



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

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

Di Paolantonio*, Mario

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

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

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153155768017>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220206>



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

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

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

Mario Di Paolantonio*
Universidad de York, Canadá
Universidad Nacional de San Martín (UNSAM),
Argentina
mdipaolantonio@edu.yorku.ca

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220206>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153155768017>

Recepción: 02 Noviembre 2017
Corregido: 19 Diciembre Enero 2017
Aprobación: 07 Enero 2018

RESUMEN:

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

PALABRAS CLAVE: Manifiesto para la educación, Pensamiento de educación, Idealidad, Tensión temporal.

ABSTRACT:

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

KEYWORDS: Manifesto for education, Education thinking, Idealism, Temporary tension.

Los manifiestos se originan en la desilusión. Parecen surgir del tentador y, a la vez, oscuro entendimiento adolescente de que el “mundo da asco” y que necesitamos rápidamente encontrar otro ideal mejor, más perfecto y real que pueda finalmente poner las cosas en su lugar. Considerando el trabajo de Julia Kristeva sobre *idealidad adolescente* (2011, 2006), podríamos decir que el género llamado manifiesto es realmente un invento adolescente. Los tonos entusiastas y las declaraciones proselitistas románticas nos incitan a pensar que un ideal puede romper esquemas, por así decirlo, y es frecuentemente el espíritu característico del manifiesto y de la naturaleza adolescente. De acuerdo con Kristeva, el adolescente está “deseando encontrar modelos ideales que le permitirán despojarse de sus padres y encontrar esa vida ideal en algún otro lugar” (2006: 18). El joven es un creyente carente de esperanza, un rebelde refinado buscando el ideal absoluto, siempre soñando con el futuro, completamente desalentado e intentando desesperadamente

escapar el día de hoy. Como sintetiza acertadamente Deborah Britzman, “existe, para el adolescente, una belleza inmensa en la creencia en la perfección: en un objeto ideal que es totalmente gratificante y, por lo tanto, que debe ser verdadero e invariable” (2015: 79). Considero que, de alguna forma, todos somos “creyentes adolescentes” cuando soñamos con un manifiesto acerca de soluciones ideales para el futuro, sobre una redistribución perfecta, sobre el encuentro pedagógico ideal por venir que lleva al paraíso de la realización educativa. Fantaseando con el manifiesto, tentados por un ideal por alcanzar, nos convertimos en adolescentes eternos y susceptibles, también, a todos los cambios de humor: es decir, padecemos, como “entusiastas idealistas afectados por lo absoluto pero devastados por la primera desilusión... fieles eternos... eventuales nihilistas” (Kristeva 2006: 18).

El manifiesto, como la idealidad adolescente, no sólo comienza, sino también siempre finalizará en desilusión –en este *mal* de la idealidad. Aunque siempre hablando del futuro perfecto, el manifiesto, como la idealidad adolescente, es realmente momentáneo y rápidamente le da lugar a la desilusión. Kristeva sostiene que una *necesidad de creer* tan fuerte puede convertirse fácilmente en lo contrario: “desilusión, aburrimiento, depresión o incluso enojo destructivo” (2006: 18). Aunque el deseo por un ideal habla de un intento de construir una vida valiosa, la dificultad para encontrar alguna vez ese ideal puede torturarnos (si no nos ocupamos de esta frustración inevitable de la idealidad) hasta el punto de volvernos completamente resentidos y resignados. Una sensación abrumadora de malestar en la cual pocas veces se logra encontrar significado en algo nos controla. Padeciendo la crueldad de la incapacidad de encontrar el ideal, corremos el riesgo de dejar el mundo y la difícil libertad que éste demanda, ya que empezamos a sentir que no nos queda nada realmente por hacer o de qué preocuparnos porque realmente no hay nada en lo que creer.

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

I.

A diferencia de la curiosidad de tipo adolescente por encontrar ideales y soluciones finales de gran alcance, en un lenguaje fuerte que aspira a saciar nuestra *necesidad de creer* en la educación, los autores implícitamente trabajan con la noción de una “educación débil”. El pensador cultural Irit Rogoff (Biesta, 2014) definió la “educación débil” como “un discurso de la educación que no es reactivo, que no se involucra en todo lo que sabemos con certeza que está mal en la educación”, sino que más bien busca “plantear” la educación ‘en’ el mundo y ‘del’ mundo, no como una respuesta a la crisis, sino como parte de sus permanentes complejidades, creando realidades, sin reaccionar ante ellas” (2010: 38-39).

Considero que los autores del Manifiesto están de acuerdo con Rogoff en cuanto a la preocupación de que nuestra necesidad de creer en la educación en un sentido fuerte nos presione en tratar de “responder de forma reactiva a los males del mundo” (2010: 38) a través de los ideales heroicos y supuestos super-poderes impuestos en la educación. Preguntar demasiado sobre la educación, en realidad, termina resintiéndonos por las inevitables fallas de la educación, haciéndonos caer en esas aversiones y reacciones habituales que

surgen cuando nuestros ideales caen. Creer que la educación milagrosamente corregirá y ofrecerá la respuesta a problemas que la sociedad misma ha errado en remediar adecuadamente (como asegurar la prosperidad económica para todos, acabar con el desempleo, generar justicia social), rápidamente nos hace sentir traicionados y así nos alejamos de la educación indignados. Nuestro *lenguaje fuerte* de la educación, en verdad, nos prepara para juzgar a la educación de acuerdo a un conjunto de criterios fuera de ella, empobreciendo entonces nuestro pensamiento sobre lo educativo en la educación.

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

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

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

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



S/T

linoleografía
Dini Calderón

II.

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

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

mantener esta tensión necesita un tipo específico de *continua atención* a cómo nuestro propio decir de lo que se denomina educación está siempre propenso a extinguir lo educacional.

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

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

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



S/T

linoleografía
Dini Calderón

El propio género del manifiesto parece estar destinado a ofrecer siempre dichos interrogantes sobre lo que está por ser manifestado. Sin embargo, como impliqué anteriormente, el “Manifiesto para la Educación” en su propia representación –como un tipo de manifiesto irónico que problematiza nuestras plegarias de manifestación– no pueden responder, no responderán, no deberían responder directamente tales súplicas programáticas. Más bien, su real preocupación con llevarnos a pensar educacionalmente depende en *traducir* la tensión operativa entre “lo que es” y “lo que no es” a través de múltiples contextos posibles. El “Manifiesto para la Educación” no nos ofrece, entonces, un método o un grupo de cuestiones para ser copiados y aplicados, sino que nos guía a entender y responder a su importancia al representar, trasladar, leer la tensión operativa a través de otro “vocabulario” o contexto, el cual lo representa por su esencia histórica, transformable y como consecuencia educacional. *Es como si* este manifiesto nos pide a gritos incitantemente: “si vos querés leerme y oírme, debes entenderme, conocerme, interpretarme, traducirme, y de ahí, al responderme y hablarme, debes empezar a hablar en mi lugar”, y por lo tanto comenzar a citarme, cambiarme y extenderme a través de la multiplicación interpretativa (Derrida, 1991: 201-202).

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

Manifestoes are born from disappointment. They seem to manifest from the simultaneously tantalizing and tormented adolescent realization that the “world sucks” and that we urgently need to find another, better, more perfect, truer ideal that can finally put things right. Thinking with Julia Kristeva’s work on “adolescent ideality” (2011; 2006), we could say that the manifesto as a genre is really an adolescent invention. Enthusiastic tones and romantic proselytizing proclamations urging us to believe that an ideal can break bricks, as it were, is often the defining spirit of the manifesto and the adolescent temperament.

According to Kristeva, the adolescent is “starving for ideal models that will allow him to tear himself from his parents” and find that ideal life elsewhere (2006:18). The adolescent is a hopeless believer, a rebellious purist questing for the absolute ideal, always dreaming of tomorrow, utterly despairing and trying desperately to escape today. As Deborah Britzman aptly sums up, “there is, for the adolescent, a terrible beauty in the belief in perfection: in an ideal object that is totally satisfying and therefore must be true and unchanging” (2015: 79). I guess we are all “adolescent believers,” of sorts, when we dream with a manifesto of tomorrow’s ideal solutions, of perfect redistribution, of the ideal pedagogical encounter to come that is the paradisaical variant of educational fulfillment. Dreaming with the manifesto, enamored with an ideal to come, we become perpetual adolescents and susceptible, also, to all their mood swings: that is, we suffer, as “enthusiastic idealists smitten with the absolute but devastated by the first disappointment... eternal believers... potential nihilists” (Kristeva 2006:18).

The manifesto, like adolescent ideality, not only starts with, but also will always end in disappointment –in this *malady* of ideality. Although always speaking in the future perfect, the manifesto, like adolescent ideality, really has the lifespan of the moment and quickly gives way to disillusionment. Kristeva tells us that such an intense *need to believe* can easily turn into its opposite: “disappointment, boredom, depression, or even destructive rage” (2006:18). Although the pining after an ideal speaks of an attempt to construct a meaningful life, the impossibility of ever finding that ideal can torment us (if we don’t work through this inevitable failure of ideality) to the point of utter resentment and resignation. An overwhelming sense of malaise with ever finding meaning in anything takes over. Suffering the cruelty of the impossibility of the ideal we risk abandoning the world, and the difficult freedom it demands, as we start to feel that there is nothing really left to do or care about because there is really nothing to believe in.

I begin with this perhaps strange resemblance between the genre of the manifesto and “adolescent ideality” to underscore how curious and incongruous the “Manifesto for Education” is in comparison. Biesta and Säfström’s manifesto doesn’t really fit the genre in so many ways. And that is its performative force; for, it allows us to consider the stakes in what it might mean to stand up for what is educational in education. The authors of “A Manifesto for Education” stage a very different type of manifesto because they ask us to be suspicious of wedding education rigidly to ideals or to any cause and effect sequence destined “to come.” Their manifesto probes and problematizes rather than mobilizes our intense *need to believe*. Let’s risk calling it a manifesto for “grown-ups,” a talk directed to those vested squarely with the responsibility of needing to think the educational in what is called education. In what follows I’ll briefly first say a few words about the authors’ peculiar critique of ideality and temporality before getting into what I think is so provocative about this manifesto, what within its affirmations *calls us* to think.

I.

Unlike the adolescent-like quest to find final sweeping ideas and solutions, in a “strong language” that aspires to satiate our need to believe in education, the authors implicitly work with the notion of a “weak education.” The cultural thinker Irit Rogoff (also see: Biesta, 2014) has described “weak education” as “a discourse of education that is not reactive, does not want to engage in everything that we know fully well to be wrong with education,” but rather seeks to “posit education ‘in’ and ‘of’ the world, not as a response to crisis but part of its ongoing complexities, producing realities, not reacting to them” (2010: 38-39). I think the authors of the Manifesto share with Rogoff the worry that our intense need to believe in a strong sense of education saddles us with trying to “forever reactively address the woes of the world” (2010: 38) through the heroic ideals and supposed superpowers vested in education. Asking so much of education actually ends up making us resentful of the inevitable shortfalls of education, making us fall into those habituated aversions and reactions that arise when our ideals fail us. Believing that education miraculously will correct or offer the answer to problems which society itself has failed to properly remedy (such as ensuring economic prosperity for all,

fixing unemployment, creating social justice), we quickly come to feel betrayed and turn away in disgust from education. Our “strong language” of education actually sets us up to judge education according to a language and set of criteria foreign to education, consequently impoverishing our thinking about the educational in education.

Both the authors of the Manifesto and Rogoff thus speak in the name of a “weak education” so that we might *unburden our thinking of education* as having always to take the guise of “a strong, redemptive, missionary education”, which eventually gives way to *ressentiment* – a force that eventually wears our thinking down, and eventually makes us weary of tending to each other and to the world we have between us. Getting away from this mindset affords us the possibility of asking “how education today might be more than,” as Rogoff puts it, “the site of shrinkage and disappointment” (2010: 39), how education actually might be a site for something *other than reaction*: A site for coming together in wonder and for sustaining unexpected possibilities and adventures in thought.

Approaching education as something other than reaction thus affords us with appreciating it as a particular place. That is, temporarily sheltered from the demands of engineering solutions to correct the woes of the world, education can be understood as a place where one is “free” to affirm what is properly educational – the human capacity to “begin anew,” a capacity that ruptures any self-enclosed present-Same. The educational can thus come to the fore as an “interruption” (of “what is”) in the here and now that offers another beginning, another opening for sensing our unique freedom for becoming. At issue here is not simply the appreciation that our own becoming through an education always takes place in what already has begun (in “what is”), but that our “becoming” becomes precisely “singular,” and hence an “educational event,” when my being senses its unique charge (its “subjectivity,” as Biesta and Säfström would say) with tending to its particular coming into and interrupting the “what is” of the world in the here and now.

Alongside this attempt to overcome the “ideality syndrome,” and not unrelated, Biesta and Säfström ask us to give up on understanding education within a self-serving and dangerously evasive temporality, which continually procrastinates and proselytizes of a future-perfect-solution-yet-to-come. They write, “... by conceiving education in terms of what is not yet – that is, by conceiving education as a process that will deliver its promises at some point in the future – the question of freedom disappears from the here and now and runs the risk of being forever deferred.” The concern is that in conceiving of education as an unequivocally futural event we end up effacing the site in which the educational event takes place. We need “to take temporality out of education,” they tell us, lest we forget (for the sake of prioritizing some vague contextless indeterminism) our work and implication in the educational event right here and right now. This a-temporal (or rather non-futural) orientation seems to gesture to an untimely (radically unexpected) event that acts on our present precisely by countering, displacing and interrupting what is expected in the here and now. The educational event insofar as it arises amid the interplay between *what is present* and *what is not expected* necessarily implies holding the present open as something unfinished, as something hopeful and inviting of further thinking.

This is a curious manifesto indeed. It troubles and complicates *our need to believe* in education. Without ideality and the futural what could this manifesto possibly be attempting to manifest? The authors are bold here: There is a way to engage the particular *tension* inherent *within education* so that we might, possibly, *think educationally*. But what does this mean exactly? To get to the significance of *thinking* the educational we need to consider what is implied by holding the “what is” and “what is not” in *tension*.

II.

As Biesta and Säfström recognize, our ability to think educationally suffers when in our attempt to speak of education we disengage the tension between “what is” and “what is not” and prioritize one pole over the other. So, on the one hand, when we make education solely answerable to “what is” we invariably turn education into socialization. What prevails here is an anxious sort of conformism that limits education to

worrying about managing the student’s supposed characteristics, behavior and learning outcomes so that they can be adaptable, marketable and exchangeable in today’s currency. On the other hand, when we wed education to “what is not,” education becomes susceptible to the ecstasy and malady of an unattainable future-perfect ideal that will always feel betrayed by the world. Under the spell of “what is not” we come to envision education as an unlimited and indeterminate contextless manifestation. In so doing, we lose *the* sense of how the educational is “in” and “of” the world and how it affords us, possibly, with an orientation to the historicity that we share in common.



Untitled
linoleography
Dini Calderón

Rather than disengaging these poles we ought to hold them in a non-dialect tension. When we do so, according to my reading of the Manifesto, a few things are implicitly at play. Firstly, to stay with this tension is not a solution, reconciliation or even a proposition for amendment. Rather it is an approach, an “Other Heading” for thought to maintain, expand and perform a *constant vigilance*, of sorts, over the prevalent tendency of collapsing the educational into either the stale agony of adaptation (the “what is”) or the ecstatic abstraction of ideality (the “what is not”). In other words, staying with the tension necessitates a certain type of *ongoing attentiveness* to how our very speaking of what we call education is always susceptible to foreclosing the educational.

Secondly, and by extension, staying with the tension implies unleashing the *dynamic selfcorrecting oscillation* that allows the “what is” to be untied by “what is not,” and the “what is not” to be *tied* to the “what is.” More specifically, the self-correcting oscillation that the tension puts into play allows (a) “what is” called education to encounter the demands and aspirations to be more than simply what is given, and (b) what calls forth the educational (through “what is not”) to face its possible determination, implication and binding accountability in the here and now. Doubly bound to think “what is” and “what is not” thus motors,

in a non-dialectical manner, the necessary *ongoing confrontation* (with something other *called up* in a specific singular instance) that saves each pole from collapsing and self-enclosing on itself.

Thirdly, through the very confrontation, interruption and breaking of the repetition of the Same, the tension testifies to the educational event as *a moment in which the new and unforeseen* can come forth in the present. There is a significant historical implication here. The educational event, as the unforeseen that breaks the repetition of the Same, *exposes us to the contingency* of “what is” and so invites us to think the peculiar and particular present distribution of the sensible that could be otherwise. The educational moment –as moment of interruption that calls up the contingency of our constitution– implicates us in tending to “what is not” or has not been counted and *what can be* counted otherwise in the here and now. “To stay in the tension between ‘what is’ and ‘what is not’,” as the authors write, “thus means to take history seriously and to take education as fundamentally historical –that is, open to events, to the new and the unforeseen– rather than as an endless repetition of what already is or as a march towards a predetermined future that may never arrive.”

Staying with the tension is thus a project that *calls us to think through* the educational in education as a counterpoint to what potentially short-circuits thinking: The raptures of “ideality” and the calculations for “adaptation.” In a sense we could say that staying with the tension offers us a way of metabolizing *our need to believe* in education into the possibilities of thinking, questioning, and symbolizing. But since we are after all dealing with a manifesto there lurks a set of questions that will insistently press us for more, demanding: What can this movement from the “syndrome of ideality” to thinking offer, manifest, or concretely bring forth as a program? Wherein lies the urgency, matter and actuality in what is being called forth? Can the very thought of education actually break bricks?



S/T

linoleografía
Dini Calderón

The very genre of the manifesto seems destined to always solicit such interrogations about what is to be manifested. However, as I implied earlier, the “Manifesto for Education” in its very performance –as an ironic type of manifesto that troubles our rogations for manifestation– cannot, will not, should not directly answer such programmatic pleas. Rather, its very concerns with prompting us to think educationally depends on *translating* the operative tension between “what is” and “what is not” across multiple possible contexts. The

“Manifiesto for Education” thus offers us not a method or set of rules to be copied and applied, but gestures us to understand and respond to its significance by performing, translating, reading the operative tension through another “vocabulary” or context, which renders it by essence historical, transformable and therefore educational. It is as if this manifesto provokingly cries out to us: “if you want to read me and hear me, you must understand me, know me, interpret me, translate me, and hence, in responding to me and speaking to me, you must begin to speak in my place,” and therefore begin to cite, change and extend me through interpretative multiplication (Derrida 1991: 201-202).

REFERENCIAS

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

NOTAS

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