

**Gert J. J. Biesta**

**El bello  
riesg  
de educar**

**Cada acto educativo es singular  
y abierto a lo imprevisto**

Prólogo de **Félix García Moriyón**

biblioteca  
**INNOVACIÓN  
EDUCATIVA**







**Gert J. J. Biesta**

**El bello  
riesgo  
de educar**



**Cada acto educativo es singular  
y abierto a lo imprevisto**

Prólogo de **Félix García Moriyón**

biblioteca  
**INNOVACIÓN  
EDUCATIVA**



Título original: *The Beautiful Risk of Education*, Published 2016 by Routledge.

All rights reserved. No part of this book may be reprinted or reproduced or utilised in any form or by any electronic, mechanical, or other means, now known or hereafter invented, including photocopying and recording, or in any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publishers.

Authorized translation from English language edition first published by Paradigm Publishers and now published by Routledge, an imprint of Taylor & Francis Group LLC.

Dirección del proyecto: Adolfo Sillóniz

Diseño: Dirección de Arte Corporativa de SM

Corrección: Juana Jurado

Traducción: Victoria Kennedy y Faustino Fernández-Inclán

Edición: Sonia Cáliz

© Ediciones SM, 2017

ISBN: 978-84-675-9395-2

Depósito legal: M-4846-2017

Impreso en España / Printed in Spain

*Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.*

*Dedico este libro a quienes me han enseñado.*

*Hay que aceptar que “ello” [ça] (el otro, o lo que “ello” fuere) es más fuerte que yo, para que ocurra algo. Tengo que carecer de alguna capacidad, tiene que faltarme lo suficiente, para que ese algo suceda. Si fuese más fuerte que el otro, o más fuerte que lo que acontece, nada ocurriría. Tiene que haber una cierta fragilidad....*

**Jacques Derrida**



# Índice

<b>Prólogo</b> .....	9
<b>Introducción: Sobre la fragilidad de la educación</b> .....	19
<b>Capítulo uno: Creatividad</b> .....	29
<b>Capítulo dos: Comunicación</b> .....	43
<b>Capítulo tres: Enseñanza</b> .....	61
<b>Capítulo cuatro: Aprendizaje</b> .....	77
<b>Capítulo cinco: Emancipación</b> .....	97
<b>Capítulo seis: Democracia</b> .....	121
<b>Capítulo siete: Virtuosismo</b> .....	141
<b>Epílogo: Por una pedagogía del acontecimiento</b> .....	161
<b>Apéndice: Venir al mundo, la singularidad y el maravilloso riesgo de la educación. Una entrevista a Gert J. J. Biesta realizada por Philip Winter</b> .....	163
<b>Agradecimientos</b> .....	171
<b>Acerca del autor</b> .....	175
<b>Bibliografía</b> .....	177
<b>Reconocimiento de fuentes</b> .....	187





# Prólogo

El libro recoge una colección de artículos publicados entre 2005 y 2012, lo que lo convierte en una valiosa introducción a uno de los filósofos de la educación más sugerentes de la actualidad, del que, desafortunadamente, hasta ahora no había nada publicado en español. Como todos los artículos han sido revisados para este libro, la continuidad entre ellos es total y, de no ser por la aclaración inicial sobre su origen, nada nos haría pensar en que estamos leyendo una recopilación. De la trabazón que da coherencia al libro es de lo que fundamentalmente quiero hablar en este prólogo, poniendo la atención sobre el núcleo del mismo.

“Este libro trata sobre algo que muchos docentes saben, pero de lo que, cada vez más, se impide que hablen”. Esta primera frase del prólogo deja claro algo que es importante: estamos ante un texto que expone una sólida reflexión de un renombrado filósofo de la educación y, además, profundamente vinculada a la experiencia directa, inmediata, de quienes están a pie de obra, del profesorado que día a día afronta su tarea y acepta el riesgo esforzado, pero gratificante, de educar.

Si algo queda claro a lo largo de la lectura es precisamente el hecho de que la educación es una tarea arriesgada, como sabemos quienes nos dedicamos a ella desde hace mucho tiempo, si bien es algo que se intuye con cierta claridad desde el primer día que damos una clase. Lo bueno del texto de Biesta es que resulta muy fácil sentirse identificado con lo que va exponiendo, pues logra expresar de forma precisa y rigurosa lo que cotidianamente vivimos en los centros educativos, pero que posiblemente no somos capaces de explicar tan bien como lo hace él. Además, no se queda en la pura exposición de ese hermoso riesgo educativo, sino que ofrece claves para entender en profundidad por qué es tarea esforzada y cómo podemos afrontarla en mejores condiciones.

Quizá el mensaje central del libro consiste en reivindicar la tarea educativa, el papel de las personas que aquí en España llamamos “maestro”, una palabra con resonancias más ricas y positivas que la de profesor, aunque próxima a la versión

coloquial que emplean muchos alumnos cuando nos llaman “profe”, en abreviada versión. Sin descartar la posibilidad de que en algunos casos pueda haber en esa abreviatura algo de falta de respeto o de excesiva proximidad, hay en ella sobre todo un reconocimiento de una persona a la que el alumno atribuye una autoridad, en la que ve un referente valioso para su propia experiencia personal en las horas pasadas junto a sus compañeros en las aulas. Esta tarea educativa, este trabajo de enseñar, implica ir algo más allá del profesor compañero o facilitador. Esta especial trascendencia, este reconocimiento de que la enseñanza implica siempre algo que le viene de fuera al educando, es lo que Gert Biesta considera fundamental y reivindica en unos momentos en que parece correr peligro.

En el pasado siglo, gracias a las valiosas aportaciones de Piaget y Vygotsky, se produjo un importante giro en la manera de entender la enseñanza. Se pasó de una enseñanza centrada en la transmisión de contenidos y procedimientos a una enseñanza centrada en el aprendizaje activo y significativo por parte del alumnado. Al mismo tiempo, se planteó una enseñanza centrada en las personas que recibían la educación en la infancia y la adolescencia. Fue sin duda un giro valioso que aportó ideas y prácticas renovadoras, ejemplificadas perfectamente en España por la Ley General de Educación de 1970 y por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990. El alumnado adquiría así un protagonismo central, y el profesorado quedaba más bien reducido al papel de facilitador, la persona que preparaba los recursos didácticos y el escenario, la disposición del espacio y el tiempo en las aulas, para que el aprendizaje significativo pudiera darse lo mejor posible.

No ocurrió este proceso sin resistencias del profesorado, en parte basadas en lo que suponía de modificación de pautas de comportamiento profundamente arraigadas, pero también en parte resultado de una aparente pérdida de poder y de una subordinación a los menores que se percibía como inadecuada. El “magister dixit”, síntesis de la autoridad, pero también del poder del profesorado, se perdía, al parecer, dañando seriamente la relación pedagógica.

Siguiendo con el caso de España, los años posteriores vieron crecer un movimiento que por un lado pretendía reforzar la idea de transmisión de contenidos y por otra parte, impulsada por exigencias procedentes del desarrollo económico, pasaba a considerar las competencias como el resultado que debía ser logrado en la enseñanza formal, e incluso en la no formal y la informal. Un resultado, por otra parte, evaluable científicamente en informes como PISA, prueba emblemática de esta nueva etapa en la que ahora estamos. Si seguimos las reflexiones de Biesta, adquieren un predominio no justificado las dimensiones de cualificación y socialización de la educación, pero se va perdiendo la que contribuye al proceso de subjetivación.

Pues bien, lo que nos recuerda Biesta es que se ha producido un excesivo énfasis en el aprendizaje, una “aprendificación” de la enseñanza, presente ya desde

el célebre libro de Delors, pero más todavía a partir de los objetivos para la educación de la reunión de Lisboa el año 2000, y la insistencia en el aprendizaje a lo largo de toda la vida o el objetivo de que lo más importante es aprender a aprender. Pues bien, los centros de enseñanza no son centros de aprendizaje, sino centros de educación, y lo fundamental pasa a ser, según Biesta, no tanto que el alumno “aprenda en”, sino que “aprenda de”, o dicho de otro modo, lo importante es que el alumno sea enseñado.

En otras ocasiones he utilizado, para destacar esta importante distinción en la que profundiza el libro de Biesta, el ejemplo que nos proporciona la película *Matrix*. En un momento determinado, Neo tiene que aprender unas competencias importantes, pero también específicas: artes marciales y pilotar un helicóptero de combate. La tecnología altamente avanzada logra que lo aprenda en escasos minutos, implantando en su cerebro las correspondientes conexiones neuronales. No sucede lo mismo, sin embargo, con el proceso de llegar a saber si es el elegido. Ahí lo fundamental es la tarea que desempeñan Morfeo y Trinity. Es decir, Neo tiene que avanzar en el proceso de subjetivación, decidir quién va a ser, y actuar en consecuencia.

Sin embargo, para lograrlo necesita la ayuda de Trinity primero y de Morfeo a continuación, pues son ellos los que le indican, los que le enseñan, cuál es su proyecto. Su enseñanza no consiste, como decía Platón en boca de Sócrates, en recordar y sacar a la luz lo que la persona enseñada ya lleva en su interior, sino más bien en contribuir a que Neo aprenda a distinguir entre lo que él desea y lo que es deseable. Y eso lleva mucho tiempo y mucho esfuerzo.

Exige, además, un maestro educador consciente de su tarea y dispuesto a ejercerla sin limitarse a facilitar o poner a disposición de Neo los correspondientes recursos de los que va a tener que hacer uso. Esta tarea de desarrollar competencias específicas la puede hacer una máquina, como ya he dicho, y como ocurre ya en la actualidad, por ejemplo, con Jill Watson, la profesora de un curso *on-line* de la Universidad Tecnológica de Georgia que en realidad es un robot, aunque eso no lo descubren en general los estudiantes.

Sin embargo, decidir la clase de persona que queremos ser y la clase de mundo en el que queremos vivir, diferenciar con claridad los intereses de los que partimos para abrirnos a nuevos intereses que amplíen nuestro horizonte personal, superar la satisfacción de los deseos inmediatos para dar cabida a los deseos deseables, es el núcleo de todo proceso realmente educativo, que es de lo que debe tratar fundamentalmente la escuela. El magisterio no puede ejercerse sin autoridad, y el aprendizaje en su sentido más profundo, al que el mismo Delors hacía referencia al incluir el aprender a ser entre los cuatro pilares del aprendizaje que configuran el tesoro de la educación, no se produce sin el reconocimiento de la autoridad de quien enseña. Hay, por tanto, una cierta asimetría que, lejos de gene-

rar dependencia o subordinación, hace posible el genuino proceso de subjetivación personal.

Cierto es que con mucha frecuencia, en la educación formal realmente existente, en especial en el período de educación obligatoria, la autoridad magisterial ha pasado a ser simplemente autoritarismo impositivo, habitualmente acompañado por centrar la enseñanza sobre todo en la socialización y la cualificación, lo que puede anular la apertura real al otro que sí está presente en ese juego de educar y ser educado que reivindica Biesta. Es consciente de ello nuestro autor y para prevenir esa deriva, para que no se confunda su propuesta con lo que añoran algunos, quizá muchos, nostálgicos de otros tiempos, vincula su forma de entender el acto educativo a las reflexiones de Levinas y Kierkegaard sobre la relación entre autoridad y transcendencia, acompañadas por la idea de que esa transcendencia está relacionada con la revelación que aporta el maestro, gracias a la cual puedo salir de mí mismo, no quedarme encerrado en mí, lo que es propio de la mayéutica, sino abrirme realmente al otro por quien soy enseñado.

Levinas aclara que toda revelación debe ser entendida como un enigma, puesto que es algo que no se reduce a la transmisión de hechos. El alumno encuentra la verdad pero no como algo objetivo, sino como algo subjetivo; esa novedad revelada en el acto educativo no es conocer nuevos hechos como verdaderos, sino lograr una verdadera relación personal, subjetiva, con esos hechos. Lo importante, por tanto, no es lo que el alumno descubre o conoce, sino qué es lo que eso conocido significa para su propia vida personal.

Biesta da un paso más para garantizar que en ningún momento está validando una educación autoritaria. La enseñanza que el profesorado proporciona al alumno debe entenderse como un regalo, un don que se ofrece gratuitamente. Ciertamente es posible entender el acto educativo como una relación puramente mercantil, en la que los alumnos terminan siendo vistos como clientes que pagan para obtener un producto, de ahí la insistencia en las competencias, que luego explotarán económicamente en su vida profesional futura.

Es un planteamiento ya antiguo que ve la educación como inversión, social e individual, pues a mayor educación mayor nivel salarial, mayor productividad y mayor valor añadido en los procesos productivos. No deja de ser un planteamiento constante en la prensa, en la opinión pública, entre los economistas y los responsables políticos, exacerbado en la llamada sociedad del conocimiento y del desarrollo tecnológico exponencial. La economía del don rompe por completo con ese esquema y nos recuerda algo ya sabido: lo que necesita el profesorado es sobre todo grandes dosis de paciencia, que respete los diferentes ritmos y necesidades del alumnado, y grandes dosis de cariño y solicitud, pues donde no hay amor no hay relación pedagógica, y si ambos se separan, como ya vio en su momento Unamuno, el resultado previsible es la desgracia.

Es más, siguiendo a Derrida, solo se puede regalar lo que no se tiene. La posición del maestro no es posición de poder, sino más bien posición de debilidad. Debilidad, en primer lugar, porque, como acabo de decir, regala algo que en realidad no tiene. Y esto en un doble sentido. No se tiene porque está fuera del alcance de la maestra garantizar que el regalo es aceptado. Es decir, quien enseña no tiene poder para garantizar que el alumno va a aceptar ser educado. De modo paradójico, esto implica que en realidad el derecho más valioso del alumno es el derecho a suspender, esto es el derecho a no recibir el regalo, a no acoger como propio lo nuevo e imprevisto que la maestra le está regalando con solicitud. Justo por eso mismo, el derecho de la profesora es el derecho a aprobar a sus alumnos, esto es, el derecho a ver que su regalo es aceptado. De eso va la economía del don en la que se sitúan los regalos gratuitamente entregados. Se regala lo que tiene valor, no lo que tiene precio y puede ser tasado.

Cuando el profesor regala en el acto educativo no espera nada a cambio, no espera reciprocidad, pues de ser así entraríamos, como bien indica de nuevo Derrida, en una relación mercantil en la que el precio de las cosas supera en importancia a su valor. Convertimos la enseñanza en un sistema de acreditación basado en la evaluación del dominio de las competencias enseñadas por el profesorado. El sistema educativo pasa a ser el moderno *cursus honorum*, en el que el maestro proporciona a los alumnos las competencias que les van a permitir ascender en la pirámide educativa, y llegar a las máximas graduaciones que les facilitarán el acceso a las máximas posiciones sociales.

En el primer capítulo, es un teólogo, John Caputo, quien sirve de apoyo para dejar claro que esa autoridad del maestro es la autoridad que se deriva de su propia debilidad. Caputo, siguiendo el segundo relato de la creación del mundo que aparece en el Génesis, nos habla de un Dios débil, no del Dios omnipotente apreciado por determinadas corrientes metafísicas, que lo crea todo de la nada, precisamente porque tiene todo el poder. Este Dios del segundo relato es un Dios débil que se limita a soplar sobre algo ya existente para darle vida y, realizado esto, queda satisfecho pues ve que es algo bueno.

El problema es que, desde su debilidad, lo que hace es asumir riesgos, pues de algún modo no tiene claro que su obra vaya a salirle del todo bien. Y de hecho no le sale bien, pues el ser humano, el culmen de su obra creativa, emprende un camino completamente alejado de su creador. Es un Dios que asume riesgos y es consciente de que crear es siempre una empresa arriesgada. Y eso es lo que pasa precisamente en la educación: nuestra tarea, como profesores, no pasa de abrir camino, de infundir vida abriendo los ojos de los educandos a la novedad y a lo imprevisible, pues ellos mismos son imprevisibles: pueden acoger el don o rechazarlo.

En ese mismo sentido, el poder del profesorado es solo el poder de su debilidad, de su impotencia. Es algo que en diversas ocasiones he llamado el efecto pa-

raíso: si Dios, que es Dios y organiza un escenario de primera calidad, el paraíso, para que en él resida la criatura más valiosa a la que había insuflado vida, fracasa rotundamente y el ser humano lo rechaza, nosotros, sencillos profesores, no podemos garantizar en absoluto que la relación educativa vaya a terminar bien. Podemos hacerlo lo mejor posible, emplear los mejores recursos didácticos y preparar el más adecuado entorno pedagógico, pero, al final, el resultado no depende totalmente de nosotros. La educación es una relación asimétrica entre personas con la curiosa circunstancia de que de algún modo la parte débil es la que aparentemente ostenta el poder, y es tanto más débil cuanto más se centra en lo que es genuinamente educativo: la intervención en el proceso de subjetivación, de crecimiento personal. Podemos admitir que cuanto más dominemos las técnicas didácticas, cuanto más mejoremos nuestras competencias profesionales y más nos impliquemos personalmente en la tarea, más probable es que nuestros alumnos sean efectivamente educados y aprendan.

Sin embargo, no es seguro que así suceda. Educar es, por tanto, aceptar riesgos, riesgos bellos, hermosos como dice el título del libro, pero también riesgos amargos, puesto que no solo somos conscientes de nuestro fracaso o impotencia profesional, sino también y, sobre todo, porque sabemos que es muy posible, casi seguro, que sean los propios alumnos los que, al no aceptar nuestro regalo, terminen pagando el precio más elevado, pues la sociedad penaliza con dureza a quienes fracasan en el sistema educativo.

Jacques Rancière ayuda a Biesta a dar un paso más en la defensa de esta autoridad sin poder que caracteriza al profesorado. El filósofo francés nos habla del maestro ignorante como referencia básica del tipo de profesorado que sería necesario en el momento actual, pero lo relaciona directamente con un objetivo fundamental de los sistemas educativos actuales: la emancipación. La debilidad de los planteamientos de emancipación realmente existentes es que establecen una nítida separación entre las personas que necesitan ser emancipadas dadas las condiciones en las que existen, y aquellas que, desde una posición superior, contribuyen a la emancipación de quienes todavía no lo están.

Imprescindible resulta, según Rancière, romper este enfoque puesto que no hace más que perpetuar un modelo de educación opresora y generadora de desigualdad. En este caso, y aparentemente en cierta contradicción con lo que hemos recogido anteriormente, el profesor no es quien empodera a quien no tiene poder, sino solo quien abre el camino para que pueda ejercer un poder que ya tiene consigo, antes incluso de su emancipación. Parece que en este caso estamos regresando a un concepto más próximo a la mayéutica.

Si bien en principio este libro no se dan pasos para superar estas interpretaciones parcialmente enfrentadas, sí ofrece pistas muy sugerentes al considerar el acto educativo como un evento o acontecimiento que siempre es singular, único e

irrepetible, siguiendo las reflexiones de Deleuze sobre el evento, pero también las de Foucault acerca de la singularidad. Cada acto educativo, cada clase, es un suceso singular por lo que no podemos apelar a categorías de tipo general o histórico para saber lo que está ante nosotros.

Cada situación es un acontecimiento, un evento, de ahí que el profesor Biesta apele a “eventualizar” la enseñanza para tener en cuenta que cada acto educativo, precisamente por ser una relación entre personas, es un acto único e irrepetible, un hecho singular que en su propia singularidad, remite a una cierta universalidad que puede servir de referencia en otros actos singulares análogos. Por eso mismo, la deconstrucción elaborada por Derrida es pertinente como modo de abordar el evento singular, el acontecimiento: lo que hace la deconstrucción es recuperar lo que está ausente en lo presente, pero que sin ello lo presente no se entendería. Es atestiguar lo totalmente otro, lo imprevisible del presente; es afirmar la otredad, lo que siempre está por venir, el acontecimiento que rompe los cálculos, las reglas y los programas.

La eventualización nos hace entender un poco más en qué medida la educación es un hermoso riesgo: es riesgo pues el acontecimiento concreto es la apertura a lo imprevisto e incluso a lo imposible. Es renunciar a tenerlo todo controlado y dar paso a lo totalmente otro, a la otredad, a la persona del educando. Y es hermoso porque dejarse llevar por el evento, por lo singular, pero sin perder de vista las exigencias que apuntan hacia lo que es deseable, es en el fondo lo que constituye una obra de arte. Tenemos que esforzarnos para que cada clase que damos se convierta en una obra de arte, cuyo valor es intrínseco y no se subordina a posibles beneficios a corto y largo plazo. Es entender ese período como el ámbito en el que se establece una comunicación consciente y participativa entre personas que son imprevisibles y que conviven en la diversidad, no excluyendo nunca, sino potenciando la inclusión participativa de todas las personas que forman parte de esa comunidad educativa.

De este modo conseguimos entender la profunda relación que existe entre educación y democracia. La educación nunca es para la democracia, puesto que esto podría ser reducido a una educación moral en la que se busca que los alumnos alcancen unas competencias que precisamente harán posible la democracia. Se parte en este caso del supuesto casi inconsciente de que en el momento en que se hayan alcanzado esas competencias, incluso esas virtudes cívicas, en ese mismo momento se da la democracia. Muy al contrario, al hilo de esa eventualización lo que permiten las escuelas es educar en democracia.

Desde el momento en el que los niños entran en una escuela, desde ese mismo momento, la tarea de la escuela es política: se propone generar un tipo de relaciones que hagan posible la convivencia enriquecedora, sin dejar de ser conflictiva, de personas que son diversas, que tienen diferentes estilos cognitivos y



afectivos, distintos antecedentes familiares y educativos, intereses diversos..., de tal modo que puedan percibir su escuela como un hogar propio en el que se sienten en casa.

Esa es la definición de política que aparece en las obras de Arendt, si bien esta filósofa establece una fuerte separación entre educación y política, quizá porque piensa que los niños pequeños todavía no están capacitados para la vida política. Sin embargo, lo que defiende Biesta es precisamente que la escuela es desde el principio y siempre un espacio político, del mismo modo que lo es la sociedad en su conjunto. Lo más valioso que hace la escuela es, por tanto, introducir en esa convivencia conflictiva el momento de la reflexión, el momento de tomar conciencia de las dificultades que supone vivir en comunidad gentes diversas y de buscar formas de resolver los problemas que esa convivencia provoca.

Entendida de este modo, la política, y la vida de la escuela en tanto que es convivencia política, tienen un marcado carácter experimental que va adaptando las respuestas a los cambios que se producen en el entorno para ofrecer las soluciones más adecuadas. Es la prudencia la virtud más necesaria para ejercer la docencia puesto que la mayor parte de la tarea educativa consiste en analizar bien las situaciones en las que se está y emitir los juicios bien fundados en los que podamos basarnos para elaborar adecuadas estrategias de actuación en el aula.

Estamos ante un buen libro, un libro que provoca una bien ponderada reflexión para profundizar en algunos problemas serios que tiene la educación actual casi en todo el mundo, si bien en cada continente o cada país, hay circunstancias específicas que pueden llegar a dar prioridad a variantes muy distintas del mismo problema. Pone en cuestión algunas ideas muy arraigadas que, de estar tan presentes, terminan siendo casi invisibles y sobre todo incuestionables. Nos recuerda, por si no lo sabíamos o lo habíamos olvidado, que estamos abrumados por un trabajo cada día más burocratizado porque su objetivo prioritario es poder revisar constantemente el logro de los objetivos de cualificación y socialización. Quizá el límite de este libro consiste en que sus reflexiones se aplican sobre todo a una de las dimensiones de la educación, la que promueve la subjetivación de las personas, pero no tanto las otras dos.

Hermoso riesgo educativo el que nos queda por delante: lograr que todo lo que hemos leído sobre el maestro débil, sobre la importancia del educar y ser educado o sobre la educación como comunicación de personas distintas que buscan generar un espacio compartido de convivencia..., esté presente en las otras dos dimensiones mencionadas por Biesta, la cualificación y la socialización. Es un hecho que los centros educativos tienen como función primordial educar, sobre todo en sus primeros niveles; pero también, y desde el principio, tienen como misión socializar y cualificar.

Si el profesor Biesta nos ha dado pistas para recuperar el hermoso riesgo de educar, centrado en la subjetivación, ¿será posible descubrir el hermoso riesgo de educar cuando tenemos que cualificar y socializar? Sinceramente considero que es posible y necesario. Y considero también que es difícil y arriesgado, entre otras cosas porque toda la educación en sus variadas dimensiones es tarea multidimensional realizada comunitariamente por personas frágiles y vulnerables, por lo tanto es también tarea frágil y vulnerable.

**Félix García Moriyón,**  
Doctor en Filosofía y Profesor Honorario  
del Departamento de Didácticas Específicas  
de la Facultad de Formación de Profesorado de Educación de la U.A.M.



# Introducción

## Sobre la fragilidad de la educación

Este libro trata sobre algo que muchos docentes saben, pero de lo que, cada vez más, se impide que hablen: que la educación siempre implica un riesgo. El riesgo no está en que los educadores fracasen por no estar suficientemente cualificados. El riesgo no está en que la educación fracase por no estar suficientemente basada en la evidencia científica. El riesgo no está en que los alumnos fracasen por no estar esforzándose lo suficiente o porque carezcan de motivación.

El riesgo existe porque, como señaló W. B. Yeats, la educación no consiste en llenar una vasija, sino en encender una llama. El riesgo existe porque la educación no es una interacción entre robots, sino un encuentro entre seres humanos. El riesgo existe porque no se puede ver a los alumnos como objetos para ser moldeados o disciplinados, sino como sujetos de acción y responsabilidad.

Efectivamente, educamos porque queremos obtener resultados y porque deseamos que los alumnos aprendan y prosperen. Pero esto no quiere decir que una tecnología educativa, es decir, una situación en la que hay una relación directa entre “aportación” y “resultado”, sea posible o deseable. Y la razón se halla en el simple hecho de que, si eliminamos el riesgo de la educación, existe una probabilidad real de que eliminemos por completo la educación.

Sin embargo, eliminar el riesgo de la educación es precisamente lo que se está pidiendo cada vez más a los docentes. Es lo que parece que esperan, o incluso exigen cada vez más, de la educación, los responsables de formular políticas, los políticos, los medios de comunicación de masas, “el público” y entidades como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial. Quieren que la educación sea sólida, garantizada y predecible y quieren que carezca de riesgo en todos los niveles. Es por esta razón que la labor de la es-

colarización se concibe cada vez más como la producción eficaz de “resultados de aprendizaje” predefinidos en un número reducido de asignaturas o con respecto a una serie limitada de identidades, tales como el buen ciudadano o el alumno eficiente que aprenderá a lo largo de toda su vida.

Por esta razón, hay también una presión generalizada para convertir la educación en un espacio seguro y libre de riesgo (véase Stengel y Weems, 2010). Lo que debería ser una cuestión de grado –la pregunta, después de todo, no es si la educación debería lograr algo o no, o si los espacios educativos deberían ser seguros o no, sino *qué* debería conseguir la educación y hasta qué punto esto puede definirse previamente y *qué tipo* de seguridad es deseable y en qué punto el deseo de seguridad se puede volver antieducativo–, se ha convertido en una disyuntiva en la que la posibilidad de los docentes de hacer uso de su criterio ha desaparecido prácticamente.

La aversión generalizada al riesgo en la educación contemporánea coloca a los educadores en una posición muy difícil. Mientras que los responsables de formular políticas y los políticos abordan la educación en abstracto y desde la distancia, y la ven principalmente a través de las estadísticas y los datos de rendimiento que pueden manipularse fácilmente y sobre los que resulta fácil tener una opinión, los docentes intervienen con seres humanos reales y comprenden inmediatamente que la educación no puede “corregirse” tan fácilmente –o que solamente puede “corregirse” a un precio muy alto.

El deseo de hacer que la educación sea sólida, garantizada, predecible y libre de riesgos es, en cierto modo, un intento de negar esta realidad. Es un intento de negar que la educación lidia siempre con “materia” viva, esto es, con seres humanos, y no con objetos inanimados. El deseo de hacer que la educación sea sólida, garantizada, predecible y libre de riesgo es un intento de olvidar que, en última instancia, la educación debería aspirar a ser prescindible –ningún docente quiere que sus alumnos sean alumnos eternamente–, lo que significa que la educación *necesariamente* debe tener una orientación hacia la libertad y la independencia de aquellos a los que se está enseñando.

Por supuesto, es posible hacer que la educación funcione; es posible reducir la complejidad y la amplitud del aprendizaje humano –incluso se podría decir que eso precisamente es lo que hacen las prácticas e instituciones educativas que se han ido desarrollando a lo largo de los siglos (véase Biesta, 2010a)–. Pero esa reducción de la complejidad tiene un precio, y la cuestión moral, política y educativa es ¿qué precio estamos dispuestos a pagar para hacer que la educación “funcione”?

Esta es, en parte, una cuestión pragmática, ya que tiene que abordarse con relación a la pregunta ¿para qué queremos que funcione la educación? (véase Biesta, 2010b). Pero siempre conlleva una decisión delicada sobre el punto en el que la reducción de la complejidad se convierte en una eliminación injustificable y anti-

educativa, y donde la eliminación se convierte en opresión. Por tanto, sencillamente exigir que la educación se convierta en algo sólido, garantizado, predecible y libre de riesgo, y percibir cualquier desviación de ese camino como un problema que necesita “corregirse”, es confundir el sentido educativo en múltiples formas.

Una tiene que ver con la *actitud* expresa en el deseo de hacer una educación sólida, garantizada, predecible y libre de riesgo. El pedagogo francés Philippe Meirieu ha calificado esta actitud como *infantil* (véase Meirieu, 2008, pág. 12). Sostiene que pensar que la educación puede someterse a un control total ignora el hecho de que el mundo no está simplemente a nuestra disposición. Ignora el hecho de que los otros seres humanos tienen sus propias formas de ser y de pensar, sus razones y motivaciones propias, que pueden ser muy distintas a las nuestras.

Pretender que todo esto desaparezca significa ignorar que el *qué* y el *quién* son los demás para nosotros, es precisamente eso: *los otros*. Ilustra, por tanto, una forma mágica de pensamiento en la que el mundo existe solamente como una proyección de nuestra propia mente y nuestros propios deseos. La educación se ocupa justamente de superar este “egocentrismo original”, sin anular o eliminar de dónde viene el niño o alumno, pero creando oportunidades para el *diálogo* sobre qué o quiénes son los otros (véase *ibíd.*, pág. 13). Y un diálogo, a diferencia de una competición, no consiste en ganar o perder, sino en formas de relacionarse en las que se pueda hacer justicia con todos los que intervienen.

Exigir que la educación se convierta en sólida, garantizada, predecible y libre de riesgo también ignora el sentido educativo en lo que se refiere a asumir que solo hay dos opciones posibles en la educación: o rendirse a los deseos del niño, o someter al niño a los deseos de la sociedad; o bien libertad total, o bien control total. Pero la cuestión educativa no consiste en posicionarse en una de estas opciones –que son el reflejo de la eterna disputa entre el progresismo educativo y el conservadurismo educativo– o en encontrar un término medio o equilibrio entre ambos.

La cuestión educativa más bien se encuentra en la *transformación de lo que se desea en lo que es deseable* (véase Biesta, 2010b). Se encuentra en la transformación de lo que se desea *de facto* en lo que se puede desear *justificadamente* –una transformación que nunca puede basarse en la visión y los deseos propios, sino que exige la participación de qué es o quiénes son los otros (lo que convierte la cuestión educativa también en una cuestión de democracia; véase Biesta, 2011b).

Se trata por tanto, una vez más, de un proceso dialógico. Esto hace que la forma educativa sea la forma lenta, la forma difícil, la forma frustrante y, podríamos decir, la forma frágil, dado que el resultado de este proceso no puede ni garantizarse ni asegurarse.

Sin embargo, vivimos en tiempos de impaciencia en los que recibimos constantemente el mensaje de que la satisfacción inmediata de nuestros deseos es

posible y es algo bueno. El llamamiento para que la educación sea sólida, garantizada, predecible y libre de riesgo es una expresión de esa impaciencia. Pero se basa en una equivocación fundamental sobre lo que es la educación y una equivocación fundamental sobre lo que hace que la educación “funcione”. Concibe la fragilidad de la educación –el hecho de que nunca habrá una relación perfecta entre “aportación” y “resultado” educativo– solo como un defecto, solo como algo que tiene que abordarse y superarse, también como aquella condición que hace posible.

Esta impaciencia mal orientada empuja la educación hacia una dirección en la que los salarios, e incluso los puestos de los docentes, dependen de su supuesta capacidad para mejorar las notas de los exámenes de sus alumnos. Esta impaciencia mal orientada ha terminado en la “medicalización” de la educación, en la que se hace encajar a los niños en el sistema educativo, en lugar de preguntar cuáles son las razones de esta inadaptación y quién, por tanto, necesita más tratamiento: el niño o la sociedad.

La forma educativa lenta, difícil, frustrante y frágil puede, por consiguiente, no ser la más aceptada en una sociedad impaciente. Pero a largo plazo, puede resultar ser la única forma *sostenible*, dado que todos sabemos que los sistemas dirigidos a controlar totalmente lo que hacen y piensan los seres humanos caen al final por su propio peso, si antes no se han agrietado desde su interior.

Los capítulos de este libro, por tanto, se acercan a la educación desde el ángulo de su fragilidad. En ellos intento demostrar cómo, por qué razones y bajo qué circunstancias es importante la fragilidad de la educación –la aceptación de que la educación no es un mecanismo y no debería convertirse en tal.

Este libro no es una celebración desenfadada de todas las cosas frágiles, sino un intento de demostrar, por un lado, que la educación solo funciona a través de relaciones de comunicación e interpretación, de interrupción y respuesta, y, por otro, que esta fragilidad es importante si nuestra labor educativa se basa en un interés por hacer que nuestros alumnos sean dueños de sus propias acciones –lo que significa ser tanto el autor y creador de las acciones propias, como hacerse responsable de lo que generan.

Esa orientación al niño o alumno como sujeto de pleno derecho, no es, evidentemente, lo único importante en la educación. Como he planteado con más detalle anteriormente (véase Biesta, 2010b), hay (al menos) tres áreas en las que la educación puede funcionar y, por tanto, tres áreas en las que el objeto educativo puede articularse. Una de estas áreas es la *calificación*, que tiene que ver con la adquisición de conocimientos, capacidades, valores y predisposiciones.

La segunda área es la *socialización*, que tiene relación con la manera en la que, a través de la educación, participamos en las tradiciones existentes y en las formas de hacer y de ser. La tercera área es la *subjetivación*, que tiene que ver con el interés de la educación por la subjetividad o “condición de sujeto” de aquellos a los que

educamos. Tiene que ver con la emancipación y la libertad, y con la responsabilidad que viene con esa libertad.

La fragilidad de la educación está en juego en las tres áreas, pero cuánto valor le demos a esa fragilidad dependerá fundamentalmente de la medida en la que pensemos que la educación no consiste solamente en reproducir lo que ya sabemos o lo que ya existe, sino en las formas en las que pueden venir al mundo los nuevos comienzos y los nuevos principiantes (véanse Biesta 2006a; Winter 2011). Este posicionamiento, por tanto, no solo se refiere a cómo podemos meter el mundo en los niños o alumnos; sino también –y quizá ante todo– a cómo podemos ayudar a nuestros niños y alumnos a relacionarse con, y así, a venir al mundo.

En los siguientes siete capítulos, exploro la fragilidad de los procesos y prácticas educativas desde una variedad de ángulos y en relación con un número de temas educativos claves. Los temas que he elegido son creatividad, comunicación, enseñanza, aprendizaje, emancipación, democracia y virtuosismo. Comienzo, en el Capítulo 1, con el tema de la *creatividad*. Aunque muchos de los trabajos sobre creatividad se centran en las formas en las que la educación puede promover la creatividad de los alumnos, yo abordo la cuestión de la creatividad educativa desde un ángulo distinto.

Por un lado, me interesa la educación como un proceso creativo en sí misma –esto es, como un proceso que crea–; y por otro, me interesa cómo podemos comprender lo que significa crear, y más específicamente, lo que significa ver la educación como un proceso que, de alguna manera, contribuye a la creación de la subjetividad humana. Inspirándome en el trabajo de John Caputo, distingo entre dos interpretaciones de la creación: la creación metafísica fuerte y la creación existencial frágil.

Mientras que la primera ha dominado las ideas occidentales sobre lo que significa crear –tanto en los debates seculares como en los religiosos– Caputo demuestra, a través de la lectura de las historias de la creación en el libro del Génesis, que el acto de la creación puede –y, en cierto modo, debe– comprenderse al margen de la omnipotencia, la fuerza y la metafísica. Es esa interpretación frágil de la creación la que aplico en la cuestión sobre la subjetividad humana mediante la interacción con el trabajo de Emmanuel Levinas. En esta, la subjetividad no se entiende como una esencia sino como un acontecimiento, y de este modo, como algo que solo puede plasmarse en términos existenciales y, por tanto, frágiles. Esto me permite demostrar que la fragilidad de la educación tiene importancia en lo que, para mí, es de hecho, donde se encuentra la esencia de cualquier labor educativa: en el surgimiento de la subjetividad humana.

Puesto que la educación es en el fondo un proceso dialógico, me centro, en el Capítulo 2, en el tema de la comunicación. En la primera parte del capítulo, trato sobre cómo se concibe y se teoriza la comunicación en el trabajo de John Dewey,



tanto en términos generales como en relación con los procesos y prácticas educativas. A diferencia del modelo emisor-receptor que todavía parece orientar una gran parte del pensamiento común sobre la comunicación –en educación y en otros ámbitos–, Dewey ofrece una concepción de la comunicación como un proceso generador de significado donde las cosas literalmente se hacen “comunes” a través de la interacción y la participación.

Esta interpretación de la comunicación-como-participación tiene implicaciones importantes para la educación, tanto al nivel *micro* de la comunicación del significado en las aulas y centros educativos, como al nivel *macro* de la interacción entre culturas y tradiciones o, dicho de forma más general: la interacción “entre las diferencias”. Pero es precisamente aquí donde hay un problema con la filosofía de la comunicación de Dewey, y para señalar cuál es, paso al trabajo de Jacques Derrida.

Con Derrida planteo que el cambio de Dewey de una filosofía centrada en la consciencia a una filosofía centrada en la comunicación sigue intentando “enmarcar” la comunicación, y en este sentido corre el riesgo de no ser capaz de tomar lo suficientemente en serio su intención comunicativa. Por esta razón, sostengo que para que esta filosofía de la comunicación tenga “sentido” educativo y político tiene que arriesgarse en la comunicación –un gesto al que me he referido como *pragmatismo deconstructivo* (no deconstruido).

La idea de que la educación es, en el fondo, un proceso dialógico, ampliada con conceptos de comunicación como la interacción y la participación, puede dar a entender que estoy defendiendo una interpretación de la educación como un proceso en el que las personas aprenden juntas a través de la interacción y el diálogo. Esta, de hecho, se ha convertido en algo muy popular e incluso se ha puesto de moda en los debates y prácticas educativas contemporáneas, como puede observarse en nociones como “comunidades de prácticas” y “comunidades de aprendizaje”.

Pero, al concebir la educación en estos términos, corremos el riesgo de eliminar lo que considero esencial para la educación, que es la presencia de un profesor, no solo como otro compañero o facilitador del aprendizaje, si no como alguien que, en términos más generales, tiene algo que aportar a la situación educativa que no estaba allí antes. Luego, en el Capítulo 3, me ocupo del tema de la *enseñanza*, sosteniendo que para comprender en “qué” consiste la enseñanza, necesitamos relacionarla con la noción de “trascendencia” -la enseñanza como algo que viene radicalmente de “afuera”.

Organizo el debate sobre la enseñanza y la trascendencia, en parte, en relación con el auge del constructivismo en la educación y, en parte, en relación con una interpretación “mayéutica” de la enseñanza, esto es, de la enseñanza como un acto de obstetricia, y demuestro cómo en ambas líneas existe el riesgo de eliminar

al docente de (nuestra interpretación) del proceso educativo. Sin embargo, hay una salvedad en la que el “poder” de enseñar debería entenderse como un poder que está en posesión del docente. A través de un debate sobre la distinción entre “aprender de” y “ser enseñado por” destaco el hecho de que el regalo de la enseñanza es en cierto modo un regalo imposible –un regalo que puede recibirse, pero no un regalo que el educador pueda dar en un sentido positivo o fuerte.

En el Capítulo 4 paso al tema del *aprendizaje*. Frente a la idea de que el aprendizaje es algún tipo de fenómeno natural que está simplemente disponible para la teorización, investigación e intervención educativa, planteo que el aprendizaje es algo construido –que al referirnos a algo como “aprendizaje” no estamos haciendo una descripción de un fenómeno que ocurre naturalmente, sino en realidad un juicio sobre el cambio. Estos juicios son importantes en los entornos educativos, pero resulta fundamental verlos como lo que son, esto es, juicios normativos sobre un cambio deseable, no descripciones de procesos naturales inevitables.

Ver el aprendizaje como algo construido y artificial hace posible revelar el “trabajo” político realizado a través de la idea de “aprendizaje”, algo que examino en términos de la “política del aprendizaje”. Frente al origen de un análisis de la política del aprendizaje, que opera en los debates contemporáneos sobre el aprendizaje permanente, demuestro cómo la idea del aprendizaje como algo natural conlleva el riesgo de mantener a las personas en su sitio.

Por esta razón, en la última parte del capítulo, paso al tema de la emancipación para explorar si es posible pensar en la emancipación fuera de los confines de cierta política del aprendizaje. Con Foucault, exploro el potencial emancipatorio de las ideas de resistencia, interrupción y transgresión para destacar la necesidad de resistirse a la idea de la identidad del alumno como una identidad natural e inevitable y para interrumpir el “sentido común” actual sobre el aprendizaje.

De estos aspectos más fundamentales sobre la enseñanza y el aprendizaje paso, en el Capítulo 5, a la que es quizá una de las cuestiones educativas más difíciles, concretamente, la pregunta de si, y de ser así, cómo, la educación puede contribuir a la libertad del sujeto humano. Es el tema de la *emancipación*. Abordo aspectos de la historia filosófica y educativa del concepto de emancipación para destacar un hilo argumental común en la interpretación moderna de la emancipación, en la que esta se ve como una “intervención poderosa” desde fuera para liberar a alguien.

En el capítulo no solo planteo una serie de preguntas sobre esta interpretación de la emancipación en particular –preguntas que revelan un modo de pensar “colonial” subyacente en la “lógica” moderna de la emancipación–, sino que también perfiló una interpretación distinta de la emancipación. En este concepto, que se basa en el trabajo de Jacques Rancière, la igualdad no se ve como un “estado final” que se debe alcanzar en algún momento en el futuro, sino que más bien fun-

ciona como un supuesto que requiere verificación; esto es, requiere ser “hecha verdad” mediante nuestras acciones en el *aquí* y *ahora*. Una interpretación de la emancipación como esta ya no se basa en (la posibilidad de) una “intervención poderosa” desde fuera, sino que más bien ocurre en acontecimientos de subjetivación, cuando los individuos se resisten a las identidades existentes y a las posiciones identitarias y hablan en sus propios términos.

La cuestión de la emancipación concebida así no es solo una cuestión educativa, sino que es al mismo tiempo una cuestión política. Por esta razón, en el Capítulo 6 la relaciono con el tema de la *democracia*. Mi compañera de debate en este capítulo es Hannah Arendt. El trabajo de Arendt supone un verdadero desafío para cualquiera interesado en las relaciones entre educación y democracia, ya que ha sido una de las más abiertas críticas de la idea de que la educación y la política puedan estar relacionadas. Ella opina que el terreno de la educación debería “divorciarse” de todos los otros terrenos, y sobre todo del terreno de la vida política.

En dicho capítulo muestro que los argumentos de Arendt para esta posición se basan en una interpretación psicológica de la educación, que asume que el único vocabulario disponible para la educación es el de “desarrollo”, “preparación”, “identidad” y “control”, y por tanto, las nociones como *acción*, *pluralidad*, *subjetividad* y *libertad* empiezan a importar solamente cuando los niños han recorrido una trayectoria evolutiva concreta que les ha “preparado” para la política democrática.

Utilizando algunos de los propios argumentos de Arendt, demuestro que, una vez que superamos esa visión psicológica de la educación, es posible desvelar la estrecha relación entre la educación y la política democrática. Utilizando la interpretación de Arendt de la libertad como “estar juntos en pluralidad”, planteo que esta libertad no puede “producirse” pedagógicamente sino que solo puede alcanzarse políticamente. Esto proporciona un punto de partida para una interpretación de la educación democrática que no es ni psicológica ni moral, sino más bien plenamente educativa.

En el Capítulo 7, el último del libro, regreso a la enseñanza y el docente a través de un debate sobre el tema del *virtuosismo*. Frente a la idea de la enseñanza como profesión basada en la ciencia o en la evidencia, y también frente a la idea de la enseñanza como una cuestión de competencia y competencias, desarrollo la idea de la enseñanza basada en la virtud. Frente al origen de un análisis crítico de las políticas y teorías recientes en torno a la formación de docentes, planteo la pregunta de si la enseñanza debe entenderse como un arte o como una ciencia.

Después de considerar brevemente los problemas con la idea de la educación como ciencia con la ayuda de William James, paso a la distinción aristotélica entre *poiesis* (“producir una acción”) y *praxis* (“ejecutar una acción”) para plantear que la cuestión más importante no es si la enseñanza es un arte o una ciencia, sino qué tipo de arte es realmente. Aunque hasta cierto punto y en cierto sentido es posible

que exista una dimensión de producción en la enseñanza, planteo que la enseñanza nunca se agota con la idea de producción –sobre todo porque como docentes nunca “producimos” a nuestros alumnos; ellos siempre existen ya como sujetos humanos de propio derecho.

La cuestión educativa, por tanto, no consiste nunca únicamente en cómo hacemos las cosas, sino que siempre implica juicios sobre qué hay que hacer –la cuestión de la deseabilidad educativa–, y esto sitúa a la educación firmemente dentro del dominio de la praxis. La distinción entre *poiesis* y *praxis* nos ayuda a ver que los docentes no solo necesitan conocimientos sobre cómo hacer las cosas (*tekne*) sino también, y principalmente, necesitan sabiduría práctica (*frónesis*) para resolver qué hay que hacer. Los educadores por tanto no solo necesitan ser competentes, sino también sabios didácticamente. Esa sabiduría tiene que entenderse como una “cualidad” de la persona. Aristóteles llama a esta cualidad *areté* (ἀρετή), que puede traducirse como “carácter” –en el sentido de una forma de ser y de actuar que caracteriza a la persona– o también como “virtud”. Con un juego sobre esta última palabra, sugiero luego que los docentes necesitan *virtuosismo educativo*: la capacidad de hacer juicios situacionales sobre lo que es didácticamente deseable.

En el Epílogo reúno los principales hilos conductores del libro en un argumento a favor de una pedagogía del acontecimiento, una pedagogía que favorezca la existencia por encima de la esencia, la fragilidad por encima de la fuerza, la praxis por encima de la *poiesis*, y por tanto una pedagogía dispuesta a comprometerse con el maravilloso riesgo inherente en toda educación digna de ese nombre.