



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

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

Biesta *, Gert

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

Praxis Educativa (Arg), vol. 22, núm. 2, 2018

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153155768015>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220204>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

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

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

Gert Biesta *
Universidad de Stirling, Reino Unido
gert.biesta@stir.ac.uk

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220204>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153155768015>

Recepción: 07 Diciembre 2017
Corregido: 17 Enero 2018
Aprobación: 25 Enero 2018

RESUMEN:

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

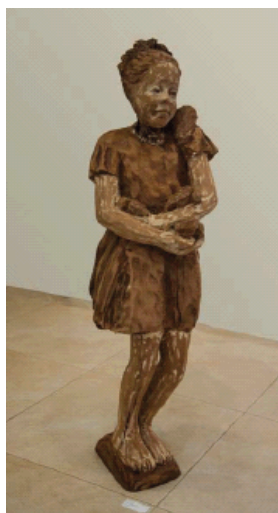
PALABRAS CLAVE: Manifiesto, Educación, Libertad, Lucha.

ABSTRACT:

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

KEYWORDS: Manifest, Education, Freedom, Fight.

La versión en inglés del “Manifiesto por la educación” se publicó en 2011, aunque el original se redactó con anterioridad mientras que los diálogos que condujeron al “Manifiesto” son aún de más larga data. A la sazón, es justo decir que el “Manifiesto” posee ahora una década de antigüedad. Al momento de escribirlo, Carl Anders Säfström y yo éramos plenamente conscientes del carácter irónico del “gesto” de redactar un manifiesto. Después de todo, se han escrito muchos manifiestos ambiciosos, incluyendo manifiestos por la educación, pero ninguno ha logrado realmente cambiar al mundo. Desde mi punto de vista, esto está bien porque no deberíamos pensar en el mundo y su futuro en términos de la ejecución de algún programa. Al fin y al cabo, el mundo no es el “proyecto” de alguien, en realidad no pertenece a nadie por decirlo de algún modo, tal como resulta esta “condición” extraña de la vida en la pluralidad, para utilizar una frase que evoca a Hannah Arendt. Entonces, un manifiesto puede, a lo sumo, ser una intervención en el estado actual de las cosas, una voz que resuena en un momento particular del tiempo, un comienzo que, para tornarse un manifiesto, requiere adoptar a otros y que ellos a su vez lo adopten a su manera, más allá de sus intenciones. Un manifiesto es un niño que ha dejado el hogar y que trata de hallar su lugar en el mundo.



La cosecha

escultura
Gabriela López

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

En algunas tradiciones de pensamiento y práctica en la educación, particularmente en aquellas que se originaron en el mundo de habla alemana, la conexión entre la educación y la cuestión de la libertad humana, de la existencia como sujeto, resulta bastante obvia (ver, por ejemplo, Gössling, 1993). En otras tradiciones, particularmente en las que se originaron en el mundo de habla inglesa, estas conexiones son menos obvias y no resultan centrales para la auto-comprensión del campo (ver Biesta, 2011). Por esa razón, en un universo educativo donde el inglés se ha convertido en su lengua franca, la conexión con la cuestión de la libertad se olvida fácilmente durante los intentos por hacer “funcionar” a la educación, aún si dichos intentos proceden de intenciones meritorias tales como el empoderamiento o la justicia social. El peligro reside en el hecho de que dichas intenciones, especialmente cuando se las “traduce” mediante la lógica de la Industria Global de Mediciones en Educación (por su sigla en inglés, GEMI) (Biesta 2015), colocan a la educación en una senda instrumentalista obsesionada con los “resultados”. Durante este proceso, los estudiantes cesan de concebirse como sujetos de acción para tornarse sujetos de intervención.

Al respecto, el “Manifiesto” también intentó hablar “por” la educación, ya que intentó resaltar el hecho de que la cuestión del sujeto es el “negocio” de la educación aún si –o incluso– cuando el propio negocio deviene “riesgoso” (Biesta 2014) porque elude al control. Un punto que insinúa el “Manifiesto” es que, cuando se concibe y promulga a la educación como control, el sujeto colapsa, desaparece de nuestra vista. Esto no sucede únicamente cuando la educación se obsesiona con la producción de resultados medibles de aprendizaje o con formas fuertes de sociabilización que buscan definir, de antemano, en qué tipo de individuo se convertirán

el niño o el estudiante. Es también el caso cuando el sujeto –o su propia cualidad de ser sujeto– se enreda con todo tipo de “psico-técnicas”, tales como programas que apuntan al desarrollo de cualidades personales y características particulares o a la ambición más general de la educación como formadora del carácter. Aunque a primera vista parecen interesarse en el individuo como sujeto, o en el sujeto como individuo, todas estas técnicas y programas terminan reduciendo al sujeto a un objeto que necesita algún tipo de cultivo.

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



Backwards the sun

sculpture
Gabriela López

Desde que el “Manifiesto” se originó como un inicio, ¿ha conducido a algo? ¿Ha dejado huellas durante la (primera) década de su existencia? Resulta difícil expresarlo. Existen trazas en Internet y en escritos que han citado, aludido o debatido al “Manifiesto” y existen pruebas –tales como esta publicación– de que el debate continúa. Si por todo ello debe atribuírsele algún mérito al “Manifiesto” resulta, nuevamente, arduo de establecer. Sin embargo, queda claro que las preocupaciones que el “Manifiesto” intentó expresar son preocupaciones reales e incesantes, por las que “vale la pena luchar”, según el dicho, siempre que consideremos que “luchar” es tal vez una noción demasiado fuerte en un mundo caracterizado por la tensión y el conflicto. El “Manifiesto”, al menos, expresa preocupaciones que todavía son los suficientemente importantes como para preocuparse en todos aquellos lugares donde se mantiene viva la promesa de que la educación no

es un instrumento de control, sino un lugar donde podemos encontrarnos con nuestra libertad y con la responsabilidad que conlleva el utilizar esa libertad en nuestros intentos continuos de existir juntos como sujetos.

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

The English version of the *Manifesto for Education* was published in 2011 but the actual text was written before that and the conversations that led up to the Manifesto date from even longer ago. It seems fair, therefore, to say that the Manifesto is now about a decade old. At the time of writing, Carl Anders Säfström and I were well aware of the ironic character of the ‘gesture’ of a manifesto. After all, many ambitious manifestos have been written, including manifestos for education, but no manifesto has ever managed to really change the world. And this, in my view, is a good thing because we should not think of the world and its future in terms of the execution of some programme. After all, the world is not someone’s ‘project’ but belongs to no one, so to speak, as it is this strange ‘condition’ of life-in-plurality, to use a phrase reminiscent of Hannah Arendt. A manifesto can therefore at most be a modest intervention in the existing state of affairs, a voice that sounds at a particular moment in time, a beginning that, in order to become manifest, needs to take up by others and needs to be taken up by others in their own way, beyond what was intended. A manifesto is the child that has left (the) home and is finding its way in the world.



The harvest
sculpture
Gabriela López

While the Manifesto was neither a blueprint for the future of education nor intended to be so, it nonetheless tried to say something ‘about’ education and something ‘for’ education. The main thing it tried to say ‘about’ education was that education is not about the insertion of individuals into existing orders or, to be more precise, that education cannot and should not be reduced to this, but that education is ultimately about ways in which individuals can exist as subject. Existing *as subject*, to use Arendtian language once more, is about having the capacity to begin, to initiate and take initiative, and about having the willingness to take responsibility for what one’s beginnings effect even –or particularly– when what our initiatives will lead to is a radically open and undeterminable matter. Existing as subject is therefore a matter of freedom, as we

put it in the Manifesto. But this is not the freedom to do what you want to do –the neoliberal ‘freedom of shopping,’ as we might call it– but Arendtian freedom-as-action, of being inscribed in the web of plurality and of inscribing oneself in the web of plurality.

In some traditions of educational thought and practice, particularly those originating in the German-speaking world, the connection between education and the question of human freedom, of existing as subject, is quite obvious (see, for example, Gössling 1993). In other traditions, particularly those originating in the English-speaking world, this connection is less obvious and not really central to the self-understanding of the field (see Biesta 2011). That is why, in an educational universe in which English has become the *lingua franca*, the connection with the question of freedom is easily forgotten in attempts to make education ‘work,’ even if such attempts flow from laudable intentions such as empowerment or social justice. The danger is that such intentions, particularly when ‘translated’ through the logic of GEMI, the Global Education Measurement Industry (Biesta 2015), put education on an instrumentalist path obsessed with ‘outcomes’ and, in the process, turn the student from a subject of action into an object of intervention.

In this regard, the Manifesto also sought to speak ‘for’ education as it tried to highlight that the question of the subject is the ‘business’ of education, even –or particularly– when this is ‘risky’ business (Biesta 2014), that is, the very ‘business’ that escapes control. One point implied in the Manifesto is that when education becomes envisaged and enacted as control, the subject drops out, it disappears from sight. This is not only the case when education becomes obsessed with the production of measurable learning outcomes or with strong forms of socialisation that seek to define, beforehand, what kind of individual the child or student is to become. It is also the case when the subject –or the subject-ness of the subject– becomes entangled with all kinds of ‘psycho-technics,’ such as programmes aimed at the development of particular personal qualities and characteristics or the more general ambition of education as character building. Although at first sight they seem to be interested in the individual as subject, or the subject as individual, they keep ending up reducing the subject to an object that needs some form of *cultivation*.

Some of the rather strange concepts and formulations in the Manifesto –such as the idea of dissensus and the suggestion of education in the tension between ‘what is’ and ‘what is not’– were all meant to identify the unique ‘space’ for and the unique concern of education, a concern that cannot be reduced to or be translated into the concerns of, for example, psychology or sociology, but need to be seen as properly educational. This is why education is neither about individual development nor about collective socialisation, neither about individual expression nor about social or societal limitation, but about the encounter of individuals with their freedom –the freedom to say yes or no, to stay or walk away, to go with the flow or offer resistance– and with the ongoing, lifelong challenge to bring their freedom into dialogue with the world, natural and social, in such a way, to refer to Arendt one more time, that my capacity to take initiative does not destroy the opportunities for others to take initiative, to bring their beginnings into the world as well. Education, as Winfried Böhm (2017) has put it so well, therefore has its ‘natural’ place in the world –the (Arendtian) world of plurality and difference, of existing-in-plurality-and-difference. He writes (in my translation from the original German): “While the human being as a natural being develops and while the human being as social role player is being socialised, his education as subject always takes place against the horizon of the world.” (Böhm 2017:163)



Backwards the sun

sculpture
Gabriela López

Did the Manifesto, as a beginning, lead to anything? Did it leave traces during the (first) decade of its existence? This is difficult to say. There are traces on the world wide web and in writings where the Manifesto has been cited, referred to or discussed, and there is evidence –as with this publication– that this discussion is still going on. Whether the Manifesto is to be credited for this is, again, difficult to say, but what is clear is that the concerns that the Manifesto sought to express are real and ongoing concerns, concerns ‘worth fighting for,’ as the saying goes, as long as we bear in mind that ‘fighting’ is perhaps too strong a notion in a world characterised by tension and conflict. At least the Manifesto expresses concerns that are still important to be concerned about, in all the places where the promise is being kept alive of education as something more than an instrument for control but as a place where we can encounter our freedom and the responsibility that comes with utilising that freedom in our ongoing attempts at existing-together-as subjects.

REFERENCIAS

1. Biesta, G.J.J. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field” en *Pedagogy, Culture and Society*. Año19. N° 2. pp.175-192.
2. Biesta, G.J.J. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
3. Biesta, G.J.J. (2015). “Resisting the Seduction of the Global Education Measurement Industry: Notes on the Social Psychology of PISA” en *Ethics and education*. Año10. N° 3. pp. 348-360.
4. Böhm, W. (2017). *Die pädagogische Placebo-Effekt. Zur Wirksamkeit der Erziehung. [The educational placebo-effect. On the effectiveness of education.]* Paderborn: Ferdinand Schöningh.
5. Gössling, H.J. (1993). *Subjektwerden: Historisch-systematische Studien zu einer pädagogischen Paradoxie. [Becoming a subject: A historical and systematic exploration of an educational paradox.]* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.