

AUTORIDAD EN LA ENSEÑANZA: SUPERAR LA DIDACTOFOBIA A TRAVÉS DE LA NO-DIDÁCTICA APLICADA¹ GERT BIESTA

Recibido/ Received: 06-08-2025
Aceptado / Accepted: 16-05-2026

Traducción: Fernanda Soler Urzúa²
Universidad de Chile, 2025
<https://orcid.org/0000-0003-1133-7904>

Prefacio

La historia de la educación da cuenta de un viejo descontento con los profesores³ y la enseñanza, cuya razón yace en el supuesto, bastante prevalente, de que la enseñanza termina inevitablemente siendo un ejercicio de control que restringe la libertad de aquellos a quienes se enseña. La principal respuesta a este miedo a enseñar o *didactofobia* ha sido invertir los términos de la relación entre profesores y estudiantes, poniendo a estos últimos como “aprendices”, al centro del esfuerzo educativo. Este devenir, al que me he referido como la *aprendificación* de la educación⁴, intenta hacerse cargo del problema de la autoridad del profesor

¹ Publicado originalmente en inglés: Gert Biesta. ‘Authority in teaching: overcoming didactophobia through applied non-didactics’, en F. Brummel (Ed.) *Applied non-didactics*. Art theoretical writings from the academy of fine arts (21). Academy of Fine Arts, University of the Arts Helsinki, 2024. ISBN 978-952-353-480-3.

² Académica del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. fernanda.soler@uchile.cl

³ Nota del traductor (NdelT): Se opta por el género masculino estrictamente por criterios de economía del lenguaje.

⁴ Véase Gert Biesta, ‘Good education in the age of measurement’, Boulder, Colorado: Paradigma Publishers, 2010.

Traducción

entregándosela a los estudiantes. Los estudiantes supuestamente ejercen esta autoridad a través de sus actos de creación de sentido y significado, relegando así a los profesores al papel de facilitadores de un aprendizaje que de otro modo sería “autónomo” (es decir, independiente del profesor).

Un problema fundamental con esta respuesta es que, en realidad, desdibuja la educación. Después de todo, si el profesor está ahí para facilitar algo que podría ocurrir sin su intervención, entonces se trata de alguien accesorio a la educación y no constitutivo de ella⁵. Esto quiere decir que bien podríamos prescindir del él. Mientras habría quienes acogerían con gusto tal fin educativo, otros intentarían salvarla reinstalando al profesor como una figura de autoridad y control—una forma de *didactofilia*. Propongo una respuesta distinta al miedo a enseñar, en cuyo marco el profesor desempeña un papel constitutivo y no accesorio. Sin embargo, la autoridad no reside en el profesor a modo de controlador ni en el estudiante a modo de creador de significado, sino que yace en aquello a lo que el profesor busca redirigir la atención del estudiante.

Los estudiantes encuentran este “tercer elemento” en la relación educativa no a través de sus actos de aprendizaje o de búsqueda de sentido, sino reflexionando sobre lo que “esto” —es decir, aquello que encuentran o, más precisamente, lo que los encuentra— puede estar pidiéndoles⁶. Esto, como sugeriré, no sólo abre el mundo

⁵ Véase Gert Biesta, ‘Ingen uddannelse uden uddanner’, KvaN, 44(129), 2024.

⁶ Véase Gert Biesta, ‘World-centred education: a view for the present’, Nueva York/ Londres: Routledge, 2021.

de manera diferente al sí mismo⁷, sino que también lo abre de manera diferente al mundo. Por estas razones, como intentaré aclarar en lo que sigue, dicha reconfiguración otorga una respuesta plenamente educativa al antiguo miedo a la enseñanza. Es una respuesta en la que el profesor tiene un papel que desempeñar, en la que la autoridad tiene un lugar y en la que los estudiantes enfrentan la cuestión de su libertad de una manera mucho más seria que a través de una forma más bien descuidada—y algunos podrían incluso decir neoliberal o consumista—de dar sentido a sus propias ideas⁸.

¿Hacer Milagros?

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

⁷ NdelT: Biesta utiliza el término *self* y *ego* en este texto. Siguiendo la tradición fenomenológica, *self* será traducido como *sí mismo* en este manuscrito para enfatizar la instancia en relación con otros y con el mundo, al modo de Levinas. Para el caso de *ego*, se opta por el lema *Yo*, con el fin de representar a la instancia que busca controlar y objetivar el mundo, al modo de Jean-Luc Marion. Algunos de los planteamientos de ambos filósofos son utilizados por Biesta para construir el argumento de este capítulo.

⁸ Véase Gert Biesta, ‘As if the world is just waiting for our opinion: In search of a (re) configuration’, en C. A. Säfström y G. Loughran (eds.), *Being in the World Anew: Events of Art and Education in Post-climate Times*, Londres/Nueva York: Routledge, 2024.

Traducción

bien podría resumirse en la pregunta “¿cómo no enseñar?” o “¿cómo evitar enseñar?”⁹.

En este capítulo busco desentrañar algunas de las complejidades de lo que denominaré *didactofobia*, es decir, el miedo a enseñar. Señalaré de qué forma y en qué circunstancias este miedo puede cobrar sentido, a la luz de las manifestaciones más recientes de *didactofilia*. Relacionaré la *didactofobia* con el problema de la enseñanza como ejercicio de control—que ciertamente debe rechazarse—, pero argumentaré que la solución que se propone a menudo (orientar la labor educativa hacia los estudiantes y su aprendizaje, y convertirlos en la fuente de autoridad) también supone un problema. Esto se debe a razones educativas, filosóficas y políticas. En este contexto, abordaré la cuestión de la enseñanza de una forma distinta: como una invitación a encontrarse con la autoridad del mundo, trasladando así la autoridad desde profesor al mundo, en lugar de eliminarla por completo de la ecuación educativa o ponerla en manos del “aprendiz”. “No-didáctica aplicada”, así sugeriré, podría bien ser el término adecuado para lo que propongo¹⁰.

Didactofobia: el Miedo a Enseñar

Las dudas sobre la posibilidad y la deseabilidad de la enseñanza no son nuevas en la historia de la educación. Una cierta reticencia a enseñar y una didactofobia más profunda, es decir, el miedo a enseñar, son un hilo conductor en la

⁹ Véase también Jacques Derrida, ‘How to avoid speaking’, en *Derrida and negative theology*, Harold Coward y Toby Foshay (eds.), Albany: SUNY Press, 1989, págs. 73–136.

¹⁰ Estoy muy agradecido a Frank Brummel por sugerirme esta frase, que resultó ser un estímulo más útil de lo que había imaginado inicialmente.

literatura. Un ejemplo famoso es Sócrates, quien, por un lado, suele ser descrito como un maestro modelo y goza hasta nuestros días del estatus de creador de lo que se conoce como el “método socrático”¹¹. Sin embargo, la literatura nos recuerda una y otra vez que Sócrates siempre afirmaba que no podía enseñar nada a nadie, sino que sólo podía hacer pensar a los demás.

Por lo tanto, la enseñanza socrática no se concibe como un modo de instrucción en el que se les dice a los estudiantes qué hacer o qué pensar, sino que se lleva a cabo como un proceso de cuestionamiento continuo—algunos lo denominan un estilo dialógico de enseñanza—cuyo objetivo es garantizar que los estudiantes piensen por sí mismos y saquen sus propias conclusiones. Sócrates sólo está ahí, según cuenta la historia, para plantear preguntas continuamente. Sin embargo, los relatos de la enseñanza de Sócrates—que se han “recibido” indirectamente a través de la obra de Platón—parecen indicar que la línea de cuestionamiento que sigue a menudo empuja a su interlocutor a una dirección muy particular y a menudo a una conclusión *inevitable*, lo que levanta la sospecha de que Sócrates es en realidad mucho más directivo de lo que su método sugiere¹².

Un rechazo más explícito de toda la idea de la enseñanza y del maestro se puede encontrar en la obra de Paulo Freire, particularmente en su libro *Pedagogía*

¹¹ Véase, por ejemplo, Ward Farnsworth, ‘The Socratic Method: A Practitioner’s Handbook’, Boston, MA: David R. Godine, 2021.

¹² Véase, por ejemplo, Sharon Todd, ‘Learning from the Other’, Albany, N.Y.: SUNY Press, 2003.

Traducción

del Oprimido¹³. El libro contiene la famosa crítica de Freire a la educación que se realiza de forma bancaria en la que los estudiantes se convierten en receptáculos que el maestro “llena” y la enseñanza es un “acto de depositar, en el que los educandos son los depositarios y el maestro quien deposita”¹⁴. Aunque Freire sostiene que la educación bancaria conduce a formas superficiales de aprendizaje, su crítica no es que la educación bancaria se base en una teoría del aprendizaje equivocada. Más bien, insinúa algo más profundo: que en la educación bancaria los estudiantes sólo pueden aparecer como objetos de los poderosos actos del profesor, y no como sujetos de propio derecho. En la educación bancaria, Freire escribe: “el profesor es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos”¹⁵. Por eso, Freire argumenta que toda educación, en realidad, necesita comenzar con una superación de “la contradicción educador-educandos”. En su opinión, “la superación resulta en un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador”¹⁶.

Mientras Freire sospechaba de las configuraciones unilaterales en los que los profesores instruyen y los estudiantes reciben y, sobre esa base, defendió un enfoque más igualitario y transformador de la educación, los defensores del movimiento anti-pedagógico (*Antipädagogik*), que surgió en Alemania a finales de los años 1960, planteaban la abolición total del proyecto educativo¹⁷. En su opinión,

¹³ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*. New, revised 20th anniversary edition. New York: Continuum, 1993.

¹⁴ *Ibíd* p. 53.

¹⁵ *Ibíd* p. 54.

¹⁶ *Ibíd*, p. 53.

¹⁷ Véase Ekkehard von Braunmühl, ‘Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung’. Weinheim: Beltz, 1975.

toda educación, ya sea en las escuelas o en las familias, sólo puede ejercerse como una forma de control y, por lo tanto, inevitablemente socava—en lugar de reforzar—la libertad de niños y jóvenes.

Didactofilia: el Amor por la Enseñanza

Los ejemplos anteriores muestran que existe una larga historia de didactofobia en la educación, en la que el miedo o incluso el rechazo a la enseñanza parecen estar motivados por la preocupación de que ésta no pueda dar espacio a los estudiantes como sujetos de su propia vida. La enseñanza, según el argumento de los críticos, es inevitablemente un gesto de objetivación. Antes de abordar esta crítica, es importante mencionar que la objetivación no se considera universalmente un problema. También hay quienes aman enseñar precisamente por esta razón. Pensemos en quienes han utilizado—y probablemente siguen utilizando—la educación como herramienta de adoctrinamiento político o religioso, que básicamente consiste en decirles a los estudiantes qué pensar, qué creer y cómo ser, sin margen de negociación¹⁸.

Pero no es sólo en el contexto del adoctrinamiento donde podemos encontrar entusiasmo por la enseñanza como control. Existe una orientación similar en el

¹⁸ Véase, por ejemplo, W. W. Brickman, 'Ideological Indoctrination Toward Immolation: The Inauguration of National Socialist Education in Germany in 1933', *Western European Education*, 15(1), 1983, pp. iii–xxxii; Margeret Eastwood, 'Lessons in hatred: the indoctrination and education of Germany's youth', *The International Journal of Human Rights*, 15(8), 2010, pp. 1291–1314; A. Neundorf, E. Nazrullaeva, K. Northmore-Ball, K. Tertychnaya, W. Kim, 'Varieties of Indoctrination: The Politicization of Education and the Media around the World', *Perspectives on Politics* (online), 2024:1-28.

campo, aún en expansión, de la investigación sobre la efectividad escolar y la idea concomitante de la educación basada en la evidencia. Aquí los investigadores buscan las formas más efectivas—y, a menudo, las más eficientes—de lograr resultados educativos específicos, basándose en una forma causal, o como la he llamado anteriormente *cuasicausal*,¹⁹ de entender las dinámicas de la educación. La idea general es que la escuela más efectiva es aquella en la que todas las variables están bajo control, de manera que los resultados deseados se puedan lograr con un 100% de certeza. Para alcanzar ese grado de perfección es necesario, por supuesto, que los estudiantes hagan lo que les dicen los profesores, así como que los profesores hagan lo que les dicen los investigadores de la efectividad.

Sobre la Enseñanza: Control, Niños y Agua Sucia²⁰

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

¹⁹ Véase Gert Biesta, 'Improving education through research? From effectiveness, causality and technology, to purpose, complexity and culture', *Policy Futures in Education* 14(2), 2016a, pp. 194-210.

²⁰ NdelT: El original en inglés "control, babies and bathwater" hace alusión al dicho *Tirar al niño con el agua sucia*, que proviene del dicho alemán *Das Kind mit dem Bade ausschütten*. Esta expresión se utiliza para referirse a descartar algo valioso (el niño) tratando de deshacerse lo que no sirve (el agua sucia).

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



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

Desde esta perspectiva, podemos afirmar, por tanto, que la didactofobia es el temor legítimo de que la enseñanza se convierta en adoctrinamiento. De ser así, deberíamos entonces desconfiar de la enseñanza. Sin embargo, no se trata sólo de que esta sospecha se haya generalizado en las últimas décadas. Más importante aún para la línea de pensamiento que desarrollo en este capítulo es que la principal “solución” que ha surgido es centrar la labor educativa en los estudiantes y su

aprendizaje²¹. La “aprendización” de la educación es visible en una serie de giros discursivos, como la tendencia a referirse a los estudiantes como aprendices, a las escuelas como entornos de aprendizaje, a las clases como comunidades de aprendizaje, a los profesores como facilitadores del aprendizaje o a la educación de adultos como aprendizaje continuo. Más allá del discurso, también ha impactado la organización de las aulas, los currículos e incluso la propia arquitectura de la educación²².

El giro hacia los estudiantes y su aprendizaje se basa en el supuesto de que la enseñanza es o corre el riesgo de ser una forma de control, lo que va en contra del fin mismo de la educación como un esfuerzo orientado hacia la libertad del estudiante, es decir, la educación como emancipación. Con base en este supuesto, se concluye que si los profesores y su enseñanza se eliminan de la ecuación educativa y los estudiantes se hacen cargo de su propio aprendizaje, logramos que los estudiantes sean libres, en lugar de estar limitados por los profesores y la enseñanza. Pero ¿es esto realmente así? ¿Es realmente cierto que la enseñanza sólo puede ejercerse como control? ¿Y es cierto que el aprendizaje es siempre, necesaria y automáticamente, una cuestión de libertad?

²¹ Véase Robert Barr y John Tagg, ‘From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education’, *Change* 27, no. 6, 1995, págs. 13-25.

²² Véase Gert Biesta, ‘Creating spaces for learning or making room for education? New parameters for the architecture of education’, en HM Tse, H. Daniels, A. Stables y S. Cox (eds.), *Designing buildings for the future of schooling: Contemporary visions for education*, Londres/Nueva York: Routledge, 2018, págs. 27-40.

Creo que la simple ecuación de enseñanza con control y aprendizaje con libertad pasa por alto una serie de asuntos delicados. Uno tiene que ver con la cuestión de si el aprendizaje es necesaria y automáticamente una cuestión de libertad. Tengo razones, que presentaré en la siguiente sección, para dudar de que este sea el caso. De igual manera, está la cuestión de si la enseñanza sólo puede ejercerse como control. En relación a estas preguntas, de hecho, me ha sorprendido el carácter binario de la discusión, como si sólo hubiera dos opciones a considerar: enseñanza=control y aprendizaje=libertad. Lo que está claramente ausente es cualquier intento de reposicionar la enseñanza del lado de la emancipación y la libertad, lo que también requiere que exploremos qué “tipo” de libertad es realmente la que está en juego en la discusión. Creo, como lo he argumentado antes²³, que un redescubrimiento de la enseñanza en esta línea, es decir, como un acto emancipador en lugar de una tecnología de control, es en realidad necesaria y posible. A continuación, analizaré cómo se ve una explicación educativa muy diferente de la enseñanza. Pero comenzaré con la cuestión del aprendizaje y su (supuesta) conexión con la libertad.

(Más allá de) La Ontología del Aprendizaje

Existen varios problemas con el discurso del aprendizaje y la forma en que ha llegado a dominar los debates contemporáneos sobre la educación. Uno de ellos es que la “aprendificación” de la educación ha marginado las cuestiones sobre su sentido y su propósito. La idea de que es tarea de los profesores “facilitar el aprendizaje” o que es tarea de la escuela ser un “ambiente de aprendizaje” ignora,

²³ Gert Biesta, ‘The rediscovery of teaching’, Londres/Nueva York: Routledge, 2017.

convenientemente, que el aprendizaje puede apuntar hacia muchas direcciones. En otras palabras, hay formas de aprendizaje con sentido y otras profundamente problemáticas, lo que sugiere que la educación debería preocuparse por explorar esta diferencia en lugar de promover o facilitar el aprendizaje *per se*. Dicho sin rodeos: para convertirse en un “buen” criminal o un “buen” nazi, uno también necesita aprender mucho²⁴.

El punto que deseo destacar aquí, sin embargo, tiene que ver con la cuestión más fundamental de cómo la “lógica” del aprendizaje posiciona a los individuos en relación con el mundo (natural y social), un asunto que podríamos llamar la ontología del aprendizaje. En pocas palabras, cuando los seres humanos son vistos como aprendices, se asume una relación entre los individuos y el mundo en la que el mundo aparece como un objeto para que el individuo aprenda (sobre él). El mundo, natural y social, aparece como un objeto para la comprensión, un objeto para la construcción de sentido, un objeto para formar una visión, y quizás incluso una opinión o juicio sobre él. El aprendizaje, en otras palabras, posiciona al individuo y al mundo en una relación donde el individuo ve, literal y figurativamente, un mundo fuera de él²⁵. La libertad que está en juego en esta configuración es la del individuo para dar sentido y significado a este mundo. Emmanuel Levinas ha caracterizado acertadamente esta libertad como la “libertad de significación”²⁶.

²⁴ Véase Gert Biesta, ‘Education towards self-uncertainty, Or why there has to be weakness’, Raeson.

²⁵ Véase Gert Biesta, ‘From the point where I stand to the place where I can be found: The critique of perspectival reason as philosophy for education’, Educational Philosophy and Theory.

²⁶ Véase Emmanuel Levinas, *Humanism of the other* (traducido por Nidra Poller, con una introducción de Richard A. Cohen), Urbana y Chicago: Illinois University Press, 2006.

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

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

Esto, por lo tanto, sugiere un “gesto” diferente y una ontología diferente. Si el gesto de aprendizaje va de mí al mundo, para que yo aprenda sobre el mundo, le dé sentido al mundo, lo capte y lo comprenda, hay un gesto completamente diferente

Traducción

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

Tomarse las Cosas como un Llamado

Un autor cuyo trabajo me ha resultado útil para reflexionar sobre el “giro” que sugiero aquí es el filósofo francés Jean-Luc Marion, quien, a lo largo de su carrera, ha estado explorando este “otro” gesto, el que va de “otro lugar” hacia mí, en lugar de mí hacia “otro lugar”. Lo ha hecho a través del tema de la “donación”, y la pregunta que ha estado reflexionando es si podemos, y cómo, “darle sentido” al fenómeno de la “donación”, teniendo en cuenta que el punto mismo de la “donación” es que es *dada* y, por lo tanto, no es precisamente el producto de nuestra búsqueda de sentido o interpretación. Una de las formulaciones más breves que Marion ha proporcionado de sus reflexiones es con el principio de que “todo lo que se muestra, para lograrlo, debe darse”²⁷. Esta frase contiene un punto importante, porque sugiere

²⁷ Jean-Luc Marion, *The reason of the gift*, Charlottesville, VA: University of Virginia Press, 2011, pág. 19.

que antes de que pueda tener lugar cualquier acto intencional de conocimiento, comprensión o búsqueda de sentido, o incluso antes de que pueda experimentarse algo, algo debe habérsenos dado²⁸.

Para la línea de pensamiento que sigo en este capítulo, es particularmente relevante la discusión de Marion sobre lo que él llama dos “actitudes” hacia las cosas. La primera actitud que Marion analiza es la “más extendida” y también “aquella para la que estamos entrenados”, como él mismo lo expresa. Consiste en “reducir las posibilidades de que las cosas que nos rodean nos sorprendan; en consecuencia, aprendemos continuamente a controlarlas mejor”. En esta actitud “realmente contamos con ser capaces de anticipar situaciones y accidentes, para reaccionar, controlar, corregir, asegurar”. Este es un mundo donde nos encontramos rodeados de objetos, “que, siendo esencialmente funcionales, funcionan porque están destinados y concebidos para funcionar para nuestro beneficio”. Esto se hace “para que estemos al centro”²⁹.

Mediante esta actitud, sostiene Marion, “vivimos en un mundo que organizamos de tal manera que retenemos de él sólo aquellas cosas que pueden constituirse como objetos, sólo lo que podemos captar con nuestra inteligibilidad, bajo el control de un cuasi amo y poseedor de la naturaleza”. Hacemos esto, constituimos un mundo “objetivo” para descartar el peligro. Sin embargo, Marion pregunta: “¿Qué significa descartar el peligro sino alejarse de lo inesperado”, de

²⁸ Véase también Wolff-Michael Roth, *Passibility: at the limits of the constructivist metaphor*, Dordrecht: Springer, 2011.

²⁹ Jean-Luc Marion, *The rigor of things: Conversations with Dan Arbib*, Nueva York: Fordham University Press, 2017, pág. 83.

aquello “que no puede constituirse como objeto, aquello contra lo cual uno no puede protegerse?”. Si bien la primera actitud es, por lo tanto, muy útil para pensar en el futuro, es decir, en lo que se puede anticipar y controlar, Marion argumenta que “esta racionalidad... no quiere nada de lo demás [sino] que sólo retiene esta capa de realidad que uno puede llamar el objeto”³⁰.

³⁰ Jean-Luc Marion, 2017, págs. 83-84.