

# Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO  
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio  
de Educación, Cultura  
y Deporte

**Las relaciones entre familia y escuela**

Consejo  
Escolar  
del Estado

Segunda Época/Vol. **4**/N.º **7**/2015



# PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

SEGUNDA ÉPOCA/VOL. 4/N.º 7/DICIEMBRE 2015

LAS RELACIONES ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

## ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

### Consejo de dirección

#### Presidencia

Francisco López Rupérez  
Presidente del Consejo Escolar del Estado

#### Vicepresidencia

María Dolores Molina de Juan  
Vicepresidenta del Consejo Escolar del Estado

#### Secretario

José Luis de la Monja Fajardo  
Secretario del Consejo Escolar del Estado

#### Vocales

María Rodríguez Alcázar  
Consejera de la Comisión Permanente  
José Luis López Belmonte  
Consejero de la Comisión Permanente  
Fernando López Tapia  
Consejero de la Comisión Permanente

### Consejo editorial

María Dolores Molina de Juan  
(Consejo Escolar del Estado)  
José Luis de la Monja Fajardo  
(Consejo Escolar del Estado)  
Isabel García García  
(Consejo Escolar del Estado)  
Juan Ramón Villar Fuentes  
(Consejo Escolar del Estado)  
M. Almudena Collado Martín  
(Consejo Escolar del Estado)  
Carmen Arriero Villacorta  
(Consejo Escolar del Estado)  
Antonio Frías del Val  
(Consejo Escolar del Estado)  
Juan Luis Cordero Ceballos

### Consejo asesor

Bonifacio Alcañiz García  
Francisco J. Carrascal García  
Julio Delgado Agudo  
José Antonio Fernández Bravo  
Mariano Fernández Enguita  
Alfredo Fierro Bardají  
José Luis Gaviria Soto  
Samuel Gento Palacios  
María Luisa Martín Martín  
José María Merino  
Sara Moreno Valcárcel  
Arturo de la Orden Hoz  
Francesc Pedró i García  
Beatriz Pont  
Gonzalo Poveda Ariza  
María Dolores de Prada Vicente  
Ismael Sanz Labrador  
Rosario Vega García

#### Imágenes:

<http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7/imagenes.html>

ISSN 1886-5097

NIPO 030-15-152-3

DOI 10.4438/1886-5097-PE

[ntic.educacion.es/cee/revista/n7](http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7)

[participacioneduca@med.es](mailto:participacioneduca@med.es)



## Presentación

Francisco López Rupérez **3**

## Diálogo

*Diálogo entre neurociencia y educación.* Joaquín Fuster–José Antonio Marina **5**

## Investigaciones y estudios

*Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general.* Inmaculada Egido Gálvez **11**

*Principales características de las familias españolas según el nivel de participación en la educación escolar.* María Castro, Eva Expósito, Luis Lizasoain, Esther López y Enrique Navarro **19**

*Acciones y actitudes diferenciales de los tutores y su relación con la participación de las familias.* María Castro, Eva Expósito, Luis Lizasoain, Esther López y Enrique Navarro **29**

*Padres, tutores y directores ante la participación de la familia en la escuela. Un análisis comparado.* Rosario Reparaz y Eva Jiménez **39**

*El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela.* María Ángeles Hernández Prados, María Ángeles Gomariz Vicente, Joaquín Parra Martínez y María Paz García-Sanz **49**

## La visión de las familias

*La participación necesita la implicación, pero es mucho más que eso.* José Luis Pazos Jiménez **59**

*La participación de los padres en la educación. Un análisis crítico.* José Manuel Martínez Vega **65**

## Una mirada externa

*Cuando familia y escuela caminan de la mano.* Carlota Fominaya **71**

*Padres en conflicto con sus hijos.* Javier Urra y Beatriz Urra **75**

## Buenas prácticas y experiencias educativas

*Comprensión lectora: una forma entretenida de aprender.* Federación de asociaciones de madres y padres de alumnos Nueva Escuela Canaria de Santa Lucía de Tirajana **81**

*Si supieras lo que sé.* Colegio Nuestra Señora de La Paz de Torrelavega **89**

*Escuela de familias: nos educamos juntos.* Colegio Nuestra Señora de la Providencia de Palencia **93**

*Transformando el centro, transformando el barrio.* CEIP Antonio Machado de Mérida **101**

*Entretejiendo universos.* IES Ciudad los Ángeles de Madrid **111**

*Intervención psicoeducativa con alumnos en riesgo de abandono escolar y con sus familias.* IES Mariano Baquero Goyanes de Murcia **123**

## Otros temas

*Hacia una conceptualización dialógica de la neuroeducación.* Daniel Pallarés Domínguez **133**

*Localización de fuentes cerebrales en niños invidentes durante la discriminación táctil pasiva de letras.* Angélica M. Soria Claros y Tomás Ortiz **143**

*La especialización de la Inspección de Educación: aproximación histórica y fundamentos.* Fernando Tébar Cuesta **151**

*Mejora del espacio exterior escolar desde la participación comunitaria.* Nekane Miranda, Iñaki Larrea, Alexander Muela, Aitziber Martínez de Lagos y Alexander Barandiaran **161**

## Recensiones de libros

*Didáctica de las operaciones mentales (VV. AA., Narcea, 2012).* M.<sup>a</sup> Rosa Elosúa de Juan **169**

*La fábrica de ilusiones. Conocernos para ser mejores (Ignacio Morgado Bernal, Ariel, 2015).* Miguel Escudero **172**

*«La crisis de la educación» en Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política (Hannah Arendt, Península, 2003).* Juan Luis Cordero Ceballos **174**



## «La crisis de la educación». Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política

**Hannah Arendt**

Barcelona: Ediciones Península, 2003

### 1. La crisis de nunca acabar

La primera edición del libro que contiene el breve ensayo que aquí se reseña es de 1954. El libro *Entre el pasado y el futuro* recoge los artículos que Hannah Arendt había publicado en diversas revistas americanas y alemanas, y para nosotros –instalados ya en el futuro que Arendt quería atisbar hace 61 años, recién llegada a las costas de América y náufraga de un pasado doloroso– lo sorprendente es que ahora podamos afirmar que todo lo que sobre educación vio, interpretó y anunció, no solo está aún presente, sino que sus observaciones y su interpretación se han revelado aún más acertadas con el paso del tiempo, a tal punto, que la crisis educativa que ella anunciara se ha convertido ya en una atmósfera que todos respiramos sin notarlo.

Esta circunstancia, que quizá explica la notable cantidad de comentarios que ha suscitado su ensayo en los últimos años, mueve al lector a la melancolía y al agradecimiento admirativo. Melancolía, al comprobar que aún campa por sus fueros la tradicional y contumaz resistencia del estatus administrativo-educativo, no ya a enderezar su ruta en base a evidencias repetidas, sino a mirar en su desnudez a la educación y a sus administradores, con los ojos del sentido común, que no pueden dejar de ver y proclamar que el rey camina desnudo, por más que los súbditos que lo aclaman no quieran verlo. Agradecimiento admirativo, y aún esperanzado, porque la luz con la que Arendt ilumina el hecho educativo –armada de su insobornable clarividencia, tan políticamente incorrecta en todo tiempo– aquieta el desasosiego que producen en los espíritus medianamente avisados las explicaciones oscuras, pobres o interesadas que, desde los años en que escribió Arendt, se vienen dando a la crisis de la educación desde el *establishment* educativo; y también agradecimiento esperanzado porque el texto presenta finalmente las líneas maestras de un programa regenerador que aún es posible levantar como bandera frente al pesimismo y frente a las ruedas de molino con las que quieren comulgarnos.

No en vano Hannah Arendt confesó que su verdadera pasión desde que era una niña había sido la de comprender, por encima de todo. Comprender el mundo en el que misteriosamente había aparecido atónita y al que amaba con la misma pasión con la que lo comprendía y desentrañaba (el natalicio es uno de los tópicos de su reflexión filosófica y también lo es en este ensayo).

En efecto, la actualidad del texto arendtiano se pone de manifiesto ya en el mismo título del ensayo, «La crisis de la educación», que podría ser el título de un libro recién publicado o el de una conferencia que se pronunciará esta misma tarde. Una crisis que nos resulta tan traída y llevada que su solo enunciado casi nos mueve al hastío.

El breve ensayo se divide en cuatro partes, y en ellas su contenido se estructura de manera que crece la profundidad reflexiva de la primera a la tercera, para descender en la cuarta parte hacia la praxis educativa concreta; ofreciéndonos, con los materiales obtenidos en las tres primeras partes, un diagnóstico definitivo de la crisis y una propuesta de resolución que, para ser coherente con la grave-

dad que el diagnóstico establece, es, como se verá, una propuesta de rigor extremo y casi revolucionaria.

En efecto, en la primera parte se describen las líneas generales de la crisis de la educación; en la segunda los supuestos ideológicos que, aceptados socialmente, habrían provocado primariamente la crisis al configurar el nuevo modelo pedagógico; y en la tercera parte, que es la más inquietante y la más estrictamente arendtiana, se nos describe la metafísica subyacente a aquellos supuestos y a la sociedad que los habría asumido y, con ello, generado la crisis.

### 2. Un pasado muy presente

¿Quién podría creer que lo que describe Arendt en la primera parte de su breve ensayo está escrito hace 61 años? ¿Quién no pensaría que la filósofa habla del presente y de España cuando afirma que la crisis de la educación en Estados Unidos «se ha convertido en un problema político de primer orden» y que «la disminución progresiva y constante de los niveles medios en todo el sistema educativo» no logra atajarse a pesar de «los innumerables y vanos esfuerzos de las autoridades educativas»?

Porque aunque en 1954 Arendt advirtiera perspicazmente que «se puede tomar como regla general de nuestro siglo, que todo lo que sea posible en un país, puede ser, en un futuro previsible, igualmente posible en todos los demás», y aunque esta regla sea particularmente cierta para lo que, a lo largo del siglo pasado, ha ocurrido en Estados Unidos, no deja de asombrarnos hasta qué punto están presentes hoy todos los rasgos que caracterizaban hace 61 años la prematura crisis de la educación norteamericana.

Y, en efecto, cuando afirma a mediados del siglo xx que «solo en América podía la crisis de la educación convertirse en un factor político» por la necesidad de hacer que, a través de la educación, los valores de la república y de la sociedad norteamericana fueran asumidos por las enormes masas de inmigrantes que llegaban desde finales del siglo xix, Arendt está describiendo también la situación que ahora viven todos los países desarrollados que acogen a millones de seres humanos que huyen, como los que emigraban a América, de 'la pobreza' y de 'la opresión'. Y así, nuestras administraciones educativas han afrontado, afrontan y afrontarán los mismos retos que enfrentaron los Estados Unidos, que consisten básicamente en asegurar el aprendizaje efectivo del idioma por parte de los jóvenes inmigrantes, y en asegurar igualmente su integración en el *Novus Ordo Saeclorum*<sup>1</sup>, caracterizado por el respeto a la libertad personal y a los demás derechos humanos, y por la aceptación de un sistema democrático de ejercicio del poder político, tarea esta última decisiva precisamente para la preservación del *Novus Ordo*. La educación se convierte así en «un instrumento político» porque, basándose en la «confianza en una perfectibilidad indefinida» de

1. La frase 'Novus Ordo Saeclorum', 'Nuevo Orden del Mundo', lema que aparece en el billete de un dólar y en el reverso del sello oficial de los Estados Unidos de América.



los humanos y del mundo<sup>2</sup>, y en el «extraordinario entusiasmo por lo nuevo» que caracterizan «el credo del hombre común» americano desde la fundación de la Federación en 1789, los norteamericanos han creado «un ideal educativo, teñido de roussonianismo, y de hecho influido directamente por Rousseau», cuyo desarrollo práctico y pedagógico estaría en el origen de la crisis de la educación. Este ideal educativo, que Arendt aún no veía asumido por las sociedades europeas en 1954 –porque los europeos no podían dejar de ver en las pretensiones ‘políticas’ de la educación un «propósito real de coerción, sin el uso de la fuerza»– hoy día se habría extendido a todos los países desarrollados, siguiendo los vaticinios de Arendt, con las connotaciones liberadoras con las que entonces practicaban los estadounidenses su nuevo ideal educativo.

Y con la universalización práctica del ideal educativo ‘político’ roussonian, se habría universalizado también hasta hoy la consiguiente crisis de la educación, con los mismos rasgos que presentaba en Estados Unidos hace más de medio siglo. Para empezar, se señaló el enemigo a batir, que era todo lo que en educación pudiera apellidarse de tradicional. «En América, hace unos 25 años (en los años 20), se han desbaratado todas las tradiciones y todos los métodos establecidos de enseñanza y aprendizaje»; y el arma para desterrar definitivamente lo tradicional de la escuela fue «una serie de teorías educativas modernas, de origen centroeuropeo, que consistían en un pasmoso revoltijo de sensateces e insensateces» cuya concreción pedagógica produjo «la más radical revolución en el sistema educativo entero» porque con ella «se llegaron a rechazar todas las reglas del buen sentido», con consecuencias desastrosas para «un país que se fía tanto del sentido común en su vida política». Arendt cree que «la desaparición del sentido común» en educación y en pedagogía es «el signo más seguro» de su crisis, y señala uno de sus síntomas más patentes en el hecho de que la opinión pública llegue a preguntarse «por qué Juanito no sabe leer» cuando ha acudido puntualmente a la escuela durante toda la primaria o «por qué el nivel medio de la escuela americana está realmente tan retrasado respecto a los niveles medios de los países de Europa». Y a este sistema de la crisis añade el de la conversión de los institutos (las *High School*) en una suerte de continuación de la escuela

primaria, lo cual habría ocasionado que «la enseñanza secundaria superior tenga que ser proporcionada por las propias universidades, cuyos currículos sufren así una sobrecarga crónica, que afecta a su vez a la calidad del trabajo realizado». Finalmente la crisis originada en Estados Unidos por el desalojo del sentido común de los ámbitos educativos se manifestaría también en la pérdida de «autoridad del maestro» y en la marginación «de los más dotados de entre los estudiantes», fruto todo ello de «la disposición política del país» hacia la igualdad, que pugna por borrar todas las diferencias «entre jóvenes y viejos, entre dotados y no dotados, y por fin, entre niños y adultos, especialmente entre alumnos y maestros».

Pero Arendt no se engaña culpando a los políticos o a los pedagogos de la crisis de la educación, porque la atribuye a la misma sociedad americana que, con la «ilusión que surge del *pathos* de lo nuevo», con su arraigada creencia en la «perfectibilidad indefinida» del mundo y con su pasión por la igualdad, habría aceptado «acríticamente y servilmente» las modernas teorías pedagógicas. Y precisamente es esta circunstancia la que convierte a la crisis de la educación en un problema de muy difícil superación, porque «ha surgido en el seno de una sociedad de masas y como respuesta a sus exigencias»; sí, en efecto, tanta es la dificultad que, 60 años después, aún chapoteamos en las tumultuosas aguas de la crisis, lo que significaría, sin duda, que las vigencias de aquella sociedad (seducción de la novedad, creencia en la perfectibilidad indefinida y pasión por la igualdad a toda costa y en todos los aspectos), han impregnado hoy a todas las sociedades, y con ello les han transmitido también sus convicciones sobre cómo educar a sus ciudadanos.

¿Qué país occidental no reconocería hoy en esta descripción los rasgos generales de la patología de su sistema educativo?

Hannah Arendt no se detiene aún en esta, para ella, primera aproximación a la crisis y a sus causas. Su instinto filosófico la empuja a sumergirse en aguas más profundas.

### 3. El primer sustrato de la crisis

¿Qué habría detrás o debajo de este estado de cosas? De nuevo la autora nos sorprende en la segunda parte de su ensayo con la actualidad de la etiología que asigna a la enfermedad que describe; etiología que enuncia en la forma de «tres supuestos básicos» que serían bien patentes, aunque hoy día, a causa de su aceptación tácita y universal, pasen desapercibidos.

El primer supuesto es el de que, en las sociedades desarrolladas, se ha establecido una separación radical entre el mundo de los adultos y el de los niños. Se configura así un mundo exclusivamente infantil dejado a su suerte, en el que el niño-individuo ya no cuenta con la autoridad de los adultos para apelar a ella frente a la dictadura de la mayoría de sus iguales. Por su parte, el adulto «tiene en cuenta solo al grupo (de niños) y no al niño en tanto que individuo». Lo paradójico de esta situación resulta del hecho de que ese mundo exclusivamente infantil se ha querido instaurar «emancipando (al niño) de la autoridad del adulto», es decir, para liberarlo de la opresión secular del adulto que consideraba al niño un adulto pequeño e incompleto (un homúnculo). No en vano se había proclamado al siglo xx el Siglo del Niño.

¿Y qué serían hechos tales como el de la prolongación del estatus infantil y el de las adolescencias inacabadas que se observan en los jóvenes de todos los estratos de las sociedades desarrolladas, sino la madurez histórica de ese mundo infantil que ya parecía consolidado en 1954? En amplios sectores sociales sus miembros jóvenes presentan hoy rasgos infantiles hasta edades en las que sus abuelos ya habían asumido plenas responsabilidades familiares y sociales; los profesores universitarios se lamentan de que sus alumnos acudan a las aulas con la misma actitud con la que acudían a las aulas de secundaria; y los padres siguen atendiendo solícitos a sus hijos veinteañeros, a los que la perspectiva del paro no parece abatirles demasiado.

Hemos cerrado en un gueto, supuestamente feliz y emancipador, a los niños, libres así del rigor de los adultos; y cuando queremos que se incorporen al verdadero mundo, no sólo no encuentran la puerta para acceder a él, sino que aunque la encontraran y la abrieran, quizá no sabrían comportarse como los adultos que requiere nuestro mundo para sobrevivir.

2. El concepto de ‘mundo’ en Arendt –que recoge, concreta y amplía el de su maestro Heidegger– incluye todo lo real, físico y no físico, que está a disposición de la acción humana

No hay ninguna duda de que la erradicación del trabajo infantil en los países desarrollados, y su progresiva extensión al resto de los países, es uno de los mayores avances de la humanidad. Tampoco parece dudoso que sea conveniente respetar en los niños todos los derechos que como seres humanos les corresponden, así como utilizar en su educación sus intereses y sus impulsos espontáneos (y de nuevo aquí el avance que se ha producido durante el pasado siglo puede calificarse de histórico), pero ¿dónde ponemos el límite para no conseguir el efecto contrario al que deseamos? Parece pertinente traer aquí el testimonio que en sus memorias nos dejó la gran poetisa británica Kathleen Raine<sup>3</sup>: «Uno de los fundamentos de mi felicidad en ese mundo desaparecido, era la seguridad de una vida en la que los niños, por rutina, ayudábamos en el trabajo del día. Todos mis compañeros de escuela volvían a casa, los niños para dar de comer a las bestias, las niñas para ordeñar, hornear y coger huevos o grosellas; y en la época del heno, todos ayudaban a recolectar en pico y tresnal y montón. No había dos mundos: uno para los niños y otro para los adultos; ni había para los adultos dos mundos, uno de trabajo y otro de ocio. Allí todavía permanecía, en el campo, la integridad de ese antiguo modo de vida en el que el trabajo, y cualquier placer que pudiéramos hallar o inventar, estaban entrelazados en una única textura. Si a veces las tareas encomendadas a nuestra niñez parecían duras, nosotros teníamos al realizarlas la sensación de participar en el mundo real, cuya totalidad abarcaba todo lo que había dentro del horizonte de nuestros ojos, risco y pasto, el establo de las vacas y el jardín y la cocina... Nuestro placer se encontraba en ese ir y venir de nuestras tareas, estábamos a la vez ocupados y libres, no podríamos haber dicho dónde terminaban las tareas y comenzaba el placer.... Por lo que respecta a la educación, la escuela, en aquellos días, no se consideraba trabajo, sino más bien un respiro de las duras tareas de la vida que quedaban en casa. Tener una caligrafía impecable era una habilidad más que una necesidad; y ¿quién una vez terminada la escuela necesitaría alguna otra vez recitar de corrido los ríos de Inglaterra?, y aún así, aprendimos la estructura de la lengua, a hacer análisis gramatical de frases, a deletrear, y a conocer lo que se llamaban raíces latinas, con una minuciosidad que me ha servido de mucho en una vida con la que nunca soñé en la escuela de Bavington».

El segundo supuesto que explicaría la crisis de la educación tiene que ver con el profesorado. Arendt constata que «la pedagogía ha evolucionado hacia una ciencia de la enseñanza en general, de tal manera que se ha liberado por completo de las materias que en realidad se vayan a enseñar». Así las cosas, la única preparación que necesitaría el docente sería la formación didáctica y metodológica. «El profesor no necesita conocer su propia materia» porque aplicando sus destrezas didácticas a cualquier contenido, conseguiría enseñarlo, es decir, hacer efectivo en los alumnos su aprendizaje.

Ciertamente, cuando, en el siglo XVII, Comenius trató de proporcionar un estatus científico a la Pedagogía en su obra *Didáctica Magna*, con cuyas prescripciones esperaba conseguir enseñar todo a todos (*omnes omnia docere*), no pretendía, sin embargo, proporcionar al que enseña un mecanismo neutro y omnipotente que asegurara el aprendizaje de cualquier contenido, sino tan solo facilitar un repertorio de principios y prescripciones razonables que ayudaran al profesor a transmitir eficazmente sus saberes específicos, pero nunca pretendió Comenius que el saber didáctico sustituyera al saber del sabio que profesa su disciplina.

Esta nueva concepción de la pedagogía habría tenido «como resultado, en las últimas décadas, el más grave descuido en la formación de los profesores en sus propias disciplinas, especialmente en (los profesores de) los institutos», lo cual habría favorecido, por otra parte, la pérdida de autoridad de unos profesores que, sabiendo solo un «poco más que sus alumnos» y no siendo capaces de «contar con su propia autoridad en su materia, habrían querido abstenerse de (utilizar) todo método coercitivo». Y aunque, como se verá, no es esta la única razón de la pérdida de autoridad del profesor, lo cierto y sorprendente es que, 60 años después de estas observaciones de Arendt, no solo no se ha corregido esta grave condición del profesorado, sino que, muy al contrario, se ha consolidado.

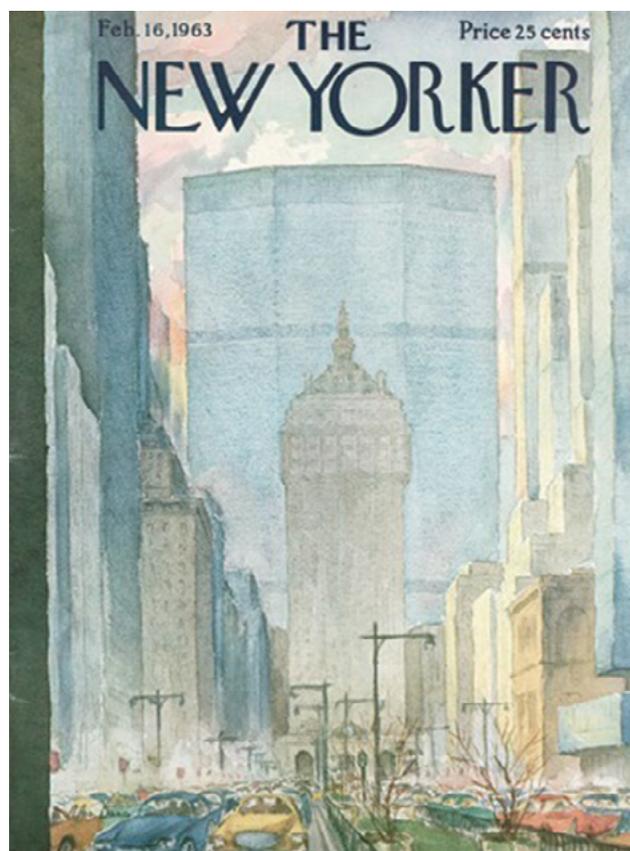
Por si fuera poco, para afianzar la condición infantil de los jóvenes, su confinamiento en un mundo libre del adulto y de la au-

toridad del profesor, las nuevas teorías del aprendizaje habrían acabado de hacer irreversible la infantilización de las nuevas generaciones. En efecto, estas teorías parten del principio –que constituye el tercer supuesto de la crisis, según la autora– de que «uno solamente puede conocer y entender lo que uno mismo ha hecho; y su aplicación a la educación es tan elemental como obvia: sustituir, hasta donde sea posible, el aprender por el hacer». Como indica Arendt, no se trata de un supuesto nuevo en la historia de las ideas, pero ahora habría encontrado por primera vez «su expresión conceptual sistemática» en el pragmatismo, y por eso no es de extrañar que las modernas teorías del aprendizaje encontrarán una acogida entusiasta en la patria del Pragmatismo como filosofía, y tampoco lo será que uno de los padres del Pragmatismo norteamericano, John Dewey, fuera el más prolífico y influyente pedagogo de los Estados Unidos, y que aún hoy continúe influyendo decisivamente en la educación de aquel país.

Con una tal concepción del aprendizaje, se explica que el profesor no necesite dominar su materia, pues solo se le pide que acompañe al alumno en su descubrimiento del mundo. Además, ya no se trata de transmitir «como se decía, un saber muerto», sino que se trata de «demostrar constantemente (por parte del profesor), cómo se produce el saber» y de «inculcar una destreza»; y poco importa entonces que con ello los niños no consigan dominar los conocimientos más elementales de un currículo medio.

El corolario de todo lo anterior es también obvio: se trata de «borrar en lo posible la distinción entre trabajo y juego, en favor de este». Daríamos así una nueva vuelta de tuerca a «la conversión del mundo de la infancia en un absoluto», porque «precisamente aquello que debería preparar al niño y al joven para el mundo del adulto –el hábito gradualmente adquirido del trabajo–, al ser sustituido por juego, queda abolido».

Y de nuevo aquí no podemos dejar de sorprendernos cuando es posible escuchar cómo repiten hoy los estudiantes de magisterio, al igual que los de hace 50 años, sus diatribas contra la escuela tradicional que consagraba el verbalismo, la pasividad del alumno, la memorización y la rutina. Pero tampoco deja de sorprendernos



El primer artículo de Hannah Arendt sobre el juicio a Adolf Eichmann apareció en el New Yorker del 16 de febrero de 1963.

3. RAINE, K. (2013). *Adiós prados felices*. Sevilla: Editorial Renacimiento.

que ya en 1954 se iniciara una temprana reacción que, sin éxito, trato de restaurar la autoridad del profesor, de desterrar las metodologías lúdicas, de que el currículo volviera a ser un repertorio de contenidos académicos, e incluso de que se enfatizara la formación de los profesores en una disciplina específica más que en su formación didáctica.

#### 4. «Estamos educando para un mundo que está desquiciado o que le falta poco para estarlo»

La tercera parte de su ensayo Hannah Arendt va aún más allá en su reflexión sobre la educación, retomando las ideas básicas que comenzó a desarrollar en 1951 en la obra que más notoriedad le dio, *Los orígenes del totalitarismo*; ideas que configuró definitivamente en 1958, después de escribir este breve ensayo, en *La condición humana*. Y las retoma para asignar a la educación, tal como se practica en los tiempos de su propia crisis, el lugar que ocupa, según Arendt, en la dialéctica «mundo» versus «vida», entendiendo estos dos términos en el sentido que les da Arendt, cuando concreta y matiza, como se ha dicho, el que diera al concepto de «mundo» su maestro Heidegger.

El «mundo» es para el niño, en tanto que «recién llegado», toda la realidad, física y no física, legada por «la acción humana» que desarrollaron sus antecesores; y así, el mundo está listo para recibir la acción que el recién llegado quiera desarrollar en él a lo largo de su existencia, aunque bajo las condiciones que el mismo mundo impone, y que son inherentes a él. Si el «recién llegado» al mundo no fuera tal, «sino tan solo una criatura aún sin acabar, la educación no sería más que una función de la vida, y solo consistiría en esa preocupación por el sustento y en ese entrenamiento y práctica en el propio vivir que todo animal asume para con sus pequeños».

A este respecto, los padres ejercen un papel contradictorio, pues, de una parte, asumiendo su «responsabilidad para con la vida», deben proteger a su hijo del mundo situándose frente a él y creando un gineceo escondido y protector donde reina la privacidad, lo individual y lo estable; pero, de otra parte, asumiendo también su «responsabilidad para la continuidad del mundo», deben preparar a su hijo para servir a ese mundo con la «acción» que quiera desarrollar, y singularmente con el trabajo. Y es que «también el mundo necesita protección para impedir que sea arrasado por la irrupción de lo nuevo que se abate sobre él a cada nueva generación», y ello es así a pesar de que al mundo, que es sólido y cruel, no le importa la vida, a la que únicamente protege y nutre el gineceo familiar. En efecto, el mundo «no puede mostrarse considerado con la vida, que tiene que permanecer oculta y protegerse de este», porque a él solo le interesa «la vida pública», que se hace tal en la era moderna con el trabajo.

La contradicción habría alcanzado históricamente un equilibrio suficiente como para asegurar las necesidades de la vida y del mundo, que serían complementarias, hasta que la modernidad rompió ese equilibrio y «emancipó a la vida, y a toda actividad que tenga que ver con su prevención y enriquecimiento, del secreto de lo privado y la expuso a la luz de lo público». Para empezar, la modernidad creó, como ya se ha indicado, un mundo infantil exclusivo y separado del verdadero mundo. Un falso mundo en el que los niños son forzados a exponerse a la luz de la existencia pública en virtud de su incorporación al grupo de sus iguales, y no al de los adultos, el verdadero mundo. Con ello se les priva de la protección de la oscuridad que le brindaba la familia, y se compromete la permanencia del propio mundo, pues «todo lo que vive, y no solo la vida vegetativa, emerge de la oscuridad, y por muy fuerte que sea su tendencia natural a abrirse hacia la luz, necesita de la oscuridad para crecer».

¿Cómo ejerce ahora el educador su papel de intermediación entre el mundo –el verdadero, el de los adultos– y la vida –la familia– si hay otro mundo infantil que debe respetar desarrollando una pedagogía adaptada a los requerimientos del juego? ¿Cómo educar



en un mundo infantil frente a cuya dinámica propia debe inhibirse para no violentar la supuesta autonomía del niño? Aún más, si el educador debe ser para el niño «un representante de todos los habitantes adultos» cuya «responsabilidad con el mundo toma la forma de autoridad», ¿cómo educará cuando el propio mundo adulto que representa impugna hoy toda autoridad, y cuando esta impugnación rebasa el ámbito escolar y llega también al suelo nutricional de la vida que debe asegurar la continuidad del mundo, cuando llega a la familia? Porque si «la autoridad ha sido abolida por los adultos... solo puede significar una cosa: que los adultos se niegan a asumir la responsabilidad sobre el mundo en el que han colocado a sus hijos». «Es como si, cada día, los padres dijeran a sus hijos: en este mundo ni siquiera nosotros estamos seguros en casa. Cómo desenvolvernos en él, qué saber y qué bagaje adquirir, son para nosotros otros tantos misterios. Debéis intentar hacerlo lo mejor posible para salir adelante; en todo caso, no podéis pedirnos cuentas, somos inocentes respecto a vuestra suerte, nos lavamos las manos».

Y, sin embargo, y a pesar de todo, al educador no le es permitido permanecer en el estupor que pudiera, y aún debiera, provocarle el encontrarse en una tal coyuntura, porque estaría obligado a resolverse frente a tal contradicción cuando, al asumir el conservadurismo inherente a su tarea –«conservadurismo en el sentido estricto de conservación... (que está) en la esencia de la educación, cuya labor es siempre cuidar y proteger al niño frente al mundo, al mundo frente al niño, lo nuevo frente a lo viejo, y lo viejo frente a lo nuevo»–, el educador estaría condenado a creer en la validez del mundo. Y creyendo en el mundo, también estaría condenado a reajustar permanentemente la relación dialéctica entre vida y mundo porque, «por estar hecho con manos mortales, el mundo se desgasta; y por cambiar continuamente sus habitantes, corre el riesgo de volverse tan mortal como ellos». Y así, el educador, para ser coherente con este su destino, y «en bien de lo que de novedoso y revolucionario puede haber en cada niño, debe preservar esa novedad y presentarla como cosa nueva en un mundo viejo que... está siempre, desde el punto de vista de la generación siguiente, como fuera de circulación y a punto de destruirse».

Así las cosas, ¿es posible exigirle al educador actual una responsabilidad que le reclama una instancia moral que en realidad está por encima del mundo al que el educador representa, aunque ese mundo ya no crea en sí mismo? ¿Es posible exigirle una responsabilidad que también está por encima de una vida en retirada –la escondida, nutricia y protectora– y que, no obstante su inhibición, espera aún la protección del educador? ¿Está el educador dispuesto a seguir adelante con tan ardua tarea aceptando, con todas sus consecuencias, que «esencialmente, siempre estamos educando para un mundo que está desquiciado o que le falta poco para estarlo»? Porque ésta parece ser la coyuntura en la que el educador se encontraba en 1954, según Hannah Arendt, y en la que hoy igualmente se halla, quizá más clara e intensamente que entonces.

## 5. Remar contra corriente

Por si fuera poco, en la cuarta parte de su ensayo, Arendt nos señala que el educador de la época de la educación en crisis aún debe afrontar una nueva dificultad inherente al mundo al que sirve, porque, en su tarea de mediación entre lo viejo –el mundo que debe conservar– y lo nuevo –el niño, cuya novedad también debe preservar para el mundo y frente al mundo– el educador debe presentar «el pasado» con respeto y veneración. Pero esa actitud de respeto al pasado, que durante siglos había conformado el núcleo de la educación occidental al constituirse el pasado y sus protagonistas en «modelos « de lo que debería ser el presente, es absolutamente extraña al mundo contemporáneo, cuando no simplemente inaceptable. Y es ésta una dificultad capital, porque el mundo que el educador presenta al niño, y al que éste deberá permanentemente restaurar y desarrollar cuando sea adulto, es en esencia pasado, y también porque la dignidad del educador, y con ella su autoridad, no era otra cosa que impregnación de la dignidad y autoridad del pasado que los educadores guardaban y trasmitían.

Pero, a pesar de todo, Arendt se revuelve contra esta intrincada inmensidad de problemas, para empezar, descalificando respetuosamente, pero sin paliativos, las soluciones reactivas que, como se ha indicado, ya se propusieron para la crisis de la educación en 1954, casi con los mismos mimbres con los que hoy se construyen, y que se reduce a cuatro posibilidades:

1. Actuar en educación como si aún estuviéramos bajo la autoridad del pasado; pretensión inútil porque el pasado perdió definitivamente su autoridad y aún su dignidad.
2. Volver atrás «como si solo accidentalmente nos hubiéramos desviado del camino correcto y en cualquier momento pudiéramos volver a él», pretensión igualmente inútil cuando una vuelta atrás nos llevaría «a la misma situación en la que acaba de surgir la crisis».
3. Perseverar en la dirección de la crisis, secundando los supuestos que la provocaron.
4. Perseverar contra la crisis «estancándose en esa rutina que ingenuamente cree que la crisis no se tragará su esfera particular de vida».

Estas dos últimas opciones «solo pueden conducir al desastre», porque ambas contribuyen a «incrementar ese extrañamiento respecto del mundo que ya nos amenaza por todos lados».

Desechados los caminos inviables o destructivos, la autora del ensayo propone un nuevo modelo de praxis educativa que afronta abiertamente la crisis, dirigiéndose directamente a su núcleo, al que finalmente describe sumariamente en estos términos: «El problema de la educación en el mundo moderno está en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y, sin embargo, debe actuar en un mundo que ni está estructurado por la autoridad ni sostenido por la tradición». Y lo que propone es «adoptar hacia ellos (los niños y los jóvenes) una actitud radicalmente diferente a la que adoptamos unos hacia otros» (entre los adultos). Es decir, lo que propone es, simple y llanamente, hacer una excepción con el ámbito educativo preservándolo de la concepción devaluadora de la autoridad y del pasado, concepción vigente en los demás ámbitos del mundo, con una vigencia presumiblemente eterna, pues históricamente vino para quedarse, pero que, como se ha reiterado, hace imposible la educación cuando tal concepción devaluadora se instaura en la práctica educativa, tal y como ocurre en la actualidad. Esta es su propuesta: «Debemos separar definitivamente el ámbito de la educación de los demás, sobre todo del ámbito de la vida pública y política, con el fin de aplicarle solo a él un concepto de autoridad y una actitud hacia el pasado que le sean apropiadas, pero no de validez general y que tampoco pretendan reclamar validez en el mundo de los adultos».

Dos consecuencias extrae Arendt de su original propuesta. La primera la enuncia afirmando que la función de «la escuela es enseñar a los niños y jóvenes cómo es el mundo, pero no instruirlos en el arte de vivir», instrucción ésta que se reserva al ámbito de la familia. Y esa continua y exhaustiva presentación del mundo a los nuevos –un mundo «siempre más viejo que ellos»– obliga a que «el aprendizaje se vuelva inevitablemente hacia el pasado».

La segunda consecuencia es que urge derribar «el muro que separa a los niños y jóvenes de la comunidad adulta, como si no vivieran en el mismo mundo y como si la infancia fuera un estado autónomo capaz de vivir con sus leyes propias», pero esto debería hacerse sin volver a educar a los niños como si fueran mayores, tal como ocurría en el pasado, ni tampoco educando a los adultos como si fueran niños, tal como ocurre en los regímenes totalitarios.

Pero, ¿es posible llevar a la práctica esta propuesta? ¿Cómo sustituir una didáctica que consagraría la definitiva alienación del educando en el mundo infantil, y generalizar una pedagogía de la responsabilidad y de incorporación del niño y del joven al verdadero mundo? ¿Cómo aligerar unos currículos obesos, con obesidad mórbida producida por la grasa de unos contenidos y unos objetivos copados por los requerimientos morales políticamente correctos, por los prejuicios consabidos contra el pasado, y por la acumulación de saberes prolijos y superfluos? ¿Qué políticas educativas habrían de desarrollarse para convertir a los centros educativos en islas de alta cultura y alta moralidad cívica y personal, centros que –como soñaron los que en el siglo XIX pusieron en marcha la red de establecimientos de instrucción pública– redimieran a las clases populares de su alienación y sometimiento social, cultural y económico? ¿Cómo hacer, en fin, para que la escuela y los profesores remen contra corriente?

Ciertamente, parece casi imposible reorientar el curso de la crisis cuando los supuestos sociales y pedagógicos que la crearon y la alimentan no sólo siguen en pie, sino que se han desarrollado de tal manera que sus principios han tomado la forma de pensamiento único, y han devenido en el sentido común hegemónico de los ámbitos pedagógicos y educativos, alcanzando incluso a los políticos y a la misma opinión pública.

Arendt concluye su ensayo con una prevención que quizá nos haga sonreír: «no debemos dejar exclusivamente en manos de la ciencia especializada –la Pedagogía– la relación entre adultos y niños» porque, en efecto, los asuntos demasiado serios no pueden dejarse solo en manos de los especialistas correspondientes, según la conocida recomendación de Clemenceau<sup>4</sup>; ¿y qué puede ser más serio que la educación, si «la educación es el lugar en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir su responsabilidad y... salvarlo de la ruina que, de no ser por este renovarse, de no ser por la llegada de lo nuevo y lo joven, sería inevitable»? Porque «la educación también está donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no expulsarlos de nuestro mundo dejándolos a merced de sus propios recursos, para no arrebatarles la oportunidad de emprender algo nuevo, sino prepararles con antelación para la tarea de renovar un mundo común».

No parece necesario a estas alturas encarecer una vez más la actualidad y pertinencia tanto de la prevención, como de las palabras finales de esta mujer esclarecida.

*Juan Luis Cordero Ceballos*

*Profesor de Historia*

4. Al primer ministro francés Georges Clemenceau (1841-1929), que lideró a su país en la fase final de la Gran Guerra hasta la victoria de 1918, se le atribuye la frase: «La guerra es un asunto demasiado serio para dejarlo en manos de los militares».