



Universidad
de Navarra

XLII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación

Hacia una teoría de la educación transformadora

Pamplona, del 19 al 21 de mayo de 2024
Universidad de Navarra

LA SOSTENIBILIDAD, OTRA APARIENCIA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

(Segunda Ponencia)

África Cámara
Universidad de Jaén
Juan Rodríguez
Universidad de La Laguna

1. SINÉCDOQUE EVALUATIVO

La educación no es ajena a la sociedad en la que se inserta. Esto es especialmente cierto para el sistema educativo porque su estructura, los profesionales que lo integran y sus dinámicas *obedecen* a las políticas públicas en educación. Así, cuando las políticas educativas se orientan en un sentido o realizan hincapié en algún aspecto, las instituciones educativas siguen las pautas marcadas. La orientación recibida puede ser o no loable, pues todas las políticas educativas no son iguales, pero la tarea realizada debería ser siempre evaluada.

A grandes rasgos, las evaluaciones del sistema, la indagación de si el sistema cumple o no con sus metas se ha venido a traducir en el cumplimiento de indicadores. En principio, es de pura lógica que para conocer si los procesos cumplen su objeto se realicen evaluaciones y que estas se basen en indicadores. Los inconvenientes comienzan cuando se desvirtúan los mismos procesos evaluativos. Es decir, cuando la actividad evaluada debe dedicarse a producir las evidencias exigidas a la institución evaluada. Y, cuando decimos dedicarse nos referimos a que una parte, cada vez mayor, del tiempo de trabajo se destina a proporcionar evidencias de evaluación. Así, lo que debería ser evaluado deja de ser el centro de la actividad para ofrecer las evidencias de su cumplimiento. Además, esas evidencias no emanan de la actividad misma, sino que deben ser construidas, son un producto *ad hoc* para la evaluación. En la construcción de esas evidencias se siguen las pautas más estandarizadas posibles, como es habitual, para poder comparar entre diferentes contextos. Así, la dinámica de evaluación se ha convertido en un *monstruo* que devora el tiempo de trabajo y el fin mismo de la tarea evaluada. *Monstruo* que exige al evaluado que proporcione *inputs* en

formatos estandarizados (fácilmente recopilables y analizables, pero no tan sencillos de cumplimentar), que permitan realizar una valoración de la realidad evaluada. Evidentemente, esa realidad evaluada no es la realidad en sí, como le gustaría a la maquinaria, sino la realidad de las evidencias solicitadas. La diferencia no es baladí. Si retomamos las ideas de Laudan es fácil comprender que las evidencias toman sentido en una red reticular de valores, métodos y evidencias (Barroso y Rodríguez, 2012). De lo que se concluye que las evidencias no son la realidad, sino que cobran sentido para y en esos valores y métodos.

Pero la forma en que se está llevando a cabo la evaluación afecta, no solo al tiempo de trabajo, sino también a la forma en que se hace la acción misma, la praxis, educativa. Dado que se ha puesto el foco en la evaluación y que esta ha reducido la realidad educativa a lo evaluable siguiendo sus estándares, la propia práctica educativa ha adoptado ese modelo de evaluación como eje vertebrador de sí misma. Esta dinámica no es inofensiva, ya que ocupa una parte importante de los tiempos de trabajo de los servicios públicos (ya sea la educación, los servicios sociales y la sanidad) y, a su vez, alimentan la maquinaria de una evaluación que hierra en la consecución de su loable objetivo, que es buscar la mejora de las prácticas profesionales.

2. EL REGUSTO POR LAS APARIENCIAS

La búsqueda de la evidencia, deja al margen qué se hace, con qué intención presente y futura y si se logran sus fines. Nos tememos que esto está ocurriendo en el contexto educativo con los tan necesarios planteamientos y prácticas sostenibles que se han venido a reducir en la difusión de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). Así, la práctica educativa se orquesta con un marcado afán por lograr la evidencia, que deviene en aparentar ser sostenible. Entendiendo ser sostenible como un sinfín de acciones puntuales, de fotos, carteles, sellos, logos, etc. que permiten etiquetar, al igual que en las redes sociales, a personas e instituciones. Se trata de esforzarse por aparentar ser, no por ser, hasta llegar a creerse que la simulación es real porque es de lo que se da cuenta en las noticias, en los memorándums, en los verifica, etc. De forma que la apariencia ocupa el lugar de la realidad (como en el mito platónico de la caverna). Esta forma de estajanovismo, nos lleva a creer que realmente estamos haciendo cosas, dando pasos..., cuando lo único que hacemos es caminar hacia el abismo.

Desde hace algún tiempo, los 17 ODS se han convertido en una matriz, en una tabla en la que encajar nuestra actividad educativa y nuestras esperanzas de conseguir una sociedad mejor, con el claro objetivo de cumplir con los indicadores de evaluación y, de camino, dotar a las prácticas educativas de un estatus superior. En consecuencia, todas las prácticas educativas del profesorado, desde un proyecto docente a un proyecto de investigación, y del alumnado (trabajos, exámenes, proyectos...) tienen que encajar en los ODS. Incluso, a veces, se solicitan no solo los ODS de la propuesta, sino también alguna de las 169 metas, tomando, erróneamente, las metas por finalidades y no como lo que deberían ser, dimensiones evaluables de los logros alcanzados. Así, es lógico que toda actividad educativa quepa en los ODS y sus metas.

En este sentido, constatamos que existe una fuerte presión sobre las prácticas educativas

para dejar constancia de su implicación en la consecución de los ODS. Pero, esa implicación es, en la mayoría de los casos, apariencia, simple posturo. Es una implicación que no llega a fomentar un discurso elaborado y, menos aún, supone una aceptación consciente de los preceptos de la sostenibilidad, no digamos ya que aporte cambio conductual alguno. Se trata solo de aparentar, estar a favor de la sostenibilidad, y eso se reduce a que en toda actividad se indique que ésta encuadra en los ODS, pues esa es la evidencia: indicar que la actividad contribuye al desarrollo de los ODS. En definitiva, se trata de la colonización del ámbito educativo por el *greenwashing*.

Desgraciadamente, el *greenwashing* ha germinado muy bien en nuestro contexto, por lo demás muy propenso a aparentar. Un contexto que lleva largo tiempo muy ocupado en mostrarse y mostrar a otras instancias que cumple con los requerimientos de las políticas educativas (políticas que ahora tienen los ODS como eslogan estandarte principal). Lo podemos constatar cuando continuamente asistimos a la pretensión de dar solución en las aulas a temas sociales que no se arreglan en su ámbito profesional correspondiente. Para ello, desfilan por los centros educativos diferentes profesionales que, con una charla, pretenden cambiar la forma de pensar y actuar de niños, adolescentes y jóvenes, así como la implicación de las familias, en temas como la violencia, el consumo de sustancias nocivas, el mal uso de las redes sociales, la educación sexual, etc. Por cierto, todas ellas magistralmente conectadas con los ODS. Estas acciones podrían ser adecuadas si estuviesen “revestidas de pedagogía”, es decir, si fuesen planificadas, organizadas dentro de un programa, con objetivos educativos como el refuerzo de habilidades vitales, promover la socialización, reconocer a las personas; prácticas pedagógicas “que velen por el diálogo y la comprensión crítica, que generen retos ... y permitan experimentar la reciprocidad, el compromiso y la contribución del bien común” (Ponencia 2, pg. 10). Pero si sólo se queda en una mera visita, no llega a ser sino otra evidencia vacía.

3. LA IMPRONTA DE LA CULTURA INSTITUCIONAL

Tal como indican los autores de la ponencia, asistimos a una ausencia de la pedagogía en las acciones educativas. La práctica educativa se ha vaciado de pedagogía desde el momento en que importan más los resultados evaluables, con indicadores ofertados por instituciones externas, que dar sentido a cada acción educativa; se vacía de pedagogía cuando las intervenciones educativas no se revisten de educación. En cambio, la práctica educativa se convierte en una práctica transformadora cuando la persona cambia, cuando amplía sus conocimientos y cultura, cambia de actitud y profundiza en el sentido de las acciones que lleva a cabo (Martínez et. al., 2016). Supone ir más allá de la mera ejecución de técnicas y uso de recursos; significa indagar en la esencia de su fin último, y no conformarse con objetivos a corto plazo.

En este sentido, no podemos dejar de defender que la praxis educativa, el acto de educar, es un proceso intencional y valioso por sí mismo, que pretende el perfeccionamiento de la persona, la orienta en la consecución de su proyecto de vida y le ofrece los recursos para vivir en un mundo en constante cambio. Todo ello, en íntima relación con su contexto, con su cultura. Porque la educación, es ante todo entrada a la cultura y poder transformador de la misma (Barroso y Rodríguez, 2023). De ella nace y a ella transforma, o tiene la

potencialidad de transforma, cada vez que un nuevo ser humano se educa.

No deja de ser sorprendente el empeñamiento por las acciones puntuales desarrolladas en las instituciones educativas en referencia a los ODS, a las que se unen la obligatoriedad de incluir los ODS en documentos varios. No deja de sorprendernos porque sabemos que la forma más adecuada de educar en valores y cambios conductuales no son esos procedimientos, sino la asunción por parte de la institución de esos valores. Es decir, que la institución asuma como propios los valores y las prácticas, conductas, de la sostenibilidad. Tal procedimiento significa que todas las personas que integran la institución asuman como propios los valores de esa institución (Jonas, 1995). Evidentemente, las primeras personas que deben asumir esos valores son los profesionales de la institución. No porque sean, ellos solos, la institución, sino porque la representan ante los estudiantes. Estudiantes que son acogidos en una cultura, la de la institución, como iniciados. Iniciados que, con el paso del tiempo y las prácticas adecuadas pasarán a formar parte de la cultura y su cambio, que siempre se espera como mejora.

Pero crear cultura institucional no es un reto fácil. Supone un tremendo esfuerzo personal e institucional. Los trabajos, entre otros de Hargreaves (1996), lo han mostrado. No abundan las culturas institucionales que constituyan contextos educativos reales (en el sentido de Dewey (1998). Por eso es tan difícil zafarse de una praxis educativa empobrecida. Porque la praxis educativa nace en un contexto institucional, y este está, quizás cada día más, falto de entidad, de valores y radicado en el sálvese quién pueda de los profesionales. Al final, la despolitización de la acción educativa, su renuncia a la acción social transformadora (que implica al sujeto y su contexto), la aparente implicación en la transformación social, y la obcecación de centrarse exclusivamente en el sujeto, dan al traste con la poderosa fuerza educativa que podrían desarrollar las instituciones educativas.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, M. y Rodríguez, J. (2012). *Teoría del conocimiento Pedagógico*.
<https://absysnet.bbtk.ull.es/cgi-bin/abnetopac?TITN=650337>
- Barroso, M. y Rodríguez, J. (2023). *Educación y Desarrollo Sostenible*.
<https://absysnet.bbtk.ull.es/cgi-bin/abnetopac?TITN=650593>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad*. Herder.
- Jover, G., Gijón, M. y Viton, M.J. (2024). *Las transformaciones educativas en perspectiva política y social*. Ponencia 2 SITE 2024.
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Payà, M. (2016). *La educación, en teoría*. Síntesis.