

‘Librados A Sí Mismos’: escenas contemporáneas de las adolescencias

**Segundo Moyano Mangas¹
Marcelo Ricardo Pereira^{II}**

¹Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona – Espanha

^{II}Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

RESUMEN – ‘Librados A Sí Mismos’: escenas contemporáneas de las adolescencias. En su obra *La Crisis de la Educación* (1954), Hannah Arendt ya planteaba la necesidad de reflexionar acerca de la autoridad del adulto y el lugar de los adolescentes librados a sí mismos. El texto que proponemos pretende esbozar, entre dos orillas, Brasil y España, las palabras, los actos y las puestas en escena de las adolescencias confinadas en nuestras ciudades. El objetivo es poder formular nuevas preguntas, en tiempos de excesivas respuestas, en torno a los abandonos, la protección, la ausencia y la presencia del adulto en las vidas adolescentes, el papel de la educación pública y la atención clínica. Para ello, intentamos, en el marco de una investigación en curso, dar la palabra a adolescentes en diferentes situaciones sociales. Palabras-clave: **Adolescentes. Adultos. Autoridad. Educación. Pandemia.**

ABSTRACT – ‘Left to Themselves’: contemporary scenes of adolescence. In her work *The Crisis of Education* (1954), Hannah Arendt already raised the need to reflect on the authority of the adult and the place of adolescents left to themselves. The text that we propose tries to outline, between two shores, Brazil and Spain, the words, the acts and the staging of adolescents confined to our cities. The objective is to be able to formulate new questions, in times of excessive responses, about dropouts, protection, the absence and presence of the adult in adolescent lives, the role of public education and clinical care. To do this, we try, as part of an ongoing investigation, to give the floor to adolescents in different social situations.

Keywords: **Adolescents. Adults. Authority. Education. Pandemic.**

Introducción

En su texto *La Crisis de la Educación* (1954)¹ Hannah Arendt ya planteaba la necesidad de reflexionar acerca de la autoridad del adulto y el lugar de los adolescentes librados a sí mismos. Pretendemos esbozar y trazar aquí, entre dos orillas – Brasil y España –, las palabras, los actos y las puestas en escena de las adolescencias confinadas en nuestras ciudades –sobre todo, en este momento de pandemia de SARS-Cov2 (Covid-19), un virus nuevo que contaminó prácticamente todos los países del planeta en 2020, con una alta capacidad de contagio y mortalidad. Nuestro objetivo es poder formular nuevas preguntas, en tiempos de excesivas respuestas, en torno a: los negacionismos, los abandonos, la protección, la ausencia y la presencia del adulto en las vidas adolescentes, el papel de la educación pública y la atención clínica. Para ello, intentamos, en el marco de una investigación en curso, dar la palabra a adolescentes en diferentes situaciones sociales, atravesados por los cruces de la atención social, la atención educativa y/o la atención clínica.

Sospechamos que el momento actual en el que vivimos no necesariamente inventó la condición de una adolescencia librada a sí misma o abandonada a su propia suerte – algo histórico en esta etapa de la existencia –, pero, tal vez, ha elevado exponencialmente esta condición a niveles nunca antes vistos. Muchos adultos de hoy no pueden mantener la responsabilidad de acompañar a sus adolescentes, abandonándolos o dejándolos a la deriva. No desconocemos que varios de estos adultos se encuentran de la misma manera – a la deriva – y no pueden ayudar mucho a los chicos en sus duras travesías para constituirse, como también para conquistar su lugar social. Lo mejor que los adultos podrían hacer sería “[...] sobrevivir; sobrevivir ilesos, sin cambiarse, sin abandonar ningún principio importante” (Winnicott, 1975, p. 196). Pero no negamos que esto es una tarea hercúlea, que vivimos en tiempos muy difíciles, en los cuales la autoridad – la autoridad adulta – fue severamente interrogada.

Quienes ejercen la función de autoridad educativa, religiosa y política, propias del mundo adulto, solo lo hacen a costa del riesgo de ser depuestos. El hecho es que, práctica o teóricamente, ya no estamos en condiciones de saber qué es realmente la autoridad o quien puede asumirla. En cierto modo, ella ha desaparecido del mundo en el que vivimos y también han desaparecido otros dos soportes de apoyo a la humanidad occidental: la religión y la tradición. Son advertencias preocupantes de Arendt (2002), cuya tesis vamos a analizar no sin antes intentar comprender cómo ciertos adolescentes se ven a sí mismos en estos tiempos de pandemia, dándonos alguna base empírica para animar nuestras reflexiones.

Escenas Contemporáneas de las Adolescencias

Desde las décadas de los años 1960 y 1970, cuando las sociedades occidentales se juvenilizaron como efecto del protagonismo de los

jóvenes en la época, y más aún después de fines de los años 1980 cuando se virtualizaron los lazos sociales en un lenguaje demasiado adolescente, las vidas de nuestros jóvenes se diversificaron enormemente. Convivimos hoy con chicos muy raros, plurales y extraños a los ojos de una moral adulta más tradicional, que percibe con grande dificultad los cambios constantes de estos chicos. Sus idiosincrasias, es decir, las marcas en el cuerpo, la delimitación de territorios, la toxicomanía, el hiper consumo, la erotización desinhibida, la digitalización de la vida, las provocaciones del lenguaje, la adhesión a la delincuencia y al escarnio de la autoridad son percibidos como algunos de los rasgos que nuestros adolescentes de hoy nos ocultan.

Entonces, para dar materialidad y componer las reflexiones de este artículo, decidimos volver a la experiencia, recuperando conversaciones y realizando también una pequeña encuesta con ocho adolescentes de España y Brasil, de diferentes orígenes, interrogando sobre sus vidas en estos tiempos de pandemia, así como sus relaciones con los adultos de referencia y lo que dicen sobre educación, escuela y trabajo. Analizamos sus cotidianidades; cómo perciben el apoyo de los adultos que tienen a su cargo; y cómo ellos mismos evalúan su propia condición personal. A continuación presentamos cada uno nominalmente², seguido de una pequeña nota destacando los puntos que consideramos fundamentales para componer lo que pasaremos a analizar más adelante.

La perspectiva metodológica que empleamos se traduce en lo que convencionalmente pasó a llamarse *pensar por caso*, como Rodríguez (2018) lo propone. La autora defiende que “[...] la singularidad que hace caso implica la asociación contradictoria, o al menos desconcertante de principios o de datos, que son capaces de desestabilizar la consciencia de una convicción. Esa singularidad rompe el hilo de generalización para provocar una reflexión” (p. 124). La posibilidad de *pensar por caso* nos permite entrelazar situaciones y provocar reflexiones que, de otra manera, estarían inmersas en estigmatizaciones producto de las condiciones sociales, educativas y psicológicas. Es decir, la distancia aquí opera en términos de facilitar un acercamiento desde diferentes ocupaciones, prácticas profesionales, miradas disciplinares sin que ello suponga un obstáculo para posibles conversaciones, conexiones y articulaciones entre discursos. Es más, se tornan indispensables para que en el intercambio acontezcan posibilidades de trabajo, atención y cuidado compartido.

Sin embargo, vamos a cada una de las escenas contemporáneas de los adolescentes, en lo sucesivo tratados como caso, y a sus respectivas notas preliminares. En los encuentros con estos chicos, y partir de la escucha atenta de sus palabras, sin duda puestas en juego y atravesadas por la situación actual, se pone de manifiesto (tal y como ya apuntábamos en otro texto – Solé; Moyano, 2017 –) una cierta renuncia de los adultos en el ejercicio de la función educativa. Aspecto que podemos leer como íntimamente articulada con la función de autoridad adulta. Esas palabras, referidas a sus profesores y a sus padres, reflejan una

manera particular, también, de vivir ese *librarse a sí mismo* arendtiano. La autora (Arendt, 1996) plantea una serie de supuestos básicos para considerar los ejes de las crisis educativas. Intentaremos reflexionar las escenas adolescentes a partir de *tres supuestos básicos* como los que extraemos de conversaciones formales e informales con ellos.

1. El primero de los supuestos se sostiene en torno a la pérdida de autoridad en la relación entre adultos y adolescentes, apareciendo escenas de adolescentes sin referentes adultos, y en las que éstos parecen “[...] *decir [al adolescente] que haga lo que quiera y después evitar que ocurra lo peor*” (Arendt, 1996, p. 279).

Adrián tiene 14 años y no le va muy bien en el ámbito escolar. No es tanto por su comportamiento, como suele decirle su madre, sino por aquello que él mismo define como ‘estar solo en la escuela’. Un ‘estar solo’ que no es descrito en término de la relación con sus pares, ya que cuenta con una red amplia de amigos habituales en el contexto escolar. Más bien parece apuntar hacia otro lado. Adrián explica que a partir de la pandemia se ha dado cuenta que ‘a nadie le importa si él va a la escuela o no’. Así que considera que, en el momento en que abran los institutos, él no va ir. Pese a nuevas preguntas relacionadas con el por qué de esa decisión, Adrián calla. Ya no hay más palabras. Adrián no volvió a la escuela en el mes de septiembre, tras el inicio del nuevo curso. Después de la intervención de los servicios sociales y varias reuniones entre sus profesores y sus padres, Adrián ha retomado las clases un mes más tarde. ¿Qué hay en la decisión inicial de Adrián? ¿De qué se ha podido dar cuenta? En un encuentro esporádico, y a partir de un intercambio banal de comentarios, retomamos las palabras de Adrián que hace unos meses puso de manifiesto: “[...] a nadie le importa si voy a la escuela o no”. “Nos importa a los adultos”, le digo. Silencio. Su cara muestra hastío y poco convencimiento. Piensa y acaba diciendo: “Será eso”, entre un deseo de cerrar la conversación y poca confianza. Ahí se acaba.

Destacamos que la conversación con Adrián nos sitúa alrededor de la apertura de varias cuestiones. Por un lado, cómo orientar las constantes búsquedas de la relación entre la autoridad adulta y la responsabilidad educativa. Entendiendo ésta en términos de la capacidad de dar respuesta, de hacerse cargo de los actos y del ejercicio de esa autoridad. Adrián parece estar solo en esa responsabilidad compartida que es la educación. Al menos la confianza en la figura adulta parece socavada. Construirse una propia relación con la escuela necesita de una construcción social sostenida por los adultos. Una suerte de traspaso de deseo. Esa cadena de transmisión forma parte ineludible de una idea de autoridad que posibilita un acceso a lo social amplio, impidiendo un abandono inicial del adolescente. Ese *Nos importa a los adultos* no puede sólo estar fundamentado en un convencionalismo, sino en una convicción que sostenga una sólida promesa de futuro.

Felipe/Solange es un adolescente de 17 años, de semblante masculino, pero que se dice ‘translesbiano’, prefiere ser identificado como Solange y tratado en el género femenino. Afirma ser “[...] una mujer trans que le

gusta tener sexo con mujeres". Vive en un barrio exclusivo de una gran ciudad, con su madre y hermanos de una familia de padres divorciados. Quincenalmente, pasa el fin de semana con su padre y, a veces, algunos días de la semana. Tiene una relación tensa con todos, principalmente debido a esta revelación. Está terminando la secundaria con buenas notas, tiene la intención de estudiar derecho en la universidad, dice que es blanco y de clase media. Realiza tratamiento psiquiátrico para "mi cambio de género", utilizando supuesto medicamento para ese fin, pero – una vez verificado – es un psicotrópico comúnmente administrado para crisis psicóticas. No habla mucho, hace considerables silencios en medio de las frases, pero es desenvuelto para decir sobre sí mismo. A menudo, su cotidiano en el confinamiento de la Covid-19 es básico: asiste a las clases online del colegio privado en el que estudia por la mañana, realiza las actividades extra por la tarde y refuerza dichos estudios para poder hacer el examen de ingreso a la universidad. Sin embargo, revela investigar "[...] todo sobre la transgeneridad en Internet". Parece ocuparse bastante con eso. Siempre fue una adolescente solitaria, más reservada y con menos contactos sociales. Hay muchas "[...] discusiones de adultos" con su padre sobre ideas, políticas y artes. Y mucho conflicto con su madre, a veces por ser desorganizada, a veces porque es ajena a la familia, a veces "[...] porque ella [madre] no acepta mi cambio". Pero lo que parece haber cambiado desde la pandemia fue el hecho de que no ocultó su transgeneridad a todos sus familiares y amigos. Considera el apoyo y la actitud de sus padres, como su principal referencia adulta, "una calamidad". Muestra mucho resentimiento hacia esto y revela actitudes muy invasivas tomadas por ellos debido a su condición sexual. No hay forma de saber si son reales, pero lo cierto es que ella no se siente apoyada en absoluto por sus padres. El apoyo incondicional vino de una chica "no binaria" con la que empezó a tener una relación amorosa hace menos de un año. Ya no están juntos debido a la presión de los padres de ambos. Cúlpelos por ese resultado. Todo esto parece afectar demasiado al psiquismo de Solange. Su tono moderado, casi al unísono, incluso hablando de género, aumenta al abordar la relación con los padres. Cuestionada, ella dice que decidió ser una 'mujer trans' después de salir con una chica no binaria. Ella era la única persona con la que tenía relaciones sexuales. Admite: "Me he influenciado, pero en el sentido de despertar al hecho". Curiosamente, dice 'influenciado' en masculino. No recuerda haber vivido conflictos sexuales o de género durante su adolescencia, ni haber sido estigmatizada por ello. "Como estaba muy centrado en mí, las personas no sabían [silencio], ni yo". Su proceso de cambio de género todavía parece tímido: se deja crecer el pelo, las uñas y se depila. Busca mucha información sobre hormonas, pero sin hacer uso de ninguna. Ya se ha sometido a algunas psicoterapias y, hoy en día, está medicado por un psiquiatra de aparente biologismo, designado obligatoriamente por su madre. Sobre el hecho de decir que es una mujer y que le gusta otra mujer, reafirma: "Soy translesbiano". Entonces, le preguntamos: "[...] ¿por qué no translesbiana?" Hubo un largo silencio, se dijo algo inaudible y optamos por cerrar la encuesta. Seguimos en contacto después.

Como se puede notar, en el caso de Solange encontramos a un/ una adolescente introspectiva de clase media alta, que parece tener una relación de culpa y resentimiento con los adultos de referencia. El apoyo de los padres se vive como una real invasión personal hasta el punto de ser manipulada con respecto al trato que recibe por su vacilante cambio de género. Desafía y desautoriza constantemente a sus padres, pero se vuelve bastante vulnerable a las influencias de ellos, el psiquiatra y la novia. Se siente muy vigilada. Es posible que el supuesto exceso de cuidados de los adultos, en su caso, sea una forma mascarada de librarse a sí misma. La inscripción social de su propia sexualidad, angustiándose con la diferencia de género, puede significar una demanda de ayuda a estos adultos, de reclamar su autoridad, pero sin sobreprotección o sobrecarga de discursos y actos moralistas.

Eduardo tiene 18 años, recién egresado de la escuela secundaria con un curso técnico en informática. Comparte con amigos, también egresados, una pequeña empresa que brinda servicios autónomos en esta área, “[...] con todos los cuidados [sanitarios] necesarios”. Es su fuente de ingresos en este momento, aunque no lo suficiente para mantenerse. Vive con sus padres y hermanos en la zona industrial de una gran ciudad. Y su deseo está dividido para continuar sus estudios en cursos, ya sea en el área de humanidades o de tecnología. Se declara mestizo, de clase media baja y sin antecedentes de contaminación por coronavirus en su hogar. Narra su día típico, desde el evento Covid-19, despertando pasadas las diez de la mañana, dividiendo su tiempo entre película, literatura, videos diversos y estudios: “[...] la computadora me mantiene ocupado, es mi entretenimiento”. Dice que busca contenido tecnológico casi exclusivamente. Es muy reservado en su habitación y, a última hora de la tarde, interactúa más con la familia, viendo un noticiero o similar. Por la noche, no duerme antes de la una y media de la madrugada, a veces leyendo filosofía. Tiene mal sueño, afirma. Mucho ha cambiado en su vida desde la pandemia: alejarse de los amigos, falta de vida social, no salir a divertirse. Por otro lado, aumentaron su contacto con la familia, su privacidad y su respeto por ella. “Estudio más en la pandemia, pero afecta mi salud mental [al cuestionar]: ¿cuándo eso terminará?” Revela pasar mucho tiempo hablando consigo mismo, sin los demás. Sin embargo, el coronavirus no eliminó “[...] mi forma básica de entretenimiento: la computadora”. En cuanto a la postura de los padres, como adultos de referencia, al principio estaba más tensa, pero de momento ha mejorado. “Es muy tranquilo ahora. [Con un mayor contacto familiar], pensé que discutiría más, tendría más tensiones. Pero hay más empatía... todos empezaron a entenderse mejor”. Dice que no sabe qué les faltaría a esos adultos para apoyarlo más. “La situación es atípica, nadie tiene referencia, no hay receta”. Sobre su condición psíquica, se siente “[...] mal, triste. Una ansiedad en su conjunto, con las noticias... un gobierno perdido, todo se está desgastado”. Se queja del aislamiento, de no conversar. Cuando duerme, sus sueños siempre están plagados de ansiedad. A veces se asusta. Piensa en planificar mejor el futuro: “[...] nunca tuve que hacer esto, ahora sí”. No se ve a sí mismo como un profesional de las humanidades, sino como un profesional de la tecnología, ya que vive con mucha gente del área. Piensa que “[...] el mundo de

los adultos es más cruel". Al mismo tiempo, tiene un sueño: ser independiente, conocer otras culturas para tener otra visión del mundo. Entre esas culturas, la norteamericana y la oriental son las que le vienen a la mente. "¡Conocer Japón sería un shock!", concluye.

Observamos que Eduardo es típicamente un adolescente encerrado en su mundo virtual y que confronta siempre la autoridad de los adultos a su alrededor. Su computadora, más que entretenimiento, es su modo de vida, su modo de ensimismarse. Sin embargo, tal condición no le emancipa de sus padres, de las peleas con ellos, ni de sus pesadillas o tristezas. La pandemia lo impulsó a estudiar más, aunque al azar, y a conversar en exceso consigo mismo. Habla sin profundidad de contenido virtual, de mal gobierno y de las consecuencias del virus, pero su testimonio no esconde una decepción con el mundo adulto, de verlo cruel o desorientado. Se muestra como un adolescente casi sin ideales, medio a la deriva, obligándose a planificar su futuro para ser independiente. Pero con un rastro de sueño: ser sorprendido por otras culturas para quizás poder sacarlo de esta posible deriva.

2. El segundo de los supuestos básicos de Arendt señala hacia lo que ella misma define como "[...] la fuente más legítima de la autoridad del profesor" (Arendt, 1996, p. 279). Se refiere al saber que lo inviste:

María tiene 16 años. Desde los 7 años vive en un centro residencial a partir de una asunción de tutela administrativa de los servicios de protección a la infancia. Desde su nacimiento había vivido tan sólo con su abuela materna tras el abandono del hogar familiar de su madre soltera. Esta muere de sobredosis cuando María tenía 5 años. Al cumplir 7 años, la abuela, muy enferma de cáncer, fallece y la niña es acogida por los servicios públicos de protección social, ya que no se conoce la identidad del padre y no existen más familiares cercanos que se puedan hacer cargo. Desde el primer momento de su ingreso en la institución, María se presenta como una niña con muchas ganas de aprender. Ir a la escuela supone para ella un acto festivo. Le gusta asistir, jugar con sus compañeros, realizar sus tareas, estudiar, conocer... Supera la educación primaria con muy buenas notas y empieza la educación secundaria a los 12 años. Si bien al principio le cuesta amoldarse a otros ritmos y otras exigencias, en poco tiempo encuentra su manera de ubicarse y progresar en materia escolar. Mantiene una muy buena relación tanto con los adultos de la institución residencial como con sus compañeras. También en la escuela; aunque es cierto que con sus iguales mantiene, en ocasiones, una cierta distancia vinculada a su relación con la escuela. Es decir, la cordialidad se suspende cuando ella ha de hacer sus tareas escolares, o cuando ha de estudiar. No sucumbe a las llamadas para abandonarlas. Se mantiene siempre firme porque, según ella, tiene un objetivo: "[...] ser médico e inventar la solución para el cáncer". Cuando se decreta el estado de alarma sanitaria, María hacía dos meses que había cumplido 16 años. Empieza el confinamiento y María sigue asistiendo a sus clases virtuales. Y es entonces, durante el confinamiento, que surge un acontecimiento extraordinario y del todo inesperado. El padre de María, desaparecido durante toda su vida y del que nada sabe, ha hecho una petición en los servicios sociales y el juez de protección

a la infancia para hacerse cargo de su hija. Está dispuesto a hacerse una prueba de ADN que confirme la paternidad y así conseguir la tutela. Ella recibe la noticia de la directora de la institución. Estupor, incredulidad, y una sola pregunta: ¿entonces me tengo que ir con él? La situación actual está paralizada, a expensas de una autorización judicial. De la misma manera que la situación judicial, María está paralizada. No habla con los adultos más allá de las demandas cotidianas, abandona a menudo sus tareas escolares. Se ha incorporado al instituto para realizar el bachillerato, pero las cosas no van bien. En estos momentos, el equipo educativo de la institución de protección debe asumir todo un desafío. ¿Cómo proceder?

Podríamos convenir que el caso muestra el escenario de paradojas, obstáculos y límites (Moyano, 2020) de la educación en contextos residenciales de atención a la adolescencia. Si partimos que el saber del que ocupa el lugar de agente de la educación (los miembros del equipo educativo de la institución donde vive María) se sitúa a caballo entre el encargo social de protección que recibe y los propios desafíos y responsabilidades propias de su desempeño profesional, convendremos ese escenario paradójico que aparece entre los derechos del adolescente, los entramados legales y las posibilidades institucionales. Un terreno, sin duda, complejo. Es posible, pues, que el saber del educador se encuentre navegando en todos esos mares. Pero, ¿cuál es el punto en el que se convoca a un equipo educativo en términos del ejercicio de su responsabilidad? ¿Cómo hacer posible la convivencia de la situación particular de María con su apuesta de futuro? ¿Es solo una cuestión de tiempo? Aunque, sobretudo, la convocatoria parece dirigirse a sostener el lugar del educador y saber compaginarla con las circunstancias actuales. La apuesta del equipo es María, sus posibilidades de futuro; y el reto, seguramente, asegurar un lugar de *no dejar caer* el deseo puesto en juego. Y confiar, por supuesto, en que como dice Arendt, ese saber del educador es la fuente de legitimidad del ejercicio de una autoridad epistémica³. Todo un desafío para el equipo educativo procurar la dirección de ese saber. Una autoridad educativa que requerirá, no obstante, ser capaces de ajustarse a una cierta asimetría de perspectiva, situando la mirada a caballo entre el presente y el porvenir.

Juan es un adolescente de 16 años, recién egresado del cumplimiento judicial de una medida socioeducativa en una institución del gobierno por haber sido aprehendido por tráfico de drogas. Vive en un barrio muy pobre de una gran capital, en una pequeña casa de cuatro habitaciones donde también viven otras once personas (madre, tía, hermanos y primos). Como exigencia jurídica, regresó a la escuela para completar la escuela primaria (debería haber estado en la escuela secundaria), pero abandonó nuevamente sus estudios desde el comienzo de la pandemia de Covid-19. Dice que no trabaja (“[...] solo unos ‘bicos’ [extra]”), es negro, pobre y no sabe si estuvo o no infectado con el virus: “No sé ni cómo no fui, se lo infectó mi tía, mis dos primas y un montón de gente cerca de casa. Incluso uno murió...”. En general, duerme “[...] en un colchón en la esquina de la cocina”, porque en la casa no hay espacio para todos. Por eso, se despierta temprano y se va: “[...] mi casa es apretada y hace calor, no puedo

quedarme allá. Me quedo en Carvalho [nombre del dueño del bar frente a una placita al comienzo de la favela con equipamiento de gimnasia, donde los jóvenes se juntan para conversar, hacer ejercicio, pasar tiempo y, algunos, para vender drogas]. Allí me encuentro con los muchachos, nos burlamos, nos quedamos bien, no hacemos muchas cosas, no". Dice que hace esto casi todos los días, regresa a casa para almorzar, pero vaga por la calle hasta las 10 o las 11 de la noche, cuando vuelve a dormir. A veces, juega 'game' en casa de uno de sus amigos y afirma con energía que ya no está involucrado en el narcotráfico, "[...] desde las medidas [socioeducativas]". Revela que solo al comienzo de la cuarentena de Covid-19 cambiaron los hábitos en casa: "[...] había mucho baño todo el tiempo, alcohol [en] gel, estas cosas, todo el tiempo..., pero ahora está bien, la gente está acostumbrada y es algo normal. A veces me olvido de la máscara; no se pueden hacer esas cosas, no, pero yo ni me recuerdo". Su madre y su tía asisten a una de las iglesias protestantes de la favela y, debido a su influencia, después que cumplió la medida socioeducativa, él también comenzó a asistir. No siempre. Pero la iglesia "[...] pacifica la gente, da apoyo, estas cosas...". No sabe decir qué apoyo, ni lo que falta en los adultos de su referencia para contar con algo mejor. "Mi madre ya trabaja demasiado, es sirvienta, mi tía también. No tengo padre, quiero decir, lo tengo, pero ni siquiera sé dónde está; es un mierda, no recuerdo bien su cara, no nos ayuda en nada, ni siquiera aparece...". Reitera que su estado emocional en ese momento "[...] está bien. Hay algunos tipos, algunos cercanos, que no. Están en la 'boca' [tráfico], se pierden allí. Yo no. Sé cosas, estoy pacificado...". Sobre sus perspectivas relacionadas con el evento Covid-19, revela frases prefabricadas sin mucho vigor, diciendo: "[...] después de este virus, daré un real en mi vida: vuelvo a la escuela; hay un chico allá donde vivo que tiene un taller de motos. Ahí es donde le hago unos extras, le ayudo, cojo algo de dinero. Quiero estudiar y ser mecánico de motos también, tener mi taller, no sé. ¡Hace dinero, este taller! Con la Covid, los motoboys [servicio de entrega] han aumentado mucho, todos arreglan sus motos. Su taller está lleno, ni siquiera se puede dar cuenta".

Resaltamos que Juan parece ser típicamente un adolescente muy pobre, abandonado a su propia suerte, que niega la pandemia y deambula por las calles de la ciudad sin contar con referencias más estables para reflejarse a sí mismo. El cumplimiento de una medida judicial, la iglesia y la relación con familiares y amigos muestran ser un tenue hilo de apoyo, pero sin efecto en significarle algún ideal. De hecho, no hay muchos ideales en la vida de Juan: ni la escuela, ni la religión, ni la familia. Abandonado a sí mismo, su condición social a un paso del narcotráfico parece obligarlo a *dar un real*, es decir, a vivir un exceso de realidad que bien puede empañar su futuro. Tal vez la fuente más legítima de la autoridad (Arendt, 2002) que se presenta tímidamente en la vida de este adolescente sea el dueño del taller de motos que, sin muchas exigencias, le enseña un oficio y le abre algún horizonte posible aunque no muy largo.

En un escenario opuesto, Sofía, 18 años, estudia en Francia, adonde se mudó justo antes de la pandemia de Covid-19. Poco se adaptó y tuvo que

vivir una cuarentena inesperada. Se declara mestiza, de clase media y tiene padres atentos que financian sus estudios en un país extranjero. No fue contaminada por el virus y sigue los protocolos necesarios. Por lo general, su día implica despertarse, tomar clases virtuales y presenciales alternativamente, encontrar al final de la tarde a sus nuevos amigos universitarios locales, regresar a casa, ver una serie de televisión y dormir. Hace comidas siempre ligeras y dice que aprende a no conectarse demasiado a internet y redes sociales: “[...] como máximo dos horas al día”. Con la pandemia dice que ha cambiado mucho: las relaciones sociales, el hecho de que no puede salir a la calle, ni ir a fiestas, no tener contacto físico con la gente. “Todo es más laborioso y más cuidado [hábitos de salud]”. Sin embargo, sigue asistiendo a clases, más hoy que antes de la pandemia, le gustan los profesores, mantiene sus amistades y también su interés por el dibujo y el yoga. Considera que recibe un buen apoyo de los adultos de referencia, incluso con buenos ejemplos, ya que, en la cuarentena, ellos obedecieron las determinaciones sanitarias. Recibe las ayudas que necesita, se arregla en relación a lo que necesita más y se da cuenta de la buena acogida de la señora que le alquila su habitación – uno de sus referentes adultos –. Psicológicamente, cree que aguanta “[...] muy bien la ola. Tengo altibajos, pero no uso medicamentos ni para la ansiedad ni para la depresión”. Sabe que es difícil estar lejos de la familia, de ser por sí misma, de estar sola con personas más lejanas, pero se adapta y hace uso de la meditación y el yoga. Esto le ayuda a no “[...] engañarse a sí mismo por nada y tener los pies en la tierra. No sueño”. Entonces, con respecto a las perspectivas futuras, Sofía dice que ya comprende cómo funcionan las cosas de la universidad, la necesidad de tener menos contacto social y la incertidumbre sobre el futuro. Piensa que el tema profesional no le afecta y no sabe dónde vivirá después de la universidad. “No pienso mucho en eso. ¡Un día a la vez!”

Como se puede ver, Sofía parece ser una adolescente que se adapta con relativa facilidad a las circunstancias que se impone. No sin esfuerzo. La meditación y el yoga pueden ayudarla a superar cualquier ansiedad o tristeza debido a esto, aliviando tus *altibajos*. A pesar de estar fuera de su país, tiene una vida sencilla y un cotidiano sin muchos desafíos. La pandemia puede haber contribuido a tal cosa, así como a centrarse más en los estudios. Reconoce la autoridad de los profesores y de la facultad sobre su vida. Pero llama la atención el hecho de que no hay nada para engañarla mucho, no tiene sueños y está con *los pies en la tierra*. Se siente apoyada por los adultos, son fuentes de autoridad, pero la posible ausencia de idealismo, que la hace vivir *un día a la vez*, puede significar cuánto es dejada a su propia suerte, sin siquiera darse cuenta.

3. Por último, el tercer supuesto de Arendt. El que hace referencia a la sustitución en los procesos educativos de la transmisión cultural por la enseñanza de lo que Arendt (1996) denomina el *arte de vivir*. Una constatación, siempre actual, de los contenidos de la educación, incluso de la vida. Lugar, también, pleno de paradojas y de dificultades en los escenarios contemporáneos de los adolescentes. ¿Qué, cómo y por qué enseñar? ¿Qué, cómo y por qué vivir?:

Silvia tiene 13 años. Es la mayor de cuatro hermanos y vive junto a ellos y sus padres en un pequeño piso de un barrio humilde de una gran ciudad. A raíz del confinamiento por la Covid-19 sus padres se quedan sin empleo. Conviven las seis en no más de 30 metros cuadrados. En esos meses se acrecientan las dificultades económicas, ya de por sí complicadas. Silvia mantuvo un recorrido escolar en la educación primaria con bastantes dificultades de aprendizaje. Asiste, desde entonces, y gracias a una beca del ayuntamiento donde reside, a un servicio de apoyo escolar y seguimiento educativo. Es ahí donde se produce la entrevista. En ese espacio Silvia realiza sus tareas escolares y repasa parte de los contenidos que trabajan en el instituto de educación secundaria. Desde que ingresó en el primer curso (septiembre 2019), el cambio escolar de Silvia es razonablemente importante. Aprueba las asignaturas, demuestra un gran interés por muchas de ellas, aparece una nueva manera de estar en la escuela. A partir de las entrevistas en el servicio de apoyo escolar, se detecta que uno de los elementos que provoca el cambio en Silvia es su profesora de lengua y literatura. Habla constantemente de ella. Una profesora que, según Silvia, es muy exigente: “[...] nos hace leer en voz alta, nos corrige, nos ha traído libros de aventuras, de amor, de crímenes, ...”, “[...] quiere que escriba bien porque dice que la escritura es el espejo del alma”, “[...] me ha dicho que tengo una letra bonita pero que tengo que mejorarla”, “[...] está toda la clase hablando de libros y nos lee trozos de novelas que a ella le gustan”. Silvia habla constantemente de su profesora de lengua. En marzo de 2020 llega el confinamiento obligatorio a causa de la pandemia. Las sesiones con el servicio de apoyo escolar se hacen de manera virtual. Y la posición de Silvia ha cambiado. “Es un rollo la escuela”, “[...] no tengo tiempo de hacer lo que piden los profesores”, “[...] me aburro”. La hipótesis del profesional de apoyo se relaciona con la situación general que se está viviendo, además de la situación particular de Silvia, donde ha de compartir un espacio vital con su familia difícil de gestionar, con una conexión digital deficiente y desde el teléfono móvil de su madre. Sin embargo, el tiempo hace emerger la verdadera causa del malestar escolar de Silvia. En una tercera sesión, Silvia pone de manifiesto porque le cuesta tanto seguir las clases en formato virtual: “[...] es que profesores han cambiado mucho”, “[...] parecen psicólogos”, mi profesora de lengua ya no habla de libros”, “[...] se pasan toda la hora de clase diciendo que tenemos que hacer ejercicios de respiración, hablar con la familia, cuidarnos mucho”, “[...] y hoy hemos hecho yoga todos”, “[...] a mí eso no me gusta”, “[...] la escuela es un aburrimiento”, “[...] me da vergüenza”.

El profesional que atendió a Silvia puso en juego hipótesis de trabajo del mundo adulto: la situación actual produce una ausencia del profesor que tiene efectos negativos en el desarrollo escolar. Es muy importante la presencia física. Pero Silvia desmontó esa hipótesis. No era eso. La presencia va más allá del *estar presente* físicamente. No parecía que fuera la virtualidad ni las dificultades de conexión las que habían menoscabado el interés escolar de Silvia. Sino que, más bien, era el truco en los contenidos de la enseñanza. Si algo puso en disposición de aprendizaje a Silvia fue la posibilidad de encontrar un adulto ocupado y

preocupado por el contenido de su transmisión. La lectura, la escritura, la escucha, el conocimiento de elementos de cultura hicieron que Silvia se conectara a su profesora y, sobre todo, se pudiera vincular a un contenido, al mundo.

Roberto es un joven de 21 años aún en condición de dependencia adolescente. Vive con sus padres y hermanos en la periferia de una gran ciudad. Asiste a una universidad pública de referencia donde ya prepara su trabajo de conclusión de curso (TCC). Trabaja informalmente enseñando lecciones privadas, dice que es caucásico, de clase media y no tiene antecedentes de contaminación por Covid-19 en casa. Hace psicoterapia y también utiliza antidepressivos en dosis altas y otro que induce el sueño, tratamientos que hacía antes de la pandemia, pero que se intensificaron en el transcurso de la misma. La mayoría de los días del confinamiento, se levanta temprano y planea qué hacer: ayudar en casa, estudiar, escribir el TCC. No siempre hace lo que planea, pero ayuda a “[...] soportar el aburrimiento del aislamiento, de convivir con las mismas personas... da des-espero”. El comienzo de la pandemia parece haber sido peor, con mucha ansiedad, tristeza, pero ahora se acostumbró. Por la noche, se siente “[...] muy activo” e intenta leer y escribir. Revela que la Covid-19 “[...] cambió todo”: desde la rutina hasta las relaciones con las personas. Se siente más retraído, más cerrado con los amigos, “[...] con menos habilidades sociales”. Disminuyó las conversaciones incluso salas de chat y también de conocer gente nueva y coquetear. Se da cuenta de que “[...] las conversaciones [incluso con amigos] son más neutrales, ya que no pasa nada. Salir de casa da miedo. La mente pide intimidad, el cuerpo pide encontrar a alguien, pero encontrar a alguien es lo mismo que una entrevista de trabajo [para comprobar el riesgo de contaminación]”. Tenga en cuenta los adultos de referencia (padres y director de TCC) esforzándose por minimizar los efectos de la pandemia. Esto se desgasta al darse cuenta de que se preocupan demasiado innecesariamente. Cree que es una situación nueva para todos, por lo que no es necesaria una compensación material excesiva o asfixia de atención. Para ellos, deberían “[...] solo pensar que es normal [lo que viven hoy] y basta. El adulto tiene miedo de percibir al joven perdido. Hay muchos estímulos, pero nadie sabe qué hacer”. Para Roberto, los adultos no entienden que “[...] la vida no es como antes cuando elegías algo y lo conseguías. Ahora es un caos de estímulo”. Piensa que la vida adulta no es buena, ni benevolente, y que nadie sueña. Solo trabaja, compra un piso y lo mínimo para vivir. Consta que su estado psicológico es malo. Fue peor, pero está luchando por adaptarse. Recluso en su habitación, tuvo una crisis de pánico, llanto, desesperación y un sentimiento de impotencia y vacío. “¿A dónde voy?” Carece de afecto humano: “[...] reír, beber, gritar”. En cuanto a las perspectivas, dice que “[...] la vida real golpeó totalmente mi cara”. Está más “[...] con el pie en la tierra, porque el sueño se acabó”. Se graduará, enseñará, tendrá su apartamento y seguirá adelante. Revela que no tiene grandes ambiciones ni quiere matarse para ganarse la vida. “A la gente en general no le importa con nada, son egoístas; la política es muy difícil; la vida real es más difícil y complicada de lo que se cree”. Piensa que la educación es una salida que, dando clases, puede contribuir de alguna manera, dejando escapar un residuo de idealismo.

Destacamos que los posibles problemas de Roberto, que lo llevaron a diferentes tratamientos, se intensificaron mucho con la pandemia de Covid-19. Pero ya estaban ahí: la ansiedad, la tristeza, el aislamiento, el sentimiento de impotencia. Una inhibición generalizada parece domarlo como a muchos adolescentes. Librado a sí mismo, nada le saca de este lugar, ni siquiera la universidad a la que dedica más tiempo. Los adultos de referencia, incluso un profesor, lo perciben como perdido y demuestran asfixiarlo con sobreprotección. No ve sueños en sus vidas y reconoce que los suyos también se han ido. Ahora tiene los pies en la tierra, reservado en su habitación y sin mayores ambiciones en la vida. ¿Qué arte de vivir le quedaría? Quizás una considerable identificación con la educación, con la voluntad de enseñar, de dar clase; última frontera de un posible idealismo como “[...] tarea de renovar un mundo común” (Arendt, 2002, p. 247).

Librados a Sí Mismos: el lugar de la autoridad

Impresiona percibir a muchos adolescentes, cada uno a su manera, librados a sí mismos. Todo idealismo, imaginación, rebeldía, confrontación, desobediencia, voluntad de rupturas, tan comúnmente esperados en este momento de la vida, parecen apaciguarse demasiado en las escenas aquí narradas por los sujetos entrevistados. Predominan los *pies en la tierra*, el enorme sentido de la realidad y la ausencia de ilusiones, sueños o futuro. Ansiedad, depresión, tristeza, altibajos acechan en sus vidas. El aislamiento es un hecho y los lazos sociales son bastante laxos. Los adultos casi siempre se entregan a sus repetidos cotidianos y son tomados por estos jóvenes como desorientados o desautorizados. Frente a la pandemia, algunos tienden a sobreprotegerlos o abandonarlos, otros aún mantienen cierto control sobre los adolescentes, pero la mayoría parece ser, en efecto, autoridad caída. Se rechazan sus discursos moralistas, se cuestiona sus excesos de cuidado y se desprecia sus posibles compensaciones materiales. La escuela aparece desvitalizada en la narrativa de varios adolescentes, aunque ocupe buena parte de sus vidas (a excepción de quien no está estudiando en este momento). La religión parece ausente incluso para aquellos que dijeron seguirla y son categóricamente ajenos a la política. En cambio, la vida encerrada en una habitación, las residencias sociales, la deambulación por la calle y las redes sociales toman demasiado la vida de estos jóvenes. En otras palabras, ni la autoridad de los adultos referentes, ni la tradición, ni la educación, ni la religión, ni la política demuestran conmoverlos lo suficiente para estimular idealismos, pasiones o ganas de renovar un mundo común.

¿Qué estará pasando? Arendt (2002) nos ayuda a reconocer que, incluso bajo un revés, la autoridad se ve como un pilar y un símbolo político-social de la civilización occidental en la que vivimos. De hecho, ella se encuentra cada vez más desgastada, erosionada y desafiada. Podemos sospechar que la crisis de carácter político en el mundo actual también consiste, fundamentalmente, en una crisis de autoridad. Una

sociedad regida por el *pater ve* hoy el socavamiento de instituciones sociales que ya no son capaces de renovar el hilo roto de la tradición, ni de restaurar los viejos y fundar nuevos organismos políticos.

La autoridad que hemos perdido en el mundo moderno no es exactamente una *autoridad en general*, que se mantiene entre nosotros, sino una forma muy específica, que había estado vigente en todo el Occidente durante un largo período de tiempo. Su naturaleza es esencialmente política. El surgimiento de movimientos de esta naturaleza, el desarrollo de nuevas formas totalitarias de gobierno y, hoy, de formas neoconservadoras, incluso en nombre de la democracia, fueron fundamentales para una ruptura más o menos general y dramática de todas las autoridades tradicionales. Esto se refleja incluso en relaciones prepolíticas, como la de padres e hijos o la de profesores y alumnos, en las que la autoridad se acepta como una necesidad *natural*. Ni siquiera el desamparo de los niños, niñas y adolescentes, que necesitan ser guiados y educados, así como la necesidad política de la continuidad de la civilización a través de la presencia de profesores, fueron imperativos suficientes para retener la autoridad misma. Para Arendt (2002), su pérdida es simplemente la etapa final, aunque decisiva, de un proceso que la socavó durante siglos.

Esta pérdida de autoridad no ocurrió sola. Fue precedida por la pérdida de los otros dos pilares de la sociedad occidental, a saber, la tradición y la religión. No es que ambos no estén entre nosotros, pero aquí se trata de la pérdida de una forma concreta de ejercitarlas. Sin confundir la tradición con el pasado, esta pérdida nos llevó a soltar el hilo que nos guiaba con seguridad por los vastos dominios de los tiempos pasados. La contemporaneidad nos ha hecho colocarnos en un terreno menos firme. Algo parecido ocurre con la religión. Los tiempos modernos cuestionan la creencia en las verdades religiosas. La creencia y la duda van de las manos. Fe, no tanto. Protegida durante mucho tiempo por la religión, la fe también se ha visto erosionada y seriamente amenazada por los valores a la deriva que prevalecen hoy. Como planteamos en otro texto (Pereira, 2008), una sociedad a la deriva puede incluso invocar a los neoconservadores religiosos para regresar a un norte y reunir almas errantes, pero ya no disfrutaban del beneficio de la certeza. Todo se volvió transitorio.

La educación de nuestro tiempo, antes de ser una solución a la cuestión de la crisis en Occidente de la autoridad política, la tradición y la religión, se establece como un problema. Esta crisis hace que el mundo esté *fuera del eje*. Por eso, siempre estamos educando para un mundo que está *fuera del eje* o que va hacia allá. Es un mundo inmanente, hecho por mortales, y por eso se desgasta a simple vista. Nuestras instituciones y valores cambian muy rápidamente, ya que no se puede regular según preceptos deificados más estables. El discurso pedagógico, aún sin poder asegurarse, sigue llevando la bandera de que es posible educar para poner las cosas en orden o dentro del eje. Por lo tanto, tal discurso, por su naturaleza, no puede renunciar ni a la autoridad ni a la tradición. Pero, ¿cómo se puede hacer esto, si ambas se ven socavadas por

los ideales modernos? ¿Cómo evocar autoridad y tradición, si la cultura occidental ya no se ve estructurada ni mantenida por ambas?

Arendt (2002) plantea que, bajo los principios del pragmatismo racional y la psicología moderna, la pedagogía se ha convertido en una *ciencia* de la enseñanza en general, hasta el punto de emanciparse por completo del conocimiento efectivo a enseñar. Sus profesionales ven su formación centrada en la enseñanza y no en el dominio de alguna teoría requerida para esa misma enseñanza. Quizás haya allí una epistemología de la enseñanza, pero esto a menudo lleva al pedagogo a encontrarse solo un paso por delante de los alumnos que se rinden a su autoridad. Si el pragmatismo consiste en sustituir el pensamiento por el hacer, los pedagogos se vuelven inculcadores de habilidades, lo que los hace constantemente bajo la amenaza de destitución. Una ciencia de la enseñanza en general, como Arendt alegó ser la pedagogía moderna, aporta poco para que los profesores se formen de acuerdo con sus presupuestos y garanticen su autoridad. Como plantea la autora (Arendt, 2002, p. 239), “[...] aunque una cierta calificación es indispensable para la autoridad, la calificación, por grande que sea, nunca engendra autoridad por sí misma”.

Sus alumnos, y especialmente los adolescentes, a menudo se ven librados a sí mismos, abandonados a sus propios recursos teóricos y prácticos. Esto puede resultar, por ejemplo, en una manifestación de desprecio, falta de respeto, desautorización o, por el contrario, pero igualmente indeseable, en conformidad, aceptación y sumisión. Parece que esos inculcadores están bajo fuego cruzado. El pragmatismo exagerado del ámbito pedagógico no garantiza la serenidad profesional. Al contrario, induce dispersión y desorientación.

La pandemia global creó en este ámbito situaciones controvertidas sobre su papel en la sociedad, la necesidad de abrir las escuelas para acoger aquellos que no contaban con los apoyos necesarios en sus casas, su importancia para el desarrollo emocional de los niños, niñas y adolescentes, la necesidad de contactar con iguales, etc. Sin dejar a un lado estas cuestiones, se echó de menos voces al interior y al exterior de la escuela que reclamaran la importancia de la enseñanza transmisión de contenidos valiosos para las vidas de niños, niñas y adolescentes. Durante muchos meses de cierre escolar, la centralidad de la importancia de la institución escolar se situó en términos, casi siempre, de valor emocional. Y adolescentes como Silvia, María, Solange, Roberto, Eduardo y otros parecían no estar demasiado de acuerdo. Es visible la interrogación de la autoridad por parte de estos chicos. De nuevo, una mirada sobre lo que necesita el otro, desde un saber construido alrededor del déficit y no de la posibilidad.

Librados a Sí Mismos: la promesa educativa

Así, volvemos a los tres supuestos arendtianos que nos llegan a mostrar la necesidad de renovación, revisión, redefinición de las formas de establecimiento de vínculos educativos que permitan a los adoles-

centes conectarse con el mundo. Una suerte, si se quiere, de puesta al día de la promesa educativa. El aparato conceptual y práctico que permite dotar de herramientas a los adolescentes, de oportunidades y de enlaces con los futuros posibles, es un aparato pedagógico. Meirieu (1998), explica la oportunidad que tenemos los adultos de crear condiciones para que el otro (el adolescente) aprenda, descubra y se pueda situar como sujeto en el mundo, no como objeto de fabricación, no como resultado de aquello que queremos que sea, ni que otorgue a su vida el sentido que pensemos que tiene que tener en nombre de su bien. Crear estas condiciones, facilitar los descubrimientos que el mundo ofrece, proporcionar elementos diferentes ante el ataque masivo que reciben los adolescentes para hacerse con su identidad y que realmente van en la dirección de ubicarlo como objeto, por ejemplo, de consumo. Todas estas acciones, no orientadas a proporcionar un sentido, sino a construir lugares y tiempos para que el adolescente pueda descubrir que el sentido es necesario para la vida, son acciones educativas. Ahora bien, pensar y repensar las propuestas que hacemos alrededor de la educación, al acompañamiento educativo de los adolescentes, implica pensar (no sólo en los adolescentes) sino, y de manera especial, también en los adultos.

En educación, como adultos no podemos dimitir de nuestras funciones. En muchas ocasiones encontramos adolescentes en instituciones, proyectos o servicios, insertados en una serie anterior de fracasos sociales. Es decir, el encargo es hacerse cargo de una situación que ha sido dejada caer en anteriores momentos. Lo que no puede pasar, pues, es volver a dejar caer de nuevo al adolescente. Es, precisamente, romper una serie. Este sería el verdadero encargo. Este es el punto de partida de un acompañamiento educativo, social y clínico con verdadero interés por la construcción de un futuro posible. A lo largo de la adolescencia, los adolescentes se encuentran con muchos adultos que los quieren acompañar. En todos los casos, aquel acompañamiento que hace lazo social, aquel que facilita descubrimientos de sentido, es aquel donde uno de los puntos clave es el sostenimiento de la función adulta. Esta función adulta, en nuestro caso, se encuentra íntimamente relacionada con la función profesional. Por lo tanto, tenemos que poder abrir algunas preguntas: ¿Cómo, de qué manera, todo esto de lo que venimos hablando nos interpela como adulto y como profesional?; ¿Cómo podemos sostener estas funciones adulta y profesional en el marco de nuestra actividad? ¿Qué papel está jugando el llamamiento constante a la importancia de la gestión? Parece que todo ahora se puede gestionar: el tiempo, el estrés, las emociones... ¿Cómo incorporar, pues, una perspectiva renovadora del mundo común – como afirma Arendt – que justifique nuestras prácticas?

Todos estos elementos son los que llevan a hacerse la siguiente pregunta: ¿dónde está la promesa educativa? Nos referimos no sólo a la institución escolar, que también, sino a todo acto educativo: ¿dónde está la promesa de que mediante la educación el futuro será mejor? No afirmamos con rotundidad que no exista. Aunque sí se puede lanzar la

hipótesis de que está escondida, o está disfrazada de otra cosa, o tiene otras configuraciones que, de momento, desconocemos.

La promesa educativa, tal y como la hemos conocido, no existe. La promesa de que yendo a la escuela, estudiando, realizando una serie de recorridos más o menos dibujados o diseñados, ha caído. Estamos seguros que todos nos hemos encontrado en momentos en que estamos pidiendo a los adolescentes que hagan cosas que, en realidad, en lo más profundo, casi estamos seguros que no sirven, o que no proporcionan el sentido que a nosotros nos proporcionaron. Pero aún así, nos mostramos tozudos. Igual ha llegado el momento de redirigir esta promesa, o de abrir futuros generando proyectos vitales que previamente hayan repensado esta promesa de un futuro, de un porvenir, y que, muchos de nosotros, tenemos muy presente. Sin duda, la pandemia global ha venido a ponernos frente a estas cuestiones... de nuevo.

Recibido el 12 de noviembre de 2020

Aprobado el 22 de febrero de 2021

Notas

- 1 Utilizamos en la redacción del artículo las siguientes versiones de los textos de Hannah Arendt, *Crisis de la Educación y ¿Qué es la Autoridad?*, en: Arendt, Hannah. ([1954] (2002). *Entre o Passado e o Futuro*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva (en portugués); Arendt, Hannah. ([1954] 1996). *Entre el Pasado y el Futuro*. Madrid: Ediciones Península (en español).
- 2 Usamos nombres ficticios y cambiamos algunos datos que podrían identificar a los adolescentes que respondieron la encuesta y los que participaron en diferentes entrevistas.
- 3 Si bien el concepto de autoridad remite a muchos campos epistemológicos y son muchos los autores que profundizan en torno a ella, el sentido que le otorgamos en referencia al campo educativo proviene, preeminentemente, de los trabajos de Bochenski (1989) y de Bernfeld (2005), al referirse a la autoridad epistemológica y a la autoridad técnica, respectivamente. Ambas nos remiten a la necesidad de dotar la función del educador de conocimientos y saberes pedagógicos y culturales. De esa dotación depende, en gran medida, el interés del sujeto por aprender.

Referencias

ARENDR, Hannah. *Entre el Pasado y el Futuro*. Madrid: Ediciones Península, 1996. [1954]

ARENDR, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. [1954]

BERNFELD, Siegfried. *La Ética del Chocolate*. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social. Barcelona: Gedisa, 2005.

BOCHENSKI, Józef Maria. *¿Qué es Autoridad?* Barcelona: Herder, 1989.

MEIRIEU, Philippe. *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes, 1998.

MOYANO, Segundo. Paradojas, Límites y Obstáculos de y en la Educación Social. In: SÁNCHEZ-VALVERDE, Carlos; MONTANÉ, Alejandra (Org.). **La Educación Social en los Extremos: justicia social y paradojas de la práctica**. Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, 2020, p. 71-86.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A Impostura do Mestre**. Belo Horizonte: Fino Traço Ed, 2008.

RODRÍGUEZ, Carmen. Aportes para Pensar por Caso: una cuestión de detalles. In: FRIGERIO, Graciela; KORINFELD, Daniel; RODRÍGUEZ, Carmen (Org.). **Trabajar en Instituciones: los oficios del lazo**. Buenos Aires: Novoeeduc (Colección Ensayos y Experiencias, Tomo 109), 2018. P. 117-139.

SOLÉ, Jordi; MOYANO, Segundo. La Colonización Psi del Discurso Educativo. **Foro de Educación**, v. 15, n. 23, p. 101-120, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14516/fde.551>>. Acesso em: 01/10/2020.

WINNICOTT, Donald. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. [1971].

Segundo Moyano Mangas es Doctor en Pedagogía. Educador social. Profesor del Grado de Educación Social. Miembro del Laboratorio de Educación Social. Universitat Oberta de Catalunya. Dirección postal: Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación – UOC. Rambla del Poblenou 156 – 08018 Barcelona (España).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7514-5827>

E-mail: smoyanom@uoc.edu

Marcelo Ricardo Pereira es Doctor en Educación. Psicólogo. Psicoanalista. Profesor de Psicología, Psicoanálisis y Educación del Grado y Posgrado. Miembro del Laboratorio de Estudios Psicoanalíticos y Educativos, Lepsi. Universidad Federal de Minas Gerais, UFMG. Dirección postal: Av. Antônio Carlos, 6627, FAE, s. 1611 – 31270901 Belo Horizonte (Brasil).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0977-9124>

E-mail: mrp@ufmg.br

Editora-responsable: Fabiana de Amorim Marcello

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.