

Arriesgarnos en educación: la cualificación, la socialización y la subjetivación, revisadas*

Gert Biesta

Resumen: En publicaciones anteriores, Gert Biesta ha sugerido que la educación debe orientarse hacia tres dominios de finalidad que él denomina cualificación, socialización y subjetivación. Muchos educadores, responsables políticos y académicos han considerado útil esta sugerencia. Sin embargo, el debate sobre la naturaleza exacta de cada dominio y sobre sus relaciones entre sí ha sido constante, especialmente en lo que respecta al dominio de la subjetivación. En este artículo, Biesta revisa los tres ámbitos y trata de aclarar la idea de subjetivación. Destaca que la subjetivación tiene que ver con la existencia del niño o del estudiante como sujeto de su propia vida, no como objeto de intervenciones educativas. La subjetivación, por tanto, tiene que ver con la cuestión de la libertad. Biesta explica que no se trata de la libertad de hacer lo que uno quiere, sino de la libertad de actuar «en y con» el mundo de forma «adulta».

Palabras clave: educación, cualificación; socialización, subjetivación, libertad, Dietrich Benner, identidad.

Abstract: In previous publications, Gert Biesta has suggested that education should be oriented toward three domains of purpose that he calls qualification, socialization, and subjectification. Many educators, policymakers, and scholars have found this suggestion helpful. Nonetheless, the discussion about the exact nature of each domain and about their relationships to each other has been ongoing, particularly with regard to the domain of subjectification. In this article, Biesta revisits the three domains and tries to provide further clarification with regard to the idea of subjectification. He highlights that subjectification has to do with the existence of the child or student as subject of her or his own life, not as object of educational interventions. Subjectification thus has to do with the question of freedom. Biesta explains that this is not the freedom to do what one wants to do, but the freedom to act in and with the world in a «grown-up» way.

Key words: education, qualification, socialization, subjectification, freedom, Dietrich Benner, identity.

Introducción

Homero Lane (1875-1925) es una de esas figuras desconocidas de la historia de la educación del siglo xx. Nunca había oído hablar de él hasta que lo encontré en los escritos de A. S. Neill, fundador de la escuela Summerhill. Curiosamente, Neill se refiere a Lane como «el factor más influyente» en su vida.¹ Siendo, como soy, un admirador de Neill, sentí una curiosidad inmediata por Lane y

* Este artículo está bajo una licencia CC by (*Creative Commons* Atribución). Se publicó originalmente con el título «Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited» en *Educational Theory*, vol. 70, n.º 1, 2020. pp. 89-104 <https://doi.org/10.1111/edth.12411>. Traducción: Carlos Magro Mazo.

¹ A. S. Neill, citado en Walter H. G. Armatyge, «Psychoanalysis and Teacher Education II», *British Journal of Teacher Education* n.º 1, 1975, pp. 317-334.

su Little Commonwealth, la escuela residencial basada en principios democráticos de participación y autogobierno que estableció y dirigió en la zona rural de Dorset (Inglaterra) de 1913 a 1918. No hay mucho escrito sobre Lane y su escuela,² y el mismo Lane escribió muy poco. El único relato que hizo de sus ideas educativas se encuentra en un breve libro titulado *Talks to Parents and Teachers* (*Charlas a padres y profesores*), publicado en 1928.³

Lane fundó su escuela para dar a niños y niñas con antecedentes difíciles –en la mayoría de los casos, incluso con condenas penales– una segunda y, a veces, tercera o cuarta oportunidad. No lo hizo a través de la disciplina y la gestión de las conductas, ni mediante un régimen estricto de reeducación, sino a través de la libertad. En lugar de privarles de su libertad, se la devolvía, por así decirlo, con la esperanza de que de esa manera «se reconectarán con ella» y la convirtieran en «su libertad». Desde un punto de vista educativo más convencional, Lane asumió muchos riesgos con su iniciativa, y son numerosas las historias de jóvenes que huyeron de la escuela y se metieron en problemas en el pueblo cercano. Pero también hay ejemplos de lo contrario.

En uno de los capítulos de *Talks to Parents and Teachers*, titulado «Misconceptions of Power» («Ideas erróneas sobre el poder», pp. 159-169), Lane describe una conversación que mantuvo mientras tomaba el té con un chico de dieciséis años a quien llama Jason, un joven bastante difícil, con antecedentes penales y un largo historial de fugas de Little Commonwealth. Jason se siente infeliz en la escuela, por lo que Lane le sugiere que reúna a algunos de sus amigos para la próxima votación de representantes de la escuela y, de esa manera, poder cambiar las cosas. Cuando Jason declara que «simplemente le gustaría dirigir el centro», Lane le pregunta qué es lo primero que haría. Sin estar seguro de qué decir y después de pensar un rato, Jason responde que lo que le gustaría es «destrozar esas cosas delicadas para el té» –las tazas y los platillos–, ya que son «para mujeres y chicos afeminados», pero no para chicos como él. Lane le responde diciendo que quiere que sea feliz y que, si rompiendo las tazas y los platillos de té va a serlo, debería hacerlo.

A continuación, Lane describe cómo entrega a Jason el atizador de la chimenea y cómo Jason, efectivamente, rompe la taza y los platillos de té puestos frente a él por Lane. Otros chicos en la sala, al ver lo que está sucediendo, comienzan, curiosamente, a acusar a Lane, diciendo que, al desafiar a Jason a romper las tazas, en realidad le ha obligado a hacerlo. Jason se da cuenta y dice que, en realidad, el problema «no son

² William David Wills, *Homer Lane, A Biography*, Londres, Allen & Unwin, 1964; y Elsie Theodora Bazeley, *Homer Lane and the Little Commonwealth*, Londres, George Allen & Unwin, 1928.

³ Homer Lane, *Talks to Parents and Teachers*, Londres, George Allen & Unwin, 1928. Para las siguientes referencias, esta obra se cita en este texto como *TPT*.



Fotografía de Sergei F. (fuente: Flickr).

los platos, sino que me desafiaste a romperlos» (*TPT*, p. 166). El suceso continúa debido a la observación hecha por otro de los jóvenes en la sala de que las tazas y los platillos no son de Lane, sino que pertenecen en realidad a los propietarios de la escuela, y que Lane, por tanto, no tenía derecho a ofrecérselos a Jason para que los destruyera. De repente, Jason se ha convertido en el héroe y Lane en el malhechor. Jason, de hecho, se defiende diciendo que su principal razón para romper las tazas y los platillos de té ha sido que siempre se atreve, porque «no soy un cobarde».

En ese momento, Lane toma su reloj y se lo pone en la mano a Jason diciendo: «Aquí está mi reloj, Jason. Te reto a que lo rompas». Lane continúa:

El muchacho miró el reloj y observó indeciso los rostros expectantes de sus amigos. Tras un momento, su expresión se tornó desesperada. Levantó el reloj como si fuera a arrojarlo contra la chimenea y me miró, esperando que en el último momento yo ejerciera mi autoridad y le dejara falsamente victorioso en posesión de su preciada actitud. La vacilación del momento hizo aflorar al verdadero Jason. Bajó la mano y colocó el reloj sobre la mesa. «No, no voy a romper tu reloj», me dijo, en un tono de afable generosidad, para cubrir su vergüenza (*TPT*, pp. 167-168).

Finalmente, Jason sale de la habitación con sus amigos. Cuando regresa a la mañana siguiente, pregunta a Lane si puede trabajar en el taller de carpintería de la escuela. Cuando Lane le pregunta por qué, responde con una sonrisa: «Oh, sólo quiero ganar dinero extra para pagar los platos que rompiste anoche» (*TPT*, 168).

Cuento esta historia de Homer Lane –a la que él mismo se refiere como un «incidente complicado e inusual» (*TPT*, p. 169)– no por su aparente éxito en reconvertir a un joven difícil,⁴ sino porque las acciones de Lane proporcionan un ejemplo gráfico y bastante preciso de lo que en mi propio trabajo he denominado «educación como subjetivación». Ahora permítanme dar un paso atrás para explicar por qué creo que la historia de Lane es un caso tan revelador.

Los tres dominios de la educación

En una serie de publicaciones que se remontan a 2004,⁵ he expresado mi preocupación por lo que he denominado la «aprendificación de la educación». Una preocupación que tiene que ver con el cambio en el discurso, la política y la práctica

⁴ Lane menciona que Jason se convirtió en «el mejor carpintero de la comunidad». Fue elegido juez del Tribunal de Ciudadanos de la escuela, finalmente se alistó en el ejército y, lamentablemente, falleció en Francia durante la Primera Guerra Mundial (véase *TPT*, p. 169).

⁵ Gert Biesta, «Against Learning: Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning», *Nordisk Pedagogik* 23, n.º 1, 2004, pp.70-82. N.T.: En castellano, sobre este proceso de aprendificación, puede leerse «Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro», en *Pedagogía y Saberes* n.º 44, Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, 2016. pp. 119-129.

educativa hacia los alumnos y su aprendizaje. Este cambio se presenta, a menudo, como una respuesta a las prácticas educativas de arriba hacia abajo, centradas en la enseñanza, el currículo y los recursos de la educación en general. El giro hacia el aprendizaje también se presenta como una respuesta a las prácticas autoritarias, en las que la educación se ve como un acto de control no muy diferente a la concepción «bancaria» de la educación de Paulo Freire.⁶ Desde esta perspectiva, el giro hacia el aprendizaje es visto como un movimiento progresista en el que, en lugar de los profesores y el currículo, serían los estudiantes y el aprendizaje los que estarían en el centro. Esta forma de ver y hacer educación se apoya en las teorías constructivistas del aprendizaje, en las que se argumenta que, al final, son los estudiantes quienes deben tomar sus propias decisiones y llegar a sus propias comprensiones, algo que los profesores, obviamente, no pueden hacer por ellos.

Un aspecto importante de mi crítica hacia este nuevo lenguaje del aprendizaje y, en general, hacia lo que he denominado la aprendificación de la educación, tiene que ver con el hecho de que el término «aprendizaje» describe un proceso bastante vacío en sí mismo, que no nos dice mucho, si es que nos dice algo, sobre lo que se supone que debe ser el aprendizaje y para qué aprendemos. Sin embargo, estas cuestiones –qué es y para qué– son cruciales para la educación, porque el objetivo final de la educación nunca es que los estudiantes simplemente aprendan –pueden hacerlo en cualquier lugar, incluso, por supuesto, hoy en día, en Internet–, sino que aprendan algo, que lo aprendan por una razón y que lo aprenden de alguien. Un problema clave con el lenguaje del aprendizaje es que tiende a invisibilizar las cuestiones sobre el contenido, el propósito y las relaciones educativas, o que da por sentado que la respuesta a estas cuestiones es clara y no necesita hacerse explícita.⁷

Un aspecto que ha recibido una atención considerable en el debate sobre la «de la educación tiene que ver con la cuestión del propósito de la educación. Sobre esto, he sugerido que lo que es realmente especial y probablemente único en educación es que ésta no está orientada hacia un único propósito –como la orientación de la medicina hacia la promoción de la salud o la orientación de la profesión legal hacia la búsqueda de la justicia–, sino que está orientada hacia tres propósitos o, como yo prefero decir, tres dominios de propósito. El argumento a favor de esta idea parte de un simple análisis de la forma en que funciona gran parte de la educación.

⁶ Freire, P. *Pedagogía del Oprimido*, Madrid, siglo XXI, 2012.

⁷ Uno de los problemas de la actual era de la medición es que la cuestión del propósito de la educación se responde a menudo en términos de producción de resultados de aprendizaje medibles. Véase Gert Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Boulder, Paradigma, 2010.

Muchos estarán probablemente de acuerdo en que una de las funciones clave de la educación tiene que ver con la transmisión –o, en términos menos directivos, con la puesta a disposición– de los estudiantes de conocimientos y habilidades. Esta función cualificadora de la educación es una tarea fundamental y proporciona una importante justificación para la escolarización. Mientras que algunos argumentan que esto es todo lo que las escuelas deberían hacer, no es demasiado difícil ver que incluso la provisión más básica de conocimientos y habilidades ya proporciona una cierta forma de (re)presentar el mundo y presentar lo que se considera valioso.⁸ Por esta razón, además de la cualificación, siempre hay también socialización: la (re)presentación de culturas, tradiciones y prácticas de manera explícita, pero a menudo también implícitamente, como ha demostrado la investigación sobre el «currículo oculto». Pero además de la cualificación y la socialización, se puede argumentar que la educación siempre tiene un impacto en el estudiante como individuo, ya sea potenciando o restringiendo sus capacidades. Esta tercera función podría denominarse individuación, aunque en mi propio trabajo, por las razones que se describen a continuación, me he referido a ella como «subjetivación».

A partir de la observación de que la educación siempre funciona en relación con estos tres dominios, se puede argumentar que quienes participan en el diseño y la práctica educativa –incluidos, por supuesto, los responsables de políticas educativas y los maestros– deberían siempre abordar la cuestión de lo que sus esfuerzos pretenden conseguir en cada uno de estos dominios. De este modo, las tres funciones de la educación se convierten en tres propósitos de la educación o, si se reconoce que bajo cada uno de ellos aún se deben tomar decisiones más concretas, se convierten en tres dominios de propósito educativo.⁹ Aunque a muchos les ha resultado útil y, en cierto

⁸ Klaus Mollenhauer, *Forgotten Connections: On Culture and Upbringing*, Londres, Routledge, 2013.

⁹ Hay otros autores que han defendido el carácter polifacético de la finalidad educativa. Kieran Egan, por ejemplo, ha sugerido que la educación debería centrarse en la socialización, la adquisición de conocimientos académicos y la promoción del desarrollo individual, y ha defendido que debería ser posible dar cabida a estos tres objetivos en la educación. Zvi Lamm hace una distinción similar entre la socialización, la aculturación y la individuación como tres posibles propósitos de la educación, aunque tiende a pensar que no pueden estar unidos dentro de un mismo sistema. Jerome Bruner, al hablar de «la complejidad de los objetivos educativos», identifica tres tensiones irresolubles en relación con los propósitos de la educación: la tensión entre el desarrollo individual y la reproducción cultural; la tensión entre el desarrollo de talentos y la adquisición de herramientas; y la tensión entre lo particular y lo universal. Véase Kieran Egan, *The Future of Education: Reimagining Our Schools from the Ground Up*, New Haven, Yale University Press, 2008, cap. 2; Zvi Lamm, *Conflicting Theories of Instruction: Conceptual Dimensions*, Berkeley, McCutchan, 1976; y Jerome Bruner, *The Culture of Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1996, pp. 66-85. N. T. Hay traducción en castellano: *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Antonio Machado Libros, 2012.

sentido, bastante intuitivo pensar en la finalidad de la educación de esta manera triple, es particularmente el tercer dominio, el de la subjetivación, el que ha resultado ser más difícil de comprender, probablemente porque al proponerlo por primera vez no aprecié bien la complejidad de la idea.¹⁰ La pregunta que deberíamos poder responder es ¿qué implica la idea de subjetivación y qué es lo que está en juego? o, en otras palabras, ¿por qué es importante la subjetivación para la educación?

Subjetivación: llegar a ser uno mismo

Por decirlo en pocas palabras, lo que está en juego bajo la idea de subjetivación es nuestra libertad como seres humanos y, más concretamente, nuestra libertad para actuar o abstenernos de actuar.¹¹ No se trata de la libertad como un constructo teórico o como un complejo concepto filosófico, sino de la experiencia cotidiana que experimentamos en nuestras vidas. Siempre tenemos la posibilidad de decir sí o decir no, quedarnos o irnos, dejarnos llevar o resistir, y encontrarnos con esta posibilidad en la propia vida –especialmente, encontrarla por primera vez– es para todos una experiencia muy significativa.¹² La libertad, vista así, es fundamentalmente una cuestión existencial; tiene que ver con cómo vivimos o cómo lidiamos con nuestras propias vidas, lo que, por supuesto, nadie más que nosotros puede hacer.¹³ O, dicho de otra manera: la libertad es un asunto que se juega siempre en primera persona. Se trata, en definitiva, de cómo vivo en tanto que sujeto de mi propia vida, y no como un objeto de lo que otras personas quieren de mí.

La educación no siempre ha tenido interés en la libertad o, para ser más precisos, no siempre ha tenido interés en la promoción de la libertad –e incluso podríamos decir que, hoy en día, sigue siendo así en muchos lugares–. Durante mucho tiempo, en la historia de Occidente, el interés de la educación fue, como dijo Werner Jaeger, más «aristocrático» que «democrático».¹⁴ La educación estaba ahí para proporcionar

¹⁰ En este sentido, tanto la comprensión como los malentendidos de la idea de subjetivación han sido útiles para aclarar mis propias ideas.

¹¹ Estoy pensando en la categoría de la no acción intencional, es decir, la capacidad humana singular de decidir no actuar o abstenerse de hacerlo.

¹² No estoy pensando sólo en los niños. Hay condiciones sociales y políticas que pueden hacer que la gente se «olvide» de que esto es una opción para ellos. Véase, por ejemplo, la discusión sobre este tema en Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*.

¹³ Si esto suena demasiado abstracto, piense que es como caminar, que también es algo que tenemos que hacer nosotros mismos, nadie más puede caminar por nosotros; en este sentido, véase la interesante sección sobre el caminar en Klaus Mollenhauer, *Forgotten Connections*.

¹⁴ Werner Jaeger, *Archaic Greece: The Mind of Athens*, vol. 1 de *Paideia: The Ideals of Greek Culture*, trad. Gilbert Highet, New York, Oxford University Press, 1965; y Carl-Anders Säfström, «Paideia and the

a los que ya eran libres –hombres ricos, en la mayoría de los casos– los recursos culturales para trabajar en su propia perfección.

Probablemente el primer autor que puso la libertad explícitamente en la agenda educativa fue Jean-Jacques Rousseau. En *Emilio o Sobre la educación* (1762), no sólo argumentó que el trabajo del educador era proteger a Émile –y a los niños en general– de influencias demasiado fuertes del exterior, tal y como se dice en la famosa frase inicial –«todo está bien al salir de las manos del autor de las cosas: todo degenera entre las manos del hombre»,¹⁵ sino también que Emilio no se debe dejar abrumar por las fuerzas del interior, por sus «pasiones», como las llama Rousseau. De este modo, el tema principal del libro puede entenderse como el de cómo la educación puede ayudar a los niños y jóvenes a obtener la soberanía frente a las fuerzas sociales –exterior– y naturales –interior– a las que están sometidos.

El interés por promover la libertad sitúa a los educadores ante un problema, expresado sucintamente por Immanuel Kant como la llamada «paradoja de la educación»: «¿Cómo cultivar la libertad a través de la coacción?»¹⁶. De hecho, hay algo extraño en el interés de la educación por promover la libertad de los niños y los jóvenes, especialmente si se parte de la suposición de que la libertad de actuar forma parte de la condición humana: simplemente no podemos dejar de actuar –no actuar–. Dos cosas son importantes aquí, y constituyen el núcleo de la tradición educativa moderna, es decir, desde Rousseau en adelante: la primera tiene que ver con la cualidad particular de la acción educativa; la segunda, con el propósito de esta acción.

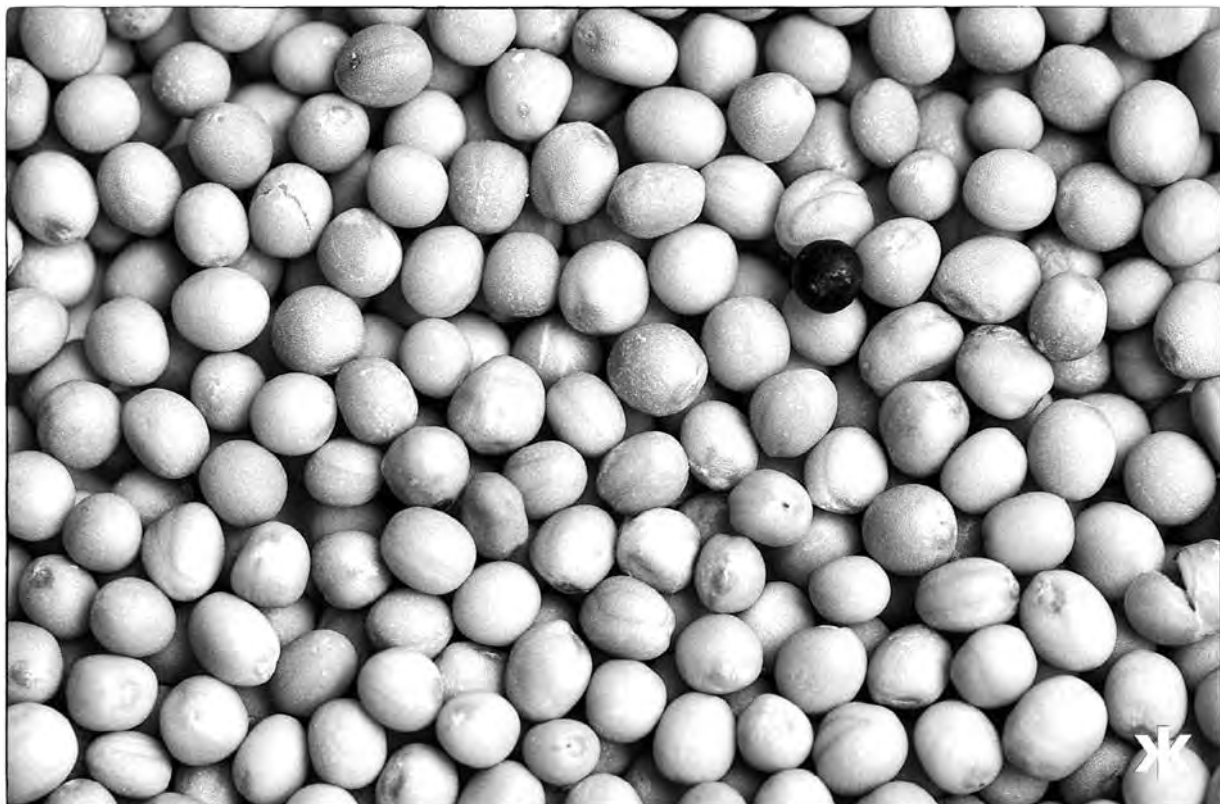
Una expresión útil y bastante adecuada en este contexto es la sugerida por Dietrich Benner de entender la educación como *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*.¹⁷ *Aufforderung* no es el cultivo de un objeto –que es un problema de la formulación de

Search for Freedom in the Public of Today», en *Journal of Philosophy of Education* 54, n.º 3, 2019, pp. 607-618. N. T. Hay traducción: Werner Jaeger, *Paideia: los ideales de la cultura griega. Libro primero*. Fondo de Cultura Económica de México, 2001.

¹⁵ Jean-Jacques Rousseau, *Émile, or On Education*, trans. Allan Bloom, New York, Basic Books, 1979, p. 37. N. T.: Jean-Jacques Rousseau, *Emilio, o De la Educación*, Alianza Editorial, Trad. Mauro Armiño.

¹⁶ En alemán, dice: *Wie kultiviere Ich die Freiheit bei dem Zwange?* («¿Cómo cultivo la libertad bajo presión?»). Immanuel Kant, «Über Pädagogik» («Sobre Pedagogía»), en *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Frankfurt, Insel Verlag, 1982, p. 711. N. T.: La paradoja de la educación fue planteada por Immanuel Kant en su texto *Sobre Pedagogía*, Akal, 2003.

¹⁷ Dietrich Benner, *Allgemeine Pädagogik (Teoría General de la Educación)*, 8ª ed., Weinheim & München, Juventa, 2015. N.T.: De Benner puede leerse en castellano el artículo «Las teorías de la formación: Introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógicos», extraído del libro aquí citado por Biesta, y disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d1b93440-fdab-4c58-b4fd-8d3badc173f6/re2920100478-pdf.pdf>



Fotografía de Dade Freeman (fuente: Flickr).

Kant¹⁸, sino que puede entenderse mejor como una «invitación», como un estímulo que interpela al niño o al joven como sujeto.¹⁹ *Selbsttätigkeit*, que literalmente significa «auto-actividad», no sería el mandato a ser activo, sino a llegar a ser activo. En un lenguaje más cotidiano, no se trata de llegar a ser uno mismo y, en particular, no se trata de «ser uno mismo» en el sentido simplista de hacer lo que uno quiera, sino de «ser un yo», un sujeto de tu propia vida.

La educación como subjetivación es una «invitación a la auto-actividad» (*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*). Lo que pretende la educación como subjetivación es invitar al niño o al joven a «hacerse persona» (Benner), suscitar en los niños y jóvenes el deseo de existir como «sujeto de su propia vida» (Biesta), negar a los niños y jóvenes la comodidad de no ser sujeto (Rancière). No se trata, por tanto, de la producción educativa del sujeto –en la que el sujeto se reduciría a un objeto–, sino de poner en juego la «condición de sujeto» (*subject-ness*)²⁰ del niño o del joven, por así decirlo; ayudar al niño o joven a no olvidar que puede existir como sujeto.²¹

Lo que más me gusta del complicado e inusual incidente de Homer Lane es que no estuvo planeado de antemano, sino que fue una oportunidad educativa que Lane supo detectar y aprovechar. Es un ejemplo claro tanto de la dinámica como de la orientación de la educación como subjetivación. Lo que Lane hizo, casi literalmente, fue poner la libertad de Jason en sus manos. Lane no juzga a Jason; no dice, por ejemplo, que Jason sea un irresponsable y deba hacerse responsable. No dice que Jason tenga rasgos

¹⁸ Gert Biesta, «Can the Prevailing Description of Educational Reality Be Considered Complete? On The Parks-Eichmann Paradox, Spooky Action at a Distance, and a Missing Dimension in the Theory of Education», en *Policy Futures in Education*, 17 de marzo de 2020, recuperado de <https://doi.org/10.1177/1478210320910312>.

¹⁹ Esta forma de hablar puede ser contrafactual, es decir, puede ir en contra de todas las pruebas que tenemos ante nosotros. Pensemos, por ejemplo, en el caso de los padres que hablan a su bebé recién nacido, cuando todavía hay pocas pruebas de que este bebé sea un sujeto y, mucho menos, un sujeto capaz de entender el significado de lo que dicen sus padres. Sin embargo, el hecho de acercarse al bebé como si fuera un sujeto es lo que abre la posibilidad de una futura existencia como sujeto. Sobre la dinámica de este gesto, véase el capítulo 5 en Gert Biesta, *The Rediscovery of Teaching*, Londres, Routledge, 2017.

²⁰ N. T.: Gert Biesta utiliza el término *subject-ness* que en este texto hemos traducido como «condición de sujeto». Esta traducción es coherente, además, con otras traducciones de Gert Biesta en castellano.

²¹ Esto demuestra que el gesto educativo aquí es fundamentalmente no afirmativo –otra frase útil de Benner– porque el educador no le está diciendo al niño o al joven cómo debe ser, qué debe hacer con su libertad, qué modelo o imagen debe adoptar y a qué debe aspirar, todo lo cual sería un caso de educación afirmativa. Véase Dietrich Benner, «Bildsamkeit und Bestimmung. Zu Fragestellung und Ansatz nicht-affirmativer Bildungstheorie» («Educability and Purpose: On the Question and Approach of Non-affirmative Education Theory»), en *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung*, Bd. 2, Weinheim, Juventa, 1995, pp. 141-159.

de carácter incorrectos y deba trabajar su carácter o recibir alguna reeducación del carácter. No está diciendo que Jason carezca de algo y necesite aprender.

Lane no hace nada más –pero tampoco nada menos– que confrontar a Jason con su propia libertad, recordándole que es «su libertad», no la de Lane, y que el sentido de tener esta libertad es que depende de él decidir qué hacer con ella. En otras palabras, Lane está recordando a Jason su posibilidad de existir como sujeto de su propia vida, en lugar de como objeto de todas las fuerzas que llegan hacia Jason, tanto desde el exterior como desde el interior. La historia está quizá un poco edulcorada; en cierto sentido, como se ha mencionado, se presenta como una historia de éxito, pero la dinámica es real y Jason, por supuesto, fue completamente libre de destruir el reloj también, si hubiera decidido hacerlo así.²²

La libertad y sus límites

Aunque la libertad está en el centro mismo de la educación como subjetivación, es importante recordar que no se trata de la libertad de hacer simplemente lo que uno quiere; en otras palabras, no es la «libertad de compra neoliberal».²³ La subjetivación tiene que ver, más bien, con una libertad cualificada, es decir, con una libertad íntimamente ligada a nuestra existencia como sujeto. Ésta nunca es una existencia sólo con y para nosotros mismos, sino siempre una existencia en y con el mundo. Una existencia con otros seres humanos y otros seres vivos, y en un entorno físico que no es un simple telón de fondo, un contexto en el que actuamos, sino una red compleja a través de la cual actuamos; una red, además, que nos sostiene y nos nutre. Este mundo es real y pone límites reales a nuestras acciones, aunque un aspecto importante de intentar existir como sujeto sea averiguar cuáles son esos límites, qué límites deben tenerse en cuenta, qué límites son reales y qué límites son el efecto del (ab)uso arbitrario del poder. La cuestión de la democracia tiene que ver con los límites que nuestra convivencia plantea a nuestra propia libertad. La crisis ecológica nos muestra de manera contundente que nuestro compromiso con los seres vivos y el mundo físico tampoco puede ser sin límites

Las reflexiones de Hannah Arendt sobre la acción y la libertad nos son muy útiles aquí, porque ofrecen una definición más precisa de la acción humana que equivale a una comprensión más precisa de la libertad humana. Arendt distingue entre la capacidad humana de iniciar algo, de tomar la iniciativa, y lo que implica que esas ini-

²² En varias ocasiones, cuando he presentado la historia de Lane, los profesores asistentes han adivinado que ¡algunos de sus alumnos también romperían el reloj!

²³ Gert Biesta, «Schools in an Age of Shopping: Democratic Education Beyond Learning», en *Schools of Tomorrow*, ed. Silvia Fehrmann, Berlín, Matthes & Seitz, 2019.

ciativas se hagan realidad y lleguen al mundo. Su idea clave es que, para que esto último ocurra, nuestras iniciativas deben ser asumidas por otros y, sólo cuando esto sucede, Arendt habla de acción. Para Arendt, la «acción» se refiere a nuestras iniciativas y a la forma en que éstas son asumidas por otros. Esto nos ayuda a comprender por qué Arendt afirma que nunca podemos actuar de forma aislada –«estar aislado es lo mismo que carecer de la capacidad de actuar»²⁴–, ya que dependemos por completo de la forma en que los demás asumen nuestras iniciativas –o no lo hacen–.

Ésta es una razón importante por la que Arendt prefiere la palabra «sujeto» a «individuo», porque en la acción somos sujetos en el doble sentido de la palabra: somos los sujetos de nuestras propias iniciativas y estamos sujetos a cómo los demás retoman y continúan nuestras iniciativas. Arendt subraya que los demás son también sujetos y, por tanto, tienen la libertad de tomar nuestras iniciativas a su manera, y no de la manera en que nosotros quisiéramos que lo hicieran. Aunque es tentador querer controlar lo que los demás hacen con nuestras iniciativas, al hacerlo bloquearíamos sus oportunidades de traer sus iniciativas al mundo. Acabaríamos en un mundo en el que sólo yo puedo actuar, y todos los demás terminarían siendo seguidores.

Una forma ligeramente diferente de mostrar que nuestra libertad no es ilimitada tiene que ver con el hecho de que existimos y vivimos nuestras vidas en un mundo que no es de nuestra propia creación, sino que existe independientemente de nosotros. En otras palabras, vivimos en un mundo real, no en una fantasía –y este mundo real incluye también nuestro cuerpo–. Nos encontramos con esta realidad cuando nuestras iniciativas encuentran resistencia: en primer lugar, la resistencia del mundo material, pero también, por supuesto, la resistencia del mundo social, la resistencia de otros seres humanos que, incluso aunque acepten nuestras iniciativas, pueden hacerlo de maneras muy diferentes a las propuestas por nosotros.

Desde la perspectiva de nuestras intenciones e iniciativas, el encuentro con la resistencia genera cierto grado de frustración. A partir de esta frustración, podemos intentar esforzarnos para superar las resistencias que encontramos. Esto es importante para que nuestras iniciativas lleguen al mundo, pero siempre existe el peligro de que, si presionamos demasiado, destruyamos el mismo mundo al que pretendemos llegar. Así pues, si en un extremo del espectro nos encontramos con el riesgo de la destrucción del mundo, en el otro nos encontramos con el riesgo existencial de la autodestrucción: cuando nos enfrentamos a este doble riesgo, por frustración, damos un paso atrás y nos retiramos de la situación. Esto sugiere que el reto existencial, que permanece durante toda la vida, es el de intentar situarse en el difícil término medio entre la destrucción del mundo y la autodestrucción. Este es el lugar –física y metafó-

²⁴ Hannah Arendt. *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós, 2009. p. 211.

ricamente– en el que intentamos estar «en casa en el mundo», en el que intentamos reconciliarnos con la realidad.²⁵

La diferencia entre fantasía y realidad coincide con una importante distinción en la literatura educativa entre una forma infantil y otra adulta de vivir la propia vida.²⁶ Si la forma infantil de vivir la propia vida se caracteriza por el desprecio de lo real –persiguiendo sólo los propios deseos o haciendo simplemente lo que uno quiere–, la forma adulta de vivir se caracteriza por el deseo de dar a los propios deseos un control de realidad, por así decirlo, para poder entrar en relación con lo que es el otro y con quién es el otro, y no simplemente anularlo.

Los términos «infantil» y «adulto» son bastante duros, sobre todo porque parecen sugerir que la diferencia tiene que ver con la edad. Como si, una vez que hemos alcanzado cierta edad, hemos resuelto la dificultad de comprometernos con lo real, y la hemos resuelto para el resto de nuestras vidas, mientras que hasta cierta edad se supone que somos incapaces de hacerlo. Sin embargo, todos sabemos que reconciliarnos con la realidad es un reto para toda la vida. Sabemos también que los niños son, a veces, perfectamente capaces de permanecer en el término medio, mientras que muchos adultos siguen persiguiendo fantasías. Un conjunto de términos ligeramente mejor, inspirado por Emmanuel Lévinas, es la diferencia entre una forma «egológica» y una «no egológica» de vivir y tratar de llevar la propia vida.²⁷

La educación como subjetividad

La educación como subjetivación, la educación como *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*, se orienta, por tanto, hacia formas adultas de vivir la propia vida. Pero no entiende la madurez como el resultado de una trayectoria de perfeccionamiento o una vía de crecimiento o socialización, sino como un reto existencial nunca resuelto: el reto de intentar vivir la propia vida en el difícil término medio. La educación como subjetivación no consiste en obligar a los niños y jóvenes a quedarse allí, sino que se describe mejor como el fomento de un apetito por intentar vivir la propia vida en el mundo; se trata

²⁵ Hannah Arendt, «Understanding and Politics (The Difficulties of Understanding)», in *Essays in Understanding, 1930-1954*, ed. Hannah Arendt and Jerome Kohn, New York, Harcourt, Brace, 1994, pp. 307-308. N.T. *Ensayos de comprensión*, Barcelona, Páginia Indómita, 2018.

²⁶ Ver especialmente, Philippe Meirieu, *Pedagogía, el deber de resistir*. Ecuador. UNAE. Recuperado de <https://unae.edu.ec/editorial/portal-de-libros/pedagogia-el-deber-de-resistir/>. También en Philippe Meirieu, *Pedagogía: Necesidad de resistir*, Madrid, Editorial Popular, 2018.

²⁷ Emmanuel Lévinas, *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*, Pittsburgh, Duquesne University Press, 1969, p. 35. N.T.: *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 2020.

de despertar el deseo de vivir la propia vida en el mundo, sin considerarse el «centro del mundo», como ha escrito Philippe Meirieu.²⁸

A diferencia de lo que algunos pueden pensar, esto sugiere un conjunto bastante concreto de parámetros educativos. Una de las cosas que se le pide a la educación es que haga posible un encuentro con lo real, un encuentro que permita este control de realidad. Esto requiere, entre otras cosas, que la educación no se quede solo en lo meramente conceptual, sino que haya siempre algo real en juego en ella; que el mundo, en su materialidad y su sociabilidad, pueda ser descubierto. El encuentro con lo real se manifiesta en la mayoría de los casos como una interrupción del flujo de intenciones e iniciativas, lo que significa que la educación como subjetivación tiene en sí misma una función de «suspensión».

El encuentro con lo real, y confrontar los propios deseos con lo real, no es nunca un «arreglo rápido», sino algo que requiere tiempo. Por ello, la educación como subjetivación necesita trabajar con el principio de suspensión: ralentizar, dar tiempo para que los estudiantes puedan encontrarse con el mundo, encontrarse a sí mismos en relación con el mundo, y tener tiempo para poder trabajar todo esto. Recordar, en este punto, que la palabra griega *scholē* significa «tiempo libre»²⁹ –un tiempo que aún no se ha hecho productivo– es muy útil, ya que sugiere que la escuela tiene que proporcionar esta posibilidad de desaceleración que nos permita intentar y fracasar, volver a intentar y fracasar mejor, tal y como formuló Samuel Beckett.

Curiosamente, creo que lo que Neill intentó hacer en Summerhill fue precisamente eso, dar tiempo a los jóvenes; en particular, tiempo para encontrar su propia libertad, porque sólo una vez que la hubieran encontrado sería posible y significativa la educación formal para ellos.³⁰ Si la educación como subjetivación consiste en llevar a los estudiantes al término medio, debe también brindarles el apoyo y el sostén necesarios para que se puedan mantener ahí en las dificultades. La interrupción, la suspensión y el apoyo son, por tanto, tres elementos relevantes y muy concretos de lo que se requiere de una educación que se tome en serio la subjetivación. Aunque tampoco es difícil ver que estos elementos van a contracorriente de gran parte de la educación contemporánea, caracterizada por un enfoque casi exclusivamente centrado en la cualificación y la socialización. Un enfoque rápido y frenético, en lugar de lento y calmado.

²⁸ «Un alumno-sujeto puede vivir en el mundo sin ocupar el centro del mundo». Philippe Meirieu, *Pedagogía: Necesidad de resistir*, p. 125.

²⁹ Jan Masschelein y Maarten Simons, *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 2014.

³⁰ Janusz Korczak es otro adalid de la educación suspendida.



Fotografía de Alfred Grupsta (fuente: Flickr).

Qué no es la subjetivación

Si lo anterior arroja algo de luz sobre lo que es la subjetivación y lo que es y pretende ser la educación como subjetivación, ahora me gustaría hacer algunas observaciones sobre lo que no es la subjetivación, para identificar las interpretaciones de la idea de subjetivación que no son adecuadas, ya sea parcial o totalmente.

Una aproximación que se hace a menudo es que la idea de subjetivación –existir como sujeto– es lo mismo que la idea de identidad. Aunque la noción de identidad es compleja y el debate sobre su significado sigue activo,³¹ es razonable afirmar que la identidad se refiere a la cuestión de quién soy, tanto en términos de con qué me identifico como en términos de cómo puedo ser identificado por otros y por mí mismo. Sin embargo, la cuestión de «la condición de sujeto» (*subject-ness*) no es la cuestión de quién soy yo, sino de cómo soy, es decir, tiene que ver con cómo existo, cómo intento llevar mi vida y cómo trato de responder y me comprometo con aquello que encuentro en mi camino.

Por lo tanto, incluye la pregunta de qué voy a hacer con mi identidad –y con todo lo que he aprendido, con mis capacidades y competencias, pero también con mis puntos ciegos, mis incapacidades e incompetencias– en cualquier situación dada, especialmente en aquellas situaciones en las que me encuentre involucrado o, dicho de otro modo, situaciones en las que mi yo sea interpelado. Esto significa también que el trabajo de la identidad tiene lugar realmente en el dominio de la socialización. Al fin y al cabo, es en ese dominio en el que la educación trata de facilitar a los estudiantes el acceso a tradiciones y prácticas, con la invitación a situarse de alguna manera en ellas –teniendo siempre en cuenta que no es un proceso sobre el que tengamos un control total, entre otras cosas porque nuestras auto-identificaciones pueden ser muy diferentes de cómo nos ven los demás–.

La subjetivación tampoco tiene nada que ver con la personalidad y su desarrollo. La personalidad es un constructo psicológico que trata de explicar las tendencias que subyacen a las diferencias de comportamiento, a menudo en términos de rasgos particulares de personalidad. No se trata sólo de que la «personalidad» sea un concepto psicológico, mientras que «la condición de sujeto» es un concepto educativo. Mucho más importante para el argumento de este artículo es el hecho de que la personalidad es un concepto explicativo, esto es, un intento de explicar por qué las personas actúan como lo hacen. Al hacerlo, considera a los individuos como objetos –o, para usar una palabra algo más suave, «entidades»– explicables desde el exterior, desde una perspectiva de tercera persona. En cambio, la condición de sujeto no es una explicación

³¹ Ver, por ejemplo, Seth J. Schwartz, Koen Luyckx, y Vivian L. Vignoles (eds.), *Handbook of Identity Theory and Research*, New York, Springer, 2013.

o un concepto explicativo, sino que se refiere al cómo existen los individuos, desde dentro hacia fuera, por así decirlo. Es una perspectiva en primera persona: es la perspectiva del individuo que actúa –o decide no actuar–. Aquí es interesante ver el diferente estatus de la personalidad y de la condición de sujeto –en términos de perspectiva, uno es un concepto en tercera persona y el otro en primera persona–. Esta diferencia es importante para asegurarse de que los tests de personalidad, como el popular *Inventario de los Cinco Grandes*, no entren en el dominio existencial de la subjetivación –y, preferiblemente, que no entren en absoluto en el dominio de la educación–. La subjetivación, en otras palabras, no es algo más que los estudiantes deban lograr y sobre la que tengan que ser examinados.

La condición de sujeto tampoco es lo subjetivo o lo personal. En cierto sentido, podríamos incluso decir que es lo opuesto a lo subjetivo o lo personal, porque se trata de nuestra existencia en y con el mundo, más que de las propias opiniones, pensamientos y creencias personales o subjetivas. Esto también significa que la subjetivación no consiste en expresar la opinión personal o los sentimientos íntimos de uno, sino, como he tratado de esbozar más arriba, en cómo esas opiniones y sentimientos se encuentran con el mundo.

Por lo tanto, la educación como subjetivación no consiste en preguntar a los estudiantes por sus opiniones ni en ofrecerles oportunidades para expresarse sin límites. Esto no significa que la subjetivación consista en prohibir a los estudiantes que se expresen. Se trata, más bien, de asegurarse de que lo que los estudiantes expresan pueda encontrarse con el mundo de tal modo que siempre sea posible un control de realidad, como hemos dicho previamente. Al fin y al cabo, aunque los estudiantes puedan expresar cosas maravillosas, también pueden expresar ideas y convicciones muy problemáticas, por lo que aceptar sin más cualquier expresión porque provenga del estudiante no solo es poco educativo, sino que puede resultar problemático e incluso peligroso.³²

Tal vez no sea demasiado difícil ver ahora que la subjetivación debe distinguirse también de la individuación. Una cosa es convertirse en individuo a través de la interacción con la cultura, en el sentido más amplio posible, y otra existir como sujeto en relación con la propia individualidad, en relación a y con todo lo que se ha ganado, aprendido, adquirido y desarrollado. Esto también significa –y es importante– que la subjetivación no debe entenderse como un proceso para llegar a ser ni como un desarrollo hacia el sujeto. Más bien, podríamos decir que la subjetivación es

³² Gert Biesta, «What If? Art Education Beyond Expression and Creativity», in *International Encyclopedia of Art and Design Education*, ed. Richard Hickman, John Baldacchino, Kerry Freedman, Emese Hall, and Nigel Meager (London: Taylor & Francis, 2019).

lo que siempre interrumpe nuestro llegar a ser.³³ Es un evento que ocurre en el aquí y el ahora.

Hay dos consideraciones más que me gustaría hacer. Una, relativamente menor, es que la subjetivación no debe confundirse tampoco con lo que propongo denominar auto-objetivación. En muchos países, se anima a los estudiantes a que se apropien de su propio aprendizaje –o, simplemente, se les dice que deberían hacerlo– y se utilizan cada vez más estrategias concretas, como los contratos de aprendizaje, en un esfuerzo por conseguirlo. Aunque a primera vista esto puede parecer un gesto de empoderamiento y de cesión de control a los estudiantes, en realidad es un medio por el cual los estudiantes se ven forzados a adoptar modos de auto-gestión en los que tienen que controlarse y regularse a sí mismos y sus comportamientos, convirtiéndose así, básicamente, en un objeto de su propio control y gestión. Aquí es donde se produce la auto-objetivación, lo que da lugar a una notable escisión entre el yo que gestiona y el yo que es gestionado. En lugar de empoderar a los estudiantes, estas estrategias descargan la responsabilidad de los profesores en los estudiantes. Y, en la mayoría de los casos, el empoderamiento que dicen ofrecer es en realidad un falso empoderamiento. Consideremos, por ejemplo, un caso en el que los estudiantes afirmen que prefieren no aprender o que prefieren abandonar la escuela. La respuesta a esta afirmación será, con toda probabilidad, que eso no es una opción, demostrando que su empoderamiento no era más que una farsa.

El último punto que quiero destacar es que la subjetivación no debe ser entendida en términos de ser responsable o, más específicamente, en términos de asumir la propia responsabilidad. La subjetivación, en otras palabras, no es una categoría moral, al igual que la educación como subjetivación no debe entenderse como una forma de educación moral, y definitivamente no como una forma de educación moralizante.³⁴ En pocas palabras, la subjetivación no tiene que ver con la responsabilidad, sino con la libertad, incluidas la libertad para decidir no ser responsable y la libertad de alejarse de la propia responsabilidad, por así decirlo. Esto no quiere decir que la subjetivación y la responsabilidad no tengan nada que ver, sino que la relación entre ellas es de otro tipo, y es importante tenerlo en cuenta, en parte para evitar pensar que la subjetivación es siempre y automáticamente positiva y satisfactoria. Después de todo,

³³ Ver también el debate en Rosa Parks and Adolf Eichmann in Biesta, *Can the Prevailing Description of Educational Reality Be Considered Complete?*

³⁴ Si forma parte de alguna forma de educación, es ante todo de educación existencial. En este punto, véase Herner Severot, *Indirect Pedagogy: Some Lessons in Indirect Education* (Rotterdam, Países Países: Sense, 2012).

la libertad humana puede conducir a las cosas más maravillosas, pero también a las peores, que podamos imaginar.

La responsabilidad –y aquí sigo a Lévinas– no es algo que elegimos, sino algo que encontramos. Y es en esos encuentros –cuando una responsabilidad me alcanza, por así decirlo– que mi condición de sujeto, mi existencia como sujeto, empieza a importar y a entrar en juego. Zygmunt Bauman lo expresó maravillosamente cuando escribió que «la responsabilidad es la primera realidad del yo».³⁵ Esto significa que el yo no existe primero y luego decide si desea o no hacerse responsable. En realidad, es en las situaciones de responsabilidad donde toda la cuestión del yo, de la persona, empieza a importar, ya que es la responsabilidad la que me interpela. Pero asumir la responsabilidad que encuentro –otra formulación de Bauman–³⁶ o alejarme de ella depende totalmente de mí. Ese es el ejercicio de mi libertad y el acontecimiento que configura mi existencia como sujeto. El encuentro con la responsabilidad es el momento en el que descubro mi libertad y, por tanto, mi existencia única como sujeto –única en el sentido de que me corresponde a mí elegir qué hacer, algo que nadie más puede hacer por mí–³⁷. Se trata de la «singularidad como irremplazabilidad», que es muy diferente de la idea de «singularidad como diferencia» que caracteriza el fenómeno de la identidad.

El bello riesgo de la educación

He prestado mucha atención al dominio de la subjetivación no sólo porque es el más difícil de entender de los tres –cualificación, socialización y subjetivación– y quizá el que más se ha malinterpretado, sino también porque creo que es el más importante de los tres dominios, no porque los conocimientos, las habilidades y las tradiciones no lo sean, sino porque sólo cuando la subjetivación entra en escena estamos realmente en el dominio de la educación, mientras que cuando no hay espacio para la subjetivación, estamos en el dominio de la formación que, como ya señaló John Dewey, es algo que hacemos a los demás –acercándonos a ellos como cosas u objetos– y no con ellos –lo que supondría acercarnos a ellos como sujetos–. Esto no quiere decir, sin embargo, que la cualificación, la socialización y la subjetivación puedan separarse, y

³⁵ Zygmunt Bauman, *Postmodern Ethics*, Oxford, Wiley-Blackwell, 1993, p. 13.

³⁶ Zygmunt Bauman, *Leven met Veranderlijkheid, Verscheidenheid en Onderzekerheid (Living with Change, Diversity, and Uncertainty)*, Amsterdam, Boom, 1998.

³⁷ El mejor ejemplo de encontrarse con esta situación, y de encontrarse con uno mismo en una situación así, viene de Alfonso Lingis, quien se refiere a la situación en la que uno de tus amigos pide verte. Se trata de una pregunta sólo para ti, una pregunta que literalmente «te distingue», pero, por supuesto, sigues siendo libre de no responder a la pregunta de tu amigo. Véase Alfonso Lingis, *The Community of Those Who Have Nothing in Common*, Bloomington, Indiana University Press, 1994.

menos aún que sea posible que la educación se centre en una sola de estas dimensiones. Aunque a veces parezca que esto es lo que está sucediendo –sobre todo en el contexto de la obsesión actual por el dominio de la cualificación– nada ocurriría realmente a menos que el estudiante decidiera involucrarse activamente.

Hay otra relación entre estos tres dominios que tiene que ver con el hecho de que hablar de educación en términos de adquisición de conocimientos y habilidades es en realidad engañoso, porque las habilidades –para centrarnos en esto por un momento– nunca existen en el vacío; no flotan en el aire, porque siempre hay un individuo que realmente tiene estas u otras habilidades. Por lo tanto, tener habilidades o ser competente no puede ocurrir sin un sujeto, igual que tener conocimientos no puede ocurrir sin un sujeto. Lo que apunta a que la relación entre cualificación, socialización y subjetivación es más compleja y está más interconectada de lo que transmitía mi sugerencia inicial de que esta relación podía representarse como un diagrama de Venn con tres dominios que se superponían parcialmente. Tal vez sea mejor visualizarlo como tres círculos concéntricos, donde la subjetivación sería o bien el círculo central –porque consideramos que constituye el núcleo de la relación– o bien el anillo exterior –porque consideramos que abarca a los otros dos dominios–. Este asunto es particularmente educativo en tanto que plantea la cuestión de lo que realmente significa enseñar conocimientos y habilidades, y también por lo que hace y demanda al estudiante como sujeto.³⁸

Esto me lleva al título de este artículo, a saber, la cuestión del riesgo en la educación o, más precisamente, la cuestión de los riesgos de la educación, y por qué es apropiado referirse a ellos como «bellos riesgos». En un primer sentido, los riesgos de la educación son sencillos y claros. Nosotros, como educadores, tenemos intenciones, como dar a los estudiantes conocimientos y habilidades, pero también valores, actitudes, formas de hacer y de ser, y lo importante es que los estudiantes lo logren y lo logren bien. El problema es, por supuesto, que una mayoría de los estudiantes no lo logran inmediatamente, y mucho menos lo logran bien, y se podría decir que en esto consiste todo el esfuerzo educativo: en acercar a los estudiantes lo máximo posible a ese lograrlo y lograrlo bien. Se trata de un proceso siempre abierto precisamente porque hay estudiantes, y de este modo la educación siempre conlleva un riesgo, concretamente el riesgo, insisto, de que los estudiantes no lo logren o no lo logren suficientemente bien.

Una gran parte de la investigación y las políticas educativas de hoy en día tiene como objetivo principal reducir este riesgo, algo que en cierta manera está totalmente

³⁸ En términos continentales, se trata de la discusión sobre las implicaciones didácticas de la idea de los tres dominios de propósito educativo, una cuestión que espero explorar con más detalle en el futuro.



Fotografía de Matt Wiebe (fuente: Flickr).

justificado, porque hacerlo bien es importante. Pero hay un punto de inflexión en la ambición por reducir este riesgo. Es el punto en el que la educación se convierte sólo en un acto de reproducción y, en consecuencia, de adoctrinamiento. Es el punto en el que desaparece la oportunidad para que el estudiante se convierta en sujeto. Lo que nos lleva a preguntarnos si en ese contexto hay espacio para que los estudiantes «sean». Pero también es una cuestión muy práctica, ya que en educación deberíamos dejar siempre espacio para que los estudiantes otorguen sentido –algo que los profesores no podemos hacer por ellos– y exploren lo desconocido o lo que aún no conocen. Incluso en el contexto de un pensamiento curricular sólido, eliminar el riesgo de la educación es simplemente antipedagógico. En este sentido, el riesgo es necesario e importante en educación, incluso si nuestro primer interés tiene que ver con la cualificación y la socialización.

Pero en cuanto reconocemos que la educación es también un asunto de subjetivación, entonces la condición de sujeto del estudiante ya no es un problema que deba superarse para hacer que la máquina educativa sea más predecible y eficaz, sino que, en realidad, se convierte en el objetivo mismo de todos nuestros esfuerzos. Esto significa, sin embargo, que siempre existe la posibilidad –y siempre debe existir la posibilidad– de que nuestros estudiantes hagan uso de su libertad y se vuelvan hacia nosotros para decirnos que no quieren o, lo que es aún más importante, que no necesitan nuestros esfuerzos. Este riesgo siempre está presente en educación, y si lo vemos como un riesgo que hay que superar o un problema que debe ser resuelto, en realidad lo que estamos haciendo es acabar con la misma educación. Klaus Mollenhauer captó muy bien esta idea al decir que, aunque la educación siempre necesita intenciones, éstas deben entenderse como intenciones estructuralmente rotas.³⁹

El riesgo, por tanto, es propio de la educación. Pertenece a la educación si nos tomamos en serio que la educación es un asunto de cualificación, socialización y subjetivación. La razón para referirse a estos riesgos con un término estético –«belleza»– es que la finalidad para aceptar estos riesgos en educación tiene que ver, sobre todo, con la posibilidad de que el alumno surja y se muestre como sujeto. Aceptar que este riesgo tenga lugar no es sólo permitir que ocurra un riesgo fuera de nosotros, sino que, en realidad, es el punto en el que también nosotros nos arriesgamos como educadores. Este sería el tercer –y hermoso– riesgo de la educación.

La razón por la que nos arriesgamos en educación tiene que ver con el simple hecho de que la educación siempre llega al estudiante como un acto de poder, aunque sea bienintencionado y aunque lo que esté en el fondo de esa intención sea el interés

³⁹ Klaus Mollenhauer, *Theorien zum Erziehungsprozess (Theories on the Process of Education)*, Múnich, Juventa, 1972, p. 15.

por la libertad del estudiante, y su existencia como sujeto en y con el mundo. No deberíamos ocultar este hecho sugiriendo, por ejemplo, que, como docentes, somos tan sólo facilitadores, *coaches* o colegas. En todos los casos, damos algo que los estudiantes no pidieron. Nuestra esperanza es que, en algún momento, los estudiantes se vuelvan hacia nosotros y nos digan que lo que intentamos darles fue realmente útil y significativo, incluso si fue difícil de recibir inicialmente. Es en ese momento en el que podemos decir que el ejercicio de poder se transforma en una «relación de autoridad», en donde nuestras intervenciones desde el exterior son «autorizadas» por el estudiante, y se nos «permite» ser «autor», hablar y tener voz.

Pero los estudiantes siempre pueden, por supuesto, decidir no hacerlo, o pueden hacerlo después de haber abandonado ya la escuela, por lo que su autorización nunca nos llegaría en tanto que (sus) profesores. La posibilidad de que nuestros actos de poder queden sin resolver es, también, un riesgo que deberíamos estar dispuestos a asumir.

Gert Biesta*

* Dirección para correspondencia: gert.biesta@mu.ie