las masas. Dice Arendt: “las masas surgieron de los fragmentos de una sociedad muy atomizada cuya estructura competitiva y cuya concomitante soledad solo habían sido refrenadas por la pertenencia a una clase” (1998, p. 262).

Las masas sustituyeron a las clases y los movimientos sustituyeron a los partidos. De esta forma, los movimientos totalitarios pudieron organizar a las masas en torno a ideas aglutinantes como el nacionalismo o el racismo. Aunque históricamente los regímenes totalitarios hayan desaparecido en las formas nazi o soviética, Arendt destaca que nuestro mundo ha conocido “una forma enteramente nueva de gobierno que, como potencialidad y como peligro siempre presente, es muy probable que permanezca con nosotros a partir de ahora” (1998, p. 383). El hecho de que vivamos en una sociedad de masas da cuenta de este peligro potencial y, en esta línea, los Estados Unidos muestran que la organización de las masas en torno a la demagogia es siempre posible.

La crisis de la educación como problema político se revela también en torno al concepto de igualdad políticamente considerada. Para Arendt, en ningún otro país como en los Estados Unidos de mediados de siglo XX se había asentado un concepto de igualdad tan extendido y políticamente tan relevante. Más allá de la igualdad ante la ley o de la igualdad de oportunidades, Arendt se refiere a “la lucha por igualar o borrar, en la medida de lo posible, las diferencias entre jóvenes y viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos y, en particular, entre alumnos y profesores” (Arendt, 1996, p. 192). A pesar de reconocer ciertos beneficios educativos en tal tendencia, Hannah Arendt señala que la autoridad del profesor queda en entredicho y que el proceso se hace a expensas de los alumnos más capacitados.

La asunción acrítica de modelos pedagógicos, la sociedad de masas y la tendencia igualatoria no son sino las caras del problema político en torno a la educación, porque el asunto como tal deriva del cuestionamiento de la ontología política de los seres humanos. Esto nos lleva al núcleo del asunto: “la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos” (Arendt, 1996, p. 186). El problema de la educación consiste en lidiar con la novedad de los que llegan a este mundo, para garantizar que el mundo siga existiendo como tal mundo y, al mismo tiempo, superando las tendencias



igualatorias, preservar las notas distintivas de los recién llegados, para garantizar sus posibilidades de transformación del mundo.

Arendt localiza en la educación del siglo XX la revelación de un problema político, porque los supuestos que están detrás de la crisis de la educación y su contexto norteamericano cuestionan las dos categorías principales para hablar de lo político: el mundo y la natalidad. Seguidamente, exponemos por qué estas dos categorías son centrales en la ontología política de Hannah Arendt, y cómo su relación con la educación convierte a esta en un asunto político.

## **La tensión del siglo XX: pensar lo político desde el fin de la metafísica**

Para huir de la barbarie nazi de su Alemania natal, Arendt llegó a los EE.UU. en 1941. Como judía, su prometedora carrera académica había quedado truncada. Al llegar a los EE.UU. su formación filosófica en la tradición fenomenológica alemana –había sido alumna de Heidegger y Jaspers– se vio confrontada con la efervescencia del pensamiento político y pragmático de la tradición anglosajona. Con razón, Sheyla Benhabib indicó:

El modelo asociativo de la esfera pública es el legado que Arendt nos dejó, la modernista y la judía alemana que encontró la protección del gobierno constitucional y la igualdad política en Estados Unidos a partir de los estragos del antisemitismo europeo. El modelo agonista del espacio público es el legado de Arendt, la estudiante de la filosofía alemana fenomenológica y existencialista, que siguió usando la memorable frase: la tiranía de Grecia sobre Alemania (2000, p. 113).

Esta tensión se mantendrá a lo largo de toda su vida y afectará los temas abordados. Para la interpretación de tales temas, habrá de tener en cuenta que en su pensamiento se cruzan tanto el fin de la metafísica, anunciado por la filosofía alemana de entreguerras, como la búsqueda del fundamento político de la revolución norteamericana.

El final de la metafísica, preconizado por la filosofía alemana de entreguerras, cobra carta de naturaleza la filosofía de Heidegger, a la sazón, el profesor de Han-

nah Arendt en sus años de juventud. En Heidegger, encontramos el sentido del final de la metafísica al que se refiere Arendt (1984), final que marca, de manera decisiva, su apuesta por la política y la historia. La metafísica, para Heidegger, con su indistinción entre ser y ente, había borrado la diferencia ontológica, clave para comprender la situación del ser humano en el mundo. Aunque haya que rastrear esta cuestión en la historia de la filosofía desde Platón, será la época moderna, especialmente la filosofía del sujeto de Descartes, el punto crucial del origen de la crisis (Marion, 2011). La reducción del ser humano a mero sujeto implicaba la ruptura de la mundanidad como constitutivo de lo humano. Por eso, cuando Heidegger denuncia la falta de mundo en la filosofía de Husserl asume que hay que fundar la filosofía de nuevo. Heidegger pretendía convertir la filosofía en una ciencia originaria y por ello renuncia a la teorización anterior, ya que la objetivación teórica implicaba perder el mundo de la vida. Heidegger quiere reinstalar la filosofía en el mundo de la vida (Berciano, 2001), pero eso implica modificar el concepto de vivencia *Erlebnis* de Husserl.

Para Heidegger, la tarea de la filosofía no habría consistido en “lograr un conocimiento abstracto de los objetos como en establecer una relación práctica con nuestro mundo circundante, compartido y propio” (Adrián, 2008, p. 20). Recuperar el sentido mundano de la filosofía era la pretensión de Heidegger. En 1925, Arendt asistió a cursos de Heidegger en Marburgo, durante los cuales se empapó de las tesis de su maestro. No en vano Arendt criticará duramente la filosofía de Descartes por considerar que, desde entonces, se instaura la duda como marco epistemológico fundamental. Dice Arendt (1993): “Descartes fue el primero en conceptualizar esta duda moderna, que tras él se convirtió en el evidente e inaudible motor que ha movido todo pensamiento, en el invisible eje a cuyo alrededor se ha centrado todo el pensar” (p. 301). Es así como Arendt asume el final de la metafísica y adopta una postura postmetafísica:

Me he incorporado claramente a las filas de aquellos que desde hace ya algún tiempo se esfuerzan por desmontar la metafísica y la filosofía, con todas sus categorías, tal y como las hemos conocido desde sus comienzos en Grecia hasta nuestros días. Tal desmantelamiento solo es posible partiendo del supuesto de que el hilo de la tradición se ha quebrado y no seremos capaces de renovarlo (Arendt 1984, p. 242).

Por otro lado, el encuentro de Arendt con el continente americano impulsó su crítica a la metafísica de la época moderna en un sentido político. Es más, interpretó el éxito de la revolución norteamericana como el triunfo de la capacidad

humana para actuar y fundar nuevos cuerpos políticos. La libertad, motor invisible de las revoluciones modernas, es el motivo para encontrar en las revoluciones aquellos ejemplos con los que iluminar qué hace del ser humano un ser político, ontológicamente considerado. En este sentido, estima que el establecimiento de la constitución de los Estados Unidos encuentra su sentido en la creación de un marco de referencia para que la libertad pueda seguir siendo ejercida una vez que la fase revolucionaria ha terminado. Es lo que Arendt llama la *Constitutio Libertatis*.

La época moderna es importante para las posibilidades de realización de lo político, porque las propició, por una parte, y las cercenó, por otra. Por un lado, la secularización de la época moderna motivó que, por primera vez desde la época antigua, el ser humano se viera confrontado con su libertad y con la posibilidad de fundar nuevos cuerpos políticos, una vez que la Iglesia había salido del ámbito de la esfera secular. Los hombres quedaban como únicos responsables de la “esfera secular, con su propia dignidad y esplendor” (Arendt, 2006, p. 216). No obstante, por otro lado, la metafísica cartesiana de la duda arruinó estas posibilidades y confinó al ser humano al interior de sí mismo, lo que provocó una doble alienación (del mundo y de sí mismo) una vez que las posibilidades de certeza se alejaron del mundo y se recluyeron en la conciencia de cada uno. La “doble huida de la Tierra al universo y del mundo al yo” (Arendt, 1993, p. 18) motiva, precisamente la obra más filosófica de Arendt: *La condición humana*.

Arendt une la suerte de lo político con el fin de la metafísica. De esta forma, asocia los dos impactos en los que se ve inmersa su vida y su obra: el filosófico y el político. Como reconoció ante Günther Gauss, en una entrevista de 1964, el incendio del Reichstag en 1933 había precipitado el cambio de su primera orientación filosófica hacia intereses en la política y la historia:

— ¿Hay en su recuerdo un determinado acontecimiento a partir del que pudiera datarse su giro hacia la política?

—Yo señalaría el 27 de febrero de 1933, el incendio del Reichstag, con las detenciones ilegales que lo siguieron esa misma noche; la llamada “custodia preventiva” (Arendt, 2005a, p. 20).

Una vez delimitada la tensión del pensamiento de Hannah Arendt, exponemos cómo opera Arendt para recuperar el mundo y la natalidad en el doble juego con lo político.

## Pérdida y recuperación del mundo

La doble alienación que se produce por la metafísica de Descartes afecta de manera ontológica las dimensiones constitutivas del ser humano. La primera alienación (el sí mismo) venía dada por la ruptura ser-pensar de la época moderna. La duda cartesiana afectaba tanto a la consideración de la realidad en sí misma como a las capacidades humanas para conocerla. Produce, en definitiva, la concentración dentro de nosotros mismos: “no conocemos más proceso que el de la vida dentro de nuestros cuerpos” (Arendt, 1993, p. 126). La segunda alienación (respecto del mundo) se relaciona íntimamente con la primera y motiva de manera decisiva la apuesta de Arendt por lo político. El mundo para Descartes se convierte en objeto de demostración. “El mismo Descartes basaba la explicación y justificación de su subjetivismo radical en la pérdida decisiva de la certeza que supusieron los grandes descubrimientos científicos de la Edad Moderna” (Arendt, 1984, p. 63). A la escisión ser-pensar de la época moderna hay que añadir la ruptura ser-aparecer: lo que aparece no conduce al ser y, si el mundo es lo que aparece, dicha aparición no conduce al ser del mundo. Así, la doble alienación de la época moderna hunde sus raíces en una doble ruptura: ontológica y epistemológica.

Para Arendt, estas rupturas operan hasta nuestros días y lastran las posibilidades de fundamentación ontológica del ser humano como ser político. Es por ello que el problema del mundo resulta de vital importancia en su filosofía; he allí el enlace con la tradición filosófica alemana en la que fue educada. El mundo había sido objeto de investigación en la filosofía alemana del primer tercio del siglo XX. Tanto Husserl como Heidegger habían procurado una dilucidación acerca del estatuto del mundo. Husserl no había conseguido salir del esquema cartesiano al considerar el mundo un dato de conciencia. Su objetivo era ir a las cosas mismas (*zu den Sachen selbst*) y así recuperar el mundo despejando cualquier duda. Para ello, Husserl concibe la fenomenología como la ciencia por excelencia. En 1907, había logrado la reducción fenomenológica, que «permite alcanzar al ente como tal, a saber cómo absolutamente dado en y a la intuición pura de una mirada trascendental» (Marion, 2011, p.70). La fenomenología convertía a la conciencia pura en el instrumento privilegiado para el acceso al mundo. A pesar del loable intento por confiar en las facultades humanas, Husserl (1968) reconocía en las *Meditaciones cartesianas* que la fenomenología no era sino un “idealismo trascendental” (Hua I, p.118) y que el retorno a las cosas mismas se había convertido en “retorno a las fuentes de la intuición” (Hua III, p. 360).

Heidegger procuró salir de este atolladero situando la mundanidad como un *a priori* existencial del *Dasein*. El mundo no sería, de esta forma, un objeto de demostración (Descartes) o un dato de conciencia (Husserl), sino la primera condición ontológica del ser humano. Heidegger indica que el ser con el otro (*Mitsein*) y el estar el uno con el otro (*Mit-einander-sein*) son estructura originaria del ser humano. Así, el mundo, en la filosofía de Heidegger, se ofrece al ser humano como un dato pre-teórico haciendo que, antes de elaborar teoría alguna, encontremos una “interpretación pública, familiar y cotidiana” (Adrián, 2008, p. 39) de las cosas. En 1927, Heidegger estructura las intuiciones iniciales de sus años de juventud, con las que pretendía realizar una revuelta contra la filosofía tradicional<sup>2</sup> (*Ser y tiempo*, 2012). Para ello, era fundamental realizar una filosofía de la vida fáctica en la que el mundo fuera la dimensión fundamental del ser humano.

Sin embargo, Arendt, la alumna más brillante de Heidegger, en el ensayo “Qué es filosofía de la existencia” de 1946, arremete duramente contra su maestro y lo hace denunciando, precisamente, la no mundanidad de su filosofía. Heidegger había indicado que la aceptación de la mundanidad, como elemento ineludible del ser humano, se acompañaba de la propia constitución del sí-mismo, mediante la conciencia de la propia muerte. Es en este punto donde Arendt descubre y denuncia la contradicción al interior de la filosofía de Heidegger, pues, aunque el mundo se dé como un elemento preteórico y constitutivo, la aceptación de la propia muerte implica la separación del mundo, el cual, entendido como un “se” impersonal, aparecía como un obstáculo insalvable para la constitución del sí mismo. La muerte, en Heidegger, se convertía en *principium individuationis*, lo cual, para Arendt, no hace sino confirmar el carácter apolítico del concepto de mundo manejado por su antiguo profesor (García de la Huerta, 2015). Si la muerte individual ratifica el carácter mundano del ser humano, se confirma el carácter solipsista del mundo: “el precursar la propia muerte le arranca de la trama con los que son sus iguales” (Arendt, 2005a, p. 224).

---

2 Nos referimos fundamentalmente a dos obras: “Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica” también conocido como *Informe Natorp* (*Natorp Bericht*) de 1922 y *Ontología. Hermenéutica de la facticidad* de 1923. Por estas obras, sabemos que Heidegger distingue entre la contemplación teórica (*Hinsicht*) para la que el mundo es un objeto y la intencionalidad propia o circunspección (*Umsicht*) en la que el mundo es un entorno de significatividad. Heidegger se inclina por la segunda opción, para la cual la situación pre-teórica del ser humano se corresponde con el estado de “estar interpretado” (*Ausgelegenheit*).

Además, la filosofía de Heidegger había propiciado la justificación metafísica del III Reich, algo que en la filosofía de Arendt no queda suficientemente esclarecido ni explícitamente refutado. Enmanuel Faye (2009) ha indicado que la vinculación de Heidegger con el nacionalsocialismo no fue un episodio esporádico y que afecta al núcleo más íntimo de su filosofía. La reciente publicación de los *Cuadernos negros* de Heidegger (2015) ha venido a confirmar este vínculo. En 1933, Heidegger, en su discurso rectoral (1996) establecía que la universidad alemana tenía que contribuir al desarrollo de la misión espiritual (*geistigen Auftrag*) del pueblo alemán. Esta declaración de intenciones ni fue un error, ni puede ser desligado de la filosofía de Heidegger. La primacía del mundo se convierte en Heidegger en la primacía del ser. Por ello, al cohonestar su filosofía con el régimen nazi termina justificando la pasividad humana ante la marcha de la política. Según Faye en el seminario *Über Wesen und Begriff von Natur, Geschichte und Staat* (1933-34), Heidegger establece la correlación entre los términos Estado / pueblo y el ser/ente: “allí le vemos ontologizar la relación entre el Estado y el pueblo y presentarla como el equivalente exacto de la relación entre el ser y el ente” (Faye, 2009, p. 220). Es lo que Llorente (2013) llama “totemismo ontológico”. El Estado se eleva como ser histórico ante el cual al hombre no le queda sino la sumisión pasiva de quien se ve sobrepasado por la preeminencia de la historia.

La relación de Arendt con Heidegger y su postura ante el nacionalsocialismo no es todo lo clara que pudiéramos esperar de la autora judía y apátrida. Recientemente, Faye (2016) ha indicado que Arendt ha contribuido a extender el pensamiento de Heidegger y con ello ha despejado el camino para el asentamiento ontológico de una política en sentido heideggeriano. En mi opinión, Arendt responde a Heidegger a través del análisis fenomenológico del mundo. Ella pretende descubrir la estructura propicia para que los seres humanos puedan actuar con libertad (políticamente) y para ello distingue tres ámbitos esenciales de la vida humana.

Con el fin de recuperar el mundo para el hombre, Arendt se ve obligada a realizar la distinción fenomenológica al interior de las actividades del hombre. Tres son los ámbitos señalados por Arendt: labor, trabajo y acción. La *labor* corresponde a la más baja actividad del ser humano, destinada a mantener y conservar la vida de los hombres. Todas las actividades que corresponden al ciclo biológico y metabólico del ser humano se encuentran aquí. El *trabajo* es la actividad correspondiente a la fabricación de objetos de uso. Mediante la elaboración de objetos, el ser humano logra la estabilidad y la durabilidad que su propia vida no puede darle. Finalmente, la *acción* es la actividad propiamente política del ser humano, ya que consiste en la generación de empresas y la fundación de cuerpos políticos,

a través de la unión indisoluble entre acción (*praxis*) y discurso (*lexis*). Al hacer esta distinción, Arendt tiene la mirada puesta en el mundo antiguo. Tanto la experiencia griega de la *polis* como la fundación romana son las referencias frecuentemente invocadas por la pensadora alemana. Además, la distinción aristotélica de las actividades humanas interpretada a la luz de los cursos de Heidegger de 1925, motiva la caracterización arendtiana de la política como lo “incondicionado”. En efecto, Arendt trata de eludir cualquier funcionalización de la política; para ello, distingue entre *praxis* (actividad realizada sin finalidad externa alguna) y *poiesis* (actividad en la que se ejecuta un plan conforme a un fin), con lo que adjudica la noción de *praxis* a la política.

Arendt realiza esta distinción formal para garantizar, al menos a nivel conceptual, la posibilidad de que los hombres se diferencien políticamente. En mi opinión, se trata de una reacción extrema ante el totemismo ontológico de Heidegger. Si el pensamiento de Heidegger podía convertirse en una ontología del estado nazi, Arendt se ve obligada a utilizar las mismas categorías de Heidegger en una dirección diferente. A fin de reservar un espacio para el libre ejercicio de la libertad, recurre a la noción de *praxis* aristotélica y la enraíza en la espontaneidad natural de los seres humanos. Lo político es, para ella, lo más íntimo e inalienable de los hombres. De esta manera, Arendt levanta una barrera conceptual a la sumisión exigida por el todopoderoso ser de Heidegger.

Ella era consciente de que con esta división impedía el paso de lo social a lo político y de que, aun a riesgo de confinar lo político en la nostalgia del pasado, tal distinción se hacía necesaria para comprender la irrupción de los totalitarismos del siglo XX, que habían ahogado la libre iniciativa de los seres humanos, cercenado la espontaneidad de los hombres y, con ello, el núcleo esencial de la ontología política de la vida humana. La distinción de las actividades (labor, trabajo y acción) tenía por objeto delimitar, en la medida de lo posible, lo político. Algunos autores como Benhabib (1996) hablan de un “esencialismo fenomenológico” (p. 123), y advierten en Arendt una inflexibilidad conceptual de la que es difícil escapar.

No obstante, es a través de esta distinción como Arendt logra rescatar al mundo. El mundo se constituye gracias al trabajo y a la acción. El trabajo proporciona objetos que perduran en el tiempo y la acción funda cuerpos políticos e instituciones en los que ejercer la libertad:

Cosas y hombres forman el medio ambiente de cada una de las actividades humanas, que serían inútiles sin esa situación; sin embargo, este medio ambiente, el

mundo en que hemos nacido, no existiría sin la actividad humana que lo produjo, como en el caso de los objetos fabricados, que se ocupa de él, como en el caso de la tierra cultivada, que lo estableció mediante la organización, como en el caso del cuerpo político (Arendt, 1993, p. 37).

## La educación y lo político: proteger para transformar

El mundo de objetos e instituciones, concreción del trabajo y de la acción, es el destino futuro de los educandos. La educación, en su dimensión política, los prepara para entrar en un mundo de adultos, el cual no puede ser sino un mundo político. No obstante, tal mundo político ha sido perdido por las transformaciones de la modernidad.

El mundo se constituía políticamente por la acción, la cual, con el mundo antiguo como telón de fondo, permitía, para Arendt, la distinción de los hombres. El antiguo espíritu griego competitivo (agonal) inspira la noción política de Arendt. El deseo por distinguirse mediante acción y discurso es *conditio sine qua non* para comprender que, en lo político, el ser humano se juega su identidad. A través de la acción el hombre puede comunicar su propio yo y, así, instalarse en el mundo: “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” (Arendt, 1993, p. 201).

Arendt parte de dos supuestos: ontológico y antropológico. El supuesto ontológico, contrario a Descartes, hace coincidir el ser y la apariencia: “en este mundo al que llegamos procedentes de ninguna parte y que abandonamos con idéntico destino, ser y apariencia coinciden” (Arendt, 1984, p. 31). Tal supuesto ontológico es necesario para sostener que la apariencia de los hombres revela su verdad. Si el mundo consiste en estar entre los hombres (*inter homines esse*), se hace ineludible aceptar un mundo de apariencias, donde cada cual alcanza su distinción en virtud de lo que aparece. En política, solo cuenta lo digno de ser visto y oído, aquello que revela el ser del agente. De esta forma, en el mundo se alcanza la verdad y el ser del otro en virtud de lo que aparece. Por eso, el supuesto antropológico es la pluralidad de los hombres sobre la tierra. No hay naturaleza humana: “El problema de la naturaleza humana, la *quaestio mihi factus sum* de san Agustín



(he llegado a ser un problema para mí mismo), no parece tener respuesta tanto en el sentido psicológico individual, como en el filosófico general” (Arendt, 1993, p. 24). Ante tal perplejidad, Arendt opta por hablar de los hombres en plural, para evitar incurrir en cualquier tipo de esencialismo. De esta forma, el mundo se constituye por la pluralidad de apariencias que los hombres generan. El mundo no es monolítico, uniforme ni homogéneo. La condición humana de la pluralidad hace del mundo un hogar polifónico y multifacético.

La distinción, con sus supuestos apariencia y pluralidad, entra en escena gracias al fundamento básico de los seres humanos, el cual sostiene y hace posible el mundo: la natalidad. Si Heidegger alzaba la muerte como piedra de toque para que el ser humano tome conciencia de su ser, Arendt, en un “distanciamiento intelectual de Heidegger” (Gutiérrez de Cabiedes, 2009, p. 169), eleva la natalidad a categoría central de su pensamiento político. La natalidad es el auténtico *principium individuationis* de los seres humanos. El mero hecho del nacimiento hace de los seres humanos unos agentes capaces de iniciar procesos y de llevar lo nuevo al mundo una y otra vez. Más allá de ser considerado en su aspecto biológico, el nacimiento es la condición ontológica propia de los seres humanos y el fundamento de su actuar. Ante las tendencias igualatorias y niveladoras del mundo moderno, la natalidad se revela así como la fuente de distinción y la reserva de sentido para el hombre contemporáneo.

Para Heidegger, la homogeneización de los seres humanos hacía del mundo un ámbito inhóspito, ya que el “uno” (*das Man*) hacía imposible la distinción del Dasein:

(...) el Dasein vive inicialmente en la inhospitalidad (*Unheimlichkeit*) de ese sujeto de la cotidianidad que no remite a nadie en concreto y en la que el Dasein queda atrapado por el tiempo uniforme y público del “uno” que nivela a todos (Adrián, 2008, p. 45).

En Arendt el mundo es inhóspito por la elevación del Estado totalitario como ser histórico (totemismo ontológico). Ante ello, la natalidad revela su potencial político. Por eso, en *Los orígenes del totalitarismo*, donde la descripción del terror totalitario podría presagiar los desastres venideros, Arendt termina apelando a la esperanza. Y lo hace de la mano de San Agustín y la natalidad:

El comienzo, antes de convertirse en un acontecimiento histórico, es la suprema capacidad del hombre; políticamente, se identifica con la libertad del hombre. *Initium ut esset homo creatus est* (para que un comienzo se hiciera fue creado el

hombre), dice Agustín. Este comienzo es garantizado por cada nuevo nacimiento; este comienzo es, desde luego, cada hombre (Arendt, 1998, p. 383).

El intento totalitario por homogeneizar a los hombres y anular su libertad fue un ataque directo a aquello que, desde el nacimiento, caracteriza a cada hombre: la capacidad de comenzar. Fue esta su motivación primera para analizar el fenómeno totalitario: ¿cómo era posible que esta hechura de los seres humanos pudiera dar al traste con su libertad?

A lo largo de su obra, Arendt vincula los totalitarismos con las transformaciones que se dieron en la época moderna y que hacen de nuestro mundo una decantación de aquellos elementos que se dieron con anterioridad. Para ella es importante rastrear las raíces (orígenes) del fenómeno político caracterizado como totalitarismo. Arendt rechaza el principio de causalidad en las ciencias históricas por considerarlo un instrumento que falsea la realidad. En su lugar, ella prefiere hablar de la cristalización de elementos. Para Arendt “el acontecimiento ilumina su propio pasado; nunca puede deducirse de éste” (Arendt, 2005a, p. 387). Por esta razón, el surgimiento repentino de los regímenes nazi y estalinista había de ser estudiado como la concentración de elementos que, al cristalizarse “repentinamente en formas fijas y definidas” (Arendt, 1998, p. 387), se convierten en orígenes. *Los orígenes del totalitarismo* es un ejercicio de análisis de la cristalización. Sin embargo, la empresa no terminó ahí. En el año 1952, le fue aprobada una beca de la fundación *Guggenheim*, para el proyecto “Elementos totalitarios del marxismo” con el que Arendt pretendía ir más allá de lo que había dicho en su obra magna. El proyecto como tal no tuvo una publicación específica, sino que fue diseminándose en las obras de la década de los cincuenta, a medida que Arendt ampliaba el espectro de investigación a toda la época moderna.

La época moderna es el tiempo de las transformaciones en la fenomenología de lo político, lo cual ha llevado el mundo a la crisis actual. Arendt se refiere a la inversión en la jerarquía de actividades que ella misma había presentado. Así, si en el orden tradicional de Arendt, la acción ocupaba el más alto rango, seguida por el trabajo y la labor. La época moderna ha supuesto que la labor se consolide como la actividad primordial. El trabajo fue entendido en términos de labor y la acción fue confinada al interior del ser humano. Entender el trabajo en términos de labor es la acusación principal que Arendt lanza contra Marx en *La condición humana*. Por eso, el mundo que está en crisis es el mundo político, el mundo de la acción y la libertad. Que Marx identifique trabajo y labor no es una cuestión baladí, ya que eso implica la pérdida de una de las dimensiones del mundo: la capacidad humana de crear objetos. El proyecto sobre Marx fue encontrando cada vez más

reticencias por parte de Arendt. En 1953, llegó a decir por carta a Jaspers que el hecho de que Marx no estuviera interesado en la justicia o la libertad resultaba para ella insoportable (Arendt, 1992).

El ascenso de la labor al primer lugar implica el enaltecimiento de los procesos biológicos y de los ciclos naturales. El auge de las filosofías de la vida durante finales del siglo XIX y principios del XX es el síntoma más evidente del triunfo de la labor sobre las otras actividades. Las filosofías de la vida y la sociedad de laborantes atentan directamente contra la pluralidad de los hombres, ya que el acento se pone en la especie humana y no en los agentes individuales. Por ello, Arendt vincula el ascenso de la vida con la pérdida de la libertad, a pesar de que en la época moderna tienen lugar sus máximas expresiones en la forma de las revoluciones modernas (norteamericana y francesa). El triunfo de la labor es el triunfo de la vida *per se* y con ello la pérdida de lo más político de los seres humanos: la capacidad de distinguirse. Un mundo en el que se cierran las vías a la pluralidad y la distinción es un mundo en el que lo político no es evidente. Además, en la época moderna Descartes había terminado con el supuesto ontológico (identificación ser-apariencia) al introducir la duda como presupuesto ineludible en la relación del hombre con un mundo de apariencias.

La modernidad, a pesar de elevar conceptualmente la libertad, supone su enterramiento. Los totalitarismos son la confirmación de ello:

(...) este desarrollo del totalitarismo es realmente el paso decisivo en el camino de la supresión de la libertad, lo que no niega que desde un punto de vista teórico el concepto de libertad haya desaparecido allí donde el concepto de la historia ha reemplazado en el pensamiento moderno al de la política (Arendt, 2005b, p. 72).

Al hablar del concepto de historia, hemos de precisar lo siguiente: para Arendt, las filosofías de la vida encuentran su máxima concreción en el concepto moderno de historia, el cual asume acríticamente el modelo del proceso vital, despojando a los hombres de su protagonismo en el decurso temporal. Este concepto de historia es el que los totalitarismos tratan no solo de justificar sino de producir. Como indica uno de sus comentadores:

La pretensión ideológica de los totalitarismos perseguía refundar las condiciones estructurales del mundo de la vida y del mundo de la Historia, al punto de que los seres humanos individuales resultaran superfluos y la condición humana, capaz de pensar y actuar con sentido, fuera el factor a eliminar en la construcción ideológica de un universo alternativo (Serrano de Haro, 2008, p. 303).

Arendt es consciente de esta refundación pretendida por los totalitarismos y de las posibilidades justificativas que ofrecía la filosofía de Heidegger. Por ello, su distinción fenomenológica quiere salvaguardar la estructura mundana de los seres humanos. Tal es la condición necesaria de la política. Y así, la educación en Arendt opera como un ideal capaz de vincular estructura mundana con la acción política. En este sentido, señalamos los tres aspectos fundamentales en que la educación se relaciona con el mundo y sus posibilidades.

- En primer lugar, Arendt distingue la educación del aprendizaje en función de su dimensión política. Educar significa enseñar cómo es el mundo, y asumir la responsabilidad propia que los adultos tienen respecto al mundo en el que viven. Por eso, la educación ha de tener un fin que posibilite a los educandos entrar en el mundo. Frente a ello, Arendt censura que el aprendizaje no sea concebido en relación con el mundo, sino con la adquisición de habilidades. Este giro implica que el aprendizaje se desarrolle durante toda la vida, sin que sea necesario un fin determinado. Sin embargo, Arendt no concibe una neta separación entre educación y aprendizaje, sino un enriquecimiento mutuo: la educación sin aprendizaje degenera en retórica, el aprendizaje sin educación se convierte en un bucle sin fin y sin mundo.
- En segundo lugar, la educación está destinada a formar la distinción del niño, aquello que de peculiar viene al mundo. La educación trata con los recién llegados al mundo y lo hace desde la responsabilidad con el mundo. Precisamente porque está en juego el carácter político del mundo en virtud de lo que los recién llegados puedan aportar, la educación tiene una dimensión política esencial. La educación, en sentido político, implica un tipo de autoridad que nada tiene que ver con la autoridad que emana del modelo familiar ni con la sociedad de masas. La crisis de la autoridad se traduce en un distanciamiento y una irresponsabilidad para con el mundo. Arendt mira a Roma para invocar un tipo de autoridad que se hace cargo del mundo en su sentido político, esto es, mediando entre lo nuevo y lo viejo. Si por la natalidad los recién llegados están destinados a introducir algo nuevo en el mundo, conviene tener en cuenta que ese mundo tiene un pasado. Es la relación con el pasado del mundo lo que permite a los nuevos reivindicarse en su distinción.
- Por eso, en tercer lugar, Arendt proclama el carácter conservador de la educación. Confiando en lo que los nuevos puedan aportar al mundo, Arendt afirma:

Precisamente por lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora; tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus

acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación (1996, p. 204).

## Conclusión

La estructura mundana de los seres humanos no puede desvincularse de su acción política, ni de su educación. Esta estructura mundana es el elemento que media entre lo viejo (el mundo dado) y lo nuevo (el mundo por transformar). Una mera educación funcional deja de ser política porque priva a los educandos de la necesaria representación del mundo desde la que construir nuevos proyectos. Si los recién llegados han de incorporarse a una red de relaciones o narratividad (Benhabib, 1996) no pueden verse privados de los relatos acerca “lo viejo”. En Arendt, la narración de historias juega un papel fundamental en la conformación del mundo. Es el nexo que une las generaciones pasadas con las futuras. Young-Bruehl indica que el conjunto de relatos constituye una imagen del mundo o “collage” (1977). Las nuevas generaciones se nutren de esta imagen del mundo que se transmite por la narración de historias, la cual, lejos de coartar la libertad de los recién llegados, evita que se repitan los hechos olvidados. Dice Arendt:

En el mundo solo permanece lo que se puede comunicar. Lo incomunicado, lo incomunicable, eso que no se contó a nadie y no dejó huella en nadie, lo que por ninguna vía penetra en la conciencia de los tiempos y carente de significado, se hunde en el oscuro caos del olvido, está condenado a repetirse y se repite porque aunque haya ocurrido de verdad, no encontró en la realidad un refugio estable (Arendt, 2000, p. 145).

La trama de las relaciones humanas en el mundo y sus relatos son esenciales para que las nuevas generaciones puedan ejercer su libertad política en medio de esa trama. Un currículo STEM, que no cuente con ciertos contenidos representativos acerca del mundo, privaría a los recién llegados de la posibilidad de tejer una nueva trama de relaciones, ya que no podrían contar con la narratividad de lo viejo. Lo nuevo y lo viejo se interrelacionan en virtud de la representación del mundo con la que se encuentran los recién llegados.

Con el fin de dar cauce a la libertad humana (expresión política de la natalidad), Arendt se ve confrontada con la pasividad requerida por la ontología política de Heidegger. Por ello, su distinción fenomenológica al interior de la actividad

humana se eleva como una barrera para proteger lo máspreciado de los seres humanos: su capacidad de comenzar de nuevo. Aunque Arendt no indique en qué dirección transformar el mundo (Levinson, 2001), el mero hecho de apuntar su posibilidad indica que, en tal transformación, se juega la realización política de los seres humanos.

## Referencias

- Arendt, H. (1984). *La Vida del Espíritu*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Arendt, H. (1992). *Hannah Arendt / Karl Jaspers Correspondence, 1926-1969*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Arendt, H. (1993). *La Condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (1998). *Los Orígenes del Totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Arendt, H. (2000). *Rahel Varnhagen. Vida de una mujer judía*. Barcelona: Lumen.
- Arendt, H. (2005a). *Ensayos de comprensión 1930-1954*. Madrid: Caparrós. [Trad. De Agustín Serrano de Haro, Alfredo Serrano de Haro y G. Larrañaga Algárate. Presentación de Agustín Serrano de Haro].
- Arendt, H. (2005b) *Qué es la política*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2006). *Sobre la Revolución*. Madrid: Alianza.
- Bárcena, F. (2015). La educación y el testimonio de los nacidos: a propósito de Hannah Arendt. *Revista Educación y Pedagogía*, 26(27), 9-22.
- Benhabib, S. (1996). *The reluctant modernism of Hannah Arendt*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Benhabib, S. (2000). La paria y su sombra. Sobre la invisibilidad de las mujeres en la filosofía política de Hannah Arendt. En: Birulés, F. (Ed.) *Hannah Arendt. El orgullo de pensar*: (pp. 97-116). Barcelona: Gedisa.
- Berciano, M. (2001) *La revolución filosófica de Martin Heidegger*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Biesta, G. (2010). How to Exist Politically and Learn from It: Hannah Arendt and the Problem of Democratic Education. *Teachers College Record*, 112(2), 556-575.
- Botz-Bornstein, T. (2011). *The Crisis of the Human Sciences: False Objectivity and the Decline of Creativity*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- De Assis, R. y Duarte A. (2010). Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, 36 (3), 823-837.
- Escudero, J. (2008). *El programa filosófico del joven Heidegger*. Barcelona: Herder.
- Faye, E. (2009). *Heidegger. La introducción del nazismo en la filosofía. En torno a los seminarios inéditos de 1933-1935*. Madrid: Akal.
- Faye, E. (2016). *Arendt et Heidegger. Extermination nazie et destruction de la pensée*. Paris: Albin Michel.
- Freeman, B.; Marginson, S. y Tytler, R. (2015). *The Age of STEM: Educational policy and practice across the world in Science, Technology, Engineering and Mathematics*. Nueva York: Routledge.

- García de la Huerta, M. (2015). Apoliticismo y carencia de mundanidad. Arendt-Heidegger. *Revista de Filosofía*, (71), 79-92.
- Gutiérrez de Cabiedes, T. (2009). *El hechizo de la comprensión. Vida y Obra de Hannah Arendt*, Madrid: Encuentro.
- Heidegger, M. (2015). *Cuadernos Negros*. Madrid: Trotta.
- Heidegger, M. (2012). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Heidegger, M. (1996). *La autoafirmación de la universidad alemana*. Madrid: Tecnos.
- Husserl, E. (2010). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Madrid: Prometeo.
- Husserl, E. (1968). *Husserliana, Edmund Husserl Gesammelte Werke*. La Haya: M, Nijhoff.
- Langdon, D., McKittrick, G., Beede, D., Khan, B., & Doms, M. (2011). STEM: Good Jobs Now and for the Future. ESA Issue Brief# 03-11. *US Department of Commerce*. Recuperado de: [www.esa.doc.gov/sites/default/files/stemfinaljuly14\\_1.pdf](http://www.esa.doc.gov/sites/default/files/stemfinaljuly14_1.pdf).
- Lange, L. (2012). Understanding and action: Thinking with Arendt about democratic education. *Perspectives in Education*, 30(4), 1-8.
- Levinson, N. (2001). The paradox of natality: Teaching in the midst of belatedness. En: Gordon, M. (Ed), *Hannah Arendt and education: Renewing our common world* (pp.11-36). Boulder: Westview Press.
- Llorente, J. (2013). La política del acontecimiento. El "nacionalsocialismo privado" de Heidegger como totemismo ontológico. *Isegoría* (49), 629-648.
- Marion, J. L. (2011). *Reducción y donación. Investigaciones acerca de Husserl, Heidegger y la fenomenología*. Buenos Aires: Prometeo.
- Serrano de Haro, A. (2008). Husserl en el pensamiento de Hannah Arendt. *Investigaciones Fenomenológicas. Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, (6), 299-308.
- Teitelbaum, M. (2014). *Falling behind? Boom, bust, and the global race for scientific talent*. New Jersey: Princeton University Press
- Topolski, A. (2008). Creating citizens in the classroom: Hannah Arendt's political critique of education. *Ethical perspective: Journal of the European Ethic Network*, 15(2), 259-282.
- Veck W. (2015). Arendt, Power and Education. En: A, Kupfer. (Ed.), *Power and Education* (pp.13-25) Londres: Palgrave Macmillan.
- Vilorio, D. (2014). STEM 101: Intro to Tomorrow's Jobs, *Occupational Outlook Q*, [www.bls.gov/careeroutlook/2014/spring/art01.pdf](http://www.bls.gov/careeroutlook/2014/spring/art01.pdf).
- Young-Bruehl, E (1977). Hannah Arendt's Storytelling. *Social Research*, 44(1), 183-190.