

Autoridad en la enseñanza: Superar la didactofobia a través de la no-didáctica aplicada¹

Gert Biesta

Traducción: Fernanda Soler Urzúa, 2025

Prefacio

La historia de la educación da cuenta de un viejo descontento con los profesores² y la enseñanza, cuya razón yace en el supuesto, bastante prevalente, de que la enseñanza termina inevitablemente siendo un ejercicio de control que restringe la libertad de aquellos a quienes se enseña. La principal respuesta a este miedo a enseñar o *didactofobia* ha sido invertir los términos de la relación entre profesores y estudiantes, poniendo a estos últimos como “aprendices”, al centro del esfuerzo educativo. Este devenir, al que me he referido como la *aprendificación* de la educación³, intenta hacerse cargo del problema de la autoridad del profesor entregándosela a los estudiantes. Los estudiantes supuestamente ejercen esta autoridad a través de sus actos de creación de sentido y significado, relegando así a los profesores al papel de facilitadores de un aprendizaje que de otro modo sería “autónomo” (es decir, independiente del profesor).

Un problema fundamental con esta respuesta es que, en realidad, desdibuja la educación. Después de todo, si el profesor está ahí para facilitar algo que podría ocurrir sin su intervención, entonces se trata de alguien accesorio a la educación y no constitutivo de ella⁴. Esto quiere decir que bien podríamos prescindir del él. Mientras habría quienes acogerían con gusto tal fin educativo, otros intentarían salvarla reinstalando al profesor como una figura de autoridad y control—una forma de *didactofilia*. Propongo una respuesta distinta al miedo a enseñar, en cuyo marco el profesor desempeña un papel constitutivo y no accesorio. Sin embargo, la autoridad no reside en el profesor a modo de controlador ni en el estudiante a modo de creador de significado, sino que yace en aquello a lo que el profesor busca redirigir la atención del estudiante.

Los estudiantes encuentran este “tercer elemento” en la relación educativa no a través de sus actos de aprendizaje o de búsqueda de sentido, sino reflexionando sobre lo que “esto” —es decir, aquello que encuentran o, más precisamente, lo que los encuentra— puede estar pidiéndoles⁵. Esto, como sugeriré, no sólo abre el mundo de manera diferente al sí mismo⁶, sino que también lo abre de manera diferente al mundo. Por estas razones, como intentaré aclarar en lo que sigue, dicha reconfiguración otorga una respuesta plenamente educativa al antiguo miedo a la enseñanza. Es una respuesta en la que el profesor tiene un papel que desempeñar, en la que la autoridad tiene un lugar y en la que los estudiantes enfrentan la cuestión de su libertad de una manera mucho más

¹ Publicado originalmente en inglés como ‘Authority in teaching: overcoming didactophobia through applied non-didactics’, en F. Brümmer (Ed.) *Applied non-didactics*. Art theoretical writings from the academy of fine arts, 21, 2025.

² Nota del traductor (NdelT): Se opta por el género masculino estrictamente por criterios de economía del lenguaje.

³ Véase Gert Biesta, ‘Good education in the age of measurement’, Boulder, Colorado: Paradigma Publishers, 2010.

⁴ Véase Gert Biesta, ‘Ingen uddannelse uden uddanner’, *KvaN*, 44(129), 2024.

⁵ Véase Gert Biesta, ‘World-centred education: a view for the present’, Nueva York/ Londres: Routledge, 2021.

⁶ NdelT: Biesta utiliza el término *self* y *ego* en este texto. Siguiendo la tradición fenomenológica, *self* será traducido como *sí mismo* en este manuscrito para enfatizar la instancia en relación con otros y con el mundo, al modo de Levinas. Para el caso de *ego*, se opta por el lema Yo, con el fin de representar a la instancia que busca controlar y objetivar el mundo, al modo de Jean-Luc Marion. Algunos de los planteamientos de ambos filósofos son utilizados por Biesta para construir el argumento de este capítulo.

sería que a través de una forma más bien descuidada—y algunos podrían incluso decir neoliberal o consumista—de dar sentido a sus propias ideas⁷.

¿Hacer milagros?

La palabra “didáctica” es la forma latinizada de la palabra griega “didaktikos”, adjetivo que indica la cualidad de saber instruir o enseñar. La palabra griega “didaktos”, que significa “enseñado”, es el pasado participio de “didaskein”, que significa “enseñar”. En alguna parte de estas palabras hay una conexión con la palabra sánscrita “dasra”, que aparentemente significa “hacer milagros”. Si la didáctica puede entenderse, por lo tanto, como el arte de enseñar, entonces la no-didáctica debiese ser la negación o el rechazo a enseñar. La no-didáctica aplicada, entonces, implica un llamado a poner en práctica dicha negación o rechazo, lo que bien podría resumirse en la pregunta “¿cómo no enseñar?” o “¿cómo evitar enseñar?”⁸.

En este capítulo busco desentrañar algunas de las complejidades de lo que denominaré *didactofobia*, es decir, el miedo a enseñar. Señalaré de qué forma y en qué circunstancias este miedo puede cobrar sentido, a la luz de las manifestaciones más recientes de *didactofilia*. Relacionaré la *didactofobia* con el problema de la enseñanza como ejercicio de control—que ciertamente debe rechazarse—, pero argumentaré que la solución que se propone a menudo (orientar la labor educativa hacia los estudiantes y su aprendizaje, y convertirlos en la fuente de autoridad) también supone un problema. Esto se debe a razones educativas, filosóficas y políticas. En este contexto, abordaré la cuestión de la enseñanza de una forma distinta: como una invitación a encontrarse con la autoridad del mundo, trasladando así la autoridad desde profesor al mundo, en lugar de eliminarla por completo de la ecuación educativa o ponerla en manos del “aprendiz”. “No-didáctica aplicada”, así sugeriré, podría bien ser el término adecuado para lo que propongo⁹.

Didactofobia: el miedo a enseñar

Las dudas sobre la posibilidad y la deseabilidad de la enseñanza no son nuevas en la historia de la educación. Una cierta reticencia a enseñar y una didactofobia más profunda, es decir, el miedo a enseñar, son un hilo conductor en la literatura. Un ejemplo famoso es Sócrates, quien, por un lado, suele ser descrito como un maestro modelo y goza hasta nuestros días del estatus de creador de lo que se conoce como el “método socrático”¹⁰. Sin embargo, la literatura nos recuerda una y otra vez que Sócrates siempre afirmaba que no podía enseñar nada a nadie, sino que sólo podía hacer pensar a los demás.

Por lo tanto, la enseñanza socrática no se concibe como un modo de instrucción en el que se les dice a los estudiantes qué hacer o qué pensar, sino que se lleva a cabo como un proceso de cuestionamiento continuo—algunos lo denominan un estilo dialógico de enseñanza—cuyo objetivo es garantizar que los estudiantes piensen por sí mismos y saquen sus propias conclusiones.

⁷ Véase Gert Biesta, ‘As if the world is just waiting for our opinion: In search of a (re) configuration’, en C. A. Säfström y G. Loughran (eds.), *Being in the World Anew: Events of Art and Education in Post-climate Times*, Londres/Nueva York: Routledge, 2024.

⁸ Véase también Jacques Derrida, ‘How to avoid speaking’, en *Derrida and negative theology*, Harold Coward y Toby Foshay (eds.), Albany: SUNY Press, 1989, págs. 73–136.

⁹ Estoy muy agradecido a Frank Brummel por sugerirme esta frase, que resultó ser un estímulo más útil de lo que había imaginado inicialmente.

¹⁰ Véase, por ejemplo, Ward Farnsworth, ‘The Socratic Method: A Practitioner’s Handbook’, Boston, MA: David R. Godine, 2021.

Sócrates sólo está ahí, según cuenta la historia, para plantear preguntas continuamente. Sin embargo, los relatos de la enseñanza de Sócrates—que se han “recibido” indirectamente a través de la obra de Platón—parecen indicar que la línea de cuestionamiento que sigue a menudo empuja a su interlocutor a una dirección muy particular y a menudo a una conclusión *inevitable*, lo que levanta la sospecha de que Sócrates es en realidad mucho más directivo de lo que su método sugiere¹¹.

Un rechazo más explícito de toda la idea de la enseñanza y del maestro se puede encontrar en la obra de Paulo Freire, particularmente en su libro *Pedagogía del Oprimido*¹². El libro contiene la famosa crítica de Freire a la educación que se realiza de forma bancaria en la que los estudiantes se convierten en receptáculos que el maestro “llena” y la enseñanza es un “acto de depositar, en el que los educandos son los depositarios y el maestro quien deposita”¹³. Aunque Freire sostiene que la educación bancaria conduce a formas superficiales de aprendizaje, su crítica no es que la educación bancaria se base en una teoría del aprendizaje equivocada. Más bien, insinúa algo más profundo: que en la educación bancaria los estudiantes sólo pueden aparecer como objetos de los poderosos actos del profesor, y no como sujetos de propio derecho. En la educación bancaria, Freire escribe: “el profesor es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos”¹⁴. Por eso, Freire argumenta que toda educación, en realidad, necesita comenzar con una superación de “la contradicción educador-educandos”. En su opinión, “la superación resulta en un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador”¹⁵.

Mientras Freire sospechaba de las configuraciones unilaterales en los que los profesores instruyen y los estudiantes reciben y, sobre esa base, defendió un enfoque más igualitario y transformador de la educación, los defensores del movimiento anti-pedagógico (*Antipädagogik*), que surgió en Alemania a finales de los años 1960, planteaban la abolición total del proyecto educativo¹⁶. En su opinión, toda educación, ya sea en las escuelas o en las familias, sólo puede ejercerse como una forma de control y, por lo tanto, inevitablemente socava—en lugar de reforzar—la libertad de niños y jóvenes.

Didactofilia: el amor por la enseñanza

Los ejemplos anteriores muestran que existe una larga historia de didactofobia en la educación, en la que el miedo o incluso el rechazo a la enseñanza parecen estar motivados por la preocupación de que ésta no pueda dar espacio a los estudiantes como sujetos de su propia vida. La enseñanza, según el argumento de los críticos, es inevitablemente un gesto de objetivación. Antes de abordar esta crítica, es importante mencionar que la objetivación no se considera universalmente un problema. También hay quienes aman enseñar precisamente por esta razón. Pensemos en quienes han utilizado—y probablemente siguen utilizando—la educación como herramienta de

¹¹ Véase, por ejemplo, Sharon Todd, ‘Learning from the Other’, Albany, N.Y.: SUNY Press, 2003.

¹² Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*. New, revised 20th anniversary edition. New York: Continuum, 1993.

¹³ Paulo Freire, 1993, p. 53.

¹⁴ Paulo Freire, 1993, p. 54.

¹⁵ Paulo Freire, 1993, p. 53.

¹⁶ Véase Ekkehard von Braunmühl, ‘Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung’. Weinheim: Beltz, 1975.

adoctrinamiento político o religioso, que básicamente consiste en decirles a los estudiantes qué pensar, qué creer y cómo ser, sin margen de negociación¹⁷.

Pero no es sólo en el contexto del adoctrinamiento donde podemos encontrar entusiasmo por la enseñanza como control. Existe una orientación similar en el campo, aún en expansión, de la investigación sobre la efectividad escolar y la idea concomitante de la educación basada en la evidencia. Aquí los investigadores buscan las formas más efectivas—y, a menudo, las más eficientes—de lograr resultados educativos específicos, basándose en una forma causal, o como la he llamado anteriormente *cuasicausal*,¹⁸ de entender las dinámicas de la educación. La idea general es que la escuela más efectiva es aquella en la que todas las variables están bajo control, de manera que los resultados deseados se puedan lograr con un 100% de certeza. Para alcanzar ese grado de perfección es necesario, por supuesto, que los estudiantes hagan lo que les dicen los profesores, así como que los profesores hagan lo que les dicen los investigadores de la efectividad.

Sobre la enseñanza: control, niños y agua sucia¹⁹

La didactofobia y la didactofilia comparten un supuesto común: la idea de que la enseñanza es una cuestión de control. Mientras quienes rechazan la enseñanza lo hacen porque creen que la educación no debería consistir en controlar a los estudiantes, quienes la apoyan lo hacen precisamente porque creen que la educación debería ser un asunto de control.

Durante mucho tiempo, al discutir estas cuestiones, he argumentado que la didactofilia no está totalmente fuera de límites, ya que se podría argumentar que hay casos de educación en los que tiene sentido trabajar de manera efectiva y eficiente para alcanzar resultados preestablecidos. Un ejemplo claro que he utilizado a menudo es el caso de las clases de conducir. Curiosamente, hace poco caminaba por una calle de la ciudad de Augsburgo en Alemania, cuando me encontré con el poster de una escuela de conducir. Esta escuela tenía un gran afiche que anunciaba sus servicios con el eslogan “Deine Freiheit ist unser Ziel”, que se traduce como “tu libertad es nuestro objetivo”. Me dio gusto ver que incluso quienes imparten clases de conducir se interesan por la libertad de sus estudiantes. Pensándolo bien, tenían toda la razón al afirmar que las buenas clases de conducir no deberían centrarse en controlar a los estudiantes, sino en educarlos para que sean libres de conducir por sí mismos de forma responsable, sin necesidad de que el instructor les diga constantemente qué hacer. La libertad es, sin duda, el objetivo de toda educación digna de ese nombre; cualquier otra cosa equivaldría a adoctrinamiento.

¹⁷ Véase, por ejemplo, W. W. Brickman, ‘Ideological Indoctrination Toward Immolation: The Inauguration of National Socialist Education in Germany in 1933’, *Western European Education*, 15(1), 1983, pp. iii–xxxii; Margeret Eastwood, ‘Lessons in hatred: the indoctrination and education of Germany’s youth’, *The International Journal of Human Rights*, 15(8), 2010, pp. 1291–1314; A. Neundorf, E. Nazrullaeva, K. Northmore-Ball, K. Tertychnaya, W. Kim, ‘Varieties of Indoctrination: The Politicization of Education and the Media around the World’, *Perspectives on Politics* (online), 2024:1-28.

¹⁸ Véase Gert Biesta, ‘Improving education through research? From effectiveness, causality and technology, to purpose, complexity and culture’, *Policy Futures in Education* 14(2), 2016a, pp. 194-210.

¹⁹ NdelT: El original en inglés “control, babies and bathwater” hace alusión al dicho *Tirar al niño con el agua sucia*, que proviene del dicho alemán *Das Kind mit dem Bade ausschütten*. Esta expresión se utiliza para referirse a descartar algo valioso (el niño) tratando de deshacerse lo que no sirve (el agua sucia).



Poster de la escuela de conducir Buhmann,
Theodor-Heuss-Platz 3, Augsburg, Alemania. Foto de Gert
Biesta.

Desde esta perspectiva, podemos afirmar, por tanto, que la didactofobia es el temor legítimo de que la enseñanza se convierta en adoctrinamiento. De ser así, deberíamos entonces desconfiar de la enseñanza. Sin embargo, no se trata sólo de que esta sospecha se haya generalizado en las últimas décadas. Más importante aún para la línea de pensamiento que desarrollo en este capítulo es que la principal “solución” que ha surgido es centrar la labor educativa en los estudiantes y su aprendizaje²⁰. La “aprendificación” de la educación es visible en una serie de giros discursivos, como la tendencia a referirse a los estudiantes como aprendices, a las escuelas como entornos de aprendizaje, a las clases como comunidades de aprendizaje, a los profesores como facilitadores del aprendizaje o a la educación de adultos como aprendizaje continuo. Más allá del discurso, también ha impactado la organización de las aulas, los currículos e incluso la propia arquitectura de la educación²¹.

El giro hacia los estudiantes y su aprendizaje se basa en el supuesto de que la enseñanza es o corre el riesgo de ser una forma de control, lo que va en contra del fin mismo de la educación como un esfuerzo orientado hacia la libertad del estudiante, es decir, la educación como emancipación. Con

²⁰ Véase Robert Barr y John Tagg, “From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education”, *Change* 27, no. 6, 1995, págs. 13-25.

²¹ Véase Gert Biesta, ‘Creating spaces for learning or making room for education? New parameters for the architecture of education’, en HM Tse, H. Daniels, A. Stables y S. Cox (eds.), *Designing buildings for the future of schooling: Contemporary visions for education*, Londres/Nueva York: Routledge, 2018, págs. 27-40.

base en este supuesto, se concluye que si los profesores y su enseñanza se eliminan de la ecuación educativa y los estudiantes se hacen cargo de su propio aprendizaje, logramos que los estudiantes sean libres, en lugar de estar limitados por los profesores y la enseñanza. Pero ¿es esto realmente así? ¿Es realmente cierto que la enseñanza sólo puede ejercerse como control? ¿Y es cierto que el aprendizaje es siempre, necesaria y automáticamente, una cuestión de libertad?

Creo que la simple ecuación de enseñanza con control y aprendizaje con libertad pasa por alto una serie de asuntos delicados. Uno tiene que ver con la cuestión de si el aprendizaje es necesaria y automáticamente una cuestión de libertad. Tengo razones, que presentaré en la siguiente sección, para dudar de que este sea el caso. De igual manera, está la cuestión de si la enseñanza sólo puede ejercerse como control. En relación a estas preguntas, de hecho, me ha sorprendido el carácter binario de la discusión, como si sólo hubiera dos opciones a considerar: enseñanza=control y aprendizaje=libertad. Lo que está claramente ausente es cualquier intento de reposicionar la enseñanza del lado de la emancipación y la libertad, lo que también requiere que exploremos qué “tipo” de libertad es realmente la que está en juego en la discusión. Creo, como lo he argumentado antes²², que un redescubrimiento de la enseñanza en esta línea, es decir, como un acto emancipador en lugar de una tecnología de control, es en realidad necesario y posible. A continuación, analizaré cómo se ve una explicación educativa muy diferente de la enseñanza. Pero comenzaré con la cuestión del aprendizaje y su (supuesta) conexión con la libertad.

(Más allá de) La ontología del aprendizaje

Existen varios problemas con el discurso del aprendizaje y la forma en que ha llegado a dominar los debates contemporáneos sobre la educación. Uno de ellos es que la “aprendificación” de la educación ha marginado las cuestiones sobre su sentido y su propósito. La idea de que es tarea de los profesores “facilitar el aprendizaje” o que es tarea de la escuela ser un “ambiente de aprendizaje” ignora, convenientemente, que el aprendizaje puede apuntar hacia muchas direcciones. En otras palabras, hay formas de aprendizaje con sentido y otras profundamente problemáticas, lo que sugiere que la educación debería preocuparse por explorar esta diferencia en lugar de promover o facilitar el aprendizaje *per se*. Dicho sin rodeos: para convertirse en un “buen” criminal o un “buen” nazi, uno también necesita aprender mucho²³.

El punto que deseo destacar aquí, sin embargo, tiene que ver con la cuestión más fundamental de cómo la “lógica” del aprendizaje posiciona a los individuos en relación con el mundo (natural y social), un asunto que podríamos llamar la ontología del aprendizaje. En pocas palabras, cuando los seres humanos son vistos como aprendices, se asume una relación entre los individuos y el mundo en la que el mundo aparece como un objeto para que el individuo aprenda (sobre él). El mundo, natural y social, aparece como un objeto para la comprensión, un objeto para la construcción de sentido, un objeto para formar una visión, y quizás incluso una opinión o juicio sobre él. El aprendizaje, en otras palabras, posiciona al individuo y al mundo en una relación donde el individuo ve, literal y figurativamente, un mundo fuera de él²⁴. La libertad que está en juego en

²² Gert Biesta, ‘The rediscovery of teaching’, Londres/Nueva York: Routledge, 2017.

²³ Véase Gert Biesta, ‘Education towards self-uncertainty, Or why there has to be weakness’, Raeson.

²⁴ Véase Gert Biesta, ‘From the point where I stand to the place where I can be found: The critique of perspectival reason as philosophy for education’, Educational Philosophy and Theory.

esta configuración es la del individuo para dar sentido y significado a este mundo. Emmanuel Levinas ha caracterizado acertadamente esta libertad como la “libertad de significación”²⁵.

Si bien no quiero negar que los seres humanos sean capaces de dar sentido y significado a un mundo externo a ellos y, de esta manera, ejercer su libertad de significación, el punto que deseo plantear es que la relación entre el sí mismo y el mundo no se agota en esta libertad. Dicho de otro modo, la ontología del aprendizaje no es la única forma de concebir la relación entre el sí mismo y el mundo. La razón de esto tiene que ver con el hecho de que el mundo no es sólo un objeto para nuestra construcción de sentido e interpretación. Más allá del “gesto” del aprendizaje—que siempre va de mí hacia el mundo exterior—, otro gesto es posible, concebible y, en mi opinión, también necesario.

Aquí el mundo no aparece como un objeto de mi búsqueda de sentido, sino que se manifiesta como (una) *interpelación*. El ejemplo simple pero muy relevante es el hecho de que una planta en realidad no está interesada en mi aprendizaje y búsqueda de sentido; más bien, una planta necesita algo de mí (cuidado, atención, agua, luz, sombra) y, por lo tanto, aparece de manera muy diferente: no como un objeto para mí, sino como una pregunta y, más específicamente, como una pregunta para mí. Este también es el caso de los animales y otros seres humanos. De nuevo, no son sólo objetos para mi aprendizaje y búsqueda de sentido, sino que me interpelan, se dirigen a mí, y, en el caso de otros seres humanos, literalmente me hablan.

Esto, por lo tanto, sugiere un “gesto” diferente y una ontología diferente. Si el gesto de aprendizaje va de mí al mundo, para que yo aprenda sobre el mundo, le dé sentido al mundo, lo capte y lo comprenda, hay un gesto completamente diferente que va del mundo hacia mí, como una interpelación, como una demanda, como una pregunta. No se trata de lo que yo podría querer del mundo, sino más bien de lo que el mundo podría querer de mí. Esta pregunta, en realidad, interrumpe la libertad de significación, precisamente porque la planta, el animal u otro ser humano que me “demanda” no está interesado en mi búsqueda de sentido, mi interpretación o mi aprendizaje, sino en mí, en mis acciones, en mi respuesta a su pregunta o interpelación. Están interesados, por decirlo de otra manera, en mi libertad, y, en un sentido un poco extraño, pero no obstante importante, podríamos decir que tienen curiosidad por saber qué haré con mi libertad. ¿Aceptaré la interpelación o me retiraré?

Tomarse las cosas como un llamado

Un autor cuyo trabajo me ha resultado útil para reflexionar sobre el “giro” que sugiero aquí es el filósofo francés Jean-Luc Marion, quien, a lo largo de su carrera, ha estado explorando este “otro” gesto, el que va de “otro lugar” hacia mí, en lugar de mí hacia “otro lugar”. Lo ha hecho a través del tema de la “donación”, y la pregunta que ha estado reflexionando es si podemos, y cómo, “darle sentido” al fenómeno de la “donación”, teniendo en cuenta que el punto mismo de la “donación” es que es *dada* y, por lo tanto, no es precisamente el producto de nuestra búsqueda de sentido o interpretación. Una de las formulaciones más breves que Marion ha proporcionado de sus reflexiones es con el principio de que “todo lo que se muestra, para lograrlo, debe darse”²⁶. Esta

²⁵ Véase Emmanuel Levinas, *Humanism of the other* (traducido por Nidra Poller, con una introducción de Richard A. Cohen), Urbana y Chicago: Illinois University Press, 2006.

²⁶ Jean-Luc Marion, *The reason of the gift*, Charlottesville, VA: University of Virginia Press, 2011, pág. 19.

frase contiene un punto importante, porque sugiere que antes de que pueda tener lugar cualquier acto intencional de conocimiento, comprensión o búsqueda de sentido, o incluso antes de que pueda experimentarse algo, algo debe habérsenos dado²⁷.

Para la línea de pensamiento que sigo en este capítulo, es particularmente relevante la discusión de Marion sobre lo que él llama dos “actitudes” hacia las cosas. La primera actitud que Marion analiza es la “más extendida” y también “aquella para la que estamos entrenados”, como él mismo lo expresa. Consiste en “reducir las posibilidades de que las cosas que nos rodean nos sorprendan; en consecuencia, aprendemos continuamente a controlarlas mejor”. En esta actitud “realmente contamos con ser capaces de anticipar situaciones y accidentes, para reaccionar, controlar, corregir, asegurar”. Este es un mundo donde nos encontramos rodeados de objetos, “que, siendo esencialmente funcionales, funcionan porque están destinados y concebidos para funcionar para nuestro beneficio”. Esto se hace “para que estemos al centro”²⁸.

Mediante esta actitud, sostiene Marion, “vivimos en un mundo que organizamos de tal manera que retenemos de él sólo aquellas cosas que pueden constituirse como objetos, sólo lo que podemos captar con nuestra inteligibilidad, bajo el control de un cuasi amo y poseedor de la naturaleza”. Hacemos esto, constituimos un mundo “objetivo” para descartar el peligro. Sin embargo, Marion pregunta: “¿Qué significa descartar el peligro sino alejarse de lo inesperado”, de aquello “que no puede constituirse como objeto, aquello contra lo cual uno no puede protegerse?”. Si bien la primera actitud es, por lo tanto, muy útil para pensar en el futuro, es decir, en lo que se puede anticipar y controlar, Marion argumenta que “esta racionalidad... no quiere nada de lo demás [sino] que sólo retiene esta capa de realidad que uno puede llamar el objeto”²⁹.

Marion argumenta, sin embargo, que el objeto sólo ofrece “una capa muy delgada y superficial de cosas. Deja de lado... todo lo que no puede prever, todo lo que no puede anticipar, lo que se dice incognoscible”. Sin embargo, es precisamente aquí “donde se muestra lo dado, porque caracteriza lo que entre las cosas se resiste a la objetivación y se da por iniciativa propia”³⁰. Marion añade que no nos corresponde buscar lo dado, por así decirlo. Más bien, “en lo dado, en el fenómeno en la medida en que se da según su carácter de no-objeto (...) se describen un lugar y un momento en el que el Yo debe saber cómo dejarse encontrar y que no decide”³¹. Aquí el Yo abandona su posición central, “obedece al acontecimiento y ve sin prever”, como dice Marion, y este “ver sin prever” es precisamente lo opuesto al ver-los-objetos.

Marion da el ejemplo de una pintura en una iglesia de Roma que tiene un punto secreto donde uno debe situarse para verla. Este punto, explica Marion, “está determinado por la pintura y no por el espectador”, de modo que “el espectador debe obedecer a la pintura para poder verla”³². (Este principio se conoce más comúnmente como anamorfosis).

Aunque la “donación” así concebida puede dar la idea de que requiere una receptividad pasiva por parte del Yo, como dice Marion, él enfatiza que el término “pasividad” no es suficiente,

²⁷ Véase también Wolff-Michael Roth, *Passibility: at the limits of the constructivist metaphor*, Dordrecht: Springer, 2011.

²⁸ Jean-Luc Marion, *The rigor of things: Conversations with Dan Arbib*, Nueva York: Fordham University Press, 2017, pág. 83.

²⁹ Jean-Luc Marion, 2017, págs. 83-84.

³⁰ Jean-Luc Marion, 2017, p. 84, énfasis añadido.

³¹ Jean-Luc Marion, 2017, p. 85.

³² Jean-Luc Marion, 2017, págs. 84-85.

precisamente “porque no puedo permanecer pasivo frente al evento: me pongo a disposición o lo evito, me arriesgo o huyo, en resumen, todavía decido, y respondo incluso negándome a responder”. Esto significa que para “volverse “pasivo” en tal encuentro, se requiere un cierto tipo de actividad; uno debe exponerse a las cosas con algo de valentía”³³ o, en lenguaje educativo, uno debe dejarse enseñar³⁴.

Marion es plenamente consciente, sin embargo, de que antes de intentar responder al llamado “está lo más difícil, que es... descubrir que hay un llamado, es decir, ser capaces de interpretar lo que es como lo que nos llega”. Y “esta decisión de tomar las cosas como llamados... decide todo lo demás”³⁵. Que Marion se refiera a esto como una decisión puede aludir a que, en última instancia, todavía depende de nosotros—y de nuestra comprensión e interpretación—decidir si queremos “ver” el mundo como un llamado o como un objeto de control. Sin embargo, no creo que esto sea lo que Marion intenta decir. La decisión, según me parece, no es una decisión sobre el mundo, sino una *decisión sobre mi propia vida*. Es la decisión de dejar entrar el llamado del mundo, de no negarlo, de llevar mi vida, de ahora en adelante, a partir de esta actitud. Esta decisión, podríamos decir, es ante todo un cambio de actitud, no un cambio de perspectiva.

¿Y qué pasa entonces con la enseñanza?

Si el aprendizaje, visto como mi creación de sentido y comprensión de un mundo exterior a mí, ya no es al menos la “única opción” porque, como he tratado de dejar claro, hay otro gesto posible y concebible (a saber, el gesto que va del mundo hacia mí), ahora puedo volver a la otra pregunta de si es posible concebir la enseñanza fuera de los confines de la idea de control. ¿Puede, en otras palabras, (re)conectarse la enseñanza con la emancipación? Aunque algunos dirían que esto requiere poner la emancipación en lo más alto de la agenda educativa—y este ha sido particularmente el enfoque de las pedagogías críticas—una preocupación que tengo al respecto (y la he tenido durante mucho tiempo; véase Biesta 1998) es que dicha idea todavía depende del uso de la educación como un instrumento para lograr algo y, por lo tanto, no está completamente libre (o quizás no está libre en absoluto) de usar la educación como una herramienta de control. Sin embargo, en lugar de luchar por la “agenda” correcta para la educación, he encontrado muy útil—y también bastante liberador—seguir una idea del académico alemán Klaus Prange, quien ha argumentado que tomar la educación en serio en sí misma comienza por tomar en serio la *forma* de la educación. Entonces, ¿cómo se concreta la educación y qué nos dice eso sobre la enseñanza?

La idea principal de Prange es que toda educación es básicamente una cuestión de lo que en alemán se llama “Zeigen”. La palabra “Zeigen” puede traducirse tanto como “señalar” como “mostrar”, pero dado que Prange intenta destacar la forma única y distintiva de la educación, es decir, la forma en que se concreta la educación, tiendo a traducirla con la palabra “señalar”. Prange ha afirmado enfáticamente que toda educación (la palabra alemana que usa aquí es “Erziehung”) debe incluir un “señalar”. Como él mismo lo ha expresado en alemán: “Wenn es das Zeigen nicht

³³ Jean-Luc Marion, 2017, págs. 85-86.

³⁴ Véase Gert Biesta, 2017.

³⁵ Jean-Luc Marion, 2017, pág. 39.

gibt, dann auch keine Erziehung”³⁶, que literalmente se traduce como “Cuando no hay un señalar, tampoco hay educación”. Señalar es, en otras palabras, esencial para la educación.

¿Qué es señalar? Una definición de diccionario lo caracteriza como “dirigir la atención de alguien hacia algo extendiendo el dedo”. Esto se relaciona con una útil idea de otro académico alemán, Dietrich Benner, quien argumenta que la enseñanza debe entenderse como “el arte de redirigir la mirada de alguien”, lo que, en una formulación un poco más amplia, podríamos entender como el arte de redirigir la atención de alguien³⁷. La idea parece simple, pero las implicaciones, como quisiera sugerir, son profundas. Y esto tiene mucho que ver con el pequeño “re” en la palabra “redirigir”.

Después de todo, podemos asumir que los seres humanos son capaces de dirigir su atención hacia algo. Podemos mirar algo, escuchar algo, concentrarnos en algo, y también podemos, deliberada y conscientemente, mirar otra cosa, escuchar otra cosa y centrar nuestra atención en otra. Pero lo que no podemos hacer por nosotros mismos es redirigir nuestra atención. En otras palabras, no podemos “distraernos” a nosotros mismos. O, dicho de otra forma, no podemos dirigir nuestra atención hacia algo de lo que no somos conscientes. Para ello necesitamos a alguien que nos invite, nos inste, y quizá nos convoque, a mirar allí en lugar de lo que estábamos mirando, a prestar atención a eso, en lugar de lo que estábamos mirando, o a lo que estábamos atendiendo. Redirigir la atención revela una situación en la que el profesor es esencial y no accidental.

Hay dos cualidades del señalar que son relevantes para comprender por qué es esencial para la educación o, en una formulación un poco mejor, por qué el señalar es inherentemente educativo. Una es, como Prange también destaca en su obra, que señalar es en realidad un doble gesto. Señalar no es sólo señalar algo, sino también señalar a alguien con la invitación a ese “alguien” a prestar atención a ese “algo”³⁸. Dicho de otro modo, señalar llama a alguien a prestar atención a algo o, en términos educativos, llama al estudiante o estudiante a prestar atención a algo. “Estudiante”, por cierto, sería mi palabra favorita aquí, porque un estudiante es alguien que estudia, es decir, que dedica tiempo y atención a algo³⁹.

Al decir que el señalar invita o llama a alguien a poner atención, también queda claro que señalar es una técnica educativa “débil”. A través del señalar podemos invitar a nuestros estudiantes a prestar atención a algo; podemos intentar centrar su atención en algo; incluso podemos llegar a exigir la atención de nuestros estudiantes, por ejemplo, diciendo “¡Ahora, pongan atención!”. Pero lo que no podemos hacer al señalar es forzar a nuestros estudiantes a prestar atención, e incluso si logramos “captar” su atención, no podemos controlar su atención. En este sentido, podemos decir que el acto de señalar se refiere a, con un juego de palabras, señalar hacia la libertad de los estudiantes. Llama la atención de los estudiantes a su *propia* atención y se interesa por lo que los estudiantes hacen con su propia atención. Señalar, por lo tanto, no es muy útil si buscamos adoctrinamiento o control.

En la propia forma de enseñar, podemos encontrar una explicación de la enseñanza que es lo opuesto a la implementación del control. Sin embargo, para ello, sigue siendo importante que,

³⁶ Klaus Prange, *Die Zeigestruktur der Erziehung*, 2. Auflage, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2012a, pág. 25.

³⁷ Dietrich Benner, *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik*, Weinheim: Beltz/ Juventa, 2020, pág. 21

³⁸ Klaus Prange, 2012a, pág. 68.

³⁹ Véase Claudia Ruitenberg (ed.), *Reconceptualising study in educational speech*, Nueva York/Londres: Routledge, 2017.

como profesores, recordemos constantemente (y a nuestros estudiantes) que la enseñanza es un doble gesto en el que siempre estamos dirigiendo la atención de los estudiantes hacia su propia atención, no hacia la nuestra como profesores, y tampoco hacia los mandatos de los responsables políticos ni de la industria global de la medición educativa. El desafío al hacerlo es llamar a los estudiantes a prestar atención a aquello que los llama, por así decirlo.

El tercer elemento, el lugar de la autoridad, y el fin de la enseñanza

La idea que subyace a las consideraciones que he presentado en este capítulo es que la educación tiene básicamente una estructura triádica. No es un encuentro (diádico) entre profesor y estudiante, sino siempre una “puesta en escena” de profesor, estudiante y “algo” (a lo que, con un término bastante “grande”, tiendo a referirme como el mundo)⁴⁰. Esto proporciona otra forma de articular lo que he estado tratando de decir en este capítulo. Después de todo, en una puesta en escena diádica de la educación parece haber sólo dos opciones: o el profesor tiene el control o si el profesor no quiere controlar—y he argumentado que este nunca puede ser el objetivo de la educación—hacen parecer que la única otra opción disponible es entregarle todo al estudiante.

Cuando vemos, sin embargo, que la educación es fundamentalmente triádica, es decir, que es siempre un encuentro entre profesor, estudiante y mundo, podemos ver en primer lugar que el trabajo docente de redirigir la atención del estudiante no es para que los profesores puedan decir “préstame atención”—lo que de hecho haría que la enseñanza volviera a traducirse en control—sino más bien para que puedan decir, con o sin palabras, que podría valer la pena que los estudiantes presten atención al mundo y a lo que éste les pueda pedir. Esta es precisamente la tercera opción que he intentado explorar en este capítulo, una en la que el centro de la autoridad no es ni el profesor ni el estudiante, sino ese “algo” hacia el que los profesores intentan dirigir la atención de sus estudiantes. Es la autoridad del mundo como pregunta, como interpelación, como demanda, quizás, que siempre es una pregunta, una interpelación y una demanda hacia mi libertad. Que sea mi libertad la que esté en juego se desprende del simple hecho de que siempre podemos decir “no” y siempre alejarnos de lo que nos llega⁴¹.

Nos encontramos pues aquí con una enseñanza explícitamente no didáctica, es decir, si la “didáctica” lleva siempre consigo un eco de control. Cómo aplicar esa enseñanza no didáctica en la práctica es, por supuesto, otra cuestión⁴². Pero lo que me gustaría argumentar es que no es la enseñanza a lo que deberíamos temer, sino más bien, si la palabra no es demasiado cargada, algo de lo que podemos y debemos estar orgullosos. Por lo tanto, esta perspectiva proporciona una respuesta significativa a quienes buscan abolir la educación por completo—los antipedagogos—y a quienes quieren disolver la educación en aprendizaje.

Si bien implica un futuro para la enseñanza y, si se me permite decirlo, un futuro progresista y emancipador, es importante no olvidar que incluso este tipo de enseñanza debe llegar a su fin. Como lo expresó bellamente Bertold Brecht en *Me-ti: Libro de intervenciones en el flujo de las cosas*: “Todo profesor debe aprender a dejar de enseñar, cuando llegue el momento. Ese es un arte difícil. Sólo unos pocos son capaces, cuando llega el momento adecuado, de permitir que la

⁴⁰ Véase Gert Biesta, 2021.

⁴¹ Y podemos hacerlo por muy buenas razones—véase, por ejemplo, mi análisis de El no-decir de Rosa Parks en Biesta, 2021.

⁴² Véase Biesta, 2021, y las obras indicadas como “en prensa” en el listado de referencias que sigue.

realidad ocupe su lugar”⁴³. En algún momento, como docentes, debemos dar un paso atrás para que los estudiantes puedan ocuparse de su propia atención al mundo. Ese punto de libertad—que, dicho sea de paso, no es la libertad de significación, la libertad de dar sentido sin límites ni limitaciones, sino la libertad de relacionarse con la autoridad del mundo—es, de hecho, la libertad que debería ser nuestro objetivo.

Referencias

- Robert Barr and John Tagg, 'From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education', *Change* 27, no. 6, 1995, pp. 13-25.
- Dietrich Benner, *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik*, Weinheim: Beltz/ Juventa, 2020.
- Gert Biesta, "'Say you want a revolution..." Suggestions for the impossible future of critical pedagogy', *Educational Theory* 48 (4), 1998, pp. 499-510.
- Gert Biesta, *Good Education in an Age of Measurement*, Boulder, Colorado: Paradigm Publishers, 2010.
- Gert Biesta, 'Interrupting the politics of learning', *Power and Education* 5(1), 2013, pp. 4-15.
- Gert Biesta, 'Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships', *Studies in Philosophy and Education* 34(3), 2015, pp. 229- 243.
- Gert Biesta, 'Improving education through research? From effectiveness, causality and technology, to purpose, complexity and culture', *Policy Futures in Education* 14(2), 2016a, pp. 194-210.
- Gert Biesta, 'The rediscovery of teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education, and the limits of the hermeneutical worldview', *Educational Philosophy and Theory* 48(4), 2016b, pp. 374-392.
- Gert Biesta, *Letting Art Teach: Art Education 'after' Joseph Beuys*, Arnhem: ArtEZ Press, 2017.
- Gert Biesta, *The Rediscovery of Teaching*, London/New York: Routledge, 2017.
- Gert Biesta, 'Creating spaces for learning or making room for education? New parameters for the architecture of education', in H.M. Tse, H. Daniels, A. Stables and S. Cox (eds.), *Designing buildings for the future of schooling: Contemporary visions for education*, London/New York: Routledge, 2018, pp. 27-40.
- Gert Biesta, 'Perfect education, but not for everyone: On society's need for inequality and the rise of surrogate education', *Zeitschrift für Pädagogik* 66(1), 2020, pp. 8-14.
- Gert Biesta, *World-Centred Education: A View for the Present*, New York/London: Routledge. 2021.
- Gert Biesta, 'The school is not a learning environment: How language matters for the practical study of educational practices', *Studies in Continuing Education* 44(2), 2022, pp. 336-346.
- Gert Biesta, 'Agonistic democracy and the question of education', in J. Culp, J. Drerup & D. Yacek (eds.), *The Cambridge Handbook of Democratic Education* (pp. 311-327). Cambridge: Cambridge University Press. 2023.
- Gert Biesta, 'Ingen uddannelse uden uddanner', *KvaN*, 44(129), 2024.
- Gert Biesta, 'As if the world is just waiting for our opinion: In search of a (re) configuration', in C. A. Säfström and G. Loughran (eds.), *Being in the World Anew: Events of Art and Education in Post-climate Times*, London/New York: Routledge.
- Gert Biesta, 'Education towards self-uncertainty, Or why there has to be weakness', *Raeson*, in press, 2025.

⁴³ Bertolt Brecht, *Me-ti: Book of interventions in the flow of things* (editado y traducido por Antony Tatlow), Londres: Bloomsbury, 2016, p. 98.

- Gert Biesta, 'From the point where I stand to the place where I can be found: The critique of perspectival reason as philosophy for education', *Educational Philosophy and Theory*, in press, 2025.
- Ekkehard von Braunmühl, *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Weinheim: Beltz, 1975.
- Bertolt Brecht, *Me-ti: Book of interventions in the flow of things* (edited and translated by Antony Tatlow), London: Bloomsbury, 2016.
- W. W. Brickman, 'Ideological Indoctrination Toward Immolation: The Inauguration of National Socialist Education in Germany in 1933', *Western European Education*, 15(1), 1983, pp. iii–xxxii, online: <https://doi.org/10.2753/EUE1056-49341501iii>
- Jacques Derrida, 'How to Avoid Speaking', in *Derrida and Negative Theology*, Harold Coward and Toby Foshay (eds.), Albany: SUNY Press, 1989, pp. 73–136.
- Margaret Eastwood, 'Lessons in hatred: the indoctrination and education of Germany's youth', *The International Journal of Human Rights*, 15(8), 2010, pp. 1291–1314, online: <https://doi.org/10.1080/13642987.2010.523994>
- Ward Farnsworth, *The Socratic Method: A Practitioner's Handbook*, Boston, MA: David R. Godine, 2021.
- Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*. New, revised 20th anniversary edition. New York: Continuum, 1993.
- Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum, 1970.
- Patricia Hannam and Gert Biesta, *Religious education for everyone: A proposal*, London: Bloomsbury, in press, 2025.
- Tuulikki Laes, Gert Biesta and Heidi Westerlund (eds.), *The transformative politics of music education*, London/New York: Routledge, in press, 2025.
- Emmanuel Levinas, *Humanism of the other* (translated by Nidra Poller, with an introduction by Richard A. Cohen), Urbana and Chicago: Illinois University Press, 2006.
- Jean-Luc Marion, *The reason of the gift*, Charlottesville, VA: University of Virginia Press, 2011.
- Jean-Luc Marion, *The rigor of things: Conversations with Dan Arbib*, New York: Fordham University Press, 2017.
- A. Neundorff, E. Nazrullaeva, K. Northmore-Ball, K. Tertychnaya, W. Kim, 'Varieties of Indoctrination: The Politicization of Education and the Media around the World', *Perspectives on Politics* (online), 2024:1–28. doi:10.1017/S1537592723002967
- Klaus Prange, *Zeigen, Lernen, Erziehen*, Jena: IKS Garamond, 2011.
- Klaus Prange, *Die Zeigestruktur der Erziehung*, 2. Auflage, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2012a.
- Klaus Prange, *Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2012b.
- Wolff-Michael Roth, *Passibility: At the limits of the constructivist metaphor*, Dordrecht: Springer, 2011.
- Claudia Ruitenberg (ed.), *Reconceptualising study in educational discourse*, New York/ London: Routledge, 2017.
- Sharon Todd, *Learning from the Other*, Albany, N.Y.: SUNY Press, 2003.