

# Tiempo y libertad en lo educativo. Algunas notas latinoamericanas sobre el *Manifiesto por la educación* de Biesta y Säfström

Sebastián PLÁ\*



Detalle "Recinto ceremonial",  
collagraph. Marta Arangoa

## Resumen

Se discute la relación entre tiempo y libertad en educación defendida por Gert Biesta y Carl Anders Säfström en su *Manifiesto por la educación*. Primero, se narra la historia de la investigación educativa en torno de la calidad de la educación en América Latina, para demostrar dos nudos teóricos: las significativas limitaciones históricas y espaciales de algunas categorías utilizadas en el *Manifiesto* y; las articulaciones temporales similares entre dos propuestas educativas antagónicas, la filosofía de la educación y la razón instrumental. Esta última es responsable de que, a mayor profesionalización de los expertos en educación, mayor desprofesionalización del docente. A continuación, se argumenta cómo dicha articulación temporal, reduce las posibilidades de libertad que la misma proclama asevera defender. Finalmente, se comparten los principios centrales de Biesta y Säfström, pero se opone a una articulación temporal de corte universal que restringe caminos divergentes a formas diversas de libertad en el ámbito educativo.

**Palabras clave:** articulaciones temporales; libertad en educación; Manifiesto por la educación; calidad de la educación; Latinoamérica

## Time and freedom in Education. Some Latin American notes on the *Manifesto for Education* of Biesta and Säfström

### Abstract

This essay discusses Biesta and Säfström's *Manifesto for Education* relation between time and freedom in education. I debate three theoretical nodes of this relation. First, I relate history of educational research in Latin America for demonstrate the strong theoretical and spatial limitation of Biesta and Säfström concept and how temporal articulations are similar in two antagonist perspectives: new educational theories and quality of education. Latter, is central in historical phenomena when educational research professionalization produce teachers deprofessionalization. Second, I argue how the temporal articulation based in the regime of historicity called *presentism*, reduce freedom possibilities in education, especially teacher's freedom to be. Finally, the political and theoretical principles of the proposal of *Manifesto* are shared, but it opposes universal temporary articulation that restricts divergent paths to diverse forms of freedom in the educational sphere.

**Keywords:** temporal articulations; educational freedom; Manifesto for education; quality education; Latin America

\* Doctor en Pedagogía e investigador de la UNAM. Especialista en análisis político del discurso educativo y en teoría e investigación en enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Actualmente desarrolla investigaciones sobre la genealogía de la calidad educativa en América Latina y México, en especial su papel en la producción y la legitimación de las desigualdades educativas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores mexicano. México | [sebastianpla@gmail.com](mailto:sebastianpla@gmail.com)

**D**urante la segunda mitad del siglo XX, el discurso pedagógico en América Latina ha vivido un largo proceso de profesionalización<sup>1</sup> que se distinguió, entre otros aspectos, por el esfuerzo de abandonar sus raíces filosóficas y así poder alcanzar el estatus de ciencia social. En los años sesenta y setenta en nuestra región y en otras partes del orbe, mientras el pensamiento teórico de las ciencias sociales cuestionaba su propia validez epistemológica, irónicamente las ciencias de la educación nacieron bajo el manto de un cientificismo riguroso, heredero de la tradición clásica, que enalteció la razón prescriptiva (Frabboni y Pinto, 2006: 28) y la pulcritud metodológica. Esta huella fundacional que hoy continúa casi inalterada, produjo el fenómeno en el que mientras más se profesionalizaba la ciencia de la educación y encontraba espacios fértiles en el ámbito universitario primero, y en las políticas públicas después, en sentido inverso se fue desprestigiando la profesión docente. La sociología y la psicología ocuparon el lugar de la pedagogía que quedó, sobre todo en América Latina, en resistencia. Para consolidarse, la nueva ciencia de la educación también fue produciendo su propio lenguaje y encontró en un concepto relativamente inestable, un pilar para sus discursos y sus intervenciones: la calidad de la educación.

Este proceso de profesionalización es, en parte, similar al que Gert Biesta y Carl Anders Säfström denunciaron en su *Manifiesto por la Educación* de 2010, cuando reclamaron la urgencia de volver a pensar lo educativo desde lo educativo, es decir, regresar a pensar la educación desde sus raíces filosóficas y prácticas, para contrarrestar la razón instrumental del nuevo pensamiento educativo. Sin embargo, a pesar de que comparto los aspectos esenciales del *Manifiesto*, si los miramos desde la propia historia de las ciencias de la educación de la región, se pueden distinguir puntos que no son transferibles a nuestro contexto y, a la vez, articulaciones temporales del discurso filosófico y pedagógico, que son similares a la racionalidad instrumental de la calidad educativa. En este texto, trato de mostrar las distancias y las proximidades entre ambos posicionamientos, al mismo tiempo que retomo la lucha de Biesta y Säfström por una reflexión y una acción de lo educativo desde lo educativo, para combatir esa ciencia que en nombre de la calidad ha

reducido al máximo la libertad. En otras palabras, enfrentar a la ciencia prescriptiva oculta bajo el significante de calidad.

He dividido este ensayo en tres apartados. En el primero analizo algunos elementos que considero centrales del *Manifiesto por la educación* Gert Biesta y Carl Anders Säfström. En el segundo presento algunos retazos de la historia de la ciencia educativa en México y su estrecho vínculo con la calidad de la educación. En el tercero, discuto las debilidades conceptuales de la noción de atemporalidad y cómo la fijación en la tensión entre pasado y futuro deseado en educación no implica, necesariamente, la libertad, como sostienen los autores analizados aquí.

### Sobre el manifiesto

El *Manifiesto por la educación* de Gert Biesta y Carl Anders Säfström es un texto que, dado su formato sucinto, enuncia una serie de principios teóricos y políticos que abren senderos diversos de acción, al mismo tiempo que proclama afirmaciones sin matices que exigen ser cuestionadas. En este intersticio entre caminos posibles e insuficiencias argumentativas del *Manifiesto*, quiero plantear tres aspectos. El primer aspecto a trabajar es la constatación histórica de que la educación se encuentra bajo ataque. El segundo es la dimensión atemporal en la que se pretende ubicar el proceso educativo. Finalmente, el problema de la libertad del otro, núcleo irreducible de lo educativo para los autores del *Manifiesto*. Estos tres elementos, serán mirados en el contexto latinoamericano de la calidad educativa, con especial énfasis en el caso mexicano, lo que me permite discutir el *Manifiesto* a partir de sus limitaciones culturales e históricas.

Es difícil no estar de acuerdo en que la educación se encuentra, una vez más, bajo ataque. Para Biesta y Säfström, la violencia proviene de dos frentes: el populismo y el idealismo:

El populismo se revela a través de la simplificación de preocupaciones educativas al reducirlas a cuestiones de gusto individual o a cuestiones de elección instrumental [...] basados en la evidencia científica sobre 'aquello que funciona' [...] El idealismo se muestra a través de expectativas autoritarias sobre lo que la educación debiera lograr. La educación se conecta aquí con proyectos ta-

les como democracia, solidaridad, inclusión, tolerancia, justicia social y paz (Biesta y Säfström, 2011: 540).

El resultado es doble: por un lado, bajo estos principios la educación nunca está, ni estará, a la altura de las expectativas y, por otro, se corre el riesgo de perder aquello que hace a la educación educativa, pues ni el populismo ni el idealismo responden a ello. La primera conclusión es central, pues es uno de los principios autopoieticos de la calidad educativa en Latinoamérica y su arrebato de la libertad al docente. La segunda implica una discusión filosófica sobre la libertad como lo educativo.

Si observamos el argumento de Biesta y Säfström del doble ataque a la educación en la historia de la investigación y las políticas educativas en América Latina, podemos notar que las categorías no encajan o por lo menos se encuentran muy imbricadas. En esta región del mundo, el populismo piensa la educación desde la justicia social, la paz, la democracia y la inclusión y puede encontrar parte de sus procedencias en la educación popular. En cambio, lo que denominan idealismo es en Latinoamérica la tecnocracia educativa que, con base en principios científicos, delinear los dispositivos de control sobre los procesos educativos, al mismo tiempo que definen la calidad como equivalente de lo educativo. Sin embargo, en la actualidad ambas dimensiones se encuentran imbricadas en nuestra región, pues se promueve la justicia social, la inclusión o la democracia a partir de criterios instrumentales y científicos (Plá, en prensa). Sobre ello profundizaré más adelante. Por el momento, baste con decir que concuerdo con el *Manifiesto* en que los ataques a la educación dejan en permanente estado de falta a nuestras instituciones educativas, en especial al docente, y que ese ataque proviene, si damos continuidad a las inexactas categorías de populismo e idealismo, de una imbricación inestable entre ambas.

El segundo aspecto de la proclama que me interesa resaltar, es el carácter atemporal del proceso educativo. La educación se encuentra, definen Biesta y Säfström, en la tensión entre “lo que es” y “lo que no es” y no, como se acostumbra a sostener, en una u otra. Para aquellos que defienden la educación a partir de “lo que es”, la socialización y la adaptación son funciones nucleares. En cambio, aquellos que

se centran en “lo que aún no es” se amarran a sueños utópicos que ven en la educación la realización de un futuro ya prediseñado. Ambas posiciones, de nuevo ubican a la educación en una situación imposible, pues la adaptación o la realización de un destino ya escrito, eliminan de tajo la libertad como núcleo del proceso educativo. “Lo que es” porque valora el pasado como tiempo primordial, “lo que aún no es” porque lo hace con el futuro. La propuesta del *Manifiesto* no es una dialéctica entre ambas, sino que resalta la tensión que existe entre ellas, porque es justamente ahí donde hay espacio para la libertad. Es a este intersticio, que no es otro que el presente, al que denominan la dimensión atemporal de la educación.

Sin embargo, la dimensión atemporal en el *Manifiesto* no se sostiene. Por un lado, al proponer la libertad como posibilidad, el futuro entra en juego, por lo que la dimensión temporal de la propuesta contradice su propia exigencia de atemporalidad (Yun, 2014). Por otro, la noción de atemporalidad se tambalea, pues a pesar de que la historia se produce en el intersticio de ‘lo que es’ con ‘lo que aún no es’, o en término de Reinhart Koselleck (1993), entre el campo de experiencia y el horizonte de expectativa, la articulación temporal no puede eludirse. Más bien, lo que están defendiendo Biesta y Säfström es lo que François Hartog ha denominado régimen de historicidad. Para el historiador francés, cada momento histórico “articula la relación entre pasado, presente y futuro de diversas maneras, privilegiando un tiempo sobre otro” (Hartog, 2003:99). En la actualidad predomina el presente que se dilata en una sensación atemporal, pero de hecho sigue siendo temporal. En este régimen de historicidad caen Biesta y Säfström y, como veremos más adelante, es parte central de la calidad educativa y la construcción de un estado de falta permanente del docente.

Por último quiero tratar el tema de la libertad. El *Manifiesto por la educación* es claro al respecto:

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 (Biesta y Säfström, 2011: 540).

Esta libertad, continúan los autores, es relacional y conflictiva, por eso “la libertad educativa no entraña la ausencia de autoridad sino que involucra una autoridad que conlleve una orientación hacia libertad” (Biesta y Säfström, 2011: 540). A partir de esto, se puede inferir que la autoridad hace referencia, por lo menos en los procesos de escolarización, al docente. La aparición de este último en el *Manifiesto* es muy escueta y sólo puede hacerse por inferencias.

Lo expuesto hasta aquí me permite formar un círculo reflexivo: de la teoría sobre la naturaleza de la relación educativa (libertad), se pasa al referente empírico (el control de la calidad produce una reducción de la libertad), para así, regresar a la naturaleza de la relación pedagógica, pero ya no desde una idea esencial y casi deontológica, sino retomar la comprensión del tipo de relación pedagógica que se fomenta y el papel de la libertad en dicha naturaleza educativa. Por tanto, no se trata de ver lo educativo en sí, en una dimensión última y definitiva, sino ver cómo un momento histórico particular produce una idea de educación en sí. Asimismo, esta circularidad reflexiva –de lo teórico a lo empírico a lo teórico– me permite tejer el problema de la libertad con los

dos otros aspectos recuperados del *Manifiesto*: entender cómo en el flanco de la investigación educativa, guiada por la lógica instrumental, se diseñan dispositivos de control de la práctica docente, al mismo tiempo que establece una lógica atemporal de calidad, basada en el permanente estado de falta del profesor en particular y del sistema educativo en general.

### Calidad de la educación: retazos históricos

Si seguimos el tejido histórico de la calidad de la educación, podemos hallar algunos nudos que fijan la narración. Y con ellos, si retomamos la imagen del ataque a la educación enunciada por Biesta y Säfström, comprender a la calidad como el ariete científico del asedio contra la educación. Estos nudos históricos son: la relación entre lo global y lo nacional en la irrupción y expansión hegemónica del concepto de calidad; la formación y consolidación de la investigación educativa como agente primordial del impulso de dichas políticas educativas; y la producción de la crisis como estado permanente del sistema educativo. Cada uno de ellos tiene sus particularidades, pero en conjunto permiten observar cómo las no-



“Recinto ceremonial”, collagraph. Marta Arangoa

ciones de idealismo y populismo expuestas en el *Manifiesto* son insatisfactorias para el caso mexicano y en general para la historia latinoamericana, al mismo tiempo que reconoce el ataque a la educación como un fenómeno global.

Un sumario histórico de la calidad educativa puede urdirse así<sup>2</sup>: en los años sesenta del siglo XX se crearon las condiciones de posibilidad para su emergencia, enlazando la masificación de los sistemas educativos, las transformaciones en el capitalismo, el desarrollo acelerado de la tecnología y los diversos movimientos sociales de la nueva izquierda (feminismo, ecologismo, pedagogías críticas) que no se apegaron al marxismo ortodoxo. La masificación trajo la oportunidad de crear la crisis de calidad con la noción de *trade-off*, en la que la cantidad suscitó un déficit de calidad; el cambio en las relaciones de trabajo exigió renovar el vínculo entre educación y sistema económico detrás de lo que se denomina sociedad del conocimiento; las nuevas tecnologías facilitaron la construcción a largo plazo de dispositivos de control más eficientes de los procesos educativos a escala global, al mismo tiempo que modificaron el propio concepto de lo que hay que aprender; y las luchas sociales exigieron principios libertarios que fueron sumados en las políticas educativas, pero primero se les vació de sus pretensiones originales revolucionarias o transformadoras. Lo mismo sucedió con las pedagogías críticas. Los trabajos de Philip Coombs son nodales en este aspecto<sup>3</sup> y ya entrado los años ochenta en nuestra región, el *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, fue determinante.

Tras el retorno de las democracias en América Latina, la caída del Muro de Berlín y la expansión hegemónica del neoliberalismo en la década de los noventa del siglo XX, la calidad se sintió a sus anchas. En ese entonces se une a los principios de equidad, que dejó atrás las políticas universales de los derechos sociales y estableció políticas focalizadas. Asimismo, esta década afianzó viejas propuestas de las pedagogías alternativas, como la centralidad del niño, y ubicó los resultados de aprendizaje como punto nodal de la calidad. El control del aprendizaje se tornó cardinal en las políticas de la calidad, por lo que se dedicaron a crear dispositivos de control centralizados que restaban

autonomía a la escuela, al mismo tiempo que ofrecía cierta flexibilidad curricular. De ahí surgieron los exámenes a gran escala<sup>4</sup> y la fundación de institutos nacionales de evaluación. En la historia de la educación latinoamericana, el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) de México sólo es un ejemplo más de este proceso<sup>5</sup>.

La síntesis muestra las condiciones históricas y geopolíticas de la calidad educativa, pero vale la pena resaltar que, sin la ayuda de las capacidades nacionales para producir las políticas globales correspondientes, no hubiera sido posible implementarlas. Estas capacidades están generadas por los especialistas en educación. No hay ataque a la educación sin calidad educativa y no hay calidad educativa sin investigación educativa.

La calidad educativa tiene como condición necesaria a la capacidad de las ciencias de la educación para consolidarse en un núcleo de saber y poder. En el caso mexicano, parte sustancial de este proceso fue la fundación en la década de los sesenta del Centro de Estudios Educativos (CEE), dirigido por Pablo Latapí y Carlos Muñoz Izquierdo. La dinámica de constitución de este grupo particular y del campo en general, no es nueva, como tampoco su vínculo con la administración pública. En México, este fenómeno se remonta por lo menos a finales del siglo XIX, pero no fue hasta mediados del siglo XX cuando el estudio de las políticas públicas desde las ciencias sociales en Estados Unidos y Europa, que la dinámica se institucionalizó (Rivzi y Lingard, 2013). En los años sesenta jóvenes investigadores cursaron sus estudios de posgrado en el extranjero y regresaron al país para desarrollar el campo de la investigación educativa. A pesar de sus diferencias conceptuales y metodológicas, comparten dos principios básicos de investigación: a) el investigador como representante de la neutralidad cognitiva que permite definir lo correcto o no de una política a partir de su conocimiento especializado y; b) la preponderancia de una visión básicamente instrumental.

El primer principio, la neutralidad del conocimiento científico, permite al grupo de especialistas posicionarse en un locus de enunciación de saber por encima del resto de la población y sentarse en el trono de una supuesta capacidad moral superior. Esta idea sostiene que su saber técnico especializado

sólo lo poseen unos cuantos, lo cual es cierto, y que ese conocimiento es ajeno a las coyunturas políticas, a las tendencias ideológicas y los intereses mezquinos que abundan en el ámbito educativo y político, lo cual no es cierto. Afirman así, que su preocupación es científica y su compromiso es únicamente con la verdad. Finalmente, este posicionamiento también les permite ubicarse como grupo de poder, pero ya no como se venía haciendo desde el siglo XIX y buena parte del XX, al acompañar las políticas públicas, sino imaginados como representantes de la sociedad civil que participan en la producción de las políticas públicas, a pesar de no ser votados en ninguna elección popular. Su representación, por tanto, es de un grupo de poder y saber determinado. Este cambio se da sobre todo con la instauración de las evaluaciones educativas a gran escala a cargo de organismos autónomos como el INEE. Sin embargo, a pesar de que en las coyunturas, digamos la actual reforma educativa peñista,<sup>6</sup> no han podido evitar ser salpicados por el miasma político mexicano, el principio ideológico se mantiene: la sociedad civil, representada por los especialistas, evalúa desde la neutralidad técnica el quehacer de los actores educativos. De esta manera, son parte del sistema educativo pero crean la apariencia de mantener la distancia ética suficiente para poder generar conocimiento científico.

El conocimiento especializado, en la actualidad extraordinariamente desarrollado en México y dueño de gran potencia analítica y científica, también otorga las herramientas para definir qué es calidad y qué no lo es. Dado que existen muchas formas de definir la calidad y que al ser un aspecto valorativo todos tenemos derecho a formular nuestra propia opinión, para la política pública es necesario llegar a consensos relativamente estables basados en principios técnicos y metodológicos. El objetivo de dicha racionalidad consiste en la preocupación técnica que desmenuza un concepto y una política en un sin fin de operaciones y conductas particulares –criterios e indicadores– que terminan definiéndolo. La calidad educativa es calidad en cuanto se puede medir. Lo que no se puede medir o reducir a indicadores, no puede ser mejorado y por tanto no es susceptible de pertenecer a la calidad.

Este sumario me permite señalar tres elementos básicos del actual ataque a la educa-

ción, en especial el proveniente desde la investigación educativa bajo el escudo de la calidad: a) la calidad educativa es un fenómeno global, por lo que puede ser incluida dentro del universalismo de Biesta y Säfström, pero la historia latinoamericana muestra que hubo una serie de condiciones fundamentales que no son ni idealistas ni populistas, aunque sí con predominio de una lógica positivista e instrumental; b) la existencia de un sólido grupo de especialistas, que diseñan los dispositivos de control que hacen a la educación menos educativa o si se prefiere, más estadística; c) la violencia simbólica y operativa, produce un estado de falta bajo la idea de crisis permanente de los sistemas educativos en la región. Este último inciso, donde la relación temporal es central para la creación del sentimiento de crisis, es el núcleo del siguiente apartado.

### Ciencia, tiempo y libertad

La aseveración de Biesta y Säfström sobre la atemporalidad de la tensión entre “lo que es” y “lo que todavía no es” del proceso educativo, al igual que sus nociones de idealismo y populismo, debe ponerse en cuestión, tanto por los tejidos teóricos que implica como por las posibilidades de resistencia contra los embates que vive la educación. Los aspectos teóricos me llevan a la discusión sobre la temporalidad del proceso educativo, los aspectos políticos al problema de la libertad. En el primer apartado de este artículo mencioné la temporalidad inherente de la atemporalidad expresada en el *Manifiesto*, o más exactamente, el régimen de historicidad al que se adscribe. Aquí, quiero trabajar sobre el riesgo de una visión atemporal del proceso educativo, cuando es retomado por las políticas de la calidad.

Cuando Biesta y Säfström fijan la atención en ese espacio vital que se crea en el intersticio entre el campo de la experiencia y el horizonte de expectativa, reconocen la relevancia del presente. Es en este hiato en el que articula la relación entre pasado y futuro, o más bien, el presente se extiende hacia el pasado y hacia el futuro. Tanto el pasado como el futuro, son presentes. En este sentido, se diluye toda posibilidad de consciencia histórica entendida como el del uso del pasado para la actuación en el presente con miras al futuro (Rüsen, 2001). Como sostienen los teóricos europeos,

la historia está “–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” (Biesta y Säfström, 2011). Es el campo de la posibilidad, de la incertidumbre, de lo desconocido. Es la historia que está por hacerse, es la historia futura. Pero esa posibilidad de historia futura, de cambio, requiere de una permanencia inamovible, de algo que ya no puede modificarse, pues sino la propia libertad como potencia se perdería: lo estable es el presente atemporal. En su articulación temporal básica, es *presentismo*.

La calidad educativa, como parte del ataque a la educación, se basa en la definición de ‘lo que es’ para delinear ‘lo que no es’ y producir intervenciones, que no pretenden trasladarse desde ‘lo que no es’ hacia ‘lo que aún no es’ como caracteriza al populismo de Säfström y Biesta, sino para deliberadamente nunca alcanzar ‘lo que no es’. No se trata de un futuro predeterminado que en realidad jamás alcanzaremos; es más bien un horizonte que guía nuestra mirada y nuestro andar, pero que a cada paso que damos para acercarnos a él, éste se aleja de nosotros en la misma proporción. En otras palabras, la calidad educativa se autoreproduce en un presente continuo, justo en la tensión entre pasado vivido y futuro deseado. La dinámica puede sintetizarse así: la calidad en general, y las políticas de la calidad educativa en particular, tienen la finalidad de producir desigualdad legitimada. Con base en criterios determinados –una tabla de contrastación o un baremo– se miden los niveles de proximidad de una práctica educativa, digamos por ejemplo los procesos de enseñanza guiados por el docente dentro del aula. El nivel de proximidad o lejanía que ocupa el docente determina si es de buena o mala calidad. Pero la escala es relacional, para que un docente sea de buena calidad, necesariamente tiene que haber otro de mala calidad. Un sistema de calidad docente funciona mejor si la distribución a lo largo de la Campana de Gauss es lo más ideal posible, es decir, mientras sólo unos cuantos queden en la excelencia, otros pocos en lo despreciable, y la mayoría se encuentre alrededor de la media. La metodología produce una diferencia de estatus legítima.

Las políticas de la calidad son aún más complejas en la constitución de su discurso que

lo descrito hasta aquí. A diferencia del *presentismo* del *Manifiesto*, que es pura contingencia, la calidad es planificación y, por tanto implica, por lo menos declarativamente un futuro. El presente sin calidad, tiene la finalidad de realizarse en un futuro de calidad. Este futuro aparece oculto tras los elogios a la educación como salvación de las injusticias sociales, pero en realidad no es más que la calidad educativa en sí misma. Por ejemplo, en México, la reforma educativa en curso, consagró a la calidad educativa en la constitución política como derecho humano. Por tanto, la calidad educativa debe vivir en un presente permanente, porque los derechos humanos no pueden postergarse. Asimismo, la calidad educativa en cuanto derecho humano, exige su universalidad. Sin embargo, esto acarrea una contradicción fundamental en esta lógica educativa. Si la calidad educativa es relacional, es decir, no hay buena calidad sin mala calidad, por principio la calidad educativa no puede ser universal. En otras palabras, si logramos que todos nuestros maestros suban al cuartil superior o pasen al lado izquierdo de la Campana de Gauss, no habrá ni cuartiles ni campana y por tanto, no habrá la desigualdad necesaria para calificar a los docentes ni a la calidad de la educación.

Lo anterior nos lleva a la siguiente reflexión, también contradictoria: para que la calidad educativa sea universal, debe ser al mismo tiempo imposible de alcanzar para todos. Esto implica, por supuesto, que de hecho no sea universal, pero lo que importa aquí es la ilusión de totalidad o universalidad, no que efectivamente se logre. La ilusión funciona a través del efecto de horizonte ya mencionado. La evaluación para la mejora, la superación permanente del docente o los nichos de oportunidad, son solo algunas formas de producir el efecto de totalidad, al mismo tiempo que garantizan su imposibilidad. En otras palabras, en las evaluaciones al profesor, dando continuidad al ejemplo de la calidad docente, es imposible obtener una calificación perfecta, siempre habrá algo que mejorar, por lo que nos encontramos en un presente inamovible: el círculo de mejora. Es como si la dirección teleológica de la calidad fuera lineal, pero en ella los docentes vivieran en una especie de cinta de Moebius que tiene una sola cara y termina donde comenzó: el estado de falta. O, suponiendo que los docentes logren mejorar sus

indicadores, aproximándose peligrosamente en masa al cuartil superior, el baremo o la tabla de contrastación se modifica para que el cuartil superior descienda unos escalones hasta convertirse en un cuartil inferior o intermedio, pero no puede dejar de ser nunca un cuartil.

Esto me lleva al último punto a discutir sobre el *Manifiesto*: la libertad, o más exactamente, a la relación entre ciencia, libertad y articulación temporal en la educación. Para que la dinámica del presente continuo de la calidad de la educación funcione, se requiere de un aparato técnico muy especializado. En el caso mexicano, este dispositivo es el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, cuyo responsable es el INEE y tiene las funciones de vigilar la gestión y los procesos educativos dentro del aula. El surgimiento del INEE no sólo es producto de políticas neoliberales que recentralizan el currículo y el control docente, sino que es el triunfo de un grupo reducido de especialistas en educación, que bajo el discurso de la revalorización del docente, determinan lo que es correcto o no en educación. Estos principios definen lo que es lo educativo a partir de los indicadores que restan cada día más, la libertad del profesor. Sin embargo, la calidad nunca promete la libertad, sólo la autonomía estrechamente vinculada a la gestión. Por eso se produce una antinomia: autonomía de gestión/control central de la calidad (Apple, 2012). Esto explica en parte la fórmula de a mayor calidad educativa, mayor desprofesionalización docente.

Está claro que en este aspecto, el *Manifiesto por la educación* se aleja mucho de la propuesta de la calidad de la educación, pues mientras el primero se basa en

una ética de la subjetividad [de] 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 (Biesta y Säfström, 2011: 542).

los segundos tienen como principio la gestión central de los procesos educativos. La calidad es enemiga de la subjetividad, de

la libertad en cuanto igualdad y por supuesto de la emancipación. Sin embargo, esta última entendida en la articulación temporal de un presente continuo que produce la novedad de la historia futura, encuentra en el *Manifiesto* una similitud pasmosa con los discursos de la innovación educativa. La innovación –y la emancipación entendida así– exigen a los procesos educativos la constante producción de originalidad, en continua negación de la historia y de un elemento central de lo educativo, la esperanza utópica. La emancipación no puede limitarse, desde mi punto de vista, al rechazo del pasado y a la mera innovación, sino que parte de la libertad radica en la posibilidad de elegir con consciencia que heredamos del pasado. La emancipación también puede implicar repetición. Asimismo, la emancipación sin futuro, en una innovación constante, puede ofrecer libertad individual, pero no colectiva. Esto se puede ver en que la invariable histórica del *Manifiesto* –y la calidad– sólo se sostiene en un tipo de articulación temporal ¿Qué pasa, por ejemplo, en aquellas articulaciones temporales donde el futuro está detrás, como en el caso de muchas comunidades indígenas de América Latina o con aquellas otras formas culturales de articulación temporal?<sup>7</sup> Simple y llanamente, quedan excluidos del *Manifiesto* y de la calidad de la educación.

## Tiempo y libertad en lo educativo

La historia de la educación está repleta de antinomias, pero lo que he presentado aquí no es exactamente una más. Es, más bien, un antagonismo teórico y político en el que ambas partes poseen la misma articulación temporal, produciendo efectos relativamente similares en algunos de sus elementos e irreconciliables en otros. La noción del proceso educativo en la tensión entre “lo que todavía no es” y “lo que es” de Biesta y Säfström se produce dentro de un régimen de historicidad más amplio en el que el presente se convierte en todo sentido de la acción. Por su parte, la investigación educativa que convierte a la calidad educativa en lo educativo, vive en el mismo régimen de historicidad, el *presentismo*, a través de un estado de falta permanente. Asimismo, ambos posicionamientos, al promover el presente como instante único, limitan o francamente excluyen, la libertad como parte esencial de lo



educativo. Mientras que la calidad simplemente la controla con los grilletos de los indicadores, los teóricos europeos la constriñen a una forma de articulación temporal –el presente como tiempo único– que excluye otras formas de relación temporal y por tanto otras maneras de ser libre. Lo anterior muestra que definir la tensión entre “lo que no es” y “lo que es” la educación como el componente último de lo educativo es, lo menos insuficiente, pues no es la tensión en sí misma lo educativo, sino los efectos divergentes que produce.

El antagonismo expuesto aquí es muestra de dicha divergencia. Mientras que para la calidad es el instante de la autoreproducción de lo educativo o más exactamente de los dispositivos de control de la calidad a manos de los expertos educativos, para Säfström y Biesta es el espacio de la disidencia, de la historia futura, de la libertad. Sin embargo, al mirar este disenso desde contextos históricos y culturales de la periferia de occidente, podemos ilustrar lo constreñido de la universalidad del *Manifiesto*, más allá de las deficiencias en el uso de los términos de idealismo y populismo. En este caso, al promover el instante presente como tiempo único, sólo existe la posibilidad de la libertad del otro en cuanto individuo, no en cuanto colectividad. En este sentido, a pesar de que comparte el *Manifiesto* el principio emancipatorio con, por ejemplo la educación popular latinoamericana, sus conceptos de libertad son diferentes: uno hace referencia al yo, el otro al nosotros.

El tejido conceptual entre tiempo y libertad como componente central de lo educativo enunciado en el *Manifiesto por la educación*, abre sin número de posibilidades a la reflexión sobre lo educativo, todas ellas en resistencia frente a los ataques a la educación por parte de la ciencia prescriptiva e instrumental. Una de ellas es la propia crítica a la noción de atemporalidad, pues imposibilita la producción diversa de libertades. Por esto, una mirada desde otros referentes históricos y culturales, permite comulgar con los principios básicos del *Manifiesto*, al mismo tiempo que los pone en tela de juicio, como parte del disenso al que el mismo texto exhorta.

- 1 Este proceso histórico, que se remonta en algunos países a la vuelta entre el siglo XIX y el XX, tiene su punto de quiebre entre 1950 y 1970. Fue en esas décadas que el perfil se modificó y aunque en la actualidad perduran pedagogía y ciencias de la educación, podemos decir que en este periodo histórico se dio el paso desde la pedagogía a las ciencias de la educación (Pontón, 2011). Una notas históricas que sintetizan de manera muy puntual la institucionalización –que yo llamo profesionalización– puede verse en Gorostiaga, Tello e Isola (2012).
- 2 Para leer una narración histórica de la calidad de la educación en México y América Latina, ver Plá (en prensa). Las ideas centrales de este apartado se retoman de las conclusiones de dicha investigación.
- 3 El libro *La crisis mundial de la educación* de Phillip H. Coombs (1971) tuvo un impacto significativo en México y América Latina. Coombs fue un funcionalista típico de la etapa de la planificación educativa y el desarrollismo. Para él las Ciencias Sociales positivas son una configuración neutral del conocimiento, confía en el papel central del Estado en la transformación del sistema educativo, es universalista y defiende la planificación como pensamiento racional que puede aplicarse a las políticas públicas independientemente de los contextos culturales e históricos en los que se llevan a cabo. Su visión instrumental es parte constitutiva del nuevo ataque a la educación.
- 4 Hay muchas evaluaciones internacionales. Dos de las más importantes –y famosas– son la *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) y la *Programme for international Student Assessment* (PISA). Para el caso de América Latina, las tres aplicadas por el Laboratorio Latinoamericano de Calidad Educativa se denominan Estudios Regionales, Comparativos y Explicativos, que por sus siglas se llaman PERCE (Primero), SERCE (Segundo) y TERCE (Tercero), y fueron implementados en 1997, 2006 y 2013 respectivamente.
- 5 Actualmente todos los países de la región tienen instituciones dedicadas exclusivamente a la evaluación de la educación y aunque no todos llevan en el nombre el término de calidad, lo incluyen en su enfoque y en sus objetivos. A escala regional se tiene al Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa de la UNESCO. A escala nacional, están el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en México, la Unidad de Medición de la Calidad Educativa en Perú, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa en Argentina, el Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira de Brasil, la Agencia de Calidad de la Educación en Chile, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad en Costa Rica, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa ecuatoriano, la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa en Guatemala, en Honduras la Dirección General de Evaluación de la Calidad de la Educación, la Dirección Nacional de Evaluación Educativa en Panamá, la paraguayana Dirección

General de Planificación Educativa, en Uruguay la División de Investigación, Evaluación y Estadística y en Bolivia Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa, entre otros.

- 6 El presidente mexicano Enrique Peña Nieto (2012-2018) inició desde los primeros días de su gobierno once reformas estructurales. La primera en realizarse, por lo menos en los cambios legales necesarios, fue la reforma educativa. Algunas de sus principales características son: convirtió a la calidad educativa en derecho salvaguardado por la constitución, dio autonomía al Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), desarrolló el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y creó el Servicio Profesional Docente, que pone a los profesores en condiciones laborales de gran inestabilidad. Los expertos en educación, miembros de la Junta de Gobierno del INEE, han sido actores de primer orden en la reforma, sobre todo en lo referente a la evaluación del profesor y en el establecimiento de los mecanismos autopeécticos de dichas políticas.
- 7 Boaventura de Sousa Santos, expone con claridad como un antagonismo político puede estar mediado por diferentes concepciones del tiempo. Sobre el conflicto entre el expresidente Rafael Correa con comunidades indígenas que se opusieron a la explotación petrolera en el Parque Nacional Yasuni en Ecuador del Amazonas en 2007, Sousa Santos escribe: "El tiempo de Correa es el tiempo lineal de la modernidad occidental, el tiempo del progreso. El tiempo indígena es un tiempo cíclico, en el que lo que está delante es también lo que está atrás, en el que lo ancestral hace parte de lo presente. Segundo, diferentes concepciones de ritmo. El ritmo de Correa es el ritmo acelerado y vertiginoso de la acción política para no perder más tiempo después de una historia tan larga de subdesarrollo. El diálogo, cuando se tiene los votos, es pérdida de tiempo. La eficacia se mide por resultados y la urgencia de las tareas exige rapidez. Para los indígenas, la diversidad es paciencia, el ritmo es campesino y cósmico, las acciones humanas maduran como los frutos y los árboles. La decisión comunitaria es lo que cuenta y demanda tiempo para poder ser construida, y además en ella participan no solo los que viven hoy, sino también los antepasados. Su experiencia histórica es que la urgencia y la eficacia de resultados (¿para quién?) han sido siempre invocadas, desde la Conquista, para justificar la violación de sus derechos, para forzar desplazamientos, en resumen para justificar el robo y la muerte" (De Sousa Santos, 2010: 122).

## Referencias Bibliográficas

- Apple, M. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Biesta, G. y C. A. Säfström (2011). "A Manifesto for Education" en *Policy Futures in Education*.
- Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Frabboni, F. y F. Pinto Minerva (2006). *Introducción a la pedagogía general*. México: Siglo XXI.
- Gorostiaga, J., C. Tello y N. J. Isola (2012). "Investigación educativa en América Latina: notas históricas y tendencias recientes" en Gorostiagan, J., M. Palamidessi. y C. Suasnábar, (comps.). *Investigación educativa y política en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- Hartog, F. (2003) *Regímenes de historicidad*. México: Universidad Iberoamericana
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Plá, S. (en prensa). *Calidad educativa en México. Historia de una política para la desigualdad*. México: UNAM-IISUE.
- Pontón, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, México, UNAM-IISUE.
- Rivzi, F. y B. Lingard (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Rüsen, J. (2001). "What is Historical Consciousness?. A Theoretical Approach to Empirical Evidence". Paper presentado en el *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, Vancouver, University of British Columbia.
- Yun, S. (2014) "Education, Freedom, and Temporality: A Response to Biesta and Säfström's Manifesto". *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 48, No. 3.

Fecha de Recepción: 2 de octubre de 2017  
 Primera Evaluación: 22 de octubre de 2017  
 Segunda Evaluación: 27 de octubre de 2017  
 Fecha de Aceptación: 27 de octubre de 2017