

EL PROBLEMA DE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN¹

The Problem of Educational Theory

Stefan T. SIEGEL* y Gert BIESTA**

**University of Augsburg. Alemania.*

siegel@uni-a.de

<https://orcid.org/0000-0002-7065-1306>

***University of Edinburgh. Gran Bretaña.*

National University of Ireland Maynooth. Irlanda.

gertbiesta@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8530-7105>

Fecha de publicación en línea: 01/01/2022

Cómo citar este artículo: Siegel, S. T., y Biesta, G. (2022). El problema de la Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 33-48. <https://doi.org/10.14201/teri.27157>

RESUMEN

Esta entrevista arroja luz sobre varios desarrollos actuales que amenazan el «núcleo» disciplinario de la educación. Partiendo de la «configuración» continental del campo, Gert Biesta y Stefan T. Siegel argumentan que existen formas de teoría consideradas distintivamente educativas. Basándose en esta premisa, discuten por qué resulta tan difícil definir las teorías de la educación (*Erziehungswissenschaftliche*

1. Este texto es la traducción al español de la entrevista mantenida entre Stefan. T. Siegel y G. Biesta y publicada como artículo en julio de 2021 en la la revista *Policy Futures in Education* con el título «The Problem of Educational Theory». Agradecemos a la editorial Sage la autorización para publicarlo y al profesor Marek Tesar, editor de la revista, por las gestiones realizadas. <https://doi.org/10.1177/14782103211032087>. Con licencia CC-BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Theorien) y por qué es, no obstante, una tarea provechosa. Al distinguir entre teorías de la educación (genuinamente) educativas en un sentido acotado y teorías de la educación (educativamente relevantes) en un sentido más amplio, Biesta y Siegel tratan de abordar el problema de la teoría de la educación y de estimular el discurso sobre la teorización de la educación.

Palabras clave: teoría de la educación; filosofía de la educación; estudios educativos; disciplinas académicas; propósitos de la teoría.

ABSTRACT

This interview sheds light on current developments threatening the disciplinary 'heart' of education. Taking a starting point in the continental 'configuration' of the field, Gert Biesta and Stefan T Siegel argue that there are forms of theory considered distinctively educational. Based on this premise, they discuss why defining educational theories (*Erziehungswissenschaftliche Theorien*) is so challenging, and why it is nevertheless a rewarding endeavour. By distinguishing between (genuinely) educational theories in a narrow sense and (educationally relevant) theories in a wider sense, Biesta and Siegel attempt to tackle the problem of educational theory and to stimulate the discourse on theorizing education.

Key words: educational theory; philosophy of education; educational studies; academic disciplines; purposes of theory.

1. UNA PERSPECTIVA TRANSCONTINENTAL DE LA EDUCACIÓN

Stefan T. Siegel (STS): Muchas gracias por dedicarnos este tiempo, Gert. En tu artículo de 2011 «Disciplines and theory in the academic study of education», así como en otras de tus publicaciones, comparas la construcción angloamericana del campo con la continental (Biesta, 2011). Para hacernos una idea de las diferentes tradiciones en la teorización de la educación, ¿podrías describir brevemente estos tipos ideales y señalar las diferencias más importantes?

Gert Biesta (GB): Una diferencia principal es que en varios países de Europa continental —para empezar, en el mundo germanoparlante—, la educación se estableció como una disciplina académica entre otras disciplinas, y esto ocurrió desde las primeras décadas del siglo XX, mientras que en muchos países del mundo anglófono, la educación entró en el mundo académico como un campo de estudio aplicado. La diferencia no es meramente «sociológica»; es decir, no se trata solo de la manera en la que la educación consiguió hacerse un hueco en el mundo académico, sino que también guarda relación con el enfoque particular de la disciplina/campo y con las implicaciones para los temas abordados.

Una diferencia clave es que, en el contexto germanoparlante, el foco de atención se situó en las prácticas educativas en una variedad de entornos diferentes.

Aunque se incluía la educación escolar, el ámbito de aplicación era mucho más amplio e inclusivo; por ejemplo, actividades con niños y jóvenes en contextos no escolares, como el trabajo juvenil y la educación especial. Podría decirse que, en la «configuración» continental, el foco de atención se situó en el trabajo educativo con niños y jóvenes en una amplia variedad de contextos. El interés concreto en todo esto radicaba en cómo este trabajo podía ayudar a niños y jóvenes a convertirse en «agentes» de su propia vida, empleando una expresión bastante inglesa.

Este interés particular requería asimismo formas particulares de teoría y teorización que no se centraran únicamente en la cuestión general de cómo los niños y los jóvenes pueden convertirse en individuos más «agenciales» dispuestos a asumir responsabilidad sobre sus propias vidas. También implicaba un enfoque en el trabajo de los educadores en relación con este interés y, en consecuencia, dio lugar a una labor teórica e investigadora centrada en la «acción educativa», por así decir; en particular, una labor teórica e investigadora que pudiera apoyar a los educadores en su trabajo.

Esto es muy distinto al modo en el que la educación se estableció en las universidades en el mundo anglófono, lo que tuvo lugar predominantemente en el contexto de la formación del profesorado. Aunque la formación de los profesores había estado organizada durante mucho tiempo en facultades independientes, empezó a incorporarse en las universidades: en Norteamérica, desde las primeras décadas del siglo XX en adelante, pero en Gran Bretaña, mucho después de la Segunda Guerra Mundial. El enfoque en la formación del profesorado no solo condujo a una posición social diferente para los departamentos educativos en las universidades, sino que también dio lugar a una orientación diferente; esto es, hacia la formación de los profesores escolares, en lugar de hacia el estudio del fenómeno de la «crianza» con independencia del entorno en el que se desarrolla.

Cuando la formación del profesorado se trasladó a las universidades, una de las cuestiones clave fue cómo preservar su «calidad» académica. Aunque en teoría había varias opciones, incluido un enfoque más disciplinar de la educación, la visión dominante que emergió en el mundo anglófono fue una en la que se argumentaba que una labor práctica como la enseñanza necesitaba el aporte intelectual de «auténticas» disciplinas académicas. La psicología y la filosofía fueron dos prominentes, así como la historia, y con el tiempo —pero, probablemente, solo desde la década de 1960 en adelante— la sociología se convirtió en otra disciplina importante.

Esto consolidó un fenómeno que todavía se conoce y es visible hoy en día, el desarrollo de las construcciones «de la», por así decir: filosofía de la educación, psicología de la educación, historia de la educación y sociología de la educación. Existen revistas con estos términos en el título y existen sociedades académicas con tales nombres; en el mundo anglófono, muchas de ellas están a punto de celebrar su 50º aniversario o acaban de hacerlo.

Por tanto, las diferencias principales son disciplina (autónoma) frente a campo (aplicado); organización en torno a un interés (promover la vida autónoma de niños y jóvenes) frente a un objeto de estudio (la enseñanza en colegios y otros entornos); con teorías «indígenas», por así decir, frente a un aporte teórico de «otros ámbitos».

STS: Gracias por destacar estas diferencias principales. Creo que esta perspectiva transcontinental es muy valiosa, ya que muestra que el estudio académico de la educación se desarrolló de manera diferente en los distintos contextos, y resalta el hecho de que las disciplinas académicas, así como sus teorías, son constructos sociohistóricos.

2. ¿LA EDUCACIÓN COMO UNA DISCIPLINA ACADÉMICA AUTÓNOMA?

STS: Con el «*Manifesto for education*» que desarrollaste junto a Carl Anders Säfström en 2011, defendiste firmemente la visión de la educación como una disciplina de propio derecho (Biesta y Säfström, 2011). Desde tu punto de vista, ¿por qué debe ser la educación una disciplina relativamente autónoma?

GB: Para mí no se trata de una cuestión de estatus social, aunque soy muy consciente de que los departamentos de educación tienen un estatus bastante bajo en muchas universidades del mundo anglófono, lo que a menudo dificulta que su voz sea lo bastante fuerte. (El motivo por el que las universidades, pese a todo, están interesadas en tener departamentos de educación es que suelen recibir un gran número de estudiantes, por lo que, desde una perspectiva económica, son bastante atractivos). Para mí, el motivo principal por el que es esencial concebir y consolidar la educación como una disciplina académica independiente es que, en mi opinión, las cuestiones educativas son muy diferentes de, por ejemplo, las cuestiones psicológicas, sociológicas o filosóficas. Si la educación se ve solamente como un campo aplicado que ha de basarse, intelectualmente, en dichas disciplinas, es muy fácil olvidarse de la cuestión educativa.

Por supuesto, esto plantea la pregunta de qué es realmente una cuestión educativa y en qué difiere de las cuestiones psicológicas, sociológicas o filosóficas acerca de la educación. La primera respuesta a esta pregunta guarda relación con las palabras «acerca de» en la frase anterior, porque una cosa es plantearse una cuestión psicológica acerca de la educación —y no estoy sugiriendo que tales cuestiones carezcan de sentido o importancia— y otra, averiguar qué es realmente el objeto de una cuestión de este tipo. O, en un lenguaje más cotidiano: para plantearse una cuestión psicológica acerca de la educación, primero hay que ser capaz de identificar la educación en sí misma y para ello, diría, necesitamos realmente una perspectiva educativa y formas educativas de teoría y teorización. No podemos hacer esto de una manera empírica —como podríamos hacer cuando señalamos las estrellas o un árbol—, porque la educación es una práctica social, no un fenómeno natural. Esto significa que debemos comenzar preguntando a las personas implicadas en educación, pero aun así no podemos rehuir las exploraciones de lo que la educación

«es», lo que a su vez plantea preguntas sobre qué no contaría como educación, cuál es la justificación para tales límites, etcétera. Y, además, está también la interesante e importante cuestión de las formas únicas y específicas de la práctica educativa.

Por lo tanto, en un cierto sentido todas estas construcciones «de la» se basan en formas educativas de teoría y teorización, pero, o bien esto se mantiene en un nivel muy implícito, o bien se convierte en una especie de «punto ciego» que puede hacer que el trabajo desde estas construcciones «de la» resulten bastante limitadas y, en cierto modo, incluso irrelevantes desde la perspectiva de la educación. Este es el problema, por ejemplo, de gran parte de la investigación psicológica sobre el aprendizaje, porque puede ser interesante averiguar cómo un niño aprende a montar en bici o cómo un estudiante aprende a desarrollar un argumento correcto en física cuántica, pero eso no nos dice nada sobre lo que implicaría enseñar a un niño a montar en bici o enseñar a un estudiante a ser hábil y competente en física cuántica. La enseñanza no es teoría del aprendizaje aplicada, sino que incluye un conjunto completo de cuestiones diferentes que yo denominaría cuestiones educativas.

Por tanto, creo que hay una clara necesidad de una orientación educativa, por así decir, que falta cada vez más en el mundo anglófono. Por una parte, esto significa que les toca a los profesores hacer esta conexión; y, hasta un cierto grado, los profesores siguen siendo muy buenos en esto, simplemente porque muchos de ellos aún comprenden la complejidad de su «arte» educativo. Sin embargo, las formas plenamente educativas de «hacer» educación están siendo sustituidas cada vez en mayor medida por formas no educativas; por ejemplo, cuando no se permite a los profesores elaborar su propio plan de estudios y la enseñanza debe seguir guiones comerciales basados en la denominada «evidencia» de qué intervenciones docentes son las más efectivas.

En un capítulo reciente, Jochen Krautz (2021, próximamente) ha argumentado de forma muy elocuente que una gran parte del pensamiento en enseñanza ha adoptado un enfoque cibernético; concretamente, de la misma manera en la que uno utiliza un sistema de calefacción central, ajustando el termostato a una temperatura deseada —el denominado «resultado de aprendizaje»— y presionando al sistema hasta que se alcanza esa temperatura. Que los profesores aún consigan que la educación funcione es, en cierto sentido, extraordinario, porque este tipo de teorías no les ayuda en absoluto a afrontar su labor como profesores. Hay mucho más que decir sobre esto, pero mi argumento principal es que la «educación» representa, en cierto sentido, un grave punto ciego en la «configuración» anglófona de la educación.

3. DESARROLLOS ACTUALES QUE AMENAZAN LA AUTONOMÍA DE LA EDUCACIÓN

STS: De acuerdo con Matthes (2020), «la autonomía educativa relativa» es una cuestión central en la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*, que fue el paradigma dominante de la ciencia de la educación en Alemania durante la mayor parte del siglo XX. Sin embargo, actualmente hay un incremento sustancial de investigación

educativa empírica que se basa en gran medida en la psicología y de la que se espera que produzca evidencia científica que «funciona». Haciendo referencia a tu artículo de 2007 (Biesta, 2007), ¿cómo valoras este desarrollo actual en la ciencia de la educación alemana, especialmente si lo comparas con los avances en el campo de la educación en otros países?

GB: Esta cuestión tiene dos facetas. Una es más sociológica, es decir, concierne a la organización social de la educación; la otra atañe a la sustancia de lo que está ocurriendo. Empecemos con la primera: no creo que el auge de la investigación empírica en educación, «enmarcada» en una mentalidad psicológica y centrada en averiguar lo que supuestamente «funciona», esté ocurriendo únicamente en Alemania (aunque, por supuesto, ahí se produce en una «configuración» bastante diferente a la de otros países). Por tanto, la cuestión no es tanto si algunos países han logrado dejar «fuera» este desarrollo, por así decir, y Alemania no, sino que se trata más bien de reconocer que este interés en (probablemente preferiría llamarlo «obsesión por») cuestiones de eficacia se ha convertido en algo global. Pero, naturalmente, está teniendo un impacto diferente en los países donde la educación ya existía como una disciplina académica autónoma. Porque en ellos se presenta como una auténtica disrupción del *statu quo* existente, frente a los países donde no existía como tal y donde el mismo desarrollo actúa más como un aumento de la influencia de la psicología en comparación con las otras disciplinas «de la» educación. De este modo, mientras que en Alemania —aunque también en los Países Bajos, Noruega, Dinamarca y Suecia— se percibe que este desarrollo está socavando la educación como disciplina académica autónoma, en el Reino Unido y Norteamérica se trata mucho más de la dominancia relativa de la mentalidad psicológica.

Ahora bien, en términos de la sustancia de este desarrollo está ocurriendo algo más, porque creo que el interés en la eficacia y en la cuestión de «qué funciona» es, en cierto sentido, un tema muy razonable y bastante «real». Al fin y al cabo, como profesores queremos marcar la diferencia para nuestros alumnos, y la cuestión de si un enfoque particular, un plan de estudios particular o una forma de proceder particular «funcionan» para nuestros alumnos es, en el nivel de la práctica diaria, una cuestión totalmente legítima y razonable. Pero los profesores también saben que lo que funciona en un determinado momento, con un alumno o un grupo de alumnos particulares, en un contexto particular, con recursos particulares y en una fase particular de un plan de estudios o una carrera académica, puede fracasar si alguno de estos aspectos cambia. Por tanto, aquí hay un punto muy importante: la cuestión de si lo que hacen los profesores «funciona» es, en el nivel de la práctica y vista como cuestión contextual, una muy relevante. Pero lo que ha sucedido es que ha surgido toda una tradición investigadora que cree que estos «factores» contextuales no son realmente tan importantes y que, si tenemos una muestra lo bastante amplia, podemos averiguar «qué funciona» en general, en cualquier lugar y en cualquier momento para todos los alumnos... Y esa es una idea ingenua y

peligrosa. Sin embargo, es una idea muy atractiva y ese es el motivo por el que los legisladores suelen creérsela. Y los investigadores capaces de «vender» bien esta idea suele obtener grandes cantidades de dinero para esta investigación, de modo que crece más y más, y se olvida por completo que, en educación, debemos ser modestos y operar con un sentido de escepticismo.

Por tanto, el desarrollo preocupante es que muchas personas están persiguiendo un ideal que no tiene sentido en la práctica educativa. Pero, como todo el mundo lo persigue, ¡cada vez es más difícil decir que el emperador está desnudo! Y en lugar de que los profesores, y una disciplina académica suficientemente «fuerte» y con una base de información educativa, sean capaces de hacer frente a este desarrollo, lo que uno ve que está ocurriendo es que, para que esta evidencia «funcione», no solo se pide a los profesores que cambien sus prácticas, sino también a los alumnos, e incluso a los sistemas educativos en su conjunto. Por lo tanto, en lugar de invertir en conocimiento relevante y en entender qué se «adecúa» a las complejidades de la educación, puede verse que la educación se está transformando para que la denominada evidencia de lo que funciona pueda empezar a funcionar. Este es probablemente el desarrollo más preocupante que, a mis ojos, está teniendo lugar en varios países.

4. ¿HA PERDIDO LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN (ALEMANA) SU NÚCLEO DISCIPLINARIO? EL PROBLEMA DE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

STS: En la entrevista de 2013 «*On the need to ask educational questions*», tú y Herner Saeverot (2013) señaláis nuevas tendencias en educación en varios países europeos que corren el riesgo de marginar la *Pädagogik* como disciplina académica independiente con sus propios intereses, perspectivas y cuestiones. ¿Qué opinas? ¿Ha perdido la ciencia de la educación alemana su núcleo disciplinario?

GB: Probablemente tú sepas más sobre Alemania que yo, así que tengo curiosidad por conocer tu respuesta a esta pregunta, pero a partir de lo que he podido ver y experimentar, creo que, efectivamente, algo se ha perdido en Alemania o, al menos, ha quedado marginado: una perspectiva educativa «adecuada» de la educación. Y ha sido sustituida por formas de pensar en educación, formas de dirigir la educación y formas de investigar la educación que transforman la educación en otra cosa. En mi próximo libro, *World-Centred Education* (Biesta, 2021, próximamente), utilizo la frase «gestión de objetos» para describir esto, y lo comparo con la «educación de sujetos» que es, en mi opinión, en lo que debería consistir la educación. Pero los poderosos intereses políticos y económicos están mucho más interesados en la gestión de objetos —que siempre va asociada a los problemas de poder mantener todo y a todos bajo control— que en la educación de sujetos, es decir, ¡personas que pueden pensar por sí mismas y tomar sus propias decisiones!

STS: Si solo nos fijamos en las características secundarias de la ciencia de la educación alemana (*Erziehungswissenschaft*), como las manifestaciones institucionales

en forma de sujetos instruidos en universidades o escuelas técnicas, departamentos académicos, etc., puede considerarse una disciplina muy exitosa (Vogel, 2016). Sin embargo, si nos centramos en las características primarias de la disciplina —que podrían considerarse el núcleo disciplinario—, como los objetos de investigación particulares (que en ocasiones comparte con otras disciplinas), las teorías genuinas, los conceptos y la terminología específica, se revela el problema de la teoría de la educación. De hecho, no hay solo un problema, sino varios, y no puedo abordarlos todos aquí. Permíteme que describa tres problemas que me preocupan actualmente.

Aunque educación (*Erziehung*) es el término epónimo de ciencia de la educación (*Erziehungswissenschaft*), hay una tendencia a marginarla e incluso sustituirla completamente por otros términos como «socialización», «emancipación», «acompañamiento», etc. (Loch, 2019). Esto me asombra a menudo, ya que, por ejemplo, ningún sociólogo marginaría el concepto central de sociedad de un modo similar.

El segundo problema es que, en mi opinión, ciertas cuestiones de investigación esenciales y las correspondientes formas de investigación también quedan marginadas. Con el cambio metodológico o el denominado giro realista de la educación en la década de 1960, muchos pedagogos empezaron a utilizar métodos empíricos y, especialmente desde el año 2000, con la llegada de las evaluaciones a gran escala como el programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), la investigación cuantitativa está ganando mucha importancia. En las últimas décadas ha surgido un campo de estudio interdisciplinar, la investigación educativa empírica (*Empirische Bildungsforschung*). Está dominada por la investigación cuantitativa (que, por supuesto, es necesaria para responder a ciertas preguntas), mientras que, por ejemplo, la hermenéutica, los enfoques históricos y la reflexión sobre cuestiones normativas fundamentales, que serían muy importantes, especialmente para la práctica educativa, suelen ignorarse.

El tercer problema, que en mi opinión está estrechamente relacionado con los anteriores, es que no parece haber una definición consensuada de lo que son las teorías de la educación (*Erziehungswissenschaftliche Theorien*) (Siegel y Daumiller, 2021), y tampoco parece haber un gran afán por encontrar una respuesta adecuada a esa pregunta. No obstante, ignorar esta característica primaria dificulta la evaluación y sistematización del desarrollo teórico en la ciencia de la educación. Además, hace que resulte más complicado distinguir claramente las teorías de la educación de las teorías prestadas o importadas de otras disciplinas contiguas.

5. RECONSIDERANDO LA IDEA DE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

STS: En el año 2013, Irby *et al.* publicaron el *Handbook of Educational Theories*. Es un volumen valioso porque incluye muchas teorías influyentes y frecuentemente consultadas, haciéndolas accesibles a estudiantes y docentes de estudios de educación en países anglo-americanos (Irby *et al.*, 2013). En tu capítulo «On the idea of educational theory» (Biesta, 2013) argumentas que la investigación educativa

necesita teorías distintivamente educativas. Leyendo el libro, advertí que contiene teorías que yo no identificaría como genuinamente educativas, sino más bien como educativamente relevantes. ¿Qué opinas sobre esto?

GB: Estoy de acuerdo con tu observación, pero a mí no me sorprendió, porque creo que si no tienes una concepción de la educación como una disciplina autónoma, es muy difícil imaginar qué son las teorías de la educación como teorías propiamente educativas, no como teorías procedentes «de otros ámbitos» y luego aplicadas a la educación. En cualquier caso, me gusta tu expresión de «educativamente relevante», porque hay mucho trabajo académico de calidad en distintos campos disciplinarios que resulta muy interesante y potencialmente importante para la educación. La sociología de la educación ha aportado un conocimiento importante sobre las formas en las que los sistemas educativos —pero también los currículos escolares y las prácticas docentes— a menudo tienden a reproducir determinadas desigualdades sociales en lugar de reducirlas o erradicarlas. Eso es, sin lugar a duda, educativamente relevante. También hay mucho trabajo filosófico interesante sobre educación, e incluso trabajo psicológico interesante (aunque yo tiendo a mantener la psicología a distancia, porque ha sido muy agresiva y destructiva tratando de adueñarse de la educación).

Pero, como he mencionado anteriormente, esta labor teórica e investigadora educativamente relevante aún debe experimentar una transformación educativa, por así decir, para llegar a ser educativamente «operativa». La sociología de la educación es un ejemplo interesante de este problema. El trabajo de Bourdieu sobre «capitales», por ejemplo, ha expuesto cómo funciona la reproducción educativa de la desigualdad, y creo que los microestudios de Basil Bernstein también han realizado contribuciones valiosas en esta área. Pero una cosa es saber que reproducimos constantemente jerarquías y desigualdades y otra (saber) qué podemos hacer a nivel educativo, como profesores, directores escolares o legisladores educativos, para cambiarlo.

Empleando las expresiones de Bourdieu, podría decirse que es relativamente sencillo entregar capital a más personas, pero es mucho más difícil cambiar el campo en el que un capital particular tiene «moneda», por así decir. Dicho de otra manera, podemos ver que algunos alumnos tienen ventaja porque poseen códigos culturales y formas de hablar que les permiten surcar ciertas partes de la sociedad que permanecen cerradas a otros. Si no conoces los códigos de las clases altas en Inglaterra, que se transmiten principalmente en escuelas privadas, es casi imposible que sepas manejarte en esos círculos. Esos círculos existen, sin embargo, porque otorgan a algunas personas ventaja sobre otras, y por eso el capital que tienen las personas que habitan esos círculos es tan valioso. Pero si todo el mundo tuviera ese capital, el capital perdería rápidamente su valor, ya que la clave de su valor es *que no todo el mundo lo tiene*.

Y ahí no se puede ver cuál es el problema de todos los programas de compensación educativa basados en el trabajo de Bourdieu. Para nuestra conversación, este es también un ejemplo clave del «hueco» entre las magníficas y profundas explicaciones sociológicas de la reproducción educativa de la desigualdad social y la práctica de la educación, incluso en la educación que está muy interesada en mitigar desigualdades.

6. ¿QUÉ SON LAS TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN?

STS: Para obtener una comprensión más profunda de cómo piensan los alumnos y docentes alemanes de los estudios educativos y de formación del profesorado acerca de las teorías de la educación y en qué medida tratan con estas teorías, realicé un estudio cualitativo con entrevistas ($n=32$ alumnos y 12 docentes). Los resultados revelan que la mayoría de los alumnos entrevistados, pero también algunos docentes, tenían grandes dificultades para definir la expresión «teorías de la educación» (*erziehungswissenschaftliche Theorien*) y poner ejemplos adecuados (Siegel y Daumiller, 2021). En primer lugar, ¿cómo valoras este hallazgo? En segundo lugar, ¿qué le dirías por ejemplo a un alumno si te preguntara qué son las teorías de la educación y en qué se diferencian de las teorías psicológicas o sociológicas?

GB: Ciertamente, quedé bastante sorprendido cuando leí tu investigación, ya que había asumido que la «memoria» acerca de los estudios educativos y la teoría de la educación (aunque probablemente deberíamos cambiar a alemán en este punto y hablar de *Pädagogik/Erziehungswissenschaft* y *pädagogische/erziehungswissenschaftliche Theorie*) habría sido mucho más sólida. Y aunque no podemos culpar de ello a los alumnos, ya que van a la universidad a estudiar y, en cierto sentido, a que les enseñen estas teorías, es muy significativo que esto ya no forme parte del «sentido común» de los que les enseñan. Esto podría indicar que, en el transcurso de una generación, la disciplina ha cambiado sustancialmente, y soy consciente de que en cierto modo basta con una generación para lograr una ruptura así con lo anterior. Pero también podría indicar que la «educación» o los «estudios educativos» constituyen un campo muy amplio que extrae su corpus académico de una variedad de disciplinas, y esto también podría explicar por qué no todos los que enseñan en un programa de este tipo poseen ese conocimiento. (De todos modos, todavía me parece extraño que tantas personas crean que están cualificadas para enseñar en programas de educación, pero que esto apenas ocurra en la dirección contraria; es decir, con un grado en educación es improbable que consigas trabajo en un departamento de psicología, sociología o filosofía. Aunque, probablemente, esto tiene que ver más con la eficacia de esas disciplinas en el «control de fronteras»).

Tu segunda pregunta —qué les diría a los alumnos— es importante, y creo que he tenido la suerte de que en los últimos veinte años esta pregunta se ha convertido en una pregunta muy «viva» para mí, porque, tras trasladarme de los Países Bajos a Gran Bretaña, la mayoría de mis compañeros en las escuelas y en el departamento

de educación me han preguntado, en ocasiones explícitamente pero a menudo sin ser conscientes de ello, qué es lo que intento decir cuando uso el adjetivo «educativo». Por tanto, mi trabajo en las últimas décadas se ha centrado en gran medida en mostrar el «matiz» educativo sin poder usar el vocabulario y la gramática de la *Pädagogik* continental. Así, me veo diciendo cosas como que «educación» no es un sustantivo, sino un verbo; es decir, que hace referencia a algo que los profesores y otros educadores hacen. O que la orientación de este trabajo es hacia la independencia de los alumnos, su «agencia» y su disposición a ser responsables de sí mismos y de sus vidas. O que «desarrollo» y «aprendizaje» no forman parte realmente del vocabulario educativo, ya que se refieren a procesos que pueden producirse en cualquier lugar y pueden ir en cualquier dirección, mientras que, como educadores, estamos interesados en la dirección de dichos procesos: qué es un desarrollo bueno, deseable y valioso y qué podemos hacer como educadores para alentar a los niños y los jóvenes para que vayan en esa dirección, por así decir.

De modo que, por una parte, esto me ha llevado a hablar mucho sobre los propósitos del trabajo de los educadores. Pero también me he ido interesando cada vez más en la cuestión de la forma de la práctica de la educación, puesto que creo —inspirándome en gran medida en el trabajo de Klaus Prange (p. ej. Prange, 2005, 2012)— que esta forma es distintiva de la educación (es diferente de la forma de la práctica de, digamos, la medicina, la agricultura o el derecho) y también muestra qué es lo que resulta único en educación y distintivamente educativo. Por tanto, no tengo una respuesta rápida para tus alumnos y sus docentes, ¡pero podría decir muchas cosas al respecto!

7. LAS DIFICULTADES Y LOS MÉRITOS DE DEFINIR LAS TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN

STS: No cabe duda de que las teorías desempeñan un papel importante en la investigación y la práctica. Aunque los pedagogos y los legisladores hacen referencia frecuentemente a las «teorías de la educación», rara vez desvelan qué entienden por ello. En tu opinión, ¿por qué resulta tan difícil definir las teorías de la educación, y por qué es no obstante una tarea crucial y provechosa para los pedagogos individuales y para la disciplina en su conjunto?

GB: Creo que gran parte del problema guarda relación con una comprensión bastante deficiente de los papeles de la teoría en la investigación empírica. Y resulta interesante que, cuando comencé a trabajar en la «naturaleza» particular de la teoría de la educación, también tuve que abordar toda esta discusión sobre sus papeles en la investigación. (Mi libro *Educational Research: An Unorthodox Introduction* es el resultado principal de ese trabajo; Biesta, 2020). Así, en relación con la investigación empírica, existen dimensiones teóricas importantes, especialmente respecto a cómo uno entiende la educación y la dinámica de la educación. Me refiero a ellas como la ontología, la axiología y la praxeología de la investigación: toda investigación debe tener una teorización adecuada de lo que la realidad única

de la educación es (ontología), las orientaciones normativas que desempeñan un papel en ella (axiología) y el hecho de que educar es actuar (praxeología). Mi problema con una enorme cantidad de la denominada investigación educativa es que no reflexiona sobre estas cosas en absoluto, sino que se basa en lo que suelo llamar suposiciones cuasicausales sobre la educación. Hay tantos artículos de investigación que intentan identificar el «efecto» de una cosa en otra (y, en ocasiones, esa otra cosa se denomina, en términos muy vagos y poco educativos, «aprendizaje del alumno»; o, en operacionalizaciones muy restringidas, «logro del alumno» o, aún peor, «puntuaciones de exámenes»), sin ni siquiera plantear cuestiones sobre qué es realmente el «efecto», cómo se produce, si se produce en absoluto y qué tiene que ver y qué implica para el trabajo de los educadores. Así que, si me preguntas a mí —que lo estás haciendo—, creo que una tremenda cantidad de la denominada investigación educativa está en realidad bastante equivocada. Sin embargo, como hay tanta cantidad, y como los que están equivocados son también los que revisan esos artículos, sigue produciéndose y, como he mencionado anteriormente, corre el riesgo de querer transformar la práctica educativa para que la práctica «encaje» con la investigación, en lugar de que la investigación «encaje» con la práctica. Por lo tanto, hay mucho en juego y hay mucho que hacer sobre la cuestión de la teoría en educación.

8. TEORÍAS DISTINTIVAMENTE EDUCATIVAS FRENTE A TEORÍAS EDUCATIVAMENTE RELEVANTES

STS: ¿Compartes la idea de que distinguir entre teorías genuinamente educativas en un sentido acotado y teorías educativamente relevantes en un sentido más amplio podría ayudar a abordar el problema de la teoría de la educación y estimular el discurso sobre la teorización de la educación? En tu opinión, ¿qué deberían hacer los pedagogos aparte de eso?

GB: Creo que la distinción es útil, pero, como he mencionado antes, es crucial tener una idea precisa de cuál es la diferencia —o cuáles son las diferencias—, y me parece que esa es una cuestión que solo puede abordarse correctamente desde el lado de la educación. Por tanto, los pedagogos tienen mucho trabajo por delante a fin de construir —o quizá reconstruir— la disciplina para que pueda tener lugar una conversación seria y relevante con el trabajo de otros ámbitos. Esto también es importante en vista de la moda actual en torno a la interdisciplinariedad. A menudo, parece que esto significa que deberíamos invertir menos en la construcción de las disciplinas, pero yo diría que la interdisciplinariedad más bien necesita disciplinas fuertes y bien desarrolladas. De lo contrario, no tiene sentido que las disciplinas se junten y se beneficien mutuamente de las fortalezas y conocimientos de las otras. El otro punto, por mencionarlo brevemente, es que gran parte de la promoción de la interdisciplinariedad va asociada a la idea de que los problemas contemporáneos son demasiado complejos y polifacéticos para ser resueltos por una única disciplina.

Sin embargo, pensar que el trabajo académico e intelectual solo existe para resolver problemas es una idea bastante limitada y problemática. Tal como he escrito recientemente, junto con mis colegas editores de la *British Educational Research Journal*: la investigación educativa no solo debe resolver problemas, también debe plantear problemas. Debe problematizar cosas que se dan por sentado, donde nadie ve un problema, etcétera (Biesta *et al.*, 2019). Este es también un aspecto esencial de la labor académica en el que los enfoques disciplinarios son cruciales.

9. EDUCACIÓN: ¿UNA DISCIPLINA MUY NORMAL?

STS: Esto me lleva ya a mis últimas preguntas. Señalar el problema o los problemas de la teoría de la educación —como hemos hecho— podría dar mala fama a la ciencia de la educación alemana. En resumen, podría argumentarse que la disciplina podría hacerlo mejor a la hora de definir y desarrollar teorías genuinas, en lugar de importarlas sin sentido crítico de campos de estudio adyacentes. No obstante, si nos fijamos en las características secundarias de la disciplina, como el número de institutos, proyectos financiados por terceros, revistas y alumnos, puede considerarse una disciplina muy exitosa.

¿Crees que algunas de nuestras observaciones podrían valer también para muchas otras disciplinas? En otras palabras, desde tu punto de vista, ¿es la educación una disciplina especial o solo un campo académico ordinario como la medicina o la psicología?

GB: Es una observación interesante, aunque me pregunto qué es lo que explica realmente el tamaño de la disciplina de la educación en Alemania (o en otros países). Sé que, en el Reino Unido, la educación es uno de los mayores, si no el mayor campo de investigación en términos del número de investigadores involucrados, pero esto se debe principalmente al hecho de que casi todos los departamentos de educación universitarios se dedican ante todo a la formación del profesorado, y la formación del profesorado es en sí misma uno de los mayores campos de capacitación profesional. Creo que esto es válido para muchas universidades de todo el mundo, y quizá esta sea una explicación del «éxito» del campo en términos de las características secundarias que mencionas. Me gustaría mencionar también que parte del éxito puede implicar a educadores que venden su alma —o que venden su alma al diablo, por usar la expresión completa— porque así son capaces de obtener financiación, no porque sean investigadores educativos, sino porque abordan temas y problemas sociales bastante urgentes (o, en ocasiones, que simplemente están de moda), a veces incluso sin un ángulo educativo particular. Esto resulta mucho más difícil para las disciplinas más «confinadas» o enfocadas, y quizá esa sea la desventaja de tener una identidad disciplinar clara! Pero creo que todo esto indica que hay que encontrar un equilibrio justo entre aumentar, mejorar y potenciar el enfoque educativo de los estudios de educación, por una parte, y prestar atención a la «infraestructura» en la que esto puede producirse. Tiendo a pensar que estar cerca de la formación del

profesorado no es un mal lugar para ello, pero no si el argumento es únicamente que la formación del profesorado proporciona «los números» y, por tanto, garantiza un flujo constante de financiación. En cambio, el reto es mostrar cómo una teoría de la educación adecuada es absolutamente esencial para una buena enseñanza y una buena formación del profesorado.

¿Son todos estos problemas únicos de la educación? Por una parte, me inclino a responder afirmativamente: también hay análisis históricos interesantes que muestran que la educación siempre ha sido un «campo» disputado en la universidad (véase especialmente Condcliffe-Lagemann, 2000; Labaree, 2006). En el mundo anglófono, esto guarda cierta relación con su proximidad a la formación del profesorado, ya que una de las implicaciones de esta «ubicación» es que muchos de los que terminan trabajando en los departamentos de educación son antiguos profesores. Mientras que otras disciplinas y campos reclutan a su personal académico de entre aquellos que tienen un grado en su disciplina/campo particular, esto sucede mucho menos en educación. En términos técnicos, significa que la educación tiende a tener un sistema de reproducción bastante «débil», mientras que los psicólogos académicos educan a psicólogos que luego se convierten en la siguiente generación de psicólogos académicos. La educación también tiende a tener un estatus bastante bajo, aunque siempre resulta difícil identificar cómo se establece el estatus de un campo, disciplina o profesión particulares y cómo evoluciona. Además, en educación existe el problema adicional de que, como prácticamente todo el mundo ha ido al colegio, todo el mundo tiene una opinión sobre la escolarización, por lo que resulta más difícil defender la idea de que hay un conocimiento educativo especializado que, digamos, en termodinámica o astrofísica. Sin embargo, creo que si comparas la educación con campos y disciplinas más similares, como enfermería, contabilidad o empresariales, encontrarás problemas e inquietudes parecidos. Por lo tanto, es crucial no tomar simplemente un pequeño número de disciplinas académicas presuntamente «fuertes» como punto de referencia (e incluso las denominadas disciplinas académicas «fuertes» pueden resultar más complicadas cuando las examinas más de cerca). No obstante, todo esto no constituye un motivo para decir que las cosas no están tan mal en educación. Hay problemas reales que tienen menos que ver con el estatus y mucho más con la calidad y la naturaleza específica de lo que intentamos hacer como educadores, y es esencial, como Säfström y yo expresamos en el manifiesto (Biesta y Säfström, 2011), que «defendamos» la educación.

STS: Gert, gracias por esta interesante entrevista. Ha sido un placer hablar contigo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biesta, G. J. J. (2007). Why 'what works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. J. J. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Biesta, G. J. J. (2013). On the idea of educational theory. En B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio, et al. (Eds.), *The Handbook of Educational Theories* (pp. 5-16). IAP.
- Biesta, G. J. J. (2020). *Educational Research: An Unorthodox Introduction*. Bloomsbury.
- Biesta, G. J. J. (2021, forthcoming). *World-Centred Education: A View for the Present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Biesta, G. J. J., & Säfström, C. A. (2011). A manifesto for education. *Policy Futures in Education*, 9(5), 540-547. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540>
- Biesta, G. J. J., Filippakou, O., Wainwright, E., et al. (2019). Why educational research should not just solve problems, but should cause them as well. *British Educational Research Journal*, 45(1), 1-4. <https://doi.org/10.1002/berj.3509>
- Condliffe-Lagemann, E. (2000). *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*. University of Chicago Press.
- Irby, B. J., Brown, G., Lara-Alecio, R., et al. (Eds.). (2013). *The Handbook of Educational Theories*. IAP.
- Krautz, J. (2021, forthcoming). Pädagogik als téchne, der Lehrer als artifex (Pedagogy as Téchne, the teacher as artifex). En B. Blankenheim (Ed.), *Kunstlebre/Lehrkunst, Kunstlebre als Paradigma von Bildung, Erziehung und Vermittlung* (Art teaching/teaching art, art teaching as a paradigm of education, upbringing and mediation). Kopäd.
- Labaree, D. (2006). *The Trouble with Ed Schools*. Yale University Press.
- Loch, W. (2019). Die allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht (1998) (General Pedagogy in Phenomenological Terms (1998)). En M. Brinkmann (Ed.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (Phenomenological education from its beginnings to the present. An anthology) (pp. 393-421). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17082-0_20
- Matthes, E. (2020). Aktualität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (The relevance of 'Geisteswissenschaftliche Pädagogik'. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 96(2), 214-230. <https://doi.org/10.30965/25890581-09602005>
- Prange, K. (2005). Die vielen Erziehungswissenschaften und die eine Pädagogik — zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Allgemeiner Pädagogik (The many educational sciences and the one pedagogy — on the relationship between adult education and general pedagogy). *Report*, 28(1), 13-22.
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik* (The pointing structure of education. Outline of the operative pedagogy). Schöningh.

- Saeverot, H. (2013). On the need to ask educational questions about education: An Interview with Gert Biesta. *Policy Futures in Education*, 11(2), 175-184. <https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.2.175>
- Siegel, S. T., & Daumiller, M. (2021). Students' and instructors' understandings, attitudes and beliefs about educational theories: Results of a mixed-methods study. *Education Sciences*, 11(5), 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci11050197>
- Vogel, P. (2016). Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen. Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik (Educational science and its knowledge. Self-criticism, forms of topicalization, analytics). *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4), 452-473.