



# La difícil tarea de facilitar la reconstrucción del conocimiento pedagógico vulgar

■ Soledad García Gómez

## Resumen

Este artículo pretende aportar algunas ideas para el debate entre profesoras y profesores de Didáctica acerca de las dificultades que día a día hemos de afrontar en las aulas para promover la reconstrucción del conocimiento pedagógico vulgar (Pérez Gómez, 1995) del alumnado de la Titulación de Maestro. Se insiste en la conveniencia de tender puentes entre la formación inicial y la formación permanente del profesorado, enfatizando el valor de las unidades didácticas en este empeño.

## Palabras Clave

Conocimiento pedagógico vulgar, Procesos de reconstrucción, Práctica docente, Formación inicial, Desarrollo profesional.

## Abstract

I would like to suggest some ideas to discuss with colleagues at different Universities about the difficulties we have to cope with, if we are interested in fostering the reconstruction of the initial pedagogical knowledge student teachers have about their profession. It is highlighted the need of linking pre-service teacher education with in-service teacher education by working with topics at schools.

## Keywords

Pedagogic knowledge, Reconstruction process, Teaching practice, Teacher education, Professional development.

## Introducción

En los últimos años y al hilo de mi labor docente tanto a nivel de formación inicial como permanente del profesorado, he experimentado ciertas preocupaciones, ciertas tentativas de actuaciones, ciertos fracasos y ciertos logros como formadora de docentes, que me han llevado a aproximarme a la investigación sobre mi propia práctica. Por ello, en la actualidad, el eje de referencia de mi trabajo docente es la reconstrucción del conocimiento pedagógico vulgar (PÉREZ GÓMEZ, 1995) del alumnado de Magisterio (y del de Psicopedagogía) con el que comparto el curso escolar.

Como profesora de Didáctica General y de Prácticum II vengo afrontando en los últimos años situaciones que han pasado a ser objeto de reflexiones diversas sobre la formación del profesorado. Estas me han llevado a:

- tratar de superar la artificial e inadecuada disociación teoría-práctica,
- comprobar la necesidad de que transcurran muchos meses antes de compartir lenguajes comunes con el alumnado,

- añorar materiales curriculares más adecuados a mis demandas,
- constatar las reticencias del alumnado a un sistema de trabajo que les resulta más complicado y costoso que el habitual,
- experimentar las dificultades de poner en práctica aquello que se defiende a nivel teórico,
- tener constancia de lo difícil que es el pretender la reconstrucción aludida en condiciones no especialmente idóneas.

Como asesora o ponente en actividades de formación permanente comprobaba en la mayoría de las ocasiones cómo en aquellas se presentaban problemáticas parecidas a las enunciadas y cómo estas maestras y estos maestros tendrían mucho que aportar al alumnado del Título de Maestro. Participar en los dos momentos del continuum de la formación del profesorado (IMBERNÓN, 1989) me ofrecía la posibilidad de mantener conversaciones dialécticas entre ambos. Impartir clases en Psicopedagogía durante el curso 1995/96 ha supuesto para mí una combinación singular, ya que suponía una «mezcla» entre la formación permanente y la formación inicial que había venido abordando hasta ese momento por separado.

En definitiva, las preocupaciones que ya tenía y las que he generado a lo largo de este curso me han llevado a plantear por escrito algunas reflexiones al respecto. Las ideas directrices del discurso que se presenta en este artículo son las siguientes:

- a) la reconstrucción del conocimiento pedagógico es bastante complicada en el contexto actual,
- b) el alumnado de Magisterio debe construir conocimiento didáctico, que realmente sea relevante y significativo para el desempeño de la profesión,
- c) las unidades didácticas son un recurso muy valioso para reflexionar sobre la enseñanza,
- d) es necesario explorar los obstáculos epistemológicos del alumnado, hacerlos explícitos y analizarlos para favorecer tal reconstrucción,
- e) se deben delinear y poner en práctica propuestas alternativas que faciliten tales procesos,
- f) los maestros y las maestras en activo tienen mucho que aportar a los futuros docentes, y viceversa,
- g) el alumnado de Psicopedagogía debería participar en la formación inicial del profesorado, más allá de tutorizar las prácticas,
- h) las prácticas de enseñanza han de vivir un giro copernicano en su concepción y desarrollo, si han de ser útiles para nuestro alumnado,
- i) se debe promover la elaboración de materiales curriculares que faciliten procesos de reflexión,
- j) la práctica docente ha de «entrar» en las aulas de la Facultad,
- k) no debemos olvidar las premisas de la investigación-acción como docentes universitarios.

### **Algunos inconvenientes para la reconstrucción del conocimiento pedagógico vulgar**

Hoy día la formación del profesorado ha de afrontar ciertas barreras para poder cambiar, ya que, tal como explica PORTMAN: «las barreras son como piedras en el centro de una carretera. Si se ignoran, el impacto de la colisión con ellas puede desviarte de tu camino. Sin embargo, a diferencia de las piedras, si sólo son esquivadas en lugar de erradicadas, pueden volver a aparecer en otro punto de la carretera. Si se anticipan y documentan las posibles barreras con antelación a un intento de cambio, es posible que se llegue al destino final» (1993, 18). La invitación de esta autora debe ser tenida muy en cuenta si realmente pretendemos tener cierto margen de «éxito» en nuestros empeños por mejorar la formación del profesorado. Una primera tarea puede ser la revisión de los trabajos que se han venido realizando en los últimos años sobre la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria, ya que ésta ofrece una amplia relación de limitaciones o condicionantes que tendremos que tener en cuenta.

Una primera barrera es la dificultad de contactar con la práctica docente en las escuelas, siendo algo tan necesario para la reconstrucción del conocimiento. Cuando PÉREZ GÓMEZ comenta

que «no es la práctica en sí misma, sino un modo de concebir la intervención práctica como experimentación reflexiva adecuada a las características de cada contexto, para realizar valores educativos, el medio adecuado para provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico de los futuros profesores/as» (1995, 369), está destacando *la cara y la cruz* de la formación inicial. Pone de manifiesto que difícilmente se podrán dar tales procesos de reconstrucción ante la ausencia generalizada de posibilidades para llevar a cabo experimentaciones curriculares reflexivas, al tiempo que señala el horizonte, marca la dirección de nuestros empeños por mejorar la situación: propiciar tales experimentaciones reflexivas.

Las limitaciones para nuestros propósitos no sólo se refieren a la presencia de la práctica docente en las experiencias, materiales, reflexiones, trabajos, debates, etc., de nuestro alumnado. Otro tipo de factores y circunstancias que tampoco facilitan los procesos que pueden llevarles a conocimientos pedagógicos más complejos (GARCÍA DÍAZ, 1995), y que hemos de afrontar diariamente son:

- a) el Plan de Estudios, su contenido y organización (exceso de asignaturas, fragmentación de los conocimientos, horarios repletos, protagonismo de un enfoque claramente academicista, etc.),
- b) la escasez de tiempo (considero insuficiente 4 horas a la semana para Didáctica General),
- c) las arraigadas y resistentes teorías implícitas del alumnado,
- d) las condiciones de realización de las prácticas de enseñanza, sobre todo, por la ausencia de coordinación adecuada entre los tutores de las escuelas y los profesores y profesoras de la Facultad,
- e) ciertas características de gran parte del alumnado (falta de interés por estos estudios, frustración por no haber realizado otros, ausencia de expectativas laborales, etc.),
- f) no contar con recursos apropiados, adecuados al enfoque docente suscrito,
- g) descoordinación con asignaturas de otros cursos y con las del mismo curso,
- h) divulgación por diversos medios de ideas pedagógicas «algo confusas e inadecuadas» al hilo de la Reforma.

### **Las unidades didácticas: Un recurso para la formación del profesorado**

Durante los últimos cursos, diversas compañeras del Departamento hemos venido utilizando las unidades didácticas (TORRES SANTOMÉ, 1994; GIMENO SACRISTÁN, 1991) en nuestras clases al objeto de afrontar la citada reconstrucción del conocimiento pedagógico vulgar, considerándolas como «un instrumento de trabajo que permite al profesor organizar su práctica educativa para articular unos procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad y ajustarlos al grupo y a cada alumno o alumna» (DE PABLO LÓPEZ Y OTROS, 1992, 8). Hemos optado por ellas ya que, como destaca RODRÍGUEZ ROMERO, «las unidades didácticas no dan soluciones sino que exploran problemas y se orientan hacia la transformación de las situaciones de enseñanza» (1991, 5).

Mediante el estudio de unidades didácticas experimentadas y evaluadas se provocan procesos de reflexión, análisis y debate acerca de todas las dimensiones y problemáticas del currículum. Ahora bien, si no estamos hablando de cualquier tipo de unidades didácticas, ya que lo hacemos asumiendo un enfoque crítico del currículum, hemos de tener en cuenta que «los conocimientos no tienen una sola formulación posible, sino varias progresivamente más amplias y complejas» (PORLÁN ARIZA Y MARTÍN TOSCANO, 1994, 55). Esta idea nos recuerda que, como suele ocurrir desde una perspectiva de la formación del profesorado para la reconstrucción social (LISTON Y ZEICHNER, 1993), que se sustenta en planteamientos socio-constructivistas (KEINY, 1994) no podemos olvidar que a menudo diseñamos estrategias formativas que generan ciertos conflictos de difícil solución. Me refiero, fundamentalmente, a ignorar la zona de desarrollo próximo para configurar la propuesta de conocimiento profesional para nuestras alumnas y alumnos; así como, a los problemas que originamos en éstos cuando los planteamientos se alejan bastante de la realidad que perciben en las escuelas, en sus familias, en los medios de comunicación y en la propia Facultad de Ciencias de la Educación en la que cursan sus estudios.

«Estas tensiones se agudizan por la presencia de un programa de formación del profesorado que adopta explícitamente una postura crítica, cuando no de oposición, ante gran parte de lo que parece natural en el *status quo* de las escuelas y de la sociedad» (LISTON Y ZEICHNER, 1993, 205).

### **Los obstáculos epistemológicos: Una asignatura pendiente**

Las experiencias que hemos realizado relativas al uso de las unidades didácticas como recursos para trabajar en las aulas, suponen tentativas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, así como, tentativas para mejorar como profesoras. Si hay algo que realmente nos han aportado es la identificación de ciertos obstáculos epistemológicos, que podemos añadir o que contribuyen a concretar aquellos explicitados por otros autores (PÉREZ GÓMEZ, 1995; PORLÁN ARIZA Y MARTÍN TOSCANO, 1994). En esta línea conviene resaltar que la identificación de obstáculos epistemológicos en los demás también es una buena estrategia para descubrir los propios (PRAWAT, 1992).

Por su parte, GARCÍA DÍAZ (1995) entiende que «los obstáculos epistemológicos a considerar serían aquéllos que dificultan la transición de lo simple a lo complejo (causalidad mecánica y lineal, centramiento en lo evidente y próximo a la experiencia del sujeto, concepción aditiva de la organización del mundo, etc.)» (1995, 9). ¿Cuáles son esos conocimientos «simplistas» que hemos venido identificando como más obstaculizadores para reconstruir el conocimiento didáctico en nuestros alumnos y alumnas? Entre ellos destacan:

- el conocimiento es un producto final y acabado, que no puede presentarse o generarse en base a un problema o interrogante, ya que no implica proceso de construcción alguno,
- aquello que se hace con la intención de ..., siempre se traduce en su aprendizaje por parte de los otros, o sea, basta con desear

que el alumnado aprenda algo y proponer varias actividades para que suceda, al margen de cualquier otro tipo de variables,

- no es preciso plantearse cómo aprenden los alumnos y las alumnas, parece ser un proceso un tanto mágico que, desde luego, se facilita mediante la transmisión de información,
- las actividades no tienen porqué seguir secuencia alguna sobre la base de criterios diversos, para enseñar basta con crear o copiar listados de actividades y ponerlas en acción,
- el esquema de la clase (actividades, organización del espacio y del tiempo, relaciones de comunicación, etc.) debe permanecer intacto, a excepción de alguna ocasión muy especial,
- las y los editores son buenos profesionales que, en contacto con la Administración Educativa, saben qué necesitan aprender todas y todos los alumnos,
- con la implantación de la LOGSE se está consiguiendo «bajar el nivel de conocimientos», además, «aprender a aprender no asegura el éxito en la Universidad»,
- si en el colegio hay maestros y maestras «tradicionales» no se puede seguir un planteamiento más innovador aunque se desee, pues éstos pueden quejarse y hay que respetar el funcionamiento «normal» del centro.

Confiamos en la metáfora de PORTMAN (1993) que señalaba la idoneidad de identificar y estudiar las barreras de la formación del profesorado para prosperar en cierta medida con propuestas innovadoras. La labor de explicitación de este tipo de obstáculos es precisa, es una de las vías que tenemos abierta para acercarnos al pensamiento y a los sentimientos del alumnado, para el cual trabajamos desde las aulas universitarias. De todas formas, la tarea no acaba ahí, tenemos que encontrar respuestas a la pregunta lanzada por PÉREZ GÓMEZ: «¿Cómo concebir la formación profesional del docente de modo que se favorezca la reconstrucción de un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la realidad y de orientar racionalmente la actuación práctica?» (1995, 364). Este mismo autor, propone que «el análisis de los mitos, rituales, perspectivas y estilos de pensamiento son vías importantes de penetración en los procesos y contenidos de elaboración e intercambio de significados que constituyen la socialización profesional del docente» (1995, 373). En las líneas siguientes se aboga por incorporar al profesorado en ejercicio en la compleja labor de propiciar aprendizajes relevantes durante la formación inicial de las maestras y los maestros (GARCÍA GÓMEZ, 1993).

### **El profesorado en ejercicio, una fuente inagotable de aportaciones**

Aunque como he comentado ya venía considerando, a la luz de mi participación en actividades de formación permanente del profesorado, la conveniencia de que las maestras y los maestros se convirtieran en fuente de información y experiencias para el alumnado de Magisterio, la ocasión que he vivido este curso al impartir dos asignaturas en la Licenciatura de Psicopedagogía, lo ha corroborado intensamente. Esta colaboración, que se puede traducir en diversos tipos de actuaciones, sí precisa de un requisito previo como es que ese profesorado en activo esté familiarizado

con planteamientos curriculares similares a los que se pretende construyan nuestros alumnos y alumnas. Para hacerles ver sólo los aspectos negativos del sistema educativo, las ideas más tradicionales, para hacerles sentir los principales problemas sin amago de soluciones, para transmitirles todos los malestares de la profesión docente, etc., ya contamos con otros cauces bien consolidados.

Pues bien, necesitamos que ese profesorado en activo sea cómplice de nuestras intenciones, que nos aporte aquello que nosotros y nosotras, por motivos diversos, no podemos ofrecer al alumnado. Algunos ámbitos de colaboración vendrían configurados en torno a charlas o exposiciones relacionadas con aspectos de la profesión docente como:

- su paso por la Escuela de Magisterio y su llegada a un colegio,
- el tipo de relaciones que se establecen en el centro, las presiones de los compañeros y las compañeras, las actividades colaborativas, los vínculos con la administración, etc.,
- la presencia de las familias y de la «sociedad» en las escuelas,
- el carácter humano de los alumnos y las alumnas: sus preocupaciones, miedos, anhelos, deseos, problemas, riñas, sentimientos, complejos, etc. (a nivel personal me suelo ver a menudo en la tesitura de recordar en las clases de la Facultad que el alumnado de los colegios no son robots),
- la necesidad de aprender más, de desarrollarse, de no conformarse con el nivel de partida como profesionales, el continuo interés por la mejora,

- las satisfacciones que suele aportar este tipo de trabajo, junto a sus principales «pegas».

Tales charlas también serían valiosas para estos maestros y maestras, ya que les llevarían a recordar, a analizar, a reelaborar, a cuestionarse asuntos diversos (LANGE Y BURROUGHS-LANGE, 1994). Por otra parte, estas y estos profesionales en activo pueden colaborar activamente mediante la publicación y/o difusión de materiales curriculares (LLEDÓ BECERRA Y CAÑAL DE LEÓN, 1993) que muestren la vida en las aulas, los diseños curriculares junto a sus desarrollos y evaluaciones. Necesitamos ese tipo de materiales para manejarlos en las clases, los cuales se enriquecerían notablemente si pudiesen estar acompañados de material gráfico.

En definitiva, la idea es acercarse a estos maestros y maestras a las aulas, ya que algunos están de hecho en la Facultad, y presentarle a nuestro alumnado esa faceta práctica que tanto demandan de la vida en las aulas y centros escolares, estando asegurada la coherencia o, al menos, el intento, entre el enfoque que se fomenta desde nuestras clases y el que se desarrolla en las de esos maestros y esas maestras. Es bueno que les puedan entrevistar, que les perciban próximos y cercanos, que revisen los materiales que les muestren (poco formalizados, muy cotidianos y personales), que les vean en la acción (mediante grabaciones en vídeo), etc. En esta línea seguiremos trabajando para el próximo curso con la intención de facilitar procesos de reconstrucción del conocimiento pedagógico vulgar en nuestros alumnos y alumnas, en aras de una escuela pública, realmente democrática y de calidad.

## Referencias bibliográficas

- De PABLO LOPEZ, P. y otros (1992). *Diseño del currículo en el aula. Una propuesta de autoformación*. Madrid: Mare Nostrum.
- GARCIA DIAZ, J.E. (1995). La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar. En *Investigación en la Escuela*, nº 27, 7-20.
- GARCIA GOMEZ, S. (1993). Experimentación curricular, formación inicial y formación permanente del profesorado de primaria. Comunicación presentada al *Congreso Internacional de Didáctica*, La Coruña.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- IMBERNON, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 6, 487-499.
- KEINY, S. (1994). Constructivism and Teachers' Professional Development. En *Teaching & Teacher Education*, v. 10 (2), 157-167.
- LANGE, J.D. y BURROUGHS-LANGE, S.G. (1994). Professional Uncertainty and Professional Growth: A Case Study of Experienced Teachers. En *Teaching & Teacher Education*, v. 10 (6), 617-631.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- PEREZ GOMEZ, A.I. (1995). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. En J. Fernández Sierra (Coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria* (pp. 362-387). Madrid: Aljibe.
- PORLAN ARIZA, R. y MARTIN TOSCANO, J. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. En *Investigación en la Escuela*, nº 24, 49-58.
- PORTMAN, P.A. (1993). Barriers to Change in Teacher Education. En *Action in Teacher Education*, v. XV (1), 14-21.
- PRAWAT, R.S. (1992). Teachers' Beliefs about Teaching and Learning. A Constructivist Perspective. En *American Journal of Education*, v. 100 (3), 354-395.
- RODRIGUEZ ROMERO, M<sup>a</sup> M. (1991). Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor. En *Signos. Teoría y Práctica en Educación*, nº 3, 4-13.
- TORRES SANTOME, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

**Dirección de la autora:** \_\_\_\_\_

**SOLEDAD GARCÍA GÓMEZ**

Universidad de Cádiz

Facultad de CC. de la Educación

Departamento de Didáctica

Apdo. Correos, 34

Polígono Río San Pedro, s/n

11519- Puerto Real (Cádiz)

### **REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA**

GARCÍA GÓMEZ, Soledad (1997). La difícil tarea de facilitar la reconstrucción del conocimiento pedagógico vulgar *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>].