



Universidad
de Navarra

XLII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación

Hacia una teoría de la educación transformadora

Pamplona, del 19 al 21 de mayo de 2024
Universidad de Navarra

PENSAR LA EDUCACIÓN DESDE LA TENSIÓN ENTRE “LO QUE ES” Y “LO QUE NO ES”. A PROPÓSITO DE GERT BIESTA

(ponencia 1)

J. Eduardo Sierra Nieto
Amparo Civila Salas
Jesús Juárez Pérez-Cea
Universidad de Málaga

1. ACERCA DE LA INTEGRIDAD DE LA EDUCACIÓN

Al esforzarse en mantener abierta la pregunta por el sentido de la educación, Biesta (2021) identifica una doble tendencia en las políticas educativas contemporáneas: (i) un *estrechamiento* del programa educativo, ligándolo a la productividad económica, los valores nacionalistas y el alto rendimiento en las evaluaciones externas comparativas; (ii) un *ensanchamiento* de ese mismo programa en términos de incorporar a la misión de la educación ámbitos como el bienestar personal o la justicia social y medioambiental.

A partir de lo anterior identifica una doble problemática. De un lado, nos encontramos con una fuerte tendencia a mejorar la educación en términos de eficacia y productividad; algo que podemos ligar, también desde los planteamientos de Biesta (2017), con la preponderancia de la investigación basada en las evidencias y cómo esta pretende informar (y gobernar, en cierto modo) los programas de formación. Y, por otro lado, nos encontramos con que la educación se ve presionada para diseñarse y desarrollarse de una manera instrumental, esto es, como un medio para alcanzar unos fines que están situados, por lo general, fuera de ella; de ahí que Biesta concluya que aquello que llama la *integridad* de la educación (*la educación en sí misma*), queda comprometida. Esto supone a la vez que los educadores y las educadoras se encuentran en problemas a la hora de oponer resistencia “cuando se les pide hacer cosas que van en contra de la integridad de su práctica” (Biesta, 2021, p. 15); incluso para conformar una identidad profesional que se ciña a propósitos netamente educativos y que no se vea orientada por un cierto delirio emancipador (Ellsworth, 1999).

Biesta (2021) dirá que difícilmente podemos entender el sentido de la educación y el *lugar* de los profesionales de este campo atendiendo a la pregunta por *qué programas deberían prevalecer* (buscando un posicionamiento entre la oferta de relatos y agendas); como tampoco

deberíamos perfilar esta cuestión desde la preocupación por la eficacia, pues supondría -está suponiendo (Vila y Sierra, 2022)-, entender la profesionalidad estrictamente en términos técnicos.

Planteado de otro modo, lo que nuestro autor trata de señalar es que la educación no debería enfocarse en exclusiva hacia la pregunta por la naturaleza del bien (las agendas, las buenas intenciones, que puede tener que ver con “lo que otros quieren de la educación”), sin preguntarse por lo que él denomina como la “parte educativa de la buena educación”, esto es, las formas particulares de la educación; o lo que llamará con Prange (en Biesta, 2021) las “operaciones distintivas de la enseñanza”. No nos detendremos aquí en acompañarlo en su exploración a este respecto, sino recuperaremos otros trabajos en los que se ha interesado por *lo propiamente educativo de la educación*, como una manera de seguir profundizando en la tensión entre las agendas y la educación como práctica de la libertad; o, en sus términos, como experiencia orientada a la emancipación.

2. «HABLAR POR» LA EDUCACIÓN

En diferentes lugares (v. g., Biesta, 2022; Biesta y Säfström, 2011), Gert Biesta ha señalado que uno de los principales problemas contemporáneos de la educación es la dificultad para hablar de ella (estudiarla, investigarla, discutirla) en términos *genuinamente educativos*. Lejos de ser un juego de palabras, las complicaciones para desarrollar un enfoque «educativo de la educación» es una cuestión de mucha relevancia porque atañe a su sentido más profundo y porque, en la actualidad, esta se encuentra coaptada por diferentes discursos e intereses no necesariamente educativos (Díez-Gutiérrez, 2020)¹.

Para Biesta (en Biesta y Säfström, 2011²), hablar «por la educación»³ de manera educativa significa expresar un interés por la libertad del otro, reconociendo su carácter relacional y, consecuentemente, dando un lugar al educador al traer al discurso la cuestión de la autoridad (Biesta, 2019). Sin embargo, la educación tiende a ser abordada desde otras perspectivas que complican el colocar esa visión relacional de la libertad como eje. Dirá entonces que la educación es enfocada de manera dominante o bien como expresión de «lo que aún no es», o bien en términos de «lo que es».

¹ Lo que podemos llamar la «des-educación de la educación» desde la perspectiva de Biesta, está siendo pensada por Masschelein y Simons (2014) a partir de la idea de la «domesticación» de la escuela y del profesor.

² En lo que resta de este apartado, nos referimos fundamentalmente a las ideas de Biesta planteadas en el siguiente trabajo: Biesta y Säfström (2011); un texto en el que ambos autores, consecutivamente, exponen por separados algunas ideas a propósito de una *defensa de la educación*. Por tanto, todas las citas que siguen se referirán a dicha obra, indicando únicamente el número de páginas para no resultar reiterativos con la citación. Las citas literales de ese trabajo han sido traducidas por los autores de esta adenda. Por otro lado, cuando se citan otras obras del autor, se indicará.

³ Biesta utiliza «hablar por» (*speaking for*) y no «hablar de» (*speaking about*), resaltando el carácter reivindicativo del manifiesto. *Hablar por* como un ejercicio «en defensa» o «a favor» de lo que es propio y característico de la educación, frente a las posiciones que *hablan de*, que son externas y, en cierto modo, desenfocadas. A esto mismo se ha referido en múltiples ocasiones a colación de la reivindicación de la *Teoría de la educación* como un campo de estudios autónomo, frente a las disciplinas que llama, entrecomilladamente, «de la» (sociología «de la» educación; psicología «de la» educación, etc.) (ver al respecto: Siegel y Biesta, 2022).

Para explicarnos, diremos que mirar la educación desde la perspectiva de «lo que aún no es» está conectado con la idea, históricamente consolidada y socialmente aceptada, de que la libertad es *algo a lo que se llega*; bien a partir del argumento psicológico del desarrollo de potencialidades o talentos, bien a partir del argumento sociológico de la liberación de ciertas formas de opresión. Según Biesta, lo problemático de esta opción es que la libertad queda en peligro de desaparecer del presente, siendo entregada “a la nada de un futuro inalcanzable” (p. 541). En este punto, aclara que tampoco conviene situar la educación exclusivamente en el campo de «lo que no es», lo que supondría condenarla a un *utopismo* que, en última instancia, implicaría extirparla igualmente del presente. Por otro lado, desde la perspectiva de la educación como «lo que es», ésta queda reducida a un proceso de adaptación o socialización al mundo social y escolar, entregando la responsabilidad de la educación a fuerzas ajenas a ella.

Entonces, y bajo una más que clara inspiración *arendtiana*, dirá que el lugar adecuado de la educación debe encontrarse en la tensión entre «lo que es» y «lo que no es». La *tensión* como representación del espacio en que acontece la interrupción de lo que ya existe, sin caer en el reino de la utopía. La tensión como aquel presente que es “el lugar donde aparece la libertad” (p. 541). Por eso dirá que permanecer en esa tensión supone “ser responsables del presente”, regresando al argumento de partida, según el cual hablar de la educación en términos educativos supone manifestar un interés por la libertad del otro.

Podemos extraer entonces la siguiente conclusión provisional a propósito de la cuestión con la que comenzábamos este apartado (*¿cómo hablar de la educación de una forma genuinamente educativa?*):

- la naturaleza de la educación es relacional;
- en su núcleo se encuentra la libertad, entendiéndola de forma más próxima a la autonomía que a la autosuficiencia;
- señalando también que se trata de una relación *riesgosa*, es decir, abierta a las contingencias que trae el encuentro con la alteridad (con las otras, los otros y lo otro).

A continuación, Biesta señalará que ubicar la educación en esa tensión también tiene “implicaciones para los recursos teóricos que pueden aplicarse a la educación” (p. 541). Por un lado, toma como referencia la *Sociología de la educación* para representar lo que supone afrontar el estudio de la educación desde el campo de «lo que es»; haciéndonos ver que el conocimiento propio de este campo puede sernos muy valioso para reconocer y comprender, por ejemplo, los procesos de reproducción de la clase social. Sin embargo, si damos por sentado que ese es un conocimiento netamente educativo, corremos el peligro de fijar al sujeto en *lo que ya es* (la identidad como *identificación*). Por otro lado, tomará como referencia la *Psicología de la educación* para expresar que esta interpreta «lo que no es» (lo *por-venir*, la novedad que trae cada nuevo ser humano que llega al mundo) como «lo que aún no es», fijando al sujeto al camino por «deber llegar a ser» de un modo particular, aquel que previamente han preestablecido los discursos y las categorías que este campo de conocimiento produce.

Para Biesta «teorizar educativamente la educación» tiene que ver, como antes apuntábamos, con mantenernos en la tensión entre «lo que es» y «lo que no es»; desarrollando “formas de teoría y de teorización que tengan la libertad como su interés y punto de referencia” (p. 542), y cuyos recursos abarquen:

- una «ética de la subjetividad», centrada en las formas en que el sujeto aparece como *alguien* a través de la respuesta responsable a qué y quién es.
- una «política de la emancipación», que se centra en el momento en que el sujeto habla

de una manera que no es repetición ni autoafirmación, sino que trae algo nuevo al mundo;

- y una «estética de la libertad», en cuyo seno destaca el modo en que el sentido común se transforma al asumir la igualdad en una situación de desigualdad.

Más allá de precisar los instrumentos teóricos, y más allá de definir con claridad qué es la educación y de qué trata (propósito, por otro lado, problemático en el marco de un pensamiento propiamente educativo), a lo que aspira nuestro autor es a interrumpir los discursos hegemónicos y su capacidad para hacer que las personas ajusten sus formas de hacer y de hablar a los marcos dominantes, lo que genera un aplanamiento y una uniformización del pensamiento y de la práctica educativa (Biesta, 2017). *Interrumpir* como acción performativa que ofrece la posibilidad de que algo nuevo ocurra, creando una apertura al agujerear el relato hegemónico. Sin embargo, no se trata solo de hablar «de la educación», ni tan siquiera «por la educación», sino que hay que poder aportar algo específico sobre su naturaleza y su sentido. Frente a esto tenemos el principal problema de que, si aceptamos la perspectiva según la cual la educación tiene que ver con el cuidado por la libertad del otro, los intentos por definir, precisar o capturar «lo que es», acaban contradiciendo dicha perspectiva. De ahí que para Biesta lo interesante sea ir construyendo una forma de hablar sobre la educación a través de la cuál expresemos (y elaboremos) su naturaleza y su sentido. Y por eso concluirá diciendo que hablar «por la educación» es construir una «forma educativa de hablar», conformando así una *Teoría de la educación*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.

Biesta, G. (2021). Por qué la forma de la enseñanza importa: una defensa de la integridad de la educación y del trabajo de los profesores más allá de programas y buenas intenciones. *Revista de Educación*, 395, 13-34. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-519

Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.

Biesta, G. y Säfström, C. A. (2011). A manifesto for education. *Policy Futures in Education*, 9 (5), 540-547. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540>

Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Políticas de evaluación estandarizada y gobernanza “empresarial” en educación. *Journal of Supranational Policies of Education*, (11), 8–27. <https://doi.org/10.15366/jospoe2020.11.001>

Ellsworth, E. (1999). “¿Por qué eso no parece empoderante?”. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.), *Género prófugos. Feminismo y educación* (pp. 55-58). Paidós.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Siegel, S. T. y Biesta, G. (2022). El problema de la Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (1), 33-48. <https://doi.org/10.14201/teri.2715>

Vila, E. S. y Sierra, J. E. (2022). “La transferencia de conocimiento en educación: teoría, investigación y cambio social”. En E. S. Vila Merino y M. Hijano del Río. (Coords.). *Transferencia del conocimiento e investigación educativa* (pp. 13-36). Octaedro.