



CONTRIBUCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE A LA ACTUALIZACIÓN DE LA DIDÁCTICA

THE CONTRIBUTION OF TEACHER PROFESSIONAL IDENTITY TO UPDATING CONTEMPORARY TEACHING

Rocío Quijano López¹, Miguel Pérez Ferra^{1} y Cristina Pérez Alcolea²*

Fechas de recepción y aceptación: 19 de octubre de 2022 y 10 de diciembre de 2022

DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2022.62.1095

Resumen: Tomando como referencia la Identidad Profesional Docente, en adelante (IPD), se desarrolla un estudio cuyo eje transversal son las consecuencias que el neoliberalismo está generando en la educación actual. Se describe la confusión que se está originando en el ámbito pedagógico, debido a una tergiversación intencional para confundir semántica y ontológicamente el término (IPD), con otras realidades disciplinares del ámbito pedagógico, razón por la que se explicita y justifica el concepto de IPD. El estudio se divide en tres ámbitos; uno macro, que aborda la incidencia de esta corriente de pensamiento en la formación de docentes y estudiantes; un segundo espacio, denominado meso, que plantea las razones por las cuales se ha suprimido la investigación básica en las ciencias pedagógicas y se ha eliminado en los planes de estudio el aprendizaje de las teorías del conocimiento, generando un “epistemicidio”; el tercer ámbito de carácter micro, asume las consecuencias de lo anterior, de modo que el profesorado se convierte en mero implementador de lo instrumental, quedando la gestión de una ciencia práctica como la Didáctica reducida a una práctica sin ciencia, en la que el docente queda inmerso en un “realismo ingenuo”, donde sus reflexiones epistémicas se reducen a lo

* Correspondencia: Facultad de Educación. Universidad de Jaén. Campus Las Lagunillas s/n, 23071 Jaén

E-mail: rquijano@ujaen.es

¹ Universidad de Jaén

² CEIP. Buen Pastor (Murcia)



meramente declarativo. En las conclusiones se realizan propuestas formativas para formadores de formadores y estudiantes, que estén definidas por el compromiso de los docentes para activar su (IPD), sobre cómo gestionar la docencia de modo transversal y capacidad de abordar procesos interdisciplinarios.

Palabras clave: Identidad profesional docente, neoliberalismo, profesorado crítico reflexivo, investigación básica y aplicada.

Abstract: Taking teacher professional identity, from hereon referred to as TPI, as its reference, a study was developed based on the implications of neoliberalism for contemporary education. The study describes the confusion stemming from the pedagogical setting due to its intentional misrepresentation leading to semantic and ontological confusion around the term (TPI). This has led it to be misconstrued as other disciplinary events from the pedagogical setting, making it necessary to specify and explain the concept of TPI. The study is approached from three levels. The first, the macro level, considers the impact of this school of thought on the training of teachers and students. The second level, denominated the meso level, proposes reasons behind which basic research into the pedagogical sciences has been suppressed and the teaching of knowledge theories has been removed from study plans leading to “epistemicide”. The third level is micro in nature and addresses the implications of the aforementioned epistemicide. It considers the way in which teaching staff become mere implementers of the instrumental, leaving the imparting of a practical science such as the didactic sciences to become devoid of all science. In this sphere, teachers become bogged down by “naïve realism”, in which their epistemic reflections become simply declarative. The conclusion section proposes training solutions for the training of teachers and students. Such solutions will be marked by the engaging students to activate their PTI, developing approaches to oversee teaching in a transversal way and increasing their capacity to take an interdisciplinary approach to processes.

Keywords: Teacher professional identity, neoliberalism, reflective critical teaching staff, basic and applied research.

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Podrían parecer una obviedad las reflexiones iniciales de esta colaboración, pero no lo son, sobre todo cuando los nuevos derroteros que ha tomado la orientación teleológica de la educación con el neoliberalismo: procurar hacer más visibles en las plataformas y más citables las publicaciones, que buscar un verdadero servicio a las comunidades educativas.

Lo indicado justifica la razón por la que el significante de identidad profesional docente, en adelante (IPD), se adiciona con mucha frecuencia y sin



ningún rigor al significado de otros conceptos pedagógicos con los que puede tener una cierta relación, pero no de identidad semántica y mucho menos ontológica; como, por ejemplo, definir conceptos como “liderazgo educativo” o “inclusión” como sinónimos equiparables a (IPD).

La diferencia entre (IPD) y los ámbitos disciplinares de la Pedagogía se halla en que mientras aquella posee en el espacio pedagógico un carácter transcendental, no en el sentido de ser lo más importante, sino lo máximamente universal y determinante de las demás realidades disciplinares pedagógicas (Llano, 2015a), en el modo de proceder a establecer un diagnóstico de necesidades y articular procesos interdisciplinares, para que aquellas ejerzan una función supresora de las carencias habidas en el centro; las demás realidades disciplinares del espacio pedagógico, desde su ámbito específico contribuyen a aportar el conocimiento que va a permitir subsanar tales insuficiencias (Molina Pérez, et al., 2021), pero siempre determinadas en su selección y utilización por la decisión que toma el docente, fundamentadas en el ejercicio de su (IPD).

El desarrollo de la (IPD) es un proceso dilatado en el tiempo, que dura toda la vida profesional, realidad que no es atribuible a la inconsistencia, sino a la diversidad de dimensiones que influyen en su definición y a la dependencia de las situaciones que el docente debe abordar en cada tiempo y contexto (Saavedra Regalado, 2016), así como a las fases iniciales de la identidad de los futuros docentes, que han adquirido en la familia, en la escuela y en el contexto en el que se ha desarrollado su formación, aspectos constitutivos de su dimensión biográfica o existencial (Patrón Reyes y Chagoyán García, 2019), y no menos a esa otra dimensión, la esencial, determinada por el contexto en el que desarrolla su actividad docente el profesorado.

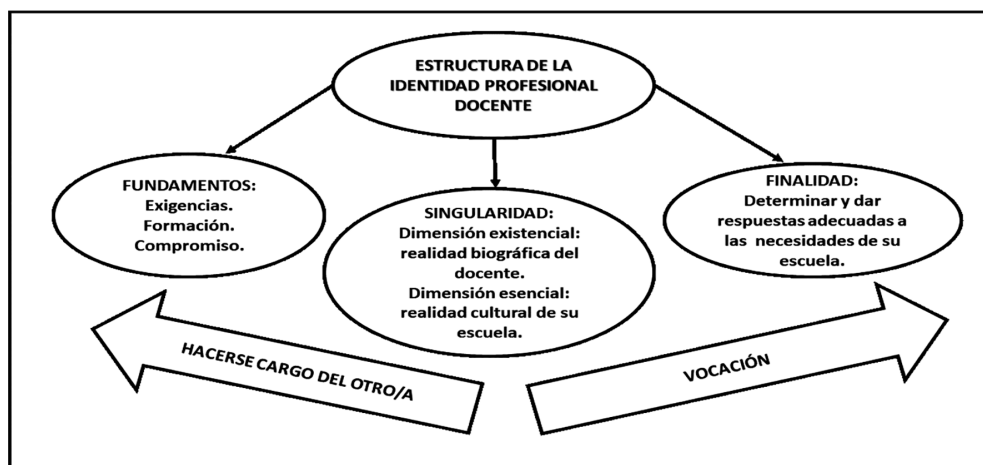
Desde la (IPD) el docente ha de dar una respuesta personalizada, definida por la convergencia de su realidad existencial y esencial. Valga como ejemplificación para atender a los procesos de inclusión, considerar los incidentes críticos de mayor frecuencia que surgen en el aula y en el centro. Son sucesos que en no pocas ocasiones superan el umbral emocional de los docentes, ya que sobrepasan su capacidad de resolución de los problemas que pueden desestabilizarle (Valdéz y Monereo, 2013). En este caso, al docente no le es suficiente con aplicar una estrategia determinada, sino que en función de su responsabilidad y compromiso con el “otro/a”, el alumnado, debe reflexionar sobre algunos de los aspectos de su (IPD) y establecer una actitud dialógica



con quienes comparte funciones docentes, a fin de actualizar su (IPD) y dar respuesta a esas situaciones en ese contexto determinado; es decir, consiste en “saber “leer” e interpretar la realidad” (Ortega Ruiz y Gárate Rivera, 2017).

En la misma esencia de la (IPD) está la adaptación a realidades presentes para abordarlas educativamente con eficiencia (Falcón y Arnaiz, 2020). Es aquí donde se definen los ejes vertebradores de su solidez, que son: *fundamento*: determinado por el *sentido de responsabilidad* para reflexionar y dialogar sobre profesionalidad y sentido ético en el desempeño de la función educativa (Pérez-García, 2015); *formación profesional*, que permite al docente observar y definir sus carencias y consolidar su preparación, así como el *compromiso* para ir de lo ideado a la habilitación para materializarlo; *singularidad*, que responde a la convergencia de la identidad biográfica del docente (vida familiar, vivencias escolares, amistades, formación inicial como docente), dimensión existencial del docente, con el contexto y realidad cultural compartida con la comunidad escolar en la que trabaja, dimensión esencial, y; *finalidad*, que responde a la respuesta actualizada para abordar los problemas, basado en el sentido de acogida, asumido respecto al “otro/a”, alumnado, y al impulso vocacional, determinado por la inteligencia, así como por las emociones y afectos (Day, 2006), aspectos reflejados en la figura nº 1.

FIGURA 1
Estructura de la Identidad Profesional Docente.



Fuente: Elaboración propia



Las reflexiones aludidas responden al disentimiento de reducir lo “otro” a lo “mismo”, que conduce a situarse en un nuevo modelo de educación moral: la “Pedagogía de la alteridad”, modelo de raíces levinasianas. Levinas no abordó explícitamente la cuestión de la educación como tema a estudiar, pero su pensamiento filosófico constituye un nuevo modo de orientar la educación, en la medida que contempla el sentido de la alteridad, que se traslada a la formación como el movimiento que da sentido al hecho de educar, que es comprometerse y acoger la singularidad de cada persona, atendiendo a su “integridad” e “integralidad” (Ortega Ruiz y Romero Sánchez, 2022).

Esa es la razón de ser de la (IPD), el compromiso del docente por dar respuesta en cada momento, basada en la relación ética que define el vínculo de alteridad, que se concreta en una disposición a la acogida: hacerse cargo del otro (Ortega Ruiz, 2004) Pero habría que ir más allá, y aludir a la conciencia vocacional del docente, que está dispuesto a hacer todo lo posible en su compromiso por orientar el proyecto de vida de sus alumnos. Es ahí donde reside la satisfacción por su trabajo bien hecho.

La maestra o el maestro apasionados integran cabeza y corazón, lo cognitivo y lo emocional, de modo que la superación de las dificultades de su alumnado son retos que, alcanzados, generan una inmensa gratificación moral en el docente (Day, 2006); por tanto, no es una pulsión, sino una fuerza interior que impulsa al docente a llevar a cabo una acción basada en el convencimiento ético de sus creencias (Rivas et al., 2013) de qué hay que realizar, auspiciada por la razón y determinada por un acto de voluntad. Sin embargo, las reflexiones del profesor Ibáñez-Martín (2017) definen cual es la realidad actual de la educación, sobre la que se incidirá más adelante: “(...) lo que se espera de los profesores es que interpreten magistralmente lo que otras personas han creado” (p. 55).

Lo expuesto urge a una formación del profesorado que le capacite para opinar, tomar decisiones y gestionar, y para ello se ha de incidir en el desarrollo de la (IPD), soporte para llevar a cabo tres aspectos complementarios en la acción educativa del docente, a los que se ha hecho referencia, pero que conviene explicitar en cuanto a las acciones y procesos que comportan, a saber: *exigencias*: ser profesional reflexivo y actuar con sentido ético; *compromiso*: querer ser docente (sentido vocacional), tener como centro al alumnado y *dominio de la ciencia didáctica* para el ejercicio de la profesión,



disponiendo de capacidades específicas: saber programar; conocer metodologías y cómo seleccionarlas adecuadamente; utilización de recursos; conocer los procesos para evaluar e innovar, y definiendo condicionantes: ambiente de aula, disposición de los estudiantes en clase, comunicación e interacción con ellos.

Pero la (IPD) no es solo la respuesta adecuada que el docente da en cada momento a su escuela, según la cultura y el contexto concreto que la definen. Esa es la evidencia del final del proceso emprendido. La (IPD) queda definida por la disposición de la voluntad, generada por el compromiso hacia el “otro/a”, a hacerse cargo de él, y el apasionamiento que le produce ayudar a definir la orientación de un proyecto de vida, que genera en el docente gratificación moral, implicando inteligencia y afectos, cuyos resultados revitalizan la ilusión y el compromiso por ese quehacer (Day, 2006).

Lo descrito es uno de los modos de proceder más adecuado ante una crisis mundial en la educación, que la doctora Nussbaum (2010) calificaba de vulnerable de los principios que han de defender la justicia respecto a la equidad y generadora de desequilibrios en el desarrollo de las capacidades necesarias para el progreso en la sociedad del conocimiento.

La crisis descrita por la doctora Nussbaum, demanda una necesidad mayor de ejercicio de la (IPD), que supone ser un profesional reflexivo para contrastar cómo organizar y dinamizar situaciones de aprendizaje; cómo gestionar la progresión de los aprendizajes de los alumnos; saber si se trabaja con métodos que den respuesta adecuadas a los estilos de aprendizaje de los estudiantes y a los contenidos y materias que se están aprendiendo; si se ha alcanzado un compromiso con los alumnos respecto a su aprendizaje; si se trabaja en equipo y se dinamiza la participación de los padres en el proyecto educativo; y, si se utilizan las TIC como recursos y no como finalidades en sí mismas.

Este análisis que incluye aspectos organizativos y didácticos es fundamental para orientar la (IPD) a cubrir las carencias formativas del docente, ejercer un compromiso, que solo será posible si se es competente para desempeñar la funciones que surgen de la visión de un profesor reflexivo; es decir, definir el tipo de tareas que se propone al alumnado, en función de los estilos de aprendizaje; gestionar el tiempo y el espacio, la secuenciación y organización de los contenidos, así como la modalidad de seguimiento y orientación que se presta a los estudiantes. Por último, el compromiso personal supone estar dispuesto



a motivar y estimular, evaluando el progreso y necesidades de aprendizaje, ser empático y trabajar los aspectos emocionales.

2. ¿CON QUÉ DIFICULTADES SE ENCUENTRA EL PROFESORADO PARA EL EJERCICIO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA?

Respecto a este estudio y el análisis de dificultades que actualmente tiene el profesorado para el ejercicio de su actividad docente, conviene reflexionar sobre el siguiente pensamiento de Escudero (2012):

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)

Realmente este es uno de los grandes problemas con los que se encuentra el docente, que tiene sus consecuencias tanto en su formación como en el ejercicio de la docencia.

Considerando la incidencia de las tensiones ideológicas que ha generado el neoliberalismo en la realidad educativa, se definen tres grandes ámbitos con los que ha de lidiar el profesorado. Son tres espacios complementarios; el primero de ellos que se denominará “macro”, que aborda la incidencia de esta corriente de pensamiento en el ámbito educativo, que ha sustituido al humanismo, en la definición de criterios para concretar cómo ayudar a los estudiantes a definir sus proyectos de vida. Un segundo ámbito, de carácter “meso”, que analiza la situación actual de la ciencia didáctica, reflexionando sobre las consecuencias del neoliberalismo en su realidad onto-epistemo-gnoseológica; cuál es su relación con el curriculum; la incidencia en la práctica educativa de la sustitución de una investigación básica y aplicada por la arbitrariedad legislativa, que ha reemplazado los logros científicos por mera aplicación de criterios improcedentes. Un tercer espacio, denominado “micro”, que alude a cómo inciden las fases “macro” y “micro en los procesos formativos, en la formación inicial y continua del docente, y las consecuencias de sustituir la formación de profesores reflexivos por meros implementadores.



2.1. *De la formación integral a la preparación de ciudadanos para optimizar el binomio coste-beneficio, fase “macro”*

El periodo posthumanista en educación que queda definido por el neoliberalismo transgrede ese principio que considera a la educación, no como un proceso para someter al hombre, sino como un espacio disciplinar que facilita su desarrollo. El neoliberalismo surge hacia mil novecientos treinta y ocho, pero su origen está en la modernidad, ya que asume bastantes indicadores de la misma. El acercamiento del individuo a la realidad cotidiana está determinado por una razón arbitraria que elimina la historia longitudinal e impone un conocimiento basado en lo experimentable, pero determinado previamente por variables que no define el sujeto y desvanecen su identidad, pasando a ser mero ciudadano (Ovejero Bernal, 2014).

Aquí, el referente es la capacidad de producción que desarrolla el individuo mediante la formación recibida, sin consideración alguna a criterios éticos y solidarios, referente que constituye la razón arbitraria, sustitutiva de la identidad propia que debe abordar la educación y definir la individualidad del sujeto (Abralde, 2018).

Esa es la finalidad que determina en el neoliberalismo la formación de los estudiantes, los logros en los resultados del aprendizaje alcanzado, y el desvanecimiento del sentido humanístico de la educación, eludiendo las fronteras de la justicia y sus repercusiones sobre la exclusión, así como una función prioritaria de la educación: ayudar a generar capacidades propuestas para el desarrollo humano (Nussbaum, 2010).

Es por ello que quienes se dedican a indagar sobre las razones que determinan la falta de progreso en la educación, han de reflexionar a partir de la investigación básica, sobre qué tipo de conocimientos se está construyendo, cómo se genera, quién lo genera, y cuáles son las finalidades últimas que conlleva. Todo ello es de vital importancia, ya que supera la dimensión meramente especulativa y evidencia la consistencia de la teoría y sus consecuencias en sus resultados en la práctica (Sáez Carreras, 1989).

La ausencia de una investigación básica en los fenómenos educativos, ha dado lugar a que los procesos de pensamiento en la sociedad estén siendo determinados por un “colonialismo” en el que los docentes no tienen más opción que aceptar un “realismo ingenuo”, determinado por la incorporación al ámbito



educativo de prácticas que están sólo justificadas por la sola evidencia de la costumbre, debida al uso reiterado, de modo que la reflexión del docente es sustituida por la implementación de lo instrumental, quedando las reflexiones epistémicas reducidas a lo meramente declarativo, determinado por la hegemonía del pensamiento utilitarista y mercantilizado.

Muestra evidente de lo indicado es que, en los últimos veinticinco años, ciencias sociales como la Pedagogía no cuentan con publicaciones visibles en congresos orientados a Filosofía y Metodología de la Ciencias, tales como en los encuentros bianuales de la *European Philosophy of Science* o en los *Congresos de Logic, Methodology and Philosophy of Science and Technology* (CLMPST) (González, 2020), certidumbre más que suficiente de este absentismo de la investigación básica en educación.

Urge evitar el “realismo ingenuo” entre los docentes, trabajando las teorías del conocimiento y su aplicación a situaciones prácticas en los procesos educativos, eludiendo posibles errores para educar según la naturaleza de la integridad del ser humano, así como evitar incongruencias que se explicitarán a lo largo de esta colaboración; como por ejemplo, evaluar aprendizajes basados en el idealismo hegeliano mediante rúbricas, incardinadas en el conductismo, que valoran sólo objetivos operativos.

Conviene considerar también otro aspecto arbitrario que evidencia la deconstrucción del discurso de la investigación básica en educación, concretamente se hace referencia al hecho de establecer líneas prioritarias de investigación preestablecidas por la Administración como por entidades privadas, sin considerar las necesidades que puede haber en contextos escolares determinados, favoreciendo una investigación estandarizada, que no tiene destinatarios concretos, sino los intereses economicistas que predominan en el neoliberalismo, situación a la que (Rivas, 2022a) alude del siguiente modo:

(...) esta lógica instrumental y gerencial de la investigación juega un papel importante en su dependencia de las políticas particulares, dependientes de los grupos de poder económico y social (...) lo que elimina cualquier posibilidad crítica y alternativa. (p. 17)

La situación descrita ha dado lugar al desconocimiento epistemológico de la educación por quienes han de ser sus verdaderos agentes, el profesorado, generándose una ceremonia de la confusión, cuyas consecuencias han



sido: neutralizar la capacidad de decisión de los docentes y que la realidad teleológica del hecho educativo sea preparar al ciudadano para producir más y mejor.

Ante esta realidad, es urgente recuperar la formación del profesorado en aspectos básicos como el estudio de las teorías del conocimiento más significativas en la formación inicial y en la continua, así como ejercitarlo en la reflexión sobre el contraste entre la aplicación de teorías y sus consecuencias en la práctica diaria.

2.2. Reconstruir la realidad onto-epistemo-gnoseológica de la Didáctica: primera necesidad para recuperar la (IPD) de los docentes

Como se indicó al principio de esta colaboración, las ciencias sociales como: economía, sociología y ciencias de la educación padecen un proceso de instrumentalización que lleva a presentarlas con falsas evidencias que no son las que les corresponden. El formato para la intervención sobre la realidad que estudian es subvertido, sustituyendo la investigación por regulaciones administrativas arbitrarias que aportan planteamientos de intervención que no responden a las necesidades de una formación integral.

En el caso que nos ocupa, el verdadero fin de la educación queda reducido a una formación del alumnado basada en lo cognitivo e instrumental, que no atienden a la “integridad” e “integralidad” de la “persona”, sino que pretende optimizar la capacidad de producción de la persona, como razón arbitraria predominante.

Lo que elude el neoliberalismo en formar a los docentes y futuros docentes para que sus alumnos y alumnas no sean capaces de dirigir sus procesos psíquicos, de acuerdo a metas elegidas; es decir, evitar la autorregulación. Es ahí donde está el “triunfo” de esta corriente de pensamiento: en la capacidad de dirigir externamente una poderosa “maquinaria” bien preparada, para acciones concretas que no conocemos del todo, difuminando la capacidad de autorregulación de la persona y reduciendo la formación a la adquisición de las meras competencias profesionales.

En estas circunstancias: ¿hacia dónde se ha de orientar la (IPD), de los formadores y formadores de formadores?, a descubrir y desactivar esa gobernanza



sutil que anula la capacidad de los docentes para la toma de decisiones, tanto por el desconocimiento de la naturaleza que define al ser humano, como por ignorar los procedimientos a seguir, en caso de que conociesen el perfil de su integridad.

La circunstancia descrita impide a los docentes salir de un escenario acumulativo, que les adormece en un “realismo ingenuo” que incapacita para abordar tensiones, gestionar y decidir los caminos que ha de seguir la escuela en contextos específicos.

Dicho lo cual, ¿hacia dónde se ha de orientar la (IPD)? Planteando de modo conjunto demandas de otra formación más sólida, básica para el autoaprendizaje y generación de saberes integrados, que incorpore el conocimiento de la realidad onto-epistemo-gnoseológica de las ciencias de ámbito curricular; conformando una disposición firme de los docentes para profundizar en los procesos interdisciplinarios que genera la ciencia didáctica; profundizar en el conocimiento de los avances de la Neurodidáctica (...), que aportan a la gnoseología información sobre cómo se aproximan al conocimiento de cada ciencia las personas, atendiendo a su singularidad, ya que todas no lo hacen del mismo modo; por ejemplo, una persona cuando lee ejercita fundamentalmente la parte frontal de su cerebro, pero si esa persona es músico, ejercita la parte occipital. Ello es de gran importancia para la utilización de métodos diferentes en la formación. Sin obviar los afectos y aspectos emocionales que influyen en la autorregulación psicológica de los estudiantes y en la definición de sus intereses.

La necesidad de fortalecer la investigación básica demanda la colaboración entre científicos de metaciencias como la Filosofía de la Ciencia y Metodología y el profesorado, que lleva a cabo acciones interdisciplinarias con las ciencias que enseñan. El acercamiento no es fácil, ya que son muchos los filósofos que consideran irrelevantes las ciencias experimentales o sociales para llevar a cabo su actividad investigadora, con los peligros que supone eludir la realidad, en cuanto puede llevar a procesos eidéticos, divergentes, cuando la finalidad última de la Filosofía es el conocimiento de la verdad. Pero tampoco los científicos del ámbito educativo propio de la didáctica perciben los beneficios de la filosofía, en un contexto dominado por la especialización (Laplane et al., 2019).



La colaboración es necesaria entre filósofos y profesorado y se debe concretar a partir de codirección de tesis doctorales, publicaciones fruto de la investigación compartida, así como la contribución para diseñar planes de estudio; en caso contrario, se seguirá ante una realidad epistemológica debilitada y sin un conocimiento ontológico de las ciencias objeto de enseñanza, ambos aspectos imprescindibles para articular procesos interdisciplinares.

En este contexto no habría que desestimar abordar aspectos básicos de las ciencias de la comunicación, cuando se está inmerso en la sociedad del conocimiento, de modo que el profesorado debe aprender a abordar el problema de la verdad en términos de adecuación entre los enunciados y los fenómenos comunicativos descritos (Arrojo, 2020).

Una de las consecuencias de las carencias descritas ha sido la de asignar al Currículum y a la Didáctica las funciones iniciales que tuvieron en su nacimiento allá por el primer tercio del siglo XVII, obviando su desarrollo durante más de trescientos años. El Currículum ha sido adscrito arbitrariamente a su estructura inicial de curso de estudios, mientras que a la Didáctica se le ha asignaba su función de mera tecnología metodológica.

Para dar entrada al Currículum en el espacio disciplinar de la Didáctica General, se han disociado en ambas ciencias significantes de significados, asignando a significantes como programación, el diseño de un proyecto, o a modelo la función de un método. Se considera la innovación como un mero cambio no basado en la investigación previa, sino en la mera ocurrencia o intuición, o se afirma que se forma “por competencia”, cuando en realidad se forma para desarrollar competencias.

La realidad descrita no es algo ocasional, sino generada para crear una ceremonia de la confusión que impida la función de avance y consolidación que debe generar la investigación básica a partir de un discurso sólido. Estas son las armas para la “colonización” del hecho educativo: inhabilitar el discurso científico que le es propio.

Es necesario, por tanto, realizar un esfuerzo para recuperar las señas de identidad de la educación desde su realidad vigente y actualizada, razón por la que la investigación básica es necesaria, por motivos a los que alude Moreira (2004):

Es la producción de conocimientos sobre educación en ciencias: búsqueda de respuestas a preguntas sobre enseñanza, aprendizaje, curriculum y contexto



educativo en ciencias, así como sobre el profesorado de ciencias y su formación permanente, dentro de un cuadro epistemológico, teórico y metodológico consistente y coherente en el cual el contenido específico de las ciencias está siempre presente. (p.2)

El desencuentro entre teorías del conocimiento ha llevado a asumir en España, en una ley de educación de carácter conductista (LOMCE, 2013) el currículum de Educación Infantil de la LOGSE (1990), de orientación más interpretativo-hermenéutica, aunque sólo en algunos aspectos, o el caso de la evaluación de los logros alcanzados mediante el modelo constructivista social, modalidad positivista del posmodernismo, basado en el contextualismo hegeliano, en el que: “La realidad y la verdad no son descubiertas, sino construidas, ni siquiera las fenoménicas; cada acto de percepción para el socioconstructivismo sería un acto de imaginación” (López-Barajas Zayas, 2015). De este modo se quieren evaluar logros alcanzados mediante una interpretación subjetiva del aprendizaje adquirido, basada en el idealismo, a través de rúbricas, de orientación conductista (relación de causa - efecto) (Pérez Ferra et al., 2018).

Se describe un marco no muy alentador, pero si específico para iniciar la formación de docentes y futuros docentes de otro modo, necesario para preparar una sociedad más justa, que tienda hacia un humanismo cívico. Como afirma Llano (2015b):

Es necesario formar para ejercer la libertad, la capacidad creadora y reflexiva, que lleve más allá de un consenso fáctico de cortas miras, que trascienda hacia la promoción de las Humanidades, rehabilitando la razón pública como gran empeño de la democracia. (p. 86)

En definitiva, se está aludiendo a una formación docente que a partir de una dialéctica reconstructiva entre modernidad y posmodernidad llegue a descubrir la verdadera identidad del ser humano cuyo campo de acción sea el humanismo cívico. Cuando el profesorado activa su (IPD), según afirman (Pérez Ferra et al., 2013), se genera un proceso en el cual:

El saber va más allá de la información, supone un crecimiento interno que se manifiesta en la excelencia de la capacidad operativa, admite una elaboración



personal que genera conocimiento interno, un avance que supone el enriquecimiento de nuestro ser práctico y el incremento de nuestra capacidad de obrar. (p. 242)

2.3. *¿Cómo desarrollar la capacitación para ir del compromiso para realizar lo ideado a la habilitación para materializarlo (ámbito micro)*

Las circunstancias descritas en esta colaboración demandan que los docentes desarrollen una (IPD) consolidada, con capacidad para generar desde las comunidades de aprendizaje un efecto reestructurativo en la educación y, consiguientemente, en la sociedad. Es el compromiso para poder ejercer la función que les corresponde en la gestión de la función docente, superando la gobernanza sutil que impone el neoliberalismo, consistente en una orientación educativa que hace del individuo mero instrumento de producción, y reduce la función docente a una implementación de acciones predeterminadas.

Situarse en el ámbito “micro” supone hacer reflexionar a los docentes y a los estudiantes de los títulos de maestro sobre “el valor humano del conocimiento”, como instrumento de servicio y de capacitación para abordar los problemas. Para ello hay que hacer los estudios de los títulos de grado de maestro atractivos y dotarlos de prestigio, de modo que ingresen en ellos estudiantes con vocación, pero también con capacidades para construir su enseñanza desde la reflexión sobre su prácticas, y desde el compromiso para realizar lo ideado y habilitarse para realizarlo, reconstruyendo la teoría, que actualmente no tiene su base en una investigación consolidada. De este modo se evitará que la Didáctica pase de ser una ciencia práctica a una práctica sin ciencia (Sierra Arizmendiarieta y Pérez Ferra, 2007).

3. CONCLUSIONES

El estudio desarrollado lleva a considerar que hay un discurso educativo que ideológicamente se ha ido desarrollando desde el año treinta y ocho del siglo XXI, pero que comenzó a consolidarse en la práctica a partir de la conclusión de la II Guerra Mundial.



Las consecuencias de lo indicado sitúan el discurso didáctico en el marco ideológico neoliberal, totalmente mercantilizado, que se difunde en la formación de los docentes y, por consiguiente, en sus prácticas docentes, a partir de la reducción de la acción del profesorado a mera implementación.

Es necesaria una intervención de los docentes, desde su (IPD), considerando el ámbito existencial de la misma, que determinará al profesorado a ejercer su compromiso radical con el “otro” mediante el ejercicio del juicio moral. También la dimensión esencial, conducirá a conocer la realidad cultural en la que desarrolla su actividad y compartir con sus colegas propuestas para la acción, consensuadas, pero teniendo como referente las necesidades de su escuela o centro. Si bien todo ello es una declaración de intenciones que puede llegar a una disposición positiva, no es menos cierto que sin una adecuada preparación pedagógica, nada será posible, razón por la que se han de cambiar los planes de estudio en la Universidad y vincular de modo más resolutiva la teoría con la práctica.

Intervenir en la realidad concreta de su entorno de trabajo, llevará a los docentes a abordar los problemas, pero aproximarse a la solución de los mismos, demanda organizarse activamente para mejorar el prestigio profesional, los criterios de selección docente y la formación inicial y permanente del profesorado (De Esteban Villar, 2018).

Emprender acciones de este tipo no puede ser objeto de una reflexión meramente especulativa, sino que demanda una formación adecuada de los cuerpos docentes superiores, a fin de que se reactive el discurso académico. Para lo cual es condición indispensable activar acciones institucionales para que se pueda activar la investigación básica (Arrojo, 2020), con el objeto de poder llevar a cabo posteriormente una investigación aplicada que supere los perfiles descriptivos y evaluativos de sus actuales orientaciones, que no aportan vías de solución a los problemas educativos.

Siendo lo indicado una buena declaración de intenciones, no trascenderá de un discurso especulativo, si los docentes universitarios de Pedagogía y títulos de grado de maestro no disponen de una experiencia profesional docente en niveles académicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria; además de haber desempeñado quienes imparten docencia en Pedagogía funciones de orientación: No se puede enseñar a contrastar la teoría con la práctica si no hay experiencia previa sobre dicha praxis.



Como afirma Imbernón (2007), en esa nueva investigación aplicada se ha de indagar por la Administración y educadores sobre: educación y formación profesional, reanudando nuevamente el conocimiento sobre la naturaleza de la identidad del ser humano, asociando dicha identidad a los cambios que demanda la realidad social; valorando los resultados de la investigación aplicada con visión prospectiva, así como las variaciones que demandan las instituciones que se ocupan de la formación inicial y continua.

Estas consideraciones conducen a preguntarse sobre la necesidad de nuevos perfiles en los planes de estudio; en la actualización formativa de los formadores de formadores, tanto en contenidos, procedimientos como en el cambio de concepción de la educación. Lo indicado puede conducir a medio plazo a la reflexión de los docentes sobre la posición de los estamentos formativos respecto a la educación y la cultura profesional docente vigente. Se trata de acciones que permitan desarrollar un pensamiento crítico en los futuros y actuales docentes, de modo que puedan conocer qué se ha de cambiar, así como introducir pensamientos innovadores y actualizados (Castillo Cuadra, 2020).

En definitiva, se está aludiendo a cuestiones sobre las que se han de aportar soluciones a corto, medio y largo plazo, contando con el hecho de que la Administración no siempre está por favorecer opciones de cambio y estas deben ser impulsadas desde la misma base de quienes viven el día a día de las escuelas.

Rivas (2022b) es muy esclarecedor al describir la situación en la que se encuentra la educación. Refiere que nos hallamos en una sociedad adormecida a la que “mece” el imperio de la tecno-ciencia, la protocolización y la burocratización de los procesos educativos.

Las carencias de un debate sobre el sentido de la educación, cuyas causas son la inmersión del profesorado en un “realismo ingenuo”, ya aludido, que le incapacita para ir más allá de una función implementadora de la acción didáctica y organizativa de los centros, le conduce a la estandarización de los procesos formativos, lo cual dificulta de modo significativo la reflexión sobre hacia dónde va y hacia dónde debiera ir la educación.

Pero el déficit en formación ontológica, epistemológica, gnoseológica, les impide ejercitar el sentido crítico. Mientras la ausencia de la ética del esce-



nario educativo dificulta trascender un horizonte de bajo perfil, que reduce la formación a lo meramente cognitivo e instrumental, cuya finalidad es formar para producir atendiendo a una relación coste-beneficio, que hay que superar para dignificar la profesión docente y dar un sentido más personalizado a la educación.

En el sentido al que se ha aludido a la (IPD), conviene recordar que en su función universalizante, en el ámbito educativo, no solo debe atender al conocimiento de las realidades concretas, disciplinares, que se integran en el espacio pedagógico, sino que los docentes han de adquirir capacidades para reconstruir la realidad del hecho educativo a partir de las fisuras que presenta, en este caso el neoliberalismo, cuyos déficit se han de subsanar considerando como referentes la naturaleza del ser humano.

En este proceso, que se inicia con el cuestionamiento de la naturaleza, procedimiento de enseñanza y finalidad de lo que se enseña, se inicia un diálogo de carácter dialéctico reconstructivo entre la realidad biográfica de cada docente, determinada por su historia de vida, dimensión existencial de la (IPD) y la realidad cultural del contexto en el que se ubica la escuela en la que desempeña su función docente, representada por la comunidad educativa (Sáez Carreras, 1989).

Desde la dialéctica reconstructiva, y teniendo en cuenta el sentido ético de las decisiones a tomar, se procuran acercamientos basados en un humanismo cívico que reconstruya la educación, atendiendo a la naturaleza humana y desde ahí al conocimiento de opciones de los ámbitos disciplinares de la Pedagogía, a fin de aportar soluciones a los problemas de cada comunidad educativa en concreto.

Ese procedimiento de reconstrucción a partir de la fisura epistemológica, cuestionándose aspectos de la naturaleza, procedimientos de aprendizaje y finalidades habidas en los contenidos a adquirir, son de vital importancia, no sólo en el proceso de reconstrucción de las ciencias educativas, sino también para constatar la fiabilidad de la teoría mediante los resultados de la práctica, de modo que no se reduzca aquella a mero procedimiento especulativo. En este caso, la teoría ha de proporcionar principios normativos para la acción práctica, siendo la práctica quien ratifique o refute la consistencia teórica (Gordillo Álvarez-Valdez, 1985).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraldes, D. G. (2018). *La hegemonía neoliberal. Historia de un simulacro* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid] Repositorio institucional de la Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/47227/1/T39841.pdf>
- Arrojo, M. J. (2020). Las Ciencias de la comunicación desde el realismo científico: El problema de la complejidad y las noticias falsas (fake news). *ArtefaCToS. Revista de estudios de la ciencia y la tecnología*, 9(1), 131 - 158. DOI: <https://dx.doi.org/10.14201/art202091131158>
- Castillo Cuadra, R.A. (2020). El pensamiento crítico como competencia básica. Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos. *Revista latinoamericana de filosofía de la educación*, 7(14), 127 - 148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7568883>
- Day, Ch. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- De Esteban Villar, M. (2018). *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*. Fundación europea sociedad y educación.
- Escudero, J. M. (2012) Claros y oscuros del Espacio Europeo de Educación Superior como innovación educativa. En: C. Leite; M. A. Zabalza. *VII Congreso iberoamericano de docencia universitaria. Enseñanza superior: innovación y calidad de la docencia*. CIE <http://www.fpce.up.pt/cie/cidu/index.html>
- Falcón, C. y Arnaiz, A. (2020). Construcción de la identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista complutense de educación*, 31 (3), 329-340. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63374>
- González, W. J. (2020). Nuevos enfoque en ciencias sociales y análisis de las ciencias de lo artificial. *ArtefaCToS. Revista de estudios de la ciencia y la tecnología*, 9(1), 5 - 12. DOI: <https://dx.doi.org/10.14201/art202091512>
- Gordillo Álvarez-Valdéz, M^a. V. (1985). El problema de la relación entre teoría y práctica en educación según el pensamiento alemán contemporáneo: consecuencias para la orientación educativa. *Revista española de pedagogía*, año XLIII, 167, 17 - 35. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/2-El-Problema-de-la-Relaci%C3%B3n-entre-Teor%C3%ADa.pdf>



- Ibáñez Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinson.
- Imberón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Laplaine, L., Mantovani, P., Adolphs, R., Chang, H., Mantovani, A., McFall-Ngai, M., Rovelli, C., Sober, E. & Pradeu, T. (2019). Why science needs philosophy. *Pnas*, 116 “10), 3948–3952. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1900357116>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre de 1990) de Ordenación General del Sistema Educativo. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE de 10 de diciembre de 2013) para la Mejora de la Calidad Educativa). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Llano A. (2015a). *Teoría del conocimiento*. Biblioteca de autores cristianos.
- Llano, A (2015b). *Humanismo cívico*. Ediciones cristiandad.
- López-Barajas Zayas, E (2015). *Introducción a la metodología científica*. UNIR-Editorial.
- Molina Pérez, J., Luengo Navas, J. y Monarca, H. (2021). La identidad profesional del profesorado en el contexto de la reforma educativa neoliberal. *Revista educación, política y sociedad*, 6(2), 4 - 10. <https://revistas.uam.es/rep/article/view/14072>
- Moreira, M. A. (2004). Investigación básica en en educación en ciencias: una visión personal. *Revista chilena de educación científica*, 3(1): 10-17. <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Investigacion.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz
- Ortega Ruiz, P. (2004). La educación moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista española de pedagogía*, LXII (227), 5 - 30. <https://revistadepedagogia.org/lxii/no-227/la-educacion-moral-como-pedagogia-de-la-alteridad/101400010512/>
- Ortega Ruiz, P. y Gárate Rivera, A. (2017). *Una Escuela con rostro humano*. CETYS.
- Ortega Ruiz, P. y Romero Sánchez, (2022). La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo. *Revista española de pedagogía*, 80 (282), 233-249. <https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-01>



- Ovejero Bernal, A. (2014). *Los perdedores del nuevo capitalismo. Devastación del mundo del trabajo*. Biblioteca nueva.
- Patrón Reyes, A. y Chagoyán García, P. (2019). Los inicios de la identidad profesional en la formación del profesorado de secundaria en Guanajuato. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 53 - 70. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9399>
- Pérez Ferra, M. (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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527004>
- Pérez Ferra, M., Rivas Flores, I., Quijano López, R. y Leite Méndez, A. (2018). Estado actual de la Didáctica General: vicisitudes y controversias. *Educatio siglo XXI*, 36(3), 299. 318. <https://dx.doi.org/10.6018/j/350011>
- Pérez Ferra, M., Quijano López, R. y Ocaña Moral, M.T. (2013). El profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior: dos años después. *Revista Educatio Siglo XXI*, 31(2), 235-254. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187611/154461>
- Pérez García, P. (2015). Querer ser docente. En J. Domingo Segovia y M. Pérez Ferra (Coords.). *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica* (69 - 74). Pirámide.
- Rivas, J. I. (2022a). Investigar para qué educación, escuela y sociedad. *VIII Jornadas de historias de vida en educación*. Barcelona, 28 - 29 de abril. En A. Castro Varela y S. De Riva Mayoral (eds.). *El papel de los documentos y estrategias visuales como desencadenantes y mediadores de relatos*. <https://jornadashistoriasdevida2019.wordpress.com/>
- Rivas, J. I. (2022b). Buscando legajos. La reconversión epistemológica y el legado de Ángel I. Pérez. *Revista Márgenes*, 3 (3), 220 -234. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15355>
- Rivas-Flores, J.I., Pérez Ferra, M., Leite-Méndez, A.E., 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. Repositorio institucional de la Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/5880>



- Saavedra Regalado, M. S. (2016). La Identidad profesional de los estudios de docencia. Programa de desarrollo profesional. CA formación de educadores “formare”. ca gestión escolar de la ensm.ca formación docente y prácticas educativas. ENSM - Michoacán.
- Sáez Carreras, J. (1989). La intervención socioeducativa, entre el mito y la realidad. *Revista de pedagogía social*, 8, 89 - 105. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/151346>
- 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. <https://edined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/69013/00820083000066.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valdéz, A. M y Monereo, C. (2013). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(2), 193 - 208. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art8.pdf>

