

## HANNAH ARENDT: CRISIS DE LA AUTORIDAD Y CRISIS EN LA EDUCACIÓN

Ángel Sanabria \*

angelsanabr@gmail.com

(UPEL-IPMAR)

**Recibido:** 22/10/08

**Aprobado:** 12/12/08

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar la actualidad de los aportes de Hannah Arendt en su clásico ensayo “La crisis en la educación” (Arendt, 1958/1996) para derivar algunas consideraciones sobre los retos y condiciones vigentes del vínculo educativo a partir de la estrategia metodológica: la Disciplina del Comentario de Textos planteada por Márquez. Desde lo que Arendt llama la “tarea de pensar” se examina la relación entre crisis de la autoridad y de la educación. Arendt identificó tres supuestos que aún hoy conforman el núcleo de lo que es considerado “políticamente correcto” en educación: (a) la postulación de un “mundo de los niños”; (b) la promoción de una pedagogía “libre” de contenidos; y (c) la sustitución del aprender por el hacer y del trabajo por el juego. Como conclusión se destaca la vigencia de los análisis de Arendt en momentos en que la educación se encuentra sometida a las presiones utilitarias y pragmáticas de la época, ya sea en su vertiente tecnocrática o ideologizante.

**Palabras clave:** crisis de la autoridad; crisis de la educación; vínculo educativo.

---

\* **Ángel Sanabria.** Profesor Agregado del Instituto Pedagógico de Maracay (UPEL-IPMAR), adscrito al Departamento de Componente Docente. Psicoanalista. Miembro de la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP) y de la Nueva Escuela Lacaniana (NEL-Maracay). Doctorando en la Línea de Investigación “Psicoanálisis y Ciencias Sociales” (UCV).

## HANNAH ARENDT: AUTHORITY CRISIS AND EDUCATIONAL CRISIS

### ABSTRACT

The main point of this work is to analyze the current situation of Hannah Arendt's contributions in her classical essay "The crisis in education" (Arendt 1958/1996) to derive some considerations about the current challenges and conditions of the educational link starting from the methodological strategy: the Discipline of Text Commentary proposed by Márquez. Starting from what Arendt calls "the task of thinking", the relation between the authority crisis and the educational crisis is deeply analyzed. Arendt identified three hypotheses that even today give shape to the nucleus of what is considered "politically correct" in education: (a) the postulation of a "world of children" (b) the promotion of a "free" of content pedagogy; and (c) the substitution of doing for learning and of game for work. As a conclusion, it is important to emphasize the validity of Arendt's analysis in moments in which education is submitted to pragmatic and utilitarian present pressure, whether in a technocratic or ideological aspect.

**Keywords:** authority crisis; crisis of education; educational link.

## HANNAH ARENDT: CRISE DE L'AUTORITÉ ET CRISE DANS L'ÉDUCATION

### RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail est celui d'analyser l'actualité des apports de Hannah Arendt dans son essai classique « La crisis de la educación », pour en sortir quelques considérations sur les défis et conditions actuels du lien éducatif, à partir de la stratégie méthodologique : la discipline du commentaire des textes référée par Márquez. Depuis ce qu'Arendt appelle le devoir de penser « tarea de pensar » l'on examine le rapport entre crise de l'autorité et crise dans l'éducation. Elle a identifié trois éléments qui, même aujourd'hui, conforment le noyau de ce qui est considéré « politiquement correct » en éducation : (a) la postulation d'un « monde des enfants » ; (b) la promotion d'une pédagogie « libre » des contenus, et (c) la substitution du apprendre pour le faire et du travail pour le jeu. En guise de conclusion l'on remarque l'actualité des analyses d'Arendt, inscrites dans un contexte où l'éducation se trouve sous des pressions utilitaires et pragmatiques, soit dans la voie technocratique ou idéologisante.

**Mots clé:** crise de l'autorité; crise de l'éducation; lien éducatif.

### **La disciplina del comentario como “lectura en clave de actualidad”**

*Una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas pero, en cualquier caso, juicios directos.*

Hannah Arendt

La lectura que deja huella, que cristaliza una forma de experiencia constituye uno de los actos más civilizados y, a la vez, más íntimos al que un sujeto pueda entregarse y que pueda entregársele a un sujeto. En una edición del *Papel Literario* del diario *El Nacional* en homenaje al poeta Rafael Cadenas, decía Ana Nuño:

Dar a ver, en eso consiste la auténtica enseñanza. (...) Eso era exactamente lo que hacía el profesor Cadenas: nos daba a leer para que aprendiéramos a ver. Porque sólo el lenguaje permite ver la realidad con infinitamente más precisión y, sobre todo, justicia que la más nítida y precisa fotografía. (Nuño, 2009, s/p)

Leer para aprender a ver puede ser la divisa que anima el ejercicio de lectura que a continuación se presenta. El recurso de investigación que para ello se adoptó es el de la disciplina del comentario, práctica ejercida por Lacan a lo largo de sus seminarios y que el psicoanalista Márquez (2005) ha podido aislar como estrategia metodológica enmarcándola dentro de la operación de distinción (en tanto operación epistemológica alterna a la explicación y a la comprensión).

En la disciplina del comentario de textos, la lectura es la actividad de recolección de datos por excelencia, si bien puede extenderse a cualquier producto o expresión cultural, es susceptible de ser tomada a título de texto. En ella se trata de utilizar el efecto propiamente psicoanalítico de división del sujeto para producir una lectura singular del texto siguiendo la doble vertiente del enunciado y la enunciación: “Leer entre líneas por el lado de la enunciación, o la literalidad por el lado del enunciado” (Márquez, 2005). A diferencia del análisis de contenido que busca relaciones “objetivas”, el comentario de textos no supone la exclusión del sujeto. Por el contrario, se asume que el sujeto que comenta el texto está en realidad siendo interpretado por éste, al respecto Márquez señala:

Comentamos un texto porque suponemos que puede decirnos algo, porque allí hay algo que se sabe, pero que no se dice todo (...) Pero además comentamos el texto porque buscamos su falta, su inconsistencia. Esta nos transmite por un instante la experiencia de nuestra propia falta en ser, metaforizada muchas veces como falta en saber. Causa nuestra división subjetiva, y la producción de las glosas y sentencias que constituyen un comentario. (p. 68)

Visto así, podría parecer que estamos en presencia de un enfoque hermenéutico. Pero existe una diferencia fundamental: la disciplina del comentario de textos no se orienta hacia la vertiente del significado (comprensión subjetiva o empática) como lo hace la hermenéutica, sino hacia el significante, hacia la extracción de una *letra*: un rasgo o marca singular que sirva de clave para pensar y actuar. La producción de este rasgo singular es lo que define la operación de *distinción*. Lo que la distinción proporciona, entonces, no es tanto una “interpretación” del sentido del texto, sino una clave: “se trata de encontrar orientaciones en lo real para poder producir un acto” (*ibid.*). Y en esto reside la capacidad del comentario de textos de producir una lectura en clave de actualidad: extraer, incluso de textos de otra época, claves para nuestras preguntas más actuales, aquellas que nos exigen respuestas y juicios directos.

### **Hannah Arendt: la tarea de pensar**

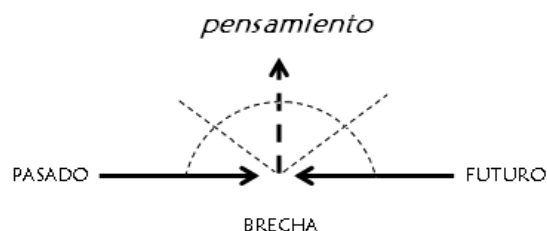
Hannah Arendt nació en 1906 en Hannover, de familia hebrea. Emigra en 1933 a Francia y luego en 1941 a los EE.UU, donde enseñó en diversas universidades hasta la fecha de su muerte en 1975. Famosa por sus estudios sobre las causas y el origen del totalitarismo, analizó también la crisis y decadencia de la sociedad de masas, cuyo inicio sitúa en la “confusión de los órdenes de la esfera privada (la vida social y económica) y la esfera pública (la libre actuación política colectiva)” (Cortés y Martínez, 1996). “La crisis en la educación”<sup>1</sup> es uno de sus ocho ejercicios sobre reflexión política recogidos en el libro *Entre el pasado y el futuro* (Arendt, 1958/1996). Éstos abarcan la interpretación crítica (orientada hacia el pasado) y la experimentación (orientada al futuro, en tanto aplicación del “cómo pensar”).

---

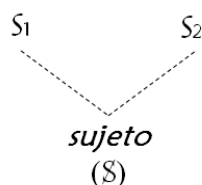
<sup>1</sup> “Die Krise in der Erziehung”, conferencia dictada en Bremen en 1958 y publicada ese mismo año como “The crisis in Education” (Hannah Arendt Biographical Data, 2005)

El trabajo de Hannah Arendt como “ejercicio de reflexión política” está enmarcado en la cuestión de la tarea de pensar, entendiendo el pensamiento no como un ejercicio meramente cognoscitivo -en el sentido psicológico o de la lógica clásica- sino como una actividad fundamental del sujeto frente al mundo. Podría decirse que estos ensayos se inscriben en la tradición del Heidegger de “¿En qué consiste pensar?”, según la cual el pensar corresponde con la búsqueda de la esencia de la problemática humana y de su estar en el mundo; una acepción del pensar desde la cual el filósofo pudo, por ejemplo, afirmar que “la ciencia no piensa” (vid. Alemán, 2006, p. 59). En definitiva, “se trata de un tipo de pensamiento diferente de los procesos mentales de deducción, de la inducción y de la obtención de conclusiones” (Arendt, 1958/1996, p. 20).

En estos ocho ensayos, Arendt ubica el pensar en la brecha entre pasado y presente. Espacio virtual y vital que la autora representa, usando la metáfora de un “paralelogramo de fuerzas”, como el vector resultante del encuentro entre las presiones del pasado y del futuro, lo que se puede ilustrar con el gráfico siguiente:



Este sujeto se muestra como emergencia puntual entre los significantes maestros de la tradición y los de una posteridad en la que se inscribe la acción del sujeto como “relato”. Es posible hacer una analogía con el sujeto del significante lacaniano (\$), emergiendo “puntual y evanescente” entre un significante amo (S1) que lo representa y el llamado tesoro de los significantes (S2), según la conocida fórmula de Lacan (1992): “un significante es aquello que representa al sujeto ante otro significante”.



Y al igual que en la formulación lacaniana, lo que está en juego en esa brecha es la posibilidad de la emergencia de la verdad:

hay en el tiempo un interregno enteramente determinado por cosas que ya no existen y por cosas que aún no existen; en la historia, esos interregnos han dejado ver más de una vez que pueden contener el momento de la verdad. (Arendt, 1958/1996, p. 15)

Tal viene a ser el sentido de la crisis en tanto que momento de apertura y de oportunidad. Para Arendt, se trata precisamente de que esta tarea de la mente o del pensamiento debe “plantear las preguntas adecuadas y dar respuestas a sus propias perplejidades”, es justamente lo que se encuentra en retirada en el mundo moderno (que Arendt distingue de la “era moderna”, y sitúa a partir de la explosión de la bomba atómica).

En este contexto, los ensayos de “Entre el pasado y el futuro” constituyen un intento de retomar la tarea del pensar como tal, sin pretender dar prescripciones sobre qué hay que pensar ni qué verdades se deben sustentar, y menos aún pretender “reestablecer el hilo roto de la tradición ni inventar novedosos sucedáneos con los que se pueda cerrar la brecha entre pasado y futuro” (*ibid.*, p. 20). Ya que no se trata de ofrecer una “solución” a la crisis ni de cerrar la brecha, a lo que se apunta es a un “cómo moverse” -en tanto sujetos- en la brecha misma: “en estos ejercicios el problema de la verdad permanece en estado latente; lo que importa es cómo moverse en esta brecha, la única región en la que quizá, al fin aparezca la verdad” (*ibidem*).

### **La crisis de la autoridad**

La crisis en la educación es entendida por Arendt como un fenómeno de procedencia y naturaleza políticas, ligado específicamente a la crisis de la autoridad:

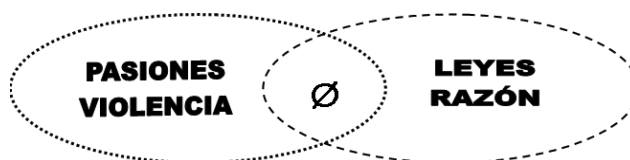
En el mundo moderno, el problema de la educación consiste en el hecho de que por su propia naturaleza la educación no puede dejar de lado la autoridad ni la tradición, y que debe sin embargo ejercerse en un mundo que no está estructurado por la autoridad ni retenido por la tradición. (Arendt, 1958/1996, s/p.)

Crisis de la autoridad que, como recalca Arendt, acompaña en forma “constante y cada vez más amplia” el desarrollo del mundo actual, tiene su expresión más significativa en la crianza y educación infantil, terrenos en los que “la autoridad en el sentido más amplio siempre se aceptó como un imperativo natural” tanto por razones de protección del niño mismo como por razones de preservación de la continuidad del legado cultural (*ibid.*, pp. 101-102). Efectivamente, según Arendt, el hecho de que el cuestionamiento moderno de las formas de autoridad en lo político haya conducido a cuestionar las formas no políticas de autoridad que rigen el vínculo educativo entre padres e hijos, maestros y alumnos nos da una idea de la gravedad y profundidad de la crisis. Este hecho limita incluso la posibilidad de preguntarse qué es realmente la autoridad: “habría [que] preguntarse qué fue y no qué es la autoridad, porque la autoridad se ha esfumado del mundo moderno” (1958/1996, p. 101). De modo que para Arendt, se trata no de indagar acerca de la “autoridad en general”, sino sobre la forma específica de autoridad que presidió el desarrollo del pensamiento político en Occidente, y cuya pérdida en el mundo moderno esta crisis expresa.

Hay que decir que lo que revela el análisis de Arendt es su carácter propiamente de *síntoma* -en el sentido psicoanalítico de “lo que no marcha” y de emergencia de una verdad- de la autoridad en nuestra tradición de pensamiento político. Síntoma, pues, del imposible de gobernar que funda el campo mismo de lo político tal como se conoce. Un imposible de gobernar ubicable en las paradojas que confronta el pensamiento de la antigüedad para resolver el dilema entre leyes y pasiones que recorre subterráneamente toda la problemática de la gobernabilidad y de los resortes últimos del poder. Así, por ejemplo, lo plantea Aristóteles en su *Política*: ¿Es preferible ser gobernado por el mejor de los hombres o por las mejores leyes?:

Por una parte, exigir que reine la ley es, se diría, exigir que Dios y la razón reinen solos; en cambio exigir el reino de un hombre es siempre añadir el de la bestia, y el arrebato de la pasión trastorna a los gobernantes, incluso a los mejores; de modo que la ley es la razón liberada del deseo. (*Política, Libro V*, cit. en Grosrichard, 1979, p. 18)

Este dilema, propiamente insoluble, representa un vacío o agujero en el corazón mismo de la política:

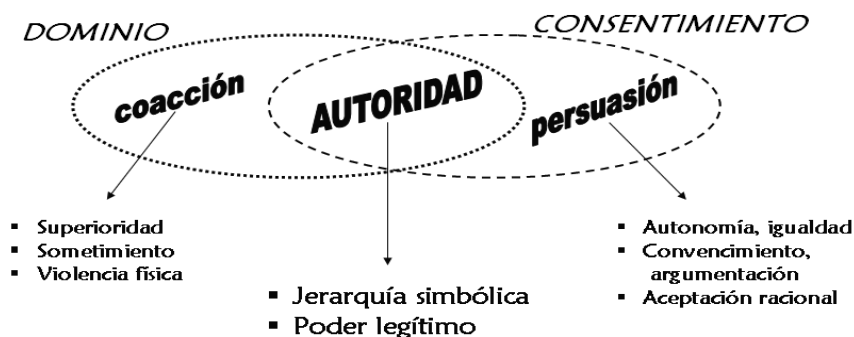


En el análisis de Arendt, el pensamiento político de la antigüedad clásica habría hecho surgir la autoridad, a partir del recurso al ámbito prepolítico de lo doméstico para dar respuesta al vacío en el campo de la política entre la coacción (reino de la fuerza) y la persuasión (reino de la razón). Se trata de la necesidad de encontrar un nuevo fundamento de la gobernabilidad más allá de las vías de la persuasión y de la coacción. Se diría que la autoridad aparece como una suerte de “solución de compromiso” (en el sentido de Freud) que encubre y revela a la vez la brecha misma entre el orden de las leyes y la razón y el de las pasiones, cuya imposible conjunción/disyunción hacen a “esa mezcla impura que es el poder político en las sociedades consagradas a la historia” (Grosrichard, 1979, p. 68).

Un aspecto de nuestro concepto de autoridad es de origen platónico, y cuando Platón empezó a considerar la introducción de la autoridad en el manejo de los asuntos públicos de la polis sabía que buscaba una alternativa a la habitual forma griega de tratar los asuntos internos, que era la persuasión, así como la forma habitual de tratar los asuntos exteriores eran la fuerza y la violencia. (Arendt, 1958/1996, pp. 102-103)

Arendt deslinda -en forma magistral- este lugar de la autoridad, comenzando por despejar la confusión frecuente entre autoridad y “poder” o “violencia” (entendidos ambos en el sentido de coacción). La autoridad comparte con la coacción (poder violento) el hecho primario de que “demanda siempre obediencia”; pero a la vez excluye el uso de medios externos de coacción: “se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa” (*ibid.*, p. 102). De modo que la autoridad tiene en común con la persuasión el requerir el consentimiento de parte del otro; pero mientras la persuasión presupone la igualdad y opera mediante la argumentación, la autoridad implica una jerarquía admitida como legítima tanto por el que manda, como por el que obedece. Persuasión y autoridad resultan, pues, a su vez incompatibles: “cuando se utilizan los argumentos, la autoridad permanece en situación latente” (*idem*). El examen de Arendt admite la siguiente esquematización:





Este recurso de Platón a la autoridad está en los fundamentos de lo que será la idea de autoridad en la tradición de pensamiento político occidental, tal como se expresará por ejemplo en la referencia a los “Padres fundadores”, piedra angular de lo que se concebía como la “Roma Eterna”, modelo por excelencia de nuestra idea política de Tradición. Para Arendt son estas ideas las que entran en crisis a partir de los siglos XVIII y XIX, y concretamente a partir de Marx. No se crea que la constatación hecha por Arendt de la desaparición de la tradición y de la autoridad implique alguna nostalgia por un “pasado siempre mejor”, como lo muestra esta esclarecedora afirmación:

Al perder la tradición, también perdimos el hilo que nos guiaba con paso firme por el vasto reino del pasado, pero ese hilo también era la cadena que sujetaba a cada generación a un aspecto predeterminado del pretérito. Pudiera ser que sólo en esta situación el pasado se abriera a nosotros con inesperada frescura y nos dijera cosas que nadie había logrado oír antes. (*ibid.*, p. 104)

Leer el pasado desde el presente -en otras palabras, *historizar*- nos es hoy necesario porque a falta de ese hilo-cadena de la tradición, se corre el riesgo de olvidar, y con ello de perder, la dimensión de la profundidad en la existencia humana: “porque la memoria y la profundidad son lo mismo, o mejor aún, el hombre no puede lograr la profundidad si no es a través del recuerdo” (*idem*). Esto cobra especial interés en el campo de la educación y de lo pedagógico, cuyos retos y perplejidades exigen no “revivir” a los clásicos o “volver a la tradición”, sino hacer una lectura actual de aquellas referencias fundamentales que, o bien se han dejado de lado o ya no ejercen sobre nosotros el influjo de la autoridad.

### La crisis en la educación

Adelantándose una década al famoso informe de la UNESCO sobre *La crisis mundial de la educación* (Coombs, 1967), Hannah Arendt en *La crisis en la educación* (1958) supo trazar las coordenadas esenciales para comprender los impases de la educación en el mundo contemporáneo.

El “malestar educativo”, tal como emerge en el contexto de los EE.UU de la postguerra es tomado por Arendt a partir de un punto simple pero contundente: “la pregunta impotente de por qué Juanito no puede leer” (*ibid.*, p. 186) que surge precisamente en la nación que más abierta y radicalmente había incorporado los preceptos de la llamada “Educación Progresiva” en su sistema educativo, barriendo con el modelo de la “educación tradicional”.

Arendt identifica en el origen de la crisis en la educación tres supuestos clave asumidos por la sociedad estadounidense de la época, pero generalizables al contexto global:

- a) La postulación de un “mundo de los niños” pretendidamente autónomo a ser emancipado del “dominio” de los adultos, que sólo deben ayudar a los niños a que gobiernen.
- b) La promoción de una pedagogía “libre” de contenidos y de un docente centrado en los “métodos de enseñanza” antes que en la propia preparación en su área de conocimientos.
- c) La sustitución del aprender por el hacer (del conocimiento por las “habilidades”) y del trabajo por el juego (del esfuerzo disciplinado por la actividad lúdica “espontánea”).

Estos tres supuestos, estrechamente vinculados a la visión pragmatista de las nuevas tendencias educativas surgidas con el naciente “Siglo del Niño” (como se llamó entonces al siglo XX), conforman en la actualidad un aspecto esencial de lo que es considerado “políticamente correcto” en educación.

El supuesto de la existencia de un “mundo de los niños” es solidario de lo que Freud en un pasaje de su *Malestar en la cultura* (1929/1981) identificaba como la “animadversión hacia la cultura” propia de nuestra época. El llamado “siglo del niño” marca precisamente un momento de declinación de la cultura, que ya a finales del siglo XIX el pedagogo alemán Gustav Wyneken había

señalado al comentar el ascenso del niño a una posición “oracular” como reacción a la incertidumbre en una época de crisis y transición:

Nos refugiamos entonces en el niño: el niño es el que tiene que salvarnos, debe ser nuestro oráculo, debe decirnos cómo debe ser educado, debemos dejarnos educar por él. El genio del espíritu, es decir, la Cultura, ha enmudecido para nosotros. (...) El siglo del niño está despuntando porque la era de la Cultura llegó a su fin. (cit. en Aromí, 2003, p. 126)

La promoción de una pedagogía “libre de contenidos” -segundo supuesto- lleva la marca de la influencia de la psicología moderna y de los *dogmas* del pragmatismo. La pedagogía, ahora diluida en las llamadas “ciencias de la educación”, va derivando hacia una didactización que privilegia los “métodos” de enseñanza en desmedro de los contenidos. Se pensó que el maestro debía ser alguien que “puede enseñarlo todo, preparado para enseñar y no especializado en una asignatura específica”, restándose importancia a la preparación del maestro en las áreas específicas del saber. Tal como lo señala Arendt:

esto significa no sólo que los alumnos están literalmente abandonados a sus propias posibilidades sino también que ya no existe la forma más legítima de autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos. (1958/1996, p. 194)

La forma actual de esta devaluación del saber del maestro se puede encontrar en la dilución de los contenidos en una diversidad de “saberes” (saber hacer, saber convivir, aprender a ser, saber tácito, etcétera). Lo que queda en entredicho en todo esto es finalmente la “autoridad epistémica” del enseñante, lo que no deja de tener consecuencias: esta des-autorización del profesorado, avalada por las ideologías de la “horizontalidad pedagógica”, encuentran su límite en la emergencia cada vez mayor de reacciones de animadversión hacia la enseñanza, con síntomas que van desde el simple aburrimiento hasta la hostilidad abierta hacia la figura del docente.

El último de los supuestos está estrechamente ligado a los dos anteriores, y especialmente a la pretensión de darle un carácter absoluto al “mundo de los niños”. Sustitución del aprender por el hacer (i.e., del conocimiento por las

habilidades), sustitución del trabajo por el juego (del esfuerzo disciplinado por la actividad lúdica “espontánea”), todo ello apunta a una “detención artificial del niño” que va de la mano de la renuncia del adulto a su lugar de agente de la educación: “También en este caso, con el pretexto de respetar al niño, se lo excluye del mundo de los mayores y se lo mantiene artificialmente en el suyo, si es que se puede aplicar la denominación de mundo” (*ibid.*, p. 195). Esto termina en la generalización de un “anhelo infantocrático”, un mundo de “derechos sin deberes” en el que los adultos mismos se abandonan al ideal narcisista de la infantilización.

Aquí se inscribe también la crítica que hace Arendt a la sociedad de masas, y particularmente a la sociedad de consumo, que reduce los bienes de la cultura a artículos de consumo y entretenimiento perecederos, extrapolarlo la lógica del ámbito privado del consumo y la reproducción de la vida, al ámbito de la creación cultural.

### **La natalidad y la esencia de la educación**

La esencia de la educación, nos dice Arendt, es la *natalidad*: “el hecho de que en el mundo hayan *nacido* seres humanos” (Arendt, 1958/1996, p. 186). La *natalidad* remite por supuesto a los nacimientos, pero no como un simple dato biológico sino en su calidad de *acontecimiento*, de irrupción de lo nuevo y de lo vivo en el mundo humano -y diríamos nosotros- en el orden de las generaciones. Se trata de una *ruptura*, de una discontinuidad, y a la vez de una *inscripción* en un orden preestablecido: la inscripción simbólica de un sujeto. La natalidad es inseparable de la idea de la acción humana como elemento renovador del mundo: “El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable” (Arendt, 1952/1993, s/p).

En esta dirección, Arendt diferenciará el papel de la actitud “conservadora” en lo político y en lo educativo: si bien la actitud conservadora en el campo de la política trae consecuencias destructivas al impedir la apertura a los cambios sociales y la renovación del mundo humano, en el caso de la educación es necesaria para proteger al niño del mundo y proteger al mundo de la irrupción de los recién llegados. La natalidad expresa entonces la esencia de la educación entendida en un doble movimiento de conservación del legado cultural y de conservación de lo “nuevo y revolucionario” del niño: “Cuidar

el niño frente al mundo; cuidar el mundo frente al niño”. En ese sentido, para Arendt la educación propiamente dicha (es decir, aquella que corresponde a los “recién llegados”: niños y jóvenes) supone siempre un ejercicio de la autoridad, como jerarquía simbólica legítima y aceptada. Ante la pérdida de la consistencia de la autoridad en el mundo político, Arendt va a plantear la necesidad de una forma especial de autoridad en el ámbito de la educación, como autoridad limitada y temporal de índole técnica. Esto implica un cuestionamiento de fondo a la instrumentación política de la educación, justamente una de las características del totalitarismo denunciadas por Arendt.

Precisamente por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora; tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación. (1958/1996, p. 204)

### **Vigencia de una exigencia**

Si como señalaba Hannah Arendt “una crisis se convierte en desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios” (1958/1996, p. 186), sus aportes conservan especial vigencia precisamente de cara a los prejuicios “políticamente correctos” al uso en la educación actual. En ese sentido, del lugar común de “la educación en crisis” a la arendtiana “crisis en la educación” hay todo un giro en el que la crisis aparece como síntoma, con lo que conlleva de malestar, pero también de apertura a la pregunta y, eventualmente, a la invención.

Medio siglo después del ensayo de Arendt, la educación actual se encuentra más que nunca sometida a presiones que la descentran de su función de transmisión de los legados culturales y de acogida del deseo de aprender del sujeto, en un movimiento de “vaciamiento de la escuela”. Presiones provenientes de una doble dirección: por una parte, se le demanda “hacerse cargo de las todas problemáticas de la infancia” (Núñez, 2003) y se diversifican sin cesar las funciones del profesorado (la llamada “escuela distraída”) y, por la otra, es cada vez más objeto del empuje a la mercantilización que reduce su función a la formación de “competencias” acordes con la inestabilidad del mercado laboral, al estímulo y producción de consumidores y a inmiscuir el espacio escolar a la conquista del mercado (Hirtt, 2001).

Este empuje al vaciamiento cultural de la escuela puede rastrearse en los rasgos presentes en los discursos pedagógicos: descalificación de la función instructiva y de la transmisión; desplazamiento de los contenidos por las “competencias”, las “vivencias” o los “valores”; desdibujamiento del aprendizaje disfrazado en “saber”, “hacer”, “ser”, “convivir”, etcétera.; sustitución de lo pedagógico por las “técnicas educativas”; énfasis en el cambio, en la aceleración y en la obsolescencia de los saberes; promoción de lo “auto” (“autoaprendizaje”, “autoayuda”), entre otros. Estos rasgos, que en sí mismos pueden guardar un determinado interés didáctico, van configurando, en el contexto actual de devaluación de los contenidos culturales, una tendencia a diluir el acto educativo y a destituir el lugar mismo del educador.

Por supuesto que tal devaluación de la cultura no es ajena a los efectos de la llamada globalización: “La globalización no funda comunidades, sino centros comerciales; no produce ciudadanos, sino consumidores” (Di Ciaccia, 2003, s/p). Pero a ello se deben sumar también las paradojas surgidas de una interpretación equívoca e ideologizada de la equidad que, confundiendo masificación con democratización efectiva, conduce subrepticamente a reproducir la exclusión social que irónicamente se afirma combatir. En nombre de un rechazo (en principio justo) a la homogeneización, se comienza por promover unilateralmente una “adaptación de la enseñanza a la realidad del educando” y se termina “adaptando” las exigencias educativas a la posición de desventaja, dejando a los sujetos a merced de sus propias limitaciones y privados de un más amplio acceso a los bienes culturales de la sociedad. Este debilitamiento de los contenidos y de las exigencias se acentúa precisamente en los sectores más desfavorecidos: los maestros tienden a “bajar el nivel” con los niños de bajos recursos o de extracción rural e indígena y a estimular menos el trabajo sobre los contenidos con actividades como animar las preguntas y aclarar las dudas de los alumnos, asignar tareas para la casa, realizar evaluaciones, hacer debates en clase sobre el contenido (Reimers, 2000). La creciente devaluación del papel mediador de la cultura en nombre del pragmatismo actual -ya sea en su versión tecnocrático-mercantilista o en su versión populista “revolucionaria”- deja a la intemperie tanto al agente como al sujeto de la educación, librados a las tensiones de un medio escolar cada vez más complejo y conflictivo (Sanabria, 2007). La depreciación del conocimiento, la “didactización de la subjetividad” y la extrapolación del lenguaje gerencial al campo de la educación (Tizio, 2008) son los signos actuales del “vaciamiento de la escuela” y de la caída de su función de transmisión de los bienes culturales y de acogida del deseo de aprender del sujeto.

Ante este panorama, no se trata por supuesto de sostener la nostalgia y “restaurar” lo que había, ni tampoco de entregarse sin más a las demandas de lo “actual”, sino más bien de producir lo que no hay, hacer vínculo desde la contingencia. Para ello es necesario hacer frente a la confusión que inunda el campo pedagógico actual. Comenzando por distinguir, por ejemplo, entre los tiempos subjetivos y los sociales, cómo única manera de plantearse la pregunta por su articulación: una cosa es la necesidad de dar tiempo al efecto educativo, respetar los tiempos del sujeto para articularse al Otro, y otra es dejar al sujeto librado al laberinto cerrado de su propio tiempo y de su propia subjetividad. Distinguir, también, entre los aprendizajes (saberes tomados del Otro) de los efectos educativos propiamente dichos (modificación o “civilización” de la relación del sujeto con lo pulsional); tomando en cuenta que los primeros son regulables (calculables y evaluables) según los tiempos sociales, mientras que los segundos son impredecibles y son indisociables de la dimensión del acto, del “paso a dar” por el propio sujeto, sin lo cual la educación queda reducida a mero adoctrinamiento o domesticación.

Si el educador de hoy ha de defender su función original de “pasador” de legados culturales, frente a las propuestas tecnicistas e ideologizantes y a la “sobredidactización” del vínculo educativo, le será necesario sostener esa dimensión singular de su acto y actualizar la exigencia ética que formulara Zambrano (cit. en García Molina, 2003, pp. 16-17) con su habitual lucidez:

El aprendiz o el estudiante puede transmitir algo a sus compañeros, si así no lo hace no falta a su deber, mientras que el maestro deja de serlo, se convierte en una contrafigura de su ser si no logra transmitir de algún modo a quienes le están encomendados, en principio a todos, su enseñanza.

## Referencias

- Arendt, H. (1958/1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona, España: Península.
- Aromí, A. (2003). De dónde parte el psicoanálisis. En H. Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones del psicoanálisis y de la pedagogía social*. Barcelona, España: Gedisa.
- Coombs, P. (1967/1973). *La crisis Mundial de la Educación*. Barcelona, España: Península.

- Di Ciaccia, A. (2003). La ética en la era de la globalización. [Revista en línea] *Revista Virtualia*, Abril-Mayo, II -7. Disponible: <http://www.eol.org.ar/virtualia/007/default.asp?Notas/adiciaccia-01.html> [Consulta: 2005, Julio 10]
- Freud, S. (1929/1981). El malestar en la cultura. En *Obras Completas. T. III*. Barcelona, España: Biblioteca Nueva.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, España: Gedisa.
- Hirtt, N. (2001). Los tres ejes de la mercantilización escolar. [Documento en línea]. Disponible: <http://www50.org/forosocial/cultura2.htm> [Consulta: 2005, Julio 10]
- Lacan, J. (1992). *Seminario 17. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Márquez, C. (2005). *La disciplina del comentario de textos: una lectura sin estándares pero no sin principios*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-UCV.
- Medel, E. (2003). Trabajo educativo con adolescentes. En H. Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones del psicoanálisis y de la pedagogía social*. Barcelona, España: Gedisa.
- New School University. (2005). *Hannah Arendt: Biographical Data* [Documento en línea] Disponible: <http://hannaharendt.net/index/arendtbioengl.html> [Consulta: 2008, Marzo 17]
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio, (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones del psicoanálisis y de la pedagogía social*. Barcelona, España: Gedisa.
- Nuño, A. (2009, Octubre 17). Un griego en Caracas. *El Nacional*, Papel Literario.
- Reimers, F. (2000). Educación, Desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, Mayo-Agosto 2000. Disponible: <http://www.rieoei.org/rie23a01.htm> [Consulta: 2008, Marzo 17]
- Sanabria, Á. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. *Paradigma*, XXVIII(2), 197-210.