Stella Escandell*
Pablo Germán Pastore**

# Crisis, progreso y prognosis en los discursos contemporáneos de reforma educativa. Una lectura de la iniciativa "Los futuros de la educación" a partir de Koselleck

## RESUMEN

Partiendo del tratamiento de los conceptos de crisis y progreso y del arte de la prognosis en el pensamiento de Koselleck, el artículo propone estudiar su presencia en los discursos contemporáneos de reforma educativa tomando como caso de análisis el informe de avances publicado en marzo de 2021 por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación en el marco de la iniciativa "Los futuros de la educación" impulsada por la UNESCO.[1]

## PALABRAS CLAVE

Crisis ▪ progreso ▪ política educativa ▪ UNESCO ▪ inernacionalización educación

* Stella Escandell es politóloga (UBA), magíster en Administración Pública (UBA), graduada del Programa Regional de Formación en Planeamiento y Gestión de Políticas Educativas (IIPE-UNESCO), doctoranda en Ciencias Humanas (UNSAM). Se especializa en el análisis, diseño, implementación y evaluación de políticas educativas. bluelapsang@gmail.com

** Pablo Germán Pastore es licenciado en Trabajo Social (UBA), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO), doctorando en Ciencias Humanas (UNSAM). Profesor ayudante en la Licenciatura en Educación y profesor en Ciencias de la Educación, Escuela de Humanidades, UNSAM. pablopastore@gmail.com

1. Si bien a la fecha de cierre de este artículo se conocerá el Informe definitivo de la Comisión, al momento de su redacción no se encontraba disponible, por lo que se tomó como documento objeto de análisis el último trabajo.

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de un campo global de política educativa (Lingard y Rawolle, 2011), los organismos internacionales y las iniciativas que promueven juegan un rol central en la definición de las agendas de reforma. Este accionar requiere una atención ineludible a la hora de pensar en los futuros y utopías que se elaboran en torno a la educación.

Partiendo del tratamiento de los conceptos de crisis y progreso y del arte de la prognosis en el pensamiento de Koselleck, el propósito de este artículo es estudiar su presencia en los discursos contemporáneos de reforma educativa tomando como caso de análisis el informe de avances publicado en marzo de 2021 por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación en el marco de la iniciativa "Los futuros de la educación" impulsada por la UNESCO.

En primer lugar, se reseña la obra de Koselleck en relación al estudio de los conceptos de crisis y progreso como conceptos históricos modernos. Luego se desarrolla el abordaje del autor sobre "el arte" (según él mismo lo llama) de la prognosis. En una tercera instancia, se analiza el documento referido sobre el cual se establece una discusión. El artículo cierra con unas conclusiones que recuperan el desarrollo e incorporan algunas señales de alerta.

## CRISIS Y PROGRESO

Koselleck (2002) argumenta que los conceptos de crisis y progreso se constituyen como conceptos históricos en la modernidad, cuando se vuelven conceptos temporales y pierden lazos con lo natural y con lo espacial.

En el caso del concepto de crisis, si bien resulta ser un concepto fundamental ya en la Grecia antigua, es a partir del siglo XVIII –Revolución Francesa mediante– que se constituye en un concepto fundamental para la interpretación de la historia política y social, portando en sí un diagnóstico del tiempo y una temporalización particular. En palabras del autor, "Crisis se eleva como concepto histórico filosófico fundamental, que reclama sus derechos, para poder señalar el curso histórico completo, a partir del diagnóstico del propio tiempo. Es siempre el propio tiempo el que, desde entonces, se vivencia como una crisis. Y la reflexión sobre el propio momento histórico dispone tanto para el conocimiento de todo el pasado cuanto para el pronóstico del futuro" (Koselleck, 2019, p 104).

El uso médico del término influenció el significado que adquirió en su despliegue político, aunque en la configuración de su sentido y uso actual confluyen, según Koselleck, tres modelos semánticos. En primer lugar, crisis remite a la idea de juicio. Se asume a la historia como sujeto activo que enjuicia a la humanidad en una sucesión permanente de crisis. Este estado de "crisis permanente" se asocia también con un sentimiento de urgencia y la necesidad de tomar decisiones. En segundo lugar, crisis puede concebirse como un concepto de periodización iterativa. Es decir, se puede caracterizar como un proceso singular y acelerado en el que

muchos conflictos se acumulan y hacen que el sistema explote, para luego dar lugar a una nueva situación cuando la crisis haya pasado. Desde esta perspectiva, se plantea la relación con el concepto de progreso ya sea porque se concibe que todo progreso contiene la posibilidad de una crisis (en particular en los teóricos de la economía), o bien porque el concepto de crisis, en esta acepción de periodización iterativa, es una categoría interpretativa de mayor poder explicativo que subsume al concepto de progreso. En tercer lugar, crisis puede aludir a la crisis final de toda la historia que la precede, lo que conlleva la idea de autodestrucción y refundación. Es decir que es un concepto orientado al futuro. Se trata de una gran y única instancia a partir de la cual la historia va a cambiar radicalmente. Remite, en una reconceptualización del discurso religioso, a la idea del Juicio Final.

El concepto de progreso, por su parte, en el sentido que se configura en la modernidad, implica tanto una perspectiva temporal como un sujeto de acción transpersonal, un órgano supra personal productor de sucesos y eventos. De este modo, puede dar cuenta de la experiencia moderna, en donde las vivencias anteriores son sobrepasadas a gran velocidad por nuevas experiencias. En este sentido, el concepto de progreso conlleva en sí la idea de aceleración, en tanto la modernidad modifica los ritmos y lapsos de la existencia humana en una senda orientada a un futuro de constante perfeccionamiento. La tensión entre experiencia y expectativa empuja de este modo el tiempo histórico.

En síntesis, si bien no es un concepto nuevo, siguiendo a Koselleck (1993), progreso se constituye en un concepto histórico fundamental en la modernidad, cuando logra condensar y evocar en sí el proceso histórico que esta representa, en tanto ruptura con las formas previas de experimentar la temporalidad. Esta ruptura se plasma en un creciente distanciamiento entre el espacio de experiencia y el horizonte de expectativas, en donde "el horizonte de expectativa incluye, desde entonces, un coeficiente de modificación que progresa con el tiempo" (p. 346).

En este proceso, el concepto de progreso rompe con los sentidos de la época pre moderna –asociados a lo espacial (el desplazamiento de un cuerpo hacia adelante) y lo natural (los ciclos evolutivos de un organismo)– y denota la idea moderna de que el futuro no solo modifica, sino que perfecciona a la realidad, y lo hace cada vez más rápidamente. Ese futuro, a su vez, ya no puede ser leído solo a partir de las experiencias del pasado. Es decir que el concepto moderno de progreso adquiere el papel de indicador, y a la vez factor, de los cambios y transformaciones sociales propios de la modernidad.

Para ilustrar esta reconfiguración conceptual, Koselleck establece un contraste con la idea de decadencia o declive. Sostiene que, antes de la modernidad, progreso y decadencia eran dos términos opuestos de similar rango. En la antigüedad, la idea de progreso no suponía la apertura a nuevos horizontes, sino que encontraba sus referencias más bien en el contraste con el pasado. A su vez, no aludía a la idea de un proceso social de transformación integral, tal como el que se abre a partir de los cambios en las prácticas tecnológicas y el proceso de industrialización en el siglo XVIII. Por el contrario, era la idea de decadencia o declive la que se asociaba con un proceso de transformación integral en el marco de un ciclo

que inevitablemente siempre concluía, como la vida; y en el que estaba presente la idea de senectud.

Con la modernidad, entonces, el concepto de progreso se desancla de las metáforas asociadas a la edad y a los ciclos naturales. En este movimiento, que Koselleck ubica, nuevamente, en el siglo XVIII, se produce la ruptura del tándem progreso-decadencia: mientras que el progreso es general y constante, cada fenómeno de regresión, declive o decadencia es solo un hecho parcial o temporario. Progreso y declive se vuelven conceptos asimétricos que están en una relación de tensión. Pero ahora a cualquier caída o declive le sigue más progreso en una cosmovisión en la que predomina la inexorabilidad del progreso en una perspectiva lineal. La experiencia del pasado (el "espacio de experiencia") y la expectativa del futuro (el "horizonte de expectativa") se separan y en su desacople y diferenciación se encuentra el concepto moderno de progreso. Progreso pasa a ser un sustantivo colectivo que es singular pero que remite a una experiencia colectiva.

Este proceso, siguiendo a Koselleck (2002), se da en tres fases: primero el sujeto del progreso se universaliza, es decir que ya no se asocia con un área o ámbito, sino que adquiere un sentido transversal a todos los campos; se habla del progreso de la humanidad. La segunda fase implica un cambio de lugar entre sujeto y objeto, en el sentido de que en expresiones como "el progreso del tiempo" o "el progreso de la humanidad", es el término progreso el que tiene el rol central, conduciendo el proceso. Así, el progreso posee al tiempo y se convierte en el agente histórico. En una tercera fase, el concepto se autonomiza, se independiza y se vuelve un término autorreferencial: se habla del progreso a secas sin necesidad de mayores referencias. Es aquí cuando se torna en una muletilla, en un cliché político; todo aquel que quiera buscar legitimidad política debe, de algún modo, apelar al progreso.

Para Koselleck, no obstante, en el concepto de progreso subyace una aporía porque en tanto el horizonte es indefinido, las chances de declive o decadencia se incrementan con el riesgo de que, en alguno de estos declives, la humanidad no pueda sobreponerse. El progreso en sí mismo no puede seguir el tren de lo que desencadena o gatilla, o sea, que "la planificación del progreso mantiene la misma dirección que el 'progreso mismo' tal y como se ha plasmado en la mente de las personas" (p. 112).

Cómo lo advierte el autor, aunque la idea de un progreso permanente todavía tiene su influjo en el presente, es cada vez más evidente que en la historia no existe tal linealidad, sino que el progreso se despliega más bien de modo diferenciado, tanto en términos espaciales como temporalmente. Y existe, además, una conciencia creciente acerca de que el progreso de unos afecta negativamente a otros, creándose clivajes en términos de clases y en términos de unidades de acción política. En vistas de esto, Koselleck revisita una idea propia de la antigüedad: a cada suba le sigue una baja. Puesto en términos políticos, conlleva a que el auge de una unidad de acción política implique la decadencia de otra unidad de acción política. De allí que, para el autor, la idea de progreso universal de la modernidad enmascara u oscurece otras experiencias.

Ahora bien, la transformación de la idea de progreso en concepto fundamental de la modernidad es también posible a partir del desplazamiento del discurso religioso por "la edad de la razón". Es entonces que el desarrollo científico permite expandir los conocimientos y realizar proyecciones racionales. Los pronósticos mediatizan la vinculación entre crisis y progreso, entre el espacio de experiencia y el horizonte de expectativa (Svampa, 2016).

## PROGNOSIS

Koselleck (1993) se detiene en el análisis del arte de la prognosis afirmando que, si bien el estatus de lo que va a suceder no se corresponde enteramente con lo que sucedió en el pasado, hay predicciones que se pueden trasponer, con mayor o menor grado de plausibilidad, desde el espacio de experiencia hacia el horizonte de expectativa. En sus palabras: "La verosimilitud de un futuro vaticinado se deriva en primer lugar de los datos previos del pasado, tanto si están elaborados científicamente como si no. Se adelanta el diagnóstico en el que están contenidos los datos de la experiencia. Visto de este modo, es el espacio de experiencia abierto hacia el futuro el que extiende el horizonte de expectativa" (p. 342).

Desde una perspectiva científica, una predicción –en tanto juicio sobre el probable curso futuro de una situación–, recoge su evidencia a partir del tratamiento sistemático y metódico de experiencias previas (Koselleck, 2002). Desde una perspectiva histórica, existe posibilidad de prognosis, porque hay ciertas estructuras y procesos que operan a largo plazo, persisten, se reiteran, y también operan como marco para nuevos eventos, que son experimentados como únicos:

> Cada historia incuestionablemente única esconde en sí estructuras que la posibilitan, procesos dentro de espacios de juego limitados que se modifican con una velocidad distinta de la de los acontecimientos. Si se observa esta pluralidad de estratos temporales, entonces toda historia se manifiesta como el espacio de la posible repetición; nunca es sólo diacrónica, sino, en función de su percepción y experiencia temporal, igualmente sincrónica (Koselleck, 2001, p. 82).

Por ejemplo, las condiciones jurídicas e institucionales cambian más lentamente que las acciones políticas que recurren a ellas. Algo similar sucede con los patrones de comportamiento y las mentalidades, que cambian más lentamente de lo que las ideologías o la propaganda quisieran. Las constelaciones de poder cambian muy poco a lo largo del tiempo. En síntesis, Koselleck sostiene que los pronósticos, las predicciones, los juicios sobre el futuro curso de los acontecimientos –prognosis– son posibles en tanto y en cuanto hay estructuras formales en la historia que se repiten, aun cuando su expresión concreta, en determinadas circunstancias, sea experimentada como algo único y novedoso por los involucrados.

Para ejemplificar esta relación entre singularidad y repetición, Koselleck (2002) recurre al concepto de revolución. Si bien cada revolución se percibe como

única para quienes la vivencian, en la misma idea de revolución también subyace la idea de repetición, retorno e incluso movimiento cíclico: "Cada revolución contiene factores sincrónicos que análogamente se repiten, así como cadenas de efectos que ponen de manifiesto la existencia de relaciones diacrónicas. Son únicas en lo que hace a sus sucesos, pero sus estructuras formales siempre delatan la existencia de elementos recurrentes" (p. 136).

La propia actitud hacia el futuro es también un factor que forma parte ciertamente de los pronósticos, es decir que el pronóstico puede tener un carácter performativo cuyo horizonte de posibilidad está en directa relación con la cuota de poder de ejecución de la que se dispone. Sin embargo, alerta Koselleck, si el pronóstico se parece más a un ultimátum, a una acción dirigida a fundamentar una intervención deseada, que a una previsión basada en las múltiples enseñanzas del pasado, corre el riesgo de terminar conduciendo a un resultado diferente del que se pronosticaba. Para el autor, un buen pronóstico debería apartarse de la idea de proyección lineal de un futuro inevitable; y más bien centrarse en postular la posibilidad de que ciertos eventos se repitan a futuro, en orden a actuar contra ellos en la actualidad. Es decir, instrucciones para actuar que se basan en dimensiones verticales de la historia que se invocan como sustento del pronóstico. Y que plantean alternativas posibles.

Si bien el "éxito" de los pronósticos involucra una referencia al pasado para anticipar un futuro posible a partir de la consideración del carácter reiterativo de las estructuras formales, Koselleck añade la necesidad de un análisis "multicapa" que contemple los distintos "estratos de tiempo", distinguiendo tres fundamentales. En primer lugar, el corto plazo, que remite a acciones del pasado y futuro cercano de la vida cotidiana y donde no es posible realizar, con su sola consideración, pronósticos suficientemente fundados. En segundo lugar, las tendencias de mediano plazo que se derivan del curso de acontecimientos en el que juegan muchos factores que están fuera de control del sujeto que actúa. Y en donde esas condiciones se modifican a una velocidad menor que la de las acciones de quienes intervienen. Finalmente, un plano meta histórico (no atemporal) de constantes antropológicas elusivas a la presión de las fuerzas de cambio.[2]

Estos tres cursos temporales se combinan en toda prognosis. No obstante, a juicio de Koselleck, su consideración no es inmutable al paso del tiempo y a la aceleración y complejización de los procesos sociohistóricos. Hoy los pronósticos de corto plazo son más difíciles porque los factores a considerar tienden a multiplicarse. Pero también las constantes transpersonales que inciden en las tendencias a mediano plazo de los cursos de acción han cambiado en los últimos 200 años aceleradamente. Las antiguas constantes de larga duración que permitían una cierta estabilidad de marcos de comprensión también están sometidas a la presión del cambio: aquí Koselleck alude, por ejemplo, al surgimiento de la sociología como una disciplina independiente en orden a poder dar respuestas.

2. Por ejemplo, Koselleck señala que el orgullo sigue constituyendo un factor predecible y a veces domesticable en los juegos de poder.

La verosimilitud de un futuro vaticinado se deriva en primera instancia de los datos previos del pasado: es el espacio de experiencia abierto hacia el futuro, que extiende el horizonte de expectativa. Pero un pronóstico abre expectativas que no se pueden deducir solo de la experiencia: pronosticar algo implica plantear un cambio de situación. Lo que supone que la estructura de un pronóstico implica la conexión entre el espacio de experiencia y el horizonte de expectativa.

## CRISIS, PROGRESO Y PROGNOSIS EN LOS DISCURSOS CONTEMPORÁNEOS DE REFORMA EDUCATIVA. EL CASO DE LA INICIATIVA "LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN"

La organización moderna de la educación mediante la tecnología escolar ha estado, desde su misma génesis, fuertemente asociada a la idea de progreso. Así, la promesa moderna de un progreso ilimitado encontró en la educación una fuente importante de legitimación y ejercicio de la hegemonía de las clases dirigentes. En la región latinoamericana en particular, en una primera instancia fue el basamento de la construcción de las identidades nacionales, la alfabetización de las masas y la formación de élites dirigentes para administrar el Estado bajo el lema "orden y progreso". Hacia mediados de siglo XX, fue el tiempo del desarrollismo, en donde los discursos del "capital humano" asociaron a la educación con una inversión que debería generar rentabilidad individual y colectiva. Tras la crisis del modelo desarrollista, desde la década de 1970, la región se sumó al tren del neoliberalismo, en donde el progreso aparece asociado a las fuerzas del mercado y a la figura del individuo exitoso. En este siglo, en tiempos que algunos denominan como "pos-neoliberales", los discursos políticos continuaron asociando educación y progreso, aunque ahora a partir de las ideas de inclusión social y educativa.

Por su parte, la idea de crisis aparece con frecuencia en discursos de representantes de diversos espacios políticos, así como en el tratamiento de los medios de comunicación y en el análisis que hacen organismos especializados y entidades supranacionales que disputan la agenda político-educativa. Los diagnósticos de crisis suelen asociarse a la idea de "declive" o desviación del esperado camino del "progreso" y ser acompañados de pronósticos sobre futuros oscuros. Amenazas próximas de no mediar un cambio de rumbo.

¿Cómo se expresan estos conceptos en los discursos contemporáneos de reforma educativa?

Para realizar una aproximación a esta pregunta tomaremos el caso de la vigente iniciativa "Los futuros de la educación", impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. Según se presenta en el sitio web institucional:[3] "La iniciativa de la UNESCO Los futuros

3. https://es.unesco.org/futuresofeducation/

de la educación tiene como objetivo repensar la educación y dar forma al futuro. La iniciativa está catalizando un debate mundial sobre cómo hay que replantear el conocimiento, la educación y el aprendizaje en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre y precariedad" (UNESCO, 2021).

En el marco de la iniciativa, y a estos fines, se conformó una Comisión Internacional independiente integrada por un conjunto de "líderes de pensamiento de los mundos de la política, la academia, las artes, la ciencia, las empresas y la educación". La misma tiene el encargo de producir un Informe con el propósito explícito de influir en la construcción de la agenda global de reforma educativa.[4]

La publicación más reciente de la comisión es un Informe de Avance con fecha de marzo de 2021 (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación [CIFE], 2021). Allí se plantea la expectativa de que el informe final brinde "esperanza" en "tiempos de crisis", a partir de una visión "regenerativa" de la educación con énfasis en su condición de bien público, derecho humano y responsabilidad global colectiva. Se establece así la "necesidad" de una "reformulación radical" de los sistemas educativos que se ancla en la tradición humanista de la UNESCO.

El documento parte del diagnóstico de que existe una "crisis global" y formula un pronóstico: seguir el mismo camino no es sostenible ya que "la supervivencia de la humanidad y del planeta está en peligro" (CIFE, 2021, p. 5). Las formas actuales de organización social de la educación serían insuficientes "para garantizar sociedades pacíficas, un planeta habitable y un progreso compartido que beneficie a todos" (p. 6). La coyuntura es interpretada como un momento de clivaje histórico: "El punto de partida de las propuestas de la Comisión es la constatación de que hemos llegado al final de un ciclo histórico y han comenzado a formarse nuevos patrones educativos" (p. 11).

Tan hondo apunta el planteo que propone la fundación de un nuevo "contrato social educativo", diferente al que rige desde la fundación de los sistemas educativos modernos.

## DISCUSIÓN

No es difícil observar en el documento analizado la presencia de los conceptos de crisis y progreso, así como también el ejercicio del arte de la prognosis. Encontramos al sujeto universal del progreso ("la humanidad") atravesado por una coyuntura crítica que exige respuestas urgentes; y observamos la proyección –fundada en argumentos racionales– de futuros decadentes pero evitables mediante un esfuerzo "regenerativo".

Analicemos, primero, este último término. Si se recurre a la definición que ofrece la Real Academia Española,[5] algo que se regenera conlleva la idea de "dar

4. Su publicación está prevista para noviembre de 2021.
5. https://dle.rae.es/

nuevo ser a algo que degeneró, restablecerlo o mejorarlo" o, en su segunda acepción, implica "hacer que alguien abandone una conducta o unos hábitos reprobables para llevar una vida moral y físicamente ordenada". Dado que el documento original es en inglés, cabe también hacer el mismo ejercicio recurriendo al diccionario Merriam Webster.[6] Allí la idea de regeneración implica que algo vuelve a formarse, o bien cambia radicalmente para mejor, o se forma de nuevo, o bien se restaura para volver a la fuerza o propiedades originales. En todos los casos se trata de un concepto polisémico que puede aludir tanto a una vuelta al pasado como a un punto de partida nuevo.

En el documento se sostiene que el concepto de "educación regenerativa" surgió reiteradas veces en el marco de las consultas realizadas "como una forma de replantear y re imaginar la educación" que en sí conlleva una idea de renovación. A su vez, se sostiene que "la educación posee un enorme potencial regenerativo y puede ayudar a encaminar al mundo hacia futuros más justos y sostenibles para todos" (p. 6). Es decir que se supone una relación de medios y fines entre proyecto educativo y proyecto político societal.

Este proyecto, en el modo en que aparece esbozado en el documento, implica una redefinición del lugar del Estado, en donde gobiernos, sociedad civil y familias aparecen prácticamente en un plano de igualdad. Este posicionamiento puede ser leído en clave de la idea de gobernanza, que conlleva una redefinición de la centralidad de la autoridad política de los Estados nacionales. Mientras que con el surgimiento de la modernidad, la autoridad política se asociaba al Estado e implicaba un modo centralizado de control imperativo entre gobernantes y masas, la autoridad política actual ya no estaría asociada con relaciones de subordinación y control unidireccional exclusivamente, sino también con un conjunto de redes de comunicación política que operan de manera plana, donde las instituciones y los individuos están entrelazados en múltiples relaciones recíprocas de autonomía y dependencia (Bang, 2003). En el plano educativo, esto implica un Estado regulador, más que un Estado proveedor de servicios, que le rinde cuentas a la ciudadanía; en un escenario en el que las instituciones educativas gozan de mayores márgenes de autonomía y la ciudadanía de mayores rangos de decisión respecto de la educación de los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, algo que en el documento parece soslayarse es que "el legado del Estado burocrático persiste en la mayoría de los países, incluso cuando la administración ha sido reestructurada y progresivamente reconducida hacia prácticas organizativas más fragmentarias y flexibles" (Verger y Normand, 2015, p. 615).[7]

En línea con lo anterior, otro elemento del documento que amerita una problematización es la definición de lo público. A la vez que se reivindica a la escuela como el lugar de lo común frente al "sendero peligroso" al que conduce la expansión sin precedentes del mercado mundial de la educación (CIFE, 2021, p. 11), la visión de

6. https://www.merriam-webster.com/

7. Se agradecen los comentarios del revisor/a anónimo respecto de la cuestión del Estado y lo público que permitieron enriquecer la versión original de este documento.

educación pública que adopta trasciende a la escolarización patrocinada por el Estado (p. 12). Cómo señalado, esto implica una pérdida de la centralidad del rol del Estado como rector de la educación y como garante último del bien común en nuestras sociedades modernas. Y parece ir a contramano de las preocupaciones que llevaron a la formulación de los Principios de Abidjan sobre el Derecho a la Educación,[8] que están siendo adoptados por diferentes organismos del sistema de Naciones Unidas, entre otros. Este conjunto de preceptos no representa un instrumento legal nuevo al que tengan que suscribir los países, sino que recupera en un único documento las regulaciones existentes en el derecho internacional en materia de derechos humanos y provee una guía de acción para ponerlos en práctica. Los Principios de Abidjan se articulan en torno a las obligaciones de los Estados de garantizar una educación pública, gratuita, y de calidad; y regular la implicación del sector privado en la educación. Y surgen como respuesta al modo en que en las últimas décadas se incrementó la injerencia del mundo privado en la educación; en la creencia que, de mantenerse sin control y regulación, este rol creciente del sector privado conlleva también riesgos en lo que respecta al cumplimiento efectivo del derecho a la educación.

Volviendo a la idea de "regeneración", su análisis a partir de los aportes de Koselleck sobre el concepto de revolución y la recursividad en la historia, nos permite plantear algunos interrogantes como, por ejemplo, ¿a qué debe volver la educación? ¿Qué debe permanecer y qué puede transformarse en esta vuelta sobre el eje? ¿Qué debe regenerarse en el mundo para que la educación sea regenerada? ¿Cuál es el eje de esta revolución? El documento ofrece algunas respuestas: "La educación debe regenerarse como bien público y como responsabilidad global colectiva, constituyendo su condición de derecho humano un eje central" (p. 2). A la vez, respecto de la vinculación educación-mundo, postula un principio de realidad: "no debemos caer en la ilusión de pensar que la educación puede resolver todos los problemas del mundo. Gran parte del discurso internacional alimenta esta ilusión, lo que se traduce rápidamente en desilusión e incredulidad. La educación puede hacer mucho, pero no todo. Centrarse únicamente en lo que puede hacer la educación supondrá ya una enorme aportación" (p. 2).

Es interesante notar que la idea de "regeneración" no resulta nueva. Aparece de hecho en el plan educativo presentado por los jacobinos en tiempos de la Revolución Francesa.[9] Para los revolucionarios de entonces, su proyecto educativo –la educación republicana, igual y común para todos– representaba "la única capaz de regenerar a la especie humana, tanto en sus rasgos físicos como en su carácter" (citado en Diker, 2012, p. 159).

Subyacente a la necesidad de una "educación regenerativa", que por momentos aparece con un carácter redentor, está el diagnóstico de una crisis global. Esta aparece caracterizada como la acumulación de múltiples crisis superpuestas

8. https://www.abidjanprinciples.org/es/home

9. Para una discusión sobre la idea de regeneración presente en el plan jacobino de 1793 véase De Gabriel Fernández (1997).

que, de no resolverse, tienen el potencial de hacer colapsar el sistema: crisis global de desarrollo humano, crisis sanitarias, de gobernanza, económicas y medioambientales.

La referencia a una crisis mundial de la educación puede rastrearse ya a fines de la década de 1960, cuando se organiza una conferencia específica en la que el primer director del Instituto de Planeamiento Educativo de UNESCO presenta un reporte titulado "La crisis mundial de la educación" (Domínguez Rodríguez, 2017). Sin embargo, a partir de la propuesta de Koselleck, debemos ver que detrás del concepto de crisis subyace una multiplicidad de sentidos posibles que, en su enunciación particular, dependerán de quién, cuándo, dónde y para qué lo emplea. En la actualidad, encontramos múltiples discursos que manifiestan "crisis educativa": crisis del sistema educativo, crisis de los aprendizajes, crisis de la escuela; es decir, crisis con diferentes referentes que, a pesar de aludir a realidades analíticamente diferentes (Acosta, 2011), terminan confluyendo en una unidad de sentido que tiene carácter performativo. Hablar de crisis implica –considerando los diferentes sentidos planteados por Koselleck– aludir a un momento en el que confluyen múltiples problemas acumulados y al mismo tiempo a la vez a un juicio que conlleva en sí mismo la alusión a un mandato de acción. A su vez, el trabajo de Koselleck debe alertarnos sobre nuestra posición de sujetos históricos al diagnosticar una crisis; no es la primera vez, ni será la última en que esto sea hecho, forma parte de la dinámica histórica. ¿Qué tendría de distinto esta nueva enunciación? ¿Por qué, "ahora sí", cambiaría la historia?

El documento que estudiamos plantea que "Nos enfrentamos a una elección existencial: continuar por un camino insostenible o cambiar radicalmente de rumbo. Continuar por el camino actual equivale a aceptar desigualdades inadmisibles y la explotación entre los seres humanos. (...) Las acciones humanas irresponsables y los sistemas sociales, políticos y económicos de nuestra creación han provocado estas crisis" (CIFE, 2021, p. 5).

¿Se propone acaso una revolución política y económica que subvierta "los sistemas" que hemos creado? ¿Se espera acaso que esto sea posible mediante un nuevo consenso gubernamental global? ¿En qué se funda esta expectativa? ¿O resulta ser un mero acto retórico?

En relación al concepto de progreso es interesante notar que, si bien la perspectiva presente en el documento remite a la humanidad como sujeto universal, no postula la existencia de un camino único a ser recorrido, sino que más bien se proyecta a partir de la idea de "futuros plurales", como se puede apreciar en el siguiente fragmento: "Resultaría poco razonable tratar de definir un único futuro, inadmisible imponer un solo futuro al mundo, y poco realista pensar que podemos anticipar todos los aspectos del mundo en 2050. En cambio, la Comisión pretende abrir la imaginación a una pluralidad de futuros posibles, futuros que sostienen diversas formas de saber y de ser, al tiempo que propician la cooperación y la acción colectiva en torno a causas comunes" (p. 3).

Este posicionamiento es coherente con el concepto de "lo común" propuesto en el mismo, en donde se apela al ideal de un "bien común mundial" a construir

desde la diversidad afirmando que "uno de los aspectos más importantes de los futuros de la educación consiste en romper con las tradiciones uniformes, homogeneizadoras y colonialistas, y abrir la educación al avance de diversas culturas y epistemologías, y al buen uso de conceptos como los del cuidado, ubuntu, teraanga, sumak kawsay, ayni y minka, entre muchos otros" (p. 6).

Pero, al señalar que mediante el uso del concepto de "bien común mundial", "la Comisión pretende subrayar el carácter público de la educación, así como la responsabilidad colectiva mundial respecto a la educación" (p. 6), parece eludirse una cuestión que desde los orígenes de la modernidad, y hasta la fecha, no ha cambiado: el poder de policía para garantizar el derecho a la educación en un territorio dado sigue siendo una facultad de los Estados nacionales. Y esto entra en tensión con la concepción de una educación pública que excede la escolarización estatalmente administrada, concepción presente en el documento y anteriormente analizada.

Al mismo tiempo, el informe parece olvidar que la definición de lo común es un campo de disputa. Siguiendo a Diker (2012), a lo largo de la historia de la educación moderna se han ensayado distintas respuestas al problema de lo común. Desde la Didáctica Magna, en donde el problema queda disuelto en el "enseñar todo a todos", pasando por el entendimiento de lo común como el efecto mismo de la experiencia escolar, hasta los planteos de neutralidad o inexistencia de lo común. Producto de este ejercicio de revisión y de reflexión, la autora afirma que "no hay ninguna razón, ni histórica, ni teórica, para suponer que la formulación 'escuela para todos', tan cara a los organismos internacionales, constituya el punto de llegada de un universo al fin completo, que no deja nada ni nadie afuera" (p. 155).

Por caso, la pedagogía de lo común por la que se aboga en el documento implica un currículo con enfoque competencial que, al menos en Argentina, es objeto de controversias. Es interesante también resaltar que se alude en varias oportunidades a los contenidos y métodos de la enseñanza y el aprendizaje como uno de los ejes prioritarios de intervenciones necesarias. Pero a lo largo de todo el documento no aparece mencionada en ningún momento la palabra didáctica. Tal posición instrumentalista omite, como lo plantea Díaz Barriga (1998), que desde una dimensión conceptual e histórico-política, la didáctica –en tanto disciplina que trasciende lo instrumental-normativo– es un elemento clave en la búsqueda de respuestas a problemas que enfrenta la educación en un tiempo y espacio social determinado. En cambio, hablar de métodos implica una lógica aplicacionista que dista de la co-construcción del conocimiento que propicia el documento.

Destacamos, a su vez, que el texto no alude explícitamente a una crisis de la educación a secas sino a una "crisis mundial del aprendizaje", y a una "crisis continua de pertinencia y deficiencias sistémicas para garantizar que los niños y los jóvenes adquieran competencias básicas" (CIFE, 2021, p. 11). Biesta (2009) observa que existe un giro en las últimas décadas en el lenguaje para referirse a los procesos y prácticas educativas, en donde se habla de aprendizaje y no de educación. Revalorizar el aprendizaje, a su juicio, tiene aspectos positivos como visibilizar el aporte de los estudiantes a un proceso que dista de ser un mecanismo de

*input-output*. Sin embargo, el autor registra dos aspectos problemáticos en desplazamiento de la idea de educación por la de aprendizaje como eje del proceso educativo. Por un lado, en la retórica del aprendizaje subyace una perspectiva individualista ya que aprender es, después de todo, algo que uno puede hacer por su cuenta; mientras que la educación implica siempre una relación entre alguien educando a un otro, y en la que quien educa enseña algo con un propósito. El autor insiste, además, en que el lenguaje del aprendizaje, presente en muchas políticas educativas de la actualidad, no logra capturar la dimensión colectiva y relacional de la educación, transformándose en un lenguaje vacío donde se pierden las dimensiones de contenido y direccionalidad (Biesta, 2012). Esta *learnification* de la educación estaría en la base de la dificultad para hacerse preguntas sobre contenidos, propósitos y relaciones de la educación, y hace desaparecer del horizonte una importante y necesaria discusión acerca de lo que los estudiantes aprenden y para qué lo aprenden, y opaca el lugar de la enseñanza y de los docentes.

## CONCLUSIONES

Como señaló Tedesco (2012, p. 129) "discutir el sentido de la educación implica adoptar una determinada posición acerca del futuro", y esta posición no es técnica sino ético-política. Los aportes de Koselleck nos permiten desentrañar los "contenidos históricos" (en cuanto los conceptos "contienen historia") en las expresiones discursivas que representan y construyen la agenda político-educativa. Asimismo, nos alertan sobre la complejidad y rigurosidad que requieren los pronósticos y, también, nos recuerdan que, a pesar de los voluntarismos y de las agencias singulares, la historia presenta "constantes antropológicas" y estructuras formales que tienden a permanecer y reiterarse.

La idea de "regeneración" que aparece en el documento se presenta como un nuevo orden, una precondición para un "progreso compartido que beneficie a todos" (CIFE, 2021, p. 6). Este orden implica revisar "las formas en que organizamos la educación y estructuramos las oportunidades" (p. 6). La pregunta que deja abierta el documento es como en este nuevo orden tienen cabida ciertos conceptos en su momento sostenidos por la misma UNESCO, al menos en la región, que hablan de que el tipo de educación que permite potenciar el desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas y socio-afectivas de los estudiantes en el marco de un enfoque de la educación como derecho humano no es único ya que está en directa dependencia de lo que una sociedad determinada considere prioritario, es decir, que defina como relevante, además de considerar a las propias condiciones contextuales de los sujetos destinatarios.

> La educación será relevante en la medida que promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal, lo cual difícilmente ocurrirá si esta no es también pertinente; es decir, si no considera las diferencias para aprender que son fruto de las características y necesidades

> de cada persona; las cuales están, a su vez, mediatizadas por el contexto social y cultural en que viven (OREALC-UNESCO, 2008, p. 8).

Cabrá esperar al documento a ser publicado en noviembre para realizar un nuevo y más profundo análisis de la iniciativa sobre "los futuros de la educación". No obstante, a partir del documento preliminar analizado es posible decir que esta, en tanto manifestación histórica, representa una expectativa ambiciosa que no debe olvidar desde dónde, cuándo, por quiénes y para qué es enunciada. En este sentido, deberá prestar cuidado a ser consecuente con su retórica, a riesgo de constituirse en una nueva desilusión.

*Recepción: 11 de octubre de 2021*
*Aceptación: 6 de noviembre de 2021*

## BIBLIOGRAFÍA

Acosta, F. (2011). Educar, Enseñar, Escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la Pedagogía (y la transmisión). Ponencia presentada en el *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Departamento de Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev937

Bang, H. P. (2003). Governance as political communication en G*overnance as Social and Political Communication*. Manchester, NY: Manchester University Press, pp. 7-23.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (21), 33-46. https://doi:10.1007/s11092-008-9064-9

Biesta, G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice, 6*(2), 35-49. https://doi.org/10.29173/pandpr19860

Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación [CIFE]. (2021). Avances recientes. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746_spa.locale=en

De Gabriel Fernández, N. (1997). Michel Lepeletier y la educación común. *Historia De La Educación*, *16*, 241-263. https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10537

Díaz Barriga, Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Perfiles educativos*, (80). https://www.redalyc.org/pdf/132/13208002.pdf

Diker, G. (2012). ¿Cómo se establece qué es lo común? en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educar: posiciones acerca de lo común*. México: Del Estante, pp. 147-170.

Domínguez Rodríguez, J. (2017). La crisis identitaria de la educación básica y de sus etapas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *21*(2) 7-28. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038002

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Koselleck, R. (2002). *The practice of conceptual history. Timing history, spacing concepts*. Stanford: Stanford University Press.

Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Editorial Trotta.

Koselleck, R. (2019). Algunas preguntas sobre la historia del concepto "crisis". *Philosophia, 76*(2), 101-115. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/philosophia/article/view/1872

Lingard, B. y Rawolle, S. (2011). New scalar politics: implications for education policy. *Comparative Education, 47*(4), 489-502. https://doi.org/10.1080/03050068.2011.555941

OREALC-UNESCO. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177648

Svampa, M. L. (2016). El concepto de crisis en Reinhart Koselleck. Polisemias de una categoría histórica. *Anacronismo e irrupción, 6*(11), 131-51. https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/anacronismo/article/view/2048

Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade, 36*(132), 599-622. http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799