

HANNAH ARENDT Y LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

MARIA RITA DE ASSIS CÉSAR¹

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, en lugar de formar a 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 prepolíticas como la educación y las relaciones entre padres e hijos. Para establecer una genealogía crítica de la crisis, además de Arendt también convocamos autores como Michel Foucault y Gilles Deleuze, cuyas contribuciones exponen problemas que han permanecido ocultos bajo la imagen de una falsa regularidad y coherencia en la institucionalización de la educación a lo largo del siglo xx.

¹ Profesora de tiempo integral del Departamento de Teoría y Práctica de Enseñanza y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Federal do Paraná–UFPR, Brasil. mritacesar@yahoo.com.br

Palabras clave: Arendt, educación, crisis, genealogía, psico-pedagogía.

Abstract

In texts like “What is Authority?” and “The Crisis in Education”, Hannah Arendt offers important suggestions for critically thinking the contemporary crisis in education. According to her analysis, such crisis is related to psycho-pedagogical approaches that, instead of forming and educating the youth for being active and responsible in the world leave them immersed in a ‘childish’ process of generalized irresponsibility which overextends itself to adulthood. For Arendt, the crisis in education is also related to the contemporary crisis of authority, which has been disseminated to pre-political areas of daily life such as the educational as well as the parental ones. In order to establish a critical and genealogical approach to the crisis of education, we also welcome some theoretical contributions of Michel Foucault and Gilles Deleuze, which expose certain phenomena that have become hidden behind the false image of a regular and coherent process of educational institutionalization during the 20th century.

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

Introducción

Estamos a medias del pasaje de un mundo a otro. [...] Cuando sepamos que es inevitable exponerse a la metamorfosis, una determinada conciencia lúcida puede sustituir el desespero del pasaje.

Toni Negri

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 *Entre el pasado y el futuro*.² En ambos textos Arendt nos ofrece importantes indicaciones para pensar la crisis contemporánea en la educación y, sobre

² Hannah Arendt, *Between Past and Future*. Nueva York, Penguin Books, 1993. Las traducciones al español de “What is authority?” y “The crisis in Education” son mi responsabilidad.

todo, la crisis de las instituciones escolares. En “La crisis de la educación”, Arendt llama la atención sobre la crisis generalizada que acomete a la educación norteamericana en los años cincuentas y, de esta manera muestra la crisis en la educación del mismo mundo occidental. Para la autora, tal acontecimiento 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 Hannah Arendt tiene que ver con un especial abordaje de la infancia en el contexto de las pedagogías *psi*, las cuales, en lugar de formar niños y jóvenes para ser responsables y para la acción en el mundo público, los deja inmersos en un proceso de “infantilización” generalizada que se extiende hasta la vida adulta.

Por otra parte, analizando el texto “¿Qué 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 expande por áreas prepolíticas como la enseñanza y las relaciones entre padres e hijos. En lugar de lamentar *simplemente* 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 el primero, Arendt nos ofrece importantes herramientas, incluso 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 cincuentas:

La crisis general que acometió el mundo moderno en todos lados y en casi todas las esferas de la vida se manifiesta de manera diversa en cada país, involucrando áreas y asumiendo formas distintas. 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 empezó a ser, por lo menos, 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 para detener la marea.³

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, la cuestión no se reduce apenas a la destinación de más aportes económicos públicos 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*.⁴ 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 educativa 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, la autora demuestra que esto no ocurre en nuestro tiempo en función de ciertas opciones pedagógicas realizadas en Occidente a lo largo del siglo XX, particularmente desde la posguerra. Contrario a establecerse en cuanto lugar fundamental de preparación para el mundo en su dimensión pública, el campo educacional se encuentra marcada por el surgimiento de métodos y corrientes pedagógicos y psicopedagógicos centrados en el niño como entidad psicológica y subjetiva alejada del mundo.⁵ Tales opciones pedagógicas no son deliberadas sino que reflejan la crisis de la política

³ H. Arendt, “The crisis in Education”, en *op. cit.*, p. 173.

⁴ Cf. H. Arendt, *La condición humana*. Barcelona, Paidós Ibérica, 1993.

⁵ Véase Maria Rita de Assis César, *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, 1998.

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 (laborar, reproducirse y consumir), hasta el punto en que la vida misma, esto es, el “eterno proceso vital de la especie humana”,⁶ se ve por primera vez glorificado y convertido en bien y asunto político supremo; la elevación de la actividad de la labor (*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, sea a partir del modo de producción capitalista o socialista; y, finalmente, 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 esta pensadora, en la política contemporánea, el ciudadano es transformado en un trabajador-consumidor cuyas necesidades vitales no apenas se convierten en foco casi exclusivo del interés social, así también se presentan bajo fantasías, deseos y motivaciones psicológicas típicas del miembro de la sociedad de producción-consumación 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.⁷

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 *psí*, centradas en el niño como sustrato natural y desmundanizado, es decir, alejado de la necesaria consideración por el cuidado del mundo como

⁶ H. Arendt, *La condición humana*, p. 345.

⁷ *Idem*.

tarea primera del buen ciudadano. De manera general, tales prácticas pedagógicas tuvieron su origen en el repudio a la arbitrariedad, a los castigos, puniciones, 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 soplaba en América, proliferaban discursos pedagógicos del siglo XIX y de 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.⁸ 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 acabaran por producir nuevos métodos educacionales, los cuales toman al niño y su mundo infantil del juguete y del jugar como el centro mismo de las acciones pedagógicas y educativas. En el caso particular 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, la autora de *Between Past and Future* lamenta la pérdida de importancia de los contenidos a ser enseñados.⁹ Sin embargo, lo que verdaderamente le importa no es 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, advierte los riesgos de una educación que no produce intervenciones en la infancia y, por lo tanto, deja a los niños entregarse a su propia suerte, 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 libertado, sino sujetado a una autoridad aún más terrible y verdaderamente tiránica,

⁸ Véase F. Best *et al.*, *Introducción a la pedagogía*. Barcelona, Oikos-tau, 1972; R. Cousinet, *L'éducation nouvelle*, Génova, Delachaux & Niestlé, 1968.

⁹ Quizá por desconocimiento, Arendt no toma en consideración toda una construcción del discurso pedagógico basada en la idea de un método universal de enseñanza instaurado desde el siglo XVIII como el origen mismo de la moderna pedagogía. Cf. J. A. Comenius, *Didáctica Magna*. Madrid, Akal, s.d. p. 5.

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 se les ha sido interdictado. La reacción de los niños tiende a ser o bien el conformismo o bien la delincuencia juvenil y frecuentemente una mezcla de ambos.¹⁰

Arendt se preocupa con el hecho de que la pedagogía esté centrada en el grupo de niños, los cuales son asistidos por un adulto que, también él, 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 conciente 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, a la misma proporción en que tales instituciones se han mostrado incapaces de hacer que el niño obtenga los requisitos normales de un currículo padrón.¹¹

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

¹⁰ H. Arendt, "The crisis in Education", en *Between Past and Future*, pp. 181-182.

¹¹ *Ibid.*, pp. 182-183.

decisivos para pensar 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, desde hace mucho, tales problemas, aspecto que ha motivado el ansia reformista que estuvo presente en los discursos educacionales a lo largo del siglo pasado. Todavía, lo que la reflexión no especializada de Arendt nos permite reconocer es que quizá 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 el pragmatismo, teniendo como foco exclusivo de preocupación la infancia como sustrato natural alejado del mundo político. Por esto, 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. Asimismo, pensar la crisis (política) de la modernidad es una exigencia irrecusable para afrontar 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 ha dejado de ser en el mundo contemporáneo, ya que tal fenómeno, en su sentido y experiencia originarios, ha 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 para áreas prepolíticas tales como las relaciones entre padres e hijos y la educación, en las cuales la autoridad en sentido más ancho siempre fuera 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 a través de un mundo pre-establecido en el cual ellos han nacido como extranjeros.¹²

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 educa-

¹² H. Arendt, “What is authority?”, en *op. cit.*, p. 92.

ción 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 un privilegio de los discursos pedagógicos recientes. Desde finales del siglo XIX, cuando la institución escolar apenas se consolidaba, ya se hablaba frecuentemente de crisis, aunque siquiera la educación fuera universal. De hecho, el problema de la crisis en las instituciones modernas se encuentra en el centro mismo de la naciente sociología en el siglo XIX, 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.¹³ 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.¹⁴ La razón, como ha mostrado Foucault en sus estudios genealógicos de los años setentas, es desafiadamente sencilla: siempre y 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 éste 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 anomia, de indisciplina y, por lo tanto, de crisis. De hecho, para Foucault no puede haber una sociedad disci-

¹³ E. Durkheim, *Educación y sociología*. Barcelona, Península, 2003, p. 58.

¹⁴ Véase Michel Foucault, *Vigilar e punir*. 3ª ed. Río de Janeiro, Vozes, 1984. (Existe traducción en español: *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI, 1976.)

plinar sin las ideas de crisis, indisciplina y anomia, que constituyen el negativo necesario al proyecto moderno de la fabricación del individuo sano, dócil y útil.

En el caso de la educación brasileña, así como en 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.¹⁵ Las constantes reformas educativas 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 XX, el argumento de la crisis siempre ha sido fundamental, pues la exigencia de sustento 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 concretarse y siempre estuvo sometido a constantes reformas, de manera que, a lo largo del siglo XX 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-nación 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-nación, 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.¹⁶ A partir del invento de las instituciones disciplinares, base constituti-

¹⁵ Véase M. R. de Assis César, *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. Tesis Doctoral presentada en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2004.

¹⁶ Véase A. Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. 2ª. ed. Madrid, Ediciones de la Piqueta, s.d., p. 27.

va 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 XVIII, quizá 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.¹⁷

De hecho, desde los noventas 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, etcétera. 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 tal manera que permiten 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 “sociedad de control”.¹⁸ O sea, los dispositivos disciplinares complejos que antes animaban el funcionamiento de las instituciones modernas empiezan a 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 educativas 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 la escuela todavía 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 respecto a su función en la contemporaneidad. En otros términos, frente la crisis de la escuela disciplinar en el

¹⁷ A. Veiga-Neto, “Coisas de governo...”, en M. Rago, L. B. L. Orlandi y A. Veiga-Neto, *Imagens de Foucault e Deleuze. Ressonâncias Nietzscheanas*. Río de Janeiro, DP&A, 2002, p. 18.

¹⁸ G. Deleuze, *Conversações*. Río de Janeiro, Editora 34, 1992. (Existe traducción al español: *Conversaciones*. Trad. de José Luis Pardo. Valencia, Pre-Textos, 1995.)

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?¹⁹

A diferencia de 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.²⁰

Para concluir, volvamos al texto 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 nos 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, despecho 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 nos 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

¹⁹ A. Veiga-Neto, “Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?”, en V. M. Candau, coord., *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Río de Janeiro, DP&A, 2000.

²⁰ Para un análisis de la convergencia teórica entre Arendt y Foucault en torno a la cuestión de la biopolítica véase A. Duarte, “Biopolitics and the dissemination of violence: the Arendtian critique of the present”, en G. Williams, ed., *Hannah Arendt. Critical Assessments of Leading Political Philosophers*, vol. 3. Abingdon, UK, Routledge, 2006, pp. 408-423.

juicios preformados, es decir, por medio de preconceptos. Tal actitud no solamente agrava la crisis como también nos priva de la experiencia de la realidad y de la oportunidad que ella proporciona a la reflexión.²¹

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 contrario, Arendt argumenta que la crisis pone en jeque 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 la reinstitución 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 seres nacen para el mundo”.²² Los niños van 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 le 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 indiscuti-

²¹ H. Arendt, “The crisis in Education”, en *op. cit.*, pp. 174-175.

²² *Ibid.*, p. 174.

blemente 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 ven a habitar el mundo preexistente y su amplia tradición cultural.²³ 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 el 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. Éste, 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 anteriormente se vio, Arendt insiste de manera continua 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 no 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 más cualquier 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

²³ J. Larrosa, “O enigma da infância”, en *Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaras*. Porto Alegre, Contra-Bando, 1998, pp. 234-235. (Existe traducción al español: *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000.)

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”.²⁴ Aquello por lo 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”,²⁵ implicándose en esta tesis la propia pérdida de la política en el mundo contemporáneo, parece haberse consumado, motivo por el cual, 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 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, quizá aún podamos encontrar intentos para 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, transformándola en espacio político. Tómese por ejemplo las recientes manifestaciones de los estudiantes de secundaria de Chile, movimiento al que se le dio el nombre 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 educativa en ese país. También se podría mencionar el muy reciente movimiento político de los estudiantes universitarios de la Universidad de São Paulo (USP), los cuales rompieron la barrera del apolitismo contemporáneo y se rebelaron 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 media, 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 que cambiar sus decisiones

²⁴ H. Arendt, *La condición humana*, p. 141.

²⁵ *Ibid.*, p. 140.

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 pretende alumbrar la amplitud de la crisis de la educación y situarla en su significación política contemporánea.