



HANNAH ARENDT: NOTAS PARA PENSAR LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

M. Rita César de Assis¹

RESUMEN:

En *¿Qué es la autoridad?* y *La crisis de la educación*, Hannah Arendt ofrece pistas para pensar la crisis de la educación contemporánea y de las instituciones escolares. En su análisis, la crisis se relaciona con el abordaje de las pedagogías 'psi', las cuales, al revés de formar los jóvenes para la responsabilidad y para la acción en el mundo, los dejan inmersos en un proceso de "infantilización" generalizada que se extiende hasta la edad adulta. La crisis de la educación también se relaciona con la moderna pérdida de autoridad, la cual se diseminó para áreas pre-políticas como la educación y las relaciones entre padres e hijos.

Palabras claves: Arendt, educación, crisis, genealogía, psicopedagogía.

ABSTRACT:

*HANNAH ARENDT: NOTES TO CONSIDER THE
CRISIS OF CONTEMPORARY EDUCATION*

Hannah Arendt offers important suggestions for critical thinking about the crisis in contemporary education and school institutions in her texts *What is authority?* and *The crisis of education*. According to her analysis, the crisis is related to a psycho-pedagogical approach which, instead of educating youngsters to become active and responsible, leave them immersed in a generalized 'childishness' process which extends to adulthood. The crisis in education is also related to the modern loss of authority, which has been disseminated to pre-political areas such as education and parent-children relationship.

Key words: Arendt, education, crisis, genealogy, psycho-pedagogy.

INTRODUCCIÓN

El punto de partida de la presente reflexión son dos textos de Hannah Arendt, "¿Qué es la autoridad?" y "La crisis en la educación", ambos contenidos en su libro *Between past and future* (Arendt, 1993a).² En ambos textos Arendt nos ofrece importantes indicaciones para pensar la crisis contemporánea en la educación y sobre todo la crisis de las instituciones escolares. En "La crisis de la educación", Arendt llama la atención sobre la crisis generalizada que acomete la educación norte-americana en los años cincuenta y asimismo sobre la crisis en la educación del mismo mundo occidental. Para la autora, tal crisis no es una exclusividad de aquel momento particular, sino que sus motivos pueden relacionarse con el proceso de escolarización en el siglo XX. Uno de los principales problemas detectados por Arendt tiene que ver con un especial abordaje de la infancia en el contexto de las pedagogías 'psi', las cuales, al revés de formar a los niños y jóvenes para el cuidado y para la acción en el mundo público, les dejan inmersos en un proceso de 'infantilización' generalizada que se extiende hasta la vida adulta.

* Fecha de Recepción: Agosto 2008.

Fecha de Aceptación: Septiembre 2008.

¹ César de Assis, M. Rita, Departamento de Teoría y Práctica de Enseñanza de la Universidad Federal de Paraná, Curitiba, Brasil.

² Las traducciones de "What is authority?" y "The crisis in education" para el castellano son de mi responsabilidad.

Por otra parte, analizándose el texto “¿Que es la autoridad?” se puede comprender que la crisis de la educación tiene una relación profunda con la pérdida de autoridad en el mundo moderno, situación que se expandió por áreas pre-políticas como la enseñanza y las relaciones entre padres e hijos. Al revés de simplemente lamentar la crisis y constantemente proponer soluciones rápidas y paliativas, Arendt nos lleva a tomar otra actitud frente a ella. Asumir la crisis en la educación como hecho consumado puede constituir importante oportunidad para reflexiones fundamentales que expongan los problemas que han permanecido ocultos bajo la imagen de una falsa regularidad y coherencia en la institucionalización de la educación. Con el intento de llevar a cabo tales reflexiones críticas sobre el significado de la crisis en la educación, también recurrimos a las contribuciones de autores como Michel Foucault y Gilles Deleuze, las cuales nos ayudan a pensar la genealogía de la crisis.

ARENDT Y LA EDUCACIÓN

Los dos textos mencionados, “La crisis en la educación” y “¿Qué es la autoridad?”, aunque escritos ya casi medio siglo atrás, conservan el frescor propio de las reflexiones de los grandes pensadores, los cuales no envejecen jamás. En “La crisis de la educación”, Arendt nos ofrece importantes herramientas, aún poco exploradas, para la comprensión del campo educacional. Ella inicia su texto caracterizando las inmensas proporciones de la crisis educacional en la América de los años cincuenta:

La crisis general que acometió el mundo moderno en toda parte y en casi toda esfera de la vida se manifiesta diversamente en cada país, involucrando áreas y asumiendo formas diversas. En América, uno de sus aspectos más característicos y sugestivos es la crisis periódica en la educación, la cual se ha transformado, en el decurso de la última década por lo menos, en un problema político de primera magnitud, apareciendo casi a diario en los periódicos. Seguramente no se necesita mucha imaginación para detectar los peligros de una baja siempre creciente en los niveles elementales en la totalidad del sistema escolar, y la seriedad del problema ha sido subrayada apropiadamente por los numerosos esfuerzos de las autoridades educacionales por detener la marea. (Arendt, 1993a: 173)

En primer lugar, Arendt anuncia que el problema educacional es un problema político y no simplemente un problema pedagógico, ya que la crisis no se detiene en el simple hecho de que, como ella lo afirma chistosamente, ‘Juanito’ no sabe leer y escribir. Tratándose de un problema político, para Hannah Arendt la cuestión no se reduce apenas a la destinación de más palabras o a la supuesta necesidad de un gran proyecto pedagógico para la educación en un determinado país. Por otra parte, el problema tiene que ver inmediatamente con la propia naturaleza de la crisis política contemporánea, relacionándose más específicamente con el fenómeno de la creciente pérdida del espacio público en la modernidad, tema central de la preocupación arendtiana en *La condición humana* (Arendt, 1993b). Al reflexionar sobre la educación y la escuela desde una perspectiva política, Arendt las considera como instancias privilegiadas de preparación de los niños y jóvenes para el mundo y, por lo tanto, también para su espacio público, lo cual requiere y supone la buena formación educacional del ciudadano. La escuela, encontrándose entre el espacio íntimo de la familia y el mundo público del ejercicio de la ciudadanía, debería operar el fundamental papel de transición entre ambos. Sin embargo, Arendt demuestra que esto no ocurre en nuestro tiempo en función de ciertas opciones pedagógicas realizadas en Occidente a lo largo del siglo XX, más particularmente, desde la post-guerra. Al revés de establecerse en cuanto lugar fundamental de preparación para el mundo en su dimensión pública, el campo educacional se encuentra marcado

por el surgimiento de métodos y corrientes pedagógicos y psicopedagógicos centrados en el niño como entidad psicológica y subjetiva alejada del mundo (César, 1998). Tales opciones pedagógicas no fueron deliberadas, sino que reflejan la crisis de la política y del mundo público moderno tardío. El diagnóstico arendtiano acerca de lo político en el presente se desdobra en muchos fenómenos correlacionados, tales como: la ampliación histórica del ámbito de las así llamadas necesidades vitales o naturales humanas, como laborar, reproducirse y consumir, hasta el punto en que la vida misma, esto es, el “*eterno proceso vital de la especie humana*” (Arendt, 1993b: 345), se vio por primera vez glorificado y convertido en bien y asunto político supremo; la elevación de la actividad del trabajo (*labor*) al estatuto de principal actividad humana; la reducción del hombre a la figura del *animal laborans*, un ser vivo que, antes que todo, labora y consume; la exigencia de una continua producción de bienes de consumo inmediato y en abundancia, a partir del modo de producción capitalista o socialista; y, por fin, la transformación de la política en una instancia de gestión y promoción administrativa de la felicidad y de los intereses vitales del *animal laborans*. En resumen, para Arendt en la política contemporánea el ciudadano es transformado en un trabajador-consumidor cuyas necesidades vitales apenas se convierten en foco casi exclusivo del interés social, y también se presentan bajo fantasías, deseos y motivaciones psicológicas típicas del miembro de la sociedad de producción-consumo de masas en la que vivimos:

La humanidad socializada es este estado de la sociedad en el que sólo rige un interés, y el sujeto de dicho interés es la humanidad o las clases, pero nunca el hombre o los hombres. La cuestión es que desapareció incluso el último vestigio de acción en lo que los hombres hacían, el motivo implicado en el propio interés. Quedó una ‘fuerza natural’, la fuerza del propio proceso de la vida, al que todos los hombres y todas las actividades humanas estaban sometidos [...] y cuyo único objetivo, si es que había alguno, era la supervivencia de la especie animal del hombre (Arendt, 1993b: 345).

Teniendo en cuenta tal evaluación crítica del estrechamiento de lo político en el mundo contemporáneo, Arendt resalta los peligros que el entusiasmo por lo novedoso en la vida diaria norteamericana puede representar para la educación. En este sentido su texto es profético, pues anuncia aquello que por entonces apenas se delineaba como tendencia predominante en el campo educacional, es decir, una educación fuertemente marcada por el discurso y las prácticas ‘psi’, centradas en el niño como substrato natural y des-mundanzado, es decir, alejado de la necesaria consideración por el cuidado del mundo como tarea primera del buen ciudadano. De manera general, tales prácticas pedagógicas tuvieron su origen en el repudio a la arbitrariedad, a los castigos, puniciones y violencias físicas y psíquicas en contra de los jóvenes y niños en el ambiente escolar. En consonancia con la nueva atmósfera de libertad que por entonces soplabla en América, proliferaban discursos pedagógicos originados del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, tales como las pedagogías libertarias de los anarco-sindicalistas, la Escuela Nueva de los franco-genebrinos y la escuela democrática de John Dewey, además de las descubiertas provenientes de los estudios de psicología del desarrollo infantil (Best, Debesse, Lévêque, Mialaret, 1972; Cousinet, 1968). Por supuesto, Arendt no estaba en contra de este repudio de la violencia en el universo escolar. El aspecto central e iluminador de su argumentación se encuentra en otra parte: para ella, el problema reside en que tales discursos y prácticas pedagógicas acabaron por producir nuevos métodos educacionales los cuales toman el niño y el mundo infantil del juguete y del jugar como el centro mismo de las acciones pedagógicas y de la educación. En el caso específico norteamericano Arendt apunta específicamente la Psicología moderna y el Pragmatismo como vertientes educacionales responsables por parte significativa de la crisis en la

educación. La fusión entre pedagogía, pragmatismo y psicología transformó la educación en un campo de conocimiento sobre la enseñanza, es decir, en ciencia del aprendizaje. En cuanto a este punto en particular, Arendt lamenta la pérdida de importancia de los contenidos a ser enseñados.³ Sin embargo, lo que verdaderamente importaba para Arendt no era emprender una investigación sobre la historia de la educación en Occidente, sino contabilizar las pérdidas observadas en el proceso educacional de su tiempo, limitándose a una lúcida reflexión sobre la crisis y sus consecuencias políticas. Por eso, Arendt advierte para los riesgos de una educación que no produce intervenciones en la infancia y, por lo tanto, deja a los niños entregados a su propia suerte, a merced del propio grupo infantil, aspecto que para ella constituye un gran peligro. En sus palabras:

[...] al emanciparse de la autoridad de los adultos, el niño no fue liberado, sino sujetado a una autoridad aún más terrible y verdaderamente tiránica, la tiranía de la mayoría. En todo caso, lo que resultó fue que los niños fueron excluidos del mundo de los adultos. Ellos se encuentran entregados a sí mismos o bien entregados a la tiranía de su propio grupo, en contra del cual, dada su superioridad numérica, ellos no pueden escapar para cualquier otro mundo, ya que el mundo de los adultos les ha sido vetado. La reacción de los niños tiende a ser o bien el conformismo o bien la delincuencia juvenil y frecuentemente una mezcla de ambos (Arendt, 1993a:181-182).

Arendt se preocupa por el hecho de que la pedagogía esté centrada en el grupo de niños, los cuales son asistidos por un adulto que se encuentra abandonado a su propia suerte, ya que su deficiente formación tampoco le concede suficiente y legítima autoridad frente a los niños. A la idea de la emancipación de la infancia y la consecuente tiranía del grupo infantil se añaden la deficiente formación de los maestros, cuya autoridad se ve destruida por motivo de la ausencia de conocimientos adecuados, y la adopción del Pragmatismo como método de enseñanza centrado en el carácter lúdico del aprendizaje, colmándose de esta manera el camino del agravamiento de la crisis en la educación. Para Arendt, el problema de la adopción del pragmatismo como método pedagógico tiene que ver con sus presupuestos básicos, es decir, con el presupuesto de que

[...] solamente es posible conocer y comprender aquello que nosotros mismos hicimos, y su aplicación a la educación es tan primaria cuanto obvia: consiste en la sustitución, tanto cuanto sea posible, del aprendizaje por el hacer [...]. La intención consciente no era la de enseñar conocimientos, sino la de inculcar una habilidad, y el resultado fue una especie de transformación de las instituciones de enseñanza en instituciones vocacionales, las cuales obtienen tanto éxito en la enseñanza de cómo conducir un coche o de cómo emplear una máquina de escribir, o bien de aquello que sea más importante para el 'arte' de vivir, es decir, cómo obtener éxito con otras personas y ser popular, en la misma proporción en que tales instituciones se han mostrado incapaces de hacer que el niño obtuviera los pre-requisitos normales de un currículo padrón (Arendt, 1993a:182-183).

Para Arendt, el abandono de la infancia a su propia suerte, la precaria formación de los maestros y el pragmatismo educacional –centrado en el ideal de que conocer es hacer y que el hacer infantil es el jugar– son elementos decisivos para pensarse la dimensión de la crisis en la educación a partir de la segunda mitad del siglo XX. Por supuesto que los expertos en el tema han reconocido tales problemas, aspecto que ha motivado el ansia reformista que estuvo presente en los discursos educacionales a lo largo del siglo veinte. Todavía,

³ Arendt desconsidera toda una construcción del discurso pedagógico basada en la idea de un método universal de enseñanza instaurado desde el siglo XVII como el origen mismo de la moderna pedagogía. Véase Comenius, *Didactica Magna*. Madrid, Akal, s.d.

lo que la reflexión no especializada de Arendt permite reconocer es que quizás el problema central no haya sido propiamente enfrentado, es decir, la concepción predominante de la pedagogía como método y saber científico animado por la psicología del desarrollo y por el pragmatismo, teniendo como foco exclusivo de preocupación la infancia como substrato natural alejado del mundo político. Por esto, para Arendt el aspecto decisivo para el abordaje de la crisis de la educación, más allá de las preconcepciones pedagógicas arriba mencionadas, tiene que ver con el reconocimiento y enfrentamiento de la crisis política de la modernidad, la cual está en la raíz misma de las disfunciones del sistema educacional moderno. Para Arendt, pensar la crisis (política) de la modernidad es una exigencia irrecusable para enfrentar la crisis de la educación en vista de una radical reconsideración del significado mismo de la educación.

Uno de los trazos fundamentales de la crisis política de la modernidad directamente relacionado a la crisis de la educación es la crisis de la autoridad. En su texto “¿Qué es la autoridad?” Hannah Arendt se interroga sobre aquello que la autoridad a dejado de ser en el mundo contemporáneo, ya que tal fenómeno, en su sentido y experiencia originarios, habría desaparecido de nuestro escenario político. Un síntoma significativo de la crisis de la autoridad en el mundo moderno es el hecho de que tal crisis

Se ha diseminado hacia áreas pre-políticas tales como las relaciones entre padres e hijos y la educación, en las cuales la autoridad en sentido más amplio siempre fue aceptada como una necesidad natural, requerida obviamente tanto por necesidad natural, es decir, por el desamparo de la infancia, cuanto por necesidad política, es decir, por la continuidad de una civilización establecida, la cual solamente puede ser garantizada si los recién-llegados por nacimiento son guiados través de un mundo pre-establecido en el cual ellos han nacido como extranjeros (Arendt, 1993a:92).

Arendt emprende una genealogía de la autoridad y distingue entre autoridad legítima, la cual parece haber desaparecido de nuestro mundo, y el autoritarismo ilegítimo, que resalta justamente la pérdida de sentido de la autoridad en el mundo contemporáneo. Los textos sobre la crisis de la autoridad y de la educación convergen en muchos aspectos y permiten pensar que ambas se encuentran mezcladas en la pérdida de estabilidad del conocimiento y la pérdida de competencia de los maestros que enseñan conocimientos débiles.

MICHEL FOUCAULT Y LA INSISTENTE CRISIS EN LA EDUCACIÓN

El discurso de la crisis en la educación no constituye privilegio de los discursos pedagógicos recientes. Desde finales del siglo XIX, cuando la institución escolar apenas se consolidaba, ya se hablaba frecuentemente de crisis. De hecho, el problema de la crisis en las instituciones modernas se encuentra en el centro mismo de la naciente sociología en el siglo diecinueve, pues ya Émile Durkheim la pensaba como desdoblamiento de la crisis social. Cuando Durkheim detectó una crisis en el sistema educacional de Europa y Norteamérica, la educación apenas empezaba a seguir el camino que llevaría a su universalización, en el inicio de los procesos de organización de las políticas educacionales para la enseñanza en Occidente (Durkheim, 2003:58). A su vez, los estudios de Michel Foucault nos ayudan a comprender que la idea de crisis está involucrada en la misma configuración de las instituciones modernas y, consecuentemente, de la misma modernidad en su forma específica de organización institucional, es decir, la sociedad disciplinaria (Foucault, 1984). La razón, como ha mostrado Foucault en sus estudios genealógicos de los años setenta, es sencilla: siempre cuando se trate

de una crisis institucional la solución esperada depende de la intensificación o de la reestructuración de las prácticas y discursos disciplinares en crisis, ¡ya que este es el motor mismo de funcionamiento de la sociedad disciplinaria! Para Foucault, por lo tanto, el funcionamiento de la sociedad disciplinaria supone un estado de crisis permanente, ya que los dispositivos disciplinares solamente pueden ser aplicados en el contexto crónico de la ausencia de disciplina, es decir, en el contexto de crisis. De acuerdo con la paradójica ecuación establecida por Foucault, la crisis es más bien el motor y el combustible de funcionamiento de las instituciones que constituyen la base de la sociedad moderna disciplinar, pues la disciplina es el antídoto para suprimir la condición de anonimato, de indisciplina y, por lo tanto, de crisis. De hecho, para Foucault no puede haber una sociedad disciplinar sin las ideas de crisis, indisciplina y anonimato, que constituyen el negativo necesario al proyecto moderno de la fabricación del individuo sano, dócil y útil.

En el caso de la educación brasileña, como además en el caso de gran parte de los países latinoamericanos, los estudios históricos sobre la educación demuestran ciclos de reformas precedidos por análisis contundentes que detectan las crisis en los sistemas educacionales vigentes. Desde la perspectiva genealógica inaugurada por Foucault, es decir, desde el punto de vista del análisis de la constitución de los discursos y de las configuraciones de las prácticas educacionales disciplinares, pienso que se puede argumentar que el binomio 'crisis-reforma' es parte central de toda reflexión y práctica pedagógicas (César, 2004). Las reformas educacionales constantes son intentos renovados para instaurar formas de gobierno de las poblaciones, teniendo en cuenta la producción de la homogeneidad popular obtenida por medio del proceso de escolarización. En estos procesos, los cuales han sido numerosos a lo largo del siglo veinte, el argumento de la crisis siempre ha sido fundamental, pues la exigencia de sostenimiento del proyecto disciplinar depende de su contrapartida negativa, la crisis. En el caso Brasileño, además, es necesario observar que el proceso de institucionalización de la enseñanza jamás se completó. Aunque la Constitución de 1932 haya definido que la educación es una tarea y obligación del Estado, el proceso educacional brasileño nunca llegó a completarse y siempre estuvo sometido a constantes reformas, de manera que, a lo largo del siglo veinte, la educación en Brasil estuvo sostenida sobre dos pilares indisociables, la crisis y las reformas.

LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

En el proceso histórico por medio del cual los Estados nacionales fueron estableciendo, no sin conflictos, los ejes de la identidad nacional, la educación en su versión escolarizada ha representado un dispositivo disciplinar esencial. En otros términos, la presencia del Estado-nacional, bajo la insignia de la escuela universal, ha sido la condición *sine qua non* para la producción de la subjetividad y la identidad nacionales a partir de padrones culturales previamente establecidos (Querrien, s/d: 27). A partir del invento de las instituciones disciplinares, base constitutiva de la sociedad moderna, surgió la más fundamental de las instituciones, la *escuela moderna*. Sin embargo, de la misma manera con que el surgimiento del Estado moderno ha sido el resultado de transformaciones en las estructuras de poder y de su ejercicio ocurridas cerca del siglo dieciocho, quizás estemos presenciando desde las últimas dos décadas una transformación de igual proporción, aspecto que se deja entrever en las profundas transformaciones por las cuales está pasando la principal institución moderna, la escuela. (Veiga-Neto, 2002:18)

De hecho, desde los años noventa del siglo pasado se observa una transformación abrupta en el escenario político-institucional de la modernidad, evidenciada por la crisis crónica de las instituciones sociales responsables de la fabricación del sujeto moderno, tales como la escuela, la fábrica, el hospital, la prisión, el ejército, etc. La gravedad de la crisis contemporánea se muestra en el hecho de que ella ya no parece poder retroalimentarse de los procesos disciplinares, motivo por el cual hemos observado desde la última década cambios radicales en la propia estructura de aquellas instituciones, desfigurándolas de manera de permitir el surgimiento de nuevas conformaciones institucionales. En pocas palabras, la crisis actual parece insinuar que estamos dejando de ser modernos, es decir, que estamos dejando de ser producidos en cuanto sujetos por medio de las instituciones disciplinares, según la hipótesis de Foucault. Discutiendo los cambios que asolaran el planeta muy recientemente Gilles Deleuze ha afirmado que a la sociedad disciplinar que Foucault había comprendido tan perfectamente se está sustituyendo lo que él mismo ha nombrado como “sociedad de control” (Deleuze, 1992). O sea, los dispositivos disciplinares complejos que antes animaban el funcionamiento de las instituciones modernas empiezan por dar lugar a nuevas formas de control social y a nuevas formas de producción de la subjetividad fuertemente marcados por las nuevas tecnologías. A su vez, tales cambios han transformado completamente los discursos y las prácticas educacionales del mundo contemporáneo, produciendo nuevos ordenamientos políticos, nuevas sintaxis, nuevas formas de organización social, nuevas formas de resistencia política y, sobre todo, nuevas subjetividades.

Si todavía la escuela permanece en el centro de producción de las subjetividades y de atribución de sentido a los niños, jóvenes y, además, a muchos adultos, la pregunta que ahora se impone se refiere a su función en la contemporaneidad. En otros términos, frente a la crisis de la escuela disciplinar en el mundo contemporáneo es necesario preguntarse: ¿cuál es su nuevo significado en el presente? ¿Para qué sirve actualmente la escuela, esa institución de poco más de doscientos años? (Veiga-Neto, 2000)

De otro modo que Hannah Arendt, Foucault y Deleuze han dedicado muchas reflexiones a la discusión específica de las instituciones modernas y contemporáneas, las cuales han permitido comprender el modo de funcionamiento interno de las sociedades modernas disciplinares y, más recientemente, de control. Tales análisis son intrínsecamente políticos y, por lo tanto, tienen puntos de convergencia con los análisis propuestos por Arendt respecto a la crisis de la política en la modernidad, centradas en la pérdida del ejercicio político de la libertad a favor de la administración burocratizada de la vida y de los intereses vitales del *animal laborans* en el mundo contemporáneo. (Duarte, 2006)

Para concluir, volvamos al texto de Arendt del cual partimos, “La crisis en la educación”. Una vez producida la necesaria desconfianza frente al ímpetu reformista que retroalimenta continuamente el discurso de la crisis en la educación, estamos ahora mejor preparados para comprender el importante giro teórico aportado por Arendt respecto al tema. Arendt ofrece una manera más interesante de tratar y abordar el problema mismo de la crisis educacional al argumentar a favor de las oportunidades legadas por la crisis, entendiéndola como un momento crucial que permite observar las deficiencias que ella misma ha puesto en evidencia. En el caso de la crisis de la educación, esto significa la oportunidad de observar la artificialidad y la fragilidad intrínsecas de la organización e institución de la escuela y de los saberes escolarizados desde los últimos doscientos años en Occidente. Arendt redefine el sentido tradicional de entendimiento de la crisis pues, a despecho de reconocer la gravedad de

la situación, argumenta sobre todo a favor de la crisis como oportunidad de pensamiento y de análisis frente a la situación crítica:

Una crisis obliga a volver a las cuestiones mismas y exige respuestas nuevas o viejas, pero, de todos modos, requiere juicios directos. Una crisis solamente se torna un desastre cuando respondemos a ella por medio de juicios preformados, es decir, por medio de preconceptos. Tal actitud no solamente agrava la crisis, sino también nos priva de la experiencia de la realidad y de la oportunidad que ella proporciona a la reflexión (Arendt, 1993a:174-175).

La idea arendtiana de mirar la crisis como un momento de manifestación de las fragilidades inherentes al proceso educacional se aparta de la idea tradicional de la crisis como pérdida de valores y virtudes ideales, los cuales supuestamente residirían en un pasado idílico y perdido. Al revés, Arendt argumenta que la crisis pone en jaque las certidumbres y la seguridad que antes sostenían el pasado, ya sea un pasado ideal o no. Como el argumento para toda nueva reforma es el surgimiento de una nueva situación, la cual supuestamente ha destruido los buenos resultados y la armonía de la situación precedente, se torna necesario que el insistente discurso de la reforma educacional argumente continuamente por la reinstauración de un orden pasado, anterior a la situación de crisis. Responder críticamente a la interpretación convencional de la crisis requiere, por lo tanto, cuestionar aquello mismo que la crisis educacional ha expuesto, entendiendo, además, que las reformas educacionales no pueden más que oscurecer las fragilidades constitutivas de la situación educacional en la escuela, sin jamás poder solucionarlas.

Al asumir la crisis en la educación como oportunidad positiva para reflexionar sobre el significado de la educación, Hannah Arendt afirma que la *“esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que los seres nacen para el mundo”* (Arendt, 1993a: 174). Los niños vienen a habitar un mundo que para ellos es viejo pero aún desconocido. Por otra parte, un niño es un desconocido para nosotros y para el mundo. El niño llega súbitamente al mundo y a nosotros y solamente puede tornarse alguien reconocible en la medida en que la educación le transforma en alguien que nosotros reconocemos y que a la vez también nos reconoce como su igual en sentido político. Esto quiere decir que la educación es el proceso de transformación de la alteridad infantil, es el modo por el cual recibimos y respondemos a un recién-llegado, a la novedad de los que han nacido, introduciéndole al mundo que preexistía. Sin embargo, este acto de recepción y respuesta a la novedad de los recién-llegados, que paso a paso son introducidos en un mundo ya preexistente, no puede ocurrir sin tensiones. Pues a la vez que el nacimiento y el niño representan la salvaguarda de la renovación del mundo, el propio mundo también necesita ser puesto a protección de los recién-llegados. En otros términos, Arendt argumenta que la educación es siempre e indiscutiblemente un campo de tensión, un campo crítico y en crisis. Desde esta importante tesis, la educación debe ser comprendida como un campo de permanente tensión entre la novedad y lo instituido, es decir, entre los nuevos individuos que vienen a habitar el mundo preexistente y su amplia tradición cultural (Larrosa, 1998: 234-235). Como la educación es la única forma que poseemos para introducir y recibir a los niños que nacen, el conflicto estará siempre a punto de instaurarse nuevamente, pues a cada nuevo nacimiento resurgirá la tensión generada entre el ‘nuevo’ y el ‘viejo’, reiniciándose continuamente la lógica de conversión del desconocido a nuestra manera de ver y relacionarse con el mundo. Si educar es lo mismo que recibir y presentar el mundo y la tradición cultural a los recién-llegados, entonces el germen de la novedad siempre será un factor de inestabilidad y tensión en el campo educacional. Este, a su vez, también

necesita ser objeto de atención, pues se trata justamente del campo de pasaje, del sitio de preparación para la entrada en la vida adulta y su necesario cuidado político del mundo.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se torna perceptible la gravedad de la crisis política de nuestro tiempo. Como se ha visto anteriormente, Arendt insiste continuamente en que la crisis de la modernidad tiene que comprenderse en términos de una pérdida o alienación del mundo adulto en su carácter público. Ahora bien, cincuenta años después de sus reflexiones sobre la crisis de la política, de la autoridad y de la educación en el mundo contemporáneo, su diagnóstico respecto a la clausura de los adultos en un mundo infantil parece haber sido confirmado –y esto, seguramente apenas por motivo de la crisis educacional. En el presente, el recién-llegado es acogido (si de verdad aún se puede hablar de acogida en nuestros tiempos de oscuridad...) por un mundo infantilizado, es decir, lleno de adultos infantilizados e irresponsables, que se comportan en el mundo como niños alucinados en una tienda de golosinas. En otras palabras, en el mundo inestable de la producción y consumación de masas el niño se ve privado de la posibilidad de ser conducido por manos adultas a un mundo público digno de ese nombre. En este sentido, puede que la educación contemporánea haya fracasado por motivo de ausencia de una verdadera tensión entre la novedad y la tradición establecida, la cual, a su vez, no posee sentido una vez que el pasado mismo se ha transformado en objeto de consumo rápido. Como lo temía Arendt, vivimos cada vez más en el ámbito de una *“economía del derroche, en la que las cosas han de ser devoradas y descartadas casi tan rápidamente como aparecen en el mundo, para que el propio proceso no termine en repentina catástrofe”* (Arendt, 1993b: 141). Aquello con que Arendt más se preocupó, es decir, *“el grave peligro de que, finalmente, ningún objeto del mundo estará libre del consumo y de la aniquilación a través de éste”* (Arendt, 1993b: 140), implicándose en esta tesis la propia pérdida de la política en el mundo contemporáneo. Parecen haberse consumado, en nuestro tiempo, las verdaderas manifestaciones políticas, tal como Arendt las entendía, parecen haberse oscurecido para manifestarse apenas brevemente y de manera instantánea.

Por lo tanto, un análisis crítico de la crisis de la educación contemporánea no podrá prescindir de una investigación detenida de las pérdidas políticas que acometen a nuestro mundo. Tal aspecto se muestra particularmente decisivo cuando, en función de la despolitización de nuestro tiempo, solemos concebir la educación como panacea universal, como si ella fuera el único antídoto contra los males políticos del presente. A título de conclusión, quizás aún podamos encontrar intentos por sostener y renovar la esfera del mundo público y de la política en la propia escuela. Pienso particularmente en los interesantes movimientos políticos que recientemente han brotado de dentro de las escuelas en Latinoamérica, transformándolas en espacio político. Tómese por ejemplo las recientes manifestaciones de los estudiantes de secundaria de Chile, movimiento que se tornó conocido bajo la denominación de *“La marcha de los pingüinos”*, en referencia a sus uniformes blanco y negro. Son niños y jóvenes de 11 a 18 años que hablan y actúan políticamente, intentando participar y cambiar los rumbos de la política educacional de Chile. También se podría mencionar el muy reciente movimiento político de los estudiantes universitarios de la Universidad de São Paulo, los cuales rompieran la barrera del apolitismo contemporáneo y se rebelaran en contra de medidas administrativas que intentaban controlar la autonomía universitaria por medio de decretos burocráticos del Gobernador no consentidos por la comunidad universitaria. En un movimiento independiente de los partidos políticos y de carácter pacífico, pero contundente y persistente, capaz de multiplicar su visibilidad en diversos medios, centenas de estudiantes ocuparon la Rectoría de la USP permaneciendo ahí por más de cincuenta días en condiciones

de auto-gestión y de deliberación comunitaria, hasta que el Gobernador de la Provincia de São Paulo tuvo de cambiar sus decisiones políticas anteriores. ¿Señalarían tales ejemplos el fin absoluto de la política y de la educación en el mundo contemporáneo, o, por otra parte, no estaría involucrado en estos movimientos el anuncio de su posible reinención? Más que intentar buscar respuestas fáciles, el presente texto pretendió alumbrar la amplitud de la crisis de la educación y situarla en su significación política contemporánea.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hannah** (1993a): *Between past and future*. New York, Penguin Books.
- Arendt, Hannah** (1993b): *La condición humana*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Best, F.; Debesse, M.; Dottrens, R.; Lévêque, R.; Mialaret, G.** (1972): *Introducción a la pedagogía*. Barcelona, Oikos-Tau.
- César, M.R.A** (1998): *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*, Disertación de Maestría presentada en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.
- César, M.R.A.** (2004): *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*, Tesis Doctoral. Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
- Comenius, J. A.** (s/d): *Didactica magna*. Madrid, Akal.
- Cousinet, R.** (1968): *L'éducation nouvelle*. Genève, Delachaux & Niestlé.
- Deleuze, G.** (1992): *Conversações*. RJ, Editora 34.
- Deleuze, G.** (1995): *Conversaciones*. Valencia, Pre-textos.
- Duarte, A.** (2006): "Biopolitics and the dissemination of violence: the Arendtian critique of the present" en *Hannah Arendt. Critical assessments of leading political philosophers*. Abingdon, Routledge, v.3.
- Durkheim, E.** (2003): *Educación y sociología*. Barcelona, Península.
- Foucault, M.** (1976): *Vigilar y castigar* (1976). México, Siglo XXI.
- Foucault, M.** (1984): *Vigilar e punir*. RJ, Vozes, 3ª ed.
- Larrosa, J.** (1998): "O enigma da infância" en *Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas*, Porto Alegre, Contra-Bando.
- Larrosa, J.** (2000): *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Querrien, A.** (s.d.): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- Veiga-Neto, A.** (2000): "Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?" en Candau, V. M. (coord.) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). RJ, DP&A.
- Veiga-Neto, A.** (2002): "Coisas de governo..." en Rago, M.; Orlandi, L. B. L.; Veiga-Neto, A. (orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze. Ressonâncias Nietzscheanas*. RJ, DP&A.