

EL EDUCADOR, INTERRUMPIDO

The Educator, Interrupted

Elizabeth O'BRIEN
University College Dublin. Irlanda.
elizabeth.obrien@ucdconnect.ie
<https://orcid.org/0000-0003-4648-8358>

Fecha de recepción: 08/06/2022
Fecha de aceptación: 11/07/2022
Fecha de publicación en línea: 01/01/2023

Cómo citar este artículo: O'Brien, E. (2023). El educador, interrumpido. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 19-38. <https://doi.org/10.14201/teri.29418>

RESUMEN

Partiendo de la propuesta de cambio de la formación inicial del personal docente en Irlanda hacia una versión del modelo pedagógico clínico, me pregunto cómo podemos pensar en la experiencia en la escuela de los futuros profesores en lo que respecta a aquellas capacidades que promueven la subjetividad. En este artículo comparto una perspectiva filosófica sobre el valor educativo de la experiencia en escuelas durante la formación inicial del profesorado. En mi opinión, la presencia de la universidad en la escuela debería examinarse detenidamente. Una relación más estrecha repercute en la amplitud y la posibilidad de la experiencia escolar de los futuros profesores, y como tal, en el desarrollo de la percepción del educador de su propia importancia y de la importancia de los otros. Lo hago recurriendo a la filosofía de Hannah Arendt sobre la pluralidad y los comienzos, y de Gert Biesta sobre la subjetivación y la «des-subjetivación», para considerar la importancia de la naturaleza de la existencia en el mundo para el desarrollo del individuo como un sujeto de libertad y responsabilidad.

La Interrupción se propone como una capacidad educativa, que contribuye de manera significativa a la vida como educador en el mundo de la escuela y precisa de una auténtica experiencia abierta en el mundo real para prosperar. Podemos ser

interrumpidos desde fuera, interrumpir a otra persona o un momento, o interrumpirnos a nosotros mismos desde nuestro interior. Es un llamamiento a la desaceleración, a la escucha y a la atención. La Interrupción se repite. Además, el educador puede ser quien interrumpa, quien resiste. El educador con capacidad de Interrupción valora la pausa y la consideración, enfatizando una resistencia reflexiva y ocupando su lugar como sujeto en el mundo.

Palabras clave: formación docente; filosofía educativa; escuela secundaria; educación superior; Irlanda; reforma educativa; profesor en formación.

ABSTRACT

Emerging from the suggestion that initial teacher education in Ireland shift to a version of the clinical school model, I ask how can we think about the in-school experience of student teachers in terms of those capabilities which promote subjectivity? In this paper I share a philosophical perspective on the educational value of the in-school experience during initial teacher education. I suggest that the university's presence in school ought to be carefully considered. A closer relationship has implications for the breadth and possibility of the in-school experience of student teachers, and as such the development of the educator's sense of their own significance and the significance of others. I do so by engaging with the philosophy of Hannah Arendt on plurality and beginnings, and Gert Biesta on subjectification and 'subject-ness', to consider the significance of the nature of existence in the world to the development of the individual as a subject of freedom and responsibility.

Interruption is proposed as an educational capability, which contributes in a meaningful way to life as an educator in the world of the school and requires open authentic real-world experience to flourish. We can be interrupted from outside, interrupt another person or a moment, or interrupt ourselves from within. It calls for a slowing down, for listening and attention. Interruption recurs. Furthermore, the educator may be the one who interrupts, who resists. The educator capable of Interruption values pause and consideration, foregrounding thoughtful resistance, and taking their place as a subject in the world.

Keywords: teacher education; educational philosophy; secondary school; higher education; Ireland; educational reform; student teacher.

1. INTRODUCCIÓN

En Irlanda, la experiencia en la escuela de los profesores en formación es normalmente receptiva al mundo académico. El futuro profesor procura sus propias prácticas en la escuela y ocupa su lugar en la vida escolar según viene determinado por las oportunidades particulares de práctica y contribución allí presentes. El programa de acreditación de formación inicial de personal docente (ITE, por sus siglas en inglés) desempeña un papel limitado durante la experiencia en la

escuela. Sirve de ayuda al futuro docente, aprobando la elección de centro escolar, la propuesta de horario y la duración de las prácticas. En la educación superior, los tutores establecen contacto con la escuela y el profesor en formación para organizar tutorías con el objetivo de guiar y evaluar al alumno. Además de estas funciones logísticas y cualificadoras, la universidad va más allá y facilita la inmersión del futuro docente en la vida de la escuela.

La diversidad natural de experiencias que surge a través de este modelo ha sido calificada de problemática (Sahlberg, 2018). El Panel Internacional de Revisión sobre la ITE en el contexto irlandés señaló que es deseable que todos los alumnos tengan una experiencia uniforme, pero esto todavía no puede garantizarse (*ibid.*). Este artículo toma como punto de partida una inquietante propuesta para abordar esta diversidad de experiencias cambiando del modelo actual a un modelo pedagógico clínico (Sahlberg, 2012; 2018). Según esta visión, la universidad dirigiría y gestionaría el aspecto escolar de la formación inicial del profesorado de una manera «similar a como se imparte la formación a pie de cama en las facultades de medicina modernas» (Sahlberg, 2018, p. 27).

Es fundamental considerar filosóficamente las potenciales ramificaciones de estos cambios para el desarrollo de los futuros docentes como educadores. Mi postura al respecto es que las escuelas clínicas —escuelas de formación de docentes «clínicamente supervisadas» y «gestionadas por la universidad»— se caracterizan por una experiencia aséptica. Son el epítome de la «fuerza», donde los resultados deseables son predecibles y mensurables, y la experiencia está libre de riesgos. Por otro lado, «la debilidad, verdaderamente crucial, crea las condiciones para que los jóvenes prueben y exploren las múltiples versiones de sí mismos, para identificar lo que está exactamente en juego en su ejercicio de libertad y responsabilidad» (Mahon y O'Brien, 2018, p. 182). Para examinar el impacto potencial de lo clínico sobre el surgimiento del educador me basé en la filosofía de Hannah Arendt y Gert Biesta, considerando una vida bien vivida en libertad y responsabilidad hacia la apreciación de la propia importancia de uno mismo y la importancia de los otros.

Suscita especial preocupación la posibilidad de constricción de la experiencia en la escuela por parte de la universidad o la adopción de una visión funcional de la escuela por parte del profesorado en formación. Cualquiera de ellas mermaría la escuela como un espacio en el que los futuros docentes experimentan el mundo educativo y se desarrollan como sujetos de acción y responsabilidad. Para ilustrar mi argumento, en este artículo el lector se encontrará con un profesor en formación de Ciencias y con sus entusiastas, si bien dispersos, alumnos. Estos momentos han sido extraídos de mi propia experiencia y estaré siempre en deuda con dicha clase por interrumpirme con su «novedad y otredad, de modo que [tuve] que dedicar tiempo a descifrar si, y cómo, esto podría modificar o contradecir [mis] conocimientos y comprensión existentes» (English, 2013, p. 23).

La educación como compromiso interpersonal puede o no acontecer y depende de la apertura tanto de las personas como de los sistemas a lo impredecible y lo real.

A través de la filosofía de Hannah Arendt y Gert Biesta veo al docente en formación como un principiante, que entra por primera vez como educador en el mundo diverso y vibrante de la escuela. Esta es una experiencia clave en su educación para la subjetivación (Biesta, 2013) y la emergencia de capacidades (Nussbaum, 2011) que respaldarán su libertad en el futuro.

En este contexto surge una pregunta fundamental: ¿Cómo podemos pensar en la experiencia en la escuela de los docentes en formación en lo que respecta a aquellas capacidades que promueven la subjetividad?

En este artículo sugiero la Interrupción como una capacidad esencialmente arriesgada, abierta e impredecible que contribuye de manera significativa a la vida del educador como sujeto en el mundo. La Interrupción se explora en tres sentidos: ser interrumpido, interrumpir a otro e interrumpirse a uno mismo. Tener capacidad de Interrupción es valorar la pausa, el compromiso y la resistencia. Aquí haré referencia de nuevo al estudio de Andrea English sobre discontinuidad y sorpresa, y al innovador enfoque de Cara Furman sobre la integración del pensamiento filosófico en la práctica de formación de los futuros profesores. Su enfoque respecto a la resistencia ayuda al futuro docente a mostrar una actitud de apertura hacia lo impredecible que llega desde el exterior y desde el interior de uno mismo, creciendo y desarrollándose a través de la experiencia.

Creo que la experiencia en la escuela es un punto clave para ayudar a los futuros profesores a contar con la capacidad de Interrupción. Gracias a la naturaleza amparadora de la experiencia en la escuela, el profesor en formación tiene la oportunidad de «existir en diálogo con el mundo» (Biesta, 2018, p. 15) para ir más allá de la aseveración de sí mismo o del plan de estudios y, en su lugar, escuchar y responder. Al hacerlo, el educador con capacidad de Interrupción a menudo se presenta ante el mundo de la escuela de una forma diferente. Esta es una forma de aprender lenta, difícil y frustrante, que hace un llamamiento a la apertura y la pausa. Y como tal, la experiencia en la escuela debería posibilitar la experiencia de la incertidumbre y el surgimiento de la creatividad, para escuchar y responder a la propia des-subjetivación cuando surge en el mundo de la escuela.

2. ¿QUÉ PODRÍA SIGNIFICAR UN ENFOQUE CLÍNICO PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO?

Existe abundante bibliografía multidisciplinar sobre lo clínico en términos pedagógicos, especialmente en lo relacionado con las tensiones y los obstáculos presentes al abordar la formación de los educadores de un modo clínico. La adopción de un enfoque clínico en la formación de profesores se mencionó por primera vez en el contexto irlandés en los dos informes de Sahlberg (Sahlberg, 2012; 2018), y el modelo finlandés se cita por haber sido «especialmente influyente a la hora de perfilar algunas de las reformas que se produjeron en Irlanda» (Hall *et al.*, 2018,

p. 18). Así pues, poner la mirada en Irlanda y Finlandia puede arrojar luz sobre lo que podría significar adoptar un enfoque clínico en la escuela.

El modelo clínico de formación docente en Finlandia se caracteriza por tres elementos clave. El primero es la implicación de la universidad a lo largo de la experiencia en la escuela. Los futuros profesores realizan prácticas en escuelas de formación de profesorado en las que la universidad organiza y supervisa directamente su experiencia (Sahlberg, 2010). En Finlandia, la universidad tiene un alto grado de control sobre la experiencia en la escuela de los docentes en formación, ya que «la opinión general en Finlandia es que la formación de profesores se imparte mejor a través de las universidades, que organizan y controlan la práctica docente sobre el terreno o desde cerca [escuelas de formación de profesores]» (cita de Raiker, 2011, p. 6 en Hall, *et al.*, 2018, p. 56). Los futuros profesores reciben parte de la formación clínica en la propia universidad, poniendo en práctica sus habilidades en seminarios, pero la mayoría de su experiencia en la escuela tiene lugar en «escuelas de formación de profesorado especiales regidas por las universidades, con planes de estudio y prácticas similares a las de las escuelas públicas normales», pero con un perfil de personal y cometidos educativos diferentes a los de las «escuelas públicas normales» (Sahlberg, 2010, p. 5).

Mientras que en Irlanda los profesores en formación pueden esperar pasar al menos un 40 % de su tiempo en las aulas, ya sea como formación en grupo o educador principal, en Finlandia este porcentaje se reduce a un tercio (Sahlberg, 2010). Este es el segundo elemento clave del modelo clínico de formación docente en Finlandia. La cantidad de tiempo pasado en la escuela es inferior y el énfasis sobre la experiencia en la escuela como parte especialmente valiosa de la formación inicial del profesorado no es tan pronunciado como lo es en Irlanda. El horario de los profesores en formación también está fragmentado y se conforma en periodos de tiempo en una escuela de formación de profesorado de acuerdo con lo determinado por los requisitos de la universidad (*ibid.*). De este modo, la experiencia en escuelas en Finlandia durante la formación inicial del personal docente es el epítome de «prácticas».

El tercer y último elemento clave del modelo clínico de formación docente en Finlandia es la naturaleza de las relaciones profesionales y la supervisión. Se puede argumentar que la fortaleza de sistemas como el finlandés se basa en su consideración del maestro mentor o maestro cooperador en la escuela. El personal docente de las escuelas de formación de profesores finlandesas encargados de la tutoría y supervisión de los futuros maestros está altamente formado como educadores y como educadores de profesores. La universidad reconoce la centralidad de los profesores cooperadores y asume la responsabilidad de los encuentros educativos que median. Además, en Finlandia los niveles de formación inicial y continua del profesorado están muy integrados. Todos los educadores finlandeses realizan una formación continua anual financiada por el Estado «principalmente en

áreas importantes para implementar políticas y reformas en materia de educación» (Council for Creative Education Finland [Online], 2021). A esta cohesión es a la que aluden las publicaciones cuando explican el éxito de la formación docente clínica en Finlandia (Burn y Mutton, 2015).

¿Qué significa este modelo en el contexto irlandés? ¿Es posible, necesario o deseable aplicar el modelo finlandés de formación docente clínica? El primer aspecto que hay que evaluar es la intervención de la universidad durante la experiencia en la escuela. Se sostiene que introducir la práctica clínica es estar *sobre* el terreno, más que ser un especialista *de* ello (Warner *et al.*, 1977). Esto diferencia, por ejemplo, a un médico en ejercicio de los investigadores médicos a los que hacen referencia para comunicar el tratamiento recomendado. Las escuelas de formación de profesorado tienen acceso a los recursos y el apoyo de los departamentos de enseñanza universitaria, y están limitadas por su enfoque sistemático y funcional de la educación. Sahlberg reconoce que es posible que los graduados de este sistema no hayan adquirido necesariamente la experiencia de participar en una «comunidad de educadores, adquiriendo la responsabilidad completa de un aula de alumnos o interactuando con los padres» (Burn y Mutton, 2015, p. 224).

La tutoría en la escuela de futuros docentes por parte de profesionales que habitan las esferas del aula y la formación de profesorado simultáneamente suena ideal en la teoría. También suena costoso en términos de tiempo y planificación, inversión financiera y requisitos estructurales. Después del primer informe de Sahlberg se puso en marcha una versión del modelo de docente cooperador en Irlanda (The Teaching Council, 2013). Fue una interpretación laxa de la idea finlandesa, que cambió la relación entre el tutor en la escuela y el futuro profesor con una inversión escasa o nula en el profesor tutor y sin vínculos formales con la universidad. Incluso en esta forma reducida se consideró, al revisarla, que contaba con recursos insuficientes (Hall *et al.*, 2018) y recientemente ha sido marginada en favor de un retorno al tutor en la escuela como «guía» (The Teaching Council, 2020, p. 6). Esto fue desafortunado. El modelo de docente cooperador es de gran riqueza, pero está socavado por un enfoque fragmentado y por la infravaloración del mentor en la escuela.

La segunda característica del modelo clínico de formación docente finlandés es el enfoque de «prácticas» en la experiencia en la escuela. Cuando en 2013 se decidió ampliar el título de posgrado de profesores de enseñanza secundaria en Irlanda de un Diploma de un año a un programa Máster de dos años, se adoptó este modelo de prácticas. Los profesores en formación hacen prácticas en dos escuelas a lo largo de un periodo de dos años durante un mínimo de veinticuatro semanas, donde imparten cien horas de enseñanza en el aula (The Teaching Council, 2020). Las prácticas que realizan durante el segundo año deben tener una duración mínima de diez semanas (*ibid.*). Además de estos mínimos, la experiencia varía entre centros y alumnos en el mismo programa. Por ejemplo, puede que un alumno no sea capaz de asegurarse una única práctica que satisfaga los requisitos del primer año. En ese

caso, puede completar sus prácticas en varios centros escolares mientras realice 3 semanas consecutivas en una misma escuela. Otro alumno puede asegurarse el mínimo requerido de dos escuelas, pero puede que estas escuelas no sean especialmente diferentes entre sí, aunque la intención es que a través de este enfoque los alumnos tengan una experiencia más diversa. ¿Debería la universidad adoptar un papel más activo a la hora de organizar las prácticas en centros escolares? Quizás. ¿Significa esto que la universidad debe involucrarse más en la organización de la experiencia en la escuela? En lugar de preguntarnos dónde se pone el límite, sugiero que nos preguntemos por qué, y nos centremos en la experiencia del futuro docente antes de preocuparnos por la logística.

Antes de acercarnos o alejarnos más del modelo clínico de formación docente de la experiencia en la escuela, aquellos interesados y que participan en la reforma educativa docente inicial deben hacer una pausa y considerar qué significa todo esto para el profesor en formación como educador. Como escribe Biesta, un enfoque sobre lo que la educación debe *hacer* en lugar de lo que la educación *es* o debe *ser*, proporciona «una "dieta" educativa bastante restrictiva, quizás eficaz en términos de lo que puede medirse, pero no muy nutritiva» (Biesta, 2018, p. 11). Definitivamente, la fortaleza del sistema clínico de formación docente radica en los dominios de la cualificación y la socialización (Biesta, 2013). Estos son valiosos atributos, en los que es muy difícil encontrar defectos, y sin embargo sigue habiendo una sensación subyacente de constricción y fragmentación. Una experiencia funcional como esta «no es capaz de abordar la complejidad de la convivencia humana» (Osberg y Biesta, 2021, p. 58). Queda por determinar el impacto que tiene este modelo sobre el tercer y probablemente más crucial de los dominios educativos de Biesta: el de la subjetivación, o el del docente en formación que se hace valer como persona de individualidad, voluntad y segura de sí misma.

El control de la experiencia en la escuela por parte de la universidad coloca al profesor en formación en la escuela en una posición dirigida hacia un único objetivo, concretamente la finalización de un programa de estudio en un entorno diseñado para sus necesidades. No obstante, diría que la singularidad de esta orientación es problemática en términos educativos, ya que limita una gran apertura. Al eliminar el desorden y la imprevisibilidad de la vida escolar cotidiana se limita la educación del educador hacia su propia subjetividad y, por ende, socava la naturaleza pedagógica del programa. Hace que nos cuestionemos cómo entendemos la educación durante la experiencia en la escuela de los profesores en formación. ¿Se trata de una «propuesta sociopolítica (normativa) externa confeccionada a priori o "ya definida"? ¿O podemos pensar en educación en términos de sí misma, como «una entidad emergente que no sirve únicamente para un propósito, sino que también trae consigo el propósito para el que sirve» (Osberg y Biesta, 2021, p. 58)? ¿Cómo se puede aprender a estar preparado y también a esperar y ver? Aunque tiene ventajas, como el gran valor depositado en la tutoría y la diversidad de la experiencia, lo primero tiene un coste y lo último no puede garantizarse.

Sencillamente, el modelo docente clínico es demasiado constrictivo para el profesor principiante. A pesar de las mejores intenciones del educador y los alumnos, su compromiso puede permanecer en un nivel funcional de transferencia de información y en ningún caso reconocerse como una interrupción, una intervención o relación educativa. Richard Rorty lo describe como la diferencia entre lo metodológico y lo inspirador, la distinción «entre saber de antemano lo que quieres obtener de una persona o cosa o texto» en oposición a «esperar que la persona o cosa o texto te ayude a querer algo diferente, que él o ella o ello te ayuden a cambiar tus propósitos y, por tanto, a cambiar tu vida» (Rorty, 1999, p. 145). Rorty escribía sobre la lectura, pero en lugar del lector nos imaginaremos al profesor en formación. Esta perspectiva de ir a la escuela por primera vez como educador abierto al mundo escolar que te ayuda a cambiar tus propósitos de alumno a profesor «y por tanto a cambiar tu vida», es inmensamente poderosa. Puede que suceda o no, de modo que la experiencia en la escuela como acontecimiento educativo avanza a través del riesgo y siempre está en riesgo. La tarea educativa es fomentar entre los alumnos una perspectiva mundana y no interponerse en su camino.

Promover esta perspectiva es un desafío enorme para la formación docente inicial. Insta a los futuros profesores a aceptar su vida con otros como una existencia en diálogo con el mundo (Naughton y Cole, 2018). Vivir como un sujeto en el mundo plantea preguntas sobre libertad y relación. Se insta a los educadores a ser capaces de apreciar, realmente valorar, que «los individuos surgen en y a través de procesos educativos de maneras únicas e impredecibles» (Biesta, 2010a, p. 6), que la educación hacia la subjetividad es educación hacia la libertad. Los riesgos para la educación como relación consisten en no reconocer que el acontecimiento educativo precisa «respuesta antes que aseveración e inquietud antes que triunfo» (Mahon, 2016, p. 49). Es un desafío práctico y existencial para nuestro profesor en formación, que le exhorta a considerar los informes de control como fundamentalmente no educativos y a esforzarse por vivir abiertamente en el mundo de la escuela.

La experiencia en la escuela posee un potencial educativo excepcional para la subjetivación del educador, para su desarrollo como persona de presencia y significancia en el mundo. La educación como subjetivación alienta a los alumnos a desear una existencia no resuelta en el mundo, donde permanecen en contacto con la resistencia dentro y fuera, comprometiéndose a reconocer esta fricción, y desarrollar una curiosidad instintiva hacia estas frustraciones. Andrea English escribe sobre la interrupción en una experiencia marcada por momentos de «perplejidad, duda, confusión, incertidumbre o dificultad» que surgen antes de la identificación de un problema o, sugeriría, una idea, información o revelación, si el individuo elige comprometerse (English, 2013, pp. 72–73). Para English, inspirándose en John Dewey, se trata de un momento de reflexión previa, «la situación de estar atrapado en las aguas turbias de la experiencia, donde las cosas no están claras porque no estamos seguros de cómo hemos llegado ahí ni tampoco de cómo salir» (*ibid.*, p. 73).

Para el educador con capacidad de Interrupción esta frustración es la chispa que le lleva a indagar de manera consciente y reflexiva si la interrupción se reconoce como indicativo de «algo más allá de los límites de nuestro conocimiento y capacidad presentes» (*ibid.*, p. 74). En otras palabras, si el interrumpido está abierto a aprender y ser enseñado. Insta al educador a utilizar sus capacidades de Atención, incluyendo la reflexión, y de Incertidumbre (que están fuera del alcance de este artículo) para comprenderse mejor a sí mismo y a su mundo. English continúa debatiendo la interrupción identificada como «el problema», siguiendo el pensamiento de Dewey, pero me atrevería a sugerir que se trata de un recordatorio. Ya sea positivo o negativo, este momento de discontinuidad posee potencial para vivir mejor en relación. Como escribe English:

... la interrupción previa a la reflexión en la experiencia es tan necesaria para que se produzca el aprendizaje como la indagación reflexiva sobre la propia interrupción. Solo a consecuencia de la experiencia interrumpida y prerreflexiva se abre la posibilidad de reconocer los límites de nuestra experiencia y conocimientos previamente adquiridos. En otras palabras, reconocemos que nuestras experiencias anteriores y la capacidad y conocimientos acumulados no bastan, pero seguimos sin saber qué debemos cambiar o incluso cómo averiguar lo que es necesario cambiar. Cuando se interrumpen nuestras experiencias, este espacio se abre y afloran oportunidades para explorar y experimentar de manera reflexiva e intersubjetiva nuevas ideas y nuevos modos de práctica (*ibid.*, p. 76).

La formación de los futuros docentes en la escuela consiste tanto en la experiencia del diálogo con el mundo como en la exploración de sus deseos en el mundo. Aprender e intentar vivir como sujeto en el mundo «se caracteriza por el deseo de dar a los deseos de uno mismo una "visión realista", por así decir, para establecer una relación con qué y quién es el otro, y no simplemente anularlo» (Biesta, 2020, p. 97). La experiencia en la escuela durante la formación inicial del personal docente es un momento clave en el estímulo de este deseo.

3. ¿QUÉ SIGNIFICA RELACIÓN PARA EL EDUCADOR QUE SURGE COMO UN SUJETO EN EL MUNDO?

Para expresar la importancia que tiene ser un sujeto en relación para el propio sujeto, Biesta ha acuñado el concepto «unicidad como irremplazabilidad» (Biesta, 2010b, p. 85). Propone la unicidad como una inquietud pedagógica que distingue al individuo por su responsabilidad con el mundo, una llamada a la que solo él puede responder, si así lo elige. En lugar de destacar al sujeto por ser diferente, su unicidad como irremplazable en relación con los otros es indicativo de su importancia. En esta sección analizaré las implicaciones de «salir al mundo» y «unicidad como irremplazabilidad» para la formación docente inicial. Concretamente examinaré cómo poner en primer plano este concepto nos puede ayudar a desarrollar una

comprensión rica y llena de matices de por qué es importante para la formación de los educadores vivir una experiencia en la escuela totalmente inmersiva.

Para explicar la importancia del entorno en el que se sitúa el sujeto, Biesta se basa en la afirmación de Hannah Arendt de que «la pluralidad es la condición de la acción humana» (Arendt, 1958, p. 8) y que la responsabilidad de esta pluralidad constituye «la condición de la acción humana y la libertad humana» (Biesta, 2010b, p. 90). Para Arendt, acción comprende nuestros comienzos y de qué forma son aceptados por otras personas (Arendt, 1958). La acción depende de la pluralidad y avanza a través de ella. Así pues, el entorno del sujeto importa, ya que la subjetividad solo es posible «en un mundo poblado por otros seres humanos que no son como nosotros» (Biesta, 2006, p. 32). Esta perspectiva reconoce al sujeto como un individuo en constante diálogo con alguien que no es él. Este es un enfoque centrado en el mundo, que se orienta hacia la apreciación del mundo entero de la educación o la escuela. Valora el «espacio completamente mundial» abierto y arriesgado (Biesta, 2018, p. 16) y resiste poniendo el foco de la educación en un aspecto de ese mundo, como es el alumno, el plan de estudios o los requisitos de un programa de formación docente inicial.

Si aplicamos este pensamiento, podemos considerar que estos programas tienen una doble responsabilidad para sus alumnos: abrir nuevas vías en el mundo y conservar «una particular calidad "mundana" de los espacios y lugares en que los recién llegados pueden entrar en escena» (Biesta, 2010b, p. 90). Las experiencias escolares breves y fragmentadas ponen en peligro la subjetividad del profesor en formación. No hay tiempo ni obligatoriedad para establecer relaciones significativas y comprometerse con el diálogo, de modo que la importancia del educador no tiene oportunidad de emerger.

Diría que los programas modernos de formación docente inicial tienden hacia una experiencia en la escuela «sin fricción» para el profesorado en formación, donde la posibilidad de sorpresa se reduzca al mínimo y sus expectativas se cumplan de una forma clara y obvia. Esta experiencia escolar suave y segura actuaría, en términos biestianos, *contra* la subjetivación de los futuros docentes, eliminando estas esenciales confrontaciones de resistencia e interrupción mediante las cuales sabrían que están en el mundo. De hecho, «la cuestión clave en relación con lo que significa existir en el mundo es lo que hacemos cuando encontramos resistencia» (Biesta, 2018, p. 16). Si el objetivo de la educación es, como sostiene Biesta, alentar a cada individuo a desear la existencia como sujeto, la resistencia nos enseña sobre nuestros deseos y cómo existen en el mundo (Biesta, 2018). La educación como subjetivación alienta «un apetito» para intentar vivir la vida de uno mismo en el mundo, por así decir; se trata de provocar un deseo para querer intentar vivir la propia vida en el mundo, sin pensar en uno mismo como centro del mundo» (Biesta, 2020, p. 98). Esto convierte a la tarea educativa en una tarea que hace posible esa existencia o, como mínimo, no se interpone en el camino (Biesta, 2017). Aquellos interesados y

comprometidos en la formación docente inicial realizan esta tarea como un imperativo, una responsabilidad particular para este mundo educativo.

La resistencia, como la interrupción, puede adoptar muchas formas y manar de muchas fuentes. Además de experimentar la resistencia externa, la propia educación también puede ofrecer resistencia. De hecho, Cara Furman afirma que la resistencia debería y, de hecho, tendría que figurar en la descripción de la tarea del educador (Furman, 2020). Habla acerca de ejemplos donde ante momentos de injusticia un profesor habla explícitamente o se mantiene callado en el momento, pero ofrece resistencia de manera encubierta. Para ayudar al docente en formación a adquirir la capacidad de Interrupción, Furman y su colega Shannon Larson desarrollaron una práctica denominada Interrupciones que «ofrece un modelo de discurso resistente» o, basándose en Foucault y Arendt, «decir la verdad» (*ibid.*, p. 2). Ella admite que «aunque resistir puede ser necesario desde una perspectiva ética... puede resultar muy difícil para el profesor» (*ibid.*, p. 3), de modo que los profesores en formación necesitan apoyo para poder ejercer una resistencia reflexiva a la «reglas o normas... directrices oficiales y la cultura de un lugar» (*ibid.*). Plantea «¿qué podríamos hacer para que haya más docentes en formación a los que se "invite a preguntar"» (*ibid.*, p. 4) durante la formación docente inicial?

El enfoque se centra en alentar a los futuros profesores a preguntar por qué, cuestionar y sugerir perspectivas alternativas desde las primeras etapas de su formación. De esta manera, utilizando el estudio de Hannah Arendt sobre el discurso en público (Arendt, 1958), los alumnos están invitados a ver su mundo compartido desde múltiples perspectivas, y atender las limitaciones de su propio punto de vista. Supone un riesgo, ya que no hay ninguna exigencia de hablar ni garantía de ser escuchado abierta y receptivamente, pero es una preparación educativa para el mundo del día a día en la escuela a muchos niveles. En la práctica, Furman y Larsen se sentaban de vez en cuando uno en el aula del otro e interrumpían preguntando, por ejemplo, por qué el educador actuaba de cierta forma o hacía determinadas elecciones. Animaban a los alumnos a participar en las interrupciones, añadiendo un «componente de apoyo» (Furman, 2020, p. 15) a la hora de alentar a los profesores en formación a practicar el ser capaces de interrumpirse a sí mismos y a su mundo educativo. En unas ocasiones la interrupción había sido provocada de antemano para animar a los alumnos a pensar sobre un aspecto particular y en otras, se trataba de algo espontáneo. Las preguntas normalmente eran aclaratorias, a veces inquietantes o «estresantes» (*ibid.*, p. 11), pero siempre estaban dirigidas hacia a un fin educativo extraordinario. Los comentarios proponían alternativas, o compartían historias de experiencias que interrumpían el flujo «de procedimientos» de la instrucción pedagógica permitiendo que los «alumnos vieran una perspectiva y luego otra» (*ibid.*). La iniciativa de las Interrupciones cambió el preguntar de «plantear de un reto» a «algo de lo uno podría aprender» (*ibid.*, p. 13). Muestra que la interrupción entre docentes de futuros profesores, modelando la

Interrupción como una capacidad del docente, puede dar vida a la finalidad y práctica de la resistencia.

4. ¿QUÉ SIGNIFICA LIBERTAD PARA EL EDUCADOR QUE SURGE COMO SUJETO EN EL MUNDO?

Las cuestiones en torno a la libertad que surgen en la formación docente inicial están impregnadas con la responsabilidad de una vida de significancia en relación. Se refieren a la libertad necesaria para ser un sujeto de acción en el mundo y la naturaleza fundamentalmente existencial de dicha libertad.

Es importante poner énfasis en la libertad porque diferencia al futuro profesor que pasa a formar parte de una comunidad, a través de la socialización, del futuro profesor que se convierte en una persona única de significancia a través de la subjetivación (Biesta, 2013). Aquí vuelvo a Hannah Arendt y a sus escritos sobre las modalidades de vida, principalmente labor, trabajo y acción (Arendt, 1958). Mientras que labor y trabajo hacen referencia a la estructura, la acción es la libertad constante y personal de crear, y la posibilidad de conseguir libertad a través de la creación (*ibid.*). En este sentido, acción es tomar la iniciativa, comenzar algo, y abordar la capacidad de cada persona para ser un principio y un principiante (Arendt, 1977).

Esto es especialmente pertinente en el caso de los futuros docentes, que comienzan como principiantes de una forma muy pública a través de sus palabras y sus actos. La interrupción o discontinuidad de la experiencia marca un comienzo, y «los comienzos provocan el encuentro del aprendiz [consigo mismo] en una esfera de aprendizaje intermedia» (English, 2013, p. 77) donde lo que pensaba que sabía no es suficiente y todavía no sabe qué hacer al respecto. El profesor en formación está en «un espacio exploratorio de aprendizaje, entre ideas nuevas y viejas» (*ibid.*, p. 60), y entra en relación con el mundo de una forma nueva. A partir de este encuentro no elegido surgen «oportunidades nuevas e imprevistas que permiten al aprendiz descubrir nuevas opciones de pensamiento y acción» (*ibid.*, p. 77). Al enfatizar los comienzos se abre la libertad de ser un principiante, y también la libertad de cometer errores y necesitar ayuda.

Esto también es pertinente para sus alumnos en la escuela. Para el profesor en formación, el hecho de aproximarse a una clase de Ciencias de distintos niveles, reconociendo que todos, sin importar su nivel, en algún momento se enfrentarán a un desafío, es un momento liberador. El educador es el responsable de ofrecer a sus alumnos esta concepción de libertad, la libertad de esforzarse y titubear, de actuar como un principiante. Para nuestro educador en ciernes, esto significa estar cómodo en una clase abierta, creativa y honesta donde asume la responsabilidad de dejar que los alumnos tomen la iniciativa. Puede que haya menos actividades estructuradas y más momentos de participación escasa y frustrante, pero esta es la manera didáctica.

Esta libertad es del individuo en comunidad. Cuando cada persona puede iniciar algo único, se vuelve irremplazable para el mundo y libre en él. No es una libertad de la voluntad o el intelecto, sino una libertad de elección, «la libertad de hacer que algo que antes no existía, exista... ni siquiera como un objeto de cognición o imaginación y que, por lo tanto... no podía conocerse» (Arendt, 1977, p. 150). Al igual que Cara Furman sostiene que el educador que resiste lo hace por deber (Furman, 2020), para Hannah Arendt la libertad es un acontecimiento, presente cuando las personas actúan guiadas por principios como «el honor o la gloria, el amor por la igualdad... o la distinción o la excelencia... o la desconfianza o el odio», lo que se origina fuera de sí mismas (Arendt, 1977, p. 151). Es una suerte de confianza, que combinada con un compromiso con la competencia profesional puede convertirse en capacidad (Nussbaum, 2011). El profesor en formación aprende a ser inspirado por sus alumnos, a responder en lugar de imponer. Es un cambio desde la libertad como soberanía a la libertad como comienzo, y hace que la libertad y la aparición del sujeto sean un asunto pedagógico.

Según Arendt, la acción aún ser libre y la capacidad de hacer algo. La capacidad de acción del sujeto depende de que los demás, también principiantes, asuman sus comienzos y los hagan suyos (Arendt, 1958). Esto es arriesgado y depende de la capacidad del educador para trabajar *con* riesgo. Dejar que sus comienzos sean asumidos en el mundo es la libertad del sujeto, y la capacidad de hacerlo es su capacidad de actuar. El profesor en formación puede intentar aplicar nuevos enfoques en su desafiante clase y algunos no funcionarán. Tratar de entender exactamente por qué, en lugar de atribuir culpas o insistir en que tiene su propio método, sitúa al educador en el mundo como un sujeto de responsabilidad. Así pues, la libertad y la acción son capacidades únicamente cuando se manifiestan en relación, y esta es la condición para la surgimiento del sujeto en el mundo.

La relación funciona en ambos sentidos. Cualquier intento de controlar nuestros comienzos a medida que pasan a formar parte del mundo no solo vulnerará nuestra propia subjetividad, sino también la subjetividad de los otros. Asimismo, un mundo limitado no responderá de manera enriquecedora y genuina. Por ejemplo, si nuestro profesor en formación pasara un mes con esa clase de Ciencias para probar la pedagogía «piensa-empareja-comparte», las restricciones a su experiencia la harían no educativa. El tiempo es demasiado corto, el espacio no es libre y el profesor no está teniendo capacidad de respuesta ante sus alumnos. Es el ejercicio académico de las «prácticas» el que pone en juego la educación del profesor en formación y los alumnos de la escuela.

Arendt sostiene que la limitación del mundo es una forma de aislamiento y «estar aislado es verse privado de la capacidad de actuar» (Arendt, 1958, p. 188). Para Arendt el dominio público reside en la naturaleza de la interacción humana, un atributo mundial en el espacio donde las personas viven en relación. Es «donde me presento ante otros como otros se presentan ante mí», donde las personas se

presentan de manera explícita (Arendt, 1958, p. 198). Así, el futuro docente no solo se basa en la relación, sino que también lo hace en la pluralidad y la diferencia, en la apertura y el desorden, si quiere aparecer como un sujeto libre y de acción en el mundo. La aparición de la subjetividad depende fundamentalmente de su actitud ante la dificultad, de si afrontarla, erradicarla o evadirla. Las ricas experiencias en la escuela durante la formación docente inicial ofrecen una valiosa oportunidad para encontrar dificultad en un sentido libre pero respaldado.

Se trata de un encuentro arriesgado donde la libertad insta al individuo a hacerse espacio en el mundo, a desarrollarse en relación en lugar de introducirse irreflexivamente. Volvamos a nuestro profesor en formación y su clase de Ciencias. Un aula de diferentes niveles suele plantear muchas preguntas, no siempre pertinentes, pero aun así, manifestaciones de interés y compromiso. ¿Cómo responderá nuestro profesor en formación? ¿Vivirá en diálogo o rechazará su singular responsabilidad?

La libertad es, en este sentido, existencial, y no algo que el sujeto posea o pueda reclamar. Se exhorta al sujeto a ser capaz de arriesgarse para poder entender la posibilidad que representa el dar sentido y a valorar la alteridad esencial del otro, en lugar de verlo como una amenaza a su propia libertad. Como compromiso radicalmente abierto, el educador tiene la opción de resistir de manera irreflexiva y rechazar surgir como sujeto en su propia vida. Puede optar por centrarse únicamente en promulgar pedagogías reproducibles y satisfacer las expectativas instrumentales de su programa. O puede reconocer las responsabilidades que tiene consigo mismo y con sus alumnos más allá del título, llamando a la apertura y la confianza. El interés educativo consiste en animar a todos y cada uno de los individuos a vivir en el mundo como un sujeto, asumir libremente su responsabilidad en el mundo y aprender su propia significancia.

Pensando en el profesor en formación en el contexto de la escuela, sus comienzos como educador están siendo asumidos por los alumnos, compañeros y la vida de la escuela. Son interpretados por los demás en un contexto determinado y esto siempre supone un riesgo si son genuinos y libres. Restringir los comienzos de un futuro docente a través de, por ejemplo, «prácticas» breves y fragmentadas o especificando las pedagogías que debe emplear, inhibe su aparición como sujeto en el mundo. Limita los comienzos del profesor en formación y limita cómo puede responder el mundo de la escuela a esos comienzos, bloqueando las oportunidades de otros de participar en el mundo como sujetos en su sentido más amplio. Retomando nuestra clase de Ciencias, los alumnos de la escuela pueden cumplir todo lo que el profesor en formación sugiera, ya que saben que se trata de una clase a la semana durante un mes. No existe la necesidad de reconocer al educador o relacionarse con él; pueden «simplemente seguirle la corriente» y esperar que su profesor «real» vuelva a tiempo completo.

En experiencias clínicas y altamente controladas en la escuela, el profesor en formación no puede existir como sujeto; no tiene la oportunidad de descubrir cómo es en el mundo de la escuela. El profesor en formación necesita la oportunidad

de vivir en el mundo de la escuela y llegar gradualmente a un entendimiento de su presencia en dicho mundo. Necesita la oportunidad de «reconocer y aceptar la realidad de qué y quién se encuentra en el mundo... *como mundo*» (Biesta, 2018, p. 15) para comprender su significancia, para ver surgir su des-subjetivación en relación, y llegar a ser libre.

Con tiempo, espacio y apoyo, nuestro futuro profesor llegará a conocer su clase de Ciencias como un mundo en sí mismo, uno con integridad y riqueza. Esta experiencia en la escuela permite al futuro profesor llegar a entender lo que significa la libertad y la responsabilidad en un contexto educativo. Asimismo, el desarrollo de los alumnos de la escuela se inhibe si no pueden responder con autenticidad a su profesor. Con tiempo y espacio comenzarán a ver al profesor en formación como parte de su mundo escolar, para mejor o para peor. De esta forma, el educador y los alumnos participan en los comienzos de cada uno, libres para encontrarse con el mundo de la escuela.

5. ¿CÓMO PODEMOS PENSAR EN LA INTERRUPCIÓN COMO UNA CONDICIÓN DE LA EDUCACIÓN Y UNA CAPACIDAD EDUCATIVA?

Pensar en discontinuidad como una condición de la educación y en la Interrupción como una capacidad esencial del educador confiere valor a esos encuentros que desaceleran, paralizan y sorprenden. Andrea English escribe que

la noción de sorpresa en particular ayuda a entender el significado de interrupción en la experiencia. Llama la atención sobre aquellos momentos en los que pasa algo inesperado y nuestra experiencia dada por sentado del mundo se ve interrumpida... No podemos escapar por completo de la experiencia de la sorpresa (English, 2013, p. 58).

Pero podemos esforzarnos para ser capaces de sorprendernos. Aunque no necesariamente cómoda o bienvenida, la interrupción tiene el potencial de introducir algo nuevo y mundial. Aquí exploro el valor de la interrupción y la amenaza que representan los modelos clínicos al encuentro pausado e impredecible durante la experiencia en la escuela de los docentes en formación.

La formación docente inicial debe ser consciente del riesgo que los incipientes educadores pueden asumir para avanzar en su carrera en su propio mundo. Para atenuarlo, los programas de formación docente inicial deben permitir la cotidianidad de la educación para romper las rutinas e interrumpir, planteando si las ideas y suposiciones llevadas al aula son realmente deseables, útiles o verdaderas. Esto puede planearse de dos maneras: el tiempo invertido y la calidad/cualidades de la experiencia en la escuela. En lugar de predefinir las expectativas, la atención debe ponerse primero en garantizar que ningún acontecimiento o encuentro en el mundo de la escuela se vea obstaculizado.

¿Cómo podemos saber que estamos en el mundo? Biesta sugiere que «el encuentro con el mundo... se manifiesta como la experiencia de la *resistencia*» (Biesta, 2018,

p. 16). La resistencia es una forma de interrupción experimentada como fricción, una fuerza que nos ralentiza y que nos impide fluir sin problemas a nuestro ritmo. Puede manifestarse como una resistencia indirecta («el mundo está intentado enseñarnos algo»), como una resistencia directa externa (una pregunta que se nos ha planteado directamente en relación) o como una resistencia directa interna («una pregunta en nuestras propias vidas») (Biesta, 2017, p. 16). Estas formas de resistencia tienen una cosa en común: requieren tiempo y atención para manifestarse. Si nuestro docente en formación ha emprendido un programa que le suelta en medio de la escuela durante cuatro semanas, dos veces al año con una agenda predefinida que cumplir, como sugieren los modelos clínicos de formación de profesorado, no se valora ni la oportunidad para el mundo de reaccionar y enseñarle algo ni la llegada natural de preguntas fuera de su competencia. Sin embargo, dada la implacable realidad del mundo de la escuela, surgirán interrupciones.

Por tanto, la cuestión educativa clave sobre la interrupción como resistencia suscita inquietud sobre lo que sucede *cuando* se presenta. Una experiencia positiva de apertura e interrupción durante la experiencia en la escuela, donde el docente en formación tiene tiempo y es apoyado de varias maneras, es inestimable, ya que llega a considerar una existencia como un sujeto en el mundo. Dicha existencia insta al educador a ver su deseo de que la clase sea disciplinada o los alumnos tengan un nivel alto, en el contexto del mundo. A través de la subjetivación, los deseos cambian de tener un objetivo individualista a tener un enfoque en cómo nos situamos y orientamos nosotros mismos en relación.

Al encontrar resistencia siempre hay riesgo de que se bloquee. Solo hay que pensar en el docente en formación con que nos encontramos antes. Frente a un aluvión de preguntas aleatorias relacionadas con la ciencia, ¿cómo debe responder? ¿Reaccionará como un sujeto de libertad y responsabilidad en el mundo? Si el educador da un paso atrás en sus intenciones, muestra una falta de respeto por la integridad de la fuente de resistencia. Al hacerlo, el contexto que permitió que surgiera la resistencia se bloquea, lo que Biesta denomina «destrucción del mundo» (Biesta, 2020, p. 97). En este caso, el entorno del aula se vuelve tóxico para las intervenciones de los alumnos. Una segunda reacción posible al encontrar resistencia es retirarse uno mismo como sujeto y rehusar participar. Biesta llama a este abandono de las iniciativas y ambiciones del educador en el mundo «autodestrucción», ya que este deja de existir en el mundo como sujeto (*ibid.*). El profesor deja claro aquí que no está interesado o no está escuchando, apartándose del mundo del aula y del diálogo con sus alumnos. En la primera, el mundo se retrae de la participación educativa y en la segunda es el educador quien pasa a un modo funcional. Permanecer en el mundo y proteger su arriesgada naturaleza educativa es la opción difícil, frustrante y pausada en comparación. Por ejemplo, nuestro educador puede dedicar tiempo en clase a preguntas científicas que interesen a los alumnos, pero que no estén relacionadas directamente con el tema. Quizás también dedicar espacio físico para exponer estas cuestiones e invitar a los alumnos a investigar las respuestas. De este

modo, nuestro profesor en formación aprende de sus alumnos a ser una persona de importancia, libre y responsable, y a garantizar la apertura del mundo de la escuela.

Desde mi punto de vista, los modelos clínicos de formación docente introducen un elemento de destrucción del mundo al eliminar los elementos débiles e impredecibles de la experiencia en la escuela, y fomentan la autodestrucción promoviendo la conveniencia y la seguridad. Lo clínico establecido de este modo socava el compromiso educativo como una exploración continuada del encuentro con qué y quién es el otro, de lo que podría significar una existencia en y con el mundo. Por tanto, las oportunidades de que el docente en formación experimente de una manera positiva la vida de la escuela en su pluralidad y diferencia se rechazan en favor de la «práctica clínica sistemática» (Sahlberg, 2012, p. 18) en las «escuelas de formación clínica dirigidas por la universidad» (Sahlberg, 2018, p. 33). Al minimizar el riesgo, la interrupción y la resistencia, se priva al alumno de enseñanzas fundamentales acerca de sus deseos educativos y cómo estos deseos existen en el mundo.

Estos dos extremos no son inevitables y, en realidad, son fabulosos. No es posible conseguir un mundo o a uno mismo sin fricciones. Los profesores en formación encontrarán resistencia durante su experiencia en la escuela y a lo largo de su carrera. El desafío, una vez se ha adquirido el compromiso de existir como sujeto en el mundo, es que el educador reconozca la resistencia, la suya o la de otros, como algo diferente de la rebelión o la insurrección. La resistencia es un gesto educativo dubitativo y como tal, la respuesta a la resistencia es la pausa, en lugar de la intervención. Estar en el «estado de diálogo» de Biesta o en la «esfera intermedia» de English significa que el educador elige vivir en dificultad, equilibrando su unicidad con su deseo de existir en el mundo (Biesta, 2017, p. 15; English, 2013, p. 77). Estar en diálogo «no es un lugar de autoexpresión pura, sino más bien un lugar donde nuestra autoexpresión encuentra límites, interrupciones, respuestas» (Biesta, 2017, p. 15). Vivir con resistencia equivaldría a la combinación de destrucción del mundo y autodestrucción, una especie de respuesta sin sentido o una forma de complacencia. Volviendo una vez más a nuestro profesor de Ciencias principiante, vivir con resistencia podría asemejarse a responder gritando a las preguntas de los alumnos. Puede que decida que los adolescentes están distraídos y son alborotadores, y que no puede hacer otra cosa que tomar medidas disciplinarias. Puede plantear preguntas como «¿te crees muy listo, cambiando así el tema?» en un esfuerzo por ganar superioridad. El diálogo en respuesta a la resistencia no es un concurso o un problema que debe resolverse. Es un desafío persistente y permanente inherente a una existencia comprometida en el mundo como sujeto.

La interrupción es la cúspide de la resistencia, preguntándonos si lo que deseamos es realmente deseable e interrumpiéndonos en el camino hacia ese deseo. ¿Es educativo desear control? ¿Silencio? ¿Conformidad? La interrupción es la resistencia que encontramos cuando acordamos vivir en el mundo con otros, la resistencia que nos modela, nos da la vuelta, altera nuestra velocidad, a veces casi imperceptiblemente y a veces completamente. La interrupción nos para en nuestro camino, nos insta a

detenernos y pensar, pero primero a escuchar. Ser interrumpido de este modo es haber registrado algo en relación. Esta llamada, esta pregunta, nos interrumpe, de modo que debemos existir completamente en el mundo.

También necesitamos pensar en los mensajes y las normas que nuestros sistemas nos envían implícita y explícitamente. Biesta utiliza el ejemplo del capitalismo prefiriendo una población infantil motivada por deseos personales (Biesta, 2017). ¿Qué mensaje envía a los futuros profesores la experiencia escolar breve y orientada a uno mismo del modelo clínico? ¿Qué dice de nuestro aprecio por la vida en la escuela? Introducir al futuro profesor en la realidad de la vida escolar y permitirle practicar durante un periodo de tiempo razonable le brinda la oportunidad de experimentar la interrupción con apoyo y adquirir la capacidad de Interrupción en un sentido educativo.

Desatender la interrupción tampoco es educativo. Las ideas incontestables y preconcebidas de buen alumno, mal comportamiento o alto nivel, así como qué recursos están disponibles incluyendo la ayuda en casa, permiten al profesor en formación hacerse una idea de manera independiente de lo que puede asumir, depender o conseguir no pensar. Es un juego peligroso que enfatiza la necesidad de una tutoría de alta calidad en la escuela. Los tutores en modo de profesores cooperadores conocen el contexto de la escuela y sus alumnos y se dedican a la educación de los futuros profesores. Adoptar un enfoque minimalista de las tutorías en la escuela socava todo lo que implica.

Otras interrupciones pueden percibirse como no educativas, pueden parecer una imposición. Tomemos el ejemplo de nuestro profesor de Ciencias que realmente participa en las preguntas que plantean sus alumnos en clase. Debe saber cómo interrumpir el plan de estudios académicamente, en el modo de diálogo. Esto será diferente para cada clase y depende del tiempo que tarda el educador en desarrollarse en relación con sus alumnos. «Prácticas» breves en la escuela o tutores prepotentes pueden interponerse en el camino del profesor en formación. Biesta advierte contra «sacar toda la resistencia de la educación haciéndola flexible, personalizada y a medida» (Biesta, 2017, p. 19) o higienizada, predefinida y mensurable. En estos casos, la educación se vuelve receptiva solo para uno mismo, perdiendo su relacionalidad con el mundo. La alternativa sería una experiencia educativa donde ser apoyado estando en el mundo, experimentando resistencia y aprendiendo su valor, y al hacerlo, despertar el deseo de existir dialógicamente, en el «intermedio».

Pueden aparecer interrupciones educativas no solicitadas como actos de poder desde la perspectiva del alumno. Deborah Britzman escribe sobre la creencia de Anna Freud de que la educación está compuesta por todo tipo de interferencias y que comienza en el individuo, y no cuando se le hace algo (Britzman, 2003). Freud describe estas relaciones como «caracterizadas por el tira y afloja de la dependencia y autonomía, inmadurez y madurez e interferencia mutua e influencia... tener que aprender y tener que enseñar se siente como interferencia... La significancia, o mejor, la educación, se construye a partir de este conflicto» (Britzman, 2003, p. 8).

El trabajo del profesor y por extensión de aquellos que participan en la educación del profesorado, incluye ser capaz de introducir interrupción, suspense y subsistencia de un modo pedagógico. Bien establecida, esta relación educativa tiene potencial para pasar de una relación de poder e intrusión a una de agradecimiento, donde el educador es llamado profesor retrospectivamente por su alumno. Esto traslada el centro de poder al educador naciente, permitiéndole hablar en respuesta a la interrupción de una manera apreciativa. La interrupción se convierte en contribución, y son capaces de establecer una relación recíproca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1977). *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. Penguin Books.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Routledge.
- Biesta, G. (2010a). Five Theses on Complexity Reduction and its Politics. In G. Biesta & D. Osberg (Eds.), *Complexity Theory and the Politics of Education* (pp. 5–13). Sense Publishers.
- Biesta, G. (2010b). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.
- Biesta, G. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. In C. Naughton, G. Biesta & D. R. Cole (Eds.), *Art, Artists and Pedagogy: Philosophy and The Arts in Education* (pp. 11–20). Routledge.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Britzman, D. P. (2003). *Practice Makes Practice: A critical study of learning to teach* (Revised). State University of New York Press.
- Burn, K., & Mutton, T. (2015). A review of 'research-informed clinical practice' in Initial Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 41(2), 217–233. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1020104>
- Council for Creative Education Finland [Online]. (2021). <https://www.ccefinland.org/finedu>
- English, A. R. (2013). *Discontinuity in Learning: Dewey, Herbart, and Education as Transformation*. Cambridge University Press.
- Furman, C. E. (2020). Interruptions: Cultivating Truth-Telling as Resistance with Pre-service Teachers. *Studies in Philosophy and Education*, 39(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09681-0>
- Hall, K., Murphy, R., Rutherford, V., & Ní Áingléis, B. (2018). *School Placement in Initial Teacher Education*. University College Cork.
- Mahon, Á. (2016). Stanley Cavell, Shakespeare and 'The Event' of Reading. *JOMEC Journal*, 10, 43–52. <https://doi.org/10.18573/j.2016.10085>
- Mahon, Á., & O'Brien, E. (2018). Risky Subjectivities in Philip Pullman's Northern Lights. *Studies in Philosophy and Education*, 37(2), 181–193. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9581-4>

- Naughton, C., & Cole, D. R. (2018). Philosophy and Pedagogy in Arts Education. In C. Naughton, G. Biesta, & D. R. Cole (Eds.), *Art, Artists and Pedagogy: Philosophy and the Arts in Education* (Ebook Edition, pp. 1–10). Routledge.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Osberg, D., & Biesta, G. (2021). Beyond curriculum: Groundwork for a non-instrumental theory of education. *Educational Philosophy and Theory*, 53(1), 57–70. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1750362>.
- Raiker, A. (2011). *Finish university training schools: Principles and pedagogy*. Bedfordshire: University of Bedfordshire.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. Penguin Books.
- Sahlberg, P. (2010). *The Secret to Finland's Success: Educating Teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>
- Sahlberg, P. (2012). *Report of the International Review Panel on the Structure of Initial Teacher Education Provision in Ireland*. Department of Education and Skills. <https://www.gov.ie/en/publication/0ef415-report-of-the-international-review-panel-on-the-structure-of-initial/>
- Sahlberg, P. (2018). *The Structure of Teacher Education in Ireland: Review of Progress in Implementing Reform*. Higher Education Authority of Ireland. <https://hea.ie/assets/uploads/2019/05/HEA-Structure-of-Teacher-Education.pdf>
- The Teaching Council. (2013). *Guidelines on School Placement (First Edition)*. <https://www.teachingcouncil.ie/en/publications/ite-professional-accreditation/guidelines-on-school-placement.pdf>
- The Teaching Council. (2020). *Céim: Standards for Initial Teacher Education*. <https://www.teachingcouncil.ie/en/news-events/latest-news/ceim-standards-for-initial-teacher-education.pdf>
- Warner, A. R., Houston, W. R., & Cooper, J. M. (1977). Rethinking the Clinical Concept in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 28(1), 15–18. <https://doi.org/10.1177/002248717702800104>