

# Estado actual de la Didáctica General: vicisitudes y controversias

---

## General didactics: state of the art and vicissitudes and controversies

MIGUEL PÉREZ FERRA\*<sup>1</sup>

*mperez@ujaen.es*

IGNACIO RIVAS FLORES\*\*

*i\_rivas@uma.es*

ROCÍO QUIJANO LÓPEZ\*

*rquijano@ujaen.es*

ANALÍA LEITE MÉNDEZ\*\*

*aleite@uma.es*

*\*Universidad de Jaén, España*

*\*\*Universidad de Málaga, España*

### Resumen:

El presente estudio responde a unas reflexiones que analizan a nivel macro, meso y micro la estructura y vertebración de las acciones que pone en marcha el neopositivismo, a fin de neutralizar la ciencia didáctica mediante intervenciones complementarias que suponen desencuentros con el mencionado ámbito disciplinar.

La acción del neopositivismo subvierte la verdadera finalidad del hecho educativo, orientado a la perfección de las personas; neutraliza el desarrollo de la Didáctica como ciencia, anulando su función tecnológica que media y guía, y sustituyendo la acción didáctica por eslóganes que responde a improntas más próximas a la ocurrencia que al saber hacer.

### Abstract:

This study explores the actions that neopositivism undertakes at macro, meso and micro levels in order to neutralize the understanding of didactics as a science. Such actions consist of complementary interventions aimed at producing disagreements with the aforementioned academic field. Neopositivism subverts the true purpose of the educational fact, which seeks to make people better. It neutralizes the development of didactics as a science by annulling its technologic function, which mediates and guides, and by replacing didactic actions for slogans which are closer to witty remarks than to knowhow. This reality reaches classrooms, impeding the proper management of the educational fact and students' needs. This generates

---

### 1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

Miguel Pérez Ferra. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Edificio C-5, despacho n.º 247, Universidad de Jaén. Campus de Las Lagunillas, s/n. 23071 Jaén (España)

Esta realidad se filtra en el ámbito de las aulas, impidiendo una gestión adecuada del hecho educativo ante las necesidades del alumnado, generando cambios en la comprensión de los fenómenos y realidades que desvinculan a las personas de sus verdaderas identidades, con explicaciones ajenas a la realidad de su naturaleza.

**Palabras clave:**

Ciencia didáctica; neopositivismo; formación; profesorado; gestión del aula.

changes in the understanding of phenomena and realities, which disassociates people from their true identities with explanations unrelated to the reality of their nature.

**Key words:**

Didactic as a science; neopositivism; training; teachers; classroom management.

**Résumé:**

Cette étude répond à des réflexions qui analysent à des niveaux macro, meso et micro la structure et organisation des actions que le néopositivisme met en oeuvre afin de neutraliser la science didactique moyennant des interventions complémentaires qui pré-supposent une discordance avec ledit champ disciplinaire.

L'action du néopositivisme bouleverse la finalité réelle du fait éducatif, orienté vers la perfection des personnes; neutralise le développement de la Didactique en tant que science en annulant sa fonction technologique qui intervient et guide et en remplaçant l'action didactique par des slogans qui donnent réponse à des dressages plus proches de l'occurrence que du savoir faire.

Cette réalité s'infiltré dans les classes, en empêchant une gestion adéquate du fait éducatif face aux besoins des élèves, en générant des changements dans la compréhension des phénomènes et réalités qui détachent les personnes et de leurs véritables identités, avec des explications étrangères à la réalité de leur nature.

**Mots clés:**

Science didactique; néopositivisme; formation; professeurs; gestion de la classe.

Fecha de recepción: 30-9-2016

Fecha de aceptación: 14-12-2016

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008 [...]. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación (Nussbaum, 2010: 19 – 20)

## Introducción

Las palabras de la filósofa Nussbaum son de gran transcendencia y adquieren un tono suficientemente significativo para iniciar una reflexión sobre qué está sucediendo con la educación, entendida como actividad vertebradora, que articula la vida de los pueblos y las naciones en ámbitos de convivencia y aceptación del “otro”.

La pensadora norteamericana plantea una situación bastante controvertida en relación a las Ciencias Sociales, que repercute en el ámbito de la educación y más concretamente en la Didáctica como disciplina que regula los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación al estudio que se va a desarrollar, es adecuada la reflexión de Escudero (2012), cuando afirma:

Sería ingenuo, precisamente en estos tiempos, adoptar exclusivamente miradas didácticas u organizativas; es inexcusable convocar otras de mayor alcance. A pesar de su carácter personal y situado, nunca fue la innovación un fenómeno independiente de los contextos y tensiones sociales, políticas e ideológicas en los que surge y está llamada a lidiar (p. 6).

Dicha argumentación justifica que se aborde el tema objeto de estudio partiendo de tres ámbitos complementarios; un ámbito macro en el que se reflexiona sobre la incidencia de las grandes corrientes de pensamiento en la educación, en la actualidad, marcadas por el predominio neopositivista sobre el humanista en la fijación de criterios para la construcción del marco educativo; un segundo ámbito, de carácter meso, que aborda el momento actual de la ciencia didáctica, planteando reflexiones sobre su realidad onto-epistemo-teleológica, sus relaciones con el currículum, la incidencia en la práctica educativa de los

desencuentros entre sus formulaciones conceptuales y las declaraciones del sistema educativo; un ámbito micro, que plantea cómo inciden las realidades macro y meso en el desarrollo de los procesos formativos, en la formación inicial y continua de los docentes, así como las controversias que surgen entre lo legislado y lo normado por la ciencia didáctica.

Objetivos del estudio:

- Vertebrar la secuencia de acción que genera el neopositivismo.
- Determinar qué incidencias está teniendo el neopositivismo en la realidad epistemológica de la Didáctica y sus consecuencias para la educación.

### **Incidencia de las grandes corrientes de pensamiento en la educación (contexto macro)**

El leitmotiv de no pocas de las alocuciones de Marthin Luther King aborda que las Ciencias Sociales no son un instrumento para someter al hombre, sino un amplio espacio disciplinar que facilita su desarrollo. Nussbaum (2010) plantea las dos grandes “brechas” que se han generado en un uso partidista y discriminatorio de las Ciencias Humanas al servicio de las relaciones de poder. En un primer momento, alude a las fronteras de la justicia y sus repercusiones sobre la exclusión, que las Ciencias Sociales no han sabido o querido abordar, de cuyas consecuencias tenemos evidencias recientes y próximas; en un segundo momento, se refiere a la necesidad de que la educación ayude a generar capacidades propuestas para el desarrollo humano, contraviniendo la desafortunada teoría economicista del desarrollo determinado por el crecimiento económico y el producto interior bruto (PIB). En modo alguno estos reflejan la complejidad de factores que contribuyen a la mejora del ser humano, al obviar la importancia del hecho educativo en la construcción de la integridad e integralidad de la persona. Atendiendo a esta realidad, Dilthey (1956), afirmaba que:

[...] el estudio de las ciencias humanas o ‘ciencias del espíritu’ es la interpretación de la experiencia personal en un entendimiento reflexivo de la experiencia y una expresión natural de los gestos, las palabras y el arte. Considerando que todo saber debe analizarse a la luz de la historia. Sin esta lógica, el conocimiento sólo puede ser parcial (p. 78).

Así pues, las Ciencias Sociales se deben orientar a explicar las vivencias humanas con métodos adecuados, relacionando la experiencia personal vivida con el entendimiento reflexivo que se ejercita sobre lo acontecido. La ciencia es interpretativa, y el ser humano se halla inmerso en tramas de significados que él mismo elabora (Geertz, 1997), razón por la que las Ciencias Sociales tienen un compromiso ineludible con los problemas cotidianos de las personas (Giroux, 1980). Es por ello que los científicos deben ponderar sobre qué tipo de conocimiento están construyendo, cómo se genera y para qué. Este último punto es de vital importancia “en la medida que supera la dimensión puramente especulativa (...) (y) relaciona la teoría con la práctica” (Sáez Carreras, 1989, p. 89).

Es importante considerar el momento actual que estamos viviendo en el terreno social, cultural y político, en relación a la hegemonía ya mencionada de los planteamientos economicistas, productivos y mercantiles. Ovejero (2014) define esta situación de forma clara cuando plantea que “el capitalismo ha entrado en una dinámica (quizás la tuvo siempre) en que la única motivación es el coste-beneficio, sin ninguna consideración por criterios éticos o solidarios” (p. 30). En términos similares se expresan la mayoría de los analistas de los cambios sociales y culturales que están introduciendo la supremacía del neoliberalismo en la actualidad. Sennett (2006) hace un concienzudo análisis de los cambios en el ser humano como fruto de este nuevo escenario.

La realidad descrita conduce a un marco en que los procesos, pensamientos y condiciones de la vida pública y social están siendo «colonizados», en el sentido que plantea De Sousa Santos (2010), con una línea que separa lo aceptable de lo no aceptable, considerando esto último como un «no lugar» a ocupar. En el terreno de las Ciencias Sociales esto significa relegar a un espacio subsidiario y marginal las ideologías o propuestas de cambio críticas o alternativas, frente a la hegemonía del pensamiento utilitarista y mercantilizado. Como nos muestra Bauman (2009), estamos en tiempos de utopías individuales o, si se prefiere, de «ideologías privatizadas», de forma que las primeras son ridiculizadas y puestas en entredicho.

Desde este mercantilismo es explicable la irrupción en el campo del pensamiento social y educativo de una nueva terminología emanada del mundo productivo y generadora de un nuevo marco de pensamiento. Esta nueva colonización, como afirma De Sousa Santos (2010) se

extiende por un pensamiento de carácter utilitarista, y es calificada por el mencionado autor como «epistemicidio» (p. 8). Él se refiere en su obra a la nueva colonización en latino-américa, pero podemos hacerlo extensible al nuevo escenario socioeconómico. Este estado de cosas genera desencuentros entre el marco legislativo que diseña el currículo y la formación del profesorado con las formulaciones conceptuales de la Didáctica, desencuentro que no es casual, sino que está propiciado por el hecho de que en no pocas ocasiones se utiliza la educación como espacio de reproducción ideológica y, consecuentemente, como afirma Apple (1999) el conocimiento disciplinar oficializado se halla hondamente vinculado con las relaciones de poder dominantes, últimamente asociadas a planteamientos lucrativos, obviando las realidades personales, “entendidas como sujeto vuelto hacia los valores, pero no como ente real independiente (...) sino como unidad de vivencias portadoras de contenidos valiosos” (Larroyo, 1949, p.1201).

Para constatar esta realidad solo hay que ponderar las razones justificativas de la LOMCE:

La finalización de un ciclo económico expansivo y sus inevitables consecuencias presupuestarias no pueden ser una coartada para eludir las necesarias reformas de nuestro sistema educativo. El costo de no asumir estas responsabilidades no sería otro que el de ver aumentar la exclusión social y el deterioro de la competitividad (LOMCE, 2013, p. 97861).

Lo que evidencia como se hace depender el sistema educativo de los cambios y las necesidades del sistema productivo y económico, marginando los principios básicos de la sociedad moderna en sus orígenes, donde el racionalismo, el conocimiento y la ciencia estaban al servicio de la consolidación del modelo de estado emergente. Puede ser que la pérdida de este a favor del mercado sea una de las condiciones que están propiciando un nuevo discurso dominante. La falacia de la política educativa (más allá de la propia LOMCE) con implicaciones en el desarrollo de los sistemas escolares, es confundir el éxito académico con la competitividad, la excelencia y el control externo, poniendo en juego la ideología de las leyes del mercado y su pretendida compensación de las diferencias, cuando, en realidad, es la competitividad que propugna la que legitima la exclusión desde la responsabilidad (culpabilización) de los propios sujetos sobre su situación (Springer, 2016).

Estas estrategias entroncan con el marco ideológico legitimador que se está desarrollando en lo que se conoce como «sociedad de la información», que aparece como el gran “leimotiv” de la sociedad de mercado actual. Esta realidad trasciende al ámbito educativo a través de las políticas curriculares que modifican el significado mismo del currículum escolar, que deja de ser escenario para la reconstrucción crítica del conocimiento y de las prácticas sociales, para convertirse en “herramienta” que estandariza y excluye.

Es cierto que nuestros estudiantes necesitan informarse, pero la información no es suficiente, sino que es necesario un crecimiento interno, manifestado en la excelencia de la capacidad operativa; que admite elaboración personal, que genera conocimiento interno, pero dicho avance no solo supone el enriquecimiento de nuestro ser práctico, determinado por el incremento de nuestra capacidad de obrar, de compartir y comunicar, sino también y sobre todo de ponerse en lugar del “otro”; es decir, formar personas no es hacerlas “competitivas”, sino competentes, aspectos que Esteve (2003) definía magistralmente:

Lo único que de verdad importa es ayudarles a comprenderse a sí mismos y a entender el mundo que les rodea. Para ello, no hay otro camino que rescatar, en cada una de nuestras lecciones, el valor humano del conocimiento (p. 1).

Una de las funciones genuinas de la escuela es dar respuesta a nuevas realidades sociales, basadas en el respeto a la dignidad de la persona y la atención a sus operaciones superiores, entre las que destaca la gestión de la información, el desarrollo del conocimiento y el despliegue efectivo de la libertad. El problema de la escuela, como colaborador pasivo al desarrollo de una concepción eficientista de la vida en los estudiantes, estriba en el hecho de que cotidianamente difunda información ya codificada, y no colabore a que los niños y niñas aprendan a generar conocimiento desde los datos aportados, aspectos básicos para la definición del criterio personal y, consiguientemente, para el ejercicio de la libertad. La información está más allá de los datos, son los datos con un sentido o sesgo determinado los que constituyen la información. Si la escuela no sabe o no quiere trascender esta realidad, entonces la capacidad de construir conocimiento desde la singularidad personal quedará excluida del proceso formativo, contribuyendo decisivamente a la formación de ciudadanos sin criterio.

Abundando en esta realidad, un estudio realizado recientemente en Finlandia (Lanas, 2016), pone de manifiesto que hay un número preocupante de docentes que abandonan la profesión, no porque se les pida un rendimiento de cuentas o estén supervisados por servicios de inspección, sino por la obligatoriedad de tomar decisiones, no tanto desde lo personal sino desde unas condiciones de posibilidad previamente determinadas. Esto es preocupante en una sociedad en la que accede a la condición docente menos del 10% de los solicitantes. Si bien PISA coloca Finlandia como paradigma de calidad, esta situación nos lleva a preguntarnos ¿qué sucede con la educación? Al respecto afirma Zemelman (2002):

Lo que pretende negar la tecnología cuando se le hace cumplir funciones de legitimación de un orden, se orienta a prefigurar sujetos subordinados a la lógica del poder que lo desactiva, volviéndolo sujeto inteligente de ese orden pero minimizado en sus posibilidades de pensar y hacer (pp. 76-77).

La serie de circunstancias descritas permite la consolidación de las concepciones del neoliberalismo, facilitadas por dos circunstancias convergentes: de una parte, por las declaraciones de las administraciones educativas, a través de lo estatuido en la legislación; y, de otra, por la deficiente formación de los maestros en la realidad epistemológica de la Didáctica y el Currículum.

### **La realidad onto-epistemológica de la Didáctica: Aspecto clave para adecuar la ciencia a las necesidades formativas del momento (ámbito meso)**

No se conoce ninguna ciencia que en su diseño de intervención sobre la realidad que estudia sea suplantada por las regulaciones de la legislación. Este es el caso de la educación en su desarrollo en el sistema educativo. Los caminos que sigue no siempre se correspondan con los avances en los ámbitos disciplinares correspondientes. Incluso, tal como venimos afirmando, a menudo circulan por derroteros presididos por intereses ajenos a la formación de personas. Urge, pues, valorar qué sucede en este sentido.

Entender la realidad descrita presupone un conocimiento del desa-



rrollo de la Didáctica desde su nacimiento en el siglo XVII hasta la fecha, ya que comporta entender la convergencia del sentido social de cada momento con el desarrollo técnico-pedagógico, a fin de conocer como los procesos sociales han propiciado determinado tipo de debates (Díaz-Barriga, 1998). En este mismo sentido se manifestaba Davini (1997) cuando afirma:

[...] las transformaciones más significativas no son simplemente acumulativas sino que implican procesos conflictivos, que fuerzan a los profesionales ligados a esas disciplinas a reformular la trama de compromiso en que basan sus prácticas científicas (p. 41).

Razones más que suficientes para analizar brevemente cuál ha sido el decurso de la Didáctica en España en las últimas décadas.

### **De la historia a la genealogía de la educación**

Hablar de una educación moderna en España supone retrotraerse al 14 de abril de 1931, fecha de la proclamación de la II República, periodo en el que se concibe la educación como bien general a disposición de toda la ciudadanía, que busca el desarrollo de las capacidades y actitudes de los jóvenes. Como afirmó Capitán (2002), en este periodo “la educación se propone, ante todo, desarrollar al máximo la capacidad vital del ser juvenil e introducir a éste en las esferas esenciales de la cultura y de la vida de su tiempo...” (p. 243), proponiendo metas y finalidades que, salvando fechas y contextos, no fueron recuperadas hasta la entrada de la LOE en dos mil seis.

Pero la educación sufre un retroceso de dimensiones incalculables a partir del 1 de abril de mil novecientos treinta y nueve. La desaparición de las libertades y el hecho de que la formación se convirtiese en adoctrinamiento, da lugar a que “con anterioridad a los años setenta resulte difícil reconocer la existencia de un discurso didáctico elaborado con propiedad” (Pérez Ferra, 2000, p. 37), quedando la Pedagogía reducida a mero instrumento de control político. El inicio del discurso pedagógico surge en los años setenta, aunque con limitaciones de marcado carácter tecnológico, debido a la influencia de la obra de Tyler y a los aires tecnocráticos del Tardofranquismo. Sin embargo, y con las reservas pertinentes, se puede hablar de una tradición que, aunque con grandes

limitaciones, permite un cierto grado de reflexión sobre la educación. Realmente no hubo en la década de los años setenta “reconstrucción” de la Didáctica, sino elaboración de obras que instruían al profesorado en el ejercicio de la acción didáctica, considerada como mera tecnología: programaciones, diseño de unidades didácticas o evaluación. Se perdió una oportunidad única para que desde una tradición ya conocida por el profesorado en su dimensión práctica, poder construir conocimiento teórico y aplicarlo a la enseñanza.

En la década de los ochenta, dos obras de Gimeno Sacristán, “Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum” (1981) y “La pedagogía por objetivos: una obsesión por la eficacia” (1982) constituyen el preámbulo de una nueva realidad, que se toma en serio la visión científica del desarrollo educativo desde una mirada más personalizada. En este caso el foco es el currículum, que inicia una propuesta de cambio justificada hacia la tradición hermenéutica en la educación, básica si se quieren considerar contextos y realidades personales en la formación. Si con el currículum los planes de estudio mejoran su vertebración, no es menos cierto que la Didáctica pierde por segunda vez la posibilidad de construir teoría desde la práctica, ya que queda nuevamente como mera tecnología aplicada al aula, asumiendo la función teórica, el Currículum.

Hacia la segunda mitad de la década de los ochenta se institucionaliza el currículum en España, propiciado por la obra de Gimeno y Pérez (1989) «La enseñanza, su teoría y su práctica» y la LOGSE. Sin embargo, la tradición curricular no ha sido lugar común en España, aunque en aquellos momentos se toma la solución salomónica de otorgar al Currículum la estructura de curso de estudios, mientras que la Didáctica asume los aspectos metodológicos, confinando ambas tradiciones a lo que habían sido en sus orígenes, disposición ya obsoleta para aquel momento.

Este conjunto de situaciones ha dado lugar a una ceremonia de la confusión en la que se adjudican funciones a la Didáctica que son propias del Currículum, y a la inversa; se realizan transposiciones entre tradiciones de investigación o se modifican significados y significantes de la jerga didáctica. Todo ello acontece cuando se quiere innovar, obviando el conocimiento de las perspectivas onto-epistemológicas de Didáctica y Currículum, generando desencuentros y errores en los procesos formativos, que no pocas veces surgen de la «ocurrencia», entendida como innovación, cuando, en realidad, este último término deviene de

diagnósticos científicamente justificados que introducen una práctica docente contrastada.

En las dos últimas décadas hemos asistido a una nueva vuelta de tuerca con la incorporación de nuevos (y no tan nuevos) conceptos, que están sometiendo a la Didáctica a una sobrevenida situación de perplejidad: La irrupción de las competencias, la recuperación de la taxonomía de Bloom, el interés en las rúbricas, los portafolios didácticos, ... Sin entrar en la consideración de su valor educativo, que no es el momento, supone la irrupción de una nueva tecnocracia propiciada por las declaraciones administrativas que en algunos casos supone la vuelta a principios ya considerados obsoletos hace 30 años o que en otros casos dejan en evidencia las consecuencias de una visión instrumentalista y mercantil de la educación, sin obviar que el paso de la subjetividad de la acción didáctica al subjetivismo del interés político y económico inicia el trayecto de una ciencia teórico-práctica a una práctica sin ciencia.

La situación planteada ha dado lugar a que los métodos queden reducidos a técnicas que se plantean de modo estandarizado, se abstraen de las condiciones particulares de aplicación, quedando reflejadas en los decretos que desarrollan el currículum, contraviniendo principios que se anuncian en la misma legislación, tales como “autonomía de los centros” o “contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje”, reduciendo el papel mediador de los métodos para la gestión del aula.

Lo descrito pone de manifiesto el conjunto de avatares políticos que han impedido el desarrollo de la Didáctica, y cuando ello fue posible, otra vez la política educativa la relegó a mera tecnología o lo que es mucho peor, a instrumento “maquillador” de ideología.

### **Del decurso de los procesos onto-epistemológicos de la Didáctica**

La Didáctica, como otras disciplinas, está sujeta a procesos de acomodación y de deconstrucción, convergentes con las demandas que plantea la sociedad. Sin embargo, hay parámetros que dependen de su entidad ontológica, de ahí la importancia y significación que tiene el hecho de que los docentes tengan conocimientos de la realidad onto-epistemológica de la Didáctica, necesaria para conocer no solo cómo hay que hacer, sino también que hay qué hacer y para qué hacer; es decir, para poder gestionar la formación de un grupo de estudiantes. Pero esto no siempre es así, Díaz-Barriga (2013) habla de un desencuentro

entre las formulaciones conceptuales de la Didáctica y las declaraciones de la legislación que propicia el sistema educativo, véase el caso de la LOMCE, de acentuado carácter conductista en el currículum de Educación Primaria, y que, sin embargo, asume el currículum de la LOE en Educación Infantil, próximo a la tradición pseudo-hermenéutica, situación generadora de disfunciones y desmovilización por parte de los docentes, que evidencia el desconocimiento onto-epistemológico de los diseñadores de la propuesta. Esto conduce a declaraciones erróneas, en muchos casos, o simplemente interesadas política y económicamente, en un intento de legitimación al modo del «factum» de las ciencias físico-naturales, tal como lo planteó Descartes o Kant, como pura evidencia intuitiva.

No es suficiente con la realidad factual (orientada en este caso desde posiciones interesadas), sino que habría que examinar las condiciones que la hacen ontológica y epistemológicamente posible; es decir, su objeto de estudio y problemas que plantea su desarrollo científico. Esta posición tiene su razón de ser en el desvanecimiento de la centralidad del hecho educativo, circunstancia que surge cuando los objetivos no buscan el desarrollo del ser humano, sino que utilizan la acción educativa para canalizar otras finalidades, y a la persona como instrumento para ello. Es el caso más reciente del neopositivismo que “sustituye el sujeto actor, que se hace como conciencia de su temporalidad histórica” (Berriain, 2002, p. XIII), por un individuo que, como ha afirmado la LOMCE debe ser competitivo, que no competente.

Una de las razones de todo ello es que se ha obviado la investigación básica en didáctica, en particular, y en educación, en general. La producción científica de los últimos tiempos se ha orientado a la legitimación de las políticas educativas previamente diseñadas (Rivas, 2008) o bien a las percepciones personales de los responsables de la coordinación de la investigación en el área educativa. Las mismas convocatorias del Ministerio han tenido hasta hace poco el calificativo de “investigación orientada”, generándose líneas de investigación cambiantes y, por tanto, poco consolidadas, en función de las posibilidades de obtener proyectos dotados económicamente, obviando en no pocas ocasiones los temas capitales de la educación.

La ausencia de líneas de investigación orientadas a generar un fundamento a la práctica educativa, más allá de las estrategias establecidas y normativizadas desde la política educativa puede estar afectando a la

experticia del profesorado al encontrarse desprovisto de razones para entender qué hacer, por qué hacer y para qué hacer. Llevamos décadas en las que la investigación no ha ido mucho más allá de la posibilidad de engrosar currículos e ir acomodándose a las posibilidades que ofertaba la Administración. Tampoco es difícil constatar las diferentes «modas» que caracterizan los booms editoriales e investigadores, que no responden a criterios de las propias disciplinas educativas ni a las necesidades de mejora de la práctica profesional en la escuela, sino a participar en los «rituales de las reformas» (Popkewitz, 1982), que garantizan la fidelidad (o el acatamiento) del profesorado.

Se está pasando de procesos construidos científicamente, de acuerdo a principios teóricos fundamentados y rigurosos, que tienen como referente a la persona, a otros procesos eficientistas, fundados en ocurrencias, mal llamadas innovaciones, o en tradiciones investigadoras erráticas para las ciencias sociales. Son las consecuencias de “un modelo teórico de la formación del Estado que nos sitúa en un proceso indefendible que nace y se desarrolla ‘per se’ a partir de la monopolización de ciertos medios” (Basaure, 2002, p. 139). Por tanto, al no desarrollar investigación básica y aplicada a los temas específicamente didácticos, se está impidiendo el avance de este ámbito disciplinar y la posibilidad de aportar soluciones a los problemas actuales que se generan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Entender esta situación, presupone conocer el origen de los sistemas educativos modernos como constructos sociopolíticos, orientados a la consolidación del modelo liberal-racional. Se puede hablar de una situación de dependencia endémica, en la que las declaraciones de autonomía del profesorado, los centros, o las comunidades no dejan de ser sino un desiderátum, en el mejor de los casos, cuando no una falacia, sin más objeto que la legitimación democrática de políticas conservadoras, jerarquizadas y centralizadas. De acuerdo con Bourdieu (2001), entendemos que las políticas educativas sirven de argumento para controlar cualquier intento de pensamiento crítico.

Pero, también es necesario desarrollar los procesos indagatorios mediante las tradiciones adecuadas. Para indagar en educación es necesario aceptar la subjetividad del entendimiento, de acuerdo con experiencias vividas, concretas y particulares, que se sustentan en una concepción metodológica de base socioconstructivista, considerando el currículum como resultado de la interpretación de la práctica escolar. Aludimos

pues a una clave de tradición creativa, determinada por la hermenéutica, entendida como “tradición que asume lo cotidiano, la experiencia vital, como un factor determinante en la consideración científica de los contextos humanos” (Sierra Arizmendiarieta y Pérez Ferra, 2007, p. 563).

Lo dicho lleva a plantear que la Didáctica es una ciencia en la que la teoría está estrechamente relacionada con la práctica; más aún, de que construye y deconstruye la teoría, o incluso que son dos componentes indisociables, simultáneos y convergentes. Lo cual no significa que los procesos didácticos surjan de la práctica sin ninguna secuencia ni finalidad previa.

En los momentos actuales estamos ante dos tradiciones científicas y un solo objeto de estudio, la educación; pero ambas, como afirma Bolívar (2015), “con su propio modo de ver la educación” (p. 28). Pero esa complementariedad no ha de estar determinada por la adjudicación de los elementos teóricos que la Administración educativa define para el currículum y la tecnología que ha de utilizar el profesorado para generar procesos de enseñanza-aprendizaje, para la Didáctica. Antes bien, compartimos la percepción de Díaz-Barriga (2013), que sin menoscabo de la identidad de ambas ciencias, la secuencia didáctica con sus actividades de apertura, desarrollo y cierre, puede garantizar la significatividad lógica y cognitiva de los aprendizajes, mientras que la secuencia curricular, con un marcado acento indagador y experiencial, permite desarrollar y consolidar competencias, así como favorecer aprendizajes y el desarrollo de capacidades, generándose un proceso cíclico.

Volvemos, pues, a reseñar que confundir tradiciones, contextos y espacios disciplinares, genera desorientación. Valga como ejemplo la aportación de Larsen (2015), sobre como el hecho de plantear una intersección de tradiciones no acrisoladas epistemológicamente: la política, la académica y la práctico-tecnológica, estaba generando cierta “ceremonia de la confusión” en la formación de maestros en Noruega. Situación muy análoga a la que está sucediendo en España.

Ciertamente, la epistemología puede ser considerada como un lastre cuando se visualiza a modo de “estandarte” para defender determinadas opciones didácticas desde una mirada especulativa; sin embargo, cuando entendemos la innovación didáctica como lo que nos permite reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, que demanda renovación constante, la epistemología se convierte en “motor” necesario para abordar y consolidar nuevas propuestas de acción. Cuando solo

se abunda en la acción se pierde el “porqué” y el “para qué” del acto didáctico.

### **Del compromiso para realizar lo ideado a la habilitación para materializarlo (ámbito micro)**

Situarse en el ámbito “micro” supone reflexionar sobre una idea central: la calidad de la educación, entendida como hacer presente a los/las estudiantes el “valor humano del conocimiento”. Ello plantea tres requisitos previos. Primero hacer los estudios de Magisterio muy atractivos, de modo que opten por ellos estudiantes capaces de construir su enseñanza desde la reflexión sobre su práctica y desde el compromiso para realizar lo ideado, habilitándose para materializarlo. Nos referimos a futuros egresados que han configurado una identidad profesional sólida.

Un segundo aspecto es la supresión de un sistema de selección del profesorado para acceder a la función pública “que promueve más la acreditación de conocimientos académicos que la demostración de habilidades y capacidades para el desempeño de la actividad docente” (Pérez Ferra, 2013, p. 59). Un estudio llevado a cabo por Egidio Gálvez (2010) concluye que: “El porcentaje de profesores que considera ‘nada’ o ‘poco adecuado’ el sistema de ingreso en la enseñanza pública alcanza más de la mitad de los encuestados (52%)” (p. 56).

En tercer lugar, hablamos de una formación permanente del profesorado, orientada a su capacitación para poner en marcha las reformas, y no a facilitar una preparación pedagógica de calidad. Esta situación propicia entre los/las docentes una impresión de inconsistencia y provisionalidad, que aboca a la desmotivación y el desaliento. Si a ello adicionamos que no pocos estudiantes inician los estudios de Magisterio con creencias apriorísticas que determinan el modo de concebir la formación recibida en la Universidad (Rivas, Pérez Ferra, Leite, Quijano y Núñez, 2013), llegaremos a la conclusión de que la situación no es muy favorable.

Se cierra así un círculo perverso en las prácticas educativas, ya que convertimos la cotidianidad de la vida escolar en un escenario de legitimación del sistema productivo y de la “moral neoliberal” (Rivas, 2014) que está colonizando la educación en todas sus dimensiones. Tal como plantea Geertz (1973) en relación a la experiencia próxima, en pro de



la comprensión de la cultura, en esta se ven implicados ciertos “conceptos”. Esto es, las ideas y las realidades sobre las que informan se hallan natural e indisolublemente vinculadas. En definitiva, la actuación de los/las docentes no solo responde a una tradición establecida o a una acción intencional, sino que están manifestando la ideología sobre la que se sustentan, haciéndose visible y patente en la dinámica performativa de la actuación en el aula (Butler, 2004).

El planteamiento descrito lleva a reconsiderar buena parte del nuevo discurso educativo y de la didáctica como perteneciente a un marco ideológico particular, neoliberal, neoconservador, mercantilizado y utilitarista, que se transmite a partir de las prácticas y actos diseñados desde los tres ámbitos señalados anteriormente: selección del profesorado, acceso a la profesión y formación permanente. El discurso científico y académico ha quedado relegado a un papel secundario, cuando no anulado. Piper y Sykes (2015) hablan específicamente del “daño hecho a la educación real por la imposición general y específica de los discursos crudos del neoliberalismo y el gerencialismo” (p. 4).

Es necesario, pues, como ha afirmado Imbernón (2007), que la Administración y los formadores de formadores reflexionen sobre aspectos tales como:

- Educación, formación y profesión, y se vuelvan a situar en los espacios propios de la verdadera esencia de la identidad del ser humano.
- Análisis de los cambios sociales y visión prospectiva, de modo que se puedan conjeturar las necesidades futuras de la sociedad.
- En función de ello, qué necesidades de cambio necesitan las instituciones que se ocupan de la formación inicial y continua, tanto en los contenidos, los procedimientos, como en el cambio de concepción que han de experimentar las personas.
- Y como está repercutiendo la situación actual de los estamentos formativos en las diferentes etapas educativas y en la cultura profesional docente.

En definitiva, hablamos de cuestiones que no se resuelven de hoy para mañana, eso en el mejor de los casos, si hubiese una apuesta de cambio inmediata.

Esas reflexiones en los ámbitos macro, meso y micro dificultan una educación de calidad, según las razones aducidas, que afectan, en sín-



tesis, a la autoimagen del profesorado, al sentido de trabajo en equipo, a la falta de capacitación para gestionar el aula adecuadamente, o a la posibilidad de formar ciudadanos con sentido crítico positivo. Recupéremos pues, la esencia de lo educativo y didáctico como proyecto de humanidad y de sociedad emancipándose de las políticas colonizadoras neoliberales y conservadoras.

## A modo de conclusión

Las reflexiones realizadas evidencian cómo las políticas neoliberales están tejiendo una “tela de araña” que, bajo apariencia de un discurso amable y protector, pretenden instrumentalizar la educación, desenfocando su verdadero sentido, la perfección del ser humano o realizando una transposición en la que la persona queda relegada a mero elemento productivo. Esto representa una pérdida de su libertad para decidir, así como de su identidad, tergiversando la comprensión de los fenómenos educativos que pasa a residir en una forma específica de explicación, ajena a su causalidad inmanente (Ibarra, 2013). Por consiguiente, la tradición cultural, la construcción de la identidad a través de la genealogía de la persona se tornan contingentes y mudables, convirtiendo al individuo en mero instrumento de generación de riqueza.

Este proceso de intervención contrarresta el desarrollo de la ciencia Didáctica, neutralizando su función de guía y mediación, desviando los verdaderos referentes de la investigación educativa y, consiguientemente, la posibilidad de articulación de su esencia: ciencia teórico-práctica. Dicha desactivación plantea una indefensión total de padres y, sobre todo, profesores, ante estándares que se publicitan como la panacea para todos los problemas educativos, quedando el profesorado sometido a la situación ya referenciada de “epistemicidio”. La supresión progresiva de la ciencia didáctica, ha sido sustituida por lo estatuido, quedando el profesorado al libre albedrío de decisiones ajenas, alejadas del conocimiento didáctico. “¿Qué será, entonces del origen de la historia del pensamiento como reflexión acerca de la realidad?” (Sánchez-Gey, 2011, p. 156).

Las consecuencias son demoledoras, ya que a la ciencia didáctica se le ha privado de la posibilidad de desarrollarse para aportar soluciones mediante la indagación que genera la relación teoría-práctica. De este modo el profesorado queda al margen de toda posibilidad de tomar de-

cisiones propias de modo justificado, en las que el referente sea el ámbito disciplinar en el que debe ser competente. Los puentes para construir teoría desde la práctica y dar respuesta a la práctica desde la teoría ya no existen, científicamente hablando, y el profesorado dispone de un desarrollo curricular que, a modo de “guía turística”, le marca los pasos por donde tiene que ir, sin otras opciones ni itinerarios. El resultado es un desencuentro entre educación-sociedad y cultura, cuyos pasos y fases de desarrollo ya se han planteado apriorísticamente (Laval, 2004; Martínez Bonafé, 2004; Valencia Agudelo, 2013). El resultado de todo ello afecta a la calidad de la tan difundida “educación inclusiva”, ya que el profesorado no gestiona el aula, sino que es el libro de texto al que se le asigna esta responsabilidad, con las consecuencias obvias de no disponer de una contextualización y personalización del hecho educativo.

## Referencias

- Apple, M. W. (1999). What counts as legitimate knowledge? The social production and use of reviews. *Review of Educational Research*, 69(4), 343-346.
- Beriain, J. (2002). *El sujeto fronterizo sin fronteras. Prólogo a la obra de Hugo Zimelman: Necesidad de Conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Basaure, M. (2002). Conceptualizaciones sobre el Poder. Trayectorias de un objeto. *Revista de sociología*, 16, 127-148.
- Bauman, Z. (2009). *Trabajo, pobreza y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, A. (2015). Aproximación teórica a la Didáctica. En J. Domingo Segovia y M. Pérez Ferra (coords), *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica* (pp. 21-34) Madrid: Pirámide.
- Bourdieu, P. (2001). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Butler, J. (2004). Performative acts and gender constitution. En H. Bial (ed.), *The Performance Studies Reader* (pp. 154-166). Nueva York: Routledge.
- Capitán, A. (2002). *Republicanism y educación en España (1873-1951)*. Madrid: Dykinson.
- Davini, M. C. (1997). Conflictos en la evolución de la Didáctica. En A. de Camilloni (ed.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-73). Buenos Aires: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Díaz Barriga, A. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Perfiles Educativos*, 80, 1-19. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208002>
- (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y For-*

- mación del Profesorado, 17(3), 11-33. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf>
- Dilthey, W. (1956). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Alianza Editorial.
- Egido Gálvez, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, 2, 47-67.
- Escudero, J. M (2012). Claros y oscuros del Espacio Europeo de Educación Superior como innovación educativa. *VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Ensino Superior. Inovação e Qualidade na Docência*. Porto: CIIIE. Recuperado de <http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/index.html>
- Esteve Zarazaga, J. M. (2003). Nuevas orientaciones sobre formación del profesorado en Europa: Hacia un nuevo modelo de formación. En A. Romero, J. Gutiérrez y M. Coriat (eds.), *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp. 11-40). Granada: Universidad de Granada.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Barcelona: Basic Books Inc.
- (1997). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Giroux, H. (1980). The Politics of Student Resistance in Classroom Pedagogy. *Journal of Education*, 163(3): 75-91.
- Ibarra García, L. (2013). El positivismo de Gabino Barreda. Un estudio desde la teoría histórico-genética. *Acta Sociológica*, 60, 11-30. Recuperado de: <file:///D:/Datos%20de%20Usuario/UJA/Downloads/27129-84656-1-PB.pdf>
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Jasper, E. J. (2015). Educational knowledge in Nordic teacher education under the impact academization. *ECER 2015. Education and Transition*. Budapest, 7- 11 de septiembre. Disponible en Hyperlink <http://www.eera.de/ecer-programmes/pdf/print/conference/20contribution/34604>
- Lanas, M. (2016). Giving Up the Lottery Ticket - Why Do Finnish Novice Teachers Leave the Profession? *ECER 2016, Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers*. Dublín, August, 22 – 16.
- Larroyo, F. (1949). El concepto de persona. *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía*. Mendoza – (Argentina) marzo-abril, tomo 2.
- Jasper, E. J. (2015). Educational knowledge in Nordic teacher education under the impact academization. *ECER 2015. Education and Transition*. Budapest, 7- 11 de septiembre. Disponible en Hyperlink <http://www.eera.de/ecer-programmes/pdf/print/conference/20contribution/34604>
- Larsen, J. E (2015). Educational knowledge in Nordic teacher education under the impact of academization. *ECER 2015. Education and Transition - Contributions from Educational Research*. Budapest, 7 – 12 de septiembre.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE de 10 de diciembre).
- Martínez Bonafé, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Ovejero, A. (2014). *Los perdedores del Nuevo capitalismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pérez Ferra, M. (2000). *Conocer el currículum para asesorar en centros*. Archidona: Aljibe.
- (2013). La actitud indagadora del profesor: un proceso para desarrollar competencias en los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3): 57-72.
- Piper, H. y Sykes, P. (2015). Education, neoliberalism and 'Truths'. *Power & Education*, 7(1), 3-6.
- Popkewitz, Th. (1982). Educational reform as the Organization of Ritual: Stability as change. *Journal of Education*, 164(1), 5-29.
- Rivas, J. I. (2008). Investigar en tiempos de globalización. ¿El canto del cisne? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5, 41-58.
- (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Development and Educational Psychology. INFAD Revista de psicología*, 7(1), 487-494.
- Rivas, J. I., Pérez Ferra, M., Leite, A., Quijano López, R. y Núñez, C. (2013). Previous Pedagogical Beliefs of Freshmen Of Teacher Education. Conference: ECER 2013, *Creativity and Innovation in Educational Research*. Istanbul, 9-14 september. Istanbul: University of Istanbul.
- Sáez Carreras, J. (1989). La intervención socioeducativa, entre el mito y la realidad. *Revista de Pedagogía Social*, 8, 89 - 105.
- Sánchez-Gey, J. (2011). La educación en pensadores españoles contemporáneos. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía II Época*, 6, 155-166.
- Sennett, R. (2006). *The Culture of new Capitalism*. New Haven: Yale University Press.
- Sierra Arizmendiarieta, B. y Pérez Ferra, M. (2007). La comprensión de la relación teoría-práctica: Una clave epistemológica de la didáctica. *Revista de Educación*, 342, 553-576.
- Springer, S. (2016). The violence of neoliberalism. *Handbook of Neoliberalism*. New York & London: Routledge.
- Valencia Agudelo, J. J. (2013). *La globalización neoliberal y la educación: su integración al plan sectorial de la educación y a las políticas educativas implementadas desde los organismos multilaterales*. Tesis doctoral inédita. Universidad Católica de Manizales, Manizales.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia*. Barcelona: Anthropos.