

Un manifiesto por la educación

Gert BIESTA* y Carl Anders SÄFSTRÖM**



S/T, escultura. Gabriela López

Resumen

En noviembre de 2010 los autores terminaron de escribir un manifiesto por la educación. El manifiesto constituyó un intento de responder a un número de asuntos que conciernen a la educación, tanto en el campo de la investigación educativa como en el medio socio-político más amplio. Este es el texto de aquel manifiesto, seguido por dos comentarios en los cuales los autores intentan resaltar algunas de las razones que llevaron a la escritura del manifiesto, y en los cuales se intenta situar al manifiesto en un número de discusiones y debates.

Palabras clave: educación; investigación educativa; democracia; resistencia; lucha

A Manifesto for Education

Abstract

In November 2010 the authors finished the writing of a manifesto for education. The manifesto was an attempt to respond to a number of issues concerning education, both in the field of educational research and in the wider socio-political environment. This is the text of that manifesto followed by two commentaries in which the authors try to highlight some of the reasons that have led to the writing of the manifesto, and in which an attempt is made to situate the manifesto in a number of discussions and debates.

Keywords: education; educational investigation; democracy; resistance; fight

Hablar en nombre de la educación

No es la primera vez que la educación sufre ataques, acusada de no proveer aquel que debe proveer. Estos ataques se originan en dos direcciones diferentes: populares e idealistas. La popular se revela a través de la simplificación de preocupaciones educativas al reducirlas a cuestiones de gusto individual o a cuestiones de elección instrumental. Se muestra a través de una representación de los procesos educativos como simples, unidimensionales y directos, que deben ser gestionados por los maestros a través del ordenamiento del conocimiento y el ordenamiento de los estudiantes, basados en la evidencia científica de aquello que funciona. El idealismo se muestra a través de expectativas autoritarias sobre aquello que la educación debiera lograr. La educación se conecta aquí con proyectos tales como democracia, solidaridad, inclusión, tolerancia, justicia social y paz, aun en sociedades marcadas por

* Stirling Institute of Education, Universidad de Stirling, Reino Unido. Profesor de Educación y Director de Investigación en la School of Education [Escuela de Educación.], Universidad de Stirling, donde también codirige el Laboratory of Educational Theory [Laboratorio de Teoría Educativa] (<http://www.theorylab.co.uk>). Es Profesor Visitante en la School of Education Culture and Communication [Escuela de Educación, Cultura y Comunicación], Universidad de Mälardalen, Suecia, editor en jefe de *Studies in Philosophy and Education* [Estudios en Filosofía y Educación] y coeditor de *Other Education: The Journal of Educational Alternative* [Otra Educación: La Revista de la Alternativa Educativa]. Publica sobre la teoría y filosofía de la educación y está particularmente interesado en las conexiones entre educación y democracia. gert.biesta@stir.ac.uk

** School of Education Culture and Communication, Universidad de Mälardalen, Suecia Profesor de Educación y Presidente de la Graduate School of Philosophical Studies of Educational Relations [Escuela para Graduados de Estudios Filosóficos de Relaciones Educativas] en la School of Education Culture and Communication [Escuela de Educación Cultura y Comunicación], Universidad de Mälardalen, Suecia, y Profesor Visitante en la Universidad de Stirling, Reino Unido. Conduce investigación teórica y empírica en los campos de la filosofía educativa, teoría de currículum y la didáctica. carl.anders.safstrom@mdh.se

profundos conflictos sociales o por guerras. La educación nunca parece ser capaz de estar a la altura de tales expectativas y, por consiguiente, se ve constantemente obligada a maniobrar hacia una posición defensiva. A partir de esto, algunos intentan contrarrestar a las populares con el idealismo, argumentando que la solución reside en ‘corregir’ la agenda para la educación. Otros contrarrestan el idealismo con popular, argumentando que con mejor evidencia científica y con mejores técnicas seremos eventualmente capaces de arreglar a la educación y hacerla funcionar. Ambas líneas de defensa ven la debilidad de la educación como algo que debe superarse. Cuando lo hacen, ambas corren el riesgo de eliminar por completo a la dimensión educativa de la educación. La meta de este manifiesto es hablar en nombre de la educación de un modo que no sea popular ni idealista. Su meta es hablar a causa de una preocupación respecto de qué torna a la educación educativa y está interesada en la pregunta acerca de cuánta educación es aún posible en nuestras instituciones educativas.

El interés por la educación

Sostenemos la idea de que hablar en nombre de la educación de manera educativa significa expresar un interés en la libertad y, más específicamente, un interés en la libertad del otro: la libertad del niño, la libertad del alumno, la libertad del estudiante. Libertad no es permisividad. No constituye ni un ‘todo vale’ ni implica preferencia y elección individuales. La libertad es relacional y, en consecuencia, inherentemente dificultosa. Por eso, la libertad educativa no entraña la ausencia de autoridad sino que involucra una autoridad que conlleve una orientación hacia libertad. La conexión entre educación y libertad posee una larga historia. Mientras que la educación se concibió en sus inicios exclusivamente para aquellos que ya eran libres, desde la Ilustración en adelante la educación se ha auto concebido como un proceso liberador, un proceso que apunta a la realización de la libertad. Tal libertad se proyecta frecuentemente a futuro, ya sea a través de un argumento psicológico centrado en el desarrollo de las facultades internas o del potencial, o bien a través de un argumento sociológico centrado en el cambio social, la liberación de la opresión y la superación de la inequidad.

De este modo, la educación no se ha vinculado sólo con el progreso, sino que, en efecto, se convirtió en sinónimo de este último. Sin embargo, al concebir la educación en términos de lo que aún no es –es decir, al concebir a la educación como un proceso que cumplirá sus promesas en algún momento futuro– la cuestión de la libertad desaparece del aquí y el ahora y corre el riesgo de quedar siempre postergada. Esto ubica a lo educativo en un lugar imposible de alcanzar.

La educación en la tensión entre ‘lo que es’ y ‘lo que no es’

Más que pensar a la educación en términos temporales –es decir, como relacionada con la tensión entre lo que es y lo que aún no es– sugerimos que el lugar apropiado de la educación se halla en la tensión entre ‘lo que es’ y ‘lo que no es’. Tal comprensión ‘atemporal’ de la educación puede clarificar lo que sucede cuando abandonamos la tensión entre ‘lo que es’ y ‘lo que no es’ y configuramos la educación o bien en términos de lo que es o bien en términos de lo que no es. Bajo la égida de ‘lo que es’, la educación se convierte en una forma de adaptación. Esto puede ser tanto una adaptación hacia ‘lo que es’ de la sociedad, en cuyo caso la educación se transforma en socialización, o puede ser una adaptación de ‘lo que es’ de cada niño o estudiante, partiendo así de tales ‘hechos’ como el niño dotado, el niño con trastorno hiperactivo de déficit de atención, el estudiante con dificultades para aprender, y así sucesivamente. En ambos casos, la educación pierde su interés en la libertad, pierde su interés en un ‘exceso’ que anuncia algo nuevo e inesperado. La solución, sin embargo, no reside en colocar a la educación bajo la égida de ‘lo que no es’. Si vamos hacia allí, amarramos a la educación a sueños utópicos. Mantener a la educación alejada de la utopía pura no es una cuestión de pesimismo, sino una cuestión de no endilgar a la educación esperanzas inalcanzables que pospongan la libertad en lugar de tornarla posible en el aquí y el ahora. Permanecer en la tensión entre ‘lo que es’ y ‘lo que no es’ es, por consiguiente, también una cuestión de ser responsable por el presente. Amarrar a la educación a ‘lo que es’ implica entregar la responsabilidad de la educación a fuerzas que se hallan fuera de la educación, mientras que

amarrar a la educación con 'lo que no es' es entregar a la educación a la nada de un futuro inalcanzable. Desde una perspectiva educativa, ambos extremos parecen irresponsables.

Disenso, subjetividad e historia

La tensión entre 'lo que es' y 'lo que no es' no debería entenderse como el punto medio entre dos extremos. Tampoco debería entenderse como la fusión de 'lo que es' y 'lo que no es' en una síntesis más elevada. La tensión entre 'lo que es' y 'lo que no es' surge de la confrontación entre 'lo que es' y 'lo que no es'. Concierne la forma en la cual 'lo que es' se ve interrumpido por un elemento que es radicalmente nuevo en lugar de una repetición de lo ya existente. Esta interrupción –que puede llamarse 'disenso'– es el lugar donde la subjetividad 'viene al mundo'. Es el lugar donde el habla no es ni repetición ni autoafirmación, sino que es única y únicamente nueva. Es, por lo tanto, el lugar donde aparece la libertad. Cuando la subjetividad se reduce a 'lo que es', se convierte en identidad, entendida como identificación con un orden o estado de cosas ya existentes. Cuando la subjetividad se reduce a 'lo que no es', deviene una fantasía; un yo imaginado que permanece por siempre más allá de lo real. Por lo tanto, permanecer en la tensión entre 'lo que es' y 'lo que no es' significa tomar en serio a la historia y considerar a la educación como fundamentalmente histórica –es decir, abierta a eventos, a lo nuevo y a lo inesperado– más que como una infinita repetición de lo que ya es o como una marcha hacia un futuro predeterminado que puede no llegar jamás.

Recursos teóricos y la cuestión de la teoría educativa

Ubicar a la educación en la tensión entre 'lo que es' y 'lo que no es' también posee implicancias respecto de los recursos teóricos que pueden ejercerse en la educación. Nos preguntamos si las diferentes disciplinas académicas pueden de hecho capturar plenamente a la dimensión educativa de la educación y, por consiguiente, realizar un 'trabajo' educativo. Cuando, por una parte, la sociología de la educación apunta a explicar cómo la educación reproduce las inequidades existentes –tanto abiertamente como a través de la ideología–,

opera en el dominio de 'lo que es'. Al utilizar ese conocimiento de forma educativa, más que promover la libertad, se corre el riesgo de conducir al individuo hacia 'lo que es'. Cuando, por otra parte, la psicología evolutiva entiende 'lo que no es' en términos de 'lo que aún no es', corre el riesgo de someter a la actual libertad a una libertad-futura que puede no llegar jamás. Ambas formas de teorizar, por lo tanto, conducen a la educación lejos de la tensión entre 'lo que es' y 'lo que no es'. Esto plantea interrogantes sobre la posibilidad de formas de teorizar que sean capaces de mantenerse dentro de la tensión. Esta es propiamente la cuestión de la teoría educativa, que se distingue de formas aplicadas e importadas de teorizar.

Teorizar a la educación de manera educativa

El desafío reside en desarrollar formas de teoría y teorizaciones que coloquen a la libertad en el centro de su interés y de su punto de referencia. Tales formas no operan en el dominio de lo cognitivo –donde la teoría vincularía a la educación con 'lo que es'– ni en el dominio de lo normativo –donde la teoría vincularía a la educación con 'lo que no es'. Sus recursos son más bien éticos, políticos y estéticos. Abarcan una ética de la subjetividad, una política de la emancipación y una estética de la libertad. Una ética de la subjetividad se centra en las maneras en las que el sujeto aparece como alguien a través de respuesta responsable a qué y quién es el otro. Una política de la emancipación se centra en el momento en que el sujeto habla de una forma que no es repetición ni autoafirmación, sino que trae algo nuevo al mundo. Una estética de la libertad resalta el modo en que el sentido común se transforma al asumir igualdad en una situación de inequidad.

Luchar por la educación

Este manifiesto constituye una tentativa de indicar qué podría significar hablar educativamente en nombre de la educación. Luchamos por la educación para responder a los ataques y desafíos que apuntan a vincular a la educación con 'lo que es' o con 'lo que no es', a un presente que ya es totalmente conocido o a un futuro que ya se halla totalmente determinado aunque siempre aplazado. Ambas posiciones

cierran a la educación en lugar de abrirla a posibilidades más amplias. Este manifiesto es un intento de articular lo que puede significar hablar en nombre de la educación de una forma que reconozca qué es lo que torna a la educación en algo especial, único y apropiado. En este sentido, el manifiesto apunta a identificar los desafíos que deben afrontarse si deseamos luchar por la educación –lo cual significa luchar por la posibilidad de la libertad.

¿Un manifiesto por la educación?

Gert Biesta

En nuestros tiempos un manifiesto puede realizarse solo de una manera irónica. Después de todo, sabemos demasiado bien que ningún manifiesto que haya sido jamás escrito –ya sea en el dominio del arte o en el dominio de la política– ha logrado cambiar al mundo. Entonces, mientras un manifiesto habla con una gran ambición, a menudo una ambición que reside en el hecho de que el manifiesto hable por sí mismo, la ambición no debería dictar

lo que debería suceder o lo que no debería suceder más. Como una forma irónica –o como una representación irónica– un manifiesto puede ser nada más que un intento de hablar y, a través de este, de crear una apertura, un momento de interrupción. Eso es precisamente lo que este manifiesto intenta hacer y lo que intentamos hacer con el manifiesto. Intentamos hablar, no simplemente sobre la educación, pero también en nombre de la educación.

Tal discurso no es enteramente fácil porque requiere un doble gesto. El punto es que, si fuera perfectamente claro qué ‘es’ la educación y ‘acerca de’ qué es, entonces sería bastante fácil hablar en nombre de la educación, pues la mayor parte del trabajo habría sido ya realizado por la propia ‘educación’. En cierto sentido, casi no habría necesidad de hablar en nombre de la educación. El desafío, por lo tanto, no reside en hablar sobre, por, o en nombre de la educación, sino que implica, al mismo tiempo, decir algo sobre, por, y en nombre del referente del que intentamos hablar.

Una manera en que esto podría lograrse es a través de la definición –es decir, sugieren-



Calma mujer música, escultura. Gabriela López

do una definición de lo que la educación 'es' o debería ser y, luego, construyendo el resto del argumento desde allí. Quizás eso es lo que hacemos también en el manifiesto, aunque al vincular a la educación con la idea de libertad –una libertad que es 'difícil' porque está conectada, relacionada– intentamos articular al interés educativo como un interés en algo que no puede ser precisado, que no puede ser capturado, y que, en ese sentido, no puede tampoco ser definido. Más positivamente, tratamos de indicar que un número de formas de hablar y de hacer y de pensar sobre la educación que circulan en debates contemporáneos sobre la educación, tanto en la sociedad en general como en el campo de la investigación educativa, corren riesgo de dejar fuera o de erradicar la mismísima cosa que podría importar desde un punto de vista educativo.

Esto es lo que vemos que ocurre tanto en las propuestas populares como con el idealismo. Ambas estrategias parecen perder de vista algo que importa educativamente –o, para ponerlo en términos más cuidadosos, que podría importar educativamente y que, así lo creemos, debería importar educativamente. Mientras que las populares espera muy poco de la educación –y por lo tanto puede culpar a aquellos que esperan un poco más, aquellos que complican a la educación– el idealismo espera demasiado de la educación –y por lo tanto puede culpar a aquellos que esperan muy poco de ella, a aquellos que vinculan demasiado rápido a la educación con el estado actual de las cosas. La 'libertad' entonces significa un 'exceso'; es decir, significa lo que no puede ser capturado si somos populares serios o idealistas serios, pero que puede no obstante importar, y puede importar educativamente.

Quizá como al margen, la dificultad con la palabra 'educación' es que puede referirse a muchas cosas diferentes y, de hecho, se refiere a muchas cosas diferentes. (Y eso es sólo en la lengua inglesa, porque si nos dirigimos a otras lenguas, como el alemán, encontramos una diversidad de conceptos mucho mayor, como *Erziehung*, *Bildung*, *Ausbildung* y demás). No intentamos cubrir todo eso. No intentamos decir que la escuela debería ser sólo sobre la libertad, por ejemplo, o que la educación vocacional no debería llamarse educación. Pero intentamos preguntar cuánta educación es posible o puede ocurrir en las escuelas, cuánta

educación es posible o puede ocurrir en el entrenamiento vocacional –y, en cierto sentido, intentamos indicar por qué podría ser importante lograr hacer esa pregunta, por qué podría ser una pregunta significativa e importante, particularmente aquí y ahora, cuando vemos que la educación sufre ataques por no proveer lo que debe proveer (y quizás al mismo tiempo por proveer lo que, desde el ángulo del populismo o del idealismo, no debe proveer).

La idea de la libertad no es un concepto foráneo en el campo de la educación. Podemos encontrar muchas referencias a ella a lo largo de la historia del pensamiento educativo y de la práctica educativa. Podemos escuchar su eco en nociones tales como la emancipación, la ilustración y la educación liberal, y podemos encontrar su promesa en la educación crítica, en la educación del empoderamiento, y demás. Mientras que, con respecto a esto, la libertad puede detentar el poder de mantener a la educación lejos de lo que es –de la realidad del aquí y del ahora– manteniendo abierta la posibilidad de exceso o trascendencia, existe el riesgo de que, respecto de tales nociones como la emancipación, la ilustración, la liberación y el empoderamiento, la libertad se proyecte siempre hacia el futuro, como algo que necesita tiempo, como algo que puede arribar, pero que siempre arribará tarde. Como sugerimos en el manifiesto, existe una fuerte tendencia a pensar acerca de la educación completamente en dichos términos temporales, tanto en relación con lo que debe proveer –un futuro estado de liberación, un futuro estado de ilustración– como en relación con su objeto –el niño como el 'aún no'. ¿Es posible, por lo tanto, que necesitemos suprimir la temporalidad de la educación para capturar algo educativamente, algo que no es ni sobre lo que es, ni sobre lo que aún no es (pero sucederá un día)?

Si tomamos seriamente a la libertad –como algo que puede ocurrir aquí y ahora–, entonces quizás el momento educativo, el evento educativo se erija de la confrontación entre lo que es y lo que no es; justo aquí y justo ahora. Esta confrontación a la que, al modo de Rancière pero no idéntica a Rancière, nos referimos como disenso, es el momento donde el discurso –a diferencia de la repetición– puede ocurrir. No se trata del momento en el cual posiciones ya existentes sobre la identidad se eligen a través de repetición (ni siquiera si la

repetición es imperfecta, ya que un desliz no es automáticamente discurso), ni tampoco se trata de la promesa futura del discurso. Se trata más bien sobre lo que se habla aquí y ahora, justo delante de nosotros. Esto, como intentamos argumentar, no implica eliminar a la historia del plano educativo, sino más bien tomar a la historia seriamente, creer que la historia puede hacerse porque la historia no es el desarrollo de un programa, sino una cadena de acontecimientos.

Por lo tanto, lo que hallamos en el manifiesto, no constituye un intento de hablar en nombre de la educación, ni tampoco un intento de articular el referente en cuyo nombre hablamos; constituye también, quizá, una teoría de la educación, una teoría que principalmente apunta a construir un 'objeto' educativo. Esto es importante también, ya que si no hay una forma educativa de hablar sobre educación, si no hay una forma educativa de teorizar a la educación, entonces los únicos recursos disponibles son aquellos que se toman prestados de alguna otra parte. En el campo de la teoría educativa y de la investigación educativa tales recursos a menudo se toman prestados de otras disciplinas académicas, construyendo así a la sociología de la educación, la psicología de la educación, la filosofía de la educación, la historia de la educación, la economía de la educación, y demás. Estos recursos pueden visibilizar cosas importantes y pueden realizar un trabajo importante. Pero el interrogante que necesitamos volver a plantear –tal y como intentamos hacer esta pregunta en relación a las prácticas educativas– es si tales recursos teóricos pueden capturar la dimensión educativa de la educación. Tenemos algunas dudas, pero lo más importante es que veamos si puede tornarse posible convertir a esto en una pregunta significativa: ¿hasta qué punto pueden la sociología, la psicología, la filosofía, la historia, etcétera, de la educación atrapar lo que es educativo de la educación?

Como ya mencionamos, el manifiesto constituye un intento de hablar –de hablar en nombre de la educación. En cierto sentido, se trata de algo que solo puede hacerse, no algo que pueda explicarse. En ese sentido este comentario resulta tanto un intento de hablar en nombre de la educación como lo hace el manifiesto. Es, por lo tanto, tan manifiesto como el manifiesto que intenta hacer plausible. No hay, por lo tanto, una invitación a adherir al

manifiesto. El manifiesto más bien invita a la propia gente a comenzar a hablar en nombre de la educación. Es, en resumen, un manifiesto que llama a la multiplicación, no a la copia.

¡Un manifiesto por la educación!

Carl Anders Säfström

La educación moderna ha sido asociada con el desarrollo del estado de bienestar moderno. Los primeros pragmatistas del crisol de razas norteamericano ya visualizaban a la educación como un trampolín hacia una sociedad nueva y mejor. La tecnología iba a constituir la fuerza impulsora mientras que la educación iba a preparar el terreno para una nueva sociedad (Feinberg, 1975). Los valores y las normas a través de los cuales este mundo feliz se formaría se basaban en el poder de la tecnología para tornar a la vida humana más simple y más efectiva a la hora de alcanzar sus aspiraciones. En la investigación, se llevaron a cabo proyectos a gran escala y se desarrollaron nuevos métodos para lidiar con grandes cantidades de información. La lógica detrás de esto residía en la necesidad tanto de construir como de controlar el surgimiento de un nuevo tipo de ciudadano, el 'hombre' democrático moderno. La Segunda Guerra Mundial había mostrado la necesidad de este nuevo 'hombre', distinto de los Fascistas y de los Nazis (Herrman, 1995). Las ciencias sociales, informadas mediante las nuevas tecnologías del mundo moderno, se desarrollaron rápidamente con financiamiento de los presupuestos militares (Herrman, 1995). En Suecia, las ciencias sociales emergentes, entre ellas la educación, acudieron a los EEUU para aprender nuevos métodos con el fin de lidiar con colecciones de datos a gran escala. Esto les permitió llevar a cabo la doble tarea de inventar y controlar al nuevo demócrata, apropiado para el estado de bienestar venidero (Säfström, 2004).

¿Por qué esta breve introducción histórica? Resulta necesaria porque provee un contexto mediante el cual entendemos aquello que enfrentamos hoy en la educación en Suecia. La perspectiva clave reside en el hecho de que la educación se forma en el estado moderno como parte del abordaje de los problemas y deseos internos del estado. Es así como este construye a sus ciudadanos para sobrevivir como

un tipo de estado en particular (Popkewitz, 2008). La educación, en otras palabras, tanto como una idea como en la forma de un sistema escolar específico, no se encuentra fuera de la construcción del estado de bienestar moderno, sino que reside en su propia base. De aquí se desprenden dos cosas. Primero, si la educación sufre ataques, esto significa que la idea de un tipo específico de estado de bienestar, en su totalidad, sufre ataques. Este caso se ve de forma bastante clara hoy en Suecia, donde la escolaridad obligatoria, un ideal que conformó la política escolar desde los años 40, no resulta más de interés general, sino que ahora las familias eligen escuelas acordes a su estatus social y a su riqueza (Englund, 2010). El estado financia lo que se denomina 'escuelas gratuitas', las que siguen un currículo nacional aunque constituyen compañías privadas financiadas con el dinero de los impuestos, convirtiendo en efecto a los impuestos en ganancia privada. Los diarios informan que abrir una escuela es el negocio más redituable en Suecia, con el riesgo más bajo y la ganancia más alta. Por ejemplo, el diario nacional *Dagens Nyheter* (29/09/2010) informó acerca de una ganancia promedio del 13% para las escuelas privadas y las profesiones de la salud, en comparación con el 9% para otro tipo de negocios, mientras que el *Svenska Dagbladet* (7/08/2010) reportó un alto incremento de capitalistas de riesgo operando en el mercado de las escuelas 'gratuitas' debido al hecho de que generan grandes ganancias con pequeñas inversiones.

La idea pasada acerca de la educación –una escuela entendida en términos de democracia, solidaridad y justicia– ha sido redesignada por liberales y conservadores como políticas escolares flum (en español, 'de pelusa'). Este nuevo nombre, el cual ha ganado una amplia aceptación en el dominio público, forma parte de un cambio discursivo en el discurso sobre la educación y la escolarización en Suecia, donde 'disciplina' y 'orden', más que democracia, han devenido términos clave (Månsson&Säfström, 2010). Para ser más precisos, la 'escuela para todos' ha sido resignada 'para que se anoten todos', y 'aprendizaje de por vida en la sociedad del conocimiento'. Se trata de un discurso marcadamente diferente, caracterizado por un retorno al conocimiento 'positivista' producido por la neurociencia, la investigación empírica, la psicología positivista, y por ideas

de liderazgo y eficiencia en todos los asuntos concernientes a la escolarización.

Segundo, también se desprende el hecho de que, si la investigación educativa reside al interior de un tipo específico de estado de bienestar cuyo propio centro se halla cuestionado por fuerzas políticas de derecha –tanto liberales como conservadoras–, esto significa que la investigación educativa también recibe ataques. Todo tipo de investigación que se halle orientada a algo fuera de sí misma (por ejemplo una orientación hacia la justicia, la solidaridad, la democracia, o la libertad) se ve cuestionada. Es decir, la investigación se ve reducida a más investigación por la investigación misma para que sea utilizada por los políticos, quienes definen a qué fin esta llegará (Biesta, 2010).

En Suecia, esto significa efectivamente que una nueva derecha redefine, en su totalidad, la idea del estado de bienestar desde el interior al cambiar toda la infraestructura educativa. Esto implica cambiar la ley escolar y el sistema de calificación en las escuelas; implica otorgar a los profesores el derecho de castigar a los estudiantes; implica cambiar el criterio de admisión al gymnasium (escuela secundaria) y a la universidad; implica cambiar los términos según los cuales se financia la investigación educativa; implica cambiar la formación docente y quién tiene derecho a entregar títulos de formación docente; implica poner en marcha un nuevo sistema 'de calidad' para las universidades; y aún más, implica cambiar la totalidad del paisaje educativo desde el jardín de infantes hasta la educación superior.

La ironía respecto de todo esto es que, para que ocurra un cambio tan fundamental, la coalición de partidos de derecha necesita atacar vigorosamente a la investigación educativa, dado que una gran parte de la investigación educativa en Suecia se ha efectuado dentro de la idea más amplia de un estado de bienestar 'social demócrata' (Rosengren&Öhngren, 1997). O más bien, el estado necesita redefinir a la investigación educativa para así favorecer más a sus propias aspiraciones. Esto se realiza de la forma más descarada al promover a la neurociencia y a una antigua forma positivista de la psicología educativa (Säfström, 2011). El estado, entonces, promueve tipos de investigación que solo con gran dificultad logran decir algo sustancial sobre la educación,

y que muy fácilmente pueden ser acusados de legitimar solo una mirada ya decidida políticamente acerca de lo que la educación es y para qué debería servir. Su falta de credibilidad científica (y esto es particularmente irónico, ya que el Ministerio de Educación afirma realizar todo esto para mejorar la calidad de la investigación) se halla contrarrestada por una propaganda rígida y agresiva, sostenida por uno de los más grandes diarios en Suecia, Dagens Nyheter (ver Wiklund, 2006), transformando efectivamente a la política escolar en puro populismo y criticando vergonzosa e ilegítimamente a las corrientes más sólidas y establecidas de la investigación educativa por no alcanzar ciertos tipos de estándares de 'calidad'. Debemos recordar, sin embargo, que la investigación educativa per se no es el blanco de esta crítica; se trata más bien de un ataque al estado de bienestar 'social demócrata'.

Y aquí llego al corazón del asunto. La investigación educativa se constituye demasiado fácilmente en relación a las políticas de turno más que en relación a las tradiciones de pensamiento que son más antiguas que los lapsos de los partidos en el poder. La investigación educativa se ve muy fácilmente reducida a la aplicación de ideas provenientes de otra parte, sea de la política o de otras disciplinas. Esto torna débil a la educación respecto de ataques ideológicos como los descriptos anteriormente, y confunde al campo hasta su médula. Los investigadores educativos que hacen investigación sólida, tanto en las corrientes principales como en las 'críticas', no previeron lo que se avecinaba, y cuando llegó este ataque frontal contra todo lo que consideraban sagrado, simplemente no había respuesta posible. O, para ser más precisos, la respuesta posible solo parecía confirmar lo que decía la nueva derecha –a saber, que la investigación educativa solo apoyaba una anticuada idea de estado de bienestar en su propio interés 'izquierdista'. Las pocas respuestas desde el campo de la investigación solo se enterraron aún más en el lodo.

Lo que complica aún más el asunto es que el campo de la investigación educativa en Suecia también sufre ataques internos. Otras disciplinas ingresan a la educación a través de las didácticas específicas, pero a menudo sin hacer su tarea, sin molestarse en buscar teorías de la educación mediante su historia intelectual y sin relacionarse con lo que efectivamente se

hizo y se hace, nacional e internacionalmente, en el campo de la educación. Esta expansión de la investigación 'educativa' en las universidades, principalmente a través de la formación docente, en efectos oscurece aún más al campo. La educación se ha visto marginada severamente como una tradición intelectual por derecho propio, y nuevas invenciones se realizan constantemente para alcanzar las demandas tanto de un campo confundido como de los determinados políticos. Las invenciones se llaman, por ejemplo, didácticas específicas, trabajo educativo, sociología educativa, educación especial, psicología educativa, y se establecen como disciplinas independientes, aunque siempre con el mismo contenido, solo denominado de forma diferente en diferentes universidades, y todas ellas en teoría marcadamente distintas de la educación (en sueco, Pedagogik), confundiendo a los estudiantes y al personal en todos los niveles. En un aspecto, sin embargo, el campo difuso se mantiene hoy en día gracias a la ambición del estado no solo de apoyar a un tipo específico de investigación, sino también para definir qué debe explicar la investigación, cómo lo explicará, y qué teoría usará para establecer a estas explicaciones como la verdad (para más detalles, ver Säfström, 2010). ¿Pero eso es lo que queremos que signifique la educación? Creo firmemente que no. ¡Es hora de luchar por la educación!

Notas

Traducción al español Leandro Calandra. Supervisión de la traducción: María Cristina Sarasa (Grupo GIEEC-CIMED-UNMDP)

El editor estaría complacido de publicar respuestas a este texto (no más de 500 palabras).

Bibliografía

- Biesta, G. J. J. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Boulder, CO: Paradigm.
- DagensNyheter. (2010). Kraftigjobbtillväxt i orivatom-sorg [Fuerte incremento privado en profesiones de la salud], 29 de Septiembre. Online: <http://www.dn.se/ekonomi/kraftig-jobbtillvaxt-i-privat-omsorg>

- Englund, T. (2010). Questioning the parental right to educational authority: Arguments for a pluralistic public education system. *Education Inquiry*, 1(3), 235-528.
- Feinberg, W. (1975). *Reason and rhetoric: The intellectual foundations of 20th century liberal educational policy*. New York: John Wiley & Sons.
- Herrman, E. (1995). *The romance of American psychology: Political culture in the age of experts*. Berkeley: University of California Press.
- Månsson, N., & Säfström, C. A. (Eds.). (2010). *Ordningens pris [El precio del orden]*. *Utbildning&Demokrati*, 19(3) (Edición especial).
- Popkewitz, T. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science education, and making society by making the child*. New York & London: Routledge.
- Rosengren, K. E., & Öhngren, B. (1997). *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: HSNR.
- Säfström, C. A. (2004). *Den pedagogiskapsykologin, differentieringsfrågan och den liberal-demokratisk välfärdsstaten [Psicología educativa, la cuestión de la diferenciación y el liberal demócrata estado de bienestar]*. Bengtson, J. (Ed.). *Utmaningar I filosofisk pedagogic [Challenges in philosophical education]*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, C. A. (2010). *Profesor: Överlättforskningsnät-forskarna [Profesor: Deje la investigación a los investigadores]*. Västerås Läns Tidning. Online: <http://vlt.se/asikter/debatt/1.740321-professor-overlat-forskningen-at-forskarna>
- Säfström, C. A. (2011). *Rethinking emancipation, rethinking education*. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 199-211. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1007/s11217-011-9227-x>
- SvenskaDagbladet. (2010). *Skolänglödhetsförrikkapitalister [Las escuelas de moda para los capitalistas de riesgo]*, 7 de Agosto. Online: http://www.svd.se/naringsliv/nyheter/skolan-glodhet-for-riskkapitalet_5098225.svd
- Wiklund, M. (2006). *Kunskapsfanbärare. Den godelän-rarensomdiskursivkonstruktion på en mediearena [Abanderados del conocimiento. El buen maestro como una construcción discursiva en una arena mediática]*. *Örebro Studies in Education*, 17. Örebro: Örebro University.

Fecha de Recepción: 7 de diciembre de 2017
Primera Evaluación: 17 de enero de 2018
Segunda Evaluación: 17 de enero de 2018
Fecha de Aceptación: 27 de enero de 2018



“Ingrávida 2”, escultura. Gabriela López