

Hay muchos factores que dificultan el cambio en la práctica docente. En este artículo se analizan algunos de ellos fundamentalmente en el campo de la educación secundaria, así como las relaciones de interacción que se establecen entre los mismos. Además, se propone como posible vía para el cambio escolar el desarrollo profesional de los docentes a través de la experimentación curricular de contenidos que parecen potencialmente muy educativos, como puede ser el de la desigualdad social.

El profesor, los contenidos y el cambio en la escuela

pp. 39-46

Una propuesta para el desarrollo profesional a través del cambio curricular

Nicolás de Alba*

El problema del contenido

Los profesores viven en constante relación con un elemento fundamental que es el objeto principal de su trabajo cotidiano. Este elemento no es otro que los contenidos escolares. Contenidos, junto con docentes y alumnos constituyen los tres vértices fundamentales de eso que llamamos escuela.

Sin embargo, quizá sea éste el más incierto de los tres. Y es que, como sabemos, el contenido escolar es una construcción social, fruto de determinadas tradiciones escolares. En el caso concreto del área de Ciencias Sociales, el contenido de las materias que se corresponden con la Educación Secundaria es el que en el siglo XIX se consideraba necesario para la formación de las capas altas de la sociedad. Así, se trabajaba fundamentalmente las Geo-

grafía y la Historia, ambas consideradas como contenidos "superfluos" que simplemente aportaban cultura a los jóvenes destinados a formar parte de los grupos sociales situados en la cúspide de la pirámide social¹.

Con la extensión de la escolarización obligatoria al común de la población en los países occidentales, ésta pierde su función de formación de las clases altas y pasa a adquirir la función de formar ciudadanos, cuestión, ésta, fundamental para el funcionamiento de las sociedades democráticas. Sin embargo, al contrario de lo que parecería normal, el cambio en los fines de la institución no supuso un cambio en los contenidos trabajados en la misma. Así, la escuela se manifiesta como una institución extraordinariamente resistente a los cambios, con unas rutinas que se perpetúan a través de los siglos, aun cuando han per-

* Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla. Avda. Ciudad Jardín, 22, 41005. Correo electrónico: nicedy@teleline.es

¹ Para el conocimiento de esta cuestión es fundamental la aportación realizada por Raimundo Cuesta, sobre todo en dos de sus libros (Cuesta Fernández, 1997 y 1998) y en numerosos artículos.

dido todo su sentido en la sociedad actual. Esta situación es, si cabe, aún más llamativa en el caso de los contenidos trabajados en el área de Ciencias Sociales.

En este sentido, algunos grupos dedicados a la investigación y la innovación educativa abogan por un cambio necesario en el campo de los contenidos y por la necesidad de proporcionar una nueva educación más crítica a los ciudadanos que, al mismo tiempo, permita la construcción de un nuevo modelo social más justo y humano². Sin embargo, este empeño no parece encontrar los frutos deseados en la práctica.

En el curso de una investigación piloto realizada en torno al modo en que los profesores de Ciencias Sociales trabajan el contenido en la Educación Secundaria (De Alba, 2001), he detectado algunas dificultades que, entre otras, considero fundamentales para entender la dialéctica cambio-permanencia en la escuela.

Algunas dificultades para el cambio y algunas vías de trabajo

Esbozaré brevemente estas dificultades, tratando de establecer conexiones entre ellas y considerándolas no sólo como barreras para el cambio sino como retos para la transformación de la escuela.

1. *Un contexto socioeducativo poco favorable.* Es de sobra conocido que la situación de la educación en nuestro país es muy problemática. El momento histórico posterior al fracaso de la reforma educativa anterior³ ha provocado el desánimo en el profesorado más innovador. La situación es tal que, en este momento, casi nadie está dispuesto a complicarse la vida en una batalla que ya se considera perdida de antemano. Asistimos, así, a una especie de apatía por parte de la mayoría del cuerpo docente que se limita a

cumplir con sus obligaciones cotidianas, sin plantearse la posibilidad de mejora.

En el citado contexto desfavorable, los docentes se encuentran con múltiples dificultades a todos los niveles. Haré aquí referencia, a continuación, sólo a aquellas que tienen que ver con su modo de relacionarse con los contenidos escolares y que resultan especialmente problemáticas a la hora de plantear un posible cambio hacia posiciones más deseables en este ámbito de su profesión.

2. *Un profundo desajuste entre las finalidades manifestadas y la praxis real.* Efectivamente, se observa una enorme distancia entre lo que los profesores en teoría contemplan como las finalidades básicas de su práctica docente y el desarrollo práctico de sus clases, que apenas se corresponde con lo anterior. Parecería como si los profesores no consideraran el desarrollo de sus clases como el medio fundamental para conseguir con sus alumnos aquello que proponen en la teoría. De este modo las finalidades aparecen como grandes principios teóricos que se limitan al ámbito de los buenos deseos y que poco o nada tienen que ver con lo que posteriormente ocurre realmente en el aula. Esto último parece pertenecer a una esfera independiente, desligada de lo anterior y con una lógica autónoma de funcionamiento. Esta situación desactiva cualquier posibilidad de dirección de la práctica docente hacia los objetivos que se proponen como deseables, dejándola huérfana de la orientación que sobre la misma deberían ejercer las finalidades.

3. *Problemas de control.* Precisamente la lógica del aula tiene más que ver con una serie de asuntos que podemos aglutinar bajo la denominación genérica de problemas de control. Así, en la práctica cotidiana predominan una serie de mecanismos muy arraigados en la tradición y la cultura escolares que dominan la vida del aula y que se aglutinan bajo la misma lógica del

² Podemos mencionar como casos paradigmáticos la Red IRES, que aglutina a docentes innovadores pertenecientes a diferentes disciplinas y niveles educativos (véase <http://www.redires.net>) o la Federación Icaria -Fedicaria- (véase <http://www.fedicaria.org>), con la misma inspiración innovadora, pero más centrada en el Área de Ciencias Sociales.

³ Este fracaso no hace referencia a las propuestas legislativas, suficientemente abiertas y avanzadas, sino al desarrollo de las mismas, especialmente en cuanto a los escasos medios para su puesta en práctica. Esta insistencia teórica unida a la falta de medios prácticos para llevar adelante la tan traída y llevada legislación ha conllevado casi inevitablemente un profundo desgaste del discurso progresista en educación.

control. Algunos de los más importantes serían: el examen, el control de la disciplina del aula o el tiempo. Estos elementos hacen que se desvíe la atención de lo realmente importante, el aprendizaje, hacia otros elementos que, al menos en principio, deberían estar en función de lo anterior. De hecho, estos elementos terminan cortocircuitando la dinámica del aprendizaje, para dejar paso a otra lógica en el funcionamiento de aula (Merchán, 2001).

4. *Resistencias profesionales.* El problema que acabo de citar está profundamente relacionado con el miedo de los docentes a perder el estatus y el reconocimiento social y profesional. Lo cual, a su vez, está en relación con la capacidad de administrar un conocimiento en el que son considerados especialistas y que es desconocido para la mayor parte de la población. El hecho de que este conocimiento sea puesto en cuestión por otro menos “académico” y más “escolar” provoca el miedo a perder el control del conocimiento valioso, reconocido socialmente y en el seno del aula.

Efectivamente, a nadie escapa que la formación de los docentes de enseñanza secundaria se limita prácticamente al estudio de una determinada disciplina a un nivel puramente académico y científico, sin ningún tipo de orientación educativa, y apenas completada por el leve barniz del CAP. El desajuste entre esta formación y las necesidades que los docentes se ven obligados a cubrir en su futuro profesional es más que evidente. Sobre todo porque a los docentes en un contexto de educación obligatoria se les pide, no una formación especializada y exclusivamente disciplinar de los alumnos sino, fundamentalmente, que se trate de educar a los mismos a través del proceso de enseñanza / aprendizaje de determinadas áreas que en la mayoría de los casos bastante poco tienen que ver con la disciplina científica entendida en un sentido estricto.

La situación que se provoca es el choque entre las expectativas de los profesores que aspiran a enseñar una materia a un nivel lo más académico posible, tal y como ellos la han aprendido, y la realidad de los alumnos que cada vez es más hostil a este tipo de docencia. El resultado, más

que conocido por todos es la frustración de la mayor parte de los docentes que a diario se ven enfrentados a la tarea de intentar llevar adelante explicaciones del mayor rigor científico ante auditorios cuyos intereses se alejan demasiado de este tipo de clases.

5. *Dificultades para la práctica reflexiva.* Por último, todo lo anterior se ve agravado por una profunda resistencia de los profesores a reflexionar sobre su práctica y a permitir que esas reflexiones tengan implicaciones sobre su labor cotidiana. En trabajos de investigación como el que estoy tomando como referente esta tendencia parece percibirse de un modo especialmente marcado. Es muy significativa la enorme dificultad para encontrar profesionales dispuestos a responder un breve y simple cuestionario sobre el contenido. Incluso dentro del reducidísimo número de aquellos que se detienen a responder son una pequeña minoría los que lo hacen no sólo narrando y explicando su modo de trabajar, sino también analizando las causas que tienen para hacerlo de esa manera y no de otra, a pesar de que se les preguntara directamente sobre ello.

Hemos de considerar el conjunto de estos elementos, junto con otros que no hemos mencionado, como un auténtico sistema. Cada uno de ellos no actúa de un modo independiente, sino que lo hace en constante interacción con todos los demás de un modo muy estrecho, de tal manera que no podrían entenderse ni explicarse de una manera independiente. Esto les da una enorme cohesión y hace que la resistencia al cambio sea mucho mayor que si actuaran por separado (Cuesta Fernández, 1999). Esta situación, como veremos, no hace, ni mucho menos, que el cambio sea imposible, aunque sí lo convierte en más dificultoso.

Como hemos visto, el modelo escolar vigente y, lo que es más grave, el que en la actualidad trata de ser “recuperado”, es el propio de un momento histórico y, en consecuencia, de un modelo social, que poco tienen que ver con el contexto en el que nos encontramos en la actualidad. De este modo, es imprescindible negociar un modelo escolar adecuado a las necesidades actuales de la sociedad y que incluso pre-

vea aquellas que puedan surgir. En este sentido, la distribución de los espacios y del tiempo, las rutinas, etc., habrían de ser repensados a fondo, con conciencia clara de la importancia de la labor que se acomete, pero, al mismo tiempo, con la valentía que requieren las decisiones en ámbitos tan fundamentales en la dinámica social⁴. Por lo demás, dichas transformaciones no harían más que ir en la línea de las investigaciones más recientes y acreditadas tanto en la psicología del aprendizaje como en la propia didáctica en torno a las condiciones más favorables para el aprendizaje.

En el seno de este nuevo modelo escolar uno de los puntos ineludibles a reformar ha de ser la negociación acerca de los contenidos que se consideran necesarios para la formación de los ciudadanos de la sociedad que queremos construir.

Sin duda, esta negociación debe dar lugar a acuerdos que se plasmen en un marco legislativo consensuado. Ni que decir tiene que esto que me atrevo a proponer es completamente opuesto a lo que viene siendo la tónica dominante en el terreno de la legislación educativa en los últimos tiempos. En efecto, el funcionamiento en este ámbito acaba materializándose en la práctica en sucesivas reformas promovidas desde el poder de gobiernos por distinto signo en espacios extraordinariamente reducidos de tiempo y sin tener en cuenta las opiniones de expertos en materia educativa. Los intereses a los que responden estos cambios son cuanto menos cuestionables en la mayoría de las ocasiones. En contraposición con esto me parece que un asunto tan determinante para la sociedad como la educación de sus ciudadanos jóvenes debería regirse por normas más estables que fueran el fruto del consenso social y que periódicamente se adaptaran en función de los avances científicos en materia educativa.

Aun teniendo en cuenta estos aspectos más generales, sería enormemente complicado articular una respuesta global que atacara a todos los elementos del sistema de un modo más o

menos simultáneo. Lo que sí podemos hacer es tratar de entrar en el sistema para transformarlo a través de uno de sus elementos que, al ser modificado e interactuar con el resto, pueda cambiar las relaciones de interacción y, a la larga, el propio sistema. Habría que optar por vías más puntuales y factibles, aunque teniendo siempre presente la perspectiva del cambio global como meta última.

La cuestión del desarrollo profesional: los docentes como “investigadores”

En esta línea, considero fundamental la cuestión del desarrollo profesional por las posibilidades que presenta para el cambio escolar. En efecto, los docentes parecen los protagonistas incuestionables entre los demás actores que contribuyen a construir eso que conocemos como escuela. La mayor parte de lo que sucede en los centros depende de ellos, lo que, por otra parte, es lógico. Como profesionales cualificados a los que la sociedad encomienda la tarea de la educación, a ellos debe corresponder el papel fundamental de introducir los cambios que consideren necesarios en función de su criterio profesional.

Es evidente que este cambio no se produce de un modo espontáneo. Por desgracia, parece que el ambiente es cada vez menos favorable a los profesionales preocupados de la calidad de su propio trabajo. En lugar de verse compensados de algún modo, el sistema parece premiarlos únicamente con la indiferencia, en el mejor de los casos. A la postre, son el desánimo y la apatía los que parecen prevalecer. Es por esto por lo que parece necesario el surgimiento de iniciativas de desarrollo profesional que, aunque no partan de los propios docentes, como parecería más deseable, al menos se centren claramente en ellos, en sus problemas e inquietudes profesionales, pero con el objetivo claro de transformar la escuela en último término.

4 Un buen ejemplo de las posibilidades reales de cambio en esta línea puede ser el denominado movimiento de “Escuelas Democráticas”, que se ha desarrollado fundamentalmente en el contexto estadounidense (Apple y Beane, 1997).

En este sentido, la cuestión no es tanto justificar la necesidad de la formación docente, que más bien parece evidente, sino tratar de definir qué tipo de formación parece más útil para superar las dificultades que hemos esbozado en la primera parte de este trabajo. Son muchas las propuestas de desarrollo profesional existentes. La que proponemos se enmarca en el Proyecto IRES (García Pérez, 2000). Este proyecto, siguiendo un principio de “investigación”, que se aplica tanto al desarrollo del conocimiento escolar como al del conocimiento profesional, realiza una propuesta de desarrollo profesional, denominada *Investigando Nuestra Práctica* (Porlán y Rivero, 1998). Dicha propuesta pretende superar dos problemas fundamentales que dificultan la formación del profesorado. Por un lado, el problema de las diferencias que se dan entre lo que el profesor declara, sus rutinas y guiones de acción y la práctica real. Y por otro lado, el problema de la escasa incidencia de las propuestas teóricas formativas en la práctica docente, basadas en la creencia de que la admisión de la teoría por parte del docente va a modificar realmente su práctica (Porlán y otros, 1999).

Para superar estas dificultades, la propuesta *Investigando Nuestra Práctica* se organiza en torno a una serie de *Ámbitos de Investigación Profesional*, que no son más que problemas de la práctica docente en torno a los que se propone investigar al profesor, de manera que a partir de esta investigación mejore su práctica profesional.

Uno de estos ámbitos es el que hace referencia a los problemas de los docentes en relación con la formulación de los contenidos escolares. Así, se plantean tres problemas fundamentales de investigación profesional: ¿Cuáles son las finalidades de la educación y, en consecuencia, de los contenidos escolares?, ¿cuáles son las fuentes a partir de las cuales determinar los contenidos? y ¿cómo se deben diseñar dichos contenidos? A partir de aquí y siguiendo un principio evolutivo y constructivo se establece una “hipótesis de progresión del conocimiento profesional” desde unas prácticas profesionales más simples hasta otras más complejas, siempre tendiendo a un modelo de construcción de los contenidos escolares que se propone como deseable. Así, se

organizan las concepciones de los profesores en diferentes grados de complejidad creciente que funcionan como hipótesis sobre la progresión del aprendizaje profesional, con la pretensión de que las actividades de formación se sitúen en la zona de desarrollo próximo de los profesores (Porlán y Rivero, 1998).

En este contexto se caracteriza el conocimiento profesional como un “saber práctico”, es decir, un saber que se construye a partir de la práctica –aunque también influyan en él otros conocimientos como los propios de las Ciencias de la Educación y, dentro de ellos, sobre todo el conocimiento didáctico– y para la propia práctica. Así, se define a los profesores como “prácticos reflexivos”, es decir, como profesionales que antes, durante y después de su actividad profesional pueden activar procesos de reflexión sobre la misma que le convierten en “productor de conocimiento profesional significativo”. Se da, así, lugar a la figura del “profesor investigador” que se propone como modelo a adoptar.

Esta nueva condición del docente como principal artífice de su propio desarrollo profesional lo convierte en una de las piezas clave para la mejora de la institución escolar. Mejora que, por otra parte, constituye otro de los principios clave del proyecto IRES, en el que se propugna una nueva educación, pero siempre vinculada, como no podía ser de otra manera, a un nuevo modelo de sociedad.

Un ámbito potente para el desarrollo curricular, profesional y escolar: el trabajo en torno al concepto de desigualdad

Tal y como he venido comentando, uno de los principales elementos de la práctica docente es el contenido que, en el seno del marco que se acaba de definir, constituye un *Ámbito de Investigación Profesional* de primer orden. Así, habría que intentar superar los problemas que los profesores manifiestan en relación con los contenidos, tratando, al mismo tiempo, de elaborar respuestas válidas al respecto.

En este sentido, el Proyecto IRES propone la experimentación curricular como mecanismo privilegiado para el desarrollo profesional (Porlán y Rivero, 1998). Efectivamente, el ejercicio de repensar y reformular los contenidos escolares en función de las necesidades de la práctica constituye una de las mejores maneras de reflexionar, por un lado, aquello que estamos haciendo; y, lo que es aún más importante, tratar de conocer cuáles son las razones por las que lo hacemos. Lo que, como se ha dicho, constituye una de las principales dificultades observadas en los docentes a la hora de trabajar el contenido escolar.

Por lo demás, esta experimentación debería realizarse tomando como referencia lo que podemos denominar "contenidos innovadores". Con este término me refiero a un conjunto variado de contenidos, normalmente formulados en forma de problemas o de grandes conceptos y que han sido el centro de propuestas curriculares innovadoras en el marco de la pasada reforma educativa, sobre todo en el ámbito de las Ciencias Sociales. Es cierto que no podemos decir que este tipo de propuestas curriculares tuvieron un gran éxito en el momento en que se pusieron en marcha. Sin embargo, no lo es menos que trataron de llevarse adelante de un modo frecuentemente artificial, por parte de profesores que desconocían lo que se pretendía y en un contexto escolar bastante hostil a los mismos.

Así, por ejemplo, un contenido que aparece de una u otra forma en la mayoría de las propuestas innovadoras del currículum de Ciencias Sociales para la Educación Secundaria es el de la *desigualdad*, entendida ésta en el sentido que se le da en el ámbito de las Ciencias Sociales, como desigualdad social⁵. Este tipo de contenidos tiene una serie de ventajas que los hace ser especialmente recomendables para promover el cambio docente y, por tanto, el cambio escolar, tal y como estoy proponiendo. Voy a referirme a ellas.

1. *Se trata de contenidos potencialmente muy educativos.* Efectivamente, normalmente son contenidos que, más allá de lo puramente científico o disciplinar, tienen un alto grado de componente educativo. Así, normalmente, su propio carácter problemático ya les confiere la facultad de educar en la capacidad de problematizar la realidad, de tratar de conocer las causas de los problemas y de intentar buscar soluciones viables. Por lo demás, en algunos casos, como puede ser el de la desigualdad, el propio contenido y todo lo que lleva asociado tiene una carga social tan fuerte que lo hace ser especialmente educativo en todo lo relacionado con el aprendizaje de actitudes o valores necesarios para la intervención en pro de una vida en sociedad más justa y humana.

2. *Suelen conectar con los intereses de los alumnos.* Precisamente, ese carácter problemático, que por lo general conecta con los problemas del presente, hace que normalmente este tipo de contenidos despierte el interés de los alumnos. Esta circunstancia se ve reforzada, aún más, si cabe, por el hecho de que estos contenidos, al menos en la forma y el planteamiento, se escapan de los denominados contenidos tradicionales lo que les hace ser más novedosos y llamativos. Por lo demás, el interés se puede ver más acentuado, si cabe, por el hecho de que los alumnos vivan situaciones cercanas relacionadas con los mismos, lo que, además, aumenta su potencialidad para ser aprendidos de un modo mucho más significativo. Para conseguir esto de un modo más eficiente sería necesario no trabajar los problemas en abstracto, sino hacerlo a través de problemas reales presentes en la vida cotidiana de los destinatarios. Ni que decir tiene que este interés por el contenido no sólo es de parte de los alumnos sino también de los propios docentes, que se ven más motivados por una doble causa: por un lado, el mayor interés de los alumnos hace que el trabajo sea más gratificante; por otro lado, el hecho de que los contenidos sean de actualidad hace que los pro-

⁵ Puede consultarse una aproximación muy resumida al tratamiento de este contenido dentro de las tendencias curriculares innovadoras en Ciencias Sociales en De Alba, 2003. Para una visión más profunda del contenido de la desigualdad y sus implicaciones para el desarrollo profesional fundamentalmente en el ámbito de la Educación Secundaria, se puede ver De Alba, 2001.

fesores también puedan superar la monotonía que en muchas ocasiones supone trabajar con los mismos contenidos año tras año.

3. *Rompen la estructuración tradicional del contenido*, incluso la división en materias o áreas estancas, permitiendo un trabajo mucho más integral. El hecho de trabajar a partir de problemas sociales, como puede ser el de la desigualdad, implica, necesariamente, la ruptura de la organización del contenido conforme a la organización disciplinar. Así, la lógica de la organización pasa de ser la de la disciplina a ser la de la resolución de problemas, mucho más adecuada para el aprendizaje humano.

Esto no significa que se abandonen las aportaciones de las disciplinas científicas. Muy al contrario, este tipo de contenidos para ser trabajados necesitan del concurso de varias disciplinas. Este hecho permite la ruptura de la separación tradicional entre las disciplinas, con una concepción mucho más integrada del contenido, que permite tener una visión más compleja de la realidad.

5. Por lo demás, *el cambio en el objeto del contenido provoca necesariamente un cambio en la metodología* con la que el mismo es trabajado. El hecho de que los contenidos que se trabajen no se ciñan a la lógica de la disciplina, parece proporcionarles la posibilidad más real de ser trabajados de un modo diferente. Así, los contenidos tradicionales están excesivamente ligados, tanto para los profesores como para los alumnos, a la rutina de la enseñanza tradicional, basada fundamentalmente en una concepción transmisiva de la educación, lo que se suele materializar en clases en las que la actividad fundamental es la explicación o el dictado de los contenidos por el profesor o el copiado del libro de texto. Sin embargo, en el caso de este tipo de contenidos, ambos se muestran mucho más favorables a la utilización de una metodología más constructiva y participativa que se basaría en la investigación escolar, en torno a problemas escolares relevantes (Merchán y García Pérez, 1997).

Es cierto que este tipo de trabajo supone ir a contracorriente de lo que normalmente se hace

en la escuela. El ambiente no es ni mucho menos favorable para este tipo de experiencias, precisamente porque subvierten el orden de la institución escolar que, por supuesto, va mucho más allá de lo que los docentes hacen dentro de sus clases. No en vano muchos autores defienden que la escuela es un ámbito que trata de reproducir el orden social establecido⁶, lo que, precisamente, le hace ser aún más resistente a los cambios. Sin embargo, sin negar lo anterior, no podemos olvidar que la escuela también es el ámbito privilegiado para el aprendizaje y, en consecuencia, en gran parte, para la emancipación social y el cambio. Este es el motivo por el que es un ámbito de constantes conflictos y tensiones entre tendencias de distinto signo, en absoluto inocuas, que, en la medida en que defienden un determinado tipo de escuela, están, al mismo tiempo, con o sin intención explícita, consolidando un determinado tipo de modelo social.

Como digo, por tanto, el contexto es, si no hostil, sí al menos resistente a todo tipo de cambios que le hacen entrar en contradicción y provocan tensiones. Esto hace que sea tremendamente difícil para los docentes tratar de llevar adelante de un modo individual esto que estamos proponiendo. Por lo tanto se hace fundamental la creación de equipos de trabajo que permitan a los profesores que tienen inquietudes e iniciativa apoyarse mutuamente frente a la hostilidad del entorno, así como conseguir que sus acciones tengan una mayor repercusión en la institución escolar. Por lo demás, el hecho de trabajar juntos permite la posibilidad de aprender y reflexionar juntos sobre logros y dificultades. En principio, parecería deseable que los equipos estuvieran compuestos por profesores del mismo centro y, a ser posible, que trabajen con el mismo grupo de alumnos, ya que esto permitiría un trabajo mucho más integrado de los contenidos y una mayor repercusión a la hora de cambiar el modelo. Sin embargo, no es imprescindible que esto sea así. Puede ser igualmente enriquecedor el trabajo y el contraste de experiencias entre profesionales que trabajan en centros diferentes.

⁶ En esta línea puede consultarse la obra de P. Bourdieu y de otros teóricos de la reproducción social.

En definitiva, se trata de promover el surgimiento de células de profesores capaces de reflexionar sobre sus propios problemas profesionales, como puede ser el de los contenidos escolares, pero también otros como la evaluación, las actividades, etc. y de tratar de buscar alternativas válidas que les permitan ir progresivamente cambiando su modelo didáctico hacia lo que parece deseable, provocando así, un movimiento que propicie al mismo tiempo la transformación de la institución escolar.

REFERENCIAS

- APPLE, M. y BEANE, J. (eds.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares Corredor.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 3, 70-97.
- DE ALBA, N. (2001). *El concepto de desigualdad como contenido de las Ciencias Sociales. Una propuesta para la formación del profesorado de Educación Secundaria*. Memoria inédita del Período de Investigación del Programa de Doctorado. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla.
- DE ALBA, N. (2003). Desigualdad y currículum. Propuestas y reflexiones acerca de un concepto clave en los proyectos curriculares innovadores. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000). 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]. N° 64, (15 de Mayo de 2000). URL: <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>.
- MERCHÁN, F. J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. Francisco F. García Pérez. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla.
- MERCHÁN, F. J. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (1997). El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 9-12.
- PORLÁN, R. y otros (1999). Investigar la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 48-78.
- PORLÁN, R y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada Editora.

SUMMARY

There are many factors that make the change of teaching practice be difficult. In the article, some of these factors are basically analysed in the field of high school education, in addition the relations of interaction that are established between them. Furthermore, it is proposed as a possible way to change school, the professional development of the teaching staff by the curriculum experimentation of the contents that seem to be potentially very educational, as it can be that of social inequality.

RÉSUMÉ

Il y a beaucoup de facteurs qui rendent le changement difficile en ce qui concerne la pratique de l'enseignement. Dans cet article on analyse quelques uns de ces facteurs essentiellement dans le domaine de l'enseignement secondaire, ainsi que les relations d'interaction qui s'établissent entre eux. En outre, on propose comme possibilité pour le changement scolaire, le développement professionnel des enseignants à travers l'expérimentation d'éléments du programme scolaire qui pourraient sembler éducatifs, comme par exemple l'inégalité sociale.