




La evaluación de filosofía en la universidad: ¿una prueba o una oportunidad de aprendizaje filosófico?

Victoria Falke

Universidad de Buenos Aires (victoriafalke@gmail.com)

 <https://orcid.org/0009-0001-8435-2948>

Recibido: 25/05/2025 / Aceptado: 01/10/2025 / Publicado: 15/11/2025

Para citar este artículo:

Valke, V. (2025). La evaluación de filosofía en la universidad: ¿una prueba o una oportunidad de aprendizaje filosófico? *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 12(24), 73-86. <https://doi.org/10.63314/SWHS4317>

Resumen

Entendiendo que la evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este artículo se analizará especialmente la evaluación de filosofía en la universidad, haciendo hincapié en que sea una instancia de producción filosófica, tanto para docentes como para estudiantes. Esto nos llevará a distinguir diversos abordajes, como la distinción entre la evaluación como “prueba” o como “oportunidad” que nos conducirán, inevitablemente, a prácticas muy diversas. También tendremos en cuenta para el análisis una posible categorización de las evaluaciones como de “control de calidad” o “dispositivos de control” que nos permitirá revisar la instrumentalización de la evaluación en la universidad. El objetivo de este artículo es que la teoría y práctica evaluativa utilizada comulgue entre la propuesta pedagógica-filosófica del docente y lo que efectivamente sucede en las aulas, deseando y logrando un proceso de aprendizaje filosófico.

Palabras clave: evaluación, filosofía, universidad, oportunidad, aprendizaje filosófico

A avaliação de filosofia na universidade: uma prova ou uma oportunidade de aprendizado filosofico?

Resumo

Entendendo que a avaliação é parte do processo de ensino-aprendizagem, neste artigo será analisada especialmente a avaliação de filosofia na universidade, enfatizando que deve ser uma instância de produção filosófica, tanto para docentes quanto para estudantes. Isso nos levará a distinguir diversos abordagens, como a distinção entre a avaliação como "teste" ou como "oportunidade" que nos conduzirão, inevitavelmente, a práticas muito diversas. Também teremos em conta para a análise uma possível categorização das avaliações como de "controle de qualidade" ou "dispositivos de controle" que nos permitirá revisar a instrumentalização da avaliação na universidade. O objetivo deste artigo é que a teoria e a prática avaliativa utilizadas estejam em



harmonia entre a proposta pedagógica-filosófica do docente e o que efetivamente acontece nas salas de aula, desejando e alcançando um processo de aprendizado filosófico.

Palavras-chave: avaliação, filosofia, universidade, oportunidade, aprendizado filosófico

The evaluation of philosophy at the university: a test or an opportunity for philosophical learning?

Abstract

Understanding that evaluation is part of the teaching-learning process, this article will specifically analyze the evaluation of philosophy in university, emphasizing that it should be a moment of philosophical production, both for teachers and students. This will lead us to distinguish various approaches, such as the distinction between evaluation as a 'test' or as an 'opportunity' which will inevitably guide us to very diverse practices. We will also consider a possible categorization of evaluations as 'quality control' or 'control devices' that will allow us to review the instrumentalization of evaluation in the university. The aim of this article is for the evaluative theory and practice to align with the pedagogical-philosophical proposal of the teacher and what actually happens in the classrooms, wishing for and achieving a philosophical learning process.

Keywords: evaluation, philosophy, university, opportunity, philosophical learning

Introducción

Si consideramos que la evaluación de filosofía integra el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, entonces, esa instancia necesariamente debería ser filosófica. Por este motivo, en este artículo se reflexionará sobre ciertas características generales que reúnen las escenas de evaluación en filosofía en la universidad, que suelen estar ofrecidas a través de cierta rigidez metodológica, teniendo como interés revisitar las prácticas evaluativas desde una perspectiva de mayor flexibilidad en la implementación de los instrumentos y dispositivos utilizados. A su vez, pensar a la evaluación como una prueba de saberes nos posiciona diferente a entenderla como una oportunidad. Una pregunta que ordenará el desarrollo propuesto es la siguiente: ¿es compatible hacer filosófica esa parte del proceso de enseñanza-aprendizaje? O, dicho de otra manera, ¿se puede filosofar mientras estamos siendo evaluados? ¿Podemos filosofar mientras evaluamos a nuestros estudiantes?

La variedad de instrumentos de evaluación a utilizar es tan diversa como docentes haya en las aulas. La distancia temporal-espacial de la ejecución del examen hace también a la delimitación del campo de aprendizaje. La realización de un examen en modalidad domiciliaria no requiere, por sus propias características, la necesidad de que los estudiantes emitan respuestas rápidas. Se entiende (o se supone) que esta asincronía permite mayor precisión conceptual y elaboración en el desarrollo de los argumentos plasmados. En

cambio, un examen presencial, nos conecta directamente con un “aquí y ahora” en la universidad, en un aula en particular, con un docente concreto.

Podemos organizar las escenas evaluativas en dos grandes grupos. La primera en la que funciona como un *control de calidad*, donde el énfasis se encuentra en la trazabilidad del proceso de evaluación, pudiendo analizar en detalle cada aspecto a ser evaluado. La segunda, por otra parte, la evaluación se convierte en un *dispositivo de control*, funcionando como una escena de jerarquización educativa (del sujeto y el conocimiento). Estas posturas permiten avizorar la complejidad del problema cuando deseamos que la evaluación en la universidad sea una instancia filosófica también. Ambos abordajes se encuentran en el mismo recorrido realizado por lxs estudiantes de una carrera universitaria en común, dificultando un proceso integral de aprendizaje. En este sentido, una política académica institucional (y por qué no filosófica) es la que permite acompañar con diversas estrategias a lxs estudiantes, incluido el momento de la evaluación. En definitiva, la pregunta que nos hacemos es ¿cómo poner en valor la instancia de evaluación? o, más bien, ¿cómo garantizar que la instancia de evaluación sea también un momento de enseñanza y aprendizaje?

Qué es una evaluación

Podemos definir a la evaluación en el contexto institucional de la universidad como una acción muy concreta en la que unx docente, en un espacio y tiempo determinado, por medio de una consigna le pide a sus estudiantes que reflejen a través de sus respuestas lo aprendido en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero ¿para qué sirve la evaluación? Si tomamos la propuesta de Gvirtz y Palamidessi (2014) podemos sostener que:

Una evaluación se propone probar, comprobar algo relativo a las cualidades esperadas de una persona o una cosa. Como la prueba tiene el fin de demostrar la bondad o la calidad de algo, también tiene un fin moral: demostrar que alguien o algo es **probo**. Evaluar es fijar o establecer el valor social de una cosa o persona, en función de una situación de examen y de una prueba. (...) Y el resultado de una evaluación suele ser una **calificación**.

La calificación define un lugar, un valor o un precio socialmente reconocido para el individuo o la cosa evaluada.(p. 240)

Es así como, desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en una “prueba” que parece trascender la constatación de unos saberes. Los autores hablan de un “fin moral”, de “valores” de personas o cosas. La calificación condensaría ese valor. Esta perspectiva de la carga moral de la evaluación nos invita a pensar la evaluación como un hecho político. Para lxs autores, la calificación le da centralidad a la evaluación porque en función de la nota que recibe el estudiante, mostrará cuán probo es. Pensando desde este punto de vista, se entiende por qué tiene tanta relevancia para un estudiante enfrentarse a las distintas instancias de examinación, ya que pareciera evidente el trasfondo ético-político de la evaluación, aun con los matices que aparecen dependiendo del instrumento utilizado.

El peso está puesto en el sujeto en función del vínculo que establece con determinado saber. Esto lo conceptualiza Cerletti (2012b) al señalar que el vínculo que la evaluación propone es de expropiación del saber. Otro deberá juzgar por mí si mi vínculo con el saber es adecuado y suficiente.

Podemos preguntarnos también qué es lo que se quiere probar, por qué hay una necesidad de poner a prueba al estudiante. La respuesta obvia es que para acreditar tiene que haber una garantía de cierto aprendizaje, y esto se constata a través de un examen. El enfoque que proponen los autores mencionados, en cambio, pone en el centro el vínculo del estudiante con el sistema de calificación y no tanto en el proceso de aprendizaje. Pareciera que el estudiante, desde este abordaje, cuando es evaluado va a rendir cuentas. Tanto estudiantes como docentes están atravesados y condicionados por la tríada “evaluación-calificación-acreditación” (Cerletti, 2012a).

Tenemos, también, la propuesta de Anijovich y Cappelletti (2018) que proponen una evaluación que sea “una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función 'clásica' de aprobar, promover, certificar.” (p. 13) Como señalan las autoras, la función de la evaluación, en parte, es la de relevar. Mencionan, también, que las formas de recabar esa información pueden ser diversas, dentro de un esquema de examen o por fuera. Esta información permite hacer diagnósticos sobre el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Es interesante una distinción que realizan sobre la evaluación:

Podemos identificar dos posiciones polares en las concepciones de la evaluación: es posible pensar una enseñanza en la que se espera que los estudiantes sean capaces de reproducir secuencias de información ya organizadas y verdades inobjetables mediadas por sujetos de conocimiento (el docente, el libro de texto, la tecnología) o bien una enseñanza que favorezca la búsqueda de alternativas y aproximaciones diversas a los fenómenos del mundo. Estas decisiones responden a dos manifestaciones posibles del estudiante. En un caso, el estudiante cumple un rol de *sujeto de aprendizaje*. Se espera que él reproduzca datos, problemas tipo, secuencias algorítmicas. Esta clase de construcción de los aprendizajes responde a un conocimiento declarativo, que suele pensarse como un proceso de incorporación rápida y sencilla de la información, porque se trata de la reproducción de un texto escolar o de las palabras del docente. En este caso, la evaluación es concebida como una instancia en la que se observa un resultado al servicio de la acreditación y la promoción. La otra posición implica pensar al estudiante en un rol de *sujeto de conocimiento*: aquí no importa solo lo que el estudiante dice acerca de un concepto, sino cómo lo utiliza en situaciones diversas. No se trata de reproducir una información, sino de su uso y aplicación en situaciones más complejas, como la creación de productos, la investigación, la resolución de problemas del mundo real, etc. (2018. P. 16 y 17)

En esta distinción sobre las concepciones de evaluación, hay una relación entre tipos de instrumentos y perfiles de estudiantes que se subjetivan también en esta instancia. Hay

evaluaciones que buscan que lxs estudiantes reproduzcan, otras que construyan. En este mismo sentido, las autoras proponen una distinción sobre posicionamientos de lxs profesores, agrupándolxs de dos maneras, que son afines a la clasificación de la evaluación (reproducción y construcción).

Entonces, en función de lo que definan lxs profesores como sus propósitos y objetivos, así como de la función que le otorguen a la evaluación en su propuesta de enseñanza, van a diseñar una evaluación que va a subjetivar a lxs estudiantes de diferentes maneras. Esta distinción será central para reflexionar sobre las evaluaciones de filosofía en la universidad.

La enseñanza de la filosofía y la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje

Si bien este escrito se enfoca en la evaluación, es necesario delimitar qué estamos dando por sentado respecto de la filosofía y su enseñanza. Sostenemos que hacer filosofía es una práctica de transformación subjetiva a partir de interrogantes existenciales que tenemos todxs, simplemente, por vivir, por nuestra condición humana. Pero la filosofía propone otro modo de relacionarse con el saber, se trata de un nuevo vínculo, un lazo diferente con el conocimiento y también un modo distinto de vincularse entre las personas (en este caso, docentes y estudiantes, Monteiro, 2016), de ejercer y pensar las relaciones de poder, de desconfiar de las mismas o reconciliarse (Cerletti, 2008a). Filosofar es un acto de valentía. Es un encuentro.

Si nos situamos en la universidad, observamos en la propuesta de enseñanza de la disciplina cierta inconsistencia entre lo que se considera que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo que, efectivamente, en ese contexto de práctica sucede, dejando una pregunta sobre la coherencia en la implementación pedagógico-filosófica.

Pareciera que no tiene demasiado sentido el modelo tradicional de enseñanza universitaria de la filosofía que no es más que la transmisión de contenidos para ser memorizados y -en general- olvidados rápidamente. En este modelo, sabemos si lxs estudiantes aprendieron los contenidos de la asignatura con una evaluación clásica de control de lectura. Así, tenemos certezas, pero aislamos la posibilidad de que la filosofía sea una creación de conceptos, como dirían Deleuze y Guattari (2006). Nos privamos de una invitación a dar un paso adelante, a que la creación de conceptos haga de su recorrido por la asignatura un proceso significativo y que deje a lxs estudiantes con una relación con la novedad, un nuevo concepto que pueden llevar en su trayectoria educativa-filosófica (Arraiga Juárez, 2023). La enseñanza de la filosofía es una apuesta, es un riesgo que asumimos. Por esto, como señala Cerletti (2008a):

la tarea de enseñar -y aprender- filosofía no podría estar desligada nunca del *hacer* filosofía. Filosofía y filosofar se encuentran unidos, entonces, en el mismo movimiento, tanto de la práctica filosófica como de la enseñanza de la filosofía. Por lo tanto, enseñar filosofía y

enseñar a filosofar conforman una misma tarea de despliegue filosófico, en la que profesores y alumnos conforman un espacio común de pensamiento. Es en virtud de esto que estimamos que toda enseñanza de la filosofía debería ser, en sentido estricto, una enseñanza *filosófica*. (P. 20)

Siguiendo con lo propuesto por Cerletti (2008a), “la enseñanza de la filosofía es, básicamente, una construcción subjetiva, apoyada en un serie de elementos objetivos y coyunturales. Un buen profesor o una buena profesora de filosofía será quien pueda llevar adelante, de forma activa y creativa, esa construcción.” (p. 10) Entonces, objetivamente no hay una metodología de enseñanza “en sí” aplicable a todo tiempo, espacio, grupo y contenido. No quiere decir que todo esté librado al azar y al acontecimiento como si esto fuera un sinónimo de improvisación. Del mismo modo sucede con la evaluación.

Si nos preguntamos sobre el sentido de la enseñanza de la filosofía, para qué se enseña filosofía, una posible respuesta es para desarrollar la capacidad de trascender esa situación concreta y visibilizar una salida, o una entrada a la novedad. La filosofía debe trascender la enseñanza de algunos contenidos particulares y brindar nuevas oportunidades, nuevas formas de indagar, nuevas ideas. La filosofía y la novedad van de la mano. La filosofía quiere dar lugar a que aparezcan sujetos deseantes. Sería deseable pensar a la filosofía en la clave que Badiou define a la filosofía, la propuesta sería que en el aula haya una “repetición creativa”, en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluida la evaluación (Cerletti, 2008a).

Pero esta perspectiva no es la que monopoliza las prácticas cotidianas universitarias. Por esto, pareciera difícil que una evaluación en filosofía sea una evaluación filosófica tanto para lxs estudiantes, como para quienes están evaluando, sobre todo por los condicionamientos institucionales que encuadran esta escena (Cantarelli, Galazzi, 2019). Esto puede profundizarse dependiendo de la posición tomada por lxs docentes.

Si se separa hacer filosofía de la escena de enseñanza-aprendizaje va a tener sus consecuencias en lo que suceda con lxs estudiantes porque la propuesta pedagógica, lo que se ofrezca será diferente. El ejercicio de la docencia implica una toma permanente de decisiones. Como toda situación de poder (y entendemos que la relación docente-estudiante es de asimetría de poder), cualquier decisión que se tome puede afectar o ayudar a lxs involucradxs. En este sentido, es central lo planteado por Nesprías y Córdoba (2013) cuando señalan que:

En consecuencia, más que el *instrumento* de evaluación es la *habilidad* del docente la que debería servir, primero para abrir espacio para la producción personal y colectiva, y segundo para *reconocerla* cuando aparece y no obturarla en favor de lo que se repite. Las formas de lo novedoso son múltiples, a diferencia de lo que se repite que es siempre igual a sí mismo y homogeneizante. Lo novedoso además varía según el tiempo y el espacio, el contexto histórico, y por qué no, cada uno de sus alumnos. (P. 31)

Lo desarrollado por Nesprías y Córdoba resulta central por varios motivos: el primero es que en la instancia de evaluación ponen el acento en el rol docente porque son ellos quienes definen cómo evaluar, con qué instrumento y, especialmente, de qué modo corregir, calificar y hacer una devolución a lxs estudiantes sobre lo que sucedió en la instancia de examinación. Según lxs autorxs, la clave está en la apertura a la novedad que tiene el docente. Se puede hacer lo mismo desde la novedad, y también se puede hacer algo distinto, pero no estando receptivx a qué acontecimiento filosófico pueda suceder.

Si sostenemos que la evaluación efectivamente es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos pensar a la evaluación como una oportunidad. Pareciera que esta afirmación no refleja lo que sucede mayoritariamente en las aulas universitarias de filosofía. Pero, lo que se observa en la actualidad es que la evaluación suele ser una instancia de reproducción, tanto de formas como de contenidos. Se reivindica el uso de las evaluaciones tradicionales fundamentando que es la oportunidad en la que todxs están en igualdad de condiciones para demostrar qué saben, que son probos. Ahora bien: así como está configurada la escena evaluativa, ¿tiene relación con hacer filosofía?, ¿se puede pensar el momento de la evaluación como un momento para filosofar?, ¿es valiosa la evaluación en filosofía?, ¿es útil?

La evaluación como garante de calidad

García Moriyón afirma que el proceso de evaluación es la instancia en la que se constata que el docente enseñó filosofía y que el estudiante aprendió. De este modo, el sistema promueve evaluaciones que ponen mayor foco en el resultado que en el proceso. En este sentido, señala que "evaluar, en definitiva, es en gran parte medir lo que se puede medir o hacer mensurable aquello que en principio no sabemos cómo medir." (2007, p.3) Podríamos plantear que algunas instancias, como los procesos o las actitudes, son difíciles de evaluar. Según la lectura del autor, todo aquello que consideremos que no podemos medir debería dejarse a un lado porque, por esa limitación, se convierte en algo secundario. Desde esta posición lo inconmensurable debe ser dejado de lado del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto no es posible evaluarlo.

Si partimos entonces de esta posición, es posible que debamos dejar de lado instancias relacionadas con el asombro, el acontecimiento, la vivencia, que consideramos valiosas. Desde nuestra lectura, el vínculo con lxs estudiantes se encuentra en un lugar central para hacer y enseñar filosofía (Cerletti, 2008a). Ese lazo, ese puente que construimos tampoco es medible, pero existe y, si lo pensamos en términos de una evaluación, es sumamente valioso.

Según el abordaje de García Moriyón, la función de los distintos instrumentos de evaluación utilizados es, en todos los casos, verificar lo que aprendió el estudiante. A su entender, lxs docentes deberían poder anticipar cuál es la respuesta correcta a cada consigna. Ningún estudiante puede sorprender con lo que elabore. También destaca que la fiabilidad es

central al momento de evaluar. Hay una verdad pedagógica que puede ser constatada de manera rotunda, con "claridad y distinción". Esto resulta problemático porque está presuponiendo que todos los sujetos-docentes tendrán una misma lectura de la escena pedagógica, que podrán hacer la misma valoración evocando cierta neutralidad que no creemos que exista. Esta definición de la evaluación pone a esta instancia por fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje porque se convirtió en un dispositivo de reproducción y control.

Por otra parte, es destacable el análisis que hace García Moriyón sobre las calificaciones: "Las calificaciones plantean siempre dos problemas puesto que establecen comparaciones entre el alumnado y dan legitimidad a procesos de selección con indudables consecuencias personales y sociales." (2007, p. 6)

Esto conduce, en muchas oportunidades, a estigmatizaciones, a consolidar o encaminar a algunas subjetividades que se autoperciban limitadas para estar dentro del sistema educativo. Aun cuando estén de acuerdo con la calificación, esta lxs sitúa foucaultianamente en un orden jerárquico, en una tabla clasificatoria con respecto a una comunidad a la que pertenece. La calificación, que mide un aspecto muy concreto de una persona (su dominio de determinado contenido filosófico) se hace extensiva a toda la persona. Lo que en un principio son aspectos conmensurables se deslizan para evaluar aspectos que son más bien inconmensurables. Ya no es el resultado académico en una determinada asignatura lo que está en juego, sino el estudiante en general. (García Moriyón, 2007, p. 6 y 7)

Justamente el problema se da porque lo que se evalúa en concreto trasciende el desempeño de la persona. Tal vez esa disociación que plantea García Moriyón no se efectivice en los hechos. El estudiante es un sujeto que en cada instancia de evaluación-calificación-acreditación pone en juego mucho más que "una nota".

Es así cómo podemos observar otro de los aspectos políticos de la evaluación: el destino hegemónico para lxs estudiantes universitarios de filosofía. Este consiste en aspirar a una beca de iniciación en la investigación apenas terminada la carrera de grado, para ingresar al sistema científico nacional argentino. El promedio cobra un lugar protagónico al momento de aplicar a una beca de investigación doctoral. Es por esto que en un examen y su calificación muchas veces se define el futuro del estudiante, la calificación es condición de posibilidad para el desarrollo de la carrera profesional de un estudiante, ¿cómo no va a ser angustiante?

Pareciera que la anticipación y las pautas sobre la escena evaluativa no tienen el protagonismo que le daría otra previsibilidad a la instancia. Ese es un punto paradójico de la escena: es una examinación, es de control y de evaluación, pero a la vez no se sabe qué puede pasar, cuando por la misma propuesta debería ser relativamente predecible. Dependiendo del instrumento de evaluación utilizado, la incertidumbre suele tener mayor protagonismo. Según García Moriyón (2007),

Debemos garantizar que todo ejercicio o prueba que utilicemos para calificar a un alumno cumpla prioritariamente una función pedagógica, lo que significa que debe ayudar al alumno a averiguar hasta qué punto ha alcanzado los objetivos previstos, en qué ha podido fallar y cuáles son las medidas que debe emplear a continuación para garantizar que alcanza dichos objetivos. (P. 7)

Es central que, en lo desarrollado, el filósofo hace hincapié en que el estudiante a pasar por el proceso de ser evaluado, tiene que aprender, debe ser una instancia que sume conocimientos, reflexiones que enriquezcan su proceso de aprendizaje. Señala García Moriyón: "Todos los alumnos deben tener a principio de curso una hoja en la que se especifican con precisión los criterios que van a orientar la calificación, con el porcentaje específico asignado a cada uno de esos criterios" (2007, p. 8). Un ejemplo de esto sería la utilización de rúbricas. Si bien organizar las pautas con sus correspondientes notas y ese es un rasgo destacable, a veces rigidizan el proceso de corrección al basarse tanto en la anticipación de lo que se espera de los estudiantes. Anula la novedad. Sin dudas, es fundamental dar un marco con anticipación sobre lo que planificamos para ese curso, con sus propósitos y objetivos definidos. Nuestros estudiantes tienen que contar con esta información, debemos actuar con honestidad y transparencia para que podamos ir anticipándoles qué se espera que suceda en esos encuentros.

Sin embargo, en las instancias de evaluación universitaria en filosofía muchas veces no se puede garantizar este objetivo mínimo que pide García Moriyón, entonces es extraño insistir con que la tríada "evaluación-calificación-acreditación" se convierta en una oportunidad. Y esto se tensiona con lo que creemos que es el proceso de enseñanza-aprendizaje de filosofía: es una oportunidad. No existe tal pacto pedagógico con los estudiantes, pero queremos construirlo. El "contrato pedagógico de calificación" (2007, p. 8) que plantea García Moriyón es incompatible con las condiciones dadas en el momento de evaluar. Es disfrazar la escena porque la calificación es la encarnación de la institución, es su mejor representante. Y la representa bien por su propia asimetría que el contrato pedagógico de calificación quiere borrar, pero es indeleble.

Acompañando este posicionamiento, Frassinetti (1993) postula que las habilidades filosóficas pueden ser enseñadas con claridad por parte de los docentes y, por tanto, evaluadas. De hecho, es una tarea fundamental: hay que generar habilidades en los estudiantes para transformarlos. En este caso, la anticipación tiene un rol protagónico, a tal punto que se pueden planificar actividades para desarrollar distintas "actitudes" (por ejemplo: la objetividad y el espíritu crítico). Son necesarias planificaciones precisas por parte de los docentes, que estas se cumplan durante la clase y que se ofrezcan guías que acompañen a los estudiantes en el aprendizaje.

Reforzando estos sentidos, González y Stigol (1993) distinguen entre dos modelos de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza de la filosofía en la universidad. El "modelo vigente" es el que utiliza los instrumentos clásicos de evaluación: monografías que trabajan las fuentes resumiéndolas o parafraseándolas y también exámenes parciales o finales para

desarrollar un tema en un tiempo delimitado. Las conductas esperadas se relacionan con memorizar, reproducir y sintetizar acríticamente lo leído. Queda en un margen cualquier elaboración personal, dada que la autoridad filosófica proviene y hay que mantenerla dentro del canon.

Pero lo que estas filósofas proponen es un “enfoque crítico” que cambia las conductas a desarrollar porque promueve el uso de otros instrumentos de evaluación. En este caso, cobran relevancia las guías de lectura, las sesiones de discusión, los trabajos críticos y la lectura y discusión públicas (1993, 51). Como estos instrumentos en su conjunto apuntan a un proceso de aprendizaje, la calificación tiene que acompañar este criterio, es decir, no hay una nota por cada instancia, sino que se calificará al final del recorrido. Lxs estudiantes, en este encuadre, tendrán entregas y devoluciones semanales. El intercambio con lxs docentes es permanente. En este sentido, las autoras hacen una afirmación fuerte al señalar que “los instrumentos de evaluación y los instrumentos de formación son los mismos” (p. 55). En esta definición está claro que la evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, además, se sostiene el supuesto de que no hay nada en la formación de un estudiante que no pueda ser evaluable.

Entonces, si partimos de este grupo de posiciones respecto de la evaluación, esta debe ser una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe tener una correlación exacta con los propósitos y los objetivos. Además, tiene que ser transparente en sus reglas, no una trampa. Sin embargo, hay aspectos que no resultan tan fáciles de medir como, por ejemplo, el tiempo del aprendizaje. Si bien podemos cuantificar algunos aspectos de la planificación docente, una vez que se pone en funcionamiento el proceso de enseñanza-aprendizaje lo que sucede, cómo y cuándo empieza a circular por un carril distinto a lo planificado.

La evaluación como dispositivo de control

Como señalan Nesprías y Córdoba, la evaluación como mera acreditación no tiene mucho que decir sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía. Hacer filosofía, filosofar, es un proceso subjetivo que necesita tiempo de despliegue y desarrollo. Entonces, ¿cómo cuantificamos y calificamos un proceso de transformación subjetivo? ¿Podemos evaluar el deseo como motor del pensamiento? ¿Cómo podemos cuantificar el deseo del otro? En la misma línea, se pregunta Galazzi (2018),

¿Cómo se estandarizan parámetros que permitan medir los grados de la experiencia filosófica colectiva? ¿Cómo se valoriza la tensión de la aporía, la cualidad del asombro, la agudeza de la duda constante acerca del mundo que nos rodea, la invención radical de nuevos mundos posibles? La apuesta porque esto no es -ni sea, por definición-, medible, constituye en sí misma una apuesta filosófica para pensar la enseñanza, y solo puede sostenerse en un proyecto filosófico compartido y militado por colectivos filosóficos, más

que por sujetos individuales que "resistan" en las aulas al embate de la evaluación mundializada. (P. 265)

Acompañando el posicionamiento de Galazzi, podemos ver cómo lo planteado por García Moriyón se tensiona y problematiza porque hacer filosofía implica transformar la realidad, en la escala que sea, a través de una idea, un concepto, una pregunta. Estamos repartiendo de nuevo las cartas que nos tocaron. Cuando hacemos filosofía intervenimos el juego. Por esto, sostenemos que reducir la evaluación a un mero instrumento para la calificación y la acreditación es empobrecer sustancialmente la potencia del acto de evaluar. Aun así, la evaluación existe y no es deseable (al menos desde la filosofía) que este acto produzca sujetos "gobernables". La filosofía tiene la potencia de la creación, crea por sobre reproducir. Ahora, ¿cómo reconciliamos la filosofía con la desconfianza? Cerletti (2012) articula este problema:

(...) La acreditación tiene a su vez un supuesto político-pedagógico, no menor, que alcanza una dimensión moral: supone que la palabra del otro no debe ser simplemente expresada, sino probada, y si no hay algún tipo de prueba instituida, esa palabra no tiene valor. (...) la esencia del concepto de evaluación contiene el germen de la desconfianza. (P. 59)

Cerletti introduce un punto central en los fundamentos de la evaluación: la desconfianza. No alcanza con lo que el estudiante autoperceba que aprendió, lo que elaboró a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como ya señalaron Gvirtz y Palamidessi, tiene que demostrar que es probo. Y eso se da porque el sistema educativo no confía en sus estudiantes. Exige a los docentes que evalúen para garantizar que esa transferencia de conocimiento se haya dado y también para transferir una y otra vez un modo de ejercer poder. Retomando la tríada "evaluación-calificación-acreditación" y siguiendo a Nesprías y Córdoba (2013),

Por muchos motivos, la calificación de un alumno llega a ser un concreto y puntual acto de injusticia. Y no solamente por las posibles consecuencias señaladas, sino también porque se basa en una a menudo solapada desconfianza hacia el alumno, al que se le atribuye una mala fe constitutiva. (P. 36)

No hay neutralidad en el acto de evaluar porque es un ejercicio de poder, aunque haya una decisión de ejercer la profesión desde una perspectiva ética y justa. Entonces, podemos pensar ¿cuál es el vínculo de la evaluación con la justicia? Parece una dificultad insalvable considerar a la examinación como una instancia de equidad y, por tanto, que la calificación sea implementada con justicia.

Desde una perspectiva foucaultiana, a través de la evaluación se consolida un tipo de ejercicio de poder que sostiene y legitima el monopolio de quienes sostienen y legitiman unos dispositivos que distribuyen roles y configuraciones del saber. A esta conclusión podemos arribar a partir de observar que hay un doble juego con el poder: por un lado, se transfiere el conocimiento y el estudiante está empoderado. A su vez, estos mecanismos de (des)autorización que distribuyen los roles respecto del saber confirman la relación de poder, refuerza la jerarquía del docente. El poder produce saber y este saber cristalizado,

objetivado consolida al poder que lo produjo, se retroalimentan. Este saber hay que comprenderlo en sentido amplio, es más que conocimiento, sino que es un modo de legitimar al poder. En este sentido, Foucault (2009) clarifica al señalar que:

(...) no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, útil o renuente al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas y los dominios posibles del conocimiento. (p. 37)

Con estas palabras, Foucault clarifica que el poder no solo se ejerce a través de un tipo de saber o conocimiento en particular, sino que es una forma propia de las relaciones de saber. El poder es un modo, una acción, un ejercicio que se refuerza a sí mismo de manera permanente. En este ritual, podemos notar cómo la acción de evaluar finalmente consolida la relación asimétrica de poder “docente-alumnx” (Foucault, 2009). Se habla de educar cuando en realidad se quiere dominar porque lo central de esta técnica es que opera como un “mecanismo de objetivación”: hay un objeto (el saber) que tiene el docente y lo transfiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Luego corrobora con la evaluación que esa transferencia de saber (y poder) se haya concretado. Y ahí aparece la normalización de la evaluación que, en definitiva, funciona como un castigo. En “Vigilar y castigar” (2009), Foucault desarrolla de manera clarificadora en el apartado llamado “El examen” lo siguiente:

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos disciplinarios, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. (...) La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible. (p. 218)

Así, el filósofo nos muestra que el trasfondo de neutralidad que suele leerse sobre esta ceremonia no es tal. La intención de disfrazar a la evaluación como un mecanismo de objetivación como una escena teñida de imparcialidad queda al descubierto por sus diversas aristas como un mecanismo de dominación. La evaluación tal como la conocemos y vivenciamos mayormente es un dispositivo de control. Un claro ejemplo de esto se da en las materias de filosofía que se aprueban con examen final oral y que durante la cursada lxs estudiantes no tuvieron ninguna instancia de evaluación similar. Es decir, en el momento que se define si la materia está o no aprobada, se está innovando con un dispositivo que no fue utilizado previamente y que es novedoso para lxs estudiantes. En esos casos, tal vez, el problema no sean los nervios, la oralidad, sino la combinación de los instrumentos en contextos tan diversos del proceso de aprendizaje de lxs estudiantes.

Entonces, en este contexto de funcionamiento institucional ¿cómo puede vincularse la filosofía con el examen? ¿Es posible un examen filosófico? ¿El producto de ese examen puede separarse de esta forma de objetivación? Este dispositivo de control puede

transmutar de mecanismo de dominación a mecanismo de expulsión y, finalmente dar lugar al darwinismo académico.

Conclusión

Como analizamos en este recorrido, si entendemos que la evaluación en filosofía es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje sería deseable que la instancia de evaluación sea filosófica: se aprenda y haga filosofía mientras el docente evalúa y los estudiantes son evaluados. A pesar de ese acuerdo generalizado, desde las prácticas institucionales y demandas del propio sistema educativo por acreditar, observamos que esta intención merma a tal punto de ser un horizonte lejano.

El recorrido de este trabajo buscó ser una invitación a revisar los instrumentos de evaluación que se utilizan, pero así también pensar en la modalidad y contextos de ejecución. Esto no es menor si, en general, asociamos a la instancia de evaluación con la calificación. Inevitablemente, el “afuera” (por ejemplo, las exigencias de acreditación del sistema educativo) ingresan al aula, al proceso de enseñanza-aprendizaje dado por estudiantes y docentes.

La convivencia con el espacio-tiempo del aprendizaje y la evaluación genera una situación paradójica y de tensión que sería interesante reconciliar. Podríamos visitar las instancias de exámenes pensándolos desde diversos ejes. Un eje, por ejemplo, para pensar en la implementación de los dispositivos de evaluación filosófica puede ser la *amabilidad*. Si transversalmente analizáramos cómo evaluamos desde la amabilidad, probablemente surjan cambios en lo que queramos ofrecer en las aulas universitarias y, por tanto, en nuestra propuesta pedagógica-filosófica.

Referencias

- Anijovich, R. y Cappeletti, G. (2018), *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Arriaga Juárez, A. (2023). ¿Hay que defender la Filosofía? Reflexión y propuesta sobre la enseñanza del filosofar. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 10(19).11-29.
- Cantarelli, N., Galazzi, L. (2019), Pacto de silencio: modalidades patriarcales de funcionamiento en las aulas universitarias de Filosofía, en *Avatares Filosóficos* #6, pp. 92-101.
- Cerletti, A. (2012a), La evaluación en Filosofía: aspectos didácticos y políticos. en *Educ. rev.* (46) • Dic 2012.
- Cerletti, A. (2012b). Aspectos políticos de la evaluación. En FIORITI, G. Y CUESTA, C. (comp.), *La evaluación como problema. Aproximación desde las didácticas específicas*. Miño y Dávila y UNSAM.
- Cerletti, A. (2008a), *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2006), *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.

- Frasinetti, M. (1993). Las actitudes en la enseñanza filosófica. en OBIOLS, G. y RABOSSA, E. (comps.), *La Filosofía y el filosofar. Problemas en su enseñanza*. Centro Editor de América Latina.
- Foucault, M. (2009), “Suplicio” y “Disciplina” en *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Galazzi, L. (2018). ¿Es posible una didáctica de la filosofía inmanente? En *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica*. Pulido Cortés, O.; Espinel Bernal, O.; Gómez Mendoza, M.A. (coord). Editorial UPTC.
- García Moriyón, F. (2007). Evaluación y calificación del rendimiento educativo. En *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. De la Torre.
- González, M.C. y Stigol, N. (1993). La enseñanza de la filosofía como la enseñanza de una técnica: el problema de los instrumentos de evaluación y Discusión por Alcira Bonilla, en OBIOLS, G. y Rabossi, E. (comps.), *La Filosofía y el filosofar. Problemas en su enseñanza*. Centro Editor de América Latina.
- Monteiro, R.(2016). Problemas filosóficos entre ensinar e aprender. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 3(6). 255 - 265
- NESPRÍAS, J. y CÓRDOBA, C. (2013). La evaluación en la enseñanza de la filosofía. De la cuestión técnica al abordaje filosófico. En Cerletti, A. y Coul+o, A. C. (COMP.). *Enseñar Filosofía. Enfoques y propuestas*. OPFyL (FFyL, UBA).
- Palamidessi, M. y Gvuitz, S. (2014). Formas de evaluar. En *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aiqué.

Victoria Falke

Profesora, Licenciada y Doctoranda en Filosofía (FFyL, UBA). Es docente en la carrera de Filosofía de la UBA en la asignatura “Teoría y práctica de la enseñanza filosófica” y dictó seminarios sobre filosofías e infancias. Enseñó en el nivel primario, secundario y en espacios de educación no formal (contextos de encierro y centros comunitarios). Integra el “Grupo El Pensadero” desde sus inicios.