

Un manifiesto por la educación

Gert BIESTA* y Carl Anders SÄFSTRÖM**



S/T, escultura. Gabriela López

Resumen

En noviembre de 2010 los autores terminaron de escribir un manifiesto por la educación. El manifiesto constituyó un intento de responder a un número de asuntos que conciernen a la educación, tanto en el campo de la investigación educativa como en el medio socio-político más amplio. Este es el texto de aquel manifiesto, seguido por dos comentarios en los cuales los autores intentan resaltar algunas de las razones que llevaron a la escritura del manifiesto, y en los cuales se intenta situar al manifiesto en un número de discusiones y debates.

A Manifesto for Education

Abstract

In November 2010 the authors finished the writing of a manifesto for education. The manifesto was an attempt to respond to a number of issues concerning education, both in the field of educational research and in the wider socio-political environment. This is the text of that manifesto followed by two commentaries in which the authors try to highlight some of the reasons that have led to the writing of the manifesto, and in which an attempt is made to situate the manifesto in a number of discussions and debates.

Palabras clave: educación; investigación educativa; democracia; resistencia; lucha

Keywords: education; educational investigation; democracy; resistance; fight

Hablar en nombre de la educación

No es la primera vez que la educación sufre ataques, acusada de no proveer aquel que debe proveer. Estos ataques se originan en dos direcciones diferentes: populares e idealistas. La popular se revela a través de la simplificación de preocupaciones educativas al reducirlas a cuestiones de gusto individual o a cuestiones de elección instrumental. Se muestra a través de una representación de los procesos educativos como simples, unidimensionales y directos, que deben ser gestionados por los maestros a través del ordenamiento del conocimiento y el ordenamiento de los estudiantes, basados en la evidencia científica de aquello que funciona. El idealismo se muestra a través de expectativas autoritarias sobre aquello que la educación debiera lograr. La educación se conecta aquí con proyectos tales como democracia, solidaridad, inclusión, tolerancia, justicia social y paz, aun en sociedades marcadas por

* Stirling Institute of Education, Universidad de Stirling, Reino Unido. Profesor de Educación y Director de Investigación en la School of Education [Escuela de Educación.], Universidad de Stirling, donde también codirige el Laboratory of Educational Theory [Laboratorio de Teoría Educativa] (<http://www.theorylab.co.uk>). Es Profesor Visitante en la School of Education Culture and Communication [Escuela de Educación, Cultura y Comunicación], Universidad de Mälardalen, Suecia, editor en jefe de *Studies in Philosophy and Education* [Estudios en Filosofía y Educación] y coeditor de *Other Education: The Journal of Educational Alternative* [Otra Educación: La Revista de la Alternativa Educativa]. Publica sobre la teoría y filosofía de la educación y está particularmente interesado en las conexiones entre educación y democracia. gert.biesta@stir.ac.uk

** School of Education Culture and Communication, Universidad de Mälardalen, Suecia Profesor de Educación y Presidente de la Graduate School of Philosophical Studies of Educational Relations [Escuela para Graduados de Estudios Filosóficos de Relaciones Educativas] en la School of Education Culture and Communication [Escuela de Educación Cultura y Comunicación], Universidad de Mälardalen, Suecia, y Profesor Visitante en la Universidad de Stirling, Reino Unido. Conduce investigación teórica y empírica en los campos de la filosofía educativa, teoría de currículum y la didáctica. carl.anders.safstrom@mdh.se

profundos conflictos sociales o por guerras. La educación nunca parece ser capaz de estar a la altura de tales expectativas y, por consiguiente, se ve constantemente obligada a maniobrar hacia una posición defensiva. A partir de esto, algunos intentan contrarrestar a las populares con el idealismo, argumentando que la solución reside en ‘corregir’ la agenda para la educación. Otros contrarrestan el idealismo con popular, argumentando que con mejor evidencia científica y con mejores técnicas seremos eventualmente capaces de arreglar a la educación y hacerla funcionar. Ambas líneas de defensa ven la debilidad de la educación como algo que debe superarse. Cuando lo hacen, ambas corren el riesgo de eliminar por completo a la dimensión educativa de la educación. La meta de este manifiesto es hablar en nombre de la educación de un modo que no sea popular ni idealista. Su meta es hablar a causa de una preocupación respecto de qué torna a la educación educativa y está interesada en la pregunta acerca de cuánta educación es aún posible en nuestras instituciones educativas.

El interés por la educación

Sostenemos la idea de que hablar en nombre de la educación de manera educativa significa expresar un interés en la libertad y, más específicamente, un interés en la libertad del otro: la libertad del niño, la libertad del alumno, la libertad del estudiante. Libertad no es permisividad. No constituye ni un ‘todo vale’ ni implica preferencia y elección individuales. La libertad es relacional y, en consecuencia, inherentemente dificultosa. Por eso, la libertad educativa no entraña la ausencia de autoridad sino que involucra una autoridad que conlleve una orientación hacia libertad. La conexión entre educación y libertad posee una larga historia. Mientras que la educación se concibió en sus inicios exclusivamente para aquellos que ya eran libres, desde la Ilustración en adelante la educación se ha auto concebido como un proceso liberador, un proceso que apunta a la realización de la libertad. Tal libertad se proyecta frecuentemente a futuro, ya sea a través de un argumento psicológico centrado en el desarrollo de las facultades internas o del potencial, o bien a través de un argumento sociológico centrado en el cambio social, la liberación de la opresión y la superación de la inequidad.

De este modo, la educación no se ha vinculado sólo con el progreso, sino que, en efecto, se convirtió en sinónimo de este último. Sin embargo, al concebir la educación en términos de lo que aún no es –es decir, al concebir a la educación como un proceso que cumplirá sus promesas en algún momento futuro– la cuestión de la libertad desaparece del aquí y el ahora y corre el riesgo de quedar siempre postergada. Esto ubica a lo educativo en un lugar imposible de alcanzar.

La educación en la tensión entre ‘lo que es’ y ‘lo que no es’

Más que pensar a la educación en términos temporales –es decir, como relacionada con la tensión entre lo que es y lo que aún no es– sugerimos que el lugar apropiado de la educación se halla en la tensión entre ‘lo que es’ y ‘lo que no es’. Tal comprensión ‘atemporal’ de la educación puede clarificar lo que sucede cuando abandonamos la tensión entre ‘lo que es’ y ‘lo que no es’ y configuramos la educación o bien en términos de lo que es o bien en términos de lo que no es. Bajo la égida de ‘lo que es’, la educación se convierte en una forma de adaptación. Esto puede ser tanto una adaptación hacia ‘lo que es’ de la sociedad, en cuyo caso la educación se transforma en socialización, o puede ser una adaptación de ‘lo que es’ de cada niño o estudiante, partiendo así de tales ‘hechos’ como el niño dotado, el niño con trastorno hiperactivo de déficit de atención, el estudiante con dificultades para aprender, y así sucesivamente. En ambos casos, la educación pierde su interés en la libertad, pierde su interés en un ‘exceso’ que anuncia algo nuevo e inesperado. La solución, sin embargo, no reside en colocar a la educación bajo la égida de ‘lo que no es’. Si vamos hacia allí, amarramos a la educación a sueños utópicos. Mantener a la educación alejada de la utopía pura no es una cuestión de pesimismo, sino una cuestión de no endilgar a la educación esperanzas inalcanzables que pospongan la libertad en lugar de tornarla posible en el aquí y el ahora. Permanecer en la tensión entre ‘lo que es’ y ‘lo que no es’ es, por consiguiente, también una cuestión de ser responsable por el presente. Amarrar a la educación a ‘lo que es’ implica entregar la responsabilidad de la educación a fuerzas que se hallan fuera de la educación, mientras que

amarrar a la educación con 'lo que no es' es entregar a la educación a la nada de un futuro inalcanzable. Desde una perspectiva educativa, ambos extremos parecen irresponsables.

Disenso, subjetividad e historia

La tensión entre 'lo que es' y 'lo que no es' no debería entenderse como el punto medio entre dos extremos. Tampoco debería entenderse como la fusión de 'lo que es' y 'lo que no es' en una síntesis más elevada. La tensión entre 'lo que es' y 'lo que no es' surge de la confrontación entre 'lo que es' y 'lo que no es'. Conciérne la forma en la cual 'lo que es' se ve interrumpido por un elemento que es radicalmente nuevo en lugar de una repetición de lo ya existente. Esta interrupción –que puede llamarse 'disenso'– es el lugar donde la subjetividad 'viene al mundo'. Es el lugar donde el habla no es ni repetición ni autoafirmación, sino que es única y únicamente nueva. Es, por lo tanto, el lugar donde aparece la libertad. Cuando la subjetividad se reduce a 'lo que es', se convierte en identidad, entendida como identificación con un orden o estado de cosas ya existentes. Cuando la subjetividad se reduce a 'lo que no es', deviene una fantasía; un yo imaginado que permanece por siempre más allá de lo real. Por lo tanto, permanecer en la tensión entre 'lo que es' y 'lo que no es' significa tomar en serio a la historia y considerar a la educación como fundamentalmente histórica –es decir, abierta a eventos, a lo nuevo y a lo inesperado– más que como una infinita repetición de lo que ya es o como una marcha hacia un futuro predeterminado que puede no llegar jamás.

Recursos teóricos y la cuestión de la teoría educativa

Ubicar a la educación en la tensión entre 'lo que es' y 'lo que no es' también posee implicancias respecto de los recursos teóricos que pueden ejercerse en la educación. Nos preguntamos si las diferentes disciplinas académicas pueden de hecho capturar plenamente a la dimensión educativa de la educación y, por consiguiente, realizar un 'trabajo' educativo. Cuando, por una parte, la sociología de la educación apunta a explicar cómo la educación reproduce las inequidades existentes –tanto abiertamente como a través de la ideología–,

opera en el dominio de 'lo que es'. Al utilizar ese conocimiento de forma educativa, más que promover la libertad, se corre el riesgo de conducir al individuo hacia 'lo que es'. Cuando, por otra parte, la psicología evolutiva entiende 'lo que no es' en términos de 'lo que aún no es', corre el riesgo de someter a la actual libertad a una libertad-futura que puede no llegar jamás. Ambas formas de teorizar, por lo tanto, conducen a la educación lejos de la tensión entre 'lo que es' y 'lo que no es'. Esto plantea interrogantes sobre la posibilidad de formas de teorizar que sean capaces de mantenerse dentro de la tensión. Esta es propiamente la cuestión de la teoría educativa, que se distingue de formas aplicadas e importadas de teorizar.

Teorizar a la educación de manera educativa

El desafío reside en desarrollar formas de teoría y teorizaciones que coloquen a la libertad en el centro de su interés y de su punto de referencia. Tales formas no operan en el dominio de lo cognitivo –donde la teoría vincularía a la educación con 'lo que es'– ni en el dominio de lo normativo –donde la teoría vincularía a la educación con 'lo que no es'. Sus recursos son más bien éticos, políticos y estéticos. Abarcan una ética de la subjetividad, una política de la emancipación y una estética de la libertad. Una ética de la subjetividad se centra en las maneras en las que el sujeto aparece como alguien a través de respuesta responsable a qué y quién es el otro. Una política de la emancipación se centra en el momento en que el sujeto habla de una forma que no es repetición ni autoafirmación, sino que trae algo nuevo al mundo. Una estética de la libertad resalta el modo en que el sentido común se transforma al asumir igualdad en una situación de inequidad.

Luchar por la educación

Este manifiesto constituye una tentativa de indicar qué podría significar hablar educativamente en nombre de la educación. Luchamos por la educación para responder a los ataques y desafíos que apuntan a vincular a la educación con 'lo que es' o con 'lo que no es', a un presente que ya es totalmente conocido o a un futuro que ya se halla totalmente determinado aunque siempre aplazado. Ambas posiciones

cierran a la educación en lugar de abrirla a posibilidades más amplias. Este manifiesto es un intento de articular lo que puede significar hablar en nombre de la educación de una forma que reconozca qué es lo que torna a la educación en algo especial, único y apropiado. En este sentido, el manifiesto apunta a identificar los desafíos que deben afrontarse si deseamos luchar por la educación –lo cual significa luchar por la posibilidad de la libertad.

¿Un manifiesto por la educación?

Gert Biesta

En nuestros tiempos un manifiesto puede realizarse solo de una manera irónica. Después de todo, sabemos demasiado bien que ningún manifiesto que haya sido jamás escrito –ya sea en el dominio del arte o en el dominio de la política– ha logrado cambiar al mundo. Entonces, mientras un manifiesto habla con una gran ambición, a menudo una ambición que reside en el hecho de que el manifiesto hable por sí mismo, la ambición no debería dictar

lo que debería suceder o lo que no debería suceder más. Como una forma irónica –o como una representación irónica– un manifiesto puede ser nada más que un intento de hablar y, a través de este, de crear una apertura, un momento de interrupción. Eso es precisamente lo que este manifiesto intenta hacer y lo que intentamos hacer con el manifiesto. Intentamos hablar, no simplemente sobre la educación, pero también en nombre de la educación.

Tal discurso no es enteramente fácil porque requiere un doble gesto. El punto es que, si fuera perfectamente claro qué ‘es’ la educación y ‘acerca de’ qué es, entonces sería bastante fácil hablar en nombre de la educación, pues la mayor parte del trabajo habría sido ya realizado por la propia ‘educación’. En cierto sentido, casi no habría necesidad de hablar en nombre de la educación. El desafío, por lo tanto, no reside en hablar sobre, por, o en nombre de la educación, sino que implica, al mismo tiempo, decir algo sobre, por, y en nombre del referente del que intentamos hablar.

Una manera en que esto podría lograrse es a través de la definición –es decir, sugieren-



Calma mujer música, escultura. Gabriela López

do una definición de lo que la educación 'es' o debería ser y, luego, construyendo el resto del argumento desde allí. Quizás eso es lo que hacemos también en el manifiesto, aunque al vincular a la educación con la idea de libertad –una libertad que es 'difícil' porque está conectada, relacionada– intentamos articular al interés educativo como un interés en algo que no puede ser precisado, que no puede ser capturado, y que, en ese sentido, no puede tampoco ser definido. Más positivamente, tratamos de indicar que un número de formas de hablar y de hacer y de pensar sobre la educación que circulan en debates contemporáneos sobre la educación, tanto en la sociedad en general como en el campo de la investigación educativa, corren riesgo de dejar fuera o de erradicar la mismísima cosa que podría importar desde un punto de vista educativo.

Esto es lo que vemos que ocurre tanto en las propuestas populares como con el idealismo. Ambas estrategias parecen perder de vista algo que importa educativamente –o, para ponerlo en términos más cuidadosos, que podría importar educativamente y que, así lo creemos, debería importar educativamente. Mientras que las populares espera muy poco de la educación –y por lo tanto puede culpar a aquellos que esperan un poco más, aquellos que complican a la educación– el idealismo espera demasiado de la educación –y por lo tanto puede culpar a aquellos que esperan muy poco de ella, a aquellos que vinculan demasiado rápido a la educación con el estado actual de las cosas. La 'libertad' entonces significa un 'exceso'; es decir, significa lo que no puede ser capturado si somos populares serios o idealistas serios, pero que puede no obstante importar, y puede importar educativamente.

Quizá como al margen, la dificultad con la palabra 'educación' es que puede referirse a muchas cosas diferentes y, de hecho, se refiere a muchas cosas diferentes. (Y eso es sólo en la lengua inglesa, porque si nos dirigimos a otras lenguas, como el alemán, encontramos una diversidad de conceptos mucho mayor, como *Erziehung*, *Bildung*, *Ausbildung* y demás). No intentamos cubrir todo eso. No intentamos decir que la escuela debería ser sólo sobre la libertad, por ejemplo, o que la educación vocacional no debería llamarse educación. Pero intentamos preguntar cuánta educación es posible o puede ocurrir en las escuelas, cuánta

educación es posible o puede ocurrir en el entrenamiento vocacional –y, en cierto sentido, intentamos indicar por qué podría ser importante lograr hacer esa pregunta, por qué podría ser una pregunta significativa e importante, particularmente aquí y ahora, cuando vemos que la educación sufre ataques por no proveer lo que debe proveer (y quizás al mismo tiempo por proveer lo que, desde el ángulo del populismo o del idealismo, no debe proveer).

La idea de la libertad no es un concepto foráneo en el campo de la educación. Podemos encontrar muchas referencias a ella a lo largo de la historia del pensamiento educativo y de la práctica educativa. Podemos escuchar su eco en nociones tales como la emancipación, la ilustración y la educación liberal, y podemos encontrar su promesa en la educación crítica, en la educación del empoderamiento, y demás. Mientras que, con respecto a esto, la libertad puede detentar el poder de mantener a la educación lejos de lo que es –de la realidad del aquí y del ahora– manteniendo abierta la posibilidad de exceso o trascendencia, existe el riesgo de que, respecto de tales nociones como la emancipación, la ilustración, la liberación y el empoderamiento, la libertad se proyecte siempre hacia el futuro, como algo que necesita tiempo, como algo que puede arribar, pero que siempre arribará tarde. Como sugerimos en el manifiesto, existe una fuerte tendencia a pensar acerca de la educación completamente en dichos términos temporales, tanto en relación con lo que debe proveer –un futuro estado de liberación, un futuro estado de ilustración– como en relación con su objeto –el niño como el 'aún no'. ¿Es posible, por lo tanto, que necesitemos suprimir la temporalidad de la educación para capturar algo educativamente, algo que no es ni sobre lo que es, ni sobre lo que aún no es (pero sucederá un día)?

Si tomamos seriamente a la libertad –como algo que puede ocurrir aquí y ahora–, entonces quizás el momento educativo, el evento educativo se erija de la confrontación entre lo que es y lo que no es; justo aquí y justo ahora. Esta confrontación a la que, al modo de Rancière pero no idéntica a Rancière, nos referimos como disenso, es el momento donde el discurso –a diferencia de la repetición– puede ocurrir. No se trata del momento en el cual posiciones ya existentes sobre la identidad se eligen a través de repetición (ni siquiera si la

repetición es imperfecta, ya que un desliz no es automáticamente discurso), ni tampoco se trata de la promesa futura del discurso. Se trata más bien sobre lo que se habla aquí y ahora, justo delante de nosotros. Esto, como intentamos argumentar, no implica eliminar a la historia del plano educativo, sino más bien tomar a la historia seriamente, creer que la historia puede hacerse porque la historia no es el desarrollo de un programa, sino una cadena de acontecimientos.

Por lo tanto, lo que hallamos en el manifiesto, no constituye un intento de hablar en nombre de la educación, ni tampoco un intento de articular el referente en cuyo nombre hablamos; constituye también, quizá, una teoría de la educación, una teoría que principalmente apunta a construir un 'objeto' educativo. Esto es importante también, ya que si no hay una forma educativa de hablar sobre educación, si no hay una forma educativa de teorizar a la educación, entonces los únicos recursos disponibles son aquellos que se toman prestados de alguna otra parte. En el campo de la teoría educativa y de la investigación educativa tales recursos a menudo se toman prestados de otras disciplinas académicas, construyendo así a la sociología de la educación, la psicología de la educación, la filosofía de la educación, la historia de la educación, la economía de la educación, y demás. Estos recursos pueden visibilizar cosas importantes y pueden realizar un trabajo importante. Pero el interrogante que necesitamos volver a plantear –tal y como intentamos hacer esta pregunta en relación a las prácticas educativas– es si tales recursos teóricos pueden capturar la dimensión educativa de la educación. Tenemos algunas dudas, pero lo más importante es que veamos si puede tornarse posible convertir a esto en una pregunta significativa: ¿hasta qué punto pueden la sociología, la psicología, la filosofía, la historia, etcétera, de la educación atrapar lo que es educativo de la educación?

Como ya mencionamos, el manifiesto constituye un intento de hablar –de hablar en nombre de la educación. En cierto sentido, se trata de algo que solo puede hacerse, no algo que pueda explicarse. En ese sentido este comentario resulta tanto un intento de hablar en nombre de la educación como lo hace el manifiesto. Es, por lo tanto, tan manifiesto como el manifiesto que intenta hacer plausible. No hay, por lo tanto, una invitación a adherir al

manifiesto. El manifiesto más bien invita a la propia gente a comenzar a hablar en nombre de la educación. Es, en resumen, un manifiesto que llama a la multiplicación, no a la copia.

¡Un manifiesto por la educación!

Carl Anders Säfström

La educación moderna ha sido asociada con el desarrollo del estado de bienestar moderno. Los primeros pragmatistas del crisol de razas norteamericano ya visualizaban a la educación como un trampolín hacia una sociedad nueva y mejor. La tecnología iba a constituir la fuerza impulsora mientras que la educación iba a preparar el terreno para una nueva sociedad (Feinberg, 1975). Los valores y las normas a través de los cuales este mundo feliz se formaría se basaban en el poder de la tecnología para tornar a la vida humana más simple y más efectiva a la hora de alcanzar sus aspiraciones. En la investigación, se llevaron a cabo proyectos a gran escala y se desarrollaron nuevos métodos para lidiar con grandes cantidades de información. La lógica detrás de esto residía en la necesidad tanto de construir como de controlar el surgimiento de un nuevo tipo de ciudadano, el 'hombre' democrático moderno. La Segunda Guerra Mundial había mostrado la necesidad de este nuevo 'hombre', distinto de los Fascistas y de los Nazis (Herrman, 1995). Las ciencias sociales, informadas mediante las nuevas tecnologías del mundo moderno, se desarrollaron rápidamente con financiamiento de los presupuestos militares (Herrman, 1995). En Suecia, las ciencias sociales emergentes, entre ellas la educación, acudieron a los EEUU para aprender nuevos métodos con el fin de lidiar con colecciones de datos a gran escala. Esto les permitió llevar a cabo la doble tarea de inventar y controlar al nuevo demócrata, apropiado para el estado de bienestar venidero (Säfström, 2004).

¿Por qué esta breve introducción histórica? Resulta necesaria porque provee un contexto mediante el cual entendemos aquello que enfrentamos hoy en la educación en Suecia. La perspectiva clave reside en el hecho de que la educación se forma en el estado moderno como parte del abordaje de los problemas y deseos internos del estado. Es así como este construye a sus ciudadanos para sobrevivir como

un tipo de estado en particular (Popkewitz, 2008). La educación, en otras palabras, tanto como una idea como en la forma de un sistema escolar específico, no se encuentra fuera de la construcción del estado de bienestar moderno, sino que reside en su propia base. De aquí se desprenden dos cosas. Primero, si la educación sufre ataques, esto significa que la idea de un tipo específico de estado de bienestar, en su totalidad, sufre ataques. Este caso se ve de forma bastante clara hoy en Suecia, donde la escolaridad obligatoria, un ideal que conformó la política escolar desde los años 40, no resulta más de interés general, sino que ahora las familias eligen escuelas acordes a su estatus social y a su riqueza (Englund, 2010). El estado financia lo que se denomina 'escuelas gratuitas', las que siguen un currículo nacional aunque constituyen compañías privadas financiadas con el dinero de los impuestos, convirtiendo en efecto a los impuestos en ganancia privada. Los diarios informan que abrir una escuela es el negocio más redituable en Suecia, con el riesgo más bajo y la ganancia más alta. Por ejemplo, el diario nacional *Dagens Nyheter* (29/09/2010) informó acerca de una ganancia promedio del 13% para las escuelas privadas y las profesiones de la salud, en comparación con el 9% para otro tipo de negocios, mientras que el *Svenska Dagbladet* (7/08/2010) reportó un alto incremento de capitalistas de riesgo operando en el mercado de las escuelas 'gratuitas' debido al hecho de que generan grandes ganancias con pequeñas inversiones.

La idea pasada acerca de la educación –una escuela entendida en términos de democracia, solidaridad y justicia– ha sido redesignada por liberales y conservadores como políticas escolares flum (en español, 'de pelusa'). Este nuevo nombre, el cual ha ganado una amplia aceptación en el dominio público, forma parte de un cambio discursivo en el discurso sobre la educación y la escolarización en Suecia, donde 'disciplina' y 'orden', más que democracia, han devenido términos clave (Månsson&Säfström, 2010). Para ser más precisos, la 'escuela para todos' ha sido resignada 'para que se anoten todos', y 'aprendizaje de por vida en la sociedad del conocimiento'. Se trata de un discurso marcadamente diferente, caracterizado por un retorno al conocimiento 'positivista' producido por la neurociencia, la investigación empírica, la psicología positivista, y por ideas

de liderazgo y eficiencia en todos los asuntos concernientes a la escolarización.

Segundo, también se desprende el hecho de que, si la investigación educativa reside al interior de un tipo específico de estado de bienestar cuyo propio centro se halla cuestionado por fuerzas políticas de derecha –tanto liberales como conservadoras–, esto significa que la investigación educativa también recibe ataques. Todo tipo de investigación que se halle orientada a algo fuera de sí misma (por ejemplo una orientación hacia la justicia, la solidaridad, la democracia, o la libertad) se ve cuestionada. Es decir, la investigación se ve reducida a más investigación por la investigación misma para que sea utilizada por los políticos, quienes definen a qué fin esta llegará (Biesta, 2010).

En Suecia, esto significa efectivamente que una nueva derecha redefine, en su totalidad, la idea del estado de bienestar desde el interior al cambiar toda la infraestructura educativa. Esto implica cambiar la ley escolar y el sistema de calificación en las escuelas; implica otorgar a los profesores el derecho de castigar a los estudiantes; implica cambiar el criterio de admisión al gymnasium (escuela secundaria) y a la universidad; implica cambiar los términos según los cuales se financia la investigación educativa; implica cambiar la formación docente y quién tiene derecho a entregar títulos de formación docente; implica poner en marcha un nuevo sistema 'de calidad' para las universidades; y aún más, implica cambiar la totalidad del paisaje educativo desde el jardín de infantes hasta la educación superior.

La ironía respecto de todo esto es que, para que ocurra un cambio tan fundamental, la coalición de partidos de derecha necesita atacar vigorosamente a la investigación educativa, dado que una gran parte de la investigación educativa en Suecia se ha efectuado dentro de la idea más amplia de un estado de bienestar 'social demócrata' (Rosengren&Öhngren, 1997). O más bien, el estado necesita redefinir a la investigación educativa para así favorecer más a sus propias aspiraciones. Esto se realiza de la forma más descarada al promover a la neurociencia y a una antigua forma positivista de la psicología educativa (Säfström, 2011). El estado, entonces, promueve tipos de investigación que solo con gran dificultad logran decir algo sustancial sobre la educación,

y que muy fácilmente pueden ser acusados de legitimar solo una mirada ya decidida políticamente acerca de lo que la educación es y para qué debería servir. Su falta de credibilidad científica (y esto es particularmente irónico, ya que el Ministerio de Educación afirma realizar todo esto para mejorar la calidad de la investigación) se halla contrarrestada por una propaganda rígida y agresiva, sostenida por uno de los más grandes diarios en Suecia, Dagens Nyheter (ver Wiklund, 2006), transformando efectivamente a la política escolar en puro populismo y criticando vergonzosa e ilegítimamente a las corrientes más sólidas y establecidas de la investigación educativa por no alcanzar ciertos tipos de estándares de 'calidad'. Debemos recordar, sin embargo, que la investigación educativa per se no es el blanco de esta crítica; se trata más bien de un ataque al estado de bienestar 'social demócrata'.

Y aquí llego al corazón del asunto. La investigación educativa se constituye demasiado fácilmente en relación a las políticas de turno más que en relación a las tradiciones de pensamiento que son más antiguas que los lapsos de los partidos en el poder. La investigación educativa se ve muy fácilmente reducida a la aplicación de ideas provenientes de otra parte, sea de la política o de otras disciplinas. Esto torna débil a la educación respecto de ataques ideológicos como los descriptos anteriormente, y confunde al campo hasta su médula. Los investigadores educativos que hacen investigación sólida, tanto en las corrientes principales como en las 'críticas', no previeron lo que se avecinaba, y cuando llegó este ataque frontal contra todo lo que consideraban sagrado, simplemente no había respuesta posible. O, para ser más precisos, la respuesta posible solo parecía confirmar lo que decía la nueva derecha –a saber, que la investigación educativa solo apoyaba una anticuada idea de estado de bienestar en su propio interés 'izquierdista'. Las pocas respuestas desde el campo de la investigación solo se enterraron aún más en el lodo.

Lo que complica aún más el asunto es que el campo de la investigación educativa en Suecia también sufre ataques internos. Otras disciplinas ingresan a la educación a través de las didácticas específicas, pero a menudo sin hacer su tarea, sin molestarse en buscar teorías de la educación mediante su historia intelectual y sin relacionarse con lo que efectivamente se

hizo y se hace, nacional e internacionalmente, en el campo de la educación. Esta expansión de la investigación 'educativa' en las universidades, principalmente a través de la formación docente, en efectos oscurece aún más al campo. La educación se ha visto marginada severamente como una tradición intelectual por derecho propio, y nuevas invenciones se realizan constantemente para alcanzar las demandas tanto de un campo confundido como de los determinados políticos. Las invenciones se llaman, por ejemplo, didácticas específicas, trabajo educativo, sociología educativa, educación especial, psicología educativa, y se establecen como disciplinas independientes, aunque siempre con el mismo contenido, solo denominado de forma diferente en diferentes universidades, y todas ellas en teoría marcadamente distintas de la educación (en sueco, Pedagogik), confundiendo a los estudiantes y al personal en todos los niveles. En un aspecto, sin embargo, el campo difuso se mantiene hoy en día gracias a la ambición del estado no solo de apoyar a un tipo específico de investigación, sino también para definir qué debe explicar la investigación, cómo lo explicará, y qué teoría usará para establecer a estas explicaciones como la verdad (para más detalles, ver Säfström, 2010). ¿Pero eso es lo que queremos que signifique la educación? Creo firmemente que no. ¡Es hora de luchar por la educación!

Notas

Traducción al español Leandro Calandra. Supervisión de la traducción: María Cristina Sarasa (Grupo GIEEC-CIMED-UNMDP)

El editor estaría complacido de publicar respuestas a este texto (no más de 500 palabras).

Bibliografía

- Biesta, G. J. J. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Boulder, CO: Paradigm.
- DagensNyheter. (2010). Kraftigjobbtillväxt i orivatom-sorg [Fuerte incremento privado en profesiones de la salud], 29 de Septiembre. Online: <http://www.dn.se/ekonomi/kraftig-jobbtillvaxt-i-privat-omsorg>

- Englund, T. (2010). Questioning the parental right to educational authority: Arguments for a pluralistic public education system. *Education Inquiry*, 1(3), 235-528.
- Feinberg, W. (1975). *Reason and rhetoric: The intellectual foundations of 20th century liberal educational policy*. New York: John Wiley & Sons.
- Herrman, E. (1995). *The romance of American psychology: Political culture in the age of experts*. Berkeley: University of California Press.
- Månsson, N., & Säfström, C. A. (Eds.). (2010). *Ordningens pris [El precio del orden]*. *Utbildning&Demokrati*, 19(3) (Edición especial).
- Popkewitz, T. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science education, and making society by making the child*. New York & London: Routledge.
- Rosengren, K. E., & Öhngren, B. (1997). *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: HSNR.
- Säfström, C. A. (2004). *Den pedagogiskapsykologin, differentieringsfrågan och den liberal-demokratisk välfärdsstaten [Psicología educativa, la cuestión de la diferenciación y el liberal demócrata estado de bienestar]*. Bengtson, J. (Ed.). *Utmaningar I filosofisk pedagogic [Challenges in philosophical education]*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, C. A. (2010). *Profesor: Överlättforskningsnät-forskarna [Profesor: Deje la investigación a los investigadores]*. Västerås Läns Tidning. Online: <http://vlt.se/asikter/debatt/1.740321-professor-overlat-forskningen-at-forskarna>
- Säfström, C. A. (2011). *Rethinking emancipation, rethinking education*. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 199-211. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1007/s11217-011-9227-x>
- SvenskaDagbladet. (2010). *Skolänglödhetsförrikkapitalister [Las escuelas de moda para los capitalistas de riesgo]*, 7 de Agosto. Online: http://www.svd.se/naringsliv/nyheter/skolan-glodhet-for-riskkapitalet_5098225.svd
- Wiklund, M. (2006). *Kunskapsfanbärare. Den godelän-rarensomdiskursivkonstruktion på en mediearena [Abanderados del conocimiento. El buen maestro como una construcción discursiva en una arena mediática]*. *Örebro Studies in Education*, 17. Örebro: Örebro University.

Fecha de Recepción: 7 de diciembre de 2017
Primera Evaluación: 17 de enero de 2018
Segunda Evaluación: 17 de enero de 2018
Fecha de Aceptación: 27 de enero de 2018



“Ingrávida 2”, escultura. Gabriela López

A Manifesto for Education

Gert BIESTA* and Carl Anders SÄFSTRÖM**



Untitled, sculpture. Gabriela López

Abstract

In November 2010 the authors finished the writing of a manifesto for education. The manifesto was an attempt to respond to a number of issues concerning education, both in the field of educational research and in the wider socio-political environment. This is the text of that manifesto followed by two commentaries in which the authors try to highlight some of the reasons that have led to the writing of the manifesto, and in which an attempt is made to situate the manifesto in a number of discussions and debates.

Keywords: education; educational investigation; democracy; resistance; fight

Un manifiesto por la educación

Resumen

En noviembre de 2010 los autores terminaron de escribir un manifiesto por la educación. El manifiesto constituyó un intento de responder a un número de asuntos que conciernen a la educación, tanto en el campo de la investigación educativa como en el medio socio-político más amplio. Este es el texto de aquel manifiesto, seguido por dos comentarios en los cuales los autores intentan resaltar algunas de las razones que llevaron a la escritura del manifiesto, y en los cuales se intenta situar al manifiesto en un número de discusiones y debates.

Palabras clave: educación; investigación educativa; democracia; resistencia; lucha

Speaking for Education

Not for the first time, education finds itself under attack for not delivering what it is supposed to deliver. These attacks come from two different directions: populism and idealism. Populism shows itself through the simplification of educational concerns by reducing them either to matters of individual taste or to matters of instrumental choice. It shows itself through a depiction of educational processes as simple, one-dimensional and straightforward, to be managed by teachers through the ordering of knowledge and the ordering of students, based on scientific evidence about 'what works'. Idealism shows itself through overbearing expectations about what education should achieve. Here education is linked up with projects such as democracy, solidarity, inclusion, tolerance, social justice and peace, even in societies marked by deep social conflict or war.

Education never seems to be able to live up to such expectations and is thus constantly being manoeuvred into a position of defence. From here some try to counter populism

*Stirling Institute of Education, University of Stirling, United Kingdom. Professor of Education and Director of Research at the School of Education, University of Stirling, where he also co-directs the Laboratory of Educational Theory (<http://www.theorylab.co.uk>). He is Visiting Professor at the School of Education Culture and Communication, University of Mälardalen, Sweden, editor in chief of Studies in Philosophy and Education and co-editor of Other Education: The Journal of Educational Alternative [Another Education: The Journal of the Educational Alternative]. He publishes on the theory and philosophy of education and is particularly interested in the connections between education and democracy.
gert.biesta@stir.ac.uk

** School of Education Culture and Communication, University of Mälardalen, Sweden Professor of Education and President of the Graduate School of Philosophical Studies of Educational Relations at the School of Education Culture and Communication Culture and Communication], University of Mälardalen, Sweden, and Visiting Professor at the University of Stirling, United Kingdom. Conducts theoretical and empirical research in the fields of educational philosophy, curriculum theory and didactics.
carl.anders.safstrom@mdh.se

with idealism, arguing that the solution lies in getting the agenda for education 'right'. Others counter idealism with populism, arguing that with better scientific evidence and better techniques we will eventually be able to fix education and make it work. Both lines of defence see the weakness of education as something that needs to be overcome. In doing so, they both run the risk of taking the educational dimension out of education altogether. This manifesto aims to speak for education in a way that is neither populist nor idealist. It aims to speak out of a concern for what makes education educational, and is interested in the question of how much education is still possible in our educational institutions.

The Interest for Education

We propose that to speak for education in an educational manner means to express an interest in freedom and, more specifically, an interest in the freedom of the other: the freedom of the child, the freedom of the pupil, the freedom of the student. Freedom is not license. It is neither about 'anything goes' nor about individual preference and choice. Freedom is relational and therefore inherently difficult. This is why educational freedom is not about the absence of authority but about authority that carries an orientation towards freedom with it. The connection between education and freedom has a long history. Whereas education was initially conceived as being become conceived as itself a liberating process, a process aimed at the realisation of freedom. Such freedom is often projected into the future, either through a psychological argument that focuses on development of inner faculties or potential, or through a sociological argument that focuses on social change, liberation from oppression and the overcoming of inequality. In this way education has not only become tied up with progress but has actually become synonymous with it. However, by conceiving education in terms of what is not yet – that is, by conceiving education as a process that will deliver its promises at some point in the future – the question of freedom disappears from the here and now and runs the risk of being forever deferred. This locates the educational in a place beyond reach.

Education in the Tension between 'What is' and 'What is Not'

Rather than thinking of education in temporal terms – that is, as having to do with the *tensión* between what is and what is not yet – we suggest that the proper place of education is to be found in the tension between 'what is' and 'what is not'. Such an 'atemporal' understanding of education can make clear what happens when one leaves the tension between 'what is' and 'what is not' and configures education either in terms of what is or in terms of what is not. Education under the aegis of 'what is' becomes a form of adaptation. This can either be adaptation to the 'what is' of society, in which case education becomes socialisation, or it can be adaptation to the 'what is' of the individual child or student, thus starting from such 'facts' as the gifted child, the child with attention deficit hyperactivity disorder, the student with learning difficulties, and so on. In both cases education loses its interest in freedom, it loses its interest in an 'excess' that announces something new and unforeseen. The solution for this, however, is not to put education under the aegis of the 'what is not'. If we go there, we tie up education with utopian dreams. To keep education away from pure utopia is not a question of pessimism but rather a matter of not saddling education with unattainable hopes that defer freedom rather than making it possible in the here and now. To stay in the tension between 'what is' and 'what is not' is therefore also a matter of being responsible for the present. To tie education to the 'what is' is to hand over responsibility for education to forces outside of education, whereas to tie education to the 'what is not' is to hand over education to the thin air of an unattainable future. From an educational perspective, both extremes appear as irresponsible. We therefore need to stay in the tension.

Dissensus, Subjectivity and History

The tension between 'what is' and 'what is not' should not be understood as the golden mean between two extremes. Neither should it be understood as the fusion of 'what is' and 'what is not' into a higher synthesis. The tension between 'what is' and 'what is not' arises out of the confrontation of 'what is' with 'what is not'. It

concerns the way in which ‘what is’ is interrupted by an element that is radically new rather than a repetition of what already exists. This interruption –which can be called ‘dissensus’– is the place where subjectivity ‘comes into the world’. It is the place where speech is neither repetition nor self-affirmation, but is unique and uniquely new. It is, therefore, the place where freedom appears. When subjectivity is reduced to ‘what is’ it becomes identity understood as identification with an existing order or state of affairs. When subjectivity becomes reduced to ‘what is not’ it becomes fantasy; an imagined self that forever remains beyond the real. To stay in the tension between ‘what is’ and ‘what is not’ thus means to take history seriously and to take education as fundamentally historical –that is, open to events, to the new and the unforeseen– rather than as an endless repetition of what already is or as a march towards a predetermined future that may never arrive.

Theoretical Resources and the Question of Educational Theory

To locate education in the tension between ‘what is’ and ‘what is not’ also has implications for the theoretical resources that can be brought to bear upon education. We question whether different academic disciplines can actually fully capture the educational dimension of education and thus do existing inequalities –either overtly or through ideology– it operates in the domain of ‘what is’. To utilise such knowledge educationally runs the risk of turning the individual towards ‘what is’ rather than promoting freedom. When, on the other hand, developmental psychology understands ‘what is not’ in terms of ‘what is not yet’, it runs the risk of subjecting current freedom to a freedom-to-be that may never arrive. Both forms of theorising thus lead education away from the tension between ‘what is’ and ‘what is not’. This raises the question about the possibility of forms of theorising that are able to stay within the tension. This is the question of educational theory proper as distinguished from applied and imported forms of theorising.

Theorising Education Educationally

The challenge is to develop forms of theory and theorising that have freedom as their in-

terest and reference point. Such forms do not operate in the domain of the cognitive – where theory would tie education to ‘what is’ – nor in the domain of the normative – where theory would tie education to ‘what is not’. Rather, their resources are ethical, political and aesthetic in character. They encompass an ethics of subjectivity, a politics of emancipation and an aesthetics of freedom. An ethics of subjectivity focuses on the ways in which the subject appears as someone through responsible response to what and who is other. A politics of emancipation focuses on the moment where the subject speaks in a way that is neither repetition nor self-affirmation but brings something new into the world. An aesthetics of freedom highlights the mode in which commonsense is transformed by assuming equality in a situation of inequality.

Standing up for Education

This manifesto is an attempt to indicate what it might mean to speak educationally for education.

We are standing up for education in order to respond to attacks and challenges that aim to tie education either to ‘what is’ or to ‘what is not’, either to a present that is already fully known or to a future that is already fully determined but always deferred. Both positions close down education rather than opening it up to wider possibilities. This manifesto is an attempt to articulate what it might mean to speak for education in a way that recognises what it is that makes education special, unique and proper. In this regard the manifesto aims to identify the challenges that need to be met if one wishes to stand up for education –which means to stand up for the possibility of freedom.

A Manifesto for Education?

Gert Biesta

In our times a manifesto can only be performed in an ironic manner. We know all too well, after all, that no manifesto that has ever been written –be it in the domain of art or in the domain of politics– has ever managed to change the world. So while a manifesto speaks with a high ambition, often one where the ambition is that the manifesto speaks for itself,

the ambition should not be to dictate what should happen or what should no longer happen. As an ironic form –or as an ironic performance– a manifesto can be nothing more than an attempt to speak and, through this, create an opening, a moment of interruption. That is precisely what this manifesto tries to do and what we try to do with this manifesto. We try to speak, not simply about education, but also for education.

Such speech is not entirely easy because it requires a double gesture. The point is that if it was perfectly clear what education ‘is’ and what it is ‘about’, then it would be quite easy to speak for education, as most of the work had already been done by ‘education’ itself. In a sense, there would hardly be a need to speak for education. The challenge, therefore, is not only to speak about, for, or in the name of education, it is, at the very same time, to say something about the referent we are trying to speak about, for, and in the name of.

One way in which this might be done is through definition –that is, by suggesting a definition of what education ‘is’ or ought to be and then constructing the rest of the argument from there.

Maybe that is what we are doing as well in the manifesto, although by tying up education with the articulate the educational interest as an interest in something that also cannot be pinned down, that cannot be captured, and that, in that sense, also cannot be defined. More positively, we are trying to indicate that a number of ways of speaking and doing and thinking about education that are circulating in contemporary discussions about education, both in society at large and in the field of educational research, run the risk of keeping out or eradicating the very thing that might matter educationally.

This is what we see happening in both populism and idealism. Both strategies seem to miss something that matters educationally –or, to put it in more careful terms, that might matter educationally and that, so we believe, should matter educationally. While populism expects too little from education –and thus can blame those who expect a little more, those who complicate education– idealism expects too much from education –and thus can blame those who expect too little from it, those who tie education too quickly to the ex-

isting state of affairs. ‘Freedom’ then signifies an ‘excess’; that is, it signifies what cannot be captured if one is either a serious populist or a serious idealist, but may matter nonetheless, and may matter educationally.

Perhaps as an aside, the difficulty with the word ‘education’ is that it can refer to many different things and actually does refer to many different things. (And that’s only in the English language, because if we go to other languages, such as German, we find a much bigger array of concepts, such as *Erziehung*, *Bildung*, *Ausbildung*, and so on.) We are not trying to cover all of that.

We are not trying to say that schools should only be about freedom, for example, or that vocational education should not be called education. But we are trying to ask how much education is possible or can occur in schools, how much education is possible or can occur in vocational training –and, in a sense, we are trying to indicate why it might be important to be able to ask that question, why it might be a meaningful and important question, particularly here and now, when we see that education is under attack for not delivering what it is supposed to deliver (and perhaps at the same time for delivering what, from the angle of populism or idealism, it is not supposed to deliver).

The idea of freedom is not a foreign concept in the field of education. We can find many references to it throughout the history of educational thought and educational practice. We can hear its echo in such notions as emancipation, enlightenment and liberal education, and we can find its promise in critical education, empowering education, and so on. While in this regard freedom may have the power to keep education away from what is, from the reality of the here and now, and keeps the possibility of excess or transcendence open, there is a danger that in such notions as emancipation, enlightenment, liberation and empowerment freedom is always projected into the future, as something that needs time, as something that may arrive, but that is always to arrive later. As we suggest in the manifesto, there is a strong tendency to think of education entirely in such temporal terms, both with regard to what it is supposed to deliver –a future state of liberation, a future state of enlightenment– and with regard to its object –the child as the ‘not yet’.

Could it be, therefore, that we need to take temporality out of education in order to capture something educationally, something that is neither about what is, nor about what is not yet (but will come one day)?

If we take freedom seriously –as something that can happen right here and right now– then perhaps the educational moment, the educational event arises out of the confrontation between what is and what is not; right here and right now. This confrontation which, after Rancière but not identical with Rancière, we refer to as dissensus, is the moment where speech –as different from repetition– might happen. It is not the moment where existing identity positions are picked up through repetition (not even if the repetition is not entirely perfect, as slippage is not automatically speech), nor is it about the future promise of speech. It rather is about what is spoken here and now, right in front of us. This, as we try to argue, is not to take history out of education, but rather to take history seriously, to believe that history can be made because history is not the unfolding of a programme, but a chain of events.

What is there in the manifesto is therefore not only an attempt to speak for education, and also not just an attempt to articulate the referent we are speaking for, it is perhaps also a theory of education, a theory that first of all aims to construct an educational 'object'. This is important as well, because if there is no educational way of speaking about education, if there is no educational way to theorise education, then the only resources left are ones that are borrowed from somewhere else. In the field of educational theory and educational research such resources are often borrowed from other academic disciplines, thus constructing the sociology of education, the psychology of education, the philosophy of education, the history of education, the economics of education, and so on. These resources can make important things visible and can do important work. But the question that needs to be asked again –just as we try to ask this question in relation to educational practices– is whether such theoretical resources can capture the educational dimension of education. We have some doubts, but the most important thing for



Calm woman music, sculpture. Gabriela López

us is to see if it can become possible to make this into a meaningful question: To what extent can the sociology, psychology, philosophy, history etcetera of education capture what is educational about education?

As mentioned, the manifesto is an attempt to speak –to speak for education. In a sense, this is something that can only be done, not something that can be explained. In that sense this commentary is as much an attempt to speak for education as the manifesto is. It is therefore as much a manifesto as the manifesto it tries to make plausible. There is, therefore, no invitation to sign up to the manifesto. The manifesto rather invites people to start speaking for education themselves. It is, in sum, a manifesto that calls for multiplication, not for copying.

A Manifesto for Education!

Carl Anders Säfström

Modern education has been associated with the development of the modern welfare state. The early pragmatists of the North American melting pot already saw education as a springboard to a new and better society. Technology was to become the driving force while education was to top reprepare the ground for such a new society (Feinberg, 1975). The values and norms through which this brave new world would form itself were based on the power of technology to make human living smoother and more effective in achieving its aspirations. In research, large-scale projects were carried out and new methods were developed in order to deal with large quantities of data.

The rationale behind this was the need to both construct and control the emergence of a new type of citizen, the modern democratic ‘man’. The Second World War had shown the need for this new ‘man’, distinct from Fascists and Nazis (Herrman, 1995). Social science, informed by the new technologies of the modern world, developed rapidly with financial support from military budgets (Herrman, 1995). In Sweden the emerging social sciences, among them education, turned to the USA to learn the new methods for dealing with large-scale data sets in order to carry out the dual task of inventing and controlling the new democrat, suitable for the new welfare state to come (Säfström, 2004).

Why this short historical introduction? It is necessary in order to have a context for understanding what we face in education in Sweden today. The key insight is that education forms itself in the modern state as part of the state’s dealing with its internal problems and desires. That is how it constructs its citizens in order to survive as a state of a particular kind (Popkewitz, 2008).

Education, in other words, both as an idea and in the form of a particular school system, does not lie outside the construction of the modern welfare state, but is its very foundation. From this, two things follow. First, if education is under attack, it means that the whole idea of a particular kind of welfare state is under attack. That this is the case is shown quite clearly in Sweden today, when compulsory schooling, an ideal that has formed school politics since at least the 1940s, is no longer in the interest of all, but when families are choosing schools according to their social status and wealth (Englund, 2010). The state funds what is called ‘free schools’, which follow a national curriculum but are privately owned companies funded with tax money, in effect turning tax into private profit. Newspapers report that starting a school is the most profitable business in Sweden, with the lowest risk and the highest return. For example, the national newspaper *Dagens Nyheter* (29/09/2010) reported an average profit of 13 % for private schools and the care professions, in comparison with 9% for all other types of businesses, while *Svenska Dagbladet* (7/8/2010) reported on a large increase in risk capitalists operating in the free school market because of the fact that it gives high returns for small investments.

The former idea of education –a school for all understood in terms of democracy, solidarity and justice– has been renamed by liberal and conservative school politics ‘flum’ (in English, ‘fluff’). This renaming, which has gained quite a wide acceptance in the public domain, is part of a discursive shift in the discourse about education and schooling in Sweden, where ‘discipline’ and ‘order’ have become key terms, rather than democracy (Månsson & Säfström, 2010). To be more precise, the ‘school for all’ has been renamed ‘for all to join’, and ‘lifelong learning in the knowledge society’. This is a distinctly different discourse characterised by a return to ‘positivistic’ knowledge produced by brain

research, evidence-based research, positivistic psychology, and leadership and efficiency ideas in all matters concerning schooling.

Second, it also follows that if educational research is internal to a particular kind of welfare state that is being challenged to its core by political forces from the right –both liberals and conservatives– then it means that educational research is also under attack. All types of research that is orientated towards something outside of itself (e.g. an orientation towards justice, solidarity, democracy, or freedom) are questioned. That is, research becomes reduced to more research for the sake of research to be used by politicians defining to what end it will lead (Biesta, 2010).

In Sweden this means in effect that a new right redefines the whole idea of a welfare state from within by changing the whole educational infrastructure. This involves changing the school law and the grading system in school; it involves giving teachers the right to punish students; it involves changing the admission criteria for the gymnasium (high school) and for the university; it involves changing the terms upon which educational research is funded; it involves changing teacher education and who has the right to give teacher education diplomas; it involves implementing a new ‘quality’ system for universities; and much more –it involves changing the totality of the educational landscape, from kindergarten to higher education.

The irony of it all is that in order for such fundamental change to take place, the right-wing coalition parties need to attack educational research forcefully, since a large part of educational research in Sweden has been conducted within the larger idea of a ‘social democratic’ welfare state (Rosengren & Öhngrén, 1997). Or rather, the state needs to redefine educational research so as to better suit its own aspirations. This is done most blatantly by promoting brain research and an old form of positivistic educational psychology (Säfström, 2011). The state thus supports types of research that only with great difficulty can say anything substantial at all about education, and that too easily can be accused of only legitimising an already politically decided view on what education is and what it should be good for. Its lack of scientific credibility (and this is particularly ironic, since the Ministry of Education claims

it is doing all this in order to increase the quality of research) is counteracted by rigid and aggressive propaganda, supported by one of the bigger daily papers in

Sweden, Dagens Nyheter (see Wiklund, 2006), in effect turning school politics into pure populism and disgracefully and illegitimately criticising solid mainstream educational research for failing to live up to some kind of ‘quality’ standard. One should remember, though, that in this critique it is not educational research per se that is the target; rather, it is a particular ‘social democratic’ welfare state that is under attack.

And here I come to the heart of the matter. Educational research forms itself too easily in relation to the politics of the day rather than in relation to traditions of thought that are older than the span of the ruling parties. Educational research too easily becomes reduced to the application of ideas coming from elsewhere, be it politics or other disciplines. This makes education weak in relation to ideological attacks such as the ones described above, and confuses the field to its core.

Educational researchers carrying out solid educational research, both mainstream and ‘critical’, did not foresee what was coming, and when this frontal attack on everything they held sacred came, there was simply no response possible. Or, to be more precise, the possible response just seemed to confirm what the new right was saying –namely, that educational research only was backing up an outdated welfare state in its own ‘leftist’ interest. The few responses from the research field just dug themselves deeper into the dirt.

What complicates the issue even more is that the field of educational research in Sweden is also under attack from within. Other disciplines enter into education through subject didactics, yet often without doing their homework, without bothering to trace theories of education through their intellectual history and without relating themselves to what actually has been done and currently is being done in the field of education, nationally and internationally. This expansion of ‘educational’ research in the universities, mainly through teacher education, in effect diffuses the field even more. Education has been severely marginalised as an intellectual tradition in its own right, and new inventions are constantly made

in order to meet the demands of a confused field and determined policymakers alike. The inventions are called, for example, subject didactics, educational work, educational sociology, special education, educational psychology, and are established as their own disciplines, but often with the same content, only named differently at different universities, and all of them supposedly distinctively different from education (in Swedish, *Pedagogik*), confusing students and staff on all levels. In one respect, though, the diffused field is kept together today by the ambitions of the state not only to support a particular kind of research, but actually to define what that research is to explain, how it will explain it, and what theory it will use to establish these explanations as the truth (for further details, see Säfström, 2010). But is that what we want education to mean? I strongly believe it is not. It is time to stand up for education!

Popkewitz, T. (2008) *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: science education, and making society by making the child*. New York and London: Routledge.

Rosengren, K.-E. & Öhngren, B. (1997) *An Evaluation of Swedish Research in Education*. Stockholm: HSFR.

Säfström, C.-A. (2004) *Den pedagogiska psykologin, differentieringsfrågan och den liberal-demokratiska värfärdsstaten* [Educational psychology, the issue of differentiation and the liberal democratic welfare state], in J. Bengtsson (Ed.) *Utmaningar i filosofisk pedagogik* [Challenges in philosophical education]. Lund: Studentlitteratur.

Säfström, C.-A. (2010) *Professor: Överlåt forskningen åt forskarna* [Professor: leave research to the researchers], *Västerås Läns Tidning*. <http://vlt.se/asikter/debatt/1.740321-professor-overlat-forskningen-at-forskarna>

Säfström, C.-A. (2011) *Rethinking Emancipation, Rethinking Education*, *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 199-211. <http://dx.doi.org/10.1007/s11217-011-9227-x>

Svenska Dagbladet (2010) *Skolan glödhet för riskkapitalister* [Schools hot for risk capitalists], 7 August. http://www.svd.se/naringsliv/nyheter/skolan-glodhet-for-riskkapitalet_5098225.svd

Wiklund, M. (2006) *Kunskapens fanbärare. Den gode läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena*. [Standard-bearers of knowledge. The good teacher as a discursive construction on a media arena], *Örebro Studies in Education*, 17. Örebro: Örebro University.

Notes

The authors would be pleased to publish responses to this text (no more than 500 words).

Bibliographic References

Biesta, G.J.J. (2010) *Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm.

Dagens Nyheter (2010) *Kraftig jobbtillväxt i privat omsorg* [Strong increase of jobs in private care professions], 29 September. <http://www.dn.se/ekonomi/kraftig-jobbtillvaxt-i-privat-omsorg>

Englund, T. (2010) *Questioning the Parental Right to Educational Authority: arguments for a pluralistic public education system*, *Education Inquiry*, 1(3), 235-528.

Feinberg, W (1975) *Reason and Rhetoric: the intellectual foundations of 20th century liberal educational policy*. New York: John Wiley & Sons.

Herrman, E. (1995) *The Romance of American Psychology: political culture in the age of experts*. Berkeley: University of California Press.

Månsson, N. & Säfström, C.-A. (Eds) (2010) *Ordningens pris* [The price of order], *Utbildning & Demokrati*, 19(3) (Special issue).

Received: December 7th, 2017

First Reviewed: January 17th, 2018

Second Reviewed: January 17th, 2018

Accepted: January 27th, 2018