



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

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

Plá*, Sebastián

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

Praxis Educativa (Arg), vol. 22, núm. 2, 2018

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153155768018>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220207>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

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

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

Sebastián Plá*
UNAM, México
sebastianpla@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220207>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153155768018>

Recepción: 02 Octubre 2017
Corregido: 22 Octubre 2017
Aprobación: 27 Octubre 2017

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.

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.

Durante la segunda mitad del siglo XX, el discurso pedagógico en América Latina ha vivido un largo proceso de profesionalización¹ 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 enaltecía 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 Biest 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 irreductible 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 tales 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 arrebató 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.



"Recinto ceremonial"

collagraph
Marta Arangoa

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 nociones 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 así²: 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 aspecto³ 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 escala⁴ 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 proceso⁵.

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,⁶ 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 educación, 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? 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 grilletas 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.

Traducción al inglés: Laura Proasi (Grupo GIEEC-CIMED-UNMDP).

During the second half of the XX Century, the pedagogical discourse in Latin America has undergone a long process of professionalization^{1*}, which was distinguished, among other aspects, by the effort to abandon its philosophical roots and thus achieve the status of social science. In the sixties and seventies, in our region and in other parts of the world, while the theoretical thought of the Social Sciences questioned its own epistemological validity. Ironically, the Sciences of Education were born under the cloak of a rigorous scientism, heir of the classical tradition that praised the prescriptive reason (Frabboni and Pinto, 2006: 28) and the methodological neatness. This foundational footprint that today continues almost unchanged, has produced the phenomenon in which the more the science of education was professionalized and found fertile spaces in the university environment first, and in public policies later, in the opposite direction, the teaching profession was discredited. Sociology and Psychology took the place of the Pedagogy that remained, especially in Latin America, in resistance. To consolidate itself, the new Science of Education was also producing its own language and found, in a relatively unstable concept, a pillar for its discourses and its interventions: the quality of education.

This process of professionalization is, in part, similar to the one that Gert Biesta and Carl Anders Säfström denounced in their 2010 Manifesto for Education, when they demanded the urgency to rethink education from the educational point of view, that is, the return to think about education from its philosophical and practical roots, to counteract the instrumental reason of the new educational thought. However, although I share the essential aspects of the Manifesto, if we look at them from the history of the Education Sciences of the region, we can distinguish points that are not transferable to our context and, at the same time, temporary articulations of philosophical and pedagogical discourse, which are similar to the instrumental rationality of educational quality. In this text, I try to show the distances and the proximities between both positions; at the same time I return to the struggle of Biesta and Säfström for a reflection and an action of education from the educational, to combat that science that in the name of quality has reduced freedom to the maximum. In other words, face the prescriptive science hidden under the signifier of quality.

I have divided this essay into three sections. In the first, I analyze some elements that I consider central to the Manifesto for Education of Gert Biesta and Carl Anders Säfström. In the second, I present some fragments of the history of educational science in Mexico and its close link with the quality of education. In the third, I discuss the conceptual weaknesses of the notion of timelessness and how the fixation on the tension between the past and the future desired in education does not necessarily imply freedom, as the authors analyzed here think.

ABOUT THE MANIFEST

The Manifesto for the education of Gert Biesta and Carl Anders Säfström is a text that, given its succinct format, enunciates a series of theoretical and political principles that open up different paths of action. At the same time it proclaims affirmations without nuances that demand to be questioned. In this interstice between possible paths and argumentative insufficiencies of the Manifesto, I want to raise three aspects. The first aspect to work is the historical verification that education is under attack. The second is the timeless dimension in which it is intended to locate the educational process. Finally, the problem of the freedom of the other, the irreducible core of education for the authors of the Manifesto. These three elements will be looked at in the Latin American context of educational quality, with special emphasis on the Mexican case, which allows me to discuss the Manifesto from its cultural and historical limitations.

It is difficult not to agree that education is, once again, under attack. For Biesta and Säfström, violence comes from two fronts: populism and idealism:

Populism is revealed through the simplification of educational concerns by reducing them to matters of individual taste or questions of instrumental choice [...] based on scientific evidence about 'what works' [...] Idealism is shown through authoritarian expectations about what education should achieve. Education is connected here with projects such as democracy, solidarity, inclusion, tolerance, social justice and peace (Biesta and Säfström, 2011: 540).

The result is twofold. On one hand, under these principles, Education is never, and will not, live up to expectations. And, on the other hand, there is a risk of losing what it does to educational education, because neither populism nor idealism respond to it. The first conclusion is central, since it is one of the autopoietic principles of educational quality in Latin America and its outburst of freedom to the teacher. The second involves a philosophical discussion about freedom as educative.

If we look at the argument of Biesta and Säfström of the double attack on education in the history of research and educational policies in Latin America, we can see that the categories do not fit or, at least, they are closely interwoven. In this region of the world, populism thinks about education from social justice, peace, democracy and inclusion and can find part of their origins in popular education. In return, what they call idealism in Latin America is the educational technocracy that, based on scientific principles, delineate the control mechanisms over educational processes, while defining quality as the equivalent of Education. However, at present both dimensions are imbricated in our region, since social justice, inclusion or democracy are promoted based on instrumental and scientific criteria (Plá, in press). I will deepen later about it. For the moment, suffice it to say that I agree with the Manifesto that the attacks on education leave our educational institutions in permanent state of failure, especially the teacher, and this attack comes, if we give continuity to the inaccurate categories of populism and idealism, of an unstable imbrication between both.

The second aspect of the proclamation that I am interested in highlighting, is the timeless nature of the educational process. Education is found, define Biesta and Säfström, in the tension between "what is" and "what is not" and not, as is customary to hold, in one or the other. For those who defend education from "what is", socialization and adaptation are nuclear functions. On the other hand, those who focus on "what is not yet" are tied to utopian dreams that see in education the realization of a future already pre-designed.

Both positions, once again place education in an impossible situation, since the adaptation or the realization of a destiny already written, eliminate freedom as a core of the educational process. "What it is" because it values the past as primordial time, "what is not yet" because it does so with the future. The proposal of the Manifesto is not a dialectic between both, but it highlights the tension that exists between them, because it is precisely where there is space for liberty. It is this interstice, which is none other than the present, which they call the timeless dimension of education.

However, the timeless dimension in the Manifesto does not hold up. On one hand, by proposing freedom as a possibility, the future comes into play, so that the temporal dimension of the proposal contradicts its own demand for timelessness (Yun, 2014). On the other hand, the notion of timelessness falters, because although the story takes place in the interstice of ‘what is’ with ‘what is not yet’, or in terms of Reinhart Koselleck (1993), between the field of experience and the horizon of expectation, the temporal articulation cannot be avoided.

Rather, what Biesta and Säfström are defending is what François Hartog has called the historicity regime. For the French historian, each historical moment “articulates the relationship between past, present and future in different ways, privileging one time over another” (Hartog, 2003: 99). Nowadays, the present predominates, which expands into a timeless sensation, but in fact it remains temporal. Biesta and Säfström fall into this system of historicity and, as we shall see later, it is a central part of the quality of education and the construction of a state of permanent lack of teaching.

Finally I want to deal with the issue of freedom. The Manifesto for education is clear about it:

We hold the idea that speaking in the name of education in an educational way means expressing an interest in freedom and, more specifically, an interest in the freedom of the other: the freedom of the child, the freedom of the student, the freedom of the student (Biesta and Säfström, 2011: 540).

This freedom, the authors continue, is relational and conflictive, that is why “educational freedom does not imply the absence of authority but involves an authority that entails an orientation towards freedom” (Biesta and Säfström, 2011: 540). From this, it can be inferred that the authority refers, at least in the processes of schooling, to the teacher. The appearance of that in the Manifesto is very brief and can only be done by inference.

What has been exposed up to this point allows me to form a reflexive circle: from the theory about the nature of the educational relationship (freedom), we turn to the empirical referent (the control of quality produces a reduction of freedom), in order to return to the nature of the pedagogical relationship, but no longer from an essential and almost deontological idea, but to retake the understanding of the type of pedagogical relationship that is fostered and the role of freedom in that educational nature. Therefore, it is not about seeing the educational in itself, in a final and completive dimension, but to see how a particular historical moment produces an idea of education in itself. Also, this reflective circularity –from the theoretical to the empirical to the theoretical– allows me to weave the problem of freedom with the other two aspects recovered from the Manifesto: to understand how, on the flank of educational research, guided by instrumental logic, they design control devices of the teaching practice; at the same time, that establishes a timeless logic of quality, based on the permanent state of lack of the particular teacher and of the educational system in general.



"Ceremonial site"

collagraph
Marta Arango

QUALITY OF EDUCATION: HISTORICAL REMNANTS

If we follow the historical fabric of the quality of education, we can find some knots that fix the narrative. And with them, if we take up the image of the attack on education enunciated by Biesta and Säfström, we can understand quality as the scientific battering ram of the siege against education. These historical knots are: the relationship between the global and the national in the irruption and hegemonic expansion of the concept of quality; the formation and consolidation of educational research as the primary agent of the promotion of said educational policies; and the production of the crisis as a permanent state of the education system. Each one of them has its particularities, but together they allow us to observe how the notions of idealism and populism exposed in the Manifesto are unsatisfactory Latin American history, and at the same time, it recognizes the attack on education as a global phenomenon.

A historical summary of educational quality can be constructed in this way^{2*} : in the sixties of the XX Century, the conditions of possibility for its emergence were created, linking the massification of educational systems, the transformations in capitalism, the accelerated development of technology and various social movements of the new left (feminism, ecologism, critical pedagogies) that did not adhere to orthodox Marxism. The overcrowding brought the opportunity to create the quality crisis with the notion of *trade-off*, in which quantity caused a deficit of quality; the change in labor relations required renewing the link between education and the economic system behind what is called the knowledge society; the new technologies facilitated the long-term construction of more efficient control devices for educational processes on a global scale; at the same time, they modified the very concept of what needs to be learned; and the social struggles demanded libertarian principles that were added up in the educational policies, but first they were emptied of their original revolutionary or transforming pretensions. The same thing happened with critical pedagogies. The works of Philip Coombs are nodal in this aspect^{3*} , and already in the eighties in our region, the *Main Project of Education in Latin America and the Caribbean* was decisive.

After the return of democracies in Latin America, the fall of the Berlin Wall and the hegemonic expansion of neoliberalism in the nineties of the XX Century, quality felt at ease. At that time, it joined the principles of equity, which left behind the universal policies of social rights and established targeted policies. Also, this decade strengthened old proposals of alternative pedagogies, such as the centrality of the child, and placed the learning results as a nodal point of quality. The control of learning became cardinal in the quality policies, so they dedicated themselves to creating centralized control devices that reduced the autonomy of the school, while offering some curricular flexibility. This led to the large-scale examinations^{4*} and the founding of national evaluation institutes. In the history of Latin American education, the National Institute for the Evaluation of Education (INEE) of Mexico is just one more example of this process^{5*}.

The synthesis shows the historical and geopolitical conditions of educational quality, but it is worth emphasizing that, without the help of national capacities to produce the corresponding global policies, it would not have been possible to implement them. These capabilities are generated by education specialists. There is no attack on education without educational quality and there is no educational quality without educational research.

Educational quality has, as a necessary condition, the capacity of the Education Sciences to consolidate in a nucleus of knowledge and power. In the Mexican case, a substantial part of this process was the foundation in the 1960s of the Educational Studies Center (CEE), directed by Pablo Latapí and Carlos Muñoz Izquierdo. The dynamics of constitution of this particular group and of the field in general, it is not new, nor is its link with public administration. In Mexico, this phenomenon dates back at least to the late XIX Century, but it was not until the mid-twentieth Century when the study of public policies from the social sciences in the United States and Europe, that the dynamics became institutionalized (Rivzi and Lingard, 2013).

In the sixties, young researchers took their postgraduate studies abroad and returned to the country to develop the field of educational research. Despite their conceptual and methodological differences, they share two basic principles of research: a) the researcher as a representative of the cognitive neutrality that allows defining the correctness or not of a policy based on its specialized knowledge; b) the preponderance of a basically instrumental vision.

The first principle, the neutrality of scientific knowledge, allows the group of specialists to position themselves in a locus of enunciation of knowledge above the rest of the population and to sit on the throne of a supposed superior moral capacity. This idea holds that their specialized technical knowledge is only possessed by a few, which is true, and that this knowledge is alien to the political conjunctures, ideological tendencies and petty interests that abound in the educational and political environment, which is not true. They affirm that their concern is scientific and their commitment is only with the truth. Finally, this positioning also allows them to position themselves as a group of power, but not as they had been doing since the XIX Century and a good part of the XX, when accompanying public policies, but imagined as representatives of civil society that participate in the production of public policies, despite not being voted on in any popular election.

His representation, therefore, is a group of determined power and knowledge. This change occurs especially with the establishment of large-scale educational evaluations by autonomous bodies such as INEE. However, despite the fact that in the conjunctures, let's say the current Peñaista educational reform^{6*}, and have not been able to avoid being splattered by the Mexican political miasma, the ideological principle remains: civil society, represented by specialists, evaluates from neutrality technical the task of educational actors. In this way, they are part of the educational system but create the appearance of maintaining sufficient ethical distance to be able to generate scientific knowledge.

Specialized knowledge, currently extraordinarily developed in Mexico and owner of a great analytical and scientific power, also provides the tools to define what is quality and what is not. Given that, there are many ways to define quality and that, being an evaluative aspect, we all have the right to formulate our own opinion; for public policy it is necessary to reach relatively stable consensus based on technical

and methodological principles. The objective of this rationality consists in the technical preoccupation that breaks down a concept and a policy into endless operations and particular behaviors-criteria and indicators-that end up defining it. The quality of education is quality as soon as it can be measured. What cannot be measured or reduced to indicators cannot be improved and, therefore is not susceptible to quality.

This summary allows me to point out three basic elements of the current attack on education, especially that coming from educational research under the shield of quality: a) educational quality is a global phenomenon, so it can be included in the universalism of Biesta and Säfström, but Latin American history shows that there were a series of fundamental conditions that are neither idealistic nor populist, although they do have a predominance of a positivist and instrumental logic; b) the existence of a solid group of specialists, who design control devices that make education less educational or, if preferred, more statistical; c) symbolic and operative violence, produces a state of fault under the idea of permanent crisis of educational systems in the region. This last section, where the temporal relationship is central to the creation of the crisis feeling, is the core of the following section.

Science, time and freedom The assertion of Biesta and Säfström about the timelessness of the tension between “what is” and “what is not yet” of the educational process, as well as their notions of idealism and populism, must be questioned, both by the theoretical tissues that implies as by the possibilities of resistance against the attacks that the education lives. The theoretical aspects lead me to the discussion about the temporality of the educational process, the political aspects to the problem of freedom. In the first section of this article, I mentioned the inherent temporality of the timelessness expressed in the Manifesto, or more exactly, the regime of historicity to which it is ascribed. Here, I want to work on the risk of a timeless vision of the educational process, when it is taken up by quality policies.

When Biesta and Säfström fix their attention on that vital space that is created in the interstice between the field of experience and the horizon of expectation, they recognize the relevance of the present. It is in this hiatus where it articulates the relationship between past and future, or rather, the present extends to the past and to the future. Both the past and the future are present. In this sense, any possibility of historical awareness, understood as the use of the past for action in the present with a view to the future is diluted (Rüsen, 2001).

As the European theorists maintain, the History is “–open to events, to the new and the unexpected– more than as an infinite repetition of what is already or as a march towards a predetermined future that may never come” (Biesta and Säfström, 2011). It is the field of possibility, of uncertainty, of the unknown. It is the story that is about to be made, it is the future history. But this possibility of future history, of change, requires an immovable permanence, of something that can no longer be modified, but rather the freedom itself as power would be lost: the stable is the atemporal present. In its basic temporal articulation, it is presenteeism.

As the European theorists maintain, the History is “–open to events, to the new and the unexpected– more than as an infinite repetition of what is already or as a march towards a predetermined future that may never come” (Biesta and Säfström, 2011). It is the field of possibility, of uncertainty, of the unknown. It is the story that is about to be made, it is the future history. But this possibility of future history, of change, requires an immovable permanence, of something that can no longer be modified, but rather the freedom itself as power would be lost: the stable is the atemporal present. In its basic temporal articulation, it is presenteeism. Educational quality, as part of the attack on education, is based on the definition of ‘what is’ to delineate ‘what is not’ and produce interventions, which do not intend to move from ‘what is not’ to ‘what it is not’ yet as it characterizes the populism of Säfström and Biesta, but to deliberately never reach ‘what is not’. It is not a predetermined future that we will never really achieve; it is rather a horizon that guides our gaze and our walk, but with each step we take to get closer to it, it moves away from us in the same proportion. In other words, educational quality is self-reproducing in a continuous present, just in the tension between lived past and desired future. The dynamics can be summarized as follows: quality in general, and policies of educational quality in particular, have the purpose of producing legitimated inequality. Based on certain

criteria –a comparison table– or a scale, the levels of proximity of an educational practice are measured. Say for example, the teaching processes guided by the teacher in the classroom. The level of proximity or distance occupied by the teacher determines whether it is of good or bad quality. But the scale is relational, so that a teacher is of good quality, necessarily there must be another of poor quality. A quality teacher system works best if the distribution throughout the Gaussian Bell is as ideal as possible, that is, while only a few remain in excellence, a few in the despicable, and most are around the average. The methodology produces a difference in legitimate status.

Quality policies are even more complex in the constitution of his discourse than what has been described so far. Unlike the presentism of the *Manifesto*, which is pure contingency, quality is planning and, therefore, implies, at least declaratively, a future. The present without quality, has the purpose to be realized in a future of quality. This future appears hidden behind the eulogies to education as a salvation from social injustices, but in reality it is nothing more than educational quality in itself. For example, in Mexico, the educational reform in progress, devoted to educational quality in the political constitution as a human right. Therefore, the quality of education must live in a permanent present, because human rights cannot be postponed. Likewise, educational quality as a human right requires its universality. However, this brings a fundamental contradiction in this educational logic. If the quality of education is relational, that is, there is no good quality without bad quality, as a matter of principle the quality of education cannot be universal. In other words, if we get all our teachers to go up to the top quartile or move to the left side of the Gaussian Bell, there will not be any quartiles or bells and therefore, there will not be the inequality necessary to qualify the teachers or the quality of Education

This leads us to the following reflection, which is also contradictory: for educational quality to be universal, it must, at the same time, be impossible for everyone to achieve. This implies, of course, that in fact it is not universal, but what matters here is the illusion of totality or universality, not that it is actually achieved. The illusion works through the aforementioned horizon effect. The evaluation for the improvement, the permanent improvement of the teacher or the niches of opportunity, are only some ways of producing the effect of totality. At the same time guaranteeing its impossibility. In other words, in the evaluations to the teacher, giving continuity to the example of the teaching quality, it is impossible to obtain a perfect qualification, there will always be something to improve, for which reason we find ourselves in an immovable present: the circle of improvement. It is as if the teleological direction of quality was linear, but in it the teachers lived in a kind of Moebius tape that has a single face and ends where it began: the state of fault. Or, assuming that the teachers manage to improve their indicators, approaching dangerously en masse to the upper quartile, the scale or the table of contrast is modified so that the upper quartile descends a few steps to become a lower or intermediate quartile, but cannot stop never be a quartile.

This brings me to the last point to discuss about the *Manifesto*: freedom, or more exactly, the relationship between science, freedom and temporal articulation in education. For the dynamics of the present continuous quality of education works, a very specialized technical apparatus is required. In the Mexican case, this device is the National System of Educational Evaluation, which is responsible for the INEE and has the functions of monitoring the management and educational processes within the classroom.

The emergence of the INEE is not only the product of neoliberal policies that recentralize the curriculum and teacher control, but it is the triumph of a small group of specialists in education, who, under the discourse of the revaluation of the teacher, determine what is correct or not in education. These principles define what is educational based on the indicators that take away every day more, the freedom of the teacher. However, quality never promises freedom, only autonomy closely linked to management. That is why there is an antinomy: management autonomy/central quality control (Apple, 2012). This partly explains the formula of a higher educational quality, greater teacher de-professionalization.

It is clear that in this aspect, the *Manifesto for Education* is far from the proposal of the quality of education, because while the former is based on

an ethics of subjectivity [of] the ways in which the subject appears as someone through responsible response to what and who is the other. A politics of emancipation focuses on the moment in which the subject speaks in a way that is not repetition or self-affirmation, but brings something new to the world. An aesthetic of freedom highlights the way in which common sense is transformed by assuming equality in a situation of inequity (Biesta and Säfström, 2011: 542).

The second ones have as their principle the central management of educational processes. Quality is the enemy of subjectivity, of freedom as equality and, of course, of emancipation. However, the latter understood in the temporal articulation of a continuous present that produces the novelty of future history, finds in the *Manifesto* an astonishing similarity with the discourses of educational innovation.

Innovation –and emancipation understood as such– demand from educational processes the constant production of originality, in continuous denial of history and a central element of education, utopian hope. Emancipation cannot be limited, from my point of view, to the rejection of the past and mere innovation, but part of freedom lies in the possibility of consciously choosing that we inherit from the past. Emancipation can also involve repetition. Likewise, emancipation without a future, in constant innovation, can offer individual freedom, but not collective freedom. This can be seen in the fact that the historical invariable *Manifesto* – and the quality– is only sustained in a type of temporal articulation. What happens, for example, in those temporary articulations where the future is behind, as in the case of many indigenous communities in Latin America or with those other cultural forms of temporal articulation?^{7*} Plain and simple, they are excluded from the *Manifesto* and of the quality of education.

TIME AND FREEDOM IN EDUCATION

The history of education is replete with antinomies, but what I have presented here is not exactly one more. It is, rather, a theoretical and political antagonism in which both parties have the same temporal articulation, producing relatively similar effects in some of its elements and irreconcilable in others. The notion of the educational process in the tension between “what is not yet” and “what is” of Biesta and Säfström occurs within a larger historicity regime in which the present becomes all sense of action. On the other hand, educational research that converts educational quality into education, lives in the same historicity regime, presentism, through a state of permanent lack. Likewise, both positions, by promoting the present as a single moment, limit or frankly exclude, freedom as an essential part of education. While quality simply controls it with the shackles of indicators, European theorists constrain it to a form of temporal articulation –the present as a single time– that excludes other forms of temporal relationship and therefore other ways of being free. The foregoing shows that defining the tension between “what is not” and “what is” education as the ultimate component of education is the least insufficient, since it is not the tension itself that is educational, but the divergent effects what it produces.

The antagonism discussed here is a sign of this divergence. While for quality it is the moment of self-reproduction of the educational or more exactly of the quality control devices at the hands of the educational experts, for Säfström and Biesta it is the space of dissidence, of the future history, of the freedom. However, by looking at this dissent from historical and cultural contexts of the western periphery, we can illustrate the constraint of the universality of the *Manifesto*, beyond the deficiencies in the use of the terms of idealism and populism. In this case, by promoting the present moment as a single time, there is only the possibility of the freedom of the other as an individual, not as a collectivity. In this sense, although the *Manifesto* shares the emancipatory principle with, for example, Latin American popular education, its concepts of freedom are different: one refers to the self, the other refers to us.

The conceptual fabric between time and freedom as a central component of the education enunciated in the *Manifesto for Education*, opens without a number of possibilities for reflection on education, all of them in resistance to attacks on education by prescriptive science and instrumental. One of them is the criticism of the notion of timelessness, since it makes the diverse production of freedoms impossible. For this reason,

a view from other historical and cultural references allows us to commune with the basic principles of the *Manifesto*, while at the same time questioning them, as part of the dissent to which the text itself exhorts.

REFERENCIAS

1. Apple, M. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
2. Biesta, G. y C. A. Säfström (2011). "A Manifesto for Education" en *Policy Futures in Education*.
3. Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
4. De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
5. Frabboni, F. y F. Pinto Minerva (2006). *Introducción a la pedagogía general*. México: Siglo XXI.
6. Gorostiaga, J., C. Tello y N. J. Isola (2012). "Investigación educativa en América Latina: notas históricas y tendencias recientes" en Gorostiaga, J., M. Palamidessi, y C. Suasnábar, (comps.). *Investigación educativa y política en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
7. Hartog, F. (2003) *Regímenes de historicidad*. México: Universidad Iberoamericana.
8. Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
9. Plá, S. (en prensa). *Calidad educativa en México. Historia de una política para la desigualdad*. México: UNAM-IISUE.
10. Pontón, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, México, UNAM-IISUE.
11. Rivzi, F. y B. Lingard (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
12. 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.
13. Yun, S. (2014) "Education, Freedom, and Temporality: A Response to Biesta and Säfström's Manifesto". *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 48, No. 3.

NOTAS

* 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.

Doctor in Pedagogy and researcher of the UNAM. Specialist in political analysis of educational discourse, theory and research in History and Social Sciences teaching. He is currently developing research on the genealogy of educational quality in Latin America and Mexico, especially its role in the production and legitimization of educational inequalities. Member of the Mexican National System of Researchers. México | sebastianpla@gmail.com.

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 Estudos 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 paraguaya 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 autopeyéuticos 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).

1* This historical process, which goes back in some countries back to the nineteenth century and the twentieth, has its breaking point between 1950 and 1970. It was in those decades that the profile was modified and although today there is still pedagogy and science of education, we can say that in this historical period the step was taken from pedagogy to the education sciences (Pontón, 2011). A historical notes that summarize in a very specific way the institutionalization—which I call professionalization— can be seen in Gorostiaga, Tello and Isola (2012).

2* To read a historical account of the quality of education in Mexico and Latin America, see Plá (in press). The central ideas of this section are taken from the conclusions of this investigation.

3* The book *The Worldwide Crisis of Education* by Phillip H. Coombs (1971) had a significant impact in Mexico and Latin America. Coombs was a functionalist typical of the stage of educational planning and developmentalism. For him the positive Social Sciences are a neutral configuration of knowledge, he trusts in the central role of the State in the transformation of the educational system, it is universalist and defends planning as a rational thought that can be applied to public policies independently of cultural and historical contexts in which they are carried out. His instrumental vision is a constituent part of the new attack on education.

4* There are many international evaluations. Two of the most important –and famous– are the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) and the Program for International Student Assessment (PISA). In the case of Latin America, the three applied by the Latin American Laboratory of Educational Quality are called Regional, Comparative and Explanatory Studies, which by their abbreviations are called PERCE (First), SERCE (Second) and TERCE (Third), and were implemented in 1997, 2006 and 2013 respectively.

5* Currently all the countries of the region have institutions dedicated exclusively to the evaluation of education and although not all have the term of quality in their name, they include it in their approach and in their objectives. At a regional level, the Latin American Laboratory for the Evaluation of Educational Quality of UNESCO is held. At the national level, there is the National Institute for Educational Evaluation in Mexico, the Unit for Measuring Educational Quality in Peru, the National Directorate of Information and Evaluation of Educational Quality in Argentina, the National Institute for Studies and Educational Research Anísio Teixeira de Brazil, the Agency for the Quality of Education in Chile, the Colombian Institute for the Evaluation of Education, the Management and Evaluation of Quality in Costa Rica, the National Institute of Ecuadorian Educational Evaluation, the General Directorate of Evaluation and Research Education in Guatemala, in Honduras, the General Directorate for the Evaluation of the Quality of Education, the National Directorate of Educational Evaluation in Panama, the Paraguayan General Directorate for Educational Planning, in Uruguay, the Research, Evaluation and Statistics Division and in Bolivia, Plurinational Observatory of Educational Quality, among others.

6* Mexican President Enrique Peña Nieto (2012-2018) initiated eleven structural reforms from the first days of his government. The first to be carried out, at least in the necessary legal changes, was the educational reform. Some of its main characteristics are: it converted the educational quality into a right safeguarded by the constitution, it gave autonomy to the National Institute for the Evaluation of Education (INEE), it developed the National System of Educational Evaluation and created the Professional Teaching Service, which puts teachers in highly unstable working conditions. The education experts, members of the Governing Board of the INEE, have been major players in the reform, especially regarding the evaluation of the teacher and the establishment of self-peer mechanisms of these policies.

7* Boaventura de Sousa Santos, exposes with clarity how a political antagonism can be mediated by different conceptions of time. On the conflict between former President Rafael Correa and indigenous communities that opposed oil exploitation in the Yasuni National Park in Ecuador of the Amazon in 2007, Sousa Santos writes: “Correa’s time is the linear time of western modernity, the time of the progress. Indigenous time is a cyclical time, in which what is before is also what is behind, in which the ancestral is part of the present. Second, different conceptions of rhythm. Correa’s rhythm is the accelerated and dizzying pace of political action so as not to lose more time after such a long history of underdevelopment. Dialogue, when you have the votes, is a waste of time. Effectiveness is measured by results and the urgency of tasks demands speed. For the Indians, diversity is patience, rhythm is peasant and cosmic, human actions mature like fruits and trees. The community decision is what counts and demands time to be built, and it also involves not only those who live today, but also the ancestors. His historical experience is that the urgency and effectiveness of results (for whom?) Have always been invoked, since the Conquest, to justify the violation of their rights, to force displacements, in short to justify theft and death” (De Sousa Santos, 2010: 122).