

¿Puede el propio pensamiento de educación romper esquemas? Análisis de “Un Manifiesto para la Educación” de Biesta y Säfström

Mario DI PAOLANTONIO*



Detalle *S/T*, linoleografía.
Dini Calderón

Resumen

El presente texto intenta reflexionar sobre la potencialidad misma del pensamiento de educación en lo que refiere a la resignificación de esquemas a partir de la lectura de “Un Manifiesto para la educación”. Dicho manifiesto puede ser entendido como una idealidad adolescente, la cual no sólo comienza, sino también siempre finalizará en desilusión –en este *mal* de la idealidad. La idealidad que persigue todo manifiesto puede conllevar a la inmovilidad y a la decepción, sin siquiera intentar romper esquemas estructurantes. El artículo que se presenta intentará abordar dicha cuestión a partir de nuestros propios pensamientos respecto a la crítica de la idealidad y de las reflexiones que invita a realizar el manifiesto en cuestión. De alguna manera nos otorga la posibilidad pensar y pensarnos educativamente. ¿Pero qué significa eso exactamente? Para alcanzar el significado del *pensar* lo educativo necesitamos considerar qué está implícito al sostener “lo que es” y “lo que no es” en tensión. De ello se abocará el último apartado del trabajo.

Palabras clave: Manifiesto para la educación; pensamiento de educación; idealidad; tensión temporal

Can the very thought of education break bricks? A Commentary on Biesta and Säfström’s ‘A Manifesto for Education’

Abstract

This text tries to reflect on the very potentiality of education thinking in what refers to the resignification of schemes from the reading of “A Manifesto for education”. This manifesto can be understood as an adolescent ideality, which not only begins, but also always ends in disappointment –in this evil of ideality. The ideality pursued by every manifesto can lead to immobility and disappointment, without even trying to break down structuring schemes. The article that is presented will try to approach this question from our own thoughts about the critique of ideality and the reflections that the manifesto in question invites us to make. In some way it gives us the possibility to think and think educationally. But what does that mean, exactly? To reach the meaning of thinking about education, we need to consider what is implicit in holding “what is” and “what is not” in tension. This will focus on the last section of the work.

Keywords: Manifesto for education; education thinking; ideality; temporary tension

*Profesor Asociado en la Facultad de Educación de la Universidad de York, Toronto, Canadá. Sus intereses están ligados al campo de la Filosofía, la Ética y las metodologías de innovación a partir de perspectivas que prestan atención a temas de la memoria y la historia. Forma parte del Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Buenos Aires, Argentina | mdpapolantonio@edu.yorku.ca

Los manifiestos se originan en la desilusión. Parecen surgir del tentador y, a la vez, oscuro entendimiento adolescente de que el “mundo da asco” y que necesitamos rápidamente encontrar otro ideal mejor, más perfecto y real que pueda finalmente poner las cosas en su lugar. Considerando el trabajo de Julia Kristeva sobre *idealidad adolescente* (2001, 2006), podríamos decir que el género llamado manifiesto es realmente un invento adolescente. Los tonos entusiastas y las declaraciones proselitistas románticas nos incitan a pensar que un ideal puede romper esquemas, por así decirlo, y es frecuentemente el espíritu característico del manifiesto y de la naturaleza adolescente. De acuerdo con Kristeva, el adolescente está “deseando encontrar modelos ideales que le permitirán despojarse de sus padres y encontrar esa vida ideal en algún otro lugar” (2006: 18). El joven es un creyente carente de esperanza, un rebelde refinado buscando el ideal absoluto, siempre soñando con el futuro, completamente desalentado e intentando desesperadamente escapar el día de hoy. Como sintetiza acertadamente Deborah Britzman, “existe, para el adolescente, una belleza inmensa en la creencia en la perfección: en un objeto ideal que es totalmente gratificante y, por lo tanto, que debe ser verdadero e invariable” (2015: 79). Considero que, de alguna forma, todos somos “creyentes adolescentes” cuando soñamos con un manifiesto acerca de soluciones ideales para el futuro, sobre una redistribución perfecta, sobre el encuentro pedagógico ideal por venir que lleva al paraíso de la realización educativa. Fantaseando con el manifiesto, tentados por un ideal por alcanzar, nos convertimos en adolescentes eternos y susceptibles, también, a todos los cambios de humor: es decir, padecemos, como “entusiastas idealistas afectados por lo absoluto pero devastados por la primera desilusión... fieles eternos... eventuales nihilistas” (Kristeva 2006: 18).

El manifiesto, como la idealidad adolescente, no sólo comienza, sino también siempre finalizará en desilusión –en este *mal* de la idealidad. Aunque siempre hablando del futuro perfecto, el manifiesto, como la idealidad adolescente, es realmente momentáneo y rápidamente le da lugar a la desilusión. Kristeva sostiene que una *necesidad de creer* tan fuerte puede convertirse fácilmente en lo contrario:

“desilusión, aburrimiento, depresión o incluso enojo destructivo” (2006: 18). Aunque el deseo por un ideal habla de un intento de construir una vida valiosa, la dificultad para encontrar alguna vez ese ideal puede torturarnos (si no nos ocupamos de esta frustración inevitable de la idealidad) hasta el punto de volvernos completamente resentidos y resignados. Una sensación abrumadora de malestar en la cual pocas veces se logra encontrar significado en algo nos controla. Padeciendo la crueldad de la incapacidad de encontrar el ideal, corremos el riesgo de dejar el mundo y la difícil libertad que éste demanda, ya que empezamos a sentir que no nos queda nada realmente por hacer o de qué preocuparnos porque realmente no hay nada en lo que creer.

Comienzo con esta quizás extraña semejanza entre el género del manifiesto y la *idealidad adolescente* para enfatizar qué tan curioso e incoherente es en comparación el “Manifiesto para la Educación”. El manifiesto de Biesta y Säfström (2011) realmente no se ensambla en este género por varias razones. Y ésta es su fuerza performativa; ya que nos permite considerar lo que está en juego en lo que podría significar resguardar lo que es educativo en la educación. Los autores de “Un Manifiesto para la Educación” ponen en escena un tipo de manifiesto muy diferente porque nos piden que desconfiemos de la estricta asociación de la educación a ideales o a cualquier secuencia de causa y efecto destinada “a llegar”. Su manifiesto prueba y problematiza en lugar de acentuar nuestra fuerte *necesidad de creer*. Arriesguémonos a llamarlo un manifiesto para “mayores”, una charla dirigida a aquellos honestamente interesados en la responsabilidad de necesitar pensar lo educativo en lo que se llama educación. A continuación, brevemente voy a decir unas pocas palabras acerca de la peculiar crítica a la idealidad y a la temporalidad de los autores, antes de considerar lo que creo que es tan provocativo sobre este manifiesto, lo que sus afirmaciones *nos invitan* a pensar.

I.

A diferencia de la curiosidad de tipo adolescente por encontrar ideales y soluciones finales de gran alcance, en un *lenguaje fuerte* que aspira a saciar nuestra *necesidad de creer* en la educación, los autores implícitamente trabajan

con la noción de una “educación débil”. El pensador cultural Irit Rogoff (Biesta, 2014) definió la “educación débil” como “un discurso de la educación que no es reactivo, que no se involucra en todo lo que sabemos con certeza que está mal en la educación”, sino que más bien busca “plantear” la educación ‘en’ el mundo y ‘del’ mundo, no como una respuesta a la crisis, sino como parte de sus permanentes complejidades, creando realidades, sin reaccionar ante ellas” (2010: 38-39). Considero que los autores del Manifiesto están de acuerdo con Rogoff en cuanto a la preocupación de que nuestra necesidad de creer en la educación en un sentido fuerte nos presione en tratar de “responder de forma reactiva a los males del mundo” (2010: 38) a través de los ideales heroicos y supuestos super-poderes impuestos en la educación. Preguntar demasiado sobre la educación, en realidad, termina resintiéndonos por las inevitables fallas de la educación, haciéndonos caer en esas aversiones y reacciones habituales que surgen cuando nuestros ideales caen. Creer que la educación milagrosamente corregirá y ofrecerá la respuesta a problemas que la sociedad misma ha errado en remediar adecuadamente (como asegurar la prosperidad económica para todos, acabar con el desempleo, generar justicia social), rápidamente nos hace sentir traicionados y así nos alejamos de la educación indignados. Nuestro *lenguaje fuerte* de la educación, en verdad, nos prepara para juzgar a la educación de acuerdo a un conjunto de criterios fuera de ella, empobreciendo entonces nuestro pensamiento sobre lo educativo en la educación.

Así, tanto los autores del Manifiesto como Rogoff hablan en el nombre de una “educación débil” para que podamos *aliviar nuestro pensamiento sobre la educación* que siempre tiene que disfrazarse de “una educación fuerte, redentora y misionera”, que finalmente le da lugar al *re-sentimiento*: una fuerza que eventualmente consume nuestro pensamiento, y que finalmente nos hace cansar de ocuparnos los unos de otros y del mundo que tenemos entre nosotros. Alejarnos de esa mentalidad nos da la posibilidad de preguntar “cómo la educación hoy en día podría ser más que”, como Rogoff sostiene, “un espacio para el achicamiento y la decepción” (2010: 39), cómo la educación realmente podría ser un lugar para algo *diferente a una reacción*: Un lugar para reunir fuerzas

y para sustentar inesperadas posibilidades y aventuras en el pensamiento.

Acercarse a la educación como algo más que una reacción entonces nos permite apreciarla como un sitio particular. Es decir, momentáneamente protegida de las demandas de soluciones técnicas para corregir los problemas del mundo, la educación puede entenderse como un lugar donde uno es “libre” para aseverar lo que es propiamente educativo –la capacidad humana de “empezar de nuevo”, una capacidad que destruye cualquier presente de auto-encierro. Así, lo educativo puede pasar a primer plano como una “interrupción” (de “lo que es”) en el aquí y ahora que ofrece otro comienzo, otro principio para sentir nuestra exclusiva libertad de ser. El punto en cuestión aquí no es simplemente la apreciación de que nuestra propia transformación a través de la educación siempre tenga lugar en lo que ya ha comenzado (en “lo que es”), sino también que nuestro “desarrollo” se vuelva precisamente “singular”, y de ahí un “momento educativo”, cuando mi ser *siente* su carga única (su “subjetividad”, como Biesta y Säfström dirían) de ocuparse de su particular emersión y de interrumpir lo “que es” del mundo en el aquí y ahora.

Junto con este intento de superar el “síndrome de idealidad”, y no sin relación alguna, Biesta y Säfström (2011) nos piden dejar de entender la educación dentro de una temporalidad interesada y peligrosamente evasiva, la cual continuamente pospone y hace proselitismo de una “futura solución perfecta que aún está por venir”. Escriben: “... al concebir la educación en términos de lo que aún no es –es decir, al concebir la educación como un proceso que cumplirá sus promesas en algún momento futuro–, la noción de libertad desaparece del aquí y ahora y corre el riesgo de ser postergada para siempre” (Biesta y Säfström, 2011: 543). La cuestión es que al concebir la educación como un suceso completamente futuro terminamos eliminando el sitio en el que el momento educativo tiene lugar. Aclaran que necesitamos “erradicar la temporalidad de la educación” por temor a que olvidemos (en aras de priorizar algún vago indeterminismo difuso y descontextualizado) nuestro trabajo e inferencia en el momento educativo justo aquí y justo ahora. Esta orientación atemporal (o más bien no-futura) parece hacerle señas a un *intempestivo* (radicalmente inesperado) asunto

que actúa sobre nuestro presente precisamente al oponerse, desplazar e interrumpir aquello que es esperado en el aquí y el ahora. El momento educativo en tanto que surge en medio de la interacción entre *lo que está presente* y *lo que no es esperado* necesariamente implica mantener el presente abierto como algo inconcluso, como algo esperanzador y que invita a mayores consideraciones.

Éste es un curioso manifiesto, de hecho. Problematisa y complejiza *nuestra necesidad de creer* en la educación. Sin idealidad y lo futuro ¿qué podría este manifiesto posiblemente intentar expresar? Los autores son audaces aquí: La suya es una manera de involucrar la particular *tensión* inherente dentro de la educación y así podríamos, posiblemente, *pensar educativamente*. ¿Pero qué significa esto exactamente? Para alcanzar el significado del *pensar* lo educativo necesitamos considerar qué está implícito al sostener “lo que es” y “lo que no es” en tensión.

II.

Como Biesta y Säfström (2011) reconocen, nuestra habilidad de pensar educativamente se ve afectada cuando en nuestro intento de hablar de educación desconectamos la tensión entre “lo que es” y “lo que no es” y priorizamos uno más que otro. Por lo que, por un lado, cuando hablamos de hacer la educación únicamente responsable ante “lo que es”, invariablemente convertimos la educación en socialización. Lo que prevalece aquí es un tipo de conformismo tenso que limita la educación a la preocupación de manejar las supuestas características, comportamientos y resultados de aprendizaje de los estudiantes para que puedan ser adaptables, comercializables y e intercambiables en la popularidad actual. Por otro lado, cuando unimos la educación a “lo que no es”, la educación se vuelve susceptible al goce y al padecimiento de un ideal futuro perfecto inalcanzable que siempre se sentirá traicionado por el mundo.



S/T, linoleografía. Dini Calderón

Bajo el hechizo de “lo que no es” llegamos a visualizar la educación como una manifestación descontextualizada ilimitada e indeterminada. Al hacerlo, perdemos el sentido de cómo la educación está “en” y es “del” mundo y cómo nos ofrece, posiblemente, una orientación a la historicidad que compartimos.

En vez de desasociar esos polos deberíamos mantenerlos en una tensión no dialéctica. Cuando hacemos eso, de acuerdo a mi lectura del Manifiesto, unas pocas cosas están implícitamente en juego. En primer lugar, permanecer con esta tensión no es una solución, una reconciliación o inclusive una propuesta de enmienda. Más bien es un enfoque, un “otro encabezado” para un pensamiento que mantener, desarrollar y representar un, tipo de, *vigilancia constante* sobre la tendencia preponderante de derrumbar lo educacional en una viciada agonía de adaptación (“lo que es”) o la eufórica abstracción de idealidad (“lo que no es”). En otras palabras, mantener esta tensión necesita un tipo específico de *continua atención* a cómo nuestro propio decir de lo que se denomina educación está siempre propenso a extinguir lo educacional.

En segundo lugar, y por extensión, mantener la tensión implica dar rienda suelta a la *oscilación dinámica de auto-corrección* que permite que “lo que es” este desligado por “lo que no es”, y que “lo que no es” esté ligado al “lo que es”. Más específicamente, la oscilación dinámica de auto-corrección que la tensión pone en juego permite (a) que “lo que es” llamado educación se tope con las demandas y aspiraciones de ser más que simplemente lo que es dado, y (b) que lleve lo educativo (a través de “lo que no es”) a enfrentar su posible determinación, implicancia y responsabilidad en el aquí y ahora. Doblemente obligado a pensar “lo que es” y “lo que no es” por consiguiente motoriza, en una manera no dialéctica, la necesaria *confrontación continua* (con algún otro llamado en una instancia singular específica) que salva a cada polo de derrumbarse y encerrarse en sí mismo.

En tercer lugar, a través de tal confrontación, interrupción y quiebre de la repetición de lo mismo, la tensión asevera a un momento educativo como *un momento en el que lo nuevo y lo imprevisto* puede llegar en el presente. Hay una implicancia histórica significativa aquí. La actividad educativa, como lo imprevisto que

rompe con la repetición de lo mismo, *nos expone a la contingencia* de “lo que es” y así nos invita a pensar la actual distribución peculiar y particular de lo sensato que podría ser diferente. El momento educacional –como momento de interrupción que llama a la contingencia de nuestra constitución– nos lleva a que estemos inclinados a “lo que no es” o no ha sido contado o *lo que puede ser* contado de otra manera en el aquí y ahora. “Mantener la tensión entre “lo que es” y “lo que no es”, como escriben los autores, “por consiguiente, significa tomarse la historia seriamente y considerar la educación como fundamentalmente histórica –es decir, abierta a eventos, a lo nuevo y lo imprevisto– en vez de una repetición interminable de lo que ya es o como una marcha hacia un futuro predeterminado que podría no llegar nunca” (Biesta y Säfström, 2011: 544).

Mantener la tensión es, por consiguiente, un proyecto que *nos invita a pensar detenidamente* lo educacional en la educación como un contrapunto de lo que potencialmente provoca un cortocircuito en el pensamiento: los arrebatos de “idealidad” y los cálculos para la “adaptación”. En cierto sentido, podríamos decir que mantener la tensión nos ofrece una manera de metabolizar nuestra necesidad de creer en la educación dentro de las posibilidades de pensar, cuestionar y simbolizar. Pero, ya que estamos, al fin y al cabo, ocupándonos de un manifiesto que está al acecho de un grupo de preguntas que nos presionarán insistentemente a más, demandando: ¿Qué puede este movimiento del “síndrome de la idealidad” al pensamiento ofrecer, manifestar, o concretamente llevar a cabo como programa? ¿Dónde yace la urgencia, el asunto y la realidad en lo que está siendo convocado? ¿Puede el propio pensamiento de educación de verdad romper esquemas?

El propio género del manifiesto parece estar destinado a ofrecer siempre dichos interrogantes sobre lo que está por ser manifestado. Sin embargo, como impliqué anteriormente, el “Manifiesto para la Educación” en su propia representación –como un tipo de manifiesto irónico que problematiza nuestras plegarias de manifestación– no pueden responder, no responderán, no deberían responder directamente tales súplicas programáticas. Más bien, su real preocupación con llevarnos a pensar educacionalmente depende en *traducir* la ten-

sión operativa entre “lo que es” y “lo que no es” a través de múltiples contextos posibles. El “Manifiesto para la Educación” no nos ofrece, entonces, un método o un grupo de cuestiones para ser copiados y aplicados, sino que nos guía a entender y responder a su importancia al representar, trasladar, leer la tensión operativa a través de otro “vocabulario” o contexto, el cual lo representa por su esencia histórica, transformable y como consecuencia educacional. Es como si este manifiesto nos pide a gritos incitantemente: “si vos querés leerme y oírme, debes entenderme, conocerme, interpretarme, traducirme, y de ahí, al responderme y hablarme, debes empezar a hablar en mi lugar”, y por lo tanto comenzar a citarme, cambiarme y extenderme a través de la multiplicación interpretativa (Derrida, 1991: 201-202).

Referencias bibliográficas

- Biesta, G. y Säfstrom, C.A. (2011). A Manifiesto for Education. *Policy Futures in Education* Año. 9 N° 5, pp.540-547
- Biesta, Gert (2014). *Beautiful Risk of Education..* Boulder: Paradigm Publishers.
- Britzman, Deborah (2015). *A psychoanalyst in the classroom: On the human condition in education.* New York: SUNY Press.
- Derrida, Jacques (1991). “This is Not an Oral Footnote,” in *Annotation and Its Texts*, ed. Stephen A. Barney. Oxford: Oxford University Press, 1991, 192-205.
- Kristeva, Julia (2011). *This Incredible Need to Believe.* New York: Columbia University Press.
- Kristeva, Julia (2006). “Thinking in dark times,” *Profession*, no. 1, 13-21.
- Rogoff, Irit (2010). “Turning,” in *Curating and the Educational Turn*. Eds. Paul O’Neill and Mick Wilson. Amsterdam: de Appel/Open Editions, 32-46.

Notas

Traducción al español: María Celeste Beramendi y Mercedes Brusadelli (GIEEC-CIMED-UNMDP)

Fecha de Recepción: 2 de noviembre de 2017

Primera Evaluación: 19 de diciembre de 2017

Segunda Evaluación: 7 de enero de 2018

Fecha de Aceptación: 7 de enero de 2018



S/T, linoleografía. Dini Calderón