

Educación

Entre la ficción, la burla y la ignorancia

Domingo Bazán Campos¹

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Escuela de Educación

Introducción

No me encuentro en condiciones de “*mirar de lejos*” las actuales políticas públicas en educación, como diría el teólogo Gustavo Gutiérrez, en términos de poder evidenciar críticamente un “salto” o un giro entre lo que hizo la Concertación y lo que ha hecho hasta ahora la Alianza. Es más, si miro en un horizonte de 10 años observo la profundización de la lógica “más de lo mismo”. Con esto señalo que ha habido una suerte de intensificación de la racionalidad que subyace en las políticas públicas educativas y, además, una suerte de “pérdida del pudor” para hacer más evidente hoy aquello que ya sea hacía antes, pero más solapadamente. Como sea, me muevo en lo que diré, entre la *indiferencia* y la *decepción*, lo que hizo que me costara bastante iniciar este proceso reflexivo en torno a las políticas públicas en educación.

Quiero precisar, también, que me ha tocado estar en varios lugares de observación de las políticas públicas, tanto en el papel de asesor de algunas unidades del Ministerio de Educación, a comienzos de este siglo (lo que implica actuar como parte del “emisor” del mensaje de una política), pero también como profesor de aula, a fines de los años ochenta (claramente como “receptor” de la política) y, recientemente, como sostenedor de un proyecto educativo en el Valle del Elqui (un segundo tipo de “receptor” de la política pública). En consecuencia, buscaré una cierta amalgama de miradas para emprender mi análisis. He estructurado este breve texto en diez ideas y un corolario.

Primera Idea:

Las políticas públicas operan desde la racionalidad técnica y, por consiguiente, son concebidas por expertos, implementadas de *arriba-abajo*, con baja participación de los interesados y orientadas por la lógica de la eficiencia y la productividad.

¹ dbazan@academia.cl

Segunda Idea:

Las políticas públicas en educación, curiosamente, desconfían de los sujetos a quienes pretenden beneficiar, partiendo del supuesto de que los profesores y la familia no saben de educación ni lo que necesitan o que, al menos, tienen otros intereses que no son los de las autoridades de turno. En este contexto, las políticas educativas son, a la vez, educativas, en el sentido de iluminar a los otros para que hagan lo que hay que hacer.

Tercera Idea:

Las políticas públicas actuales, sobre todo en Educación, emanan de un Estado menguado, cuestionado e “in-creíble”, para hacer efecto o, como hemos señalado, para iluminar a una sociedad excesivamente regulada por leyes de mercado, por intereses manifiestos de lucro o desapegadas de la idea ética del “bien común”.

De este modo, las políticas públicas operan igual que una “bengala” lanzada por el Estado, con un mensaje luminoso que es visibilizado de modo heterogéneo y parcial por la sociedad civil (colegio, comuna, universidad, etc.), dependiendo de dónde estén ubicados en la periferia o centro de la sociedad dominante o del capital cultural y social que posean. Con esto quiero decir que no existe una línea directa entre el “emisor” y el “receptor” de la política que garantice una adecuada y recíproca comunicación, lo que hay más bien es una “brecha de comprensión, asimilación y apropiación” de los contenidos de una política pública.

Cuarta Idea:

Constitucionalmente hablando, en el ADN de las políticas públicas actuales, se observa que la prioridad de la “educación de calidad” como un derecho irrenunciable no existe como tal, estando usualmente supeditada esta noción valórica a otros derechos asociados a la educación, como acceso a la educación, derecho a abrir nuevos colegios, la libertad de pensamiento, etc. En cualquier caso, todo es más importante que garantizar equidad en la calidad de la educación ofrecida.

Quinta Idea:

Las políticas públicas se diseñan sobre la base de argumentos y fundamentaciones desconocidas, crípticas o cerradas hegemónicamente al diálogo con otros puntos de vista. En este sentido, una teorización débil como la de la *lógica comparada* (de lo que se hace en otros países) o la lógica de *tributo educativo* a organizaciones internacionales que financian o iluminan reformas (tipo UNESCO u OEI), operan por inercia y simplificación a favor del paradigma dominante, minimizando la crítica local y desdibujando el mejoramiento de las ideas educativas que subyacen a una buena política pública.

Una externalidad de esta problemática es el escaso papel que juegan las universidades pedagógicas en la materia o los académicos (críticos) que forman profesores (críticos). Por ello, el asunto de la formación de profesores, su identidad y la calidad de ellos, en cuanto a la pregunta sobre cuál es la materia prima de *un buen profesor*, resulta ser un buen ejemplo de esta actitud *light* y conformista.

Sexta Idea:

Las políticas públicas son “descalibradas”, es decir, no guardan proporción entre lo que se quiere resolver/mejorar y las herramientas y contenidos de la política misma. En otros términos, a problemas complejos, soluciones simples y viceversa.

Lo que ha operado, en los hechos, es la estrategia de la focalización, que es una manera docta y fría de perseguir la simplificación y la sobre-racionalización frente a un problema, lo que equivale a decir que cada cual debe hacer una parte, su parte, sin moverse para otros lados ni complicarse excesivamente la vida (“cada foca en su roca”, se decía en los noventa en el ministerio del ramo).

Séptima Idea:

Las políticas públicas en Educación están avaladas por el aporte siempre generoso y lúcido de las llamadas “ciencias de la educación”, esto es, disciplinas especiales cuyo objeto de estudio es la educación, objeto que no es único, pero que les interesa de sobremanera. Psicología de la Educación y Sociología de la Educación, son dos muy buenos ejemplos de esta mirada generosa, protagonista y fértil sobre la educación. Frente a una educación dinámica, compleja y multidimensional, este aporte implica, lamentablemente, una mirada compartimentalizada, unidimensional y reduccionista de la realidad de la escuela y de la educación.

Octava Idea:

Sumado a lo anterior, diversos estudios sugieren que las políticas públicas en Educación no sólo se basan en algunas disciplinas sociales y biológicas aisladas, sin mayor articulación entre ellas, sino que también tienden a levantarse a partir de aportes disciplinarios parciales y sesgados, orientados por una epistemología monocultural, objetivista y funcionalista, que terminan fortaleciendo una lectura neo-conductista y no transformadora de la realidad educacional, es decir:

- h. psicologizando el proceso educativo,
- i. descontextualizando la escuela y las prácticas educativas,
- j. vaciando de contenido ético, político y culturalista a la escuela,
- k. invisibilizando el conflicto y las diferencias al interior de la escuela,
- l. privilegiando el control por sobre diversos procesos emancipatorios,
- m. incentivando la mirada asistencialista y las innovaciones hechas para no innovar.

Novena Idea:

Las políticas públicas omiten o invisibilizan el aporte de la Pedagogía como saber sistemático, integrador y crítico sobre la educación asentada esencialmente en torno a la pregunta por los sentidos y razones de educar, alentando la crítica de una educación para la adaptación o para la transformación social y sobre el

papel de la racionalidad técnica en los procesos de mejoramiento de la calidad y de democratización de la escuela y la sociedad.

En este contexto, tenemos proliferación de políticas públicas en educación, es cierto, pero son políticas carentes de la mirada pedagógica, al menos, de una pedagogía crítica y hermenéutica.

Décima Idea:

La Pedagogía, como se sabe, es la profesión y la disciplina esencial de los educadores, surgida expresamente para hacerse cargo de la educación. Sin embargo, la Pedagogía posee una especificidad marcada fuertemente por el bajo status epistemológico que ha demostrado históricamente y por un reconocimiento social fingidamente alto, pero marginalizado y subvalorado en el grueso de las políticas públicas de las sociedades de matriz capitalista.

En esta tensión, es fácil enredarse y terminar definiendo que el problema de la educación es que los profesores “no saben pasar bien la materia”, es decir, afirmación que resulta un absurdo como contenido pedagógico actual.

Un Corolario:

Si sumamos los argumentos anteriores es posible comprender, por ejemplo, los problemas que hay en calidad de la formación de profesores, en términos de la inexistencia de una política pública fuerte y argumentada.

En efecto, una de las consecuencias de estas opciones y/o condiciones epistémico-sociales en la formación de profesores es la incapacidad y contradicción detectada para hacer y promover innovaciones pedagógicas que resulten efectivamente pedagógicas, esto es, innovaciones que resulten profundas o transformadoras con vistas a formar efectivamente un profesor de calidad, tan democratizador como buen enseñante.

Estamos, entonces, en el marco de la función del Estado y de las universidades, en un cierto “círculo epistemológico perverso” en la formación de profesores puesto que, por un lado, los queremos como “mejores profesores”, más eficientes y productivos pero, por otro lado, no estamos dispuestos –desde las concepciones científicas y sociales vigentes– ni a valorarlos como profesionales de la socialización ni a permitirles que se sostengan gremialmente desde su propia identidad profesional de naturaleza social, política y, sobre todo, pedagógica.

Después de esto, nos sorprendemos y escandalizamos cuando:

- a. nos cuesta tanto convocar a estudiar Pedagogía a los mejores egresados de secundaria;
- b. cuando los egresados de Pedagogía resultan mal evaluados en pruebas cognitivistas de corte neo-conductista que miden sus supuestos “saberes profesionales”;
- c. cuando la principal medida de la calidad pedagógica de una Facultad de Educación es tener sus carreras acreditadas por más de cuatro años;

- d. o cuando los docentes en ejercicio son evaluados con modelos restrictivos de la profesión docente.

Es más, nos cuesta comprender cómo es que, pese a que la pedagogía es la única profesión en el mundo estudiada por personas que ya tienen una base previa de 12 años de conocimiento de la realidad laboral propia (la escuela), generamos titulados que parece que no conocen cómo cambiar esa realidad, sino que la perpetúan y reproducen en sus defectos. Un estudiante de Derecho no ha estado 12 años preso, uno de Medicina no ha estado 12 años enfermo u hospitalizado, pero uno de Pedagogía sí ha estado 12 años en la escuela (aunque Foucault diría que, en la escuela, estas tres cosas ocurren simultáneamente). Sin embargo, este estudiante de Pedagogía, una vez titulado, hace acriticamente lo que sabe que hacían sus propios profesores cuando él estaba en primaria.

En otros términos, ¿qué le estamos entregando al estudiante de Pedagogía que no es capaz de innovar en sus propias prácticas ni de romper la inercia y los bloqueos de esa escuela que lo acoge? ¿Qué está definiendo la actual política pública en materia de formación de profesores, más allá de los esfuerzos exo-reguladores de la acreditación de programas que obsesionan con el asunto del perfil de egreso? Saber más Química o más Matemáticas no resuelve esta demanda de cambio y transformación; tampoco el dominio de unas cuantas lecciones de Psicología Evolutiva o del Aprendizaje. Pareciera, entonces, que les falta aquello que la Pedagogía debiera ofrecer como la principal materia prima de su formación: sentidos para hacer lo que hace; razones para educar; argumentos sociales, éticos y políticos para discernir lo que es bueno o malo; orientaciones para diseñar un proceso de cambio efectivo, dialogado, participativo y reflexionado en su aula, en su escuela, en el entorno.

Es cierto que en una política pública debe primar un determinado criterio de universalidad y de focalización, de modo de poder aplicar algunas soluciones generales a problemas particulares y específicos, pero esta lógica ha demostrado ser indolente y superficial frente a la propia realidad social (omitiendo la cultura escolar, por ejemplo); máxime, si hemos invisibilizado desde el Estado el papel de la reflexión pedagógica (y de todo aquello “no estrictamente científico”) en la formación de los profesores. Este es un absurdo intolerable.