

Gimeno Sacristán, J. (1998) "La diversidad de las prácticas educativas" En: *Poderes inestables en educación*. Madrid. Ed. Morata, pp 110-113

J. Gimeno Sacristán

Poderes inestables en educación



 **Morata**

4. La diversidad de las prácticas educativas

Las acciones humanas que tienen que ver con el desarrollo de la educación se desenvuelven, y lo han hecho en el pasado, en ámbitos diversos, de suerte que la práctica educativa como rasgo de la cultura, con toda la información variada y rica que todo eso supone, está esparcida por distintas esferas de las sociedades, no quedando reducida a sus manifestaciones en las escuelas. Puede decirse que podemos encontrar práctica de la educación por muchos sitios.

El significado que se adjudica a la *práctica* se halla implícito en las expresiones en las que queda acogido, por lo que no se puede precisar de antemano, como ya quedó indicado con anterioridad. No es fácil ajustar un concepto que se expresa en la acción o es resultado de acciones. Y no lo es además porque, como ocurre con cualquier otro concepto, el de "práctica" está inmerso en las circunstancias históricas en las que surge y en él se manifiestan los cambios que acontecen en el mundo de la educación, que, como decimos, no se circunscriben a la educación escolarizada. Ni los profesores ni los investigadores disponemos de un vocabulario acertado para describir el conocimiento práctico y la cultura que delimita "la práctica". Lo cual explica las confusiones e incomprendiones que se producen al manejarlo. Por ejemplo, *educación, enseñanza, escolarización, instrucción, pedagogía, didáctica, metodología*, son conceptos muchas veces intercambiables entre sí, aunque podemos convenir en que definen campos semánticos con cierta especificidad, que se utilizan para denominar prácticas cuyos significados se solapan.

Parece a todas luces muy claro que la acción de educar en sus diversas acepciones (transmitir cultura, comunicar conocimiento, modelar a los sujetos, estimular el desarrollo de su personalidad,...), se expresa y se puede encontrar reflejada en ámbitos prácticos que están localizados en nichos de influencia singulares, provocando efectos en los individuos que se pueden sumar y potenciar entre sí, o bien contrarrestarse, o pueden ser influencias desconectadas, según los casos. Es importante que entendamos que la práctica educativa adopta formas diversas, se especializa en cumplir funciones particulares dentro de ámbitos específicos, configurando una realidad compleja, a veces inaprensible, que se extiende por instituciones, espacios y tiempos donde existen relaciones humanas o a través de la influencia de procedimientos técnicos de comunicación. Educar la lectura de un libro, la acción de un profesor, la relación con unos padres, la influencia de unos amigos, ... La práctica se encuentra allí donde se ejercitan formas de educar, y como éstas son muy diferentes y tienen lugar en contextos variados, el concepto de práctica se diversifica. Es muy pertinente, pues, la pregunta que se hace CARR (1996, pág. 94) acerca de si hoy podemos encontrar un concepto específico de práctica que nos permita reconciliar los criterios que rigen su uso.

Como primera propuesta, parece oportuno partir de la necesidad de desbordar el sentido que da el pensamiento y el lenguaje dominantes cuando hablamos entre docentes de *práctica educativa*. El empirismo, que tan fuerte ha calado en la mentalidad moderna, nos lega una acepción bastante restringida, reducida a la interacción observable entre individuos; aunque ni todo es observable, ni la enseñanza y la educación son sólo acciones interindividuales, que no pueden ser confinadas a los componentes psicológicos individuales porque se expresan y se desarrollan en un mundo social.

Analizar un concepto tan proteico como el que nos ocupa es una forma de clarificar qué hay detrás de la práctica y qué posibles relaciones puede tener con el conocimiento, con los proyectos individuales y colectivos, con la investigación y la teorización sobre la educación. La práctica educativa es algo más que la expresión del oficio de los profesores; es algo que no les pertenece por entero a ellos, sino que es un rasgo cultural *compartido*, lo mismo que el médico no posee el dominio de todas las acciones para favorecer la salud, sino que las comparte con otros agentes, unas veces en relaciones de complementariedad y de colaboración, y otras en relaciones de competencia.

La práctica educativa tiene su génesis en otras prácticas que interactúan con el sistema escolar y además es deudora de sí misma, de su pasado. Son características que nos pueden ayudar a entender las razones de los cambios que se producen y los que no llegan a cuajar.

Lo mismo que el pensamiento sobre la educación no se puede explicar sin apelar a otras esferas del pensamiento y de la cultura, otro tanto pasa con las prácticas educativas, que no se pueden comprender sin ver cómo otras prácticas sociales se proyectan, inciden o provocan reacciones en ellas. Por poner un ejemplo trivial, diremos que la bajada de la *ratio* de alumnos por profesor que facilita determinadas prácticas educativas se puede deber a una determinada forma de desarrollar la práctica de procreación y a una política decidida a dotar de más recursos al sistema educativo. La investigación puede poner de manifiesto las consecuencias de *ratios* altas o bajas, crear conciencia sobre su importancia, aunque en la determinación de las prácticas y acciones que contribuyen realmente a bajarlas hay causas externas al mundo de la educación. De la investigación se podrán deducir argumentos que incitaran a bajar la *ratio*. Otro ejemplo: el auge de las políticas neoliberales y sus correspondientes prácticas económicas, con el consiguiente aumento de las desigualdades y la recesión de fondos destinados a los sistemas públicos de educación, conduce a que en la práctica del sistema educativo se instale la competencia, a que los padres pidan determinados énfasis en el *currículum*, etc. La práctica educativa es obvio que tiene que ver con lo que ocurre en otros ámbitos, como acabamos de argumentar, y que no se debe exclusivamente a sí misma. No es un rasgo cultural autónomo.

El sistema educativo y los usos culturales en su seno cambian por sus reacciones ante demandas, propuestas, funciones, ideales y concepciones nuevas; es decir, sus cambios se explican por adaptaciones e interacciones con lo que ocurre fuera de ellos, no son islas. No aparecen *ex novo*. Teorías como la de la *correspondencia* establecen el principio de explicación de que en las escuelas se reproducen prácticas de selección y de jerarquización que existen en la sociedad. Con la perspectiva histórica se comprueba que los contenidos y las formas de enseñarlos (véase el caso de los libros de texto) se corresponden con mentalida-

des y prácticas sociales y políticas de una determinada época. Estudios sobre la psicología del aula demuestran que las relaciones de los alumnos tienen a veces vinculación con prácticas de educación sobre los hermanos en el seno familiar. Prácticas discriminatorias para con las mujeres, los negros o los gitanos en las aulas, reproducen y son efecto de prácticas sociales del mismo cariz. Entender la educación requiere, pues, el ejercicio de explicar lo que ocurre dentro de la misma en relación con lo que sucede en el exterior, y no puede ser de otra manera. De ahí la dificultad en origen de la investigación y del pensamiento educativos a la hora de señalar las delimitaciones del territorio que hay que acotar.

4.1. Dispersión de actividades dentro de la práctica de educación institucionalizada

Como sustantivo, el significado de *práctica* educativa más comúnmente aceptado entre los que hablan, estudian, investigan y realizan la educación institucionalizada es el que hace referencia a la práctica didáctica que implica a estudiantes, profesores, *currículum* y los medios para su desarrollo en un marco de organización escolar definido. Esa realidad está bastante mediatizada por otras formas de acción sobre los sistemas educativos que condicionan los marcos de desarrollo de la acción de los docentes, sin que, en la mayoría de los casos, éstos puedan escapar a sus determinaciones. Existen regulaciones curriculares, formas de producir y de distribuir materiales para el desarrollo del *currículum* ajenas a la acción de los profesores, procedimientos de control que inciden en lo que "les está tolerado hacer", modos de organizar el tiempo, el espacio y los recursos que dependen de estructuras organizativas y de usos muy asentados; existen programas de innovación escolar, se establecen mecanismos de participación social que condicionan lo que ocurre en las aulas, etc.

El desarrollo de la enseñanza, o lo que desde otro ángulo hemos denominado como el *currículum en acción*, es una práctica en concurrencia con la acción de otras que operan en los sistemas escolares sobre el propio *currículum*, sobre su desarrollo, sobre los profesores o sobre el contexto. El desarrollo real de la enseñanza es el resultado de un combinado complejo de prácticas diversas (GIMENO, 1988). La eficacia de los modos de control sobre el material didáctico tiene consecuencias muy directas sobre el contenido cultural llevado a las aulas y sobre las formas de hacer educación (GIMENO, 1996b). Los efectos que tienen las prácticas de evaluación externa y de *accountability* (rendir cuentas) sobre las prácticas de enseñanza han sido muy destacados en aquellos sistemas educativos que disponen de esos mecanismos de control (BROADFOOT, 1996). Son dos ejemplos fehacientes de que lo que más comúnmente llamamos práctica educativa depende de otros ámbitos y de otros agentes que operan de puertas afuera de las aulas, pero que son muy decididamente activos sobre lo que ocurre dentro.

Junto a la experiencia, la tradición y los estilos de trabajar de los profesores, existen una serie de reguladores explícitos de las actividades relacionadas con el *currículum*, como son las leyes y los reglamentos, la organización escolar, la

ordenación del puesto de trabajo, la formación de profesores, los sistemas de evaluación y el establecimiento de ciertas reglas éticas que definen ámbitos de práctica que se proyectan en las acciones de enseñanza: en los contenidos abordados en las aulas, en los métodos, en la interacción personal, en las relaciones con la cultura externa a los centros y en los procesos de innovación.

Este planteamiento tiene algunas consecuencias importantes. *La primera*, la de evitar visiones que responsabilicen en exceso a los profesores al explicar lo que ocurre en educación y su participación en la calidad de la misma. Sabemos que la práctica es fruto institucionalizado en el que se desarrollan acciones de agentes. *La segunda*, es la llamada a que los docentes se responsabilicen en la intervención en todos los ámbitos que regulan sus prácticas profesionales, si es que aspiran a algún grado de control y de autonomía de la profesión. El oficio se juega fuera de las aulas y dentro de éstas. *La tercera*, nos lleva a rechazar con un argumento más los enfoques empiristas centrados en lo observable de la realidad de la práctica más estrictamente pedagógica, como si lo que ocurre en las aulas fuesen prácticas culturales autónomas.

La acción de enseñanza no se puede aislar del marco en el que tiene lugar, no ya en un sentido de que estén condicionadas por un ambiente social y cultural general lejano, sino que se hallan ligadas de manera inmediata a determinaciones que gravitan sobre la acción.

Una última proyección consiste en entender que el cambio que tiene lugar en ese contexto práctico pedagógico de inmediata observación viene inducido, estimulado, entorpecido y dirigido por acciones, movimientos, marcos de comprensión, intereses y valores que operan en esos otros campos prácticos concurrentes, como sobradamente han comprobado muy diferentes estudios. Y esto es esencial para enfocar los mecanismos de conexión entre conocimiento y acción en educación, que no pueden entenderse sin apelar a ese marco de codeterminaciones recíprocas entre prácticas internas y externas a las aulas. Baste resaltar alguna obviedad. El movimiento de innovación del *currículum* o el de reformas escolares han sido intentos de incidir, de controlar y de cambiar las prácticas de los profesores de manera indirecta pero eficaz. Hoy la fe neoliberal, que tiene como uno de sus valores de referencia básicos el control de los consumidores sobre los productos de las escuelas, estima que dicho control hará cambiar decisivamente las prácticas de los docentes dotándolas de más calidad. Lo que transcurre ante nuestros ojos sólo nos pertenece en una pequeña medida.

4.2. Variedad de tareas en las actividades de la enseñanza

Para terminar este recorrido que nos ha llevado a través de un proceso de diferenciación a la percepción de la complejidad que se aglutina en el mundo de la práctica de la educación, llamaremos la atención sobre el carácter igualmente proteico de la práctica de enseñanza. La situación de enseñanza es aparentemente sencilla aunque se presenta en manifestaciones que son muy variadas entre sí. Hablamos de enseñanza individualizada, en grupos, impartida por medio de ordenadores, de estudio independiente del alumno, a distancia, en laboratorio o clínica, centrada en el profesor o centrada en el alumno, etc., de suerte que el significado real de enseñar queda implícito en la expresión concreta en la que se