

Editorial

Políticas públicas: entre preguntas tontas y respuestas mudas

Historia

Un cronopio buscaba la llave de la puerta de calle en la mesa de luz, la mesa de luz en el dormitorio, el dormitorio en la casa, la casa en la calle. Aquí se detenía el cronopio, pues para salir a la calle precisaba la llave de la puerta (Cortázar, 1992: 33).

Como el cronopio de Julio Cortázar, a veces las políticas públicas buscan erróneamente el sentido de su aplicación o la lógica de su implementación. Y no es porque sean poco claras o mal redactadas, sino porque quienes las formulan no calculan la brecha entre la letra y la realidad. Tampoco es que sean letra muerta, sino que se proponen como “reformas para ángeles” (Echeverri, 1998), esto es, para una educación que sólo se ve desde la ventana del escritorio. A lo mejor es que resulta imposible ver las múltiples formas de la educación desde una ventana monocromática que posiciona lejos esos objetos cercanos de la cotidianidad: el tiempo, el salón de clases, las áreas, las demandas de calidad, la urgencia de relacionar la educación con otros sectores, las enseñanzas del sector productivo en planes y propuestas de calidad, las respuestas al contexto, el rendimiento en las pruebas de Estado. Y como el cronopio, en la *Revista Educación y Pedagogía* también nos detenemos, pues para resolver los temas de la educación son necesarias las políticas; y éstas buscan en otros escenarios lo que es propio de la escuela.

Preguntas tontas

Federico García Lorca (1999) tiene un poema titulado *Canción tonta*. En él hay un diálogo breve, entre un niño y su madre, marcado por algunas peticiones infantiles, las respuestas precisas y ágiles de la madre y los deseos imposibles del niño.¹ Lo que hace tonta a la canción, además del título, es

¹ Mamá, / yo quiero ser de plata. / Hijo, / tendrás mucho frío. / Mamá. / Yo quiero ser de agua. / Hijo, / tendrás mucho frío. / Mamá. / Bórdarme en tu almohada. / ¡Eso sí! / ¡Ahora mismo! (García, s. f.).

la simpleza del diálogo, la fantasía que la compone, la utopía de los deseos, el ensueño del intercambio.

Esta canción tonta me permite pensar en algunas preguntas tontas, como la que se formula Rosa María Torres (2003), pedagoga ecuatoriana, conocedora de la educación en el continente, que se interroga: ¿qué pasaría si quienes deciden las políticas educativas tuvieran a sus hijos en planteles públicos?; esto es, ¿qué pasaría si fueran objeto de las disposiciones y regulaciones que se proponen en estas políticas? Y no sólo objetos de las disposiciones como padres o madres, sino como maestros y maestras. Es decir, regulados en sus tiempos, en sus formas de dar clases, en sus comprensiones de los proyectos obligatorios, en las tareas de bienestar que provee el Estado y que recaen sobre los maestros y las maestras, en el acceso a los cursos y procesos de formación. Creo que la respuesta es un largo silencio, una prolongada mudez que dejaría al descubierto algo más que las tensiones entre los contextos. Torres indica:

Entre broma y broma suele llamarse la atención sobre el hecho de que asesores y consultores en materia de políticas educativas tienen a sus hijos en planteles privados y que por tanto, al no experimentar en carne propia las enormes carencias y problemas de la enseñanza pública, no se sienten mayormente comprometidos ni vivencialmente urgidos a cambiarla (2003).

Y no sólo hay que contar con que quienes hacen la política pública en educación desconozcan la educación pública, sino también con el hecho de que dicha política está signada por las disposiciones de entidades internacionales, como el Banco Mundial, quien plantea y propone (por no decir *impone* a través de las condiciones para acceder a sus créditos) políticas homogéneas que se organizan mediante diversas prácticas e instituciones en distintos lugares del planeta. El Banco Mundial no sólo dirige la ruta de las políticas, sino que, además, las fija, pues, como dicen Coraggio y Torres:

Un banco internacional, el Banco Mundial (BM) ha pasado a ser, en los últimos años, el organismo con mayor visibilidad en el panorama educativo mundial, en buena medida pasando a ocupar el espacio tradicionalmente asignado a la UNESCO (1999: 75-76).

Las políticas se materializan en disposiciones ministeriales sobre la calidad de la educación, la racionalización educativa y las formas de financiamiento y apoyo a la educación pública. También en las regulaciones sobre los contenidos a enseñar, las metodologías propuestas, los tiempos de enseñanza, las relaciones con otras áreas y profesionales de apoyo. Y eso está bien, tendríamos que decir, pues parten de un genuino interés por mejorar las condiciones del oficio. Sin embargo, cuando se mira las escuelas, con o sin lupa, encontramos que la relación entre docentes y estudiantes es un número, producto de un elaborado cálculo matemático que da como resultado una relación constante de docentes por número de alumnos de la institución educativa; o que los contenidos definidos son enseñados por

docentes de otras áreas que, para completar su carga académica, reciben áreas curriculares de menor peso; o que los y las docentes deben invertir, aproximadamente, entre 30 y 60 minutos diarios para que niños y niñas asistan al restaurante escolar (y claro, qué bien que niños y niñas se alimenten, reciban un complemento que apoye su desarrollo biológico; pero, ¿por qué es el docente el encargado de esto?). Y así como éstos podríamos hallar, rastrear o inventariar una serie de situaciones que contradicen, modifican, transforman o implementan de otro modo las políticas. Entonces, la pregunta tonta se afianza en el ambiente y no marca un camino de respuesta.

¿Cómo mirar las políticas?

Así, con la inmovilidad del cronopio (al buscar en lugares insólitos lo que no se le ha perdido) y las preguntas tontas, es necesario interrogarnos: ¿cómo entender las políticas públicas? Diré, en principio, que son una brújula; es decir, un modo de orientación de las decisiones y las inversiones, también de los ejes de regulación y control. También, que ellas traducen las intenciones o preocupaciones de los gobiernos de turno; esto es, los temas de que se ocupará en su período. A veces pareciera que las políticas (puestas una sobre la otra) son el reflejo de modelos, propuestas (extinguidas o superadas). Son como capas de letras, perspectivas, conceptos y formas de concebir el oficio que se instauran, solapan y permite la convivencia, incluso contradictoria, de esquemas, modelos, marcos de interpretación y comprensión de la educación y la pedagogía. Las políticas son, además, una forma de producir el oficio de enseñar, el sujeto de enseñanza y el saber pedagógico; es decir, una cierta técnica que homogeniza el ser, el saber y la práctica.

Las prácticas como formas de resistencia

Si las políticas son modos de producir el sujeto, el saber y la práctica; y la resistencia se entiende como luchas, como dice Michel Foucault:

Todas estas luchas giran en torno a una cuestión: ¿quiénes somos? Son un rechazo de estas abstracciones, del estado de violencia ideológico y económico que ignora que somos individuos, y también un rechazo a una investigación científica o administrativa que determina lo que es cada uno (2001: 245).

Estas luchas o resistencias, como puntos de apoyo de las regulaciones de las políticas, no se oponen a las prácticas cotidianas, múltiples, dispersas, sino que son complementarias, necesarias las unas a las otras. Ya lo han demostrado experiencia de país como la Expedición Pedagógica Nacional, la educación propia de las comunidades indígenas y la educación de los afrodescendientes. A través de mostrar sus prácticas buscan que las políticas los lean, los miren distinto, les permitan otras condiciones para el ejercicio del oficio. Y esto no ocurre de repente; como dice Margaret Atwood, se da

[...] poco a poco. Fue un movimiento a cámara lenta, semejante al de un chino que practicase a solas el taichí. Como aconsejaría un ladrón de bancos, diría Nell, lo que mejor que puedes hacer cuando tienes que largarte es no correr. Caminar, pasear, sencillamente, con una mezcla de calma y resolución. Entonces nadie se da cuenta de que te estás largando. Como elemento adicional no hay que llevar maletas pesadas, ni sacos repletos de dinero, ni paquetes con trozos de cuerpo. Déjalo todo a tu espalda, salvo lo que llevas en los bolsillos. Cuánto más ligero, mejor (2007: 116).

Este espacio de resistencia puede leerse como algo en contra de las políticas o como formas de ella, interpretaciones de su lógica en las condiciones reales de funcionamiento de las escuelas en el mundo. Así, serán parte de la política no como un modo de cooptar sus esguinces, sino a la manera de un paisaje surrealista.

En últimas, apropiarse de la consigna de la Expedición Pedagógica Nacional: no hay una única escuela, no hay una sola manera de ser maestro:

Cuando intentamos un acercamiento a las diferentes maneras de hacer escuela y de ser maestro que tenemos en nuestros países, como lo estamos haciendo actualmente en Colombia con la Expedición Pedagógica Nacional, resulta inevitable reconocer esa otra escuela —en plural— que emerge desde las prácticas, los saberes, los deseos y las búsquedas de unos maestros que, en medio de condiciones no siempre favorables, interactúan críticamente con las demandas que les plantea la institucionalidad educativa, las condiciones concretas de las poblaciones con las cuales trabajan y las características de la época.

Realizando viajes a través de veredas, pueblos y ciudades de diversas regiones, cerca de 700 maestros viajeros y otros tantos que participan a lo largo de las rutas, se encuentran realizando la *Expedición Pedagógica Nacional*, una de las más ricas experiencias de los últimos años que, combinando la movilización social por la educación y la *construcción colectiva de una mirada sobre la diversidad y la riqueza pedagógica*, [...] En la fugacidad y el encanto que producen los viajes, los maestros participantes se han interrogado de múltiples maneras sobre sí mismos y han iniciado un proceso de desciframiento desde otras claves, sorprendiéndose y conmoviéndose, emergiendo con ello otras maneras de pensarnos, otras posibilidades, otros rumbos: ¿En qué consisten nuestras prácticas pedagógicas? ¿En qué condiciones se realizan? ¿De qué maneras hacemos escuela? ¿Cuáles son nuestras maneras de ser maestros? ¿Qué saberes circulan en nuestras escuelas? ¿Cómo nos estamos formando? ¿Estamos haciendo investigación pedagógica? ¿Cómo se relacionan las investigaciones con nuestras prácticas? ¿Cómo estamos conformando comunidades de saber? Resulta sorprendente el énfasis puesto sobre el reconocimiento y registro de experiencias que rompen con los esquemas incorporados en los imaginarios sociales sobre la escuela, implicando en ello múltiples procesos en el aula, en sus instituciones, en su entorno social inmediato y en el de las comunidades regionales, sobre las cuales los centros educativos tienen su radio de acción. Pocas veces aparecen

referencias a prácticas rutinarias, repetitivas, transmisionistas y memorísticas, pero sabemos que éstas también tienen presencia en nuestras escuelas. Algunos viajeros han expresado durante el proceso de producción de saber su cansancio e insatisfacción con la mirada simplificadora que se tiene de ellos, como hacedores de una escuela tradicional, rutinaria, vacía y sin sentido, expresión de una mirada enjuiciadora sobre sus propias prácticas como maestros (Unda, Martínez y Medina, 2003: 1-2; el resaltado es nuestro).

Con este número queremos mostrar que en intersticios entre la formulación y la implementación de las políticas educativas, se cuelan experiencias, sujetos y prácticas que requieren otra lupa; no otras políticas, pero sí otra comprensión de ellas, pues

[...] para descubrir la objetividad, a veces, hace falta llegar hasta el fondo de nuestra subjetividad, y a veces tenemos que abandonarla por completo (Brenifier y Després, 2007: 72).

Hilda Mar Rodríguez Gómez
Directora

Referencias biblio y cibergráficas

Atwood, Margaret, 2007, *Desorden moral*, Barcelona, Bruguera

Brenifier, Óscar y Jacques Després, 2008, *¿Contrarios? Un libro para pensar y ejercitar el arte de pensar*, Barcelona, Océano.

Coraggio, José Luis y Torres, Rosa María, 1999, *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Madrid, Miño y Dávila.

Cortázar, Julio, 1992, *Manual de cronopios*, Madrid, Ediciones de la Torre.

Echeverri, Alberto, 1998, "Una reforma para ángeles. Reinterpretación de la reforma instructorista desde la historiografía de la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia", *Alternativas*, Argentina. Universidad Nacional de San Luis, núm. 1, pp. 73-82.

Foucault, Michel, 2001, "El sujeto y el poder", en: Hubert Dreyfus y Paul Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 241-259.

García Lorca, Federico, s. f. "Canción tonta", *Netbijdrage van Eric Laermans*, [en línea], disponible en: http://users.fulladsl.be/spb1667/cultural/lorca/canciones/canciones_para_ninos/cancion_tonta.html

Torres, Rosa María, 2003, "¿Qué pasaría si quienes deciden las políticas educativas tuvieran a sus hijos en planteles públicos?", *Instituto Fronesis*, [en línea], disponible en: http://www.fronesis.org/immagen/rmt/documentosrmt/texto_Que%20pasaria%20si%20quienes%20deciden%20las%20pol%EDticas.pdf, consulta: 20 de septiembre de 2010.

Unda, María del Pilar, Alberto Martínez y Marta Judith Medina, 2003, "La Expedición Pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación", *Ministerio de Educación de Argentina*, [en línea], disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_unda.pdf, consulta: 18 de julio de 2010.