

Algunas reflexiones en torno a la evaluación en Filosofía

Sánchez García Victoria Paz (Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata – CONICET)

› **Introducción**

En el presente trabajo, nos proponemos analizar los criterios de evaluación que se ponen en juego a la hora de estimar el desempeño de los ingresantes a las carreras de Filosofía de la FaHCE-UNLP, en orden a promover la reflexión en torno a la evaluación y sus implicancias en el terreno de la Filosofía. Para ello, tendremos como marco de referencia los objetivos, contenidos y estrategias didácticas específicas que propone el diseño curricular del Curso de Ingreso. En este sentido, nuestro análisis incluirá tanto una consideración del carácter normativo propio de la tarea docente de evaluar como un registro concreto de su puesta en práctica, con el propósito de problematizar y abrir la discusión acerca de si existe una especificidad propiamente filosófica en dichas estrategias evaluativas o no, y en qué sentido.

› **El Curso de Ingreso: objetivos, metodología y prácticas**

En líneas generales, la propuesta de implementación del Curso obedece a dos motivaciones estrechamente vinculadas: por un lado, facilitar el proceso de incorporación de los estudiantes a la Universidad y, por el otro, reducir la alta tasa de deserción que se registra en las Carreras de Filosofía. En virtud de ello, la propuesta curricular del Curso tiene por objetivos generales: (1) introducir a los alumnos en las cuestiones referidas a la ciudadanía universitaria; (2) explicitar las exigencias propias de la disciplina filosófica; y (3) favorecer en los estudiantes la incorporación de prácticas propias de la disciplina filosófica (lectura, escritura, interpretación y discusión).

Dejando a un lado los contenidos generales relativos a la ciudadanía universitaria podemos decir que desde su implementación en el año 2011 el Curso de ingreso adopta una modalidad de taller centrada en actividades de lectura, escritura y discusión a partir de una selección de textos diversos¹, no necesariamente vinculados al *corpus* filosófico. El

¹ Cfr. («Textos y actividades para el curso de ingreso a Filosofía 2013 — Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata», s. f.)

trabajo específico con este conjunto de textos está orientado principalmente al ejercicio de las habilidades y prácticas que se consideran propias del ámbito universitario y filosófico, haciendo hincapié en lo que suele llamarse la dimensión procedimental y actitudinal de los contenidos. De este modo, el aspecto teórico y conceptual de los textos opera más como el recurso para poner en juego dichas habilidades y movilizar el pensamiento, la pregunta, el diálogo y la argumentación, que como un conjunto de conceptos o teorías a ser expuestos o explicados.

En esta misma línea, las consignas que acompañan a cada uno de los textos proponen distintos tipos de actividades relacionadas fundamentalmente con el tipo de lectura y escritura académica y con los modos de proceder distintivos de la filosofía en la Universidad. Así, se les pide a los alumnos que lean el texto y realicen en forma escrita (en clase o en sus casas, en grupo o de manera individual) una serie de actividades que consisten, por ejemplo, en: reconocer las marcas del texto que permiten identificarlo como un artículo periodístico, una entrevista, un cuento o un texto académico, según sea el caso; reconstruir conceptos, ideas, tesis o argumentos centrales; aplicar definiciones o distinciones categoriales a casos concretos; establecer relaciones entre los textos o los autores; formular preguntas, posibles respuestas, ejemplos y contraejemplos; desarrollar una opinión propia de manera fundamentada; elaborar síntesis, esquemas conceptuales, cuadros comparativos, escritos propios, etc.. Todo ello en orden a poner en juego de manera continua y progresiva procedimientos determinados, a saber: reconstruir conceptos, reconocer y aplicar criterios, jerarquizar ideas, extraer conclusiones, establecer distinciones, comparar posturas, reconstruir argumentos, elaborar ejemplos y contraejemplos, argumentar y fundamentar, etc.. Así como también ciertas actitudes o valores como: la escucha atenta, el respeto por la opinión de otro, la disposición al diálogo, la actitud crítica y reflexiva, etc.

El trabajo en torno a este tipo de actividades constituye el núcleo de cada una de las clases. Suele estar precedido de una presentación que hace el docente del texto o del autor y de una propuesta de reconstrucción general y colectiva del texto, de modo tal de dar lugar a dudas y comentarios y ofrecer las explicaciones u orientaciones que resultaran necesarias. Este primer momento es de carácter motivador y tiene por objeto establecer las condiciones apropiadas para que los alumnos puedan trabajar con consignas y herramientas claras.

Del mismo modo, al término de las actividades suele hacerse una puesta en común colectiva de lo trabajado. Esta propuesta permite, a nuestro modo de ver, poner en contraste las posibles diferencias, resolver dudas y dificultades, promover el diálogo y el debate argumentado y, finalmente y a modo de cierre, poner de manifiesto de manera clara y precisa los contenidos concretos que se han trabajado y sus implicancias. Este es el cierre de la clase pero no el de las actividades ya que posteriormente se pide a los alumnos que entreguen por escrito y de manera individual las consignas correspondientes para ser corregidas por el docente. En esto consiste, en líneas muy generales, la propuesta metodológica del curso.

Ahora bien, el Curso no requiere ser aprobado ni siquiera asistido para poder ingresar efectivamente a las Carreras del Departamento, no obstante lo cual, incluye distintas instancias evaluativas. Los trabajos escritos que realizan los alumnos, por ejemplo, son corregidos e incluso calificados aunque no en vistas a restringir o condicionar el acceso. Cabe preguntarse, entonces, ¿Cuál es el sentido, alcance y criterios de dicha evaluación?

› **La Evaluación**

Con la tradición positivista que tuvo su origen en la teoría curricular de principios del siglo XX, la idea de evaluación queda asociada a la de *medición* o *calificación*, confundiendo con ella. Según este modelo experimental, evaluar consiste en medir los resultados de aprendizajes esperados – que suelen expresarse como objetivos- mediante un conjunto de técnicas y mecanismos especiales que, a su vez, proporcionan una serie de datos susceptibles de ser acopiados, sistematizados y comparados en términos matemáticos o estadísticos (Araujo, 2008, pp. 172-173).

Esta idea está estrechamente vinculada a la de *acreditación*, es decir, al proceso por el cual se califica al alumno habilitando o no su paso a la instancia académica siguiente (Cazas, 2004, p. 153 y ss.), es decir, certificando que el alumno cumplió con los requisitos formales que lo autorizan a portar con un nivel de conocimiento determinado (Cerletti, A., 2012, p. 58 y ss.).

A nuestro modo de ver, esta perspectiva es demasiado estrecha y limitada para estimar los complejos procesos de enseñanza y de aprendizaje en general, y los que tienen lugar en el Curso de Ingreso, en particular. Justamente, es un tipo de evaluación que se focaliza más en los resultados que en los procesos. Entendemos, en cambio, que la idea de *evaluar* comprende distintas acciones tales como calificar, examinar, medir, clasificar, certificar, corregir, acreditar, valorar, entre otras, pero sin reducirse puntualmente a ninguna de ellas. Asimismo, consideramos que la concepción en torno a la evaluación y la elección de los métodos para llevarla a cabo deben estar en estrecha consonancia con el modelo pedagógico y la forma en que se ha trabajado en clase; por lo que, consecuentemente, debe estar asociada al proyecto curricular e institucional.

Teniendo en cuenta lo aludido, pasaremos a describir brevemente en qué consisten las prácticas evaluativas que se dan en el Curso y cuáles son los criterios que ponen en juego para, a partir de ello, delinear el sentido que tiene la evaluación en este contexto. Veamos.

› **Las prácticas de evaluación en el curso**

Podríamos describir dos instancias claras en que se evalúa a los alumnos durante el Curso. Una de ellas, en el cierre oral y colectivo que se hace en clase de las actividades

correspondientes a cada texto. La otra, en el momento de la corrección escrita de dichas actividades en las entregas que realizan los alumnos individualmente.

En la primera de ellas, la evaluación no es unidireccional -del docente hacia el alumno- sino más bien multidireccional. Al proponerse una puesta en común colectiva de lo trabajado se abre el juego no sólo a la evaluación de los contenidos en sus distintas dimensiones (conceptuales, procedimentales y actitudinales), sino también a la evaluación de las consignas y de los textos mismos, de las dinámicas de trabajo, incluso de las posiciones que se adoptan, las opiniones que se defienden y los argumentos que se esgrimen a tal efecto. De este modo, se promueve una evaluación integral en la que todos, profesor y alumnos, están interpelados no sólo a dar cuenta de las respuestas u opiniones propias sino a evaluar las de los demás, en un diálogo que se pretende respetuoso, abierto y repartido. Es decir, se promueve simultáneamente la autoevaluación, la evaluación entre pares, y la evaluación entre docente y alumnos/as en un proceso continuo e integrado.

Ahora bien, esto no quiere decir que desaparece o disminuye el rol del docente en la tarea de evaluar. Todo lo contrario, cobra mayor relevancia. El docente tiene que crear las condiciones de confianza y motivación para que la participación sea numerosa, horizontal y equitativa; tiene que cuidar que el diálogo sea respetuoso, plural y argumentado; tiene que conducir la discusión de modo que no se pierdan los objetivos de la clase ni el sentido de las consignas; tiene que encarar el tema de tal forma que tengan lugar de manera equilibrada la pregunta, la problematización y el debate, por un lado, y la respuesta, la solución y el consenso, por el otro; y por último, aunque no menos importante, tiene que proporcionar los elementos que regulan la puesta en común, esto es, los criterios con los cuales debe proceder esta evaluación integral². ¿Cuáles son estos criterios? A saber: la forma y claridad de expresión, el vocabulario, la atinencia y adecuación respecto de la consigna, la precisión y pertinencia respecto de los contenidos y las actitudes relativas al diálogo democrático, crítico, argumentado y respetuoso.

En la segunda instancia evaluativa señalada, esto es, la de corrección de los trabajos de los alumnos, nos encontramos con uno de los modos de evaluación más tradicionales en el que el/la docente corrige uno por uno los trabajos de los/as alumnos/as según ciertos criterios. ¿Cuáles son estos criterios? El vocabulario utilizado (que tenga especificidad, variedad, que no haya redundancias), la sintaxis, la ortografía, la puntuación, la coherencia, la cohesión (que haya relaciones lógicas entre las ideas/oraciones), el estilo, la claridad, la adecuación a la consigna, la precisión en la respuesta y el contenido. Haciendo un balance entre todos estos criterios, se incluye una puntuación para cada respuesta que se resume en una calificación del trabajo que va del uno al diez. El único objetivo de esta calificación es brindarle al alumno un parámetro que le permita tener una idea de cómo fue su desempeño escrito. ¿Por qué? Fundamentalmente porque entendemos que los criterios y parámetros que se manejan en el nivel universitario son muy diferentes a los que se utilizan en el nivel medio; y los alumnos no tienen por qué conocerlos. Por otra

² Estos criterios son en un principio introducidos por el docente, pero luego van siendo incorporados y aplicados por los mismos alumnos.

parte, consideramos que si damos a conocer estos nuevos estándares en el marco de un trayecto que no es nivelador ni excluyente sino más bien formativo, el impacto que pueda tener en los alumnos será diferente. En efecto, no es lo mismo encontrarse con estas correcciones en el parcial o final de una materia que en un curso de ingreso voluntario y optativo.

Desde esta perspectiva, entendemos que la evaluación no tiene como fin medir, examinar, acreditar, certificar ni probar la adquisición de ningún conocimiento específico o nivel determinado. Podríamos decir que se trata más bien de un tipo de evaluación formativa y motivadora³, orientada a facilitar el ingreso de los estudiantes a un tipo de comunidad discursiva bien específico: la académica. Pero, si bien no tiene un carácter sancionador, no por ello carece de una dimensión o propósito normativo: este tipo de evaluación forma, moldea y corrige de modo tal de transmitir e inculcar las pautas o normas de escritura, lectura y discusión legitimadas en la Universidad.

Todo esto se pone de manifiesto más claramente si atendemos a los elementos de valoración señalados anteriormente. En efecto, el abanico de criterios a partir de los cuales se corrige y se evalúa es muy amplio y excede los límites del contenido disciplinar específico de la filosofía. Es más, se ve incluso alterada la jerarquía que tradicionalmente se establece entre dichos criterios. ¿Qué queremos decir con esto? Veamos un ejemplo: cuando pedimos a los alumnos que reconstruyan el concepto de *filosofía* en Deleuze, no nos importa tanto si la respuesta es correcta en términos de lo que efectivamente sostiene Deleuze. Ésta es una cuestión que, desde nuestro punto de vista, abordarán con más tiempo y profundidad a lo largo de la carrera o en algún momento de la misma. En el marco del curso de ingreso, en cambio, Deleuze se aborda a partir de fragmentos de texto muy cortos y su desarrollo lleva a lo sumo dos clases. En este contexto, lo que realmente nos importa como docentes es cómo reconstruye el alumno el concepto de filosofía deleuziano, qué tipo de lectura lleva a cabo, qué partes del texto selecciona, cómo se expresa, qué vocabulario utiliza, etc. En este sentido, podemos decir que, a diferencia de las prácticas evaluativas que suelen darse a lo largo de toda la carrera, en el tipo de evaluación que hacemos en el Curso el criterio más academicista vinculado al contenido teórico filosófico no es determinante. Y esto tiene que ver principalmente con los objetivos y la modalidad específica del Curso, con lo que efectivamente enseñamos allí.

¿Y qué es, entonces, lo que efectivamente enseñamos allí? *Se enseñan las herramientas y habilidades necesarias para hacer filosofía en la Universidad*, para facilitar la integración de los alumnos a la cultura académico-filosófica. A nuestro entender, el ingreso a los estudios universitarios supone pasar a formar parte de una determinada *comunidad discursiva*, implica participar de un ámbito específico de conocimiento y de lenguaje que tiene sus propias convenciones. Para ello, los alumnos deben adquirir determinados modos de lectura y de producción textual. En este sentido, es interesante la tesis de Paula Carlino según la cual la lectura comprensiva no es una habilidad transferible, que se adquiere de

³ Al respecto de los rasgos específicos de este tipo de evaluación que se inscribe en una perspectiva cualitativa, en oposición al modelo de objetivos, véase (Aílvarez Meíndez, 2001).

una vez y para siempre y que sirve para entender cualquier texto (Carlino, 2005, p. 85). La autora sostiene que leer y comprender los textos es una actividad de resolución de problemas que no puede pensarse fuera del núcleo de la cultura lectora y de la comunidad discursiva en la que busca integrarse el estudiante universitario de cualquier carrera. En este sentido, considera necesario que los profesores de todas las disciplinas asuman una nueva responsabilidad y hagan el doble esfuerzo de, por un lado, enseñar a los alumnos la manera específica de encarar los textos de su materia y, por el otro, de dedicar un tiempo en las clases al análisis de lo leído, ayudando a entender lo que los textos dan por sobreentendido (Carlino, 2005, p. 86). Desde esta perspectiva, entonces, la evaluación está dirigida más a orientar a los alumnos respecto de las pautas y parámetros propios de dicha cultura que a examinarlos y valorarlos en orden a certificar determinados resultados del aprendizaje. Es decir, la evaluación forma parte del proceso de enseñanza, es una dimensión más del mismo y está orientada a promover el aprendizaje entendido éste como un proceso de construcción de conocimientos.

Ahora bien, por otro lado, no sólo hay en juego presupuestos didácticos, políticos y sociales a la hora de pensar la evaluación, sino también presupuestos filosóficos. Al respecto de esto, Alejandro Cerletti afirma que “... más allá de que se la explicita o no, la concepción de filosofía que asuma un docente debería tener algún tipo de correlación con su enseñanza y con el significado de ‘evaluación’ que adopte” (Cerletti, A., 2012, p. 62), y advierte que:

En la actividad cotidiana de enseñar filosofía, es necesario desproblematizar la “enseñabilidad” del objeto enseñable (la filosofía), para poder enseñarlo. Ya que, si lo que se va a evaluar es problemático, es decir, susceptible de interpretaciones divergentes, en última instancia, ¿qué se estaría evaluando? Evidentemente, se evalúa un recorte y una concepción de la filosofía y del filosofar, que es, en última instancia, el que asumió el profesor (Cerletti, A., 2012, p. 62).

Lo que nos conduce al planteo final del trabajo relacionado con la pregunta de si existe una especificidad propiamente filosófica en las estrategias evaluativas del Curso o no, y en qué sentido; lo cual, a su vez, nos remite al problema de la definición de la filosofía. Ahora bien, no es nuestra intención ofrecer una respuesta contundente y definitiva, sino más bien problematizar y abrir la discusión al respecto. Lo único que podemos afirmar con cierta certeza luego de un largo trayecto formativo -y uno no tan largo de ejercicio profesional-, es que existen modos propios de hacer y de pensar la filosofía en el ámbito académico. Hay ciertas prácticas, ciertas actitudes y procedimientos relacionados con un modo específico de abordar críticamente los temas, de problematizar y cuestionar, así como también de analizar y elaborar respuestas a esos problemas y de argumentar y fundamentar que son propios de lo que reconocemos como *filosofía* en la Universidad. Hay, asimismo, un *corpus* filosófico, un conjunto de autores y sistemas teóricos que se reconocen como filosofía y que se transmiten como tales. En este sentido, lo más que podemos decir es que, en la medida en que las prácticas del Curso introducen y contribuyen a estos modos específicos, sí tienen una clara especificidad filosófica. Ahora bien, *cuánto de esos modos pertenecen propiamente a la filosofía y cuánto es una impronta de la Academia*, es algo que no podemos

determinar; ni siquiera si tal distinción tiene algún sentido. Quizás no haya una filosofía o un filosofar más allá de los límites del marco profesional y académico.

En este sentido, Eduardo Rabossi (2008) sostiene que lo que entendemos y practicamos como filosofía es una disciplina joven, cuyos orígenes se remontan al siglo XIX con la creación de la Universidad moderna en Berlín. Incluso la Historia de la filosofía sería un relato que se elabora hace alrededor de 200 años. A diferencia de otras interpretaciones, para Rabossi la institucionalización y profesionalización no es algo circunstancial o coyuntural que le ocurre a una práctica teórica transhistórica de la filosofía, sino que es lo que la constituye como tal. En efecto, la tesis del autor es que la institucionalización de la filosofía moldeó su práctica a tal punto que la condición académica de la filosofía se transformó en *el Canon⁴ de la profesión, esto es, en el conjunto de pautas y criterios que determinan el modo legítimo de ejercitarla*. Quizás sea ésta la razón por la que no podemos distinguir claramente el modo de proceder filosófico del académico. Quizás la tesis de Rabossi se extiende a tal punto que podría pensarse que los modos de proceder que consideramos propios de la filosofía son, en realidad, los modos de proceder que son propios de la Academia.

⁴ Según Rabossi, es la preceptiva básica que estipula y define el dominio, los supuestos teóricos y prácticos, las metas, los objetivos y los valores que le son propios. Subyace a la práctica profesional, determina la concepción de la disciplina y fija los límites de su ejercicio legítimo.

Bibliografía

- Alvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Araujo, S. (2008). *Docencia y enseñanza: una introducción a la didáctica* (Universidad Nacional de Quilmes.). Bernal.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cazas, F. (2004). *Enseñar filosofía en el siglo XXI: herramientas para trabajar en el aula*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Cerletti, A. (2012). La evaluación en Filosofía. Aspectos didácticos y políticos. *Educar em Revista. Curitiba, Brasil, Editora UFPR*, 46, 53-68.
- Rabossi, E. A. (2008). *En el comienzo Dios creó el Canon: Biblia berolinensis : ensayos sobre la condición de la filosofía*. Buenos Aires: Gedisa.
- Textos y actividades para el curso de ingreso a Filosofía 2013 — Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata. (s. f.). Recuperado 21 de abril de 2014, a partir de <http://www.fahce.unlp.edu.ar/fahce/academica/Areas/filosofia/Novedades/noticia.2012-12-27.7754634245>