

Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro*

Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher

Devolver o ensino à educação: Uma resposta ao desaparecimento do professor

Gert J. J. Biesta**

Traductor: Carlos Ernesto Noguera-Ramírez***

* Artículo original: Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practices*, vol 6, No. 2, pp. 35-49.

** Profesor e investigador del Departamento de Educación y director de investigación de Brunel University London. Su trabajo se centra en la teoría y la filosofía de la educación, así como en el análisis de la política educativa con particular interés en el análisis de cuestiones relacionadas con la democracia y la democratización de la educación. Correo electrónico: gertbiesta@gmail.com

*** Doctor en Educación, profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP). Correo electrónico: cnoguera@pedagogica.edu.co

Fecha de recepción: enero 18 de 2016

Fecha de aprobación: febrero 12 de 2016

Traducción
Pedagogía y Saberes No. 44
Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación. 2016. pp. 119-129

Toda la pedagogía es un trabajo difícil...
para ayudar al niño a liberarse de la lógica del
capricho.

Philippe Meirieu

Introducción: la desaparición de la enseñanza y del maestro

Este artículo proviene de una preocupación por los desarrollos particulares que se han venido dando en las instituciones educativas, y en general, en nuestras sociedades, alrededor de la desaparición de la enseñanza y la consecuente desaparición del maestro¹. Puede sonar extraño afirmar que la enseñanza y los maestros están desapareciendo, dado que cada día alrededor del mundo millones de niños y jóvenes van a la escuela, al colegio o a la universidad al igual que lo hacen millones de sus maestros. Baste presentar algunas estadísticas sobre este asunto: la Oficina del Censo de los Estados Unidos reportó en 2011 que en el año escolar 2011–2012 ingresarían en las escuelas 55,5 millones de niños y jóvenes (desde el jardín hasta el grado 12), lo que significa más del 19 % del total de la población. Esos niños y jóvenes serían atendidos por 7,2 millones de maestros, lo que representa otro 2,5 % de la población del país (United States Census, 2011). Así que hablar sobre la desaparición de la enseñanza y del maestro frente a tales cifras —probablemente similares en todo el mundo industrializado— requiere de algunas aclaraciones adicionales.

Lo que tengo en mente aquí no es la real desaparición de la enseñanza y el maestro sino la desaparición —o al menos la erosión— de una cierta manera de comprender la enseñanza y el maestro, comprensión dentro de la cual está el reconocimiento de que los maestros están ahí para enseñar. Plantear las cosas de este modo hace más difícil la cuestión, pues en años recientes el argumento de que los maestros deberían enseñar ha sido defendido frenéticamente por

perspectivas conservadoras como una tentativa de restaurar lo que podría ser caracterizado, de manera más precisa, como una concepción autoritaria de la enseñanza. Tal concepción está orientada por la idea de que la enseñanza es, y en última instancia debería ser, un asunto de *control*, a tal punto que los mejores y más efectivos maestros son aquellos que son capaces de dirigir la totalidad del proceso educativo hacia la producción de determinados resultados de aprendizaje o de identidades predefinidas, tales como el “buen ciudadano” o el “aprendiz flexible a lo largo de toda la vida”. La llamada al control —y a los maestros a ejercerlo— es parte de un amplio pánico moral sobre una supuesta pérdida de autoridad en la sociedad contemporánea, acompañado por la idea de sentido común de que la educación es el instrumento clave para restaurar la autoridad (olvidando, convenientemente, que la autoridad es un asunto relacional y no solo algo que una persona puede simplemente imponer a los otros) (Bingham, 2009).

Esta concepción de que la enseñanza puede y debe ser reducida a un asunto de control ha llevado a un extremo antieducativo que, inspirado en la creación de un “orden” social abstracto, niega el hecho de que el niño o estudiante no es solo el objeto de las acciones del maestro sino un sujeto en su propio derecho. El pedagogo francés Philippe Meirieu, correctamente según mi punto de vista, ha caracterizado tal actitud hacia la educación como *infantil*, por cuanto opera bajo la asunción de que el mundo —social y natural— está a nuestra disposición y, por consiguiente, debe obedecer a nuestros caprichos, ignorando que existe independientemente de nosotros (Meirieu, 2008)². Así, mi insistencia en que los maestros deben enseñar —y agregaría ahora, que a los maestros se les debe permitir enseñar— está dirigida a responder a otro extremo antieducativo: la reducción de todos los asuntos educativos a cuestiones de *aprendizaje*. Esta perspectiva, la cual he analizado en detalle en varios publicaciones (Biesta, 2004, 2006, 2010a), no es solo antieducativa porque reemplazaría la concepción de la educación centrada en el maestro por otra centrada en el niño o el estudiante —la simplista oposición entre educación conservadora y progresista que esta última utilizada con frecuencia para tergiversar la primera— sino porque la cuestión del aprendizaje es fundamentalmente diferente de la cuestión educativa (lo que significa que el lenguaje del aprendizaje es radicalmente diferente del lenguaje educacional)³.

1 Aquí presento tan solo una mirada general del asunto e invito a los lectores a revisar más ampliamente el verdadero núcleo de mis observaciones y experiencias en sus contextos y entornos. Este artículo está constituido particularmente sobre mis experiencias en un rango de países europeos y está basado en mi familiaridad con las tradiciones continentales de la teoría de la educación y la producción académica al respecto. Sin embargo, algunos de los desarrollos que aquí discutiré —tales como el giro hacia el aprendizaje y el distanciamiento de la educación— pueden ser encontrados en el campo más amplio de la investigación, las políticas y las prácticas educativas.

2 Retomo la importancia educativa de la experiencia de la resistencia en el encuentro con la alteridad del mundo.

3 Aunque el número especial para el cual fue escrito este trabajo se centra en el tema del “llamado pedagógico”, utilizaré las

La manera más rápida de expresar lo que aquí está en juego es diciendo que el eje de la educación no es solo que los niños o los estudiante aprendan sino que aprendan *algo*, que lo aprendan para un *propósito* particular y que lo aprendan de *alguien*. El problema con el lenguaje del aprendizaje y con la extensión de la “aprendificación” (Biesta, 2010a) del discurso educacional es que hace más difícil, sino imposible, las preguntas decisivas acerca del *contenido*, el *propósito* y las *relaciones*. Es en relación con estas cuestiones que sugiero que los maestros deben enseñar y que se les debe permitir enseñar. También es en relación con esas tres dimensiones que afirmo que el lenguaje del aprendizaje ha erosionado una comprensión significativa del maestro y la enseñanza. El objetivo de este artículo, por tanto, es mostrar los contornos de una comprensión diferente del maestro y la enseñanza, en la perspectiva de —como señalo en el título— poder devolver la enseñanza a la educación, esto es, reclamar un lugar apropiado para la enseñanza y el maestro dentro de nuestros esfuerzos educativos. Mi intención es desarrollar un argumento para la enseñanza y el maestro explícitamente progresista en la perspectiva de contrarrestar los reclamos conservadores por el retorno del maestro como figura de autoridad (autoritaria) y control.

Desarrollaré mis ideas en cinco pasos. Comenzaré con una breve indicación de las razones por las que la enseñanza —o cierta comprensión de ella— parece haber desaparecido del radar educacional y haber sido reemplazada por la idea de la “facilitación del aprendizaje”. En respuesta a esto resaltaré que la educación, a diferencia del aprendizaje, está siempre enmarcada por un *telos*, es decir, por un sentido de propósito —lo que significa que los maestros siempre necesitan hacer juicios acerca de lo que es deseable en relación con diferentes propósitos que enmarcan su práctica. Me referiré a esto como la necesidad de

..... palabras “pedagogía” y “pedagógico” con moderación porque creo que existe el riesgo de que la riqueza que esas palabras tienen en los idiomas alemán y holandés se pierda cuando los vocablos *Pädagogik* y *pädagogisch* (alemán) y *pedagogiek* y *pedagogisch* (holandés) son traducidas al inglés por las palabras *pedagogy* y *pedagogical*. Acerca de la dificultad de traducción entre las tradiciones angloamericana y continental (europea) ver Biesta (2011). A esto se suma el hecho de que desde décadas atrás, el lenguaje del *currículum* ha llegado a ser particularmente influyente en Norteamérica. Visto desde mi perspectiva europea, la *reconceptualización* de los estudios curriculares (Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman, 1995; Pinar, 1998), parece haberse desplazado en la dirección de los estudios culturales, y así, hacia las cuestiones de la identidad y de la justicia social antes que en la dirección de la *Pädagogik* y las cuestiones de la subjetividad y la democracia. Me parece que esto ha resultado en una gran ruptura entre la *Didaktik* y el *currículum* (Gundem y Hopmann, 1998), pero no quiero aquí emitir juicios sobre estos desarrollos.

pragmatismo en la enseñanza. Contra la idea de que la enseñanza no es más que la facilitación del aprendizaje exploraré, en el tercer paso, la diferencia crucial entre la experiencia de “aprender de” y “ser enseñado por” e indagaré lo que puede significar para los maestros trabajar con esta distinción. Esto me lleva, entonces, a un cuarto paso, a preguntarme acerca de la resistencia y la *intromisión* y sobre la necesidad para el maestro de trabajar con el estudiante en el terreno intermedio entre la autodestrucción y la destrucción del mundo. En el quinto y último paso, indago por el significado de estas reflexiones y me pregunto por la cuestión del conocimiento en la enseñanza. Concluyo con un llamado a que los maestros enseñen.

Aprendificación, constructivismo y el maestro como facilitador

Considero que la desaparición de cierta concepción del maestro y la enseñanza del mundo educativo está íntimamente conectada con, y al menos es parcialmente resultado de, lo que en otra parte he referido como el surgimiento del “nuevo lenguaje del aprendizaje en la educación” (Biesta, 2004, 2006). Este surgimiento puede ser percibido en una serie de cambios discursivos que han ocurrido en los últimos veinte años o más (Haugsbakk y Nordkvelle, 2007), incluyendo la tendencia a referirse a los maestros como facilitadores del aprendizaje, a la enseñanza como la creación de oportunidades de aprendizaje, a las escuelas como ambientes de aprendizaje, a los estudiantes como aprendices y a los adultos como adultos aprendices, al campo de la educación de adultos como el aprendizaje a lo largo de la vida y a la educación en general como el proceso de enseñanza/aprendizaje (como muchas personas suelen decir hoy en día). Un ejemplo extremo de la “aprendificación” (Biesta, 2010a) del discurso educativo es la historia de dos escuelas primarias en Sheffield (Inglaterra) que tuvieron que unirse y, después de su fusión, no solo cambiaron de nombre sino que además, decidieron no llamarse más escuela argumentando que la palabra *escuela* tenía muchas connotaciones negativas entre padres y alumnos. Decidieron entonces, llamarse a sí mismas *Watercliff Meadow: un lugar para el aprendizaje*⁴.

La emergencia de un nuevo lenguaje sobre el aprendizaje puede verse como el resultado de una serie de hechos parcialmente relacionados. Uno es la crítica posmoderna de las formas autoritarias

.....
4 Véase http://en.wikipedia.org/wiki/Watercliffe_Meadow

de educación —crítica que ya desde la década de 1980 fue percibida como el comienzo del fin de la educación (por ejemplo, Giesecke, 1985)—. Otro se refiere al impacto, particularmente en el campo de la educación de adultos, de formas neoliberales de pensamiento las cuales han generado la creencia de que los individuos podrían tomar bajo su propia responsabilidad su aprendizaje, en vez de dejarlo en manos del Estado, hecho que ha establecido el “nuevo orden educativo” del aprendiz a lo largo de la vida (Field, 2000). Y está, además, el impacto de la internet con su disponibilidad instantánea de un amplio volumen de información; da la impresión de que la escuela se está convirtiendo en una institución superflua y anticuada debido a que casi cualquier cosa puede ser encontrada y aprendida “*on line*”. Pero el factor más importante en el surgimiento del lenguaje del aprendizaje y su impacto en las prácticas educativas ha sido la emergencia de nuevas teorías sobre el aprendizaje, particularmente los enfoques constructivistas. Las teorías constructivistas han transformado el énfasis desde las actividades del maestro hacia las del estudiante y así han puesto estas actividades —referidas frecuentemente como aprendizajes— en el centro de la escena (véase Biesta, en prensa-a).

Aunque el constructivismo es primero que todo una teoría del aprendizaje, la aceptación de esta teoría en las escuelas, colegios y universidades ha conducido a un cambio en las prácticas frecuentemente caracterizado como el paso “de la enseñanza hacia el aprendizaje”. Barr y Tagg (1995) han señalado enfáticamente en términos kuhnianos que lo que está en juego es el paso del “paradigma de la instrucción” hacia el “paradigma del aprendizaje”. Tales afirmaciones no pretenden señalar que en el paradigma de la instrucción no existe un interés por el aprendizaje del estudiante mientras que en el paradigma del aprendizaje sí. El punto central de las aseveraciones de Barr y Tagg —y de muchos otros que han hecho similares observaciones con el fin de crear un “sentido común”— es que el paradigma de la instrucción está centrado en la transmisión del contenido del maestro hacia el estudiante, mientras que en el paradigma del aprendizaje el foco se coloca en el modo en el que los maestros pueden apoyar y facilitar el aprendizaje del estudiante. En esta perspectiva Richardson (2003) describe la pedagogía constructivista como

la creación de ambientes de clase, actividades y métodos basados en la teoría constructivista del aprendizaje y centrados en los estudiantes con el

fin de desarrollar comprensiones más profundas de las materias de interés y hábitos mentales que ayuden en futuros aprendizajes. (p. 1627)

Afirmaciones y declaraciones como estas muestran claramente cómo el lenguaje del aprendizaje, en particular en su forma constructivista, ha repositionado al maestro, quien estaba en el corazón del proceso educativo, como alguien que literalmente se hace a un lado para facilitar el aprendizaje de sus “aprendices”. Algunos de los argumentos que han contribuido con el auge de este lenguaje del aprendizaje no dejan de tener razón, pues desde luego, existe la necesidad de cambiar las formas autoritarias de educación. El apogeo de la internet plantea la pregunta sobre lo que hace especial la escuela y, en alguna medida, no se puede negar que las personas solo aprenden por sí mismas y nadie puede hacerlo por ellas (aunque esto no significa que no haya límites en el constructivismo; véase Roth, 2011). Sin embargo, el lenguaje del aprendizaje se queda corto como lenguaje educativo, precisamente porque, como se mencionó, el asunto de la educación no es que los estudiantes aprendan sino que aprendan algo, para determinados propósitos, y que lo aprendan de alguien. El lenguaje del aprendizaje es incapaz de capturar estas dimensiones, en parte porque denota un proceso que, en sí mismo, es vacío en cuanto a contenido y dirección y, en parte, porque el aprendizaje, al menos en lengua inglesa, es un término individualista e individualizante, mientras que la cuestión de la educación, para ponerlo en términos de aprendizaje, implica siempre aprender algo *de alguien*⁵. Desde esta perspectiva es impactante ver cómo las políticas —pero también cada vez más investigaciones y prácticas— han adoptado el lenguaje vacío del aprendizaje para hablar sobre la educación. Y si este es el único lenguaje disponible, entonces los maestros terminarán siendo una especie de administradores de procesos de aprendizaje vacíos y sin dirección⁶.

Se podría objetar, desde luego, que lo que en la mayoría de los casos pasa realmente en las escuelas tiene una clara orientación o dirección. Pero eso muestra, precisamente, el punto que quiero resaltar: que el lenguaje del aprendizaje no solo es completamente inútil para articular tales orientaciones

5 Más adelante argumentaré que la mejor manera de expresar lo que sucede en la educación es a través de la experiencia de “ser enseñado” antes que por la idea de “aprender de”.

6 Esto significa también que comprender la educación como un proceso —por ejemplo un proceso de descubrimiento, un proceso de creatividad o un proceso de emergencia— es perder el sentido de lo que es la educación (Biesta, 2009a).

sino que, además, vuelve los procesos de toma de decisiones sobre las metas del aprendizaje educativo más invisibles e inaccesibles. En este sentido, podría decirse que el lenguaje del aprendizaje opera como una ideología volviendo lo que realmente pasa invisible e inaccesible.

Teleología, pragmatismo y juicio

La distinción fundamental entre aprendizaje y educación tiene que ver con el hecho de que las prácticas educativas están siempre “enmarcadas” en un propósito (o una serie de propósitos) particular. Ellas están constituidas por un *telos*, y en este sentido pueden ser caracterizadas como prácticas *teleológicas*. La cuestión del propósito es, desde mi punto de vista, la cuestión educativa central y fundamental, toda vez que solamente cuando tenemos claridad de lo que queremos lograr a través de nuestros esfuerzos educativos —y aquí “lograr” debe entenderse en un sentido amplio y no solo en términos de control total— es posible tomar decisiones significativas sobre el qué y el cómo de tales esfuerzos, es decir, decisiones sobre los contenidos y los procesos. Esto significa, en primer lugar, que todos los juicios educativos son completamente pragmáticos, es decir que cualquier decisión sobre el contenido y la forma de la educación solo se puede tomar en relación con aquello que aspiramos a lograr, lo que significa que en educación no hay nada que sea deseable en sí mismo. Si la educación debe ser abierta, flexible, exploratoria, fácil, personalizada, centrada en el niño o en el estudiante o, por el contrario, estricta, orientada hacia resultados, didáctica o difícil, ello solo puede decidirse en relación con los propósitos y fines de la educación.

Aquí hay dos importantes salvedades que hacer. Una es, como explicaré con mayores detalles, que la educación no funciona en relación con un único objetivo o propósito; esto significa que hay una dificultad adicional que consiste en encontrar el equilibrio correcto entre diferentes fines y propósitos (sobre todo, porque la ganancia en una dirección implica, con frecuencia, pérdidas en la otra). La segunda salvedad es que nuestras actividades educativas y esfuerzos quizás nunca sean vistos como instrumentos neutros para alcanzar lo que nos hemos propuesto. Los medios y fines en educación están interna e intrínsecamente conectados —lo cual es una forma técnica de decir que los estudiantes no solo toman cosas de lo que decimos sino de cómo lo decimos y cómo lo hacemos—. El castigo, para usar un ejemplo extremo, no solo enseña a los estudiantes que ciertos comportamientos son inapropiados, sino

que les enseña que la fuerza es, en algunas ocasiones, algo justificable; esto significa, a su vez, que la cuestión educativa no es simplemente si el castigo es una manera efectiva de “producir” ciertos “resultados” sino, además, si el castigo es una manera deseable de producir tales resultados desde el punto de vista educativo. Este crudo ejemplo muestra, también, lo errado del lenguaje de la efectividad en educación y por qué se debe colocar el foco en la cuestión normativa explícita del *bien* cuando se trata de asuntos educativos (Biesta, 2010a).

El carácter teleológico de la educación sugiere entonces una posición diferente por parte del maestro, no como el facilitador del aprendizaje o el ejecutor de directrices formuladas en otros lugares, sino como alguien que desempeña un papel central en la definición de aquello que es deseable desde el punto de vista educativo en cada situación concreta, en lo que respecta a los propósitos y a los medios de la educación (y aquí, *medio* debe comprenderse en el sentido amplio, no instrumental, es decir, como la forma en que se lleva a cabo la educación en cuanto a sus contenidos, procesos y relaciones). Se trata de un asunto de *juicio*, no de simple ejecución de directrices que proceden de otras instancias (tal como se sugiere en lengua inglesa con la idea popular de que la enseñanza tiene que ver con la “entrega” del currículo), sean ellas de la política o de la llamada “evidencia” (Biesta, 2007, 2010b).

Hay otros dos puntos en este asunto. En primer lugar, realizar juicios acerca de los objetivos de la educación implica preguntarse *para qué* es la educación. Aunque esta pregunta es —y en sociedades democráticas debería ser— un tópico para la discusión, es importante señalar que la cuestión del propósito educativo es una cuestión *multidimensional*, derivada del hecho de que la mayoría, sino todas las prácticas educativas, tienden a funcionar en relación con diferentes propósitos. En este sentido, he encontrado tres tipos o, si prefieren, tres dominios de propósitos educativos: de cualificación (conocimientos y habilidades); de socialización (el encuentro educativo con culturas y tradiciones); de subjetivación (orientación educativa hacia el niño y los estudiantes como sujetos de acción y responsabilidad, no objetos de intervención e influencia). Si se concede que la educación funciona siempre en relación con estos tres tipos de dominios —siempre hay algo para aprender, siempre están presentes tradiciones y formas de ser, y siempre está la cuestión de la persona— entonces, esto quiere decir que los juicios que los maestros necesitan hacer acerca de los objetivos de sus actividades son siempre juicios “compuestos”, es decir, juicios sobre la prioridad y el balance entre los diferentes tipos de

propósitos educativos. Dado el hecho de que ganar en una dimensión puede implicar perder en relación con otra —por ejemplo, presionar a los estudiantes para que obtengan altos puntajes en exámenes requiere pagar un (alto) precio— quizá la tarea más difícil para el maestro sea cómo tratar con tales ventajas y desventajas.

En segundo lugar, si bien el maestro no es el único que debe estar comprometido con las cuestiones de los propósitos educativos, desempeña un papel crucial porque a fin de cuentas los juicios sobre lo que es deseable educativamente solo puede ser realizado como respuesta a situaciones únicas y concretas que emergen en el encuentro entre estudiantes y maestros. Lo que puede ser deseable en sentido abstracto —por ejemplo el mantra político de que el sistema educativo es una inversión crucial en la producción de una fuerza de trabajo flexible— puede ser completamente insignificante en el encuentro con un estudiante particular o una situación particular en circunstancias particulares. Esto es así porque cualquier juicio acerca de los propósitos educativos es primero y fundamentalmente ‘del’ maestro. Asimismo, tales juicios no solo son sobre los objetivos de la educación sino también sobre los medios, o sea, sobre las formas en que se desarrolla —y de nuevo, los juicios sobre la forma de avanzar son siempre concretos, situados y en ese sentido, únicos—. Negar este rol al maestro, como tiende a hacerse en currículos altamente prescriptivos de arriba hacia abajo y en estrategias de enseñanza que han sido particularmente populares en Inglaterra en décadas pasadas, lleva a perder el foco sobre lo que en realidad es la enseñanza y a aceptar que los maestros funcionan como robots insensibles que se supone intervienen igualmente en objetos insensibles antes que participar en encuentros educativos con sujetos reales humanos⁷.

La teleología implica pragmatismo, y este requiere de juzgamiento y de esta manera podemos percibir cómo una vez que abandonamos el lenguaje del aprendizaje y retornamos al lenguaje de la enseñanza, el maestro comienza a reaparecer; primero que todo, en términos de su responsabilidad para realizar juicios situados sobre la conveniencia educativa de medios y fines con los que se lleva a cabo la educación.

7 Uso aquí la palabra *intervienen* deliberadamente porque considero que es un grave error pensar la educación como una intervención. Este lenguaje —que es predominante entre investigadores que intentan establecer las intervenciones más efectivas para producir ciertos resultados— inicia cuando se supone que los niños y estudiantes son “objetos-respuesta” y no seres humanos. Para mí la educación solo puede funcionar —si funcionar es el término correcto— porque es un encuentro entre sujetos.

Si esto pone de relieve un aspecto de lo que significa para los maestros enseñar, ahora quiero pasar a una segunda dimensión, que nos hace volver de manera diferente al problema del lenguaje del aprendizaje.

El don de la enseñanza

Aunque la idea del maestro como facilitador del aprendizaje es relativamente reciente (emergió con el lenguaje del aprendizaje, particularmente con las ideas constructivistas sobre éste), la llamada “paradoja del aprendizaje”⁸ tiene una larga trayectoria que se remonta a la filosofía griega, a Sócrates en el diálogo *Menón* de Platón. Esta paradoja es enunciada por Menón cuando se pregunta cómo puede uno buscar algo cuando no sabe lo que busca o cómo puede uno reconocer aquello que no conoce (Plato, 2008). La respuesta de Sócrates a esta paradoja es que todo aprendizaje es un asunto de *recolección* y esa es la razón por la cual sostiene que para enseñar es preciso actuar como una partera, es decir, sacar o traer aquello que ya existe. La idea del maestro como partero —denominada concepción mayéutica de la enseñanza— es, sin duda, atractiva, lo que explica por qué continúa apareciendo en la literatura educativa. Parte de su atracción es normativa, y tiene que serlo de hecho, pues como mencioné, los maestros no deben aspirar a tener un control total de sus estudiantes sino que deben siempre encontrar en ellos sujetos humanos en sus plenos derechos. Por otra parte, como también ya mencioné, esa atracción tiene que ver con el hecho de que las personas solo aprenden por sí mismas y otros no pueden aprender por ellas. De las anteriores afirmaciones se deriva entonces que no debemos querer que el maestro enseñe ni creer que eso sea posible.

Sin embargo, no deberíamos sacar conclusiones tan apresuradamente, porque si miramos con más detenimiento lo que hace Sócrates, podemos percibir que no es facilitar un tipo de aprendizaje sino que, a través de un proceso extremadamente sofisticado, intenta traer a sus estudiantes hacia unos *insights* y unas comprensiones muy específicas. Visto desde esta perspectiva, Sócrates es en realidad un didacta extremadamente hábil, pues sabe muy bien que “refregando” es poco probable que convenza a sus estudiantes de las cosas que él quiere convencerlos. Podríamos decir, entonces, que Sócrates es realmente un maestro manipulador debido a que parece ocultar —no tanto en lo que dice sino en lo que hace— el arte

8 Algunos autores de hecho conciben a Sócrates y Platón como “los primeros constructivistas en educación” (Nola e Irzik, 2005, p. 105) o, para ser más precisos, como los primeros que promulgaron una pedagogía constructivista.

que está practicando. Sharon Todd (2003, p. 23) ha comparado a Sócrates con el perfecto asesino, que “hace aparecer que la enseñanza no ha ocurrido, abandona la escena sin dejar rastro y, además, está convencido de su propia inocencia”. Ella señala, sin embargo, que al proclamar sus preguntas como inocentes, Sócrates oculta las estructuras fundamentales de modificación y asimetría presentes en la relación entre maestro y estudiante, sugiere que el maestro no agrega nada a la situación, que el maestro no tiene nada que dar sino que solo está sacando lo que ya está ahí, es decir, una tergiversación de lo que el maestro hace y de lo que es la enseñanza; tergiversación que, por otra parte, ha contribuido de manera significativa a la erosión y desaparición de la enseñanza y del maestro, particularmente desde cuando los maestros mismos han comenzado a hablar de esa manera de su propio trabajo (Priestley, Biesta y Robinson, 2012).

En vista de lo anterior, queremos ir hacia otra dimensión de lo que significa para los maestros enseñar, en la que se reconoce que la enseñanza no consiste en la repetición de lo que ya está ahí sino en traer algo nuevo —o sería mejor decir, algo *radicalmente* nuevo— al escenario. Es esto lo que Emmanuel Levinas (1969, p. 51) tenía en mente cuando escribió que “la enseñanza no se reduce a la mayéutica sino que viene del exterior y me trae más que un contenido”. En este sentido, la enseñanza puede, y desde mi punto de vista debe, ser comprendida como un *don* (Biesta, en prensa-b). En parte frívolamente, en parte muy en serio, uno podría decir que dar este obsequio es precisamente el punto nodal de la escuela, tanto que en lugar de pensarla como un lugar para aprender —como lo hicieron Watercliffe Meadow o Ellsworth (2004)— deberíamos pensarla como *un lugar para enseñar*. Después de todo, uno puede aprender en cualquier parte, pero el don de la enseñanza solo está “disponible” en un número muy reducido de lugares, y la escuela es definitivamente uno de ellos. Con esto no estoy sugiriendo que la enseñanza no puede acontecer también en otros lugares, solo pienso que es importante que comencemos a pensar la escuela en términos de enseñanza y no en términos de aprendizaje, es esto lo que hace a la escuela especial y diferente de muchos otros espacios y lugares.

Pensar la enseñanza como un don plantea, desde luego, la cuestión de lo que significa dar un obsequio, asunto que ha tenido un lugar predominante en la literatura filosófica, sociológica y educacional reciente, particularmente en lo que hace referencia a la distinción entre dar e intercambiar, es decir cuando quien recibe el don (obsequio) siente la necesidad de dar algo a cambio (Derrida, 1992a;

Komter, 1996, Wimmer, 2001). En lugar de abordar esta cuestión desde el donante del obsequio, es decir, el maestro —perspectiva que encuentro útil— por un buen número de razones se ve este asunto desde el lado de quien recibe el don del maestro, es decir, el estudiante. Cuando observamos las cosas desde este ángulo, podríamos decir que existen dos formas en que los estudiantes podrían recibir algo de sus maestros: a) pueden —según el lenguaje actual del aprendizaje— aprender de sus maestros, o b) pueden —de acuerdo con un lenguaje diferente y antiguo— ser enseñados por sus maestros. ¿Existe alguna diferencia entre *aprender de* y *ser enseñado por*? Yo creo que sí, y apreciar esta diferencia es un asunto crucial, desde mi punto de vista.

Aunque ambas frases hacen referencia a las relaciones entre maestros y estudiantes, hay una diferencia cualitativa radical entre ellas. Cuando *aprendemos de* nuestros maestros, podríamos decir que nos aproximamos y utilizamos a nuestros maestros como fuentes. El maestro está aquí estructuralmente al mismo nivel que un libro, internet o cualquier otra “fuente de aprendizaje” a la que acudimos con nuestras preguntas con el fin de encontrar respuestas. Podríamos decir, por lo tanto, que cuando aprendemos de nuestros maestros tenemos claramente el control de nuestro aprendizaje y de nuestro compromiso con nuestros recursos de manera general. Ahora bien, la experiencia de *ser enseñado* es radicalmente diferente porque cuando somos enseñados por alguien, algo entra en nuestro campo de experiencia de una manera que está *más allá* de nuestro control. (Piense en situaciones donde podríamos decir —siempre en retrospectiva— que alguien realmente nos ha enseñado algo). Tales “lecciones” son, desde luego, más difíciles de recibir que las cosas que aprendemos de otros debido a que nos vienen de fuera —“nos golpean”, podríamos decir— y en este sentido es un trabajo arduo otorgarles un lugar para acomodarlas (en el sentido literal de proporcionarles alojamiento, es decir, un lugar donde puedan estar). Podríamos decir, entonces, que mientras *aprender de* pone al estudiante en una posición de maestría, *ser enseñado por* lo coloca en una posición más humilde, mano a mano con lo que viene hacia él. De esta manera se apela a la capacidad de receptividad, y quizás, de gratitud antes que de maestría.

Mirando el don de la enseñanza desde este ángulo se pone de relieve algo muy importante: no el poder que tiene el maestro de dar el don, sino su dependencia de la frágil interacción entre maestro y estudiante. A lo sumo, los maestros pueden intentar y esperar, pero no pueden forzar al estudiante para que reciba el don. Igualmente, los estudiantes pueden estar

abiertos a recibir el don, pero no pueden forzar al maestro para que se los dé. Un don es, después de todo, algo *dado*. Como diría Derrida (1992b, p. 16) el don es *imposible*, lo que no significa que no sea posible sino que no puede ser previsto como una posibilidad, no puede ser demandado, anunciado, calculado o producido sino que viene cuando llega. No obstante, es fundamental que los maestros operen con la distinción entre *aprender de y ser enseñado por*, diferenciando ellos mismos entre ser un recurso y ser, en una palabra, maestro.

Resistencia, educación y el punto medio

Si los maestros enseñan, o podríamos decir, si se las arreglan para enseñar, es decir, si logran traer algo nuevo y si esa novedad consigue de alguna manera “llegar”, entonces esto significa que enseñar es ya una intrusión de algún tipo (Biesta, 2009b) o, en palabras de Jean-Luc Nancy (en un fascinante ensayo sobre su trasplante de corazón) una *intromisión* (2000). La enseñanza “opera” con algo que es extraño desde la perspectiva del estudiante, no porque lo *dado*/recibido sea necesariamente incomprensible, sino porque es algo que viene de fuera, del “exterior” (Levinas, 1969). Desde la perspectiva del estudiante, por tanto, trae algo que es extraño, algo que no es una proyección de su mente sino algo que es radicalmente *otro*. El encuentro con algo que es otro y extraño —es decir, que no es de nuestra propia creación— es un encuentro con algo que ofrece *resistencia* (incluso podríamos decir que es un encuentro con la propia experiencia de la resistencia). Un encuentro tal, como quiero sugerir, es de un gran significado educativo si se concede que la educación no es un proceso de desarrollo de lo que ya está “dentro”, ni un proceso de adaptación de lo que viene de “fuera” sino un diálogo continuo entre el “yo” y el “otro” (en el más amplio sentido de la palabra “otro”), en el cual ambos son formados y transformados —un proceso a través del cual venimos al mundo (Winter, 2011) y el mundo viene a nosotros—. Uso “diálogo” aquí no en el sentido de un intercambio verbal sino para denotar un proceso en el cual hay partes que interactúan y donde lo que está en juego para todas las partes es “comparecer”, lo cual, precisamente, no significa que no sean interrumpidos o importunados al respecto (Biesta, 2006). Un diálogo es, por lo tanto, fundamentalmente diferente de una competencia en donde una de las partes gana mientras la otra, automáticamente, pierde.

¿Qué es lo que hacemos cuando encontramos resistencia?⁹ En teoría hay tres opciones. Una es intentar superar lo que nos resiste u ofrece resistencia. Aquí intentamos imponer nuestra voluntad sobre el mundo, sobre lo que consideramos como lo otro. Esta opción lleva a la destrucción de cada cosa que resiste —literalmente o en forma de una negación de la alteridad y la extrañeza de lo que encontramos (y la “maestría” es una forma en la cual esto puede ocurrir)—. La segunda opción, en el extremo opuesto del espectro, es retroceder a lo que se nos resiste o nos ofrece resistencia. Nos apartamos de lo que nos es extraño, de lo otro, de lo que no nos atrae, de lo que no nos conecta. Si la primera opción resulta en destrucción del mundo, la segunda resulta en la propia destrucción, como un abandono del mundo, es decir, el sí mismo solo existe para sí mismo pero no para ni con los otros. Si el interés educativo es por el diálogo entre uno y el mundo, podemos ver que ambos extremos —destrucción del mundo y autodestrucción— fallan en el establecimiento del diálogo, la primera porque destruye las condiciones bajo las cuales uno puede venir al mundo; la segunda porque uno se queda consigo mismo y nunca logra comprometerse realmente con el mundo¹⁰. Lo anterior sugiere que el espacio educacional está localizado en el “frustrante” terreno intermedio entre la destrucción del mundo y la autodestrucción —y me refiero a este terreno intermedio como “frustrante” porque es aquí que necesitamos trabajar a través de lo que nos resiste (antes que destruirlo o destruirnos)—, tenemos que llegar a un acuerdo con él antes que tomar una salida fácil (la vía de la destrucción o la vía del retiro).

Si estas ideas tienen sentido sugieren, primero que todo, que la experiencia de resistencia es el punto en el cual únicamente la educación comienza, no solo para el estudiante sino para el maestro, porque sin la resistencia del niño o del estudiante, ellos única-

9 Mi discusión del papel de la resistencia en educación ha sido inspirada en Meirieu (2008), aunque el detalle de las ideas aquí presentadas es de mi propiedad. Téngase en cuenta que, en lo que sigue, la manera como concibo la resistencia y su importancia educativa es completamente diferente de la sociología de la resistencia tal como se puede encontrar en los trabajos de Giroux (por ejemplo, Giroux, 1983).

10 Si bien la formulación puede sonar abstracta, por el contrario la experiencia que se intenta describir es desde mi perspectiva extremadamente concreta y extremadamente común en la práctica de la enseñanza. Cada vez que nuestros estudiantes encuentran una dificultad —o cada vez que confrontamos nuestros estudiantes con algo que es difícil y extraño— hay algunos que se retiran, que rechazan formar parte de eso, abrirse a ello para dejarlo entrar, y están aquellos que, a menudo con sentido de pura frustración frente a lo que es difícil y extraño, a lo que escapa de ellos, invierten toda su energía en poner bajo su control lo que resiste.

mente aparecen como objetos y no como sujetos en su propio derecho. Ello no solo significa que sin la resistencia la educación se convierte en el monólogo del maestro sino que sin el maestro la educación se convierte en el monólogo del estudiante. La primera observación nos devuelve a la ambición antieducativa del maestro de total control; la segunda nos muestra de otra manera por qué el lenguaje del aprendizaje —el cual en últimas es un lenguaje monológico— no es un lenguaje educativo.

Mis reflexiones sobre las diferentes maneras en que podemos responder a las resistencias sugieren también otra dimensión de lo que significa enseñar. Si la experiencia de resistencia es el punto en el cual comienza la educación, entonces enseñar significa, primero que todo, ingresar esta experiencia en el escenario educativo, es decir, hacer posible el encuentro entre el niño y el mundo, “escenificar” este encuentro, lo que significa mirar activamente las oportunidades para el encuentro y compromiso con la resistencia (tanto la resistencia al mundo material —pienso en el valor del trabajo llamado “resistencia de materiales”— y en la resistencia al mundo social y humano). Y significa, sobre todo, ayudar al niño o estudiante a quedarse con lo que resiste, a trabajar con ello antes que en contra de ello; ayudar al niño o estudiante a soportar la frustración de permanecer en el terreno intermedio¹¹.

Para que esto sea posible es importante que la propia escuela resista a las demandas demasiado fáciles que le hace la sociedad para que sea efectiva y eficiente, para que tenga un total control del proceso educativo, y de ese modo, llegar a ser “perfecta”. En otras palabras, la escuela debe resistirse al llamado a ser una mera función, es decir, a ser completamente funcional a la sociedad. Aquí vale la pena revisar el sentido original de *scholē* como tiempo de ocio, tiempo no definido por las demandas funcionales de la sociedad, no para hacer la escuela irrelevante para la sociedad, sino para permitirle ser propiamente educativa, algo que solo se puede lograr si se permite abrirse al riesgo inherente a toda educación (Biesta, en prensa-c).

¿Evidencia, competencia o sabiduría?

Si estas ideas comienzan a delinear los contornos de una comprensión diferente de la enseñanza —una donde los maestros puedan hacer un trabajo pro-

piamente educativo— entonces el punto final que deseo tocar brevemente tiene que ver con la cuestión de lo que los maestros necesitan para enseñar. Aquí entramos en el terreno complejo de la formación y el desarrollo profesional de los maestros. Digo terreno “complejo” no tanto para resaltar que las cuestiones relacionadas con la formación y el desarrollo profesional de los maestros tienen un nivel excepcional de complejidad teórica, sino para indicar la creciente complejidad política de la discusión en este campo. Los encargados de la elaboración de políticas están percibiendo cada vez más que su deseo de control total sobre la educación no solo requiere control sobre las escuelas —asunto que en algunos países ha sido establecido en alto grado como resultado del efecto combinado de currículos nacionales y estrategias docentes, estándares nacionales y procedimientos de pruebas y exámenes, así como un fuerte sistema de inspección y rendición de cuentas— sino que también requiere control sobre la educación, o en la jerga de algunos políticos, sobre el entrenamiento de los maestros.

En la discusión de estos asuntos podemos apreciar dos tendencias principales (ver Biesta, en prensa-c). Una, que está siendo impulsada por ciertos sectores de la comunidad de investigadores en educación, subraya la necesidad de que la enseñanza llegue a ser una profesión basada en evidencias o informaciones, donde en últimas, los maestros solo hacen aquello para lo cual existe evidencia científica de que sus intervenciones producirán los efectos deseados (para una revisión y discusión crítica ver Biesta, 2007). La otra tendencia, particularmente fuerte en los discursos que vienen de los formuladores de política a nivel nacional, europeo e internacional, mira la formación de maestros en términos de competencias, argumentado que todos los maestros necesitan dominar todas las competencias necesarias para dirigir su trabajo. En un sentido, resulta difícil argumentar contra la idea de que los maestros deberían ser competentes e incluso podría haber alguna razón en la sugerencia de que la enseñanza debe estar constituida por perspectivas de la investigación educativa, a pesar de que la investigación que considera la enseñanza como un trabajo de intervención dirigido hacia la producción de determinados resultados especificados previamente pierde en gran medida el punto de vista sobre lo que he considerado por enseñanza. En otras palabras, el problema con esta línea de pensamiento es que se pierde lo que considero debe ser el corazón de la enseñanza, es decir, la necesidad de concretar juicios situados sobre lo que es deseable desde el punto de vista educativo, tanto en relación con las metas de la educación como con sus sentidos.

11 Esto es discutido en mayor detalle en Biesta (2012) donde narro la cuestión de la importancia educativa de la experiencia de resistencia con la idea de la educación de la voluntad.

Si bien algunas perspectivas de la investigación pueden alimentar tales juicios, no pueden reemplazarlos, principalmente porque en algunos casos el juicio puede ir en contra de la evidencia disponible. Y mientras algunas competencias pueden constituir una condición necesaria para una buena enseñanza, no pueden ser nunca condición suficiente ya que siempre hay una necesidad de juicio sobre cuáles competencias se deben utilizar en cada situación educativa única y particular.

Lo anterior sugiere que para que los maestros sean capaces de enseñar necesitan ser capaces de realizar juicios sobre lo que es deseable desde el punto de vista educativo, y el hecho de que lo que está en juego en tales juicios es la cuestión de la conveniencia. Se destaca que tales juicios no son meramente técnicos —no se reducen a juicios sobre el “cómo” de la enseñanza—, sino que en última instancia son siempre juicios *normativos*, es decir, juicios sobre el porqué de la enseñanza. Para usar la distinción de Aristóteles, no son juicios sobre la enseñanza como *poiesis*, o sea, como un proceso de producción para el cual necesitamos una capacidad de juzgar llamada *techne*, sino sobre la enseñanza como *praxis*, es decir, como un proceso orientado hacia el bienestar humano, para lo cual necesitamos una capacidad de juzgar llamada *phronesis* o sabiduría práctica (Aristóteles, 1980). Tal sabiduría práctica no es una habilidad o competencia —y menos aún un asunto de evidencia científica— sino una cualidad o “excelencia” que impregna y caracteriza la totalidad de la persona. Esto significa que la cuestión no es cómo los maestros pueden *aprender* sabiduría práctica, sino por el contrario, cómo pueden llegar a ser educativamente sabios. La opinión de Aristóteles de que “no se puede encontrar un joven de sabiduría práctica” sugiere que tal sabiduría llega con los años, o mejor, que viene con la experiencia y más específicamente con la experiencia de involucrarse uno mismo en el ejercicio de tales juicios. La “excelencia” que está aquí en juego era llamada en Grecia “virtud”, de manera tal que podríamos antes que decir que la cuestión de la formación del maestro debe estar orientada hacia su conversión en un profesional “virtuoso” mejor podemos sugerir que la formación del maestro debe estar orientada hacia cierta virtuosidad o virtuosismo para realizar juicios concretos y situados sobre lo que es deseable desde el punto de vista educativo.

Conclusión: ¡Maestros a enseñar!

Quizá solo deba decir una cosa como conclusión y es que los maestros deben enseñar, se les debe permitir enseñar, y más aún, deben tener el coraje de enseñar. Espero que estas reflexiones hayan sido capaces de mostrar no solo por qué la enseñanza ha llegado a ser marginalizada sino también, lo que podría significar enseñar y hacerlo en una forma educativa. Espero con esto que una nueva luz sobre algunas viejas ideas pueda ayudar a los maestros no solo en sus reclamos por un lugar propio en el “orden de las cosas” educativas sino además, para resistir a los intentos conservadores por restaurar un tipo de enseñanza que al final socava lo que la propia enseñanza debe hacer posible.

Referencias

- Aristotle. (1980). *The Nicomachean ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Barr, R. y Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Biesta, G. (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 23, 70-82.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, Co.: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2007). Why ‘what works’ won’t work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. (2009a). Theorising learning through complexity: An educational critique. *Complicity*, 6(1), 28-33.
- Biesta, G. (2009b). What is at stake in a pedagogy of interruption? En T. E. Lewis, J. G. A. Grinberg y M. Laverty (eds.). *Philosophy of Education: Modern and Contemporary Ideas at Play* (pp. 785-807). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Biesta, G. (2010a). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2010b). Why ‘what works’ still won’t work. From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491-503.

- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and continental construction of the field. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(2), 175-192.
- Biesta, G. (2012). The educational significance of the experience of resistance: Schooling and the dialogue between child and world. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 1(1), 92-103.
- Biesta, G. (en prensa-a). Interrupting the politics of learning, changing the discourse of education. *Power and Education*.
- Biesta, G. (en prensa-b). Receiving the gift of teaching: From "learning from" to "being taught by". *Studies in Philosophy and Education*. doi:10.1007/s11217-012-9312-9
- Biesta, G. (en prensa-c). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (en prensa-d). Becoming educationally wise: Towards a virtue-based conception of teaching and teacher education. In A. L. Østern, K. Smith, T. Ryghaug, T. Krüger y M. B. Postholm (eds.). *Teacher education research between national identity and global trends*. Trondheim: Nafol.
- Bingham, C. (2009). *Authority is relational*. Albany, NY: SUNY Press.
- Derrida, J. (1992a). *Given time: I. counterfeit money*. (P. Kamuf, trad.). Chicago: University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1992b). Force of law: The "mystical foundation of authority". En D. Cornell, M. Rosenfeld y G. Carlson (eds.). *Deconstruction and the possibility of justice* (pp. 3-67). Nueva York y Londres: Routledge.
- Ellsworth, E. (2004). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. Nueva York: Routledge.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Giesecke, H. (1985). *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin y Garvey.
- Gundem, B. y Hopmann, S. (eds.). (1998). *Didaktik and/or curriculum*. Nueva York: Peter Lang.
- Haugsbakk, G. y Nordkvelle, Y. (2007). The rhetoric of ICT and the new language of learning. A critical analysis of the use of ICT in the curricular field. *European Educational Research Journal*, 6(1), 1-12.
- Komter, A. (1996). *The gift: An interdisciplinary perspective*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity: An essay on exteriority*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Meirieu, P. (2008). *Pédagogie: Le devoir de résister*. Nouvelle édition complétée 2008. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Nancy, J. (2000). *L'intrus*. París: Gallilée.
- Nola, R. e Irzik, G. (2005). *Philosophy, science, education and culture*. Dordrecht: Springer.
- Pinar, W. (ed.). (1998). *Contemporary curriculum discourses*. Nueva York: Peter Lang.
- Pinar, W. Reynolds, W. Slattery, P. y Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum*. Nueva York: Peter Lang.
- Plato. (2008). *Meno*. (B. Jowett, trad.). Recuperado de <http://www.gutenberg.org/files/1643/1643-h/1643-h.htm>
- Priestley, M.; Biesta, G. y Robinson, S. (2012). *Teacher beliefs and the achievement of agency*. Manuscrito en preparación. Stirling: University of Stirling. Recuperado de <http://www.ioe.stir.ac.uk/events/tacc.php>
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623-1640.
- Roth, W. (2011). *Passability: At the limits of the constructivist metaphor*. Dordrecht: Springer.
- Todd, S. (2003). *Learning from the other*. Albany: Suny Press.
- United States Census Bureau (2011). *Profile America: Facts for features*. Recuperado de http://www.census.gov/newsroom/releases/archives/facts_for_features_special_editions/cb11-ff15.html
- Wimmer, M. (2001). The gift of "Bildung". En G. J. J. Biesta y D. Egea-Kuehne (eds.). *Derrida & Education* (pp. 150-175). Londres y Nueva York: Routledge.
- Winter, P. (2011). Coming into the world, uniqueness, and the beautiful risk of education. An interview with Gert Biesta by Philip Winter. *Studies in Philosophy and Education*, 30(5), 537-542.