

REFLEXIÓN DOCENTE: EL POST ACTIVO

Ombroni, Sandra Marcela

Instituto Formación Docente y Tecnología Aplicada

ISFDTA - Calle 32 N° 52

General Pico - La Pampa

ombronimarcela@yahoo.com.ar

“El desafío de nuestro tiempo es el de llevar a cabo una reforma del pensamiento. Se trata de una reforma no programática sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento...La reforma de la enseñanza debe conducir a una reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza” (Edgar Morín, 2002)

Fundamentación

La reflexión sobre la práctica es una de las actividades que atraviesan la tarea docente en la búsqueda de mejorar sus propuestas, en pos de la construcción de conocimientos más críticos, integrales y democráticos por parte de los alumnos.

Es una tarea que, en general, en la rutina cotidiana no se registra en forma escrita, y si el trabajo se realizó en equipo pasa a ser una discusión grupal, re-pensando lo que ocurrió con la propuesta, por qué ocurrió de esa manera y qué se podría mejorar en una próxima puesta en práctica.

A partir de una experiencia transdisciplinar llevada a cabo en el año 2012 en un colegio secundario de la ciudad de General Pico, se intentará reflexionar sobre alcance del post activo en función del tiempo transcurrido a partir de la vivencia de la práctica escolar; y la necesidad de comenzar a pensar las propuestas desde una dimensión temporal que trascienda el año del calendario.

Palabras clave

Reflexión, post activo, transdisciplina, modelos de enseñanza y de aprendizaje.

Desarrollo

Disparador del trabajo

En primera instancia se presenta un breve relato de un proyecto escolar que fue el motivo de la necesidad de pensar la reflexión más allá de la inmediatez.

“El caso del mercurio”

El presente trabajo intenta dar cuenta de una experiencia escolar transdisciplinar llevada a cabo en el año 2012 en un curso de 3° año de un colegio secundario de la ciudad. Si bien la principal motivación para pensar en éste proyecto fue la de comenzar a desarrollar estrategias transdisciplinarias en respuesta a las innovaciones curriculares presentadas por el Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa, también era importante pensar el rol docente desde un lugar constructivista, y ver que ocurría con los alumnos en una situación de aprendizaje distinta de la tradicional.

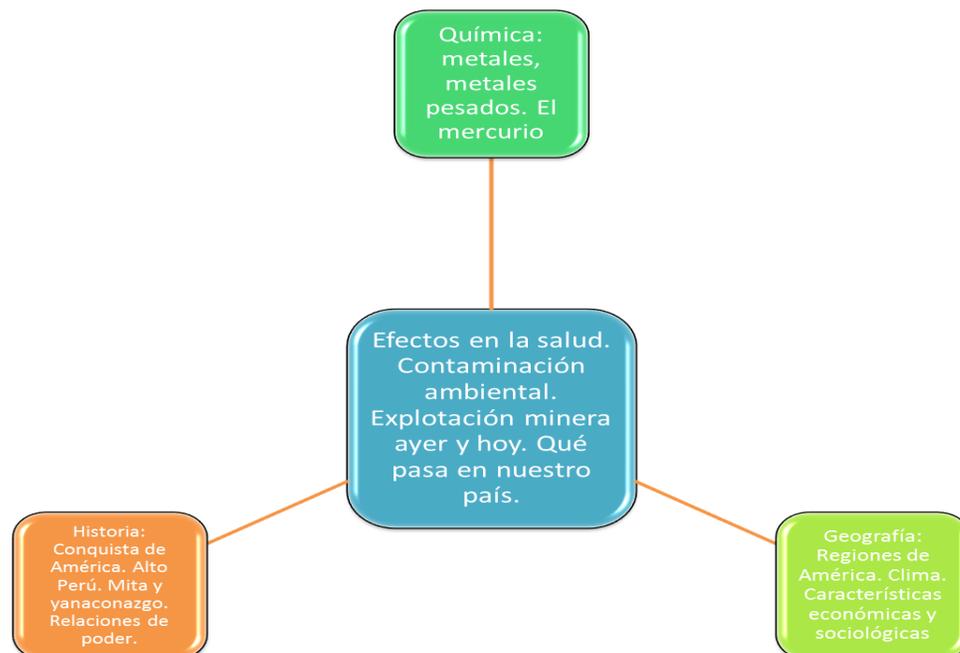
Los espacios curriculares en lo que se decidió llevar adelante la experiencia fueron los de Química, Geografía e Historia.

A partir de encontrar un tema que podríamos utilizar como vinculante y, al mismo tiempo, como disparador de una propuesta que permitiera construir conocimientos más complejos, multidimensionales, contextualizados y críticos, se diseñó "El caso del mercurio".

En sala de profesores fueron acordados los temas que se irían abordando en cada espacio curricular. Geografía abordaría los siguientes temas: regiones de América Latina, climas, economías regionales, relaciones sociológicas.

Historia trabajaría los temas: conquista Española, el Alto Perú, Mita y Yanaconazgo, relaciones de poder entre conquistadores y conquistados.

Química, por su parte: metales, metales pesados, propiedades principales de cada uno, el mercurio: usos, manejo, impactos sobre la salud.



Finalmente se diseñó una clase general en la que participaron los alumnos de las dos divisiones del curso de referencia y las tres docentes involucradas en el desarrollo de la propuesta.

A partir de una serie de preguntas disparadoras el grupo de alumnos pudo ir estableciendo relaciones entre los temas abordados separadamente, hipotetizando a partir de los conocimientos de cada espacio curricular. En forma grupal analizaron un texto en el que se proponía encontrar puntos de continuidad entre las condiciones de trabajo en minería en tiempos del Alto Perú, y lo que ocurre actualmente en explotaciones mineras en la región de Perú y también en nuestro país.

Por último se les solicitó que elaboraran un texto a modo de conclusión. En él deberían dar cuenta de la verificación o ratificación de sus hipótesis primarias, utilizando el vocabulario específico de los contenidos abordados.

La experiencia fue muy satisfactoria no sólo por las producciones que los alumnos llegaron a elaborar, sino también porque en ese momento expresaron su sorpresa al haber podido integrar los conocimientos construidos en los tres espacios comprometidos con la tarea.

Tal vez la expresión que más gratificaciones nos produjo a las docentes fue que los alumnos dijeran que todo en la escuela tendría que ser enseñado de esa manera, dado que así habían logrado entender los temas que antes no entendían.

Una instancia posterior de reflexión del equipo de diseño de la propuesta, el post-activo, permitió comenzar a anticipar la posibilidad de trabajar en otras propuestas a nivel institucional, abordándolas transdisciplinariamente. Fue una labor muy satisfactoria que dejó establecida la alternativa de repetirla al año siguiente con el grupo que transitará 3º año.

Registro y decantación

Se propone ahora dar cuenta del registro y la decantación de las experiencias ya comentadas en el lapso comprendido entre el post activo¹ inmediato a la experiencia y un momento situado dos años después, en el año 2014, en una encuesta realizada al mismo grupo que participó del proyecto educativo.

En esa circunstancia, al tomar contacto con el mismo grupo de alumnos y a partir de una prueba diagnóstica que solicitaba la institución escolar, se utilizó como disparador un texto que trataba los mismos temas que la propuesta transdisciplinar ya relatada.

Cuando se analizaron esas evaluaciones se concluyó que el 80% de los alumnos no pudieron estructurar oraciones complejas que contuvieran conceptos de los distintos espacios curriculares. La redacción era puntual. No había elaboración de hipótesis sobre

¹ Se toma el modelo de Jackson (...) que plantea que la puesta en práctica implica una gama de actividades que se llevan a cabo en tres momentos o fases: pre activo, activo y post activo.

las formas en que podría tratarse socialmente el tema de la contaminación ambiental producida por las explotaciones mineras.

Por último se les preguntó si recordaban aquel trabajo conjunto elaborado en su 3° año, y qué habían sentido al respecto. Un 74% de los alumnos recordaba con gusto que habían realizado una evaluación a carpeta abierta y que con un solo trabajo habían obtenido una nota para tres materias. Un 6% no recordaban nada, y el 20 % restante pudo dar cuenta de cómo habían logrado entender mejor los tópicos abordados desde Geografía, Historia Y Química, y cómo las cosas de la vida cotidiana se pueden analizar desde distintos puntos de vista.

La reflexión

Un modelo de enseñanza “*.../es un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículum², para diseñar los materiales de enseñanza y para orientarla en las aulas .../ y la tarea de selección de los modelos es compleja y las formas de enseñanza buena son numerosas según los objetivos” Joice y Weill (1989)*

A partir de ésta idea de modelo de enseñanza que proponen Joice y Weill y volviendo a numerosas investigaciones que no son objeto de éste trabajo, se puede asegurar que la estructura del modelo de enseñanza arraigado en las escuelas es el conductismo. A partir de las nuevas innovaciones curriculares de los Ministerios de Educación de distintas provincias del país se está promoviendo llevar a cabo proyectos institucionales y transdisciplinares que involucren distintas áreas de conocimiento con el objetivo de que los alumnos lleguen a construir conocimientos complejos, duraderos y significativos, que les permitan operar en forma crítica en su vida ciudadana.

Fenstermacher (1898) sostiene que la relación entre la enseñanza y el aprendizaje es de dependencia ontológica y en ese sentido direccional, porque sin el concepto de aprendizaje no podemos comprender el de enseñanza, aunque lo mismo no ocurre a la inversa. En ese vínculo que se establece en forma intencional entre el que enseña, en éste caso docente y el que aprende “estudiante”, *... “no se enseña un contenido, sino como adquirir un contenido a partir de sí mismo, del texto o de otras fuentes, A medida que el estudiante se vuelve capaz de adquirir el contenido, aprende”/ (Fenstermacher, cap III, pag 2, 1989).*

A partir de las referencias de los autores se puede asegurar, entonces, que un modelo de enseñanza construye un modelo de aprendizaje.

Desde éstas aseveraciones y a partir de lo acontecido en dos momentos post activos, uno inmediato a la experiencia escolar relatada y otro mediado por el transcurso del tiempo, cabe la pregunta: ¿qué impacto tiene la realización de un proyecto transdisciplinario en

² Currículum entendido desde el análisis de Joice y Weill (1989) como un curso de estudios a largo plazo.

relación con el modelo de aprendizaje de los alumnos que, en forma diaria, vivencian casi por exclusión el modelo conductista?

Indudablemente desde éste lugar de análisis surge y se imponen la necesidad y la urgencia de buscar caminos de coherencia y de cohesión en los modelos de enseñanza que se muestran en las instituciones escolares. Una discusión epistemológica en la que se diriman las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje antes de avanzar sobre los diseños curriculares.

./.../“La reflexión crítica, incorpora criterios morales y políticos. Las preguntas centrales cuestionan qué objetivos educativos, experiencias, y actividades conducen a formas de vida influidas por el interés hacia la justicia, la equidad y si las disposiciones actuales satisfacen unas necesidades y unos propósitos humanos importantes” (Alzamora y Campagno, 2010).

Bibliografía

- Alzamora, S. y Campagno, L. (compiladoras) (2010): La educación en los nuevos escenarios socioculturales, Edulpam. ISBN 978-950-863-134-3. Parte 1.
- Fenstermacher, G. (1989): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en: La investigación de la enseñanza I. Barcelona.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999): Enfoques de enseñanza, Buenos Aires: Amorrortu
- Jackson, P. (2002): Práctica de la enseñanza, Buenos Aires: Amorrortu (Caps. 1, 2 y 3).
- Joyce, B. y Weill, M. (2002): Modelos de enseñanza, Buenos Aires: Gedisa (Caps. 26 y 27).