

“Un Manifiesto por la educación” diez años después: acerca del gesto y la sustancia

Gert BIESTA*



La cosecha, escultura. Gabriela López

Resumen

Tras diez años de publicarse el “Manifiesto por la educación” podemos afirmar que el mismo no buscó ser un modelo para el futuro de la educación ni fue concebido para serlo, intentó no obstante expresar algo “sobre” la educación y algo “para” la educación. En ese sentido, el “Manifiesto” intentó expresar preocupaciones reales e incesantes, por las que “vale la pena luchar”, siempre que consideremos que “luchar” es tal vez una noción demasiado fuerte en un mundo caracterizado por la tensión y el conflicto. En las líneas que se expresan a continuación, compartimos algunas reflexiones acerca de dicho manifiesto siendo conscientes que sus huellas y sus preocupaciones están latentes en quienes consideran a la educación como un espacio de plena libertad.

A Manifesto for Education Ten Years On: On the Gesture and the Substance

Abstract

After ten years of publication of the “Manifesto for education” we can affirm that it did not seek to be a model for the future of education nor was it conceived to be, but nevertheless tried to express something “about” education and something “for” The education. In that sense, the “Manifesto” tried to express real and incessant concerns, for which “it is worth fighting,” whenever we consider that “fighting” is perhaps too strong a notion in a world characterized by tension and conflict. In the lines that are expressed below, we share some reflections about said manifesto, being aware that its traces and concerns are latent in those who consider education as a space of complete freedom.

Palabras clave: manifiesto; educación; libertad; lucha.

Keywords: manifest; education; freedom; fight.

* 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

La versión en inglés del “Manifiesto por la educación” se publicó en 2011, aunque el original se redactó con anterioridad mientras que los diálogos que condujeron al “Manifiesto” son aún de más larga data. A la sazón, es justo decir que el “Manifiesto” posee ahora una década de antigüedad. Al momento de escribirlo, Carl Anders Säfström y yo éramos plenamente conscientes del carácter irónico del “gesto” de redactar un manifiesto. Después de todo, se han escrito muchos manifiestos ambiciosos, incluyendo manifiestos por la educación, pero ninguno ha logrado realmente cambiar al mundo.

Desde mi punto de vista, esto está bien porque no deberíamos pensar en el mundo y su futuro en términos de la ejecución de algún programa. Al fin y al cabo, el mundo no es el “proyecto” de alguien, en realidad no pertenece a nadie por decirlo de algún modo, tal como resulta esta “condición” extraña de la vida en la pluralidad, para utilizar una frase que evoca a Hannah Arendt. Entonces, un manifiesto puede, a lo sumo, ser una intervención en el estado actual de las cosas, una voz que resuena en un momento particular del tiempo, un comienzo que, para tornarse un manifiesto, requiere adoptar a otros y que ellos a su vez lo adopten a su manera, más allá de sus intenciones. Un manifiesto es un niño que ha dejado el hogar y que trata de hallar su lugar en el mundo.

Aunque el “Manifiesto” no fue un modelo para el futuro de la educación ni fue concebido para serlo, intentó no obstante expresar algo “sobre” la educación y algo “para” la educación. La idea principal que intentó formular “sobre” la educación fue que la educación no implica la inserción de los individuos en órdenes ya existentes o, para ser más precisos, que la educación no es y no debería reducirse a esto. Por el contrario, la educación se basa en última instancia en las formas en que los individuos pueden existir como sujetos. Existir como sujeto, para tornar al lenguaje arendtiano, implica, por una parte, la capacidad de emprender, iniciar y tomar iniciativas. Por otra parte, concierne la voluntad de responsabilizarnos de los efectos de nuestras metas, particularmente cuando los resultados de nuestras iniciativas conducen a desenlaces radicalmente abiertos e indeterminados. Existir como sujeto es, entonces, una cuestión de libertad, tal como postulamos en el “Manifiesto”. Pero no es ésta la libertad para hacer lo que uno desea –la “libertad para comprar” neoliberal como podríamos denominarla– sino la libertad como acción arendtiana, la libertad de resultar inscriptos en la red de pluralidad y de inscribirnos en la red de pluralidad.

En algunas tradiciones de pensamiento y práctica en la educación, particularmente en aquellas que se originaron en el mundo de habla alemana, la conexión entre la educación y la cuestión de la libertad humana, de la existencia como sujeto, resulta bastante obvia (ver, por ejemplo, Gössling, 1993). En otras tradiciones, particularmente en las que se originaron

en el mundo de habla inglesa, estas conexiones son menos obvias y no resultan centrales para la auto-comprensión del campo (ver Biesta, 2011). Por esa razón, en un universo educativo donde el inglés se ha convertido en su lengua franca, la conexión con la cuestión de la libertad se olvida fácilmente durante los intentos por hacer “funcionar” a la educación, aún si dichos intentos proceden de intenciones meritorias tales como el empoderamiento o la justicia social. El peligro reside en el hecho de que dichas intenciones, especialmente cuando se las “traduce” mediante la lógica de la Industria Global de Mediciones en Educación (por su sigla en inglés, GEMI) (Biesta 2015), colocan a la educación en una senda instrumentalista obsesionada con los “resultados”. Durante este proceso, los estudiantes cesan de concebirse como sujetos de acción para tornarse sujetos de intervención.

Al respecto, el “Manifiesto” también intentó hablar “por” la educación, ya que intentó resaltar el hecho de que la cuestión del sujeto es el “negocio” de la educación aún si –o incluso– cuando el propio negocio deviene “riesgoso” (Biesta 2014) porque elude al control. Un punto que insinúa el “Manifiesto” es que, cuando se concibe y promulga a la educación como control, el sujeto colapsa, desaparece de nuestra vista. Esto no sucede únicamente cuando la educación se obsesiona con la producción de resultados medibles de aprendizaje o con formas fuertes de sociabilización que buscan definir, de antemano, en qué tipo de individuo se convertirán el niño o el estudiante. Es también el caso cuando el sujeto –o su propia cualidad de ser sujeto– se enreda con todo tipo de “psico-técnicas”, tales como programas que apuntan al desarrollo de cualidades personales y características particulares o a la ambición más general de la educación como formadora del carácter. Aunque a primera vista parecen interesarse en el individuo como sujeto, o en el sujeto como individuo, todas estas técnicas y programas terminan reduciendo al sujeto a un objeto que necesita algún tipo de cultivo.

Algunas de las nociones y formulaciones un tanto extrañas del “Manifiesto” –tales como la idea del disenso y la sugerencia acerca de la educación como la tensión entre “lo que es” y “lo que no es”– pretendieron identificar el único “espacio” y la única preocupación de la educación, una preocupación que no puede

reducirse o trasladarse a las preocupaciones de, por ejemplo, la psicología o la sociología, sino que debe considerarse como debidamente educativa. Ésta es la razón por la cual la educación no concierne ni al desarrollo individual ni a la socialización colectiva. Tampoco atañe a la expresión individual o a las limitaciones sociales o societarias sino que implica el encuentro de los individuos con su libertad –la libertad de decir sí o no, de permanecer o de marcharse, de seguir la corriente o de ofrecer resistencia– y con el desafío continuado y permanente de poner su libertad a dialogar con el mundo natural y social de modo tal que, citando a Arendt nuevamente, mi capacidad de tomar la iniciativa no destruya las oportunidades de otros de tomar la iniciativa y también ofrecer sus inicios al mundo. La educación, como tan bien lo planteó Winfred Böhm (2017), posee entonces su lugar “natural” en el mundo –el mundo (arendtiano) de la pluralidad y de la diferencia, de la existencia en la pluralidad y la diferencia. El autor escribe (en mi traducción del original en alemán): “Mientras que el ser humano se desarrolla como ser natural y mientras que el ser humano se socializa como actor de roles sociales, su educación como sujeto siempre se lleva a cabo contra el horizonte del mundo” (Böhm 2017, p.163).

Desde que el “Manifiesto” se originó como un inicio, ¿ha conducido a algo? ¿Ha dejado huellas durante la (primera) década de su existencia? Resulta difícil expresarlo. Existen trazas en Internet y en escritos que han citado, aludido o debatido al “Manifiesto” y existen pruebas –tales como esta publicación– de que el debate continúa. Si por todo ello debe atribuírsele algún mérito al “Manifiesto” resulta, nuevamente, arduo de establecer. Sin embargo, queda claro que las preocupaciones que el “Manifiesto” intentó expresar son preocupaciones reales e incesantes, por las que “vale la pena luchar”, según el dicho, siempre que consideremos que “luchar” es tal vez una noción demasiado fuerte en un mundo caracterizado por la tensión y el conflicto. El “Manifiesto”, al menos, expresa

preocupaciones que todavía son lo suficientemente importantes como para preocuparse en todos aquellos lugares donde se mantiene viva la promesa de que la educación no es un instrumento de control, sino un lugar donde podemos encontrarnos con nuestra libertad y con la responsabilidad que conlleva el utilizar esa libertad en nuestros intentos continuos de existir juntos como sujetos.

Notas

Traducción al español Mariana Daverio. Supervisión de la traducción María Cristina Sarasa (Grupo GIEEC-CIMED-UNMDP)

Referencias

- Biesta, G.J.J. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field” en *Pedagogy, Culture and Society*. Año 19. N° 2. pp.175-192.
- Biesta, G.J.J. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2015). “Resisting the Seduction of the Global Education Measurement Industry: Notes on the Social Psychology of PISA” en *Ethics and education*. Año 10. N° 3. pp. 348-360.
- Böhm, W. (2017). *Die pädagogische Placebo-Effekt. Zur Wirksamkeit der Erziehung. [The educational placebo-effect. On the effectiveness of education.]* Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gössling, H.J. (1993). *Subjektwerden: Historisch-systematische Studien zu einer pädagogischen Paradoxie. [Becoming a subject: A historical and systematic exploration of an educational paradox.]* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Fecha de Recepción: 7 de diciembre de 2017

Primera Evaluación: 17 de enero de 2018

Segunda Evaluación: 25 de enero de 2018

Fecha de Aceptación: 25 de enero de 2017