

Prácticas filosóficas en procesos formativos



Zoraya Orsi Meny.
Prof. Filosofía, Pedagogía y Epistemología.
CERP Suroeste. Colonia.
CFE. Uruguay.
Mail: zorsister@gmail.com
2011

Cuando nos detenemos a escuchar a nuestros estudiantes nos encontramos con muchas afirmaciones y valoraciones acerca de lo piensan de la educación, de lo que los profesores enseñamos y de qué se espera que ellos aprendan. Estos juicios que generalmente enuncian, provienen de sus propias observaciones y denuncian lo que los profesores no logramos hacer: evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en forma auténtica.

Apoyada en trabajos sobre este tema, en nuestro país y en América Latina, aparece como problema común, que no siempre explicitamos y comunicamos claramente a nuestros estudiantes cuáles son los aspectos relevantes a evaluar, o criterios con los cuales nos manejamos en esa práctica. Por eso muchas veces sigue en pie la lógica de la certificación antes que la de la apropiación; la de sumar puntajes antes que hacer devoluciones, de emparejar y homogeneizar en lugar del reconocimiento de la diversidad y de las dificultades individuales. No hace falta agregar que enseñar es una tarea difícil y exigente, y se hace evidente entonces que para trabajar en una evaluación formativa, de proceso o de acompañamiento al trabajo del estudiante, necesitamos trabajar con otros, pedir asesoramiento y compartir ideas que permitan ampliar nuestras posibilidades de creación, comprensión y acción en este caso, en la asignatura filosofía.

La evaluación formativa se dirige a lograr el aprendizaje profundo, es decir al aprendizaje de “alto requerimiento cognitivo” o “procesos cognitivos complejos” como lo denominan los autores uruguayos Ravela, Picaroni y Loureiro, donde se busca la comprensión del material estudiado y una mirada abarcadora en relación a temas nuevos y saberes previos, así como entre los conceptos estudiados y situaciones de la vida real de los jóvenes. Esta manera de evaluar no se queda en el mero “conocimiento declarativo”, recordar y repetir “lo que dijo fulano o el profesor” sino que se apoya en la búsqueda de significados. Al revisar la manera de enseñar, surge la necesidad de modificar la evaluación y cambiar el sentido de la mirada. Es decir cuando el pensar se instala en “qué pretendo enseñar”, “cómo” y “para qué”, nos obliga a centrar la evaluación como eje de lo que queremos enseñar al estudiante y por tanto, de lo que intencionalmente pretendemos que aprenda. La educación siempre es un acto intencional, sin excusas, sea para que el alumno logre repetir el conocimiento o para crearlo.

¿Cómo podemos llevar a la práctica estas otras posibilidades de evaluación con enfoque formativo? Una primera idea es a través de una evaluación auténtica, en términos de Wiggins significa: “Pruebas auténticas son desafíos representativos de las tareas propias dentro de una disciplina determinada. Son diseñadas para enfatizar un grado de complejidad realista (pero a la vez, justo y razonable); enfatizan la profundidad más que la amplitud. Para hacer esto, necesariamente deben involucrar tareas o problemas poco estructurados que tengan cierto grado de ambigüedad”. Wiggins, 1989.

[Escribir texto]

Este enfoque que se desarrolló en otras disciplinas, trae hoy al ámbito de la filosofía un elemento para pensar: ¿enseñar contenidos filosóficos o enseñar a filosofar? No se trata de optar ni crear falsa oposición. No hay aprendizajes profundos sin contenidos que viajen en un proceso de comprensión. Se trata de enseñar al estudiante a comprender filosóficamente, a que pueda ser reflexivo del conocimiento en situaciones de la vida social, y construir su pensamiento -como otros que filosofaron antes- en su propio y particular contexto.

Algunas estrategias que podemos considerar y poner en práctica para avanzar hacia el lugar deseado son: 1. Clarificar, compartir y comprender las intenciones y criterios de lo que se quiere lograr. 2. Utilizar las preguntas como herramienta para promover y evidenciar aprendizajes. 3. Diseñar rúbricas que ofrezcan evidencias de lo que se espera que haga y muestre qué están haciendo los estudiantes. 4. Realizar devoluciones en forma de retroalimentación para que el estudiante comprenda hacia dónde debe orientar y profundizar su tarea, es decir, darle la oportunidad de rehacer su actividad o trabajo. Cambiar el manejo del tiempo para respetar los ritmos de los alumnos, y con ello, responder a la diversidad que manifiestan, priorizando calidad versus cantidad. 5. Incorporar la imaginación y la creatividad. 6. Incentivar la autoevaluación y coevaluación para fomentar la autonomía, realizando acuerdos con el grupo, intercambiando ideas.

Este intento de cambiar el estado de las cosas a partir de la escucha de los “directamente implicados”, fue lo que permitió convertir el aula en un campo de experiencias nuevas, distintas, paradas en la expectativa de lo deseado y la incertidumbre de lo posible. Aunque estas prácticas conllevan “más trabajo” de preparación, seguimiento y reflexión, los aprendizajes se interpretan y adquieren mayor sentido para los estudiantes, aun cuando en el proceso no logran de una vez cumplir con las expectativas iniciales, pero los instala en un lugar de continuidad y esfuerzo que los dispone a “seguir hasta lograrlo”.

Bibliografía:

- Jornadas de Investigación en Educación Superior, Udelar, Comisión Sectorial de Enseñanza; 25 al 27 de octubre 2017, Montevideo-Uruguay.
- Kantor, Débora; Variación para educar adolescentes y jóvenes; Del Estante editorial, 1ª ed; Bs. Aires; 2008, p. 218
- Meirieu, Philippe; Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves; Paidós, Bs Aires, 2016.
- Ravela, Pedro; Picaroni, Beatriz; Loureiro, Graciela; ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes; Magró editorial; Montevideo, 2017.
- FHCE; El aprendizaje en cuestión, Dirección: Fernández Caraballo, Ana María; ediciones de la Fuga; Colección Marginalia; Montevideo, 2014.
- Convocación; Educación y Tics; editorial Camus; Montevideo, Junio 2013

[Escribir texto]