

En este artículo se describe el proceso de desarrollo profesional de un profesor de secundaria. Parte de la caracterización de una situación de insatisfacción muy común a los profesionales de esta etapa educativa y analiza las posibilidades y las dificultades implicadas en el cambio de modelo didáctico y de práctica profesional.

**PALABRAS CLAVE:** *Desarrollo profesional docente; Modelo didáctico; Cultura escolar; Cambio educativo; Ámbito de investigación escolar.*

## Camino a casa: Reflexiones en torno al proceso de cambio profesional de un profesor de secundaria

pp. 31-40

**José Antonio Pineda Alfonso\*** IES Torreblanca (Sevilla)

### El punto de partida

Permítame el lector la licencia de utilizar esta metáfora machadiana para referirme al relato de mi experiencia de los últimos años, pues la historia de vida profesional es también un camino y un proceso dirigido por la búsqueda del sentido de nuestro quehacer diario y por el deseo de llegar al desempeño de la profesión que a uno le gustaría desarrollar y en definitiva a donde uno debería estar. Las personas no familiarizadas con las metodologías de investigación cualitativa podrían preguntarse por la validez del relato autobiográfico de un profesor de secundaria, e incluso por su utilidad para otros profesionales. Brevemente defenderé su utilidad como proceso de introspección y de reflexión sobre la práctica profesional y su validez en tanto en cuanto permite una cierta

comprensión en profundidad de las estructuras invariantes que nos son comunes (Sandín Esteban, 2003).

La situación de partida de nuestra narración se podría resumir en una configuración de elementos que se define como “modelo didáctico transmisivo”, en el que el profesor habla y decide y los alumnos hacen como que escuchan y aprenden. Una evidencia constatable entre los profesores de secundaria es el desinterés y la desafección de sus alumnos por los contenidos escolares que se les proponen, reflejados en los libros de texto. Este desapego tiene a menudo como correlato el enrarecimiento del clima de aula y los sentimientos de impotencia, insatisfacción y desánimo del profesor, repetidamente observados y comunicados en diversas experiencias.

Esta situación no es inocua, tiene un alto coste en frustración que tarde o temprano en-

\* Dirección de contacto: pinelupo@gmail.com

✉ Artículo recibido el 1 de febrero de 2010 y aceptado el 11 de marzo de 2010.

cuenta vías de expresión o descarga, y a menudo se pretende resolver mediante algunos mecanismos que paradójicamente terminan bloqueando toda posibilidad de cambio y perpetuando la insatisfacción<sup>1</sup>. La negación, que se encierra en la proposición: “yo no soy un docente, yo soy un especialista”, tiene como consecuencia la actuación unidireccional que no tiene en cuenta al otro y que inevitablemente tiene que apoyarse en un único argumento, la coacción y el castigo. En este caso la identidad profesional encierra un poderoso mecanismo de negación de la realidad a la que tiene que enfrentarse el profesor a diario.

Este mecanismo necesita de su complementario para perpetuarse y resistir la prueba de la realidad: la proyección, mediante la cual las familias, la administración educativa, la sociedad y los propios alumnos se convierten en diana para el alivio de todas las iras. Es un mecanismo muy sutil y resistente porque se afirma sobre la evidencia de que todas estas instancias tienen una responsabilidad, aunque no se analiza críticamente el papel de cada una sino que se utiliza para colocar en otros toda la culpa en forma de queja.

Una combinación de ambos mecanismos se manifiesta, a nuestro entender, cuando los profesores vivencian una suerte de estafa estructural: se les exigen habilidades y conocimientos para desempeñar un rol docente para el cual no fueron formados. La consecuencia es la resistencia a asumir este rol, dando lugar a todo un discurso contrario a la formación en relación con cualquier cosa que tenga que ver con las áreas de conocimiento de las ciencias de la educación. La desconfianza mutua entre profesores y responsables de las administraciones educativas tiene su correlato en la desconfianza entre profesores y alumnos.

Un último mecanismo sería la identificación con figuras del pasado, probablemente otros profesores, como forma de afirmarse en el presente, aceptando con obediencia que, al igual que nos ocurrió como alumnos, el sentido

lo pone otro y su búsqueda no es una tarea vital de importancia. Esto incluye algunas recompensas narcisistas derivadas de la identificación con el que sabe, que forma parte de la *imago* de sus predecesores referenciales, y que contribuye a investir al profesor de poder y prestigio.

La resultante es el malestar profesional que puede expresarse de manera sintomática de muchas formas, la más sutil actuar “como si”, convirtiendo la tarea profesional en una simulación y vaciando definitivamente de sentido una parcela importante de la vida. La simulación de los alumnos tendría de esta manera su correspondencia especular en la del profesor que actúa a sabiendas de, pero desconociendo, que lo que hace no tiene mucha utilidad pero le reporta algunas ventajas sociales y laborales.

Cuando experimenté esta situación típica de desencuentro con un grupo de 4º de ESO del IES Nervión de Sevilla en el curso 2005-2006 me propuse no responder según las inercias descritas, aceptación conformista o culpabilización de los otros. La conclusión a la que llegué en aquel momento fue la definición de un problema: el alumnado había adquirido un esquema de comportamiento basado en el control externo y el protagonismo absoluto de la figura de autoridad del profesor, al cual, además, se le desafiaba y ponía a prueba periódicamente para recordárselo. La obediencia simulada o la rebelión explícita eran en el fondo las dos caras de una misma moneda: la demanda de mantenimiento de una relación de dependencia “infantil”.

Esto permitía una situación muy cómoda para ellos, pues suponía la ausencia de responsabilidad en los objetivos comunes del grupo, incluso en el simple mantenimiento de unas condiciones mínimas que hicieran viable el desenvolvimiento en el aula. Todo esto se le adjudicaba al profesor que, como vigilante y guardián, debía mantener el orden y administrar las sanciones. En el fondo latía una concepción autoritaria de la figura del profesor por parte de los alumnos, pues se esperaba de él, y así se

<sup>1</sup> Mecanismos definidos por la Psicología dinámica que han pasado a formar parte del acervo común de nuestra cultura y que podemos encontrar descritos, entre otros, en Freud, 1984.

manifestaba expresamente, que “mantenga el orden”. Por mi parte, esta era, aparentemente, una respuesta a la situación realmente crítica y reflexiva y no simplemente proyectiva, pero en el fondo, astucias de la razón, seguía colocando en el alumnado todo el peso de la responsabilidad de la situación.

En mi opinión el problema más grave al que puede enfrentarse un profesor de secundaria es realizar a diario, y durante años, un trabajo que no tiene sentido para él ni para sus alumnos. No tiene sentido para el profesor en la medida en que no obtiene reconocimiento por parte de los alumnos, a los que, a pesar de las simulaciones de algunos de ellos, no les interesan en absoluto las tareas que se les proponen y no las sienten como suyas, sino como algo impuesto por el profesor, lo cual genera sentimientos ambivalentes hacia la figura de la cual se depende. Es una experiencia corriente, y a veces incluso motivo de conflictos, el hecho de que los alumnos no atiendan al discurso explicativo del profesor, se distraigan o muestren nulo interés en las tareas; y cuando lo hacen no responden al deseo propio sino al deseo del otro, pues pretenden únicamente obtener la aprobación o evitar el castigo.

El profesor, llevado por los hábitos de la cultura escolar dominante, se ve abocado a desempeñar un rol teñido de autoritarismo, explícito o implícito, que no le satisface y le frustra. Y los alumnos, ignorados y no reconocidos, encuentran en la dependencia el beneficio secundario de la servidumbre obligada, como parte de su cultura de resistencia (García *et al.*, 2007). Frente a ésta, el profesor se siente orgulloso de su cultura académica, como signo de distinción social, y además ha hecho suyas una serie de creencias, valores y formas de actuación que conforman la cultura profesional mayoritaria. Estas prácticas, que se consideran formas “naturales” de actuación y por lo tanto no sometidas a reflexión, se resumen básicamente en: mantener el orden en clase, transmitir verbal-

mente conocimientos especializados, calificar a los alumnos y usar el libro de texto como único recurso (Porlán y Martín, 1997).

Una situación alienante para todos que, como proceso circular de difícil solución, había que resolver añadiendo al análisis de la situación un elemento de reflexión introspectiva que tuviese en cuenta la dialéctica especular de las relaciones humanas<sup>2</sup>. Entonces el problema se reformuló en otros términos: el profesor no reconocido, ignorado y ofendido, era la otra cara de los alumnos, convidados de piedra en todo el espectáculo. Administración educativa, profesores de primaria, secundaria y universidad, padres, madres y opinadores varios se culpaban mutuamente de los males de la escuela, y los alumnos, sujetos pacientes y clientes sin derechos, eran sólo, parafraseando una canción de Bob Dylan, *Only a pawn in their game*.

Si el profesor no tenía en cuenta a sus alumnos, si no les otorgaba carta de naturaleza, si los ignoraba al seleccionar y proponer los contenidos y al organizar y gestionar los asuntos comunes, entonces se encontraría con su imagen reflejada: los alumnos tampoco reconocerían al profesor y no se sentirían vinculados por ninguna empresa compartida. Pues la tan traída y llevada autoridad del profesor no era más que el reconocimiento que unos otorgan a otro y este reconocimiento es necesariamente dialéctico.

Tener en cuenta al otro puede ser un cambio vital importante y este cambio es mayor si sobre ese otro podemos ejercer algún poder y renunciamos a él. Esta renuncia tiene una vertiente epistemológica en cuanto que el profesor se considera depositario de un saber valioso y difícilmente alcanzable, que a veces toma una forma selectiva aberrante: el saber de las élites intelectuales no sólo no está al alcance de todos, tiene que seguir estando al alcance de pocos para ser valioso. La relación entre conocimiento y poder pasaba a formar parte del problema y de esto se derivaba una reformulación de la identidad profesional, de “ser profesor” a

<sup>2</sup> La idea de la dialéctica especular de las relaciones humanas se remonta a Hegel (*La Fenomenología del Espíritu*), y a través de los seminarios de Alexander Kojève en el París de los años 30 del pasado siglo, terminó influyendo decisivamente en la obra de Jacques Lacan.

“trabajar como profesor”, renunciando a cierta identificación “con el que sabe”<sup>3</sup>.

Ahora mi insatisfacción no sólo se refería a mi frustración y a la personal búsqueda de sentido de mi trabajo, podía observar a diario los resultados desesperanzadores de la educación: alumnos sin libertad ni derechos, sin creatividad ni iniciativa, empeñados únicamente en escapar mediante la cultura de la resistencia y la rebelión o en someterse buscando la aprobación a través de la aceptación de la opinión de otro, de la cultura de otro, de las palabras de otro. Años de escolaridad que terminan sin haber logrado aprendizajes funcionales y significativos. Y todo como consecuencia del autoritarismo y la burocratización que predomina en el sistema tradicional de educación y de formación de educadores.

Paradójicamente no es la indigencia intelectual, afectiva y moral de lo que se considera el éxito escolar lo que nos hace llorar sino que reímos con los errores pintorescos vertidos, por ejemplo, en los exámenes, en vez de considerar el error como “un medio para enseñar” (Astolfi, 1999). En mi opinión estos “errores” serían la consecuencia de uno de los fenómenos más irracionales de la escuela: los alumnos repiten puros significantes que no les pertenecen, palabras teñidas del prestigio de la cultura académica dominante sin sentido para ellos (tal vez la ideología dominante, más que en la producción y control de significados, consista en la huella que imprime el significante), y esto provoca la risa. ¿Qué hacer cuando se constata que tu trabajo es inútil, o, peor, que no tiene sentido?, ¿será ésta quizás una profesión imposible? Ante esto la risa puede ser una forma de desahogo frente a una situación tan cargada de emociones no reconocidas. A veces la ausencia de conflicto y la eficacia es más aparente que real, se “da” un temario extenso pero sólo lo siguen un reducido número de alumnos (Ballenilla, 1995), configurando una auténtica “enseñanza-ficción” (Porlán, 1993).

Además de la frustración era necesaria alguna dosis de inconformismo y la recupera-

ción, a través de la responsabilidad y la ética profesional, de algún vestigio de conciencia social probablemente olvidada o sepultada bajo el pragmatismo de los “intereses legítimos” y de la crisis de las ideologías. Estamos tentados de pensar que la actividad docente no es solo una profesión, pues las intenciones y las expectativas que la sociedad pone en ella la configuran como un auténtico campo de colisión entre generaciones; en él se dirimen intereses, luchas de poder y visiones de la sociedad y de la vida. Tener en cuenta esto implica resituarse en una posición en la que la ética profesional y la responsabilidad social cumplen un papel y dotan de sentido a la profesión.

### Los problemas toman forma

Tras la primera formulación del problema que sólo tenía en cuenta los aspectos observables y evidentes de la situación, el orden y las relaciones de autoridad, se abrió paso una visión más amplia que consideraba los contenidos, la metodología y las metas educativas de carácter emancipador como parte de la situación. Ahora correspondía alguna programación o plan de acción, que la falta de experiencia y los impulsos de cambio convirtieron en pura improvisación. Una primera decisión a tomar parecía ser un profundo cambio en las relaciones alumno-profesor que pasaba por tomar medidas en orden a vincularlos a las decisiones de aula y paralelamente adoptar una posición de no respuesta a la demanda de dependencia.

Se trataba de negociar el papel que iba a desempeñar en la clase pero desde unos principios básicos irrenunciables: la negativa a seguir desempeñando el papel de un líder autoritario, así como la exigencia del protagonismo y la responsabilidad del grupo. Con esto los obligaba a salir de la cómoda posición infantil de dependencia de la autoridad y a realizar un esfuerzo de protagonismo y responsabilidad. Es decir, pretendía acompañarlos, desde el reconocimiento de su

<sup>3</sup> La reflexión sobre las relaciones entre poder y saber pertenecen al bagaje intelectual de los pensadores de la Escuela de Frankfurt y se encuentra de manera explícita, entre otros, en: (Foucault, 1980 y 1984; Apple, 1996; Escofet, 1996).

realidad, en un proceso de paso de un estado de conciencia moral infantil dependiente y basada en el control externo (heterónoma), a una fase de conciencia moral adulta basada en la responsabilidad y la cooperación (autónoma).

Era un momento delicado del proceso, pues los viejos principios parecían no servir y los nuevos todavía no acababan de nacer. Los sentimientos de inquietud y ansiedad aparecían por ambas partes y había que tratar de gestionarlos de manera constructiva. A tal fin, ya como colectivo de aula, nos propusimos dotarnos de unas normas de funcionamiento que incluían la negociación del nuevo papel del profesor. Los alumnos acogieron la idea con interés. Había una oportunidad para el cambio y una figura de autoridad se ofrecía para acompañarles y ayudarles en él. De toda una serie de propuestas y debates iba a resultar la redacción, con la participación de todos, de una "Constitución de 4º B", unas normas que regirían el funcionamiento de la clase y que atribuían al profesor el papel de "dirigente democrático". Tras su aprobación solemne se fotocopió para que cada alumno tuviese un ejemplar y el original quedó custodiado por un Secretario nombrado al efecto, como depositario de un texto que a todos pertenecía y a todos vinculaba.

En uno de los artículos de la constitución el grupo delegaba en el profesor la potestad sancionadora, que, tras un duro debate, se acordaba necesaria para poder funcionar y hacer cumplir las normas, considerándose a su vez que su aplicación suponía un fracaso de la convivencia y un motivo de reflexión. No hubo que utilizarla en lo sucesivo, pues la relación entre el profesor y el alumnado cambió radicalmente. Los alumnos y alumnas propusieron, y lo llevaron a cabo, el diseño de distintos símbolos (bandera, escudo...) y finalmente se estableció un día de la Constitución de 4ºB. Con posterioridad, observamos que el grupo había adquirido en el proceso rasgos de identidad colectiva que antes no tenía, y de la cual se sentían orgullosos, y que además la relación entre iguales y con el profesor había mejorado notablemente.

Paralelamente a estos cambios se fue perfilando progresiva e imperceptiblemente la

nueva tarea que el grupo deseaba acometer. Nuestra preocupación, nuestro problema, era saber: "¿qué pasa con la autoridad?", "¿por qué unos mandan y otros obedecen?", "¿quién tiene poder y por qué?", etc. Como profesor intenté devolverles su preocupación de manera un poco más estructurada y sintética y propuse como tema de estudio y debate: "el conflicto, la autoridad y el poder". A partir de aquí comenzó un proceso de innovación regido por el autodidactismo que intentaba explorar las posibilidades de una práctica profesional alternativa que tuviese en cuenta a los alumnos, y que fue continuado en el curso siguiente. En realidad estábamos respondiendo con una hipótesis implícita e interpretativa al problema planteado, pues suponíamos que la experiencia vivencial de conflicto con la autoridad y el poder, y la toma de conciencia del juego de roles que se despliega en el aula, son motivadoras para los alumnos y potencialmente objeto de estudio como contenido escolar.

Se trataría de ayudar a construir el discurso personal de las relaciones de poder y por tanto el discurso personal de la conciencia ciudadana. Pensamos que la reflexión en la escuela sobre las relaciones de poder, empezando por la vida cotidiana, pasando por las formas elementales de organización social y por las distintas etapas de la historia de la humanidad, contribuiría a conseguir una mayor conciencia social y política y una visión crítica de la realidad. También podía ayudar a conseguir un mayor grado de autonomía moral, responsabilidad, compromiso e implicación en los problemas del mundo en el que vivimos y a capacitar para la acción y la participación social y política.

A partir de aquí las actividades en clase giraron en torno al análisis de las relaciones de poder inmediatas (las vivencias, las experiencias y las emociones) con los profesores, padres, líderes del grupo de iguales y otras figuras de autoridad, pasando por la reflexión sobre el ejercicio del poder en los grupos sociales simples (la familia, la tribu, la aldea) y en las sociedades urbanas con instituciones complejas que dan lugar al Estado. Y desde las relaciones de poder basadas en la fuerza, la obediencia y la

sumisión, pasando por los distintos discursos que el poder genera para dominar a otros, hasta la elaboración de un discurso alternativo que capacitase para el cambio y para la acción.

El cuestionamiento del juego de roles arrasaba automáticamente al cambio al resto de elementos implicados en el currículo. Los contenidos debían responder al interés y a las necesidades de los alumnos, la metodología no podía ignorar su necesario protagonismo, los recursos no podían limitarse al evangelio del libro de texto, etc. Desde luego todos estos cambios guiados por el deseo de transformación y el sentido común. Si los contenidos habían pasado a ser preocupaciones o cuestionamientos que nos hacíamos, la metodología pasó a ser de tipo dialógica, basada en el debate y la puesta en común, y los recursos se ampliaron con diversas fuentes de información, básicamente textos o audiovisual, el ejercicio de *brain storming* y la definición colectiva de ideas e informaciones que nos ayudasen a dar respuesta a las cuestiones planteadas.

Uno de los recursos utilizados como fuente para nuestros debates fue el audiovisual, seleccionando contenidos que fuesen lo suficientemente cercanos al universo simbólico y a los intereses de los alumnos y que al mismo tiempo diesen juego para el planteamiento de retos intelectuales en forma de dilemas y a través de debates. Para dirigir los debates elaboramos guiones abiertos a modo de estructura mínima para combinar el desorden creativo de la improvisación con la dosis necesaria de organización. Pues bien, en este punto nos encontramos con un obstáculo. Los alumnos solían asociar las rupturas con la metodología tradicional con la idea de puro ocio y “cosa poco seria”. Para sortear este hándicap intentamos combinar las potencialidades del medio audiovisual, atractivo y sugerente para los alumnos, con el establecimiento de guiones de trabajo estructurados que nos permitiesen convertir el medio en un recurso didáctico. Se trataba de buscar una mirada nueva, más atenta y reflexiva, y no carente de goce. A tal fin, establecimos un guión de trabajo que incluía un método de recogida de datos con fichas para la descripción de los per-

sonajes y del rol que desempeñaban en la historia. Al mismo tiempo fuimos elaborando un glosario con los términos que iban surgiendo en el desarrollo de las actividades.

Otra fuente aportada por el profesor fueron una serie de textos para comentar, concretamente se utilizó una selección de escritos de Voltaire, Montesquieu, Locke, Hobbes y Rousseau sobre el poder y el gobierno. También utilizamos la búsqueda de términos y de información en internet y en la biblioteca del centro. Por ejemplo: ¿qué concepciones sobre el poder, la autoridad y la organización de la convivencia se han dado a lo largo de la historia? (desde la Antigüedad a la moderna democracia). Tratábamos de fomentar en los alumnos la realización de sus escritos como narraciones personales, pero ahí nos hemos topado con una de las resistencias al cambio más fuertes: la repetición. Observamos una mayor creatividad y capacidad de expresión de las ideas y un mejor acceso a la propia palabra en el discurso hablado; los debates eran mucho más ágiles y creativos; sin embargo el texto escrito seguía rigiéndose por uno de los significantes primordiales del discurso escolar: “copiar”. Interrogaciones como “¿profesor, esto se copia?” ponían de manifiesto las dificultades para romper con los hábitos y acceder a la elaboración personal.

Otro de los elementos que se abría paso en este nuevo currículo emergente eran las actitudes, antes olvidadas. A través del debate trabajamos las actitudes relacionadas con la escucha, guardar el turno de palabra, tener en cuenta la opinión del otro, el valor de la discrepancia, etc. Con las puestas en común se ponían en juego un conjunto de ideas e interpretaciones que permitían compartir y cooperar en una tarea común. Tras la crisis y la ruptura con las prácticas profesionales rutinarias el proceso de cambio se desarrolló a golpe de improvisación, sabía lo que no quería hacer y la posición que no quería ocupar, en realidad creo que siempre lo supe, pero no tenía ni los rudimentos teóricos ni los saberes prácticos que me permitieran hacerlo de otra manera. Esto suponía que ante la desorientación y los fracasos se pudieran frustrar las iniciativas renovadoras por falta

de una reflexión rigurosa y por la carencia de un marco teórico general de referencia, y como consecuencia pudiera surgir la tentación de volver a las posiciones seguras de las prácticas anteriores.

### El cambio se consolida

Desde una mirada retrospectiva, y a la vista de las teorizaciones al respecto, podemos calificar el cambio como el paso de una práctica profesional basada en elementos propios del modelo didáctico tradicional a una práctica que poseía muchos rasgos del modelo didáctico espontaneísta (Porlán y Martín, 1991; García Pérez, 2000a). El paso de una forma de transmisión verbal de contenidos sin conexión con la realidad, organizados de forma enciclopédica y disciplinar y basadas en una serie de creencias no reflexionadas acerca de cómo se aprende, a una forma no dirigista y no planificada en la que se buscaba ante todo la libertad de los alumnos y la potenciación de destrezas y valores alternativos (Porlán, y Martín, 1997). Desde luego, la idea de modelo didáctico -y concretamente disponer de un modelo didáctico de referencia, el “Modelo de Investigación en la Escuela”- resultó muy útil como instrumento para comprender la complejidad de la realidad escolar y dirigir la intervención (García Pérez, 2000b).

Mi insatisfacción y responsabilidad era aún mayor en la medida en que, como tutor de Prácticas del Curso para la Obtención del CAP, estaba sirviendo, a mi pesar, de modelo a jóvenes aspirantes a profesores. Pero fue a través de esta actividad y de la coordinación de tutoría con la materia de “Didáctica de las Ciencias Sociales”, como pude contactar con el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Hispalense. Allí comencé el programa de doctorado “Investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Experimentales y Sociales”, que resultó decisivo para afianzar, continuar y profundizar en el proceso de cambio profesional que había comenzado.

El período docente del doctorado sirvió para explicitar y hacer conscientes las preocupaciones y deseos de mejorar mi práctica profesional y para tomar contacto con áreas de conocimiento y con expertos que habían dedicado buena parte de su actividad a la investigación y a la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales que me aquejaban. Resultaba paradójico e incomprensible comprobar que todo esto hubiese estado ausente de mi formación inicial como profesor de Secundaria.

Pronto las inquietudes y deseos de cambio profesional comenzaron a plasmarse en forma de una práctica más reflexiva y de una mayor atención al diseño de actividades. La improvisación iba cediendo poco a poco, con avances y retrocesos, en favor de una mayor sistematicidad y rigor. El primer ensayo de investigación lo realicé para la asignatura del curso de doctorado denominada “Metodología de Investigación en Didácticas Específicas”. En aquel momento estaba inmerso en mi preocupación por las relaciones de poder implicadas en el aula, era lo más evidente y el síntoma que expresaba la complejidad de factores que estaban en juego. Así que me propuse investigar qué estrategias y qué contenidos podían mejorar la dinámica del grupo y desarrollar las capacidades de los alumnos en determinadas categorías de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con la reflexión sobre el gobierno, la autoridad y el poder.

La idea era utilizar el conflicto generacional como fuente de motivación para el desarrollo de una actitud crítica en torno a las relaciones de dominación y poder, ahora más sutiles y menos objetivables, pero igualmente operantes en esferas relacionadas con el consumo, el poder de las grandes organizaciones económicas, la crisis medioambiental, la guerra y la violencia, el retroceso de las libertades, etc. Esto incluía trabajar una serie de actitudes y valores relacionados con la participación ciudadana y conectaba con la problemática que sobre la dependencia y falta de autonomía y responsabilidad del alumnado me había planteado originariamente.

Durante este tiempo pude experimentar también la sensación de aislamiento profesional que se derivaba no sólo de una práctica distinta

sino sobre todo de una visión de los temas educativos que se iba apartando más y más de los sentimientos y concepciones mayoritarias. En este sentido considero fundamental mi vinculación al “Foro por otra Escuela” integrado en la red IRES<sup>4</sup>, en la que he podido encontrar un ámbito en el que compartir experiencias y que ha servido de referencia en el proceso de cambio; pues parece que éste sea algo más que una cuestión de dominio técnico o intelectual, implica un trabajo emocional en un entramado de relaciones humanas. Por tanto, no es posible imaginarlo como proceso solitario, el concurso de grupos que comparten planteamientos y que colaboran en proyectos comunes es imprescindible. La satisfacción profesional y el sentimiento de éxito dependen de ello (Hargraves, *et al.*, 2001).

Este proceso de cambio profesional iniciante terminó tomando cuerpo como investigación educativa, y con la pretensión de ser una investigación preliminar y el paso previo para la elaboración de un proyecto de mayor envergadura para la obtención del grado de doctor en el citado Departamento. Me interesaba sobre todo ligar la reflexión teórica que podía proporcionarme la Universidad con la mejora de mi práctica docente diaria, convirtiendo la experimentación curricular en un verdadero proceso de investigación educativa. Una vez planteados los problemas de investigación en torno a la idea de las posibilidades y dificultades de aplicación de un currículum innovador que tenga en cuenta las capacidades y los intereses de los alumnos, que utilice una metodología activa y participativa y que responda a finalidades educativas emancipadoras, el siguiente paso necesariamente tendría que consistir en la búsqueda de experiencias que pudiesen informar e inspirar este empeño, más concretamente, proyectos curriculares de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria.

A tal fin hemos realizado un análisis y revisión bibliográfica de algunos de los principales proyectos curriculares innovadores de Ciencias Sociales realizados en nuestro país en las dos últimas décadas (a partir de la promulgación de

la LOGSE en 1990). Y en esta línea, el proyecto de investigación se ha concretado finalmente en la elaboración y experimentación de un ámbito de investigación escolar sobre “el conflicto, la violencia y la guerra” desde el modelo didáctico que propugna IRES. Los “ámbitos de investigación escolar” son una especie de organizadores curriculares a modo de “conjuntos de problemas socioambientales”, relacionados entre sí y que tendrían la característica específica de que, desde la perspectiva de los alumnos, son relevantes para la comprensión de la realidad, al tiempo que permiten, también, relacionar e integrar conjuntos de contenidos bajo la lógica del conocimiento escolar deseable (Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vol. IV).

El ámbito se estructura en torno a una cuestión central: ¿son inevitables las guerras / ¿somos violentos por naturaleza?, a partir de la cual se teje una red de preguntas y una trama de contenidos asociados. Desde luego el diseño nace con vocación de tener utilidad para la práctica, de ahí que abarque buena parte del currículo prescrito para Ciencias Sociales de 4º de ESO, al que no consideramos un obstáculo fundamental, pues permite interpretaciones flexibles. Por contra, pretendemos con este diseño hacer real y efectivo algunos de los objetivos que supuestamente dice perseguir el currículo oficial.

En cuanto a los contenidos conceptuales nos referimos a los Bloques de contenidos 2 y 3: “Bases históricas de la sociedad actual” y “El Mundo actual”, del Real Decreto 1631/2006, y en cuanto a los procedimientos y actitudes, los descritos como “competencias” en el citado texto, que en nuestra opinión integran un conjunto de gran potencialidad educativa. También le “tomamos la palabra” a la ley en lo que se refiere al trabajo con problemas sociales relevantes, concretamente los referidos en la Orden de 10/08/08 de Andalucía: *¿Qué conflictos internacionales importantes conocemos?, ¿dónde ocurren?, ¿en qué consisten?, ¿qué causas los han provocado?, ¿qué podemos hacer para contribuir a su solución?, ¿qué aporta la cultura de la paz a*

<sup>4</sup> Para una historia del grupo IRES, sus presupuestos teóricos, sus miembros y su producción bibliográfica, véase: García Pérez y Porlán, 2000; García Pérez, 2000b; Grupo Investigación en la Escuela, 1991. Pueden obtener información también en: <http://www.redires.net/>



la regulación de los conflictos entre las personas y las sociedades? Asimismo consideramos nuestra propuesta compatible con el Decreto 231/2007 y con la Orden de 10/08/08 de la Comunidad Autónoma de Andalucía que instan a utilizar una metodología activa y participativa, que favorezca el pensamiento crítico y el trabajo cooperativo y tomen como referencia la vida cotidiana y el entorno del alumnado.

En los dos últimos años de experimentación de distintas unidades didácticas de este ámbito hemos podido comprobar cómo el modelo de “investigación escolar” acaba con el rol tradicional del profesor como transmisor de un legado cultural considerado verdadero y valioso, formado por conocimientos acabados que es necesario que sean asumidos por el alumno para poder ser etiquetado convenientemente con alguno de los significantes habituales que denotan éxito en la cultura escolar, evitando el estigma de “fracasado” o “desviado”. Esta alternativa metodológica supone una ruptura auténticamente transgresora, a muchos niveles, con respecto a la cultura dominante, ya que no se tratará de “acertar la respuesta correcta” sino de desarrollar autonomía de pensamiento en la resolución de problemas.

El diseño y la experimentación prosiguen, el camino continúa entre dificultades y satisfacciones. Pero ahora el itinerario no discurre por los raíles inamovibles de la inercia y la repetición, sino por el sendero esforzado de la investigación y la búsqueda del sentido del quehacer diario.

## REFERENCIAS

- APPLE, M. (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós
- ASTOLFI, J.P. (1999). *El “error”, un medio para enseñar*. Sevilla: Díada.
- BALLENILLA, F. (1995). *Enseñar investigando. Cómo formar profesores desde la práctica*. Sevilla: Díada.
- ESCOFET, A. (1996). *Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la Escuela*. Barcelona: Horsori.
- FOUCAULT, M. (1980). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid. Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1984). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid. Siglo XXI.
- FREUD, A. (1984). *El yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires. Paidós.
- GARCÍA, J.E.; GARCÍA, F.F.; MARTÍN, J. y PORLÁN, R. (2007). ¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales? *Investigación en la Escuela*, 63, 17-28.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000a). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa, *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, [Revista electrónica de la Universidad de Barcelona, ISSN 1138-9796], 207. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>. Consultado 03/11/2009.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000b). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona (ISSN 1138-9788), 64. <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>. Consultado 03/11/2009.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y Porlán Ariza, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación escolar). *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* (Revista electrónica de la Universidad de Barcelona, ISSN 1138-9796), 205, <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>. Consultado el 05/11/2009.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto Curricular “Investigación y Renovación Escolar” (IRES)* (versión provisional). Presentación y cuatro vols. Sevilla: Díada.
- HARGRAVES, A., et al, (2001). *Aprender a cambiar. Repensar la educación*. Barcelona: Octaedro.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
- PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1997). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- SANDÍN ESTEBAN, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid. McGraw-Hill Interamericana de España.

## SUMMARY

*Back home: Reflections around the professional change process of a teacher of middle school*

This article describes the process of professional development of a high school teacher. It begins with the characterization of a situation of dissatisfaction very common to this phase of education professionals and examines the possibilities and difficulties involved in changing the teaching pattern and practice.

KEY WORDS: *Teachers' Professional Development; Didactic Model; School Culture; Educational Change; School Research Field.*

## RÉSUMÉ

*De retour à la maison : Réflexions autour du processus de changement professionnel d'un professeur de la secondaire*

Cet article décrit le processus de développement professionnel d'un professeur de Lycée. Il commence par la caractérisation d'une situation d'insatisfaction très courant de cette phase de professionnels de l'éducation et examine les possibilités et les difficultés de changer le modèle didactique et pratique.

MOTS CLÉ: *Développement professionnel des enseignants; Modèle Didactique; Culture scolaire; Changement de l'éducation; Champ de recherche scolaire.*