

Dos modos de desocupar la política de la didáctica: las profesiones de fe y la retórica de la innovación

Vicente M. Pérez Guerrero
Fedecaria-Sevilla

Frente al idealismo que impregna el discurso dominante en didáctica y pedagogía, en este artículo se interpela a la doble necesidad de considerar el desciframiento de los principios ideológicos en que se apoya, a fin de destacar el sentido sociopolítico de la educación, y proponer en su lugar un retorno al realismo que, por medio de un análisis de los campos escolares, haga ver alguna de las dificultades que se imponen a la didáctica, incluida la crítica.

Sobre la doxa escolar y la retórica de la innovación

Es bien seguro que, a diferencia del resto de animales, de ninguna manera del cachorro de hombre podría decirse que está destinado a ser un *hombre* y, por tanto, si algo lo caracteriza, es su falta de naturaleza e indeterminación natal. De donde surge la necesidad de educar y la consiguiente voluntad de pertenecer con todo derecho al mundo de los educadores. Una necesidad que, no obstante, no debe hacernos olvidar su carácter coercitivo, violento, en tanto en cuanto se impone sobre otro. "La sociedad", así lo señala Sánchez Ferlosio, "se apodera de sus hijos, los hace suyos, los hace *de los suyos*..., [hasta] que se diga de él: «Es de los nuestros»" (2000, p. 28). Es un hecho que esta necesidad de adquirir e imponer una determinación *cualquiera* se ha ido confiando progresiva e históricamente a la escuela, siendo su medida materia de investigación empírica. No obstante, lo cierto es que, dada esta función, la clave para entender la escuela y lo que en ella sucede está en el poder o, al menos, habría que considerar que el rasgo más característico del concepto de educación, "el perfeccionamiento de la voluntad",

como requiriera García Hoz en su *Diccionario de Pedagogía* (1970), contiene la denominación weberiana de poder. En tanto que Weber entiende por "poder" la capacidad de conseguir imponer la propia voluntad sobre la de otro. En verdad, los profesores no son poseedores de poder como si éste fuera algo que se puede medir, pesar o poseer, no son más que entes políticos implicados en una situación intencional en la que se establece que ellos han de gobernar y mandar. Los profesores no han de poseer sino el dominio de unas *técnicas pedagógicas*¹, por medio de las cuales conducen y, en última instancia, pudieran determinar la voluntad del niño a pesar de su resistencia. Voluntad que no sólo reside en su conciencia sino que igualmente se incardina en los cuerpos hasta conseguir que, pasado los primeros años de escolarización, los alumnos obedezcan, por ejemplo, la orden de mantenerse en sus asientos de manera inconsciente, sin que aquella tenga ya que ser pronunciada.

Cuesta (2005), siguiendo la vía genealógica nietzscheana-foultcaultiana, rastrea la historia de esta idea del perfeccionamiento social a través de la educación hasta Platón, si bien ancla sus propiedades más específicas en los principios pedagógicos de la

¹ Tomado del griego *paidagògós*; compuesto de *pâis*, *paidós*, "niño" y *ágó* "yo conduzco" (Corominas, 1980).

modernidad y, en concreto, en la *doxa* de la Ilustración, para cuyo más insigne representante, Kant, la educación es el medio de la “perfectibilidad” del hombre, del “progreso del género humano hacia lo mejor”. Fernández Enguita (1991) precisaría, a este respecto, que el “progreso” del que habla Kant es un progreso entendido desde un punto de vista de la moral, no material, si bien no se puede olvidar que en el siglo XVIII, con el advenimiento de la industrialización, se valoró la necesidad de una preparación para la nueva vida y, por ello, poner la educación al servicio del desarrollo económico. A tal fin surgieron las escuelas industriales y lo que se podría denominar genéricamente “pedagogía industrial”. Hasta el extremo, advierte Negrín (1984), que “siempre existió el peligro de que la escuela industrial fuese lugar de producción y fábrica industrial, más que lugar de enseñanza” (p. 27). De forma que, desde entonces, dos serían, por encima de otras consideraciones, las propiedades básicas de la escolarización y la escuela, según el canon interpretativo liberal progresista de la pedagogía moderna, cuyos supuestos ha desvelado Cuesta (2005), fuente de riqueza e instrumento neutro para la formación integral de sus usuarios.

Por otra parte, este discurso no se sostendría si no se considera lo que Martín Criado (2010) ha dado en llamar “hipótesis pedagógica”, es decir, la fe en la premisa de que el individuo actúa, fundamentalmente, en función de los valores interiorizados en sus años de escolarización. De donde, en efecto, se derivan dos consecuencias: a) la fe en las posibilidades demiúrgicas, in-superables, de la escuela con relación a su capacidad para moldear el comportamiento de los individuos y, en definitiva, forjar identidades; y, b) la función genérica de autolegitimación de la Didáctica y la Pedagogía como saberes orientados a fundamentar las decisiones del profesorado, a gobernar el acto de educar y, en fin, levantar planos sobre la superficie de “lo niño” en razón de esa creencia. Lo cual, asimismo, no debe sorprender, en cuanto que la construcción de un corpus de discursos resulta inseparable de la construcción de un cuerpo de productores. De modo que pedagogos y expertos en didáctica, en tanto

que conversos que predicán a conversos, instruidos en el mismo dogma y dotados de los mismos *habitus*, al igual que sometidos a la gravosa servidumbre de las estrategias corporativas, han ido elaborando teorías sobre la importancia de la escuela y la educación para la sociedad sin nunca cuestionarse, o al menos en muy en contadas ocasiones, la base de tal creencia. Unas teorías cuya función inicial es orientar el discurso y mantener la cohesión de quienes lo defienden fortaleciendo, mediante la reafirmación ritual, su necesidad y la legitimidad del mismo. Ahorrándose, en conclusión, toda prueba empírica que desmonte la promesa de felicidad y progreso que de la educación se espera. De hecho, a salvo de refutaciones y crítica, la fe depositada en ella va mucho más allá de su eficacia práctica y así, a pesar de la testarudez de los datos que cuestionan su efectividad emancipadora, a lo sumo, los defensores de esta creencia alcanzan a reconocer, habermasianamente, que el proyecto de la modernidad no está más que inconcluso.

Lo cierto es que, en definitiva, el discurso didáctico al uso participa tanto de ese canon como responde a esas condiciones discursivas, siendo así que, a nuestro parecer, esta es la principal circunstancia a considerar para su mejor interpretación. En este sentido, especialmente, la lectura de dos textos (Paredes y De La Herrán, 2009 y Díaz Barriga, 2009) nos ha servido como hipótesis de trabajo, mientras que las citas que siguen sirven al propósito de someter a prueba nuestra argumentación. De tal forma que, según Díaz Barriga, la didáctica y el trabajo docente garantizan ambas necesidades sociales, es decir, “no sólo un sujeto social que pueda incorporarse de manera eficaz al aparato productivo o que sea una persona productiva, sino que requiere también seres sociales que entiendan el momento que estamos luchando y luchan por el logro de las grandes metas que la sociedad debe atender” (p. 54). Ciertamente es que el texto que coordinan Paredes y De la Herrán introduce un matiz al discurso didáctico al uso, en una clara apuesta por el cambio y la transformación de la realidad educativa, desde una perspectiva centrada en el papel de los docentes y la premisa de que la innovación

es un signo y factor de “progreso”. Pero, la noción de innovación, si acaso, refuerza el sentido de lo señalado. Y así, cuando se advierte que “contra las creencias más rancias, a la innovación educativa le preocupan la tarea bien hecha y el éxito de las personas”, de lo que se está hablando es de “que los estudiantes de hoy consigan su primer empleo mañana y la ciudadanía responsable” (p.16), a partir, eso sí, de la puesta en práctica de innovaciones exitosas. El resto de contenidos temáticos de este texto se reparte entre las diversas e innumerables problemáticas de las que ha de dar cuenta la escuela de hoy, por ejemplo, la inclusión, la atención a la diversidad, la convivencia multi/interculturalidad, la prevención de la violencia escolar, las TIC, etc., y, en fin, un amplio repertorio, más o menos ingenioso y/o “moderno”, de técnicas, métodos y estrategias didácticas, según el cual la enseñanza es perfectible y responde a todas las cuestiones que la sociedad demanda, a la par que justifica y legitima la necesidad de esos saberes técnicos que han de gobernar la práctica del profesor, al que, principalmente, se dirige el texto.

Como vemos, la enseñanza no sólo se plantea como una tarea muy delicada que requeriría el concurso de expertos cualificados, sino que la innovación vendría a solucionar todos los problemas escolares. En efecto, ambos textos son un claro ejemplo de la retórica pedagógica cuyo idealismo se dibuja con claridad meridiana tanto en los objetivos pretendidos como en los propios medios. En cuanto a los objetivos, la pretensión de considerar la educación como la mejor vía para construir una ciudadanía responsable pasa por reducir la socialización de los sujetos exclusivamente a la escolarización, paralelamente a concebir a los alumnos como cajas vacías a rellenar por la moda educativa de turno, lo que supone, amén de un reduccionismo metodológico, obviar el resto de socializaciones y coacciones a las que se encuentran sometidos los actores sociales. Por otra parte, si la clave para alcanzar las metas de la educación estaría, según Paredes y De la Herrán, en la innovación y el diseño de procesos participativos con los que dinamizar al profesorado, en el caso de Díaz Barriga depende de que los docentes

no olviden su sentido pedagógico. Es decir, tanto en uno como en otro caso, la transformación de la realidad (educativa) pende del voluntarismo de los sujetos (profesores), de su implicación y planificación, y, evidentemente, de la capacidad de seducción y persuasión del discurso de expertos promotores y reformadores educativos.

Una perspectiva que, en efecto, ignora las constricciones cotidianas que estructuran y determinan la acción pedagógica del aula y la vida cotidiana de los centros. Es decir, el modo en que la clasificación, selección y control del alumnado, lo que se ha dado en llamar “cultura escolar” o “gramática de la escuela”, subyuga la acción de instruir y formar en el sentido de ilustrar. De hecho, en parte es por esto por lo que suele fracasar este tipo de iniciativas, o al menos tiene escasa repercusión en la práctica de aula, pues su concepción de la práctica de la enseñanza se reduce a la lógica de enseñar e ignora, por ende, la existencia de otras lógicas. Verbi gratia, la lógica credencialista, consciente o inconscientemente, dirige la actuación de los actores en el aula, profesores y alumnos, y, también, las ilusiones de las familias, dado el prestigio social ostentatorio con que se honran unas buenas notas, amén del valor de cambio del título, e, incluso, la política de la administración. A su vez, no podemos minusvalorar las condiciones sociopolíticas en que se dan de las propuestas de innovación, pues éstas están igualmente coadyuvando al éxito o fracaso de la innovación. En este sentido, sabemos que tan sólo tienen éxito aquellas propuestas de cambio e innovación educativa que encajan con las tendencias de desarrollo económico, político y cultural de carácter mundial y, en definitiva, se corresponden con la racionalidad dominante (Merchán, 2007). De hecho, Díaz Barriga apunta una interesante reflexión en relación a varias de las últimas propuestas curriculares que se están aplicando a nivel mundial como la flexibilización de los planes y programas de estudios, la enseñanza por competencias, o todo lo que tiene que ver con los nuevos desarrollos tecnológicos. En concreto, señala que estas propuestas, en principio, nada despreciables en cuanto a su valor formativo, obedecen a una lógica

e intereses bien distintos de lo que formalmente promueven. Así, por ejemplo, el éxito del currículo por competencias cuyo origen podría remontarse a estrategias de aprendizaje propias de la escuela nueva o activa, no podría entenderse más que en el marco de la presión que en la actualidad ejercen las pruebas de evaluación internacionales. De tal forma que la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*) está construida en función de un modelo bastante similar al de las competencias, hasta el punto de que en su concepto inicial del Informe 2001, se denominaba “Habilidades y destrezas para la vida”².

De las consideraciones que anteceden se seguiría que, precisamente, es la escasa atención prestada a las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas en que se inscribe la realidad de la escuela, así como el olvido de las características estructurales del contexto en el que se realiza el trabajo de aula, lo que nos lleva a imaginar la escasa repercusión que la aplicación práctica de tales recetas didácticas tendrá como remedio a los males de la escuela que tenemos. Entreviéndose un exceso de candidez en aquellos que las aplican con la esperanza de inexorables futuros de emancipación. Yendo aún más lejos, podríamos, incluso, sospechar que este idealismo y la fe en el voluntarismo de la innovación educativa no son simples errores metodológicos de una inocuidad perfecta, lo que es tanto como decir nulos, en relación con los resultados esperados, sino que mejor habría que observarlos como tendencias fuertes de los campos escolares contemporáneos, de las lógicas y dinámicas que los estructuran, que de esta forma hacen el juego al *enemigo*. Es decir, habría que considerar la posibilidad de que esa vocación de voluntarismo desprendido que presuponen los proyectos innovadores como procesos de toma de conciencia, como una especie

de despertar de clase *para sí*, del profesorado³ con la misión salvadora de la educación, haya sido, más frecuentemente de lo que sus defensores podrían pensar, cómplices de aquellas fuerzas contra las creían combatir. De tal forma que, al sobreestimar el papel de los docentes confundiendo la buena voluntad con una especie de *cogito* revolucionario, subestiman la importancia de las constricciones estructurales, olvidando y, en fin, velando que la institución escolar está implicada en las propias estructuras que los proyectos de reforma e innovación afirman combatir.

De otro lado, entre los riesgos que es preciso correr al defender una posición crítica con esta fe en la bondad inherente de la escuela, se encuentra la acusación de desestimar la aspiración de la emancipación y cualquier otra meta libertaria. En absoluto, de lo que se trata es de relativizar su importancia sometiendo a examen tal axioma, reclamando el rigor necesario para construir un conocimiento de la escuela capaz de brindar herramientas útiles para comprender y transformar, en la medida de lo posible, las relaciones de dominación, lo cual supone pensar la educación y la didáctica en términos fundamentalmente sociales y políticos. Hablemos claramente, creemos en la necesidad de establecer conexiones teóricas y metodológicas entre la Didáctica y la Sociología de la Educación, es decir, pensar *en* y actuar *sobre* la escuela desde una Didáctica crítica de raigambre sociológica. Sin embargo, a poco que se aventuren este tipo de propuestas se repite la misma cantinela y, sin demora, se vierte la acusación de sociologismo como despecho humanista y corporativista. Resulta a este respecto, muy relevante, la siguiente cita de Díaz Barriga al advertir sobre el riesgo que asume la didáctica al dejarse seducir por la llamada de la sociología con la intimidación del retorno a

² Si bien algunos autores señalan sus límites y advierten que la propuesta de las competencias escolares como medio de aplicar el conocimiento a situaciones inéditas, tropieza con el hecho de que el sistema educativo no está diseñado para ello (Lave, 1991; Martín Criado, 2010), está por medir el éxito de las mismas.

³ El texto escogido para la contraportada de *La práctica de la innovación educativa* (Paredes y De La Herrán, 2009) empieza así: “Esta obra plantea la transformación de la realidad educativa a través de la redefinición del papel de los docentes”.

“las cavernas” propio del discurso retórico y autocomplaciente de la educación moderna. De esta guisa, arremete contra todo aquel que “toma el bagaje conceptual de disciplinas sociológicas (teorías de la reproducción) o filosóficas para construir un discurso pedagógico que no tiene como objeto pensar desde la didáctica los problemas de la educación en el aula, sino que, por el contrario, busca conformar un elemento explicativo de una envergadura tal que paraliza la acción docente. Si toda opción curricular no es más que la elección de una cultura dominante (Eggleston), si el profesor es el perro guardián del Estado (Baudelot y Establet), si toda acción pedagógica está inmersa en una violencia simbólica (Bourdieu), si la educación es un acto imposible (Mannoni), sencillamente, podemos regresar a la era de las cavernas, porque desde el sistema educativo no nos queda nada que podamos realizar” (p. 32).

A nuestro parecer, no hay modo de entender este tipo de reacciones más que desde el conocimiento de que la sociología crítica no sólo cuestiona las formas y métodos de la enseñanza sino la propia pedagogía. Sólo así se entiende el peligro atávico que para algunos representa. Sin embargo, paradójicamente, igual que el hombre prehistórico se guarecía en cavernas, en defensa de la pedagogía y la didáctica suele recurrirse a la protección de los clásicos y, en este sentido, las referencias a Comenio o Herbart no resultan, en absoluto, ociosas o inocentes. Más bien al contrario, se podría decir con Bour-

dieu que adquieren la forma de “estas profesiones de fe pretenciosas de pretendientes ansiosos por sentarse a la mesa de los «padres fundadores»” (1995, p. 266).

Con todo, es indudable que este tipo de análisis, el de la sociología de la educación crítica, posee un carácter lúgubre y desencantador como resultado del fatalismo de las estructuras que se reproducen, del que, en efecto, carecen aquellas teorías (liberales y progresistas) que hacen pensar la escuela como el instrumento de compensación y transformación social⁴. Mas tan hosco aspecto es tan sólo el precio por cuestionar empíricamente tales suposiciones. Además de conllevar un riesgo más difícil de asumir, pues tal perspectiva parece estar reñida con la intencionalidad de mejora y de cambio que inspira la investigación en educación, y el que siembra vientos recoge tempestades. A pesar de lo cual, desde la premisa de que otra escuela es posible resulta si no suficiente al menos imprescindible el conocimiento de la realmente existente. En el sentido de que, verbi gratia, las investigaciones que prueban que la probabilidad de tener éxito escolar o de llegar hasta un determinado nivel depende sobre todo del capital escolar de los progenitores, es decir, de algo que está fundamentalmente fuera de las escuelas, nos obligan a mirar extramuros para entender gran parte lo que está pasando dentro de las cuatro paredes del aula. Confirmándose así la advertencia de Bourdieu (2002): “el desquite de lo real [la función fundamentalmente conservadora de la es-

⁴ Ciertamente, la expansión del sistema escolar y de los títulos ha permitido la movilidad ascendente de titulados procedentes de las clases inferiores. Ahora bien, sin menoscabo de la posición social de los procedentes de las clases medias y superiores y, en definitiva, del sistema de posiciones sociales. Por lo que es ingenuo confundir igualdad de oportunidades con una mayor igualdad socioeconómica entre las distintas clases sociales. Ésta, como señala Martín Criado (2010), se logra mediante transformaciones en el propio sistema de posiciones—esto es, fundamentalmente mediante políticas económicas, como la redistribución fiscal. Por otra parte, qué duda cabe, sabemos que cuanto más larga es la escolaridad superior más elevado el nivel de protección frente al paro. Por ello, aquellos discursos que alertan regularmente respecto a la inutilidad de la universidad y, por extensión, la escolarización respecto al mercado de trabajo no desembocan más que en un desinteresarse de la formación que necesita la inmensa mayoría de aquellos que no llegarán a ser ni estudiantes ni pequeños burgueses. El 80 por 100 de una generación, establecieron hace unos años Baudelot y otros (1987). De forma que las políticas educativas siempre que se orienten “según la adecuación entre los fines y los resultados que se proponen, cuestión que sólo puede dirimirse a través de estudios empíricos, y no por la bondad de los valores morales en los que se inspiran tales políticas”, no tienen por qué ser tan inútiles (Martínez, 2007).

cuela] es despiadado con la buena voluntad mal ilustrada o el voluntarismo utopista" (p. 36). Sin embargo, la negación de lo real es un riesgo probable en las investigaciones en educación, dado que, como venimos viendo, sobre ellas acecha dicha amenaza. Tiene así esta actitud de sospecha sobre la escuela una doble ventaja (analítica y desiderativa) sobre la fenomenología que ignora los efectos, no deseados pero inducidos, que la institución escolar arrastra por el hecho de ser por antonomasia, como el resto de instituciones sociales, conservadora. Por ello, como nos recuerda Cuesta (2006), la mejor lección pasa por evitar pensar en términos de alternativas, la escuela es un bien y un mal al mismo tiempo, reprimir y liberar son ambas caras de una misma moneda. Señalándonos tanto el error de confundir la coerción estructural de la escuela sobre el individuo con la conspiración premeditada, como la necesidad de analizarla "más dialécticamente y menos mecánicamente", a partir del concepto de "campo escolar" de Bourdieu. Vinculándolo, habría que añadir, al "análisis relacional" de lo micro y lo macrosocial, a fin de desvelar las conexiones de lo que realmente ocurre en el aula con lo que acontece en la realidad social y política.

Sobre el discurso de la calidad: del incentivo docente al entrenamiento escolar

Por suerte para el conocimiento del campo escolar, estas profesiones de fe de la didáctica son con frecuencia traicionadas por sus fieles y, a las primeras de cambio, hasta el más devoto necesita del análisis macrosocial para dar cuenta de lo que está ocurriendo en la realidad educativa. Precisamente, al dar cuenta de las razones del fracaso de las Reformas basadas en la calidad de la educación, Díaz Barriga se ve obligado a citar el contexto socioeconómico y cultural como el factor que tiene una relación más directa en los resultados escolares (ob. cit, p. 160). Además de poseer un indudable interés metodológico todo lo relativo al análisis de las tendencias de desarrollo económico, políti-

co y cultural de carácter mundial en que se inscriben tales propuestas educativas, tanto como las consecuencias que para la práctica de la enseñanza se derivan de la presión de estas políticas.

En este sentido, analiza el contexto histórico de la emergencia y primeras aplicaciones de tales propuestas. Bajo el auspicio de los gobiernos neoliberales y neoconservadores de Margaret Thatcher en Inglaterra y del Ronald Reagan en Estados Unidos, a fines de la década del setenta y principios de los ochenta, con el telón de fondo de la crisis económica de 1973 y la defensa del capitalismo. Es decir, en un contexto en el que se defiende, tal y como ya hiciera el informe de la Comisión Trilateral, creada por iniciativa de Rockefeller en 1974, de Crozier, Huntington y Wtanuki, que la crisis se debe a la multiplicación de las demandas que la sociedad hace al Estado inflando el gasto social, en especial en educación y protección social, hasta un punto incontenible para su mantenimiento, se invoca la racionalidad como la mejor receta económica. Naturalmente, esta política en la práctica supone la subordinación del papel del Estado al mercado y, en última instancia, la degradación de la calidad de los servicios que presta. Sin embargo, las políticas educativas que de ellas se derivan se enriquecen con toda una gama de adjetivaciones destinadas a compensar las carencias en materia presupuestaria; emergen así toda una batería de calificativos: "eficacia", "calidad" y "eficiencia", difícilmente no deseables, basados en los principios de la teoría del capital humano y la consideración del progreso social como una consecuencia del crecimiento económico, que se establece así, por entonces, como modelo del paradigma educativo. De este modo, los organismos internacionales, particularmente los que tienen orientación económica (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo) y los culturales (UNESCO), se lanzaron a la tarea de echar los cimientos de la nueva política educativa, fundamentalmente, aunque no exclusivamente, para los países del Tercer Mundo, al encontrar menos resistencias y contar con el beneplácito de los Estados⁵. Por ejemplo, en México bajo el lema de "impulsar la cali-

dad, la equidad y la cobertura del sistema”, ya en la década de los noventa, se impulsó el sistema de incentivos vinculados al “desempeño docente”.

También por entonces se impulsan una serie de pruebas internacionales que intentan medir el nivel de aprendizaje de los diferentes países y regiones. Es el caso de la prueba PISA, elaborada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el de la formulada por el Laboratorio de Medición de la Calidad de la Educación de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), de la UNESCO, o el de la Prueba TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Study*). Poco importa que la realidad social, económica y cultural de un país o región sea profundamente desigual, para establecer comparativas y responsabilizar a los docentes de los resultados escolares. Insistiéndose así en que el salario de los docentes esté en consonancia con los resultados de los estudiantes en esas pruebas. De hecho, tanto el Banco Mundial como la UNESCO recomendaron a principios de 1990 a los gobiernos de América Latina que dispusieran un mecanismo para vincular el salario de los *docentes con los resultados de los estudiantes*⁶. Sin embargo, los estudios realizados por los propios organismos impulsores de tales pruebas, como el Banco Mundial, llegaban a la conclusión de que no había evidencia de una mejora real en el desempeño docente a partir del esta-

blecimiento de tales programas de incentivos, además de no resultar económicamente rentable. Lo cual era, por otra parte, más que previsible, pues hace años que existen estudios que prueban que el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes depende de factores externos a la situación escolar. PISA, por ejemplo, calcula que cerca de la mitad de las desigualdades entre todos los sistemas (países) pueden deberse a las variables de entorno, entre las cuales la principal es la composición socioeconómica de las poblaciones, aunque también incluye otras como la inmigración⁷. Más recientemente, Merchán (2010) ha analizado los resultados de las pruebas de diagnóstico de Andalucía 2006, 2007 y 2008, pensadas como recurso para la mejora y el cambio educativo, llegando a conclusiones similares; efectivamente, el factor del contexto socioeconómico y cultural se revela como la variable fundamental. A pesar de lo cual, estos programas siguen marcando la agenda hasta el extremo de ir determinando como función fundamental de la enseñanza el entrenamiento de los alumnos con el fin de resolver con éxito el examen de estas pruebas. De forma que el entrenamiento vendría a ser la clave en esta fase mundial de la educación. Una tendencia que, igualmente, determina los contenidos de los textos escolares y su forma, adquiriendo estos el aspecto de pequeños manuales con preguntas semejantes a las que las pruebas les formulan.

⁵ Una tendencia que se ha profundizado allí donde antes se inició y a la vez se ha generalizado a escala mundial. Los Estados están desarrollando políticas de descentralización cediendo la gestión y la resolución de los problemas a los establecimientos educacionales, ciñéndose su papel al de controlador y evaluador de los resultados (Durán, 2008).

⁶ El lema de “mejor salario para los profesores mejores” es uno de los principios de la llamada *eficacia escolar*, según el cual la eficiencia de la mano de obra es responsabilidad del profesorado. Por tanto, se necesitan profesores más eficientes a fin de elevar los niveles de competitividad económica de los trabajadores. Así como otra variedad de técnicas de regulación entre las que se encuentran las “auditorías y certificados de calidad”, “tablas de clasificación”, o promoción del “liderazgo”. Evidentemente, desde estos planteamientos se consideran irrelevantes la procedencia social de los alumnos y sus destinos previsibles, a la vez que entienden la eficacia como resultado de la aplicación de un conjunto de técnicas y no como un proceso complejo y siempre impredecible de permanente construcción de la práctica (Hextall y Mahony, 1998).

⁷ A este respecto, Carabaña (s/f) recuerda que la relación entre la posición social de los padres y el aprendizaje escolar ya la estableció la Sociología de la Educación hace unos cincuenta años, y alcanzó definitiva notoriedad con el famoso Informe Coleman, que en 1966 concluyó, en palabras de P. Moynihan, que “lo importante no era la escuela, sino la familia”.

En conclusión: más política y no sólo más didáctica

Frente a este idealismo que impregna tanto la retórica de la innovación como marca los límites, entre el adentro y el afuera, de lo que corresponde como legítimo del campo de la didáctica y, a la vez, regula lo que se dice respecto al *deber ser* de la escuela, urge un retorno al realismo que preste atención a las dificultades que se imponen a la didáctica, incluida la crítica, por medio de un análisis de los campos escolares que se plantee como objeto de estudio tanto las dinámicas que producen determinados tipos de políticas educativas como la imbricación de estrategias y procesos que desvían estas políticas de los objetivos propuestos. Es esta una perspectiva que nos lleva, igualmente, más allá de las funciones de reproducción, inculcación y legitimación de las estructuras clasistas y de las formas de poder dominante que, ciertamente, tiene la escuela; a pensar otras posibilidades, es decir, a concebir la escuela, también, como un entramado inestable, de luchas de posiciones, como un campo de juego cuyo resultado, sí, ciertamente, es previsible pero no está determinado.

REFERENCIAS COMENTADAS

- DÍAZ BARRIGA, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- PAREDES, J. y DE LA HERRÁN, A. (Coords.) (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.

OTRAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUDELLOT, C., BENOLIET, R., CUKROWICZ, H., ESTABLET, R. (1987). *Los estudiantes, el empleo y la crisis*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- CARABAÑA, J. (s/f). *Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA*. En [http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio//es_ES//documentos/pisa_carabana_\(vf\).pdf](http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio//es_ES//documentos/pisa_carabana_(vf).pdf) (consultado el 22 de agosto de 2010).

- COROMINAS, J. (1980). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- CUESTA, R. (2006). Paradojas de la escuela en la era del capitalismo. Carta a mis queridos críticos. *Con-Ciencia Social*, 10, 167-180.
- DURÁN, D. (2008). El rol del Estado en la eficacia y mejora de la educación: ¿Hacia una imposición ideológica? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (4), 69-79.
- GARCÍA HOZ, V. (1970). *Diccionario de Pedagogía*. 2 Volúmenes. Barcelona: Labor.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2005). El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la Escuela*, 55, 7-27.
- HEXTALL, I. y MAHONY, P. (1998). Profesores eficientes y escuelas eficaces. En Tomlinson, G., Slee, R. y Weiner, G. (Coords.). *¿Eficacia para quién?: Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y mejora escolar*. Madrid: Akal, pp. 169-187.
- KANT, I. (1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal. Prólogo de M. Fernández Enguita.
- LAVE, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- MALSON, L. (1973). *Los niños selváticos*. Madrid: Alianza Editorial. Comentario y traducción de R. Sánchez Ferlosio.
- MARTÍN CRIADO, E. (2010). La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- MARTÍNEZ, J.S. (2007). Fracaso escolar, clase social y política educativa. *El Viejo Topo*, 238, 44-49.
- MERCHÁN, F.J. (2007). La cuestión de las reformas escolares y el cambio educativo. *Con-Ciencia Social*, 11, 143-152.
- MERCHÁN, F.J. (en prensa). *Entre la utopía y el desencanto: innovación y cambio de la enseñanza de la Historia en España, 1970-2010*.
- MERCHÁN, F.J. (2010). *La mejora de la educación: experiencias, estrategias y políticas de cambio de la enseñanza*. Memoria de investigación inédita, realizada con ocasión de licencia de estudios concedida por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- NEGRÍN, O. (1984). *Ilustración y Educación. La Sociedad Económica Matritense*. Madrid: Editora Nacional.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (2000). *El alma y la vergüenza*. Barcelona: Destino.