



Hacia una pedagogía de la suspensión. Reflexiones sobre el sentido de la educación desde Hannah Arendt

Pedro Bravo

UCSA. Universidad del Cono Sur de las Américas. Paraguay

E-mail: pedroabr@hotmail.com

RESUMEN

La institución escolar se encuentra crecientemente asediada por presiones que exigen subordinarla a finalidades que le son ajenas: la eficiencia productiva requerida por el mercado laboral o la consecución de objetivos de transformación social inmediata. Frente a esto, el artículo propone una lectura filosófica de los textos político-educativos de Hannah Arendt con el objetivo de delinear conceptualmente una categoría no formulada explícitamente en su obra: la pedagogía de la suspensión. El análisis hermenéutico de algunos de sus conceptos clave (mundo, natalidad, pluralidad, tradición) permite comprender que la escuela se erige como un espacio que interrumpe provisionalmente las demandas de la producción y la política para hacer posible el encuentro de las nuevas generaciones con el mundo que las precede. Se concluye que esta suspensión no implica neutralidad ni evasión política, sino que hace posible preservar y desplegar el potencial de renovación que las nuevas generaciones traen consigo: aquello que Arendt denomina natalidad.

Palabras clave: filosofía de la educación — pedagogía de la suspensión — natalidad — mundo común — responsabilidad intergeneracional

Em direção a uma pedagogia da suspensão. Reflexões sobre o sentido da educação a partir de Hannah Arendt

RESUMO

A instituição escolar encontra-se crescentemente assediada por pressões que exigem subordiná-la a finalidades que lhe são alheias: a eficiência produtiva requerida pelo mercado de trabalho ou a consecução de objetivos de transformação social imediata. Diante disso, o artigo propõe uma leitura filosófica dos textos político-educativos de Hannah Arendt com o objetivo de delinear conceitualmente uma categoria não formulada explicitamente em sua obra: a pedagogia da suspensão. A análise hermenêutica de alguns de seus conceitos-chave —mundo, natalidade, pluralidade, tradição— permite compreender que a escola se erige como um espaço que interrompe provisoriamente as demandas da produção e da política para possibilitar o encontro das novas gerações com o mundo que as precede. Conclui-se que essa suspensão não implica neutralidade nem evasão política, mas torna possível preservar e desenvolver o potencial de renovação que as novas gerações trazem consigo: aquilo que Arendt denomina natalidade.

Palavras-chave: filosofia da educação — pedagogia da suspensão — natalidade — mundo comum — responsabilidade intergeracional.

Towards a Pedagogy of Suspension. Reflections on the Meaning of Education from Hannah Arendt

ABSTRACT

Schools are increasingly besieged by pressures demanding that they be subordinated to purposes external to their own nature: the productive efficiency required by the labour market or the pursuit of immediate social transformation. In response to this, the article offers a philosophical reading of Hannah Arendt's political and educational texts, aiming to conceptually delineate a category not explicitly formulated in her work: the pedagogy of suspension. The hermeneutical analysis of some of her key concepts —world, natality, plurality, tradition— makes it possible to understand the school as a space that provisionally interrupts the demands of production and politics in order to enable the encounter of new generations with the world that precedes them. The article concludes that this suspension does not entail political neutrality or evasion, but rather makes it possible to preserve and unfold the potential for renewal that new generations bring with them: what Arendt calls natality.

Keywords: philosophy of education — pedagogy of suspension — natality — common world — intergenerational responsibility.

ISSN: 2340-6194

DOI: <https://doi.org/10.17811/ria.8.1.2026.47-56>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

Introducción

La institución escolar atraviesa hoy una crisis de legitimidad. Desde perspectivas ideológicas muy distintas, e incluso antagónicas, se converge en un diagnóstico común: la escuela constituye un obstáculo para el cambio. Por una parte, los discursos educativos alineados con las exigencias del capitalismo contemporáneo cuestionan su capacidad para responder a las demandas de las nuevas economías y reclaman reformas educativas centradas en la flexibilidad, la innovación permanente, en habilidades blandas y demás competencias que permitan a los estudiantes responder con solvencia a lo que demanda el mercado laboral (OECD 2019). Por otra, algunos sectores de la izquierda pedagógica están enfrascados en la labor reproductiva de la escuela, esto es, en la forma que tiene esta institución para legitimar las relaciones de dominación vigentes y, en consecuencia, dificultar la transformación social. Esta perspectiva apela al ejercicio de deconstrucción de las estructuras escolares a favor de una educación al margen de la enseñanza (Holt 1987; Illich 2020). Aunque parten de presupuestos normativos diferentes, ambas perspectivas coinciden en subordinar la institución escolar a finalidades externas a ella y en evaluar su tarea por su capacidad para acelerar procesos de cambio económico, social o político.

Esta crisis ha adquirido nuevas dimensiones durante los últimos años. La pandemia de COVID-19 aceleró procesos de digitalización educativa que modificaron profundamente las formas de enseñar, aprender y relacionarse en la escuela. Posteriormente, la rápida expansión de la inteligencia artificial generativa ha reabierto interrogantes sobre el sentido del conocimiento, la autoría, el juicio crítico y el papel de la institución escolar en sociedades crecientemente automatizadas. En este escenario, las preguntas formuladas por Hannah Arendt acerca de la responsabilidad intergeneracional, la preservación del mundo común y la formación del juicio adquieren una renovada actualidad.

La expansión de la inteligencia artificial generativa ha intensificado esta problemática. Si buena parte de la información puede producirse automáticamente, la función educativa deja de consistir únicamente en acceder al conocimiento para centrarse en la formación del juicio crítico capaz de valorar, interpretar y decidir responsablemente sobre aquello que las tecnologías producen. Desde esta perspectiva, la suspensión arendtiana adquiere una importancia renovada al ofrecer un espacio donde la reflexión precede a la respuesta automática.

Frente a este escenario de crisis de legitimidad, el pensamiento de Hannah Arendt ofrece un marco conceptual particularmente fecundo para reconsiderar el sentido de la educación y la especificidad de la escuela. La renovada vigencia de su obra en los debates contemporáneos resulta innegable (Bernstein 2019). Sus categorías se hacen notoriamente presentes en problemas decisivos de nuestro tiempo, como el debilitamiento de la democracia, el resurgimiento de tendencias autoritarias, las transformaciones de la esfera pública o las tensiones derivadas de los procesos migratorios y de la crisis de los derechos humanos. En este contexto, la filosofía de la educación ha encontrado en Arendt una interlocutora privilegiada para interrogar el sentido de la escuela y comprender que la crisis educativa forma parte de una crisis más amplia que afecta a la misma composición del tejido social.

Esta recepción plantea, sin embargo, un desafío hermenéutico. Arendt nunca elaboró una teoría sistemática de la educación. Sus reflexiones explícitas sobre el tema se concentran, fundamentalmente, en *Reflexiones sobre Little Rock* y *La crisis en la educación*, dos ensayos escritos en respuesta a circunstancias históricas

concretas. La propia autora reconoce que no habla como especialista en pedagogía y que su interés por la educación no nace de preocupaciones relacionadas con la vida cotidiana del aula escolar, sino de la convicción de que la educación se ha convertido en un problema político de primer orden. Precisamente por ello, su aporte consiste en esclarecer de qué manera la escuela se relaciona con otras esferas de lo social y de la política y cuáles son los límites de intervención política que se pueden ejercer sobre esta institución.

En lo que sigue, me propongo demostrar que de Arendt se deriva lo que puede calificarse como una pedagogía de la suspensión. Lejos de concebir la escuela como un simple instrumento al servicio del mercado, del Estado o de proyectos de transformación social inmediata, esta perspectiva entiende el espacio escolar como una institución cuya tarea consiste en suspender provisionalmente las exigencias provenientes de las distintas esferas de la vida pública para hacer posible el encuentro de las nuevas generaciones con el mundo que las precede. La suspensión no implica aislamiento ni neutralidad política; designa, antes bien, la creación de un tiempo y un espacio propios en los que el mundo puede ser presentado, examinado y apropiado críticamente antes de que se deba asumir la responsabilidad de renovarlo en la arena política. En esta concepción, la escuela no frena el cambio, sino que crea las condiciones para que toda transformación futura pueda realizarse de manera verdaderamente humana y políticamente responsable.

A partir de esta tesis, el artículo se desarrolla en cuatro momentos. En primer lugar, se analiza el concepto de mundo como categoría central para comprender el pensamiento social y educativo de Arendt. En segundo lugar, se reconstruye el diagnóstico arendtiano de la crisis de la educación en el marco de su crítica a la sociedad de masas y a la pérdida del mundo común. En tercer lugar, se examina la especificidad del mundo escolar como ámbito de suspensión y de mediación entre generaciones. Finalmente, se aborda la relación entre natalidad, promesa y educación para mostrar que la tarea educativa posee una dimensión existencial y política que no puede reducirse ni a la transmisión de competencias ni a la reproducción de un determinado orden social.

El mundo, como el espacio entre nosotros

En un sentido fenomenológico, la categoría de mundo remite al “escenario” compartido en el que los individuos aparecen, desde su singularidad, ante otros que ocupan el lugar de “espectadores”. Mundo es la condición de posibilidad del apareamiento de la existencia humana. “En este mundo —dice Arendt— al que llegamos procedentes de ninguna parte y que abandonamos con idéntico destino, *ser y apariencia coinciden*. [...] nada de lo que es, desde el momento en que posee una apariencia, existe en singular; todo lo que *es* está destinado a ser percibido por alguien” (Arendt 1984, 31). Con esta caracterización, Arendt brinda un sentido performativo a la configuración de la subjetividad: únicamente en la exhibición ante los otros el sujeto se constituye como persona individual. Esto supone considerar que el individuo no es completamente dueño de sí mismo, en tanto no tiene plena posesión de su autoimagen o su identidad, sino que esta aparece ante los demás en un espacio común de apariencia. No se trata con esto de despojar al sujeto de su individualidad. Por el contrario, el sujeto es dueño de sus intenciones y de su voluntad; empero, la forma en que estas se realizan se hace inteligible ante la mirada de los demás (Loidolt 2018, 182).

Ser y apariencia coinciden en una doble dirección. Por un lado, cada individuo se presenta de un modo particular en el

mundo, con su manera específica de juzgar la realidad y de actuar en el mundo. Por otro, la forma en que cada “espectador” contempla a los demás es única y, en tal sentido, cada mirada puede descubrir aspectos nuevos de la propia personalidad. Por eso, ante la tragedia de la muerte o ante el resquebrajamiento de las relaciones sociales, no solo se pierde el contacto físico, afectivo y comunicativo con otros, sino que también perdemos algo de nosotros mismos, en la medida en que se extinguen perspectivas desde las cuales nuestra propia identidad podía ser comprendida o escenificada. La metáfora teatral para entender el mundo y la subjetividad subraya así que toda aparición requiere de una audiencia: sin espectadores que registren, interpreten y respondan a nuestras acciones, el espacio de aparición se desvanece, y con él, la posibilidad misma de la vida social. El mundo, en tanto escenario, es el espacio relacional que surge y se sostiene gracias a la presencia simultánea de múltiples perspectivas, cada una capaz de iluminar aspectos distintos de una realidad que no es individual, sino compartida. Por ello, el mundo escenifica la pluralidad de la existencia humana. Sobre esto, dice Arendt de forma elocuente:

“Pues, si bien el mundo común es el lugar de reunión de todos, quienes están presentes ocupan diferentes posiciones en él, y el puesto de uno puede no coincidir más con el de otro que la posición de dos objetos. Ser visto y oído por otros deriva su significado del hecho de que todos ven y oyen desde una posición diferente. Éste es el significado de la vida pública [...]. Sólo donde las cosas pueden verse por muchos en una variedad de aspectos y sin cambiar su identidad, de manera que quienes se agrupan a su alrededor sepan que ven lo mismo en total diversidad, sólo allí aparece auténtica y verdaderamente la realidad mundana” (2011, 66).

Entonces, hablamos de mundo como un espacio constituido por la pluralidad de formas de aparecer y, como tal, ni es monolítico, ni mucho menos uniforme u homogéneo, sino polifónico y multifacético (García Labrador 2018, 53). Así las cosas, en el planteamiento arendtiano resuena una concepción de mundo heredera de la *polis* griega: el espacio público como territorio de realización plena de la vida humana. Las apariencias importan y la manera en que cada sujeto se presenta y se expone ante los demás resulta decisiva, no por vanidad, sino porque en el aparecer se revela el “quién” del agente, aquello que solo puede manifestarse en relación con otros. Incluso cuando el individuo busca la soledad y se repliega en el pensamiento, no escapa a la estructura del aparecer: pensar implica siempre un diálogo de dos-en-uno, en el que el sujeto debe darse testimonio a sí mismo de la coherencia y realidad de lo que hace y dice.

El sentido dramático del mundo busca subrayar el carácter expresivo de la acción humana (Straßenberger 2015, 92–102). En la acción dramática, señala Arendt, no se trata de producir efectos calculados ni de transmitir mensajes previamente codificados, sino de revelar quién es el agente en el curso mismo de la interacción con los otros. De ahí que Arendt recupere la recomendación socrática de aparecer ante uno mismo como se quisiera aparecer ante los demás (2008, 59). La exigencia de comparecer ante sí no sustituye al mundo público, sino que lo presupone y lo refleja interiormente. Con esto, Arendt refuerza la idea de que la responsabilidad por la propia vida y la conducta individual se juega tanto ante los otros como ante ese testigo interno que se desdobra y juzga a sí mismo gracias a su capacidad de pensar.

Al tenor de lo dicho, lo mundano encierra una doble dinámica: de una parte, señala la red de relaciones que genera un

sentido de lo común, o que facilita la formulación de un nosotros; y, por otra, remite a un modo de interacción que solo se despliega desde la pluralidad, o sea, en la manera en que cada individuo deviene sí mismo gracias al proceso de vinculación con los otros.

El mundo es así el espacio que está entre nosotros, que nos comunica, a la vez que nos separa. De manera metafórica, Arendt lo define como una “trama” de relaciones humanas (Arendt 2011, 207) que, pese a su intangibilidad, está en el medio de nosotros e incide en la convivencia cotidiana. Lo central aquí es que el mundo denota un espacio que se construye desde múltiples perspectivas; no es aquello que está a nuestro alrededor, ni aquello alrededor de lo cual circulamos, sino que siempre acontece entre nosotros y se expresa desde el modo particular que cada individuo tiene de comprender e interactuar en el mismo. La referencia a un mundo común proporciona las condiciones de posibilidad para afirmarse a uno mismo desde la pluralidad. A tal afecto, cuando el mundo común se desmorona, no se trata de que los individuos se queden sin un espacio de relacionamiento, sino que se pierde la misma capacidad de ser individuo. De ahí que, como se verá a continuación, la crisis educativa tenga que ver, para Arendt, con el fenómeno de pérdida de mundo.

Entre adultocentrismo y adultodecentrismo: la pérdida de mundo como problema educativo

La reflexión filosófico-educativa de Arendt tiene como trasfondo histórico y conceptual la amenaza siempre latente del retorno de los regímenes totalitarios, no entendidos como una anomalía del pasado que ya quedó atrás, sino como una posibilidad inscrita en las dinámicas mismas de la sociedad moderna de masas. La crisis de nuestro tiempo, dice la filósofa, se caracteriza porque no existen garantías jurídicas, sociales o morales que eviten una recaída en el totalitarismo, sino que “es muy probable que [este] permanezca con nosotros a partir de ahora, de la misma manera que otras formas de gobierno [...] que surgieron en diferentes momentos históricos [...] han permanecido con la humanidad al margen de sus derrotas temporales” (Arendt 2006b, 640). Esto no quiere decir que de cuando en cuando vayan a surgir regímenes políticos de talante totalitario, como si se tratara de una suerte del destino que es imposible enfrentar. Más bien, para Arendt, el verdadero peligro no quedó enterrado con los regímenes totalitarios del siglo XX; el germen que los hizo posibles —el aislamiento— sigue vivo en las sociedades liberales donde el capitalismo ha triunfado no solo como modelo económico sino como forma de vida.

El diagnóstico que plantea Arendt sitúa al individuo moderno como enmarcado en formas estructurales de soledad, como habitante de un desierto organizado, privado de vínculos significativos, y sin la capacidad de experimentar responsabilidad compartida por un mundo en común. La sociedad de masas, dice ella, se alimenta de la desaparición del individuo en tanto ser irrepetible y de la cultura en tanto actividad creativa, para reemplazarlos por las figuras del consumidor y del entretenimiento. Arendt describe esto como la victoria de lo que denomina el *animal laborans* (Arendt, 2011, pp. 344–345): no una clase social ni un tipo humano, sino una perspectiva hermenéutica de la vida que la reduce a la mera subsistencia. En este escenario, acontece el fenómeno de pérdida de mundo o de alienación que supone el predominio del principio de aislamiento, según el cual los individuos se encierran en su experiencia singular que, aunque se replique muchas veces, tal como acontece en la cultura de masas, no deja de permanecer aislada (Arendt, 2011, 67).

Si la experiencia de los totalitarismos supuso el borramiento de lo individual mediante la coerción violenta, la sociedad de masas consume esa misma aniquilación a través del aislamiento, convirtiendo la soledad en una forma de sujeción tanto más eficaz cuanto que se experimenta como elección privada y no como imposición externa. Nos encontramos así ante un *ethos* que, so pretexto de valorizar la propia vida y la experiencia, las reduce a su mera dimensión biológica: el sujeto no solo trabaja para producir bienes destinados a la supervivencia, sino que, sumado a lo anterior, en su tiempo sobrante, en el espacio que supone el ocio y el descanso, se llena con entretenimiento que refuerza la temporalidad biológica. Es decir, el sujeto se encuentra preso en el impulso inagotable de la apetencia y, como tal, está atrapado en el ciclo de satisfacción de sus necesidades vitales, hasta el punto que el mundo social y cultural se reduce a un conglomerado de objetos que no solo se vuelven efímeros, sino que, además, se juzgan en función de su utilidad, circulación y reemplazo. La sociedad de consumo se alimenta de cosas devorándolas; por ello, todo cuanto produce ésta, incluyendo a los individuos que participan del mundo, se convierte en bienes de consumo que tienen que ser agotados, como cualquier otro objeto (Arendt 1996, 217–18). Dicho de otro modo, la pérdida de un mundo en común conlleva, por un lado, el reemplazo de la actividad política por la estética y, por otro, la fuga de aquellos asuntos que tienen importancia común (Loidolt 2018, 114).

El cuestionamiento de Arendt converge en lo que el sociólogo Richard Sennett (1978) ha catalogado como el declive del hombre público. Según este autor, en la sociedad de consumo se produce una inversión en la relación público-privado: sus fronteras se vuelven cada vez más borrosas, hasta el punto de que lo público adquiere los contornos de la esfera íntima. Se erige la pretensión de que lo social debe ser una extensión de las aspiraciones internas del individuo: los conflictos sociales o políticos se interpretan en función de la personalidad; la clase se vuelve una cuestión de habilidad personal; los hechos sociales adquieren relevancia en virtud del significado emotivo que tengan para los sujetos (Sennett 1978, 273). Es precisamente este proceso el que Arendt mira con sospecha, porque produce tres consecuencias sobre el individuo. En primer lugar, el individuo se vuelve irreal: al renunciar a la acción y al pensamiento compartido, pierde el único espacio donde su existencia adquiere peso y significado ante los demás. En segundo lugar, el individuo se vuelve abstracto: al perder contacto con su propio contexto histórico y social, se desconecta de la realidad concreta que lo constituye. En tercer lugar, el individuo concibe su identidad en términos biológicos o esencialistas, como si fuera algo dado de antemano que simplemente se despliega desde adentro, en lugar de algo que se construye y transforma en la relación con los otros y con el mundo común.

El aislamiento del que habla Arendt está vinculado con el discurso de la autenticidad, tal como es apropiado en la sociedad de consumo. Según esto, se reduce al sujeto a una incesante búsqueda de uno mismo al margen de los otros (Jaeggi 1997, 80). Una muestra de esto constituye el emotivismo moral, el cual plantea que no podemos imaginarnos la mejora del mundo a menos que esto no sea causado por nuestro buen comportamiento individual (Pfaller 2013). El aislamiento no implica, por tanto, egoísmo acérrimo, sino una búsqueda de perfeccionamiento interior que, paradójicamente, termina por desconectar al individuo de la acción colectiva: convencido de que transformarse a sí mismo es suficiente para transformar el mundo, renuncia sin saberlo al espacio público donde esa transformación podría volverse real y compartida. Es más: aquello contra lo que se combate no son las estructuras de dominación —difíciles de localizar y de enfren-

tar— sino otros sujetos concretos, hacia quienes se dirige toda la energía descalificadora que el sistema es incapaz de recibir.¹

El repliegue narcisista e individualista propio de la sociedad de masas encuentra su correlato directo en el ámbito pedagógico. Así, Arendt observa que en el ámbito educativo también acontece un fenómeno de pérdida de un mundo común entre los adultos y aquellos a quienes Arendt denomina los “recién llegados” (niños y jóvenes). Al diluirse las fronteras de lo público bajo el imperio del emotivismo, las nuevas generaciones —en tanto migrantes que arriban al espacio social— quedan desamparadas y arrojadas a su propia suerte ante la mirada impasible de un mundo adulto que abdica de su responsabilidad de educar. Con esto, Arendt advierte de los riesgos del *pedagogismo* en el que ha caído la educación dentro de la sociedad de masas, pues ésta transforma la enseñanza en una cuestión de juego, de hacer y de diversión. Lo que no se advierte, dice la teórica alemana, es que este modo de proceder no solo educa según el mandato de la sociedad de consumo, sino que genera una falsa idea de igualdad: todos los niños o jóvenes son iguales en tanto todos tienen la capacidad de *hacer* su propia experiencia o conocimiento, pero tal proceder, ni tematiza el mundo que por definición les antecede, ni mucho menos facilita una toma de postura propia frente a aquel. Así las cosas, bajo el pretexto de lo que hoy se conoce como escuela nueva o aprendizaje constructivista, considera Arendt, se cae en una mirada que termina por volver exóticos a los educandos, como aquellos que representan lo absolutamente “otro”, y por ello hay que darles todo el protagonismo para que administren su aprendizaje y sus propias metas.

Aquí nos encontramos con dos fenómenos que van de la mano: en primer lugar, la idea de que existe una sociedad infantil o juvenil que, además de autónoma, debe conducirse a sí misma, mientras que los adultos no deben ser más que observadores, cuando no, promover este auto-gobierno (Arendt 1996, 192). En segundo lugar, el repliegue del educador, como aquel que únicamente observa el proceso educativo y se limita a generar materiales educativos, cuando no, favorecer la motivación del grupo (Arendt 1996, 205). Dicho de manera simple, es el ocaso del educador y el amanecer del *coach* como figura educativa.

A mi modo de ver, Arendt tematiza el reverso de lo que Freire califica como educación bancaria. Si para Freire la escuela funciona como instancia que legitima el orden social a partir de las jerarquías, el silencio y la repetición de rituales, para Arendt, en cambio, la escuela cumple esa misma función por medio de un activismo que, en realidad, encierra una dimensión represiva (Arendt 1996, 195). Si para Freire el problema educativo puede ser interpretado en términos de adultocentrismo (Vásquez Arreaga y Bravo Reinoso 2021), en tanto negación de experiencia, palabra y acción a las generaciones más jóvenes, para Arendt, en cambio, el problema reside en el adultocentrismo, ya que, bajo pretexto de mantener la independencia de los niños o los jóvenes, se los mantiene artificialmente en su mundo y, por lo mismo, se los excluye del mundo de los adultos (Arendt 1996, 195). El adultocentrismo sostiene al adultocentrismo, en tanto que, cuando coloca al niño o al joven como *centro* del proceso educativo, reproduce la misma incapacidad de apertura hacia las nuevas generaciones. Lo problemático de esta actitud no está en la im-

¹ Robert Pfaller, filósofo y crítico cultural, resume bien esta situación cuando afirma: “Si un conflicto social adquiere una forma moral y con ello de repente parece convertirse en una cuestión de bien y mal, entonces aquellos puntos de partida subjetivamente percibidos funcionan como razones suficientes para que los actores que son percibidos como malvados se los pueda infligir un daño ilimitado — con ello, todos medios son justificados y todos los estándares [...] parecen insignificantes” (2019, 45).

plementación de técnicas didácticas que favorecen lo lúdico o la participación activa en el aprendizaje, sino que todo esto esconde, en realidad, un desinterés no solo por la vida del otro, sino por las mismas posibilidades que tienen las nuevas generaciones de moldear un nuevo futuro.

El adultocentrismo, para decirlo con Arendt, renuncia a aprender o a cuestionar el mundo en común y, en su defecto, apela a instruir a los niños y jóvenes en el *arte* de vivir; o sea, deviene en una retórica moral-emotiva que niega la tradición, o el hecho de que existe un mundo en común que nos antecede y es más viejo que nosotros y, en su lugar, promueve la búsqueda de la autenticidad por fuera de las relaciones sociales. Así, la escuela se convierte en una institución diseñada por los expertos de la felicidad que colocan como criterio del progreso a un *ethos* terapéutico que convierte a la salud emocional y a la incesante búsqueda de realización personal como el ideal regulador del desarrollo social (Cabanas y Illouz 2019, 62). El adultocentrismo bloquea el acto educativo, pues hace del mundo infantil y juvenil un mundo que corre en paralelo y lo hace porque esto es funcional al *ethos* neoliberal que considera que lo social tiene que ser una extensión de las aspiraciones internas del individuo. La escuela se ve reducida a un espacio de satisfacción para estudiantes que devienen en clientes.

Así y todo, Arendt no renuncia a la esperanza. Al cerrar *Los orígenes del totalitarismo*, afirma de manera decisiva:

[...] cada final en la historia contiene necesariamente un nuevo comienzo: este comienzo es la promesa, el único «mensaje» que el fin puede producir. El comienzo, antes de convertirse en un acontecimiento histórico, es la suprema capacidad del hombre; políticamente, se identifica con la libertad del hombre. *Initium ut esset homo creatus est* («para que un comienzo se hiciera fue creado el hombre»), dice Agustín. Este comienzo es garantizado por cada nuevo nacimiento; este comienzo lo constituye, desde luego, cada hombre”. (Arendt 2006b, 640)

La libertad humana es, para ella, la capacidad de iniciar algo nuevo, de interrumpir los procesos automáticos de dominación y conformismo. En cada nuevo nacimiento —en cada nueva generación que hace su aparición en el mundo— se juega una promesa frágil pero permanente de renovación del mundo común y es ahí donde interviene la escuela.

El mundo escolar como espacio de suspensión social

La institución escolar constituye, para Arendt, un espacio intermedio situado en el umbral entre lo público y lo privado. La educación no es, por ello, el escenario de la acción política propiamente dicha; a su modo de ver, los educandos aún no están en condiciones de asumir una responsabilidad plena por el mundo común, es decir, de mostrarse como agentes políticos que, mediante la acción y el discurso, ingresan a una arena de aparición pública donde el conflicto y la acción concertada cobran protagonismo.

La responsabilidad de asegurar la continuidad y la renovación de las instituciones y prácticas que configuran la vida en común está reservada a los adultos. De este principio se deriva el imperativo ético que Arendt asigna a los educadores: asumir un doble compromiso que consiste, por un lado, en responder por el mundo tal como es, presentándolo a los recién llegados —a las nuevas generaciones— sin falsearlo ni idealizarlo; por otro, en protegerlos de las exigencias que surgen de los campos de la política, la economía o la productividad y que podrían resultar

destructivas si se los expone prematuramente a ellas. Educar implica un gesto de mediación y resguardo, en el que los adultos actúan como representantes del mundo ante quienes todavía se preparan para habitarlo. Sobre esto, señala:

“Como el niño no está familiarizado aún con el mundo, hay que introducirlo gradualmente en él; como es nuevo, hay que poner atención para que este ser nuevo llegue a fructificar en el mundo tal como el mundo es. Sin embargo, en cualquier caso, 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. Esta responsabilidad no se impuso de modo arbitrario a los educadores, sino que está implícita en el hecho de que los adultos introducen a los jóvenes en un campo que cambia sin cesar. El que se niegue a asumir esta responsabilidad conjunta con respecto al mundo no tendrá hijos y no se permitirá a esa persona tomar parte en la educación”. (Arendt 1996, 201)

Esta caracterización de la responsabilidad generacional de los adultos frente a la niñez y la juventud plantea *prima facie* una comprensión de la escuela como un espacio de moratoria social. Es decir, como un ámbito en el cual las generaciones más jóvenes, en tanto en cuanto aparecen como recién llegados al mundo, están eximidas de responsabilidad política directa. En virtud de este resguardo, se les concede un tiempo socialmente legitimado de relativa desvinculación de las urgencias públicas, destinado al cultivo de saberes, habilidades y disposiciones necesarios para su futura participación ciudadana y laboral. Ahora bien, para Arendt, esta moratoria no constituye un privilegio caprichoso, sino una exigencia ontológica: la educación no puede someterse a los vaivenes de la mera voluntad política o social. Dicho de otro modo, la escuela tiene un carácter liminar, no porque se niegue a los recién llegados una capacidad de juzgar la realidad, ni porque se busque reforzar un privilegio elitista, sino porque cuando se exige a las generaciones jóvenes una participación política prematura, la voluntad de participar deja de ser una conquista propia y se convierte en un instrumento de dominación.

En la arquitectura filosófica de Arendt, la voluntad es una facultad inherentemente conflictiva; una suerte de duplicación del sujeto que acontece en solitario y genera una profunda tensión interna. En efecto, la autora advierte que “si el hombre tiene una voluntad, siempre se verá como si hubiera dos voluntades presentes en la misma persona, luchando entre sí para prevalecer en su mente. Por tanto, la voluntad es a la vez poderosa e impotente, libre y sometida” (Arendt 1996, 174). Este carácter escindido se manifiesta en la parálisis del querer y el no-querer: el impulso de emprender algo se ve inmediatamente saboteado por un contra-impulso que teme asumir las consecuencias del acto. Cuando el sujeto constata esta impotencia para realizar sus deseos, la pura voluntad se torna “hambrienta de poder” y busca externalizarse de forma impositiva. De ahí que Arendt vincule el voluntarismo exacerbado con la opresión, y señala que la tiranía es la única forma de gobierno que surge directamente del puro imperio del querer (Arendt 1996, 175). Trasladado al ámbito pedagógico, este peligro se vuelve evidente: educar no puede ser un acto de pura voluntad por parte de los adultos, toda vez que se corre el riesgo de instrumentalizar a las nuevas generaciones como herramientas para alcanzar fines que se presentan predeterminados al margen de la voz de las nuevas generaciones. Cuando los adultos sustituyen la responsabilidad de presentar el mundo por el deseo voluntarista de forzar un nuevo orden social

a través de los estudiantes, quiebran la moratoria escolar y destruyen la propia capacidad de acción de aquellos que se pretende que sean los protagonistas del futuro social.

Esta visión se hace particularmente evidente en la manera como Arendt (2007) analiza el caso de *Little Rock*, donde estudiantes afroamericanos fueron integrados plenamente al sistema educativo bajo protección federal en medio de un clima político y social altamente polarizado. Si bien es cierto que el análisis arendtiano resulta insuficiente para comprender en toda su complejidad la problemática racial que atravesaba a los Estados Unidos a finales de la década de 1950 —contexto histórico específico en el que tienen lugar los acontecimientos de *Little Rock*— (Gines 2014), sí es posible reconocer en su argumentación un núcleo teórico de gran fecundidad para pensar la relación entre educación, política y responsabilidad intergeneracional.

Arendt cuestiona la utilización de las nuevas generaciones como medios para la resolución de conflictos sociales y la consecución de fines políticos que competen al mundo de los adultos y de las instituciones que regulan y orientan la vida social. Más aún, sostiene Arendt, representa un acto de irresponsabilidad política descargar sobre los niños la tarea de dar salida a un problema que los adultos se han mostrado declaradamente incapaces durante siglos de resolver; en el caso de *Little Rock*, el problema racial (2007, 195). La intención de Arendt es advertir que, cuando la escuela se convierte en un instrumento directo de transformación política, se produce una confusión de planos que compromete tanto el sentido propio de la educación como el escenario de la praxis política como tal. Cabe señalar que Arendt no contempla la posibilidad de que la desegregación escolar constituya un objetivo prioritario para el movimiento negro, subordinándola a otras reivindicaciones como el derecho al matrimonio interracial. Sin embargo, esta jerarquización le impide reconocer que no puede haber transformación política genuina sin intervenir simultáneamente en las estructuras de discriminación racial que atraviesan ámbitos aparentemente extrapolíticos, como la escuela, pues es precisamente en esos espacios donde la desigualdad se reproduce, se naturaliza y se transmite de generación en generación (Rebentisch 2022).

Pese a estas limitaciones de análisis, Arendt resulta importante para cuestionar aquello que en el plano sociológico se conoce como la “pedagogización de problemas sociales” (Smeyers y Depaepe 2008, 1–12). Este fenómeno consiste en abordar problemas políticos en una suerte de clave educativa, de modo que la educación se presenta como solución a todo un abanico de problemáticas sociales, económicas o políticas. Esta operación produce un doble efecto. En primer lugar, los problemas se neutralizan políticamente, ya que al definirse ante todo como problemas educativos, se vuelve más sencillo soslayar cuestiones más amplias de justicia social que exigen un marco político dispuesto a la confrontación de estructuras sociales que generan desigualdad. Por ejemplo, ante problemáticas de discriminación, en cualquiera de sus formas, un mecanismo común de solución es hacer talleres o “jornadas de sensibilización” para docentes, estudiantes o funcionarios, como si la raíz del problema fuese principalmente un déficit de información, empatía o “competencias socioemocionales”. Sin negar la posible utilidad de estas instancias, el énfasis exclusivo en ellas desplaza la atención desde los dispositivos institucionales que reproducen la discriminación hacia la modificación de actitudes individuales.

En segundo lugar, se promueve una expansión tanto cuantitativa como cualitativa de las intervenciones pedagógicas en la sociedad. El resultado de esto es la reducción de la educación a un repertorio de técnicas y procedimientos dispuestos, en último término, al servicio de la optimización individual. Bajo

el discurso de la “sociedad del aprendizaje” o del aprendizaje permanente, se intensifica la presión para incorporar de manera continua nuevas competencias —sociales, profesionales, emocionales— con la promesa de alcanzar una versión cada vez más “óptima” de sí mismo. Más precisamente, esta optimización, en el contexto neoliberal actual, no está asociada con ideales humanistas, sino con la presión de volver más atractiva la biografía personal para los requerimientos del mercado. En tal sentido, la premisa que organiza este horizonte es la de que “más es mejor”: a mayor acumulación de cursos, credenciales y certificaciones, mayor valor personal y social se atribuye al sujeto, como si ello garantizara ser mejor trabajador, mejor ciudadano, mejor pareja o mejor padre/madre. La vida queda progresivamente administrada como un proyecto de mejora indefinida y se relegan a un segundo plano las preguntas decisivas por el sentido, la orientación de la existencia y el lugar que se ocupa en el mundo.

¿Debe la escuela dar la espalda a la sociedad y elaborar planes de estudio que no dialoguen con la realidad circundante? Arendt no estaría de acuerdo con tal aproximación. Su interés se centra en evitar la falsa dicotomía de forzar a las nuevas generaciones a elegir entre la sumisión acrítica a lo establecido o el rechazo abstracto de todo lo que les precede. La mediación educativa consiste, precisamente, en ofrecer un umbral: un espacio donde el mundo se muestra tal como es, con sus luces y sombras, pero también como pudo haber sido y como aún podría ser. En ello radica la paradoja arendtiana de educar: hay que enseñar el mundo para preservarlo, pero también para que las nuevas generaciones puedan, llegado el momento, transformarlo sin odiarlo (Levinson 2001).

El mundo escolar puede ser leído como una interrupción de lo que Martin Heidegger (1986) califica como la experiencia de la existencia inauténtica: el reino del anonimato y el automatismo social del *Das Man* (el “se”). Al suspender las demandas productivas de la sociedad, la escuela rescata a los recién llegados de esa inercia inauténtica y abre un tiempo y un espacio de cuidado donde el sujeto puede comenzar a cultivar las condiciones de su propia singularidad e historicidad antes de irrumpir en el mundo público. El mundo escolar se presenta como aquel que opera desde pautas de funcionamiento distintas a las que rigen en los ámbitos social y político. Por ejemplo, los imperativos de productividad, eficiencia y rentabilidad propios del mercado laboral son ajenos a la naturaleza de la labor docente. Someter el rendimiento académico y el trabajo pedagógico a estos criterios de eficacia instrumental resulta peligroso. Por un lado, cosifica el aprendizaje al reducirlo a métricas estandarizadas que ignoran tanto el pensamiento crítico y la creatividad como la singularidad vital del estudiante; por otro lado, degrada la enseñanza al transformarla en una mera gestión de indicadores de desempeño que despojan al educador de su rol como mediador del mundo. El planteamiento arendtiano se orienta a mostrar que el sentido del conocimiento y las habilidades que adquieren los estudiantes no responde a los ritmos del mercado ni a las demandas inmediatas de la producción o, al menos, la institución escolar procura promover conocimientos y desarrollar habilidades que rebasan su implementación estrictamente productivista. En tal razón, el aprendizaje tiene la forma de un acto de profanación: hace inoperante los saberes y habilidades tal como aparecen en la esfera productiva y económica (Simons y Masschelein 2014). Por ejemplo, un estudiante puede aprender sobre emprendimiento y finanzas —competencias consideradas indispensables para el mundo contemporáneo—, pero al hacerlo dentro del espacio escolar, esos saberes no se someten a la lógica del mercado ni se evalúan desde una racionalidad económica estricta. La escuela abre un resquicio en la vida social: convierte esas prácticas en

ejercicios reflexivos que permiten a los estudiantes aproximarse críticamente a las fuerzas productivas, comprenderlas y mantener frente a ellas una distancia analítica, sin quedar inmediatamente capturados por sus exigencias y sus criterios de éxito. Es precisamente esa distancia, esa suspensión provisional de la lógica instrumental, lo que define el carácter singular del mundo escolar y lo que lo distingue de cualquier otro ámbito de formación orientado directamente por las demandas del mercado.

La educación no pasa, por tanto, por el intento de dominio y de querer controlar el futuro de las nuevas generaciones, incluso cuando esto se realiza con las mejores intenciones pedagógicas, ya que esto reproduce una estructura de opresión, en el sentido de que no se permite a los estudiantes que se asuman como sujetos capaces de imaginar su propio futuro, sino que se convierten en extensiones de los educadores para que cumplan los planes fijados por ellos. Para Arendt, solo en las tiranías se busca moldear a las nuevas generaciones para un futuro en el que su voz no ha sido tomada en cuenta. Dice:

“El papel desempeñado por la educación en todas las utopías políticas desde los tiempos antiguos muestra lo natural que parece el hecho de empezar un nuevo mundo con los que por nacimiento y naturaleza son nuevos. En lo que respecta a la política, desde luego que esto implica un serio equívoco: en lugar de la unión de los iguales para asumir el esfuerzo de persuasión y evitar el riesgo de un fracaso, se produce una intervención dictatorial, basada en la absoluta superioridad del adulto, y se intenta presentar lo nuevo como un *fait accompli*, es decir, como si lo nuevo ya existiera. Por esta causa, en Europa, la idea de que quien quiera producir nuevas condiciones debe empezar por los niños fue monopolizada sobre todo por los movimientos revolucionarios de corte tiránico: cuando llegaron al poder, arrebatában los niños a sus padres y sencillamente los adoctrinaban” (Arendt 1996, 188).

Sobre este asunto, el pedagogo francés Philippe Meirieu (2007) señala con acierto que la escuela de la sociedad moderna está impregnada por el “mito de la fabricación”: el deseo de crear, por medio de mediaciones pedagógicas y técnicas de enseñanza, sujetos libres. Sin embargo, tal narrativa converge en una contradicción performativa: se busca formar sujetos libres tratándolos al mismo tiempo como objetos de intervención, o sea, que los educandos libremente asuman los planes y visiones de futuro que la generación adulta, representada por sus profesores, ha establecido para ellos. La escuela no se aísla del contexto histórico y social, sino que crea un intervalo protegido donde los estudiantes pueden encontrar su lugar en el mundo sin someterse a la lógica de la utilidad o del rendimiento, propios de la sociedad capitalista.

La necesidad de preservar este tiempo de suspensión adquiere una relevancia aún mayor en el contexto contemporáneo, caracterizado por la hiperconectividad digital, la circulación permanente de información, la internacionalización de los procesos educativos y la rápida expansión de la inteligencia artificial generativa. Estas transformaciones han multiplicado las posibilidades de acceso al conocimiento, pero también han intensificado fenómenos como la aceleración temporal, la sobrecarga informativa, la dependencia de sistemas algorítmicos y la dificultad para construir criterios propios de juicio. Precisamente por ello, la escuela continúa siendo uno de los pocos espacios sociales donde resulta posible desacelerar el ritmo de la inmediatez tecnológica, someter críticamente la información disponible y generar experiencias de reflexión compartida que permitan a las

nuevas generaciones apropiarse del mundo antes de intervenir sobre él. Desde esta perspectiva, la pedagogía de la suspensión no representa una resistencia a la innovación tecnológica, sino la condición necesaria para que dicha innovación pueda ser comprendida, evaluada y utilizada responsablemente.

En consecuencia, la cuestión ya no consiste únicamente en enseñar a utilizar tecnologías digitales o herramientas basadas en inteligencia artificial, sino en formar sujetos capaces de juzgar críticamente sus implicaciones éticas, políticas y educativas, preservando la autonomía del pensamiento frente a los procesos crecientes de automatización del conocimiento.

El mundo escolar como promesa de natalidad

En el pensamiento de Arendt, la promesa no es una figura retórica ni un mero instrumento de coordinación social: es la categoría que sostiene el potencial creador de la acción humana. Arendt contraponen la promesa a la voluntad: mientras que esta última, como se veía antes, está impregnada por el afán de control —ya sea como dominio sobre uno mismo o de unos sobre otros—, la promesa sale al encuentro con el otro desde su carácter singular e irrepetible (Arendt 2006a, 72). La promesa genera un poder vinculante que, en caso de desaparecer, corroe ese potencial al someterlo a una imaginaria social que busca controlar y vigilar el futuro. Pero lo decisivo es que ese poder no reside en la voluntad de un sujeto aislado: la promesa solo existe entre personas y solo opera en el espacio de la pluralidad.

El sujeto soberano no es, en la perspectiva arendtiana, aquel que se da a sí mismo sus propias normas para actuar convirtiendo a los otros en una condición meramente externa de su voluntad, sino aquel capaz de reconocerse como existencialmente vinculado a otros en una red de interdependencia que precede y excede su propia iniciativa individual. No se trata únicamente de que el sujeto se mueva en medio de una praxis social plagada de expectativas normativas sobre cómo interactuar: se trata de algo más radical, a saber, que la posibilidad misma de comenzar algo nuevo —la natalidad como categoría ontológica— solo se realiza en presencia de otros que puedan recibirla, sostenerla y responderle. La promesa posee entonces el valor de brindar fiabilidad y seguridad frente a la novedad: genera, como escribe Arendt, una “isla de seguridad” en medio de la fundamental contingencia e imprevisibilidad del futuro (Arendt 2011, 263).

La promesa que la escuela hace a las nuevas generaciones no consiste solo en enseñar cómo funciona el mundo y cómo hay que interactuar y desenvolverse en el mismo, sino en ofrecer ese aprendizaje como condición de posibilidad de su renovación y como apertura al futuro. Al introducir a los recién llegados en un mundo ya existente, con sus saberes, verdades siempre parciales y provisionales, prácticas e instituciones, la escuela establece un pacto intergeneracional: transmite el legado del pasado no para clausurarlo, sino para ponerlo a disposición del juicio, la crítica y la acción de quienes llegan después (Nixon 2020, 19–20). De este modo, la educación encarna una promesa frágil pero decisiva: que el mundo común no quedará encerrado en lo ya dado, sino que podrá ser nuevamente pensado, cuidado y transformado por las generaciones venideras. La escuela es el espacio dispuesto para que los recién llegados al mundo, las nuevas generaciones, descubran que tienen la posibilidad de renovación del orden existente, lo que hace que la escuela sea una fuente de esperanza social (Levinson 2001, 13). La escuela es así la institución social que tiene la tarea fundamental de acoger a los recién nacidos en el mundo, en tanto portadores de novedad y, en tal sentido, no se limita a ser un espacio de socialización secundario orientado a la adquisición de saberes, habilidades y actitudes necesarias para

un desenvolvimiento exitoso en la sociedad. La promesa educativa consiste en preservar el potencial de novedad que traen consigo las nuevas generaciones; de ahí que la natalidad sea la esencia de la educación (Arendt 1996, 186)

La natalidad, entendida como la potencia de acción y novedad que traen consigo las nuevas generaciones, no es un acontecimiento meramente biológico ni una facultad de la que el individuo disponga en solitario —como el movimiento del propio cuerpo—, sino una cualidad esencialmente anárquica (Loidolt 2018, 206) que solo acontece en el espacio de la pluralidad y, en el caso del mundo escolar, en el encuentro entre generaciones. Es concebible únicamente en un mundo compartido, en el intercambio dialógico con otros y en la medida en que esa irrupción de lo nuevo produce una transformación genuina de las perspectivas heredadas: sin ese encuentro, la natalidad queda truncada y el mundo pierde su capacidad de renovarse desde adentro. La natalidad marca un segundo nacimiento y abre un horizonte hospitalario donde la imprevisibilidad es recibida y concebida como parte de la vida individual.

Para Arendt, sostener la promesa de natalidad en la escuela exige reconfigurar la relación con el pasado. En amplios sectores del panorama político contemporáneo, la tradición es concebida como un territorio que deconstruir, del que solo cabe extraer elementos opresivos de los que habría que emanciparse. Sin embargo, para Arendt esa forma de relacionarse con el pasado no es liberadora, sino sintomática de una crisis más profunda: el pasado ha dejado de ser transmisible, ha perdido su capacidad de interpelar al presente y, en su lugar, se instala lo que ella denomina la “paz insensata de la complacencia” (Arendt 1992, 178): una actitud que, al desvincularse de la herencia común, abandona el mundo a su propio deterioro. Se trata de una situación en la que el pasado se petrifica como un objeto inerte, privado de su potencia para interpelar el presente y permitir la renovación. Al perderse la capacidad de habitar la tensión entre la tradición y la ruptura, el vínculo intergeneracional se debilita: el legado deja de ser una invitación a la acción y se convierte en una carga irrelevante o, peor aún, en una pieza de museo que no exige ni compromiso ni invención.

Frente a esta situación, Arendt insta a los educadores a ser los representantes del mundo pasado: a preservarlo y mostrarlo a los recién llegados tal como es, no para reafirmar la autoridad del presente ni para reconstruir épocas extintas, sino porque es precisamente ese legado el que constituye la condición de posibilidad de la irrupción de lo nuevo. Arendt toma aquí de Walter Benjamin la figura del pescador de perlas para ilustrar este modo de relación con el pasado: el pescador se sumerge en el océano para rescatar de las profundidades lo rico y lo extraño, las perlas, y llevarlas a la superficie. El pasado atestigua la ruina del tiempo y, junto con la decadencia, envuelve un proceso de cristalización que, precisamente por su carácter frágil, está a la espera de ser rescatado (Arendt 1992, 190–91). En este sentido, la función conservadora o de transmisión de la tradición que asume la educación no tiene nada de reaccionario: no busca proteger el *statu quo* ni refugiarse en el pasado para protegerse ante la presencia de lo nuevo (las nuevas generaciones). El conservadurismo que Arendt tiene en mente busca promover un vínculo con el mundo sin que esto suponga que ese mundo sea fijo, determinado o inmutable (Levinson 2001, 19). Se trata de conservar un modelo de sociedad en el cual el sujeto puede deshacer lo que se ha hecho y dar lugar a lo impredecible. O: conservar la capacidad humana de interrupción del orden social.

La función social de la escuela, entonces, no se agota en su tarea de socialización ni en la de remediar los problemas que la sociedad no ha logrado resolver. La escuela contiene un elemento

que excede esas tareas y que puede ser calificado como un elemento *a-social*: al mismo tiempo que capacita a los recién llegados para participar en la vida adulta, les presenta ese mundo como algo que ya ha cumplido su plazo, que puede ser interrogado, reformulado y renovado. Puede ser calificado como “a-social” porque la capacidad de llevar algo nuevo al mundo, la natalidad, no es por definición una competencia social que se pueda adquirir por medio del estudio, dado que se trata de una acción que quiebra con lo social antes que hacer más competente al sujeto para integrarse e interactuar en el orden social. En cuanto contenedora de un elemento a-social, la escuela tampoco se confunde con procesos vinculados a la naturaleza del ser humano y de la expresión de habilidades innatas. Se trata, como dice Cristoph Menke (2013) desde otro registro, de la irrupción de la fuerza de lo negativo que busca suspender el funcionamiento de las propias capacidades adquiridas en la escuela, al menos en su función integradora al orden social. Al quebrar la lógica del mero aprendizaje funcional, esta fuerza, cuyo carácter es estético, abre un espacio de indeterminación y crisis en el que el orden social pierde su apariencia de necesidad absoluta, y permite que la subjetividad se repliegue sobre sí y experimente la posibilidad radical de un comienzo verdaderamente autónomo y transformador. Esto es lo que está en juego cuando Arendt afirma que por medio de la educación “decidimos si amamos lo suficiente a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común” (Arendt 1996, 208). Entonces, la institución escolar no es un mero espacio de tránsito hacia la adultez, sino que, paradójicamente, en la medida en que busca generar las condiciones para la reproducción del orden social a través de la formación y capacitación de las nuevas generaciones, genera, a la vez, un elemento excedente que se resiste a su integración en la forma actual del orden dominante.

La promesa de renovación del mundo común no es un proceso abstracto; requiere necesariamente de un sujeto concreto capaz de encarnarla. Es por ello que Arendt sostiene de manera categórica que todo recién llegado al mundo se enfrenta a la tarea de dar respuesta a una pregunta ineludible: ¿quién eres tú? (2011, 202). Esta interrogante —que sitúa el problema de la subjetivación en el centro del quehacer educativo— no remite al “qué” del sujeto, su pertenencia a una categoría social, su origen nacional, su lengua, su estatus jurídico o sus atributos “medibles”, sino al “quién” que cada uno escenifica en relación con los otros. El “quién” no se deja capturar por una definición previa ni se agota en un conjunto de rasgos; más bien aparece en el mundo común que posibilita el entorno escolar a través de sus distintas experiencias de aprendizaje. Cuando el entorno —y en particular la institución escolar— sustituye la pregunta “¿quién eres?” por la afirmación de “lo que eres” y “lo que te falta”, la novedad propia de la natalidad queda obturada: el recién llegado es reducido a una etiqueta y su aparición como agente se vuelve improbable (Veck 2020, 98). En cambio, sostener la pregunta por el “quién” implica asumir la responsabilidad de abrir espacios donde esos nuevos sujetos puedan decir y hacer algo que no estaba dado de antemano, es decir, donde puedan comenzar a inscribirse en el mundo no solo como objeto de atención, sino como posibles actores y co-constructores de lo común. La escuela es el espacio privilegiado donde niños, niñas y jóvenes pueden descubrir que tienen la capacidad de iniciar algo imprevisto y excepcional desde su singularidad, y no meramente para insertarse productivamente en la reproducción del orden existente.

Desde esta perspectiva, se puede entender el carácter performativo que define al mundo escolar. Esta institución se dispone

como un escenario de comparecencia, un espacio material y simbólico donde cada estudiante es convocado a existir como sujeto ante un mundo que lo interpela de diversas maneras. Como ha señalado Biesta (2022), el sentido propiamente educativo de la enseñanza se realiza en el acto de dirigir la atención del estudiante hacia la realidad, posibilitando encuentros genuinos donde el mundo se dirige al sujeto y este despliega su capacidad de responder desde su más estricta singularidad. Esta arquitectura pedagógica hace de la escuela un espacio de creación donde el estudiante es invitado a examinar sus propios deseos y a ensayar formas inéditas de estar, hablar y actuar en un entorno compartido. La potencia performativa de la escuela radica, por tanto, en su capacidad para sostener experiencias de subjetivación existencial. Al configurar situaciones de encuentro con las distintas materias de estudio y con los otros, la escuela instituye corporal y reflexivamente las condiciones para una existencia adulta que, para decirlo una vez más, no equivale a conducir a los estudiantes hacia objetivos predeterminados de rendimiento o de adquisición de determinadas habilidades o competencias sociales, sino que la escuela es la instancia que genera la posibilidad de que los estudiantes puedan decir “no” a los imperativos que los anteceden y puedan ser sujetos de su propia vida.

Lo anterior no supone que la escuela deba abandonar sus tareas de cualificación (brindar conocimientos y competencias necesarias para vivir en sociedad), ni de socialización (participar en tradiciones y modos de vida ya existentes), sino que esto queda inconcluso si no se asume que la educación tiene una tarea de subjetivación, o sea, de generar las condiciones para que cada estudiante pueda desplegar su proyecto existencial en y con el mundo. Esto se consigue cuando los estudiantes se enfrentan con lo inesperado. De ahí que la tarea de los educadores sea abrir el mundo para que encuentren algo distinto a lo ya conocido o asimilado (Biesta 2017). Dicho en otras palabras, la educación debe brindar lo que los estudiantes no buscaban o que no sabían que necesitaban, ya que así se quiebra el círculo vicioso de la educación entendida como un mero servicio de consumo masivo que solo satisface demandas preexistentes. Es precisamente en ese desajuste, en el encuentro con aquello que los descoloca y los excede, donde los estudiantes dejan de ser consumidores pasivos de conocimiento y emergen verdaderamente como sujetos; solo al ser confrontados con lo imprevisto y lo otro, la escuela se convierte en el espacio democrático donde es posible interrumpir lo dado y asumir el riesgo de existir de una manera nueva, autónoma y responsable en el mundo. Caso contrario, dice Arendt (1996, 193), los estudiantes se refugian en el conformismo de las presiones del grupo o en la tiranía de la mayoría, donde la escuela, en lugar de ser el puente que los introduce al mundo, se transforma en un simulacro social que perpetúa lo homogéneo.

Al suspender temporalmente las exigencias de la producción inmediata y abrir el espacio para la exploración existencial de lo nuevo, la institución escolar crea las condiciones para lo que Hartmut Rosa (2019) denomina relaciones de resonancia: vínculos significativos con el mundo que no se rigen por el principio de disponibilidad y control, sino por la posibilidad de ser afectados y transformados por aquello que estudiamos en el contexto escolar. En este espacio de cuidado, los estudiantes pueden preguntar sin la urgencia de resolver, equivocarse sin el temor paralizante al fracaso, y explorar la realidad como si fueran los primeros habitantes del mundo —con esa mirada inaugural que caracteriza a quien explora por primera vez una realidad. La escuela se convierte así en lo que Rosa identifica como un eje de resonancia: un espacio institucional donde la relación con el conocimiento no es de apropiación técnica, sino de encuentro ge-

nuino que permite al sujeto “responder” al mundo y descubrir su propia voz.

Lejos de perder actualidad, el pensamiento educativo de Hannah Arendt adquiere una renovada relevancia en un contexto caracterizado por la aceleración tecnológica, la expansión de la inteligencia artificial y la creciente digitalización de la experiencia educativa. En sociedades donde el acceso a la información resulta prácticamente ilimitado, la función específica de la escuela ya no puede reducirse a transmitir conocimientos disponibles en múltiples plataformas digitales, sino que consiste en crear las condiciones para formar sujetos capaces de pensar, juzgar y asumir responsablemente su participación en un mundo compartido. Precisamente por ello, la pedagogía de la suspensión constituye una propuesta especialmente pertinente para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI.

A modo de cierre

El objetivo de la experiencia escolar radica en cultivar la disponibilidad para interrogar la relación que se mantiene con uno mismo y con el entorno, y generar las condiciones para una reapropiación reflexiva de la propia individualidad. Es en este punto exacto donde convergen lo pedagógico y lo político: el sujeto deviene más autónomo cuanto más expuesto está a experiencias que le permiten acceder a otras formas de interpretar la realidad y a sí mismo (Rebentisch 2022, 167–69). Preservar esta potencia performativa exige, en la gran mayoría de los casos, blindar la naturaleza de la educación de las agendas políticas inmediatas. Implica, asimismo, reivindicar el desfase temporal propio de la escuela: un tiempo de demora y suspensión que funciona como un dique frente al flujo continuo y, por qué no decirlo, alienante del modo de producción imperante en la sociedad capitalista.

La llegada constante de los recién nacidos no solo obliga a los adultos a comenzar de nuevo en su tarea de hospitalidad, sino que habilita a las nuevas generaciones a emprender sus propios e inéditos puntos de partida; es imperativo, por tanto, concederles su propia oportunidad para lo nuevo (Arendt 1996, 189). Al distanciarse del optimismo ingenuo que delega en las nuevas generaciones la resolución de las crisis del presente, el pensamiento de Arendt nos hereda un nuevo desafío: la escuela cumple su promesa no cuando soluciona los problemas de la sociedad, sino cuando abre un espacio de libertad en la vida social donde esos mismos problemas pueden ser radicalmente replanteados.

En un contexto donde la inteligencia artificial transforma profundamente las formas de producir conocimiento, la escuela deja de ser el lugar donde únicamente se transmite información para convertirse en uno de los pocos espacios institucionales capaces de preservar el tiempo necesario para comprender, interpretar y juzgar críticamente el mundo. La pedagogía de la suspensión adquiere así un significado renovado como condición para una educación verdaderamente democrática.

Bibliografía

- Arendt, H. (1984). *La vida del espíritu: El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política*. Centro de Estudios Constitucionales.
- Arendt, H. (1992). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Gedisa.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Arendt, H. (2006a). *Diario filosófico* (Vol. 1: 1950–1973). Herder.
- Arendt, H. (2006b). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza Editorial.

- Arendt, H. (2007). Reflexiones sobre Little Rock. En *Responsabilidad y juicio* (pp. 187–202). Paidós.
- Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Paidós.
- Arendt, H. (2011). *La condición humana*. Paidós.
- Bernstein, R. J. (2019). ¿Por qué leer a Hannah Arendt hoy? *Ge-disa*.
- Biesta, G. J. J. (2017). *El bello riesgo de educar: Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. SM.
- Biesta, G. J. J. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Floridi, L. (2023). *The Ethics of Artificial Intelligence: Principles, Challenges, and Opportunities*. Oxford University Press.
- García Labrador, J. (2018). Lo viejo y lo nuevo: La fenomenología del mundo y la ontología política en Hannah Arendt. *Analecta Política*, 8(14), 37–59. <https://doi.org/10.18566/apolit.v8n14.a03>
- Gines, K. T. (2014). *Hannah Arendt and the Negro Question*. Indiana University Press.
- Heidegger, M. (1986). *El ser y el tiempo* (2.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Holmes, W., Miao, F., et al. (2022). *Guidance for AI and Education*. UNESCO.
- Holt, J. (1987). *El fracaso de la escuela*. Alianza Editorial.
- Illich, I. (2020). *La sociedad desescolarizada y otros textos sobre educación*. Morata.
- Jaeggi, R. (1997). *Welt und Person: Zum anthropologischen Hintergrund der Gesellschaftskritik Hannah Arendts*. Lukas Verlag.
- Levinson, N. (2001). The paradox of natality: Teaching in the midst of belatedness. En M. Gordon (Ed.), *Hannah Arendt and Education: Renewing Our Common World* (pp. 11–36). Westview Press.
- Loidolt, S. (2018). *Phenomenology of Plurality: Hannah Arendt on Political Intersubjectivity*. Routledge.
- Luckin, R. (2022). *AI for Schoolteachers*. Routledge.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Menke, C. (2013). *Die Kraft der Kunst*. Suhrkamp.
- Nixon, J. (Ed.). (2020). *Hannah Arendt*. Springer.
- OECD. (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*. OECD Publishing.
- Pfaller, R. (2013). *Lasst euch nicht verführen!: Über Bevormundungspolitik und die Riten der Unterbrechung*. Murmann Publishers.
- Pfaller, R. (2019). Moralisieren ohne Moral. En H. Grimm & S. Schleissing (Eds.), *Moral und Schuld* (pp. 37–66). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845296890-37>
- Rebentisch, J. (2022). *Der Streit um Pluralität: Auseinandersetzungen mit Hannah Arendt*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia: Una sociología de la relación con el mundo*. Katz Editores.
- Rosa, H. (2023). *The Uncontrollability of the World* (ed. en inglés). Polity Press.
- Selwyn, N. (2022). *Education and Technology: Key Issues and Debates* (3rd ed.). Bloomsbury.
- Sennett, R. (1978). *El declive del hombre público*. Península.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (2008). Introduction: Pushing social responsibilities. The educationalization of social problems. En P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Educational Research: The Educationalization of Social Problems* (pp. 1–12). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9>
- Straßenberger, G. (2015). *Hannah Arendt zur Einführung*. Junius.
- UNESCO (2021). *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. UNESCO.
- UNESCO (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. UNESCO.
- Vásquez Arreaga, J. D., & Bravo Reinoso, P. (2021). *Crítica de la sociedad adultocéntrica* (2.ª ed.). Ediciones Unisalle.
- Veck, W. (2020). Hannah Arendt, education and the refugee crisis: Natality, compensatory education and assimilation. En W. Veck & H. M. Gunter (Eds.), *Hannah Arendt on Educational Thinking and Practice in Dark Times: Education for a World in Crisis* (pp. 93–106). Bloomsbury Academic.
- Veck, W., & Gunter, H. M. (Eds.). (2020). *Hannah Arendt on Educational Thinking and Practice in Dark Times: Education for a World in Crisis*. Bloomsbury Academic.
- Williamson, B. (2021). *Education, Data and Artificial Intelligence*. Routledge.