

Cosas de niños en Arendt y Benjamin: resistir al mundo de la mano de la infancia

Kid's stuff in Arendt and Benjamin: resisting the world by the hand of childhood

Ana Lanfranconi*

Universitat de Barcelona
horaciana@hotmail.com

DOI: 10.5281/zenodo.8403243

Recibido: 29/03/2023 Aceptado: 31/05/2023

Resumen: La relación entre generaciones que la educación concreta, articula los roles y expectativas que niños, adultos e instituciones escolares juegan en el entramado social presente y en la línea de transmisión de formas y relaciones necesarias para que el mundo sucumba o resista a las instancias devoradoras de la vida y de los procesos sociales automatizados. Sin embargo, las estrategias políticas de resistencia, que en Arendt se postulan como eminentemente adultas, son los textos de Walter Benjamin atravesados por niños los que van a proporcionarlas. ¿Se puede hablar de un espacio de politización de la infancia, más allá de adoctrinamientos y programas de partido?

Abstract: The education concretizes the relationship between generations. In fact, it articulates the roles and expectations that kids, adults and institutions play in the present social fabric. Therefore, it is one of the most significant places of transmission of forms and bonds necessary for the world to succumb or to resist life's destructive requests and automated social processes. However, we will look for these politic strategies of resistance, which Arendt sets as eminent competence of adults, in Walter Benjamin's texts traversed by children. Could we talk about politicization of children's space and children's place in politicization beyond indoctrination and parties' programmes?

Palabras clave: Infancia, educación, politización, gesto, Little Rock

Keywords: Childhood, education, politicization, gesture, Little Rock

* Argentina de nacionalidad italiana radicada en España. Licenciada en Filosofía (2008) y Teoría de la Literatura y literatura comparada (2009) por la Universitat de Barcelona. Master en Artes mención Filosofía y críticas contemporáneas de la cultura por la Université Paris 8 (2011). Doctora en Filosofía por la Universitat de Barcelona (2017). Diploma universitario técnico en Información y comunicación opción Profesiones del libro por la Université Paris X (2019).
ORCID 0009-0008-0306-8314

1. Lugares metodológicos imposibles y ejercicios de imaginación

Walter Benjamin en Little Rock o el *Diario de Moscú* de Hannah Arendt: no nos está dado entrar en un cruce tal de ficciones históricas o especulaciones biográficas. El quiasmo es aún menos evidente cuando los trabajos y textos a los que acudiremos se sitúan a ambos lados del umbral que marca el arco 1933-1945. Desde una perspectiva histórica general, de un lado, tenemos una serie de textos de Benjamin de los años 30 que investigan, indagan e intentan apuntar a las raíces de la catástrofe presente, tomando el siglo XIX como prehistoria. La miríada que componen el *Libro de los pasajes*, las tesis *Sobre el concepto de historia*, los textos sobre Baudelaire o *Infancia en Berlín hacia 1900*. En este intento desesperado de comprensión, para circunscribir mejor eso que amenaza, tanto la vivencia propia como el recuerdo (nunca del todo propio) vienen a socorrer una experiencia (histórica, generacional, personal) herida de muerte. La infancia hace señas, lugar incierto que poner bajo la lupa ahí donde los asideros se van desmoronando. El origen, los orígenes del presente, de todos y de cada uno, rescatando la posibilidad de comprensión histórica. Intercambiador materialista, donde la historia como destino pasa por el tamiz de eso que los niños hacen todo el tiempo con lo que les pasa, con lo que pasa, con el material de elaboración del recuerdo adulto por venir. Un pasado incierto mientras no encontremos eso que vivimos (y perdimos) ahí entonces, y que abriría en presente una brecha en la compacidad de su aparecer *como si no hubiera podido ser de otro modo (puesto que a cada instante nuestras vidas, quizá, podrían haber seguido rumbos distintos y deshecho su parte de destino)*.

Al otro lado del abismo, el espejo refleja el esfuerzo de Arendt por repensar *La condición humana* que, más acá de la voluntad conceptual omnicompreensiva, no deja de remitir en sordina al horror y estupor encerrados en *Los orígenes del totalitarismo*, esos que nunca quedan atrás, que vuelven cada vez que los intentos de comprensión se hacen imperiosos, que saltan urgentes a la que los presentes siguen convocándolos, reproduciéndolos, dotándolos de nuevas figuras en presente —a cara descubierta o apenas velada—. Tarea postraumática, de escrutinio y análisis: cómo llegamos hasta aquí redoblado de cómo hacer para no volver a pasar por ahí. Incidir en eso que no debe reproducirse y sin embargo no ha dejado de estar ahí desde que la catástrofe ocurrió. Pacientemente, identificar, señalar, aislar los elementos constitutivos del sujeto y de la vida social que no han

cambiado (y que propiciaron lo ocurrido) hasta encontrar el elemento específico de lo humano en la facultad de comenzar algo nuevo. Insistir en la natalidad como imagen de eso que puede, quizá, salvar cada momento de la catástrofe anunciada por el que las cosas sigan *su curso natural* congenia con la labor de interrupción del *gesto infantil* benjaminiano.

El tiempo ha hecho su trabajo, cambiando el peso de pie a lo que poner en el centro de la reflexión. La pregunta sigue siendo la misma, las respuestas parecen hablar entre sí, pero los lugares de enunciación se han vuelto tan extraños que cuesta dilucidar si, de hecho, siguen hablando de lo mismo, si hasta las mismas preguntas continúan preguntando lo mismo. A palabras y nociones semejantes se les adhieren fenómenos distintos y los textos funcionan también de forma heterogénea, componiendo imágenes o articulando conceptos. Un océano de por medio tampoco parece fácil de franquear. El vacío que mantiene unido lo heterogéneo nos deja, no obstante, espacio para que leerlos juntos ofrezca garantías de extrañeza o de extrañamiento. Efectos de lectura particulares, aberrantes, lugares para “extender los horizontes de la imaginación histórica” (Buck-Morss, 2009, p. 21)*¹. Un diario de Arendt sobre sus semanas aprendiendo inglés en el seno de una familia estadounidense o sacándose el carnet de conducir —cual Benjamin reaprendiendo a caminar sobre el hielo en Moscú durante el invierno del '27 (2010, p. 263)—; Benjamin haciendo un programa radiofónico para niños y adolescentes sobre la segregación racial en las escuelas de Estados Unidos a partir de una foto publicada en la prensa diaria, o un modelo de escucha sobre qué hacer para no delatar a un amigo comunista. Ahí las posiciones podrían empezar a enredarse. La educación, que aún a recién llegados de toda índole y permea los límites temporales entre generaciones y los espaciales entre nativos y extranjeros, puede ser también, quizá, un lugar desde donde entreverar estos espacios de reflexión. Seguiremos, en las próximas páginas, algunos recorridos posibles por estas posiciones que no pueden ponerse en relación sin buscar formas propias, inventadas o arrancadas a los acontecimientos, que nos ayuden a afinar este aparato especular de lecturas no siempre consonantes. Nuestro objeto en disputa serán las infancias, lxs niñxs, enredados en la hidra de las responsabilidades y tareas

¹ En los casos en que los textos citados del inglés, del alemán o del francés no estuvieran traducidos (o cuyas traducciones no estuvieran a mano), he propuesto una versión propia en castellano. Sólo he marcado con un asterisco la primera aparición en el cuerpo del texto de estas propuestas de traducción.

reclamadas por compartidas entre escuelas, familias y otras dimensiones de transmisión y sociabilización cuando entramos a inculpar o exculpar el mundo y sus representantes dentro del marco circunscrito por la educación.

Françoise Collin habla de la doble dimensión de la producción textual de Arendt, que mantiene dos niveles o tonos sincrónicos y paralelos (Collin, 1999, p. 30). A los textos mayores les crece el ronroneo de las intervenciones situadas, con las que se aterriza en las situaciones concretas de la brecha del presente, en los que la aparente fijeza conceptual hace su entrada en el terreno de juego de las apariencias propio al mundo, al espacio público de coaparición. Algo parecido podemos husmear en la articulación de los textos benjaminianos. La discusión teórica puede, entonces, jugarse sobre el campo delimitado por los dictados de la actualidad. En general, el terreno embarra la claridad de las premisas, “lo ambiguo ocupa actualmente el lugar de lo auténtico” (Benjamin, 2010, p. 40) y empapa las distinciones tajantes; los intereses de lo actual en su urgencia nublan su parte de construcción tiránica, de acontecimiento *a medias*. Querriamos entrar en ellas sin limar los contornos del espejo, sin alisar la superficie donde los reflejamos, aceptando la ambigüedad, manteniendo la complejidad de las repuestas. Las contradicciones son el precio que se paga por ponerse en juego, al riesgo de volver a casa con un diente roto y la ceja partida o, quién sabe, con las uñas sucias y los bolsillos llenos de tesoros. De no encontrar tu casa ahí donde creías que estaba. O de no tener ya una casa a la que volver.

La infancia llama a unos textos y apela, sin querer, a otros tantos. Hay posiciones más cómodas, de más fácil acceso. Otras que hasta tomando todas las precauciones nos queman la lengua, los dedos, las pestañas, sin saber qué hacer con ellas. Al océano se le suma el obstáculo de la máquina del tiempo que habría que inventarse para salvar el *obstáculo* de los treinta años. El vértigo de esos treinta años. Las polémicas, a veces, estallan de forma inmediata. El año de *La condición humana* (1958) y la segunda edición de *Los orígenes del totalitarismo* (y su capítulo añadido sobre la revolución húngara de 1956) por un lado; la vecindad de la publicación del *Origen del drama barroco alemán* (1928) y *Dirección única* (1928), del otro. Así, las “Reflexiones sobre Little Rock” (1959) y la “Crisis de la educación” (1958) de Arendt, leídos junto al “Moscú” (1927), el “Programa de teatro infantil proletario” (1929) o los programas de radio para niños y jóvenes (1929-1933) de Benjamin delimitan una perspectiva y abren un terreno de juego en el que lo que

se piensa en la clave mayor de la *Obra* pasa por el filtro de lo que se está viviendo, a lo que se asiste como espectador, como público, en lo que nos implicamos o arriesgamos, ahí donde nos encontramos.

Esas serán las puertas estrechas (que tan a menudo se abren sobre los espacios inmensos de los textos mayores) por las que abordaremos la dicotomía entre la defensa de Arendt por mantener a la infancia protegida y aislada del espacio público y de la esfera política (1996, p. 188; 2007, p. 201) y la apuesta de Benjamin por una politización que pide liberar, dentro del marco de la mediación teatral, la señal oculta que el gesto infantil recela (2009, p. 386). La alternativa entre intervenir en el cuerpo de una infancia *situada* para que esta pueda agotar sus posibilidades, “garantizarles a los niños el pleno cumplimiento de su infancia” (2009, p. 385), ahí donde la pobreza de experiencia y la experiencia pobre son los dos cabos a desanudar, y que no podemos soslayar, si exploramos los terrenos de la educación. O dejar que esas mujercillas en ciernes puedan desarrollarse, como las semillas que germinan, a buen recaudo, puesto que “necesitan la seguridad de un espacio recoleto para madurar sin perturbaciones” (Arendt, 1996, p. 200) y sin que elementos ajenos e impertinentes las distraigan, engatusen o enrolen para que hagan de escudo en asuntos que no les son propios.

Los límites de lo que creemos propio: el problema de las definiciones, que se consumen u oxidan al ponerse en contacto con el aire que respiramos, cuando el mundo marca las prioridades. Las infancias metodológicas de Benjamin necesitan abrir espacios, origen contemporáneo a todas las etapas de la vida —termómetro, mechero, mecha y dinamita— y muestran, cada vez que se invocan en el primer plano de la reflexión, que son un terreno sensible en disputa, donde las dificultades del mundo adulto se exacerban y amplifican. Lugar privilegiado, al mismo tiempo, en el que los conflictos dan prueba de toda su complejidad en su conexión con otros aspectos de la vida, deformando el objeto, mientras los niños se escurren apenas fulguran entre los espacios de las palabras que intentan definirlos, apresarlos, asignarles un lugar y representarlos.

En lo que sigue, una primera caracterización de las infancias entendidas como origen o en tanto que comienzo, y el tipo de imagen de la temporalidad que esta decisión acarrea, nos permitirá sentar las bases desde donde consideraremos las relaciones complejas que traman niños y adultos, familias y escuelas, y que se

condensan en ciertas ideas a propósito de la educación. Los tipos de transmisión y las formas de resistencia que la educación encarna, en un segundo tiempo, nos permitirán abordar, de soslayo, el exceso que hace política, los espacios, tiempos y figuras de la transmisión de mundo y la intervención de clase que se dan en el lugar de roce de lo social (una vez franqueado el cabo cualitativo de la sociedad de masas). Finalmente, nos detendremos en las “Reflexiones sobre Little Rock” para insistir en el difícil papel de lo político y de la politización, de la carga de responsabilidad que cada generación está dispuesta a soportar (Arendt, 1996, p. 201) o que aspira, de forma igual de legítima, a descargarse de los hombros, para poder llevarla de la mano: “lo importante ya no es si aquí se trata de un ser humano o de un caballo, sino el que la carga le fuera retirada de la espalda.” (Benjamin, 2009, p. 40). Para concluir, un film de Radu Jude de 2021 tomará el relevo planteando, una vez más, esta triangulación delicada entre niños, familias y escuelas, cuestión para la que hay que buscar, en cada presente que se ve interpelado por ella, respuestas que no solucionan sino que mantienen abierto este origen que amenaza con hacer saltar todo por los aires. *¿A qué cole llevarían a sus hijos?*

2. Infancias en clase

Tratar a las infancias como origen no es lo mismo que pensarlas como ejemplos de comienzo, subsidiarios de la natalidad. Dos paradigmas temporales distintos, aunque no completamente extraños, comparecen: el de la *profundidad de campo* de cada presente donde el origen se asoma; el de la interrupción que cada comienzo podría infringir a la línea del tiempo como proceso automático. Ambas señalan, encadenadas, al tipo de relación que se establece con eso que se quiere *otro* de la infancia: discontinuidad que atraviesa y constituye cada existencia presente o la apuesta por la continuidad existencial del ser humano atravesando etapas de desarrollo y que, de a poco, va dejando irreversiblemente su infancia atrás para ocuparse, por fin, de los asuntos del mundo.

En los textos arendtianos, la piedra de toque del edificio conceptual lo asume el concepto de natalidad, marca indeleble, junto a la pluralidad, de la condición humana (1993, p. 22-23).

Señalando insistentemente el carácter original e irreductible de la natalidad, y situándola a la vez del lado de la "reproducción de la vida" y del lado de "la interrupción del proceso vital", Hannah Arendt [...] revela una tensión en su concepción de lo político y del mundo común así como de sus relaciones recíprocas. Y otorga a la propia noción de mundo común una extensión mayor: la que, más allá de la contemporaneidad, lo organiza en el orden de la transmisión. (Collin, 1999, p. 191*)

El nacimiento como inicio tiene la complejidad, espesor e intensidad de imágenes, conceptos y hechos. Núcleo del proceso de reproducción de la vida, eslabón en la cadena de los procesos sociales automáticos es, también y al mismo tiempo, lo único que puede amenazar con interrumpirlos cuando se encarna en la acción, “el nuevo comienzo inherente al nacimiento se deja sentir en el mundo sólo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo, es decir, de actuar” (Arendt, 1993, p. 23),

o, más bien, el nacimiento es ese punto de articulación y de pasaje entre la vida biológica y la vida biográfica, entre lo privado, lo social y lo público, entre el trabajo, la obra y la acción. Se trata, pues, del concepto central —la piedra angular— de todo el edificio del pensamiento arendtiano; el que asegura y zarandea las categorías. Al ser al mismo tiempo del orden de lo privado, de lo social y de lo político, el nacimiento no encierra sino que transgrede estas distinciones, haciéndolas bascular de una a la otra sin que, no obstante, se anulen. (Collin, 1999, p. 197)

Si, por un lado, instauro y refuerza el tiempo lineal ahí donde podría no haber más que ciclo natural, aseguro una continuidad que cada nacimiento pone entre paréntesis, ni que sea de modo potencial. Esta *línea de puntos* puede, y debe, tomar direcciones distintas que la desvíen de la ruina anunciada por el desenlace previsible, *rectitud* naturalizada, de los procesos automáticos. Comienzo que no se deja del todo atrás puesto que, en adelante, la acción lo invocará y actualizará cada vez que abra una brecha en el presente; equiparada a la natalidad, pero trascendiendo los límites de la novedad pura, la infancia es más y menos que ese comienzo absoluto puesto que, una vez dentro de los engranajes del mundo y de la vida, se presenta como una etapa entre otras (primordial, pero delimitada en el tiempo y el espacio) en el desarrollo hacia la vida adulta. Puesto que ese es el objetivo: alcanzar la condición adulta, dejar el obstáculo de la infancia *atrás*. Un

adulto es alguien que ya ha sido educado y forma parte del elenco del mundo. *¿Lo que no se resuelva a tiempo no se resolverá más?*

Esta detención del niño es artificial, porque rompe la relación natural entre los mayores y los pequeños, que, entre otras cosas, consiste en enseñar y aprender, y porque al mismo tiempo va en contra de la índole de ser humano en desarrollo, de la que la infancia es una etapa temporal, una preparación para la etapa adulta. (Arendt, 1996, p. 196)

En esta tendencia, la tarea de los adultos respecto a los nuevos, a los recién llegados, es la de proteger la posibilidad misma de esta novedad, que lo nuevo pueda (ni que sea) ser concebido, así como la búsqueda de formas apropiadas para introducirlo como un fermento en un mundo preexistente, desde siempre viejo, que para la generación por venir está lindando con la ruina, “el mundo, a grandes rasgos y en detalle, queda irrevocablemente destinado a la ruina del tiempo si los seres humanos no se deciden a intervenir, alterar y crear lo nuevo” (Arendt, 1996, p. 204). Los adultos median la relación entre el antes y el después, entre el mundo como lo ya desde siempre ahí y que hay que salvar, a cada instante, del derrumbe y los recién llegados o los recién nacidos, los aún no participantes del mundo, y que desde su condición de pura novedad pueden, sin querer o a sabiendas, acelerar la descomposición de las formas compartidas. Los recién llegados², irrupción ininterrumpida de la novedad, cuya misión será la de continuar son, al mismo tiempo, los que obstaculizan esta continuidad que ya no puede darse por sentada. Ese mundo que supo detentar las claves del pasado pero no de lo por venir, y que, de hecho, debe mantenerse fuera de toda especulación, prefiguración o

² La novedad entra en el mundo de la mano de los recién nacidos, o de los recién llegados, si estiramos el hilo de la madeja que Arendt desmadeja a medias: el que permite pensar la inmigración desde este prisma, extender, horizontalizar esta relación vertical de la intercalación de las generaciones. Los inmigrantes son los recién llegados a un mundo nuevo (1996, p. 187). La inversión generacional altera también los roles: la educación recomenzada y transmitida en parte por sus hijos propicia una entrada en el mundo de bias, tamizado por las niñas. En “La crisis de la educación” abundará en las *minorías audibles*; en las “Reflexiones sobre Little Rock” se tratará de las *minorías visibles* (2007, p. 192). En los recovecos de la inmanencia, la violencia descarnada de la segregación racial y su “*separated but equal*”.

sobredeterminación, si queremos que el futuro sea un espacio abierto a la posibilidad de que algo acabe pasando.

Así, para Arendt, la pregunta esencial que plantea la cuestión de la educación es la que pone en el centro el mundo común y, más insidiosamente, si lo amamos lo suficiente como para asumir la responsabilidad que supone conservarlo, transmitirlo y, a la vez, garantizar que lo nuevo no encontrará obstáculos en su despliegue inaudito, que encontrará un sitio desde donde, quién sabe, ponerlo en cuestión.

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. (Arendt, 1996, p. 208)

En esta línea marcada por la necesidad de hacerse cargo y portarse garante del mundo común, que tanto padres como maestros comparten en tanto que *representantes del mundo* (Arendt, 1996, p. 201), cómo hacerlo sabiendo que hay cosas que nos exceden, u otras con las que no estamos de acuerdo, que no tenemos por qué asumir como propias, deseables o dignas de legarse. “Los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto” (p. 201). ¿El mundo forma parte del problema o es, de hecho, la única solución posible? ¿La tarea es apuntalar el mundo común o interrumpirlo? ¿Legar un mundo no es más bien legar cierto estado del mundo? Este espacio del artificio, espacio compartido que une y separa al tiempo, filtrado por los muros de hogares y escuelas, aparece atenuado bajo el velo de la representación que los maestros enseñan a los niños para iniciarlos en las lógicas y estructuras del mundo común al que aún no pertenecen del todo. Al asumir el riesgo que implica actuar y equivocarse, al asumir las consecuencias imprevisibles de nuestros actos y responder por ellos —desde la responsabilidad compartida, desde el horizonte de la promesa como garantía—, se consume esta especie de compromiso doloroso, compungido, con el mundo. “«Que “sería mejor de otra manera” es la sensación básica que afecta a todo compromiso»” (Benjamin, 2007, p. 194), una espina clavada de melancolía. El mundo tiene la forma de nuestras decisiones, resignaciones y claudicaciones, los rasgos de nuestras derrotas. En

buena medida, no es lo que hemos logrado salvar, ni lo que ha resistido. Cómo amar algo con lo que solo nos une el desacuerdo más profundo asentado en el recuerdo que no pasa de tanta destrucción. *Amor mundi*, amor ciego (Kluge, 2010, p. 278) u odio de clase (Leslie, 2000, p. 200), formas distintas de entregarse a lo extraño que nos atraviesa constituyéndonos.

En el entramado textual urdido por Benjamin, la infancia es, más que comienzo, origen, interrupción que resiste a la corriente. El debate terminológico y ontológico que podría engullir todo el espacio de la reflexión se nos escapa en toda su sutilidad. Torbellino, fuerza centrípeta, agujero negro y lugar de emergencia, el origen es también una apuesta, la que incide en la complejidad de una temporalidad que hace añicos la linealidad, el tiempo homogéneo, liso, forjado a base de continuidades, que despliega y arrastra la *flecha* del tiempo, que da espesor espacial a un presente al que corresponde y perturba como su sombra, su negativo o su doble intempestivo. Este origen emerge en cada momento que se siente interpelado por esta no clausura, que impide la identidad sin fisuras de cada presente consigo mismo. El origen carga el tiempo de no identidad, vuelve rugosa la superficie a la que nos aferramos. Abre espacio a contemporáneos que no comparten el mismo presente, o a presentes que acogen otros tiempos venidos de lejos y que la línea del tiempo no consigue engullir. Si adoptamos la imagen, la infancia hiende la compacidad de la temporalidad adulta en su supuesta homogeneidad. En este entramado, comparece como el fondo común y singular de donde emergen estas vidas ya consolidadas, lugar de intercambio, también, entre lo más común y lo más propio, de la singularidad capaz de deshacer las formas *adultas* de la individualidad estandarizada. Del ensayo, la repetición, el juego y las variaciones sobre el error. Lugar de terror y de ensoñación. No psicologizada, a lo sumo cubierta de un halo antropológico que aúna lo filogenético con lo ontogenético (Benjamin, 2007, p. 208; Lindner, 2009, p. 77; Gess, 2013, p. 75), instituciones y disciplinas la atraviesan, definen, producen, regulan, normalizan y marcan el camino correcto, adecuado, adaptado, para convertirse en un adulto de provecho. La arrastran y traducen a este lado del mundo. *¿Cómo hacer para que crecer no se convierta en una calle de dirección única hacia la conformidad?*

Lo que para la generación precedente comparece como nuevo, los niños lo incorporan al mismo nivel que el resto de cosas que, para ellos, siempre han estado

ahí o siempre han sido así. “Son los niños los que tienen que inquietar de forma positiva a los adultos, cuyo mundo desestabilizan” (Moreau, 2022, p. 163*). La tarea generacional del *colectivo de niños* radica en “reconocer lo nuevo”, es decir, aceptarlo e integrarlo simbólicamente. Lo que pudo vivirse como irrupción y descalabro se elabora simbólicamente y entra en el mundo compartido. Eso que apareció sin avisar en el mundo adulto, los niños lo viven y asumen como formando desde siempre parte del elenco de este mundo que los precede y que cada niño encarna de nuevo. Las niñas son la membrana antiquísima y presente que salva el mundo distraídamente, como sin querer, mientras juegan a otra cosa, puesto que “todos los golpes decisivos se están dando con la mano izquierda” (Benjamin, 2010, p. 30). “A toda configuración verdaderamente nueva de la naturaleza —y en el fondo, la técnica es también una de ellas— le corresponden nuevas “imágenes”. Toda infancia descubre estas nuevas imágenes para incorporarlas al patrimonio de imágenes de la humanidad” (Benjamin, 2005, p. 395 [K1a, 3]). A las artes y sus trabajadores les tocará hacer los deberes que los niños habrán dejado a medias. Las adultas, aquí, tienen que hacer lugar para dar paso y el *carácter destructor* es un buen tutor en estos casos. “Mientras que la concepción de lo continuo equipara todo, es la noción de discontinuo el fundamento de una auténtica tradición. Hay que mostrar la conexión del sentimiento del nuevo comienzo con la tradición” (Benjamin, 1991, GS I,3, p. 1242). Fisurando la inmanencia, la novedad pertenece al mundo, las infancias aseguran que no se producirá la debacle anunciada, que esta discontinuidad que cada niño concreta garantiza la transmisión y consolidación de las formas.

El texto de *Infancia en Berlín hacia 1900* que despliega (con humor y terror) la puesta en movimiento de esta imagen toma al teléfono como contemporáneo de este niño bisagra del siglo, su gemelo especular, ese que interrumpió la siesta de toda una generación amenazando la clausura familiar y que va encontrando un lugar en casa, “dejando atrás el pasillo oscuro, hizo su entrada como un real cortejo en las habitaciones luminosas donde vivía una generación más joven” (Benjamin, 2010, p. 185), atrapado sin embargo entre las redes del interior burgués y el mundo atávico de las voces desencarnadas que agujijonean con sus órdenes. La imagen libera la experiencia histórica encerrada en cada infancia, esa que la mirada de la infancia recela, “una mirada que parecía no ver siquiera un tercio de lo que abarcaba en realidad” (p. 230), “que parece no alcanzar siquiera a ver un tercio de lo que tiene ante las narices” (Benjamin, 2015b, p. 10).

Niños y técnicas tramando un mundo nuevo que no cabe en ninguna cabeza y para el que se requiere un *espacio de cuerpo* colectivo. El colectivo de niños y cada niño como un colectivo disperso que, durante un puñado de tiempo, se comporta como un dictador orquestando un orden nuevo. “Para la observación (y aquí empieza la educación) toda acción infantil y todo gesto es ya una señal [...] de un mundo nuevo en el cual el niño vive y manda” (Benjamin, 2009, p. 383; ver también: Lacia, 1989, p. 47). Los educadores observan (Benjamin, 2009, p. 383) lo que los niños pueden juntos con lo que tienen a mano. Lo que arrancan de espontaneidad a las situaciones repetidas, las variaciones inesperadas sobre el fondo de lo ensayado, de lo previsto, que pone en juego al niño que se presenta ante los demás en la representación sin dejarse arrastrar por las decisiones adultas sobre su aparecer. Espontaneidad y escucha a ambos lados del hilo sensible de estos vasos comunicantes. Buscar las formas de expresión que den lugar a esta emergencia, que liberen la “orden y señal” invadida por esta mirada y el condensado de porvenir que custodia. Avanzar, prefigurar, cazar al vuelo, eso que va a pasar tres segundos antes de que ocurra —técnica política por excelencia en el cruce de “Madame Ariane” y el “Avisador de incendios”—.

Cabe preguntarse de qué infancias partimos: infancias normadas (luego, normativas), infancias anormales —que exceden o no alcanzan la norma—, infancias de ficción, infancias de clase. Si contamos, o no, con el marco de protección de la familia como lugar de referencia último para el niño (de aparición, de protección, de producción histórica de infancias) y el desajuste de todo lo que no responda a esta configuración familiar o grupal. La multitud de familias desarrapadas que crecen en los bordes de la ruta. Al afirmar que

como el niño ha de ser protegido frente al mundo, su lugar tradicional está en la familia, cuyos miembros adultos cada día vuelven del mundo exterior y llevan consigo la seguridad de su vida privada al espacio de sus cuatro paredes. La familia vive su vida privada dentro de esas cuatro paredes y en ellas se escuda del mundo y, específicamente, del aspecto público del mundo (Arendt, 1996, p. 198),

Arendt enfoca a niños ejemplares insertos en un entorno familiar que se quiere modelo. Sin la interferencia de las familias con problemas en un espacio social determinado, podemos preguntarnos sin trabas “por qué Juanito no puede leer”

(1996, p. 190). La imagen se tuerce cuando, por el contrario, se plantea la urgencia de la intervención sobre el colectivo de niños (presentes), tropeles “de niños díscolos, siempre desconfiados y amargados” (Benjamin, 2010, p. 267), ya sean huérfanos o niños extraños a ese entorno familiar confeccionado para protegerlos.

En “Nápoles” (coescrito con Asja Lacis en 1925), en “Moscú” (1927), lugares que son momentos de observación y de toma de posición, la porosidad de las estructuras, de los espacios, de los conceptos, de las formas de vida se hace evidente. Un fondo tupido de niños emerge ahí donde las relaciones comunitarias son más espesas, o donde ya no queda ninguna vertebración social para contenerlos y que, en busca de la única protección que les queda, crecen y se mueven en hordas. Niños que se destacan del fondo ruidoso llenan calles y patios, como si no pertenecieran a familias individuales. La interpenetración de las formas de vida (esa que hará figura en los pasajes) sacude los límites (no sólo conceptuales) entre lo privado, lo social y lo público (luego, lo político). “Las calles como la vivienda de lo colectivo” (Benjamin, 2005, p. 428 [M3a, 4]). Ahí también cabe la pregunta: ¿de qué margen de *desfamiliarización* podemos dotarnos ante unas infancias que exceden los límites de lo privado, cuya complejidad es equiparable a la de las esferas y los mundos que las atraviesan?

En la estela del trabajo con niños emprendido durante la posguerra civil soviética por Asja Lacis, Benjamin abunda en los niños huérfanos de guerra, posbélicos, postrevolucionarios, niños olvidados convertidos en adultos precoces, niños de la calle (*besprizornie*), tomados tarde bajo protección, o de forma inconstante, para los que el mundo adulto no ha encontrado un lugar, que los adultos no han sabido proteger del mundo, cuya desconfianza solo es equiparable a la necesidad de encontrar cobijo (*El camino de la vida*, Ekk, URSS, 1931; Benjamin, 2010, p. 67). Niños ancianos, vidas sin infancia a la que recurrir, sin el amparo del origen como protección, escondite y reserva (Lacis, 1989, p. 44). Idénticas a sí mismas. Reinyectarles infancia a esos niños que no pueden apoyarse en una familia para sobrevivir o vivir. Hacerse eco del desamparo cuando *la calle como hogar de la colectividad* se vive desde el desarraigo y el aislamiento. La brutalidad del grupo cuando no encuentra formas de cuidado, protección y respeto equivale a andar perdido recorriendo las ruinas del presente. Ahí donde *Alemania año cero* excede y engulle el espacio de la ficción, hace tiempo que las cuatro paredes del interior burgués se han venido abajo.

Tanto en la *Crónica de Berlín* como en los textos de *Infancia en Berlín hacia 1900* que estiran sus formas e imágenes, la pertenencia al clan, al gueto, al feudo, no son más que variaciones de la pertenencia de clase, de la que el niño intenta huir a cualquier precio. La familia es un paraguas de encaje, una estructura traslúcida, distorsionadora de las imágenes del mundo que el niño va recibiendo. El mundo tiene entradas múltiples, no siempre congruentes, que propician aprendizajes a distintas escalas. Los maestros no se encuentran siempre en la escuela, ni son siempre los adultos los que llevan la voz cantante.

Ese niño de clase, envuelto por el manto de su familia burguesa, resguardado a la sombra del recuerdo adulto, se quiebra al contacto de las realidades del siglo. Aislado en su clan, su resistencia morosa —ese ir por la calle dos pasos por detrás de su madre, “resistencia soñadora” a la vez que modo de “andar soñoliento” (Benjamin, 2010, p. 230)—, no bastará para contener la fuerza aniquiladora que se llevará por delante la estructura psíquica, social y política del sujeto al que sustentaba. Crecer, hacerse un hueco en el espacio, será encontrarle un sitio a lo que vivimos en la infancia, disputarle la infancia al olvido que la protege no sin razón, porque ahí entonces se puso algo en juego que sigue actuando sobre el presente (ante la nutria, p. 200; en las galerías, p. 237). Será, también, establecer en el presente las condiciones para que algo pueda pasar más adelante, fuera de las determinaciones de lo que sabemos que pasará de forma inevitable, cuestión que complejiza aún más el trabajo sobre el cuerpo de la infancia. Quizá no nos quede ni el consuelo de un recuerdo de infancia, y el segundo Baudelaire tenga, por desgracia, sobriamente razón.

Sin embargo, hay otros modos de protección y cuidado más allá de las cuatro paredes de casa o del aula. La protección que otorgan las mediaciones, el trabajo sobre las formas. La toma de distancia gracias a la puesta en escena, la teatralización de las situaciones y relaciones. Otra forma de proteger es dotar de un espacio de las segundas oportunidades, de las repeticiones y perfeccionamientos, de la reversibilidad, hendir al bias la compacidad del aparecer, multiplicando los espacios de ensayo y de aparición. El “Programa de teatro infantil proletario” y su aprendizaje por el teatro, cabe los materiales, conectará, así, con la cuestión de la segunda técnica que se articula en la versión del ’36 del ensayo sobre la obra de arte (Benjamin, 2008, p. 330-331) en relación a la reversibilidad deseable de las

relaciones humanas y como atenuación de la irreversibilidad de los procesos desencadenados por la acción (y el “una vez por todas” de la primera técnica).

Si para Arendt el teatro es “el arte político por excelencia; solo en él se transpone en arte la esfera política de la vida humana. Por el mismo motivo, es el único arte cuyo solo tema es el hombre en su relación con los demás” (1993, p. 211), los textos de Benjamin lo convertirán en la más política de las escuelas (y primera escuela política). En “Teatro de monos”, lo político se atisba no como consigna, sino como actitud corporal, descubrimiento de lo que puede suponer “estar ahí sentado en el teatro, junto con los otros”, fuera de la escuela y más allá de la familia, con desconocidos únicamente imantados por lo que han ido a ver, sin saber “lo que me esperaba, pero el mirar me parecía que sólo era una parte, como el preludio de un comportamiento mucho / más importante todavía en el cual yo debía coincidir con otros” (2010, p. 211-212). Cómo estar juntos sin pertenecer, necesariamente, al mismo medio, clase, grupo. Poder estar juntos sin sentimiento de pertenencia o de dependencia, de afinidades discriminatorias. La escena imanta un colectivo sin nombrarlo ni normarlo. El hecho excepcional de acostarse tarde, un domingo, destacará el acontecimiento del fondo de los hábitos cotidianos y rituales familiares. ¿Y si a toda esa gente junta le diera por hacer algo juntos?

3. Educación, espacios de transmisión y sociedad de masas

La educación es la pauta que establece la relación entre generaciones, “el orden de relación indispensable que se da entre las generaciones, por lo cual, si se quiere hablar de dominio, será el de las relaciones generacionales pero no de los hijos” (Benjamin, 2010, p. 88), una respuesta al hecho de que en el mundo personas de todas las edades vivan simultáneamente. Si educar es presentar y legar un mundo que precede a los niños, a los que hay que incorporar, paulatinamente, a sus formas, usos, costuras y costumbres, ¿qué lugar reserva el mundo a esos recién llegados? En el universo textual arendtiano, este lugar de roce se reparte entre la familia y la escuela, membranas entre las esferas privada y pública, que juegan el papel de mediación y cuidado. Arendt arguye que ni la familia ni la escuela son el mundo, ni siquiera un mundo miniaturizado, sino un lugar donde proteger del mundo o proyectar una representación del mundo, “la escuela viene a representar al mundo en cierto sentido, aunque no sea de verdad el mundo” (1996, p. 200). Las preguntas sobre el papel de la escuela toman carices distintos según se plantee

como espacio de protección de la vida social o como preparación a la vida social colectiva; como lugar donde legar un mundo (significados y significaciones compartidas) o ciertos modos de estar en el mundo. “Aprendizaje de las reglas para "vivir juntos" que facilitan la vida escolar y más tarde la vida social, dicho de otro modo, de comportamientos conformes a las expectativas sociales” o “la formación de un individuo libre y responsable, crítico y partícipe de la vida pública” (Constans, Alcorta, Rouyer, 2017, p. 32*). Lugar, también, donde aprender el uso de las palabras en relación, para hablar entre sí, para explicar, para contar (Lombard, 2003, p. 102). Para cuantísimos niños la escuela es, además, una liberación, un lugar de respiro y de crecimiento frente a la asfixia de los vínculos familiares; y para cuántos otros, volver a casa el único consuelo después de un día expuesto a la mirada, el juicio o los caprichos de los demás.

Educar será arrancar al niño de las ensoñaciones del origen y encararlo a las interacciones sociales estables y a las imágenes socialmente mediadas que darán paso a una realidad compartida. Los modos de proceder se multiplican, los métodos pedagógicos se suceden al ritmo de las modas psicológicas más punteras (Benjamin, 2009, p. 381), sin que aparezca en primer plano la pregunta fundamental: ¿para qué vida estamos preparando a los niños? Si bien Arendt habla con sorna de estos métodos que desplazan el saber al saber hacer y ponen en el centro el juego como lugar propio de la infancia (1996, p. 195), las respuestas de las pedagogías comunistas de hace un siglo deambulaban en esta órbita, entre colonias de trabajo infantil, educación por el teatro, talleres de creación y de participación en la vida política local, periódicos murales o camarillas de vigilancia nocturna (Hœrnle, 1978, p. 31-46). Una educación politécnica, socializadora, que no abstraiera el lugar del cuerpo en el sistema productivo, tal como a mediados del siglo XIX la escuela mutua estudiada con tanta delicadeza por Anne Querrien (1976) respondió a y estuvo anclada en una situación social y política determinada (los patrones cediendo un poquito de alfabetización para atar mejor y conseguir mejores resultados). El aprendizaje entre pares, lo que los otros niños nos enseñan y se enseñan entre sí, abre resquicios por donde entrar en el mundo desde la solidaridad como forma de transmisión. En la trinchera burguesa, la falta de sistema es constitutiva de esa “idea *hacia* la que educar” (Benjamin, 2009, p. 381) que se traduce en “prácticas "naturales", "comprensivas", "empáticas”” (p. 385), centrada en una idea de ser humano que insiste en universalizar una versión de clase de lo que es cultura, prestancia, rendimiento o esfuerzo, excelencia y que

provoca que la pregunta vuelva: ¿para qué vida nos estamos preparando? ¿Una que sea inmediatamente productiva? ¿Una que agote las posibilidades de cada infancia, en cada niña? ¿O una que inhíba toda posibilidad de interrupción del mundo y sus lógicas?

¿Qué mundo se les presenta?, ¿qué se espera de ellas? El conflicto pasa a primer plano cuando el acceso a la educación se vuelve obligatorio para todos los estratos sociales (Arendt, 2007, p. 201), sin cuestionar el tipo de educación que se ha intentado generalizar. Ese que muestra su fracaso en la “Crisis de la educación”. La que mantiene el armazón humanista clásico y tecnocientífico moderno y se escandaliza con la bajada de nivel y de exigencia pero no consigue (y ya ni siquiera intenta) contener los imperativos del mercado de trabajo ni responder a lo que cae fuera de las inquietudes curriculares. Otra forma de formular la pregunta por la función de la escuela: ¿cómo engazar la protección con la preparación? ¿Dar herramientas de resistencia o facilitar la adaptación a toda costa? Eso para lo que los niños burgueses no tenían que estar preparados de forma tan inmediata, ellos que podían abstraer sus cuerpos del sistema productivo. A la dificultad para delinear un afuera de la situación presente, de encontrar lugares desde donde resistir se suma el hecho de que seguramente no seamos nosotros los que definamos cuáles sean las “nuevas exigencias del mundo actual” (Arendt, 1996, p. 196), esas que marcarán el paso de la “integración” a la generación de recién llegadas. ¿Qué sería, hoy, una educación conservadora como la que anhela Arendt, esa que reclama “por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño” (p. 204)? ¿Adaptación para unos y resistencia para otros? ¿Una educación política de resistencia al mundo y sus formas? ¿O resistir a cierta transmisión de formas del mundo al tiempo que aprendemos a entender y manejar cómo funciona el tinglado?

Retomemos el hilo. Si el objetivo de la educación es presentar el mundo y dar margen para poder variarlo, transmisión e imaginación la vertebran. La escuela, así, sirve de escenario a una crisis de la educación cuyos fundamentos son más tupidos y de largo alcance que lo que la sucesión de modas en materia de métodos e innovaciones pedagógicas podría dar a entender. Puesto que la cuestión de qué mundo se pone en el centro llama de inmediato a las formas propicias a este legado. La transmisión y sus formas. Qué es de la transmisión ahí donde la tradición no puede darse por sentada (el punto de intersección entre “¿Qué es la autoridad?” y

“Experiencia y pobreza” que los convertiría en extrañamente complementarios) y la autoridad busca otros pilares en los que asentarse puesto que su vínculo con cierto pasado, con cierta relación al pasado, ha perdido su carga de evidencia e incluso su pertinencia.

En cada crisis, una parte del mundo se derrumba, “se destruye una parte del mundo, algo que nos pertenece a todos. El fracaso del sentido común, como una varita mágica, apunta al lugar en que se produjo el hundimiento” (Arendt, 1996, p. 190). Qué cabría salvar a toda costa (a qué precio y de qué formas) o empujar en el sentido de la caída para acelerar la demolición puesto que, seguramente, oportunidades tales de poder preguntarse todo de nuevo, en una suerte de nuevo comienzo, no sean al fin y al cabo tan frecuentes, “a comenzar de nuevo y desde el principio, a tener que arreglárselas con poco, a construir con poco y mirando siempre hacia adelante” (Benjamin, 2007, p. 218). Ante el hilo de la tradición roto, ¿cómo performan la(s) crisis? El diagnóstico común no acarrea las mismas consecuencias ni pone en escena las mismas estrategias. En los textos de Arendt, la tradición hegemónica se revisita una y otra vez pese al diagnóstico, quizá como signo de obstinación o estrategia de resistencia, continuidad que Arendt intenta mantener recurriendo a la historia de la filosofía y la tradición del pensamiento político occidental, y cuya escritura mantiene de forma performativa. La escritura de Benjamin, desde la referencia constante a materiales contemporáneos, se compromete con esta discontinuidad y contra la sutura o restitución de unos vínculos con la tradición que no pueden entablarse, al menos, desde las mismas formas de siempre, “para dirigirse por su parte al contemporáneo desnudo que, gritando como un recién nacido, se encuentra en los sucios pañales de esta época” (2007, p. 219).

Sin testamento o, para sortear la metáfora, sin tradición —que selecciona y denomina, que transmite y preserva, que indica dónde están los tesoros y cuál es su valor—, parece que no existe continuidad voluntaria en el tiempo y, por tanto, hablando en términos humanos, ni pasado ni futuro: solo el cambio eterno del mundo y del ciclo biológico de las criaturas que en él viven. (Arendt, 1996, p. 11)

La ruptura del hilo de la tradición cobra cierto tenor de lamento ontológico, ese que denuncia una degradación de la condición humana en términos existenciales,

rastreando las raíces históricas de la crisis sin que las facultades humanas se vean ni alteradas ni comprometidas. No hay nada como una naturaleza humana estable, a lo sumo una condición material de los hombres en tanto que “seres condicionados, ya que todas las cosas con las que entran en contacto se convierten de inmediato en una condición de su existencia” (Arendt, 1993, p. 23). Hacer frente, pues, a hombres extrañados de las condiciones que constituyen su humanidad como distinta y suplementaria de la vida humana específica entraña el diagnóstico de la alienación que acompaña la pérdida de mundo, relacionadas estrechamente con el momento histórico de la consolidación moderna de la sociedad de masas.

En la caracterización virulenta que Arendt hace de las masas, tanto en *La condición humana* como en “La crisis de la cultura”, se concentran acentuados todos los rasgos que hacían de la irrupción de lo social el punto de no retorno en la pérdida de cierta idea de mundo común: el abandono al grupo que se integra desde el aislamiento, la excitabilidad, la falta de criterio, una aptitud o inclinación para el consumo, la incapacidad de juzgar o de distinguir, el egocentrismo, la alienación del mundo y de sí. La masa es lo ajeno, un espacio optimizado para la transmisión de procesos automatizados, al que imponer formas, donde todo aprendizaje se traduce en adiestramiento. La infancia se asimila al comportamiento de las masas desde la propensión al conformismo y al gregarismo. Arendt insiste en el carácter conformista del niño cuando se deja a la merced del grupo, sin una autoridad adulta que contenga las relaciones:

Se ha señalado con frecuencia que el hombre no es nunca tan conformista —es decir, un ser puramente social— como en la infancia. La razón es que todo niño busca instintivamente autoridades que lo guíen por el mundo en el que él todavía es un extraño, en el que no puede orientarse por su propio juicio. En la medida en que los padres y los maestros le fallen como autoridades, el niño se adaptará con más fuerza a su propio grupo y, en determinadas circunstancias, el grupo de sus compañeros se convertirá en su autoridad suprema. El resultado no puede ser sino un aumento del dominio de las bandas, como la fotografía de la prensa a la que me refería antes demuestra de manera tan elocuente. (Arendt, 2007, p. 202)

En la posición que compone Benjamin (sobre todo en los ensayos sobre la obra de arte y Baudelaire), la masa no es tanto una actitud como un modo de percepción

y de atención, atravesada de parte a parte por las condiciones materiales de la existencia que incluyen los espacios de vida donde nos encontramos y los tiempos a los que nos sometemos. La atención en la dispersión es el modo propio *impropio* de percepción que hay que desenclavar del horizonte del consumo, del conformismo y la pasividad y que aúna a masas y niños. El que “percibe un tercio de lo que cae bajo su mirada” y las masas distraídas: un tejido común de mecanismos cognitivos, de reacción y de conducta. En esta insistencia en el trabajo sobre los modos de percepción y de (des)atención, Ilustración y radiofonía se acercan extrañamente: lugares que ensayan una pedagogía de masas, en la que los elementos de distancia crítica necesarios para la formación de un juicio sobre el mundo se den al mismo tiempo que el propio aprendizaje del mundo y sus formas. El terreno de las conductas como último bastión donde empezar, pacientemente y sin tiempo que perder, el trabajo de desautomatización, de desprogramación desde las reacciones motrices mismas. *Desconductismo* y espontaneidad también para la vida colectiva. Volvemos a la calle:

Los métodos tradicionales nunca sirven de mucho al parecer con esta masa de niños. Para llegar a ellos, para conseguir ser oído por ellos, hay que hablarles directa y claramente, de la misma manera que se habla en la calle, igual que en la vida colectiva. En la organización de esta banda de niños la política no es una tendencia, sino un objeto de estudio tan directo y tan obvio, un material claro y evidente como lo son los comercios y los muñecos para los niños burgueses. (Benjamin, 2010, p. 267-268)

“¿Qué significa aprender en estas condiciones?” (Leslie, 2018¹). ¿Dónde buscar para las niñas un *marco* en el que educar, en el “que su *vida entera sea abordada*” y “*que se eduque en un ámbito limitado*”? (Benjamin, 2009, p. 381). Qué se transmite, qué se les enseña, qué partes del mundo se les muestra. En general, el *qué* aparece junto a un *porqué* variable. Los programas de radio para niños y jóvenes que Benjamin dedicó a los entornos de producción de la periferia berlinesa y los paseos técnicos por la ciudad asumen el desafío de incidir en el *cómo*, en los modos de funcionamiento y despliegue de las cosas de este mundo, y que inciden e insisten en las modalidades de atención propias para no dejarse llevar por la corriente. La crítica como técnica de atención que puede aprenderse distraídamente mientras manos u ojos se ocupan de otras cosas. Sin obliterar, como señala pertinentemente Sami Khatib, la pobreza de experiencia en la que se

asientan las transmisiones, la “osteoporosis” de las estructuras compartidas que consolidaban la experiencia haciéndola legable y digna de legado. “Hemos ido perdiendo uno tras otro pedazos de la herencia de la humanidad; a menudo hemos tenido que / empeñarlos en la casa de préstamos por la centésima parte de su valor, a cambio de la calderilla de lo “actual”” (Benjamin, 2007, p. 221-222). Bárbaros, pobres, destructores, niños, buscan espacio, hacen espacio, necesitan espacio para que circule algo, para dejar que algo pase o pueda pasar, “la tarea consiste en ajustar la teoría a la pobreza de experiencia del realismo capitalista, ese que existe de hecho, de cara a vencerlo y superarlo miméticamente” (Khatib, 2018, p. 72*).

Esta nueva pedagogía se asienta sobre los conceptos de juego (*Spiel*), práctica (*Übung*) y comportamiento mimético (*Nachahmen*). Estos conceptos constructivos aparecen junto a una actitud destructiva tanto contra el interés liberal-burgués en nuevas pedagogías del individuo como contra el énfasis conservador-burgués en la disciplina, esta última también dominante en muchas pedagogías comunistas-proletarias de la época. (p. 68-69)

En el “Programa de teatro infantil proletario”, el reloj que adelanta se encuentra en la espontaneidad del gesto. Un gesto que se blande contra las reacciones motrices, en esta pedagogía anticonductista y pragmatista que, más que reestablecer el vínculo con la tradición de manera formal, académica, busca los gestos que han franqueado la brecha de esta tradición rota de la mano de la mimesis. Esa profundidad de campo que mencionábamos al apelar al origen, temporalidad transmitida por las infancias, subterránea o subyacente, tiempo de la transmisión mimética. No la que sucumbe a la pulsión de repetición que tiene tanto de pulsión de muerte, sino la que incorpora, integra, reformula las relaciones con el mundo desde el cuerpo, la que integra lo nuevo por medio del repertorio de gestos, movimientos, relaciones que salvan las distancias y construyen cuerpo colectivo en el espacio del *más acá*.

Mimesis como copia y pulsión de repetición o mimesis como integración de lo heterogéneo para componer lo nuevo: “pues los niños no imitan las obras de los adultos, sino que reúnen materiales de tipo muy diverso para jugar con ellos, relacionándolos de una manera nueva” (Benjamin, 2010, p. 33). La inervación cae del lado del cuerpo y la seriedad del juego, una emergencia de tiempos más largos, o más densos, que destellan en ese gesto que responde a la influencia “mediante

materiales, tareas y actos” (Benjamin, 2009, p. 382), hace lugar para que algo pueda pasar *entre*. Espacio de cuerpo, espacio de imágenes, espacio de juego contra los dualismos, sin un espacio de trascendencia, un cuerpo “que media y es mediado, que desplaza formas y tiempos, y se recompone sin fin a través de aparatos e imágenes” (Leslie, 2018). El paso al cuerpo desdibuja los límites individuales. Y desde el cuerpo atravesado por la imaginación, se abre la posibilidad de expandir lo dado (el espacio de lo dado), puesto que “un nuevo humano está naciendo en la época del capitalismo industrial, uno que comunica de diferentes formas con, en y a través del mundo, y que está en proceso de aprender cómo negociar el mundo bajo nuevas condiciones de experiencia y operatividad” (Leslie, 2018).

Si según Collin, en Arendt lo político es un espacio de institución de límites externos e internos, un lugar para juntar y distinguir, generar vacío que separe y permita establecer relaciones móviles, fluctuantes (Collin, 1999, p. 78), esta posición intersecta con los lugares en los que Benjamin formula la necesidad de la creación de distancias, de la modulación del espacio que nos une y separa, la posibilidad de darse un espacio para la crítica, para juzgar en ausencia de principios universales o universalizables (2010, p. 71-72). Estas distancias son una actitud respecto al mundo que cabría incitar, luego enseñar. La modalización del mundo. Los modos de aprehenderlo, ¿forman parte de la educación, o quedan fuera de su campo, por demasiado éticos, morales o políticos?

Los hijos son ante todo parte de la familia y el hogar, y ello significa que son, o deberían ser, educados en aquella atmósfera de exclusividad idiosincrática que hace de un hogar un hogar, lo bastante fuerte y seguro como para proteger a sus jóvenes frente a las exigencias del ámbito social y las responsabilidades del político. (Arendt, 2007, p. 201)

Aislar a los niños, preservarlos de los tejemanajes que surgen del estar y vivir juntos, parecería peligroso, como si la transmisión de mundo pudiera permanecer al margen de los asuntos humanos. Implica, además, considerarlos un lugar a proteger de la influencia política, en esta idea de lo político que reconoce únicamente a individuos ya formados y a los que se les supone una subjetividad estable y que sería al mismo tiempo un espacio (¿pasivo?, ¿neutro?) de acogida, receptáculo de cierta idea de transmisión centrada en la tradición. La transmisión no es solo una línea, el tejido de una continuidad, sino el espacio donde se

entrelazan o interrumpen las relaciones que la propician. Es una forma, son formas que ya son, al tiempo, contenidos: que dicen cómo queremos que las cosas perduren, o sigan su curso. La experiencia es una de esas formas.

El conflicto entre un hogar segregado y una escuela no segregada, entre los prejuicios familiares y las exigencias de la escuela, elimina de un plumazo la autoridad tanto de los maestros como de los padres, reemplazándola por el dominio de la opinión pública entre niños que no tienen ni la capacidad ni el derecho de crear una opinión pública por sí mismos. (Arendt, 2007, p. 202)

Puesto que los niños de entrada y desde siempre se encuentran insertos en la vida social, como consumidores no siempre productivos, como objeto a legislar, como lugar a proteger, como coyuntura que condensa toda una serie de movidas adultas, Alexander Kluge y Oskar Negt llegan incluso a plantear la cuestión de una esfera pública de niños en su texto *Öffentlichkeit und Erfahrung* (1978). Consumidores supuestamente improductivos e impotentes, fuerza motriz del núcleo familiar gracias al despotismo todopoderoso con el que manejan las relaciones familiares, lugar de cruce de lógicas y estratos heterogéneos de la vida social. No hay nada como una niña previo a esta inserción en la vida colectiva, esa que devuelve la imagen de lo que una niña debe ser. Y sin embargo, han sido expulsadas (o raramente admitidas) de la producción de significaciones sociales, reducidas a ser consumidoras (reproductoras) pasivas de significaciones sociales extrínsecas, que responden a unos intereses (de clase, de edad, de género) impropios. Y que se presentan como si los productos que se les ofrecen no fueran un conglomerado de valores y estereotipos. Así, activamente excluidas, se las reincluye de forma pasiva, sin dejarlas intervenir en las formas que se transmiten, mas contando con ellas como motor de reproducción.

La politización de la infancia, desde los límites de la percepción del mundo que atraviesa a los niños, es ya una toma de posición ante los asuntos y procesos que los conciernen, “los niños son capaces de perseguir sus propios (e importantes) asuntos e intereses, pueden regularse a sí mismos” (Negt y Kluge, 1993, nota 1 p. 283*). Esto pide no mantener a los niños como exiliados de un sistema productivo del que de hecho participan, tanto ellos como sus familias, que determina la formación que reciben en las escuelas y talleres de aprendizaje, que los mantiene en el limbo de una educación burguesa que se quiere más allá de los antagonismos de clase como público consumidor de representaciones y reproductor de valores,

correas de transmisión del orden social establecido. Generando, quizá, una curiosidad por el mundo que abra, de nuevo y cada vez, la pregunta sobre qué es o qué deviene político, en la “exigencia de una relación coherente entre educación, praxis política y vida” (Khatib, 2018, p. 69).

¿Qué escapa a la conformación, en un mundo que espera de nosotros respuestas conformes para continuar, para reproducirse, siendo el desastre, y no la salvación, lo que se produce siempre automáticamente? Las cosas dejadas a sí mismas (en la inercia de los procesos automáticos o automatizados) tienden de forma inevitable a la destrucción. La acción humana sería el dique u obstáculo que permitiría desviar, frenar, alterar los procesos automáticos. *Queda decidir si esto se aprende en la escuela.* Lo que se podría ahí donde todo parece posible aunque a todas luces las lógicas, automatismos, inercias y conformismos ya hayan comenzados a devorar todas las posibilidades. Lo que puede aún hacerse ahí donde lo imposible se hizo real aniquilando todas las posibilidades.

Dejados sin control, los asuntos humanos no pueden más que seguir la ley de la mortalidad, que es la más cierta y la única digna de confianza de una vida que transcurre entre el nacimiento y la muerte. La facultad de la acción es la que se interfiere en esta ley, ya que interrumpe el inexorable curso automático de la vida cotidiana, que a su vez, como vimos, se interfería e interrumpía el ciclo del proceso de la vida biológica. (Arendt, 1993, p. 265)

La politización de la infancia no es, pues, la que se adhiere a las consignas del partido, sino todo eso que pone a los niños en situación de decidir sobre sus modos de aparición pública. Otra especie de escenario donde poder mostrarse, desplegarse *brechtianamente* en gestos y actitudes, sin consignas políticas. Las decisiones tomadas fuera de sí y del espacio del sujeto soberano, asentadas sobre las situaciones, en situación. Y volvemos a la práctica teatral como el espacio de juego desde donde poder poner en situación, repetir y variar las decisiones. Como lugar de ensayo, de aprendizaje de la prueba y el error, del volver a empezar hasta dar, quizá, con una respuesta apropiada, en la que el cuerpo y la sensibilidad se ajusten al proceder con los otros. Lugar del estar juntos, de la ruptura del aislamiento y de la cadena de reacciones aisladas.

Disolviendo las fronteras de la ilusoria idea burguesa de libertad, con su oposición clásica entre “libertad de” y “libertad para”, añade un tercer tipo: “Sólo la tercera libertad hace estallar el ámbito de la ética especulativa. Y esta obedece a la pregunta: ¿Libertad con quién?”. (Khatib, 2018, p. 68)

La libertad concreta que se aprende al actuar. “Los niños que ya han hecho así teatro se hacen libres en representaciones de este tipo. Su infancia se ha cumplido ahí, actuando” (Benjamin, 2009, p. 386). Libertad con los otros, heterónoma, a la escucha y, aun así, radical. Una experiencia situada de la libertad en la que podemos atisbar de nuevo a la Arendt de la pluralidad, para la que “el hecho que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten el mundo” (1993, p. 21) es ya la marca de su interdependencia, sin la cual la libertad pierde su espesor y la política deja de tener un suelo sobre el que tomar pie. Actuar como forma de aprendizaje de la acción libre.

4. Sitios políticos (infancia sitiada)

La polémica que siguen suscitando las “Reflexiones sobre Little Rock” (1959) será la “llave maestra” con la que cerraremos la puerta estrecha de la infancia, esa que pasa ineludiblemente por la adolescencia. El texto no se publicó en el momento de su primera redacción (1957) sino un par de años más tarde en la revista *Dissent*. El tiempo de espera, no obstante, no atenúa su fuerza cortocircuitante y, sobre todo, la incomodidad que suscita. Las lecturas en clave sociológica y pedagógica son habituales, puesto que las distinciones entre las esferas privada, social y pública aparecen en primer plano, articulando y repartiendo eso que sería propio e impropio de lo político o bueno y malo para el desarrollo de los niños (Lombard, 2003; Foray, 2001). A veces, se deja a los niños en segundo plano para entrar a discutir directamente sus argumentos a propósito de la segregación racial (Cole, 2011; Espinosa, 2021). Intentaremos fraguarnos un camino que abra el objetivo para que entre eso que cae fuera de campo y que apunta, contra el parecer de Arendt, a la posibilidad y modalidades de inclusión de la infancia en el entramado de la acción política.

Arendt parte de una imagen de la prensa, aparecida en la vuelta al cole de 1957, después de que la corte suprema estadounidense instara en 1954, de una vez por todas pero sin instrucciones precisas ni plazos de cumplimiento, a acabar con la segregación racial en todas las escuelas del país. Elisabeth Eckford es una de los nueve jóvenes que desafían, amparados por el orden legal, al orden social alineado

a la segregación racial imperante en los estados del sur. En la imagen se la ve acompañada por un par de adultos y flanqueada por dos fotógrafos de prensa, caminando por la calle. En otras fotos, tomadas desde otros ángulos, vemos que intenta acceder al instituto público Central High de la ciudad de Little Rock. Luego, en imágenes sucesivas, con la guardia nacional impidiendo su acceso al establecimiento; en otras, tomadas días más tarde, escoltada por el ejército, mientras grupos de adolescentes y de adultos blancos la imprecan amenazantes. En otras fotos, la chica aparece sentada en un banco o rodeada de estudiantes blancas coléricas. Durante todo el mes de septiembre, la imagen se repite, se varía. El 23 de septiembre, los nueve estudiantes consiguen entrar, y un puñado de alumnos blancos sale por las ventanas del edificio. Los tumultos en la calle se vuelven cotidianos. Las humillaciones y situaciones de acoso no se quedan fuera, sino que continúan en clase. *Eso que también se aprende de los adultos y se transmite entre pares*. No habrá vuelta al cole el año siguiente, los institutos públicos de Little Rock permanecerán cerrados todo el curso, desescolarizando de facto a una buena parte de los jóvenes (blancos, pero sobre todo negros) de la ciudad. En agosto de 1959, con menos incidentes, los institutos vuelven a abrir. En Central High ya no serán 9, sino 4 los alumnos negros admitidos. Una bomba estalla a medio curso en la casa de una de las chicas, Carlotta Walls Lanier.

En el texto, Arendt denuncia que los problemas políticos que los adultos no han sabido o no han querido solucionar en clave política (2007, p. 195) no deberían dirimirse “en los patios de la escuela” (p. 188). La violencia de los medios empleados por el gobierno para hacer efectiva la desegregación en las escuelas (el ejército custodiando un instituto) demuestra, a sus ojos, que lo que está en juego es una cuestión social y no política (Cole, 2011, p. 22). Y confirma que la escuela, institución del orden de lo social que sirve de interfaz entre la esfera privada familiar y el mundo y su ordenación política, no es un lugar propicio para la discusión política. Bajo esta lógica, la escuela —como la familia— deben proteger a los niños de una exposición pública precoz. Puesto que, como ya hemos visto, no es el mundo, sino un acceso mediado y paulatino a las formas de vida compartida.

No obstante, ¿quiénes son esos adultos que no han sabido resolver sus problemas? ¿Los que responden a las encuestas? La ubicuidad de los “adultos” como término genérico, masa anónima descualificada, se caracteriza únicamente en término de oposición a la infancia, pero, parece decirnos Arendt, son ellos los que “se

comportan como niños”, es decir, no asumen sus responsabilidades. Si abrimos el sustantivo neutro a las diferencias de clase, de género, de raza, en el marco de una discriminación legal vigente, no sólo social, la masa de adultos reconocidos como sujetos políticos plenos —las mayorías de las encuestas— no engloba, de hecho, todos los adultos, sino algunos adultos que pueden entrar en el espacio público de aparición sin restricciones y a los que se deja opinar en sondeos y plebiscitos. ¿Cómo contemplar ese diálogo de sordos entre los que ostentan sus privilegios como si fueran derechos y los que aspiran a la igualdad de derechos (que estos dejen de ser tratados como privilegios), y que no detentan, en tanto que *minorías visibles*, el mismo peso en la opinión pública ni representación en las instancias de decisión política hecha de mayorías? ¿Quién podrá seguir pagando por los *privilegios* de la segregación?

La confianza en la política como legalidad excluye, por inapropiada, la posibilidad de abordar los problemas sociales. Sin embargo, pasado el umbral cualitativo marcado por la consolidación de la sociedad de masas, pocos espacios quedan ajenos a las lógicas de lo social. La pobreza, los guetos, la delincuencia y el conformismo estéril en los que hace hincapié Arendt tanto tiene que ver con la (des)igualdad de acceso a los espacios de aprendizaje como con las discriminaciones de toda índole que atraviesan el día a día de las minorías. Arendt cuestiona las prioridades de la corte suprema que, en lugar de comenzar la desegregación aboliendo las leyes que suponen una intrusión inadmisibles en la vida privada de las personas (en la discriminación legal que persigue, por ejemplo, los matrimonios mixtos) (2007, p. 194), se obcecaría en abordar una cuestión con raigambre social, mucho más compleja de dilucidar, al comenzar la casa por el tejado de los colegios públicos (p. 187), cargando a los niños con el peso de cambiar el mundo (p. 195). Forzar la integración parecería estar en pie de igualdad con la segregación forzada (p. 194). Desde ahí, el texto abre, encarna y varía motivos y preocupaciones que caen con aplomo en el presente. Por un lado, la vacilación o debilitamiento, el titubeo de la autoridad de los padres y de los profesores que servía de hilo conductor a los textos sobre la autoridad y la crisis de la educación. Esa autoridad como forma interpuesta para paliar la brutalidad, tan necesaria en el tránsito de la infancia a la adolescencia.

La fotografía me pareció una fantástica caricatura de la educación progresista que, al abolir la autoridad de los adultos, niega implícitamente su responsabilidad por el mundo al que han traído a sus hijos y rehúye el deber de guiarles por él. (p. 195)

Por otro lado, ¿cómo alcanzar esta igualdad política —a todas luces, formal— sin afrontar las heridas abiertas por la segregación racial entendida de forma restringida en términos de discriminación social (es decir, sin tener en cuenta sus implicaciones políticas, que piden soluciones políticas)? Sin la consistencia de lo social, ¿los derechos políticos no pierden consistencia? Los niños no entran en política, lo social destruye lo político, al partir de un aislamiento que despolitiza una parte variable de las relaciones humanas, lo privado se dirime entre las cuatro paredes de casa. La cuestión de lo social como espacio de la discriminación (grupala, por asociación), ampararía, según Arendt, el derecho de los padres a decidir “con quién va a la escuela un niño”, sin incidir en esta decisión como reproductora de las lógicas que la escuela debería cortocircuitar (entramos en un terreno minado de condicionales) puesto que la escuela pública debería ser un derecho, junto al deber de escolarización de los hijos menores, que no perteneciera a ningún grupo particular, por muy mayoritario que sea. Lo homogéneo llama rápidamente a lo hegemónico. La edad debería ser el elemento discriminador y homogeneizador, los niveles de desarrollo y el aprendizaje de contenidos, los criterios para pasar de curso. E incluso, estos criterios formales pueden variarse y adaptarse atendiendo a los casos particulares. Y podría ser, incluso, un lugar en el que las diferencias sociales se pusieran entre paréntesis o, tirando de mucha obstinación y buscando pacientemente la forma, se hicieran explícitas de forma no excluyente de cara a construir una igualdad que no aplastase las diferencias ni las esencializara, para que las verdaderas diferencias y singularidades pudieran encontrar un lugar de expresión en el marco limitado por el espacio de aprendizaje. ¿Se puede renunciar a esto y dejar la decisión en manos privadas —esas que encarnan intereses particulares y privilegios específicos—? ¿O no hemos salido del repertorio de ideas hacia las que educar de las que se mofaba Benjamin, esas que se disipan una vez acabada la función y cada uno vuelve a su casa segregada? *La igualdad se practica en la desegregación escolar.*

¿Qué lugar queda para los conceptos arendtianos en esta configuración? ¿De la natalidad, irrupción de lo nuevo, de los nuevos, ante el bloqueo de toda iniciativa que no reafirme el estado y el sentido de las cosas? Ahí donde de forma flagrante

la libertad se reduce a poder pagar el precio de la elección de los compañeros de clase, *la situación* y el gobernador salen en defensa de sus electores, las clases blancas pobres o pauperizadas que no pueden pagar para segregar a sus hijos, ni mudarse a barrios más selectos con institutos que segregan *de facto* por el tejido social en el que están insertos y al que dan cabida, que tendrán que lidiar con *los otros* en igualdad, que tendrán que convivir con la “minoría visible” *también* en la escuela (p. 192), sin querer reconocer los problemas comunes con los que poco tienen para plantar cara. El horror al fantasma del mestizaje parece más aglutinador que la realidad compartida del desclasamiento y los descampados donde se pelean y juegan juntos los niños pobres de todos los barrios.

Del texto se desprende que igual que hay un orden de prioridades que la corte suprema debería haber respetado, el trabajo de forjado de sensibilidades *debería ser* previo a la política. Enfrentar y desfigurar una situación que se veía como normal —trabajar, luchar, para que la segregación pierda su carácter de normalidad— debería consolidarse antes de tomar medidas al respecto que comprometan a todos, antes de legislar. El trabajo de desegregación se vuelve ilusorio cuando esta convivencia se fuerza sin incidir en la igualdad y, Arendt insiste, el espacio social no es el lugar de despliegue de esta última. Un cinismo que pasa por encima de la lógica social que clama por la unión de los pobres, ahí donde la esencialización de las diferencias raciales esquiva su raigambre de constructo social, de herencia a la que someterse resignadamente.

Sin embargo, el orden ideal de prioridades hace caso omiso de la urgencia de la situación. En este contexto, ¿actuar no equivaldría a politizar el campo social? Ampliar la sensibilidad, cuestionar las categorías que mantienen, de facto, y más allá de la legalidad política, la situación injusta, dolorosa y *transmisible* de la segregación racial. Contrarrestar el desbordamiento de lo social con la politización de la existencia. Puesto que el “mundo”, el lugar donde la política o lo político puede emerger, fue un presente en disputa, resultado de una contienda que se quiere neutralizada, pacificada en el presente de la representación del mundo que la escuela construye en su tarea de transmisión. Políticas de la transmisión: ¿Qué legar? ¿La imagen pacificada o el hormigueo de insatisfacción que la atraviesa?

La posición de Arendt es tajante, pero su modo de presentarla resulta ambivalente. En un primer momento, Arendt apela a la autoridad de su condición de perseguida.

El paso de “*as an outsider*”, “*like most people of European origin*”, “*as Jewish*”, que puede estar profundamente en desacuerdo con una sensibilidad y añade la dificultad personal para entender o compartir los prejuicios comunes de los americanos (Arendt, 1959, p. 46), al intento de comprensión que pasa por salir del lugar asignado o de la posición que ha alcanzado calzando el “*if I were her mother*”, muestra los límites de esta postura, que puede también sostener o reivindicar tomas de posición no simplemente conservadoras, sino abiertamente reaccionarias (que podríamos poner en relación con los delirios y delitos del *padre de familia* que tan bien retrató Arendt en la figura de Eichmann). Plantear simétricamente la posición hipotética de una u otra madre, creer que usar el condicional basta para ponerse en el sitio de otra persona, en aras de apuntalar una situación insostenible. El “¿qué haría yo si fuera una madre blanca en el Sur?” (Arendt, 2007, p. 188), dado que nadie puede decirme con quién voy a sentarme, perdón, con quién va a sentarse mi hijo, “negaría que el gobierno tenga derecho alguno a decirme en compañía de quién han de recibir instrucción mis hijos” (p. 188), igual que nadie puede obligarme a aceptar que cualquiera se siente a mi lado en el autobús (perdón, ya sí) aunque comamos las mismas patatas. Decir “¿qué haría yo si fuera una madre negra?” (p. 187), la de la chica negra expuesta a la ira de la multitud, es una forma más de no señalar a los agresores. Para resistir al mundo, hay que aprender a mirarlo de frente y aguantar la mirada cuando estallan las bombas. Y hay veces, hay sitios, en que eso también se aprende yendo a la escuela.

La imagen a la que fija su reflexión le sirve para apuntalar un estado de cosas en lugar de cuestionarlo, ese que acepta pasivamente una situación injusta por miedo de herir el sentimiento de pertenencia de una mayoría supone perpetuar esa situación, para no generar conflicto entre el hogar y la escuela (Arendt, 2007, p. 189). Parte de una imagen, pues, a la que no dota de movimiento y que, tomada aisladamente, le sirve de escudo cuando podría leerse dentro de una cadena de imágenes, a partir de otras imágenes o montarla junto a otras imágenes fuera de campo. Riesgos implícitos en toda toma de partido. ¿Cuál es el centro de la foto?

Si en una primera lectura, parecía que el centro de la preocupación fuera isomorfo al centro de la imagen —la chica expuesta a la violencia—, un segundo momento nos hace replantear esta centralidad, puesto que el texto abre el foco, desenfoca la imagen central para que podamos ver lo que quizá sea el verdadero problema: el colectivo de jóvenes que la abuchea y amenaza, las chicas blancas que gritan, los

adultos que avanzan hacia los chavales, las agresiones físicas que caen fuera del campo de esa imagen pero que otras imágenes capturan. Hordas. Del centro a los márgenes y el fuera de campo de la imagen. La foto de la joven agredida, amenazada, insultada, rodeada es, al mismo tiempo, la imagen de las adolescentes desbocadas que la amenazan: puerta abierta a otro pasado reciente igual de brutal. “Será duro para esos jóvenes blancos, o al menos para aquellos que hayan superado su brutalidad actual, soportar luego esa fotografía que exhibe sin contemplaciones su delito juvenil” (Arendt, 2007, p. 195). Los grupos de jóvenes y las agresiones gregarias despiertan la reminiscencia de un pasado que no pasa, del pasado reciente más doloroso, si retomamos la óptica e imperativo de que *lo ocurrido* no vuelva a repetirse. La lista podría no cesar: los pogromos del este, la persecución de los judíos europeos, las juventudes hitlerianas; el Sur del Ku Klux Klan en el relato radiofónico de Benjamin sobre las inundaciones del Mississippi del '27, año del asesinato de John Carter, último hombre linchado en Little Rock (Snégaroff, 2018, p.104). Si no hay “nada más conformista que un niño”, podemos estirar la *boutade* afirmando que no hay nada más fascista que una adolescente convencida (de lo que sea). Y, al mismo tiempo, nada más obstinado, nada más voluble y nada más frágil.

Así, los patios de los colegios no deberían ser lugar de contiendas políticas, pero ¿y la entrada de las escuelas, puesto que de hecho, lo son? A qué se reduzca o en qué se cifre la politización va a depender de qué extremo del cabo tomemos de la fotografía. ¿La joven demasiado joven para actuar o los jóvenes ya suficientemente mayores como para componerse en grupo de acción violenta? Eso que también es político mal que nos pese o a nuestro pesar, eso que se vuelve político como negación de todas sus posibilidades liberadoras, afirmativas, de resistencia que la esfera pública modelo propiciaría. Eso que la intervención política debería decantar. Y aquí sí, volvemos al centro, al individuo frágil, aparentemente indefenso, presuntamente impotente, víctima de la disolución de las formas de lo político que, desde ese lugar minúsculo (y escoltado por el ejército), muestra con su gesto obstinado que hay que acabar con este mundo, si el mundo es eso, puesto que eso también es el mundo. El gesto deja entrar la brecha de la acción, de lo que escapa a nuestro control y puede, quizá, iniciar algo nuevo. Cuando ir al colegio así, ahí, entonces es la acción, una dignidad recobrada entra por la ventana en el mundo de la mano de las recién llegadas.

5. Nuevos comienzos para acabar: *Bad Luck Banging or Loony Porn*, Radu Jude, Rumanía, 2021

Conjugar a Benjamin con Arendt no resulta fácil. Pareciera que recopilásemos argumentos para no hacerlo. Y de repente, hay quien encuentra la solución, o quien presenta, al menos, una solución posible. Evidentemente, el problema no se disuelve, la pregunta no desaparece. Más bien, podríamos decir que este muestra, una vez más, que debe quedar abierto a la espera de la situación que lo dote de un contorno y exija una toma de posición. Las propuestas, a veces, aparecen donde menos las esperamos: un film de 2021 adopta el desafío de volver a plantear la pregunta sobre la relación de la familia y la escuela, sobre la posibilidad de educar manteniéndose al margen de lo que ocurre en la calle, sobre eso que pasa, eso que transita entre alumnos, entre dispositivos móviles conectados a la red, de lo que ni escuelas ni familias quieren hacerse cargo. De las otras ventanas —coches, televisores, ordenadores, teléfonos, escaparates— por las que los niños se asoman al mundo, y que muestran un estado del mundo en el que presentación y representación se confunden y enredan. Ahí donde asomarse es ya accionar el dispositivo.

Bad Luck Banging or Loony Porn, de Radu Jude, es un ensayo, una tentativa de film popular que mucho debe a los *Hörmodelle* de Benjamin y a las piezas pedagógicas brechtianas, puesto que, además de la estructura, el dispositivo escénico-cinematográfico se explicita, es un elemento más de la discusión. Plantear un caso, variarlo, resolverlo. Tres finales para la farsa y una pregunta que debe responderse al final como toma de partido.

Diez minutos de fragmentos de una grabación sexual amateur sirven de preludeo y prueba. La primera parte plantea el problema mostrando el contexto, sobre fondo urbano y desconfiados. Una mujer joven camina con determinación por una Bucarest digna de “Se alquilan estas superficies”, donde la ciudad en ruinas aparece apuntalada por las innumerables vallas publicitarias, carteles, anuncios y hombres sándwich. Los interiores anuncian muerte, y lo pueblan seres grotescamente protegidos contra la pandemia. Las imágenes del video que nosotros también hemos visto (porque ¿quién no ha visto el vídeo porno de la profe del insti?), compartidas libremente en una plataforma exclusiva para adultos, han sido difundidas de forma ilícita entre los alumnos del instituto donde la profesora que protagoniza el video enseña. Y quieren echarla por esta filtración y difusión. La segunda parte, cual el *ABC*

de la guerra de Brecht, muestra planos fijos que constituyen un vocabulario, el trabajo conceptual como montaje crítico de imágenes y textos referenciales o alusivos. Dotarnos de imágenes y conceptos, aprender a leer el montaje, antes de que la tercera parte irrumpa con la brutalidad de los linchamientos públicos, en la que se constituye el tribunal de padres y madres que se encargará de decidir qué parte de responsabilidad recae en la profesora en este caso *sui generis* de corrupción de menores que tiene todos los elementos de una educación sexual de la juventud. La hipocresía, bajeza y mezquindad de las acusaciones se entrefera al problema que parecen tener todos los que han visto el vídeo para llamar las cosas por su nombre ahí donde la imagen toma el lugar de la palabra, y ante la que los argumentos reflexivos y fundados que la profesora esgrime en su defensa resultan inaudibles, esos que inciden en la responsabilidad de los padres sobre el acceso a dispositivos que ponen al alcance de los menores contenidos que querrían no afrontar o evitar. Y su fracaso estrepitoso cuando se trata de afrontar y entender la forma del dispositivo, sus esquemas de uso, los controles externos suplementarios que no están dispuestos a dispensar (esas cosas para los que no han sido educados) y que pretenden delegar en la institución escolar y los profesores como garantes del orden moral y de la tradición gloriosa de la que son testamentarios.

La discusión llama a Arendt; la forma apela a Benjamin. ¿Arendt asistiendo en plena pandemia al proceso de una profesora rumana acusada de corromper a la juventud? ¿Benjamin escribiendo un *Larmspiel* a propósito de la producción amateur de imágenes pornográficas, su difusión, mercados y públicos (mezcla de “Alboroto entorno al títere” y “¿Qué leían los alemanes mientras sus clásicos escribían?”)? La pregunta permanece abierta en cada plano: puesto que es una cuestión de forma, ¿estamos ante la buena forma? ¿Hemos encontrado la forma? ¿Os parece la forma?

Referencias

Arendt, Hannah (1993). *La condición humana*. Trad. Ramón Gil Novales Barcelona, Paidós.

Arendt, Hannah (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Trad. Ana Poljak. Barcelona, Península.

Arendt, Hannah (2007). *Responsabilidad y juicio*. Trad. Miguel Candel y Fina Birulés. Barcelona, Paidós.

Arendt, Hannah (1959) "Reflections on Little Rock". *Dissent*, Winter. 45-56.

Benjamin, Walter (1991). *Gesammelte Schriften I,3*. Rolf Tiedemann, Hermann Schweppenhäuser (Ed.) Frankfurt am Main, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft.

Benjamin, Walter (2005). *El libro de los pasajes*. Trad. Luis Fernández Castañeda, Isidro Herrera Baquero, Fernando Guerrero Jiménez. Tres Cantos, Akal.

Benjamin, Walter (2007). *Obras. Libro II / Vol. 1*. Trad. Jorge Navarro Pérez. Madrid, Abada.

Benjamin, Walter (2008). *Obras. Libro I / Vol. 2*. Trad. Alfredo Brotons Muñoz. Madrid, Abada.

Benjamin, Walter (2009). *Obras. Libro II / Vol. 2*. Trad. Jorge Navarro Pérez. Madrid, Abada.

Benjamin, Walter (2010). *Obras. Libro IV / Vol. 1*. Trad. Jorge Navarro Pérez. Madrid, Abada.

Benjamin, Walter (2015a). *Radio Benjamin*. Rosenthal, L. (Ed.) Trad. Jesús Chamorro. Madrid, Akal.

Benjamin, Walter (2015b). *Crónica de Berlín*. Trad. Alfredo Brotons Muñoz. Madrid, Abada.

Buck-Morss, Susan (2009). *Hegel, Haiti, and Universal History*. Pittsburg, University of Pittsburg Press.

Cole, Daniel. (2011) "A defense of Hannah Arendt's "Reflections on Little Rock"". *Philosophical topics*, fall, vol. 39 nº 2. 21-40. University of Arkansas Press.

Collin, Françoise (1999). *L'homme est-il devenu superflu ? Hannah Arendt*. Paris, Odile Jacob.

ANA LANFRANCONI.

«Cosas de niños en Arendt y Benjamin: resistir al mundo de la mano de la infancia». HYBRIS. Revista de Filosofía, Vol. 14 N° especial. Walter Benjamin y Hannah Arendt: Diálogos (in)interrumpidos. ISSN 0718-8382, septiembre 2023, pp. 127-162

Constans, Stéphanie; Alcorta, Martine; Rouyer, Véronique (2017). “Des enfants citoyens où des citoyens en devenir ? Enjeux et paradoxes de l'éducation à la citoyenneté”. *La revue internationale de l'éducation*, nº41. 23-44, Paris, L'Harmattan.

Espinosa Aguilar, Marcelo (2021). “Hannah Arendt y Little Rock: un examen crítico a sus reflexiones sobre el racismo”. *Revista Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 38, 1. 121-134.

Foray, Philippe (2001). “Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde”. *Télémaque*, nº 19, 79-101. Caen, Presses universitaires de Caen.

Gess, Nicola (2013). *Primitives Denken. Wilde, Kinder und Wahnsinnige in der literarischen Moderne (Müller, Musil, Benn, Benjamin)*. Munich, Wilhelm Fink.

Hörnle, Edwin (1978). “La escuela comunista” y “Programa escolar de la juventud socialista libre de Alemania (Proyecto)”. En: Lounartcharsky, A.V; Koupskaia, M.; Hörnle, E. y otros. *La internacional comunista y la escuela*. Trad. Marieta Gargatagli. Barcelona, Icaria. 19-46.

Khatib, Sami (2018). “Undoing Bourgeois Pedagogy”. *Boundary 2*, Vol. 45, nº 2, 63-86.

Kluge, Alexander (2010). *120 historias de cine*. Trad. Nicolás Gelormini. Buenos Aires, Caja negra editora.

Lacis, Asja (1989). *Profession: révolutionnaire. Sur le théâtre prolétarien. Meyerhold, Brecht, Benjamin, Piscator*. Brenner, H. (Ed.). Trad. Philippe Ivernel. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

Leslie, Esther (2000). *Walter Benjamin. Overpowering Conformism*. London / Sterling, Virginia, Pluto Press.

Leslie, Esther (2018) « Playspaces of anthropological materialist pedagogy: film, radio, toys », *Boundary 2*, Vol. 45, nº 2, 139-156. [Citado a partir del PDF accesible en: https://www.academia.edu/48050224/Playspaces_of_Anthropological_Materialist_Pedagogy, última visita 2023-03-27]

Lindner, Burkhardt (2009). “Die “Heiterzeit des Kommunismus” Notizen zum Politischen bei Benjamin”. *Text + Kritik*. Walter Benjamin. 31/32 11/2009. 3. Neufassung. 70-87.

Lombarde, Jean (2003). *Hannah Arendt. Éducation et modernité*. Paris, L'Harmattan.

ANA LANFRANCONI.

«Cosas de niños en Arendt y Benjamin: resistir al mundo de la mano de la infancia».
HYBRIS. Revista de Filosofía, Vol. 14 N° especial. Walter Benjamin y Hannah Arendt:
Diálogos (in)interrumpidos. ISSN 0718-8382, septiembre 2023, pp. 127-162

Moreau, Didier (2022). “«Le feu où jeu et réalité fusionnent», les enfants au théâtre avec Asja Lacin et Walter Benjamin”. *Télémaque*, n° 61, /1. 147-164. Caen, Presses universitaires de Caen.

Negt, Oskar; Kluge, Alexander (1993). *Public sphere and experience: toward an analysis of the bourgeois and proletarian public sphere*. Trad. Peter Labanyi, Jamie Owen Daniel, Assenka Oksilof. Minneapolis, University of Minnesota Press.

Querrien, Anne (1976). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Trad. Julia Varela. Madrid, La Piqueta.

Snégaroff, Thomas (2018). *Little Rock, 1957: l'histoire des neuf lycéens noirs qui ont bouleversé l'Amérique*. Paris, Tallandier.

Zakin, Emily (2017). “Between two between: Hannah Arendt and the politics of education”. *The journal of speculative philosophy*, vol. 31, n°1. 119-134. Penn State University Press.