

# La evaluación en Filosofía. Aspectos didácticos y políticos

---

## *Avaliação em Filosofia. Aspectos didáticos e políticos*

---

## *Evaluation in Philosophy, teaching and political issues*

Alejandro Cerletti<sup>1</sup>

### RESUMEN

Toda educación institucionalizada reafirma una concepción de Estado y el lugar que corresponde o puede corresponder a cada uno de los miembros de una sociedad. La integración progresiva de dichos miembros desde su infancia es realizada de acuerdo con un conjunto de prescripciones y normativas, que son las dominantes, y que intentan garantizar que *lo que hay* se mantenga, o se modifique de una manera permitida o tolerada. La posibilidad de reproducción de las sociedades se dirime en el sostenimiento de un vínculo cultural (en tanto difusión de las tradiciones, las costumbres, las prácticas sociales o los saberes establecidos) pero también, y fundamentalmente, político (en cuanto reaseguro del lazo social constituido). La evaluación es un procedimiento de normalización que fusiona prescripciones políticas, culturales y pedagógicas. Constituye una forma de ubicar a cada uno dentro de un orden normal de distribución de lugares a partir de la ponderación de los saberes y las prácticas, y de administrar los posibles cambios de lugar. En este trabajo, se revisarán los supuestos políticos y pedagógicos que suelen sostener el acto de evaluación en el caso particular de la enseñanza institucionalizada de la filosofía. Se comentarán, asimismo, algunas perspectivas que permitan visualizar una dimensión creativa de la enseñanza de la filosofía y su evaluación, que otorgue un lugar activo a los sujetos del aprendizaje, desde un punto de vista individual y colectivo.

*Palabras-clave:* evaluación educativa; enseñanza institucionalizada; enseñanza filosófica; evaluación filosófica.

<sup>1</sup> Doctor en Filosofía por la Universidad de París 8 y Doctor de la Universidad de Buenos Aires (área Filosofía). Profesor e Investigador de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

## RESUMO

Toda educação institucionalizada reafirma uma concepção de Estado e o lugar que corresponde ou pode corresponder a cada um dos membros de uma sociedade. A integração progressiva destes membros desde sua infância é realizada em conformidade com um conjunto de requisitos e regulamentos, que são os dominantes, e que tentam garantir que *o que existe* se mantenha, ou se modifique de uma maneira permitida ou tolerada. A possibilidade de reprodução das sociedades se resolve com a sustentação de um vínculo cultural (difusão das tradições, dos costumes, das práticas sociais ou dos saberes estabelecidos), mas também, e fundamentalmente, político (enquanto garantia do laço social constituído). A avaliação é um procedimento de normalização que engloba prescrições políticas, culturais e pedagógicas. Constitui uma forma de localizar cada um dentro de uma ordem normal de distribuição de lugares a partir da ponderação dos saberes e das práticas e de administrar as possíveis trocas de lugar. Neste trabalho, foram revisadas as hipóteses políticas e pedagógicas que sustentam o ato de evolução no caso particular do ensino institucionalizado da Filosofia. São comentadas algumas perspectivas que permitem visualizar uma dimensão criativa do ensino de Filosofia e sua avaliação, que atribuem um lugar ativo aos sujeitos da aprendizagem, tanto de um ponto de vista individual quanto coletivo.

*Palavras-chave:* avaliação educativa; ensino institucionalizado; ensino filosófico, avaliação filosófica.

## ABSTRACT

Each institutionalized education reaffirms the conception of State and place that corresponds or can correspond to each member of a society. The progressive integration of the members since their childhood is made according to a set of requisites and norms, which are dominant, and try to guarantee what needs to be maintained or changed, permissively or tolerantly. The possibility of society's reproduction is spread through the social support of a cultural link (in such traditions, habits and established practices' dissemination or knowledge) but also and essentially political (as a social consolidated link). Evaluation is a procedure of normalization that combines political, cultural and educational prescriptions. It is a way of putting each of them in a normal sequence of distribution points regarding places, based on the weighting of knowledge and practices, and management of any changes of place. In this article, we analyze the political and pedagogical assumptions that usually secure the act of assessment, in the case of the institutionalized teaching of philosophy. We will

also be discussing some of the perspectives that would report a creative dimension for the teaching of philosophy and its evaluation, which gives an active place for the learning of subjects, based on the individual and collective perspective.

*Keywords:* educational assessment; institutional education; philosophical educational; philosophic assessment.

Toda educación institucionalizada supone una concepción de Estado y el lugar que corresponde o puede corresponder a cada uno de los miembros de una sociedad. La integración progresiva de dichos miembros desde su infancia es realizada según un conjunto de prescripciones y normativas, que son las dominantes, y que intentan garantizar el mantenimiento del estado de las cosas, o su modificación de acuerdo a opciones formalmente permitidas o toleradas. La posibilidad de reproducción de las sociedades se dirime en el sostenimiento de un vínculo cultural (en tanto difusión de las tradiciones, las costumbres, las prácticas sociales o los saberes establecidos) pero también, y fundamentalmente, político (en cuanto reaseguro del lazo social constituido). La **evaluación educativa** es un procedimiento de normalización que fusiona la transmisión de saberes con prescripciones políticas, culturales y pedagógicas. Constituye una forma de ubicar a cada uno dentro de un orden normal de distribución de lugares a partir de la ponderación de los conocimientos y las prácticas, y de regular sus posibles modificaciones.

En este artículo, se revisarán los supuestos políticos y pedagógicos que suelen sostener el acto de evaluar – especialmente en los ámbitos escolares – y se remarcará el caso particular de la enseñanza institucionalizada de la filosofía. Se comentarán, asimismo, algunas perspectivas que permitan visualizar una dimensión creativa de la enseñanza de la filosofía y su evaluación, que otorgue un lugar activo a los sujetos del aprendizaje, desde un punto de vista tanto individual como colectivo.

La evaluación tiene múltiples aspectos y dimensiones. A los efectos del ordenamiento de este trabajo, nos ocuparemos, en primer lugar, de manera genérica, de sus aspectos políticos y, en segunda instancia y consecuentemente, de los filosófico-didácticos.

En nuestras sociedades contemporáneas, la educación se ha desarrollado alrededor de un punto de tensión, que es constitutivo: por un lado, pretende preservar un estado de cosas (que es el estado de cosas dominante de esa sociedad) y, por otro, promover el pensar autónomo, la independencia de criterio, la creatividad, etc. Es decir, por un lado se promueve la formación de un sujeto libre (a través de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de un pensar crítico), y, por otro, se aspira a que ese mismo sujeto sea gobernable (por ejemplo, a través

de la conformación de un ciudadano razonable, respetuoso de las normas). Se pretende el despliegue de las personalidades en libertad y, al mismo tiempo, se procura la transmisión de la cultura y los valores dominantes.

Más específicamente, esta tensión es reflejada en la necesidad institucional de constatación y control de lo que “se aprende” frente a la circulación espontánea de saberes y prácticas (en general, pero muy particularmente, en las escuelas). O, más aun, entre lo que supuestamente enseña la institución y lo que efectivamente se aprende en ella. Se sostiene, por un lado, la conformación de ciudadanos adaptables al sistema vigente a través de la transmisión de ciertos conocimientos y, por otro, su subjetivación novedosa o creativa. Ambos constituirían los polos entre los que se juega el destino de toda educación institucionalizada.

Tradicionalmente, esta contraposición ha tratado de no verse como tal, ya que se ha considerado que la socialización y la subjetivación son, en última instancia, identificables, es decir, que habría una continuidad inexorable entre ellas. En este sentido, la escuela era concebida como una institución que transformaba los valores de una sociedad en normas o principios universales, los cuales establecían, supuestamente, las condiciones para la emergencia de personalidades libres. La educación aseguraba entonces, simultáneamente, la integración de la sociedad y la promoción del individuo. La transmisión del saber “liberaba” en el mismo movimiento en que formaba ciudadanos criteriosos. (DUBET; MARTUCELLI, 1998).

Como se sabe, esta concepción de la función de la educación ha sido objetada desde diversas posiciones, en especial a partir de los años ‘70s, cuando se puso en el centro de la atención política sobre la educación la cuestión de las condiciones de producción y reproducción de la sociedad capitalista. En ella, el sistema educativo, se decía, cumpliría una función decisiva en la constitución de la subjetividad, contribuyendo a formar, o consolidando, el orden social imperante. Aquellas posiciones fueron agrupadas y caracterizadas con el nombre simplificador de “reproductivistas”. Esta perspectiva crítica, que ocupó un lugar importante en los debates educativos y pedagógicos de años atrás, hoy se ha ido transformando y modificando sus focos de análisis. Este desplazamiento se debió en gran medida a las diversas críticas de que fuera objeto y del progresivo surgimiento de otros planteos que, de diferentes modos, fueron reintroduciendo la importancia y la necesidad de la participación de los “sujetos” en la dinámica social escolar, o destacando la función de la educación no como mera reproductora sino como potencial compensadora de desigualdades, etc. No podríamos en este trabajo abordar el estado actual de esas cuestiones, ya que supondría revisar con cuidado los conceptos de equidad, justicia, etc. (de los que se ha hecho últimamente un gran uso, y también abuso), pero sí mencionar que cualquier análisis de la “evaluación” en el sistema educativo formal, hecho

desde un punto de vista político, debe inscribirse en este cuadro general, y que la idea de la tensión que soporta toda institución educativa, entre la repetición de lo que existe y la posibilidad de surgimiento de alternativas o construcciones diferentes, es algo permanente y constitutivo.

Más allá del análisis didáctico usual de las “evaluaciones” propias de los ámbitos escolares, como sumativas o formativas, de resultados o de procesos, etc., la evaluación en su sentido genérico cumple una función estratégica en la conformación de un estado de cosas y en la legitimación y administración de sus eventuales cambios. Podría decirse que esto es inevitable en cualquier sistema que, como todos, pretende persistir, que su organización educativa le es funcional, y que, por lo tanto, cualquier novedad o creación debe tener que ser regulada y normalizada. Es posible, pero, justamente, lo que se nos presenta como inevitable merece ser revisado con atención. Se trata de que podamos analizar las tensiones que hemos mencionado, porque, en definitiva, constituyen las paradojas en las que se asienta toda educación institucionalizada.

Mencionaremos, en primer lugar, algunos “supuestos” del sentido de la evaluación, analizada desde un punto de vista político, esto es, las condiciones en las que las instituciones educativas “evalúan”, y, por lo tanto, la dotan de un significado particular.

En la actualidad, la referencia principal sobre la función política de la escuela es la formación de ciudadanía. La educación sostiene una voluntad política estatal que consiste en formar ciudadanos. Ahora bien, la ciudadanía, a la cual la escuela estaría contribuyendo básicamente, no es, por cierto, algo definible unívocamente (de hecho, la misma expresión puede referirse al ámbito de la polis griega, el derecho romano, la revolución francesa o la constitución estadounidense). Hoy día, la significación de la ciudadanía está inscrita, más allá de declaraciones abstractas, bajo la impronta del capitalismo contemporáneo, y sustentada teóricamente en diferentes concepciones del liberalismo, en su amplio espectro. Su horizonte de sentido se juega en esos límites.<sup>2</sup> Y las sociedades capitalistas ponderan el éxito personal, la competencia, la acumulación de bienes, el triunfo individual, etc. Estos son sus “valores” dominantes. Los jóvenes que transitan nuestras instituciones escolares viven en *este* mundo, que, de manera consecuente, los dispone a competir para su subsistencia (en el mercado de trabajo, en los estudios, etc.), y a esforzarse por “triunfar”. Deben esforzarse, para lograr, de acuerdo a sus méritos, mejores lugares en la escala laboral y un mejor posicionamiento en sus vidas. Se suele considerar que la

<sup>2</sup> No nos interesa en este artículo abrir la discusión sobre el concepto de ciudadanía y las diferentes posiciones que podrían observarse al respecto. Sólo nos importa mencionar los efectos de las condiciones de esa ciudadanía en el marco del capitalismo planetario contemporáneo.

escuela debe dar posibilidades, ofreciendo herramientas o competencias, para un acceso justo a esa carrera de la vida. Debe hacerse eco no de la “igualdad” sino más bien de la “igualdad de oportunidades”, que es, justamente, lo que pregona el libre mercado. La “igualdad de oportunidades” supondría, para el mundo laboral y social, que cada uno se va a diferenciar por lo que “realmente vale” y no por su destinación de origen. Y lo que cada uno “vale” debería ser el resultado del mérito, el talento o el esfuerzo, y no del destino de clase, de género, de etnia, etc. Esta diferenciación permite justificar, de manera circular, uno de los pilares del pensamiento liberal: que los que acceden a los mejores trabajos, o a las mejores posiciones en la sociedad, lo harían por sus propios méritos o esfuerzos, y sería la educación quien brindaría la oportunidad de trepar individualmente en la escala social a aquellos que arrancan desde abajo. La igualdad de oportunidades pone de relieve, y a su vez, da lugar, a las desigualdades legitimadas: que son justamente las de la capacidad, el talento, el esfuerzo o el mérito, que pasan a ser las llaves del crecimiento, entendido éste, de manera primordial, como crecimiento individual.

Vivimos, entonces, en una sociedad meritocrática, competitiva, de ganadores y perdedores, y laboralmente jerarquizada, en la que hay trabajos mejores y peores. Se da por obvia e inevitable la división *social* del trabajo. El mundo en el que vivimos *naturaliza* el hecho de que haya trabajos “peores” que de todos modos alguien *debe* realizar para que esta sociedad funcione. Y lo que naturaliza más específicamente es la consideración de que los que acceden a los mejores trabajos, o padecen los peores, en el fondo, se lo merecen, porque todos supuestamente tendrían iguales oportunidades (o podrían tenerlas, si tienen éxito, por ejemplo, las políticas compensatorias), y estaría en cada uno saber aprovecharlas. Se vuelca sobre la educación institucionalizada la responsabilidad de ser garante del acceso a las mismas oportunidades, dentro de una sociedad que discrimina. La escuela podría compensar, se cree, las injusticias que genera la propia sociedad de la que esa escuela forma parte, y poner a todos más o menos en el mismo punto de partida en la carrera de la vida. Podríamos preguntarnos, por cierto, si esta es la función política que deberíamos atribuirle a la escuela: ser la garantía justiciera del individualismo liberal.

Se da por sentado que la escuela favorece, o debería favorecer, la movilidad social. Pero si lo analizamos con cierto detenimiento: ¿la movilidad social de quién? Obviamente de los que están más “abajo”, que deberán *demostrar* que si son esforzados y hacen méritos, podrán subir individualmente algunos escalones de la escala social. Pero tienen que *probarlo*, tendrán que demostrar, al sistema educativo en primer lugar, que pueden “llegar”. Paradójicamente, ese “llegar” será, en muchos casos, llegar a ser empleados de un sector que no tiene que demostrarle nada a nadie. Los sectores privilegiados de la sociedad

saben muy bien que el destino social de sus hijos no va a estar dado por cómo les vaya en la escuela. La idea de “movilidad social” a través de la educación les es completamente ajena, ya que, en este mundo de movibilidades individuales, de “abajos” y de “arribas”, ellos son los que están justamente arriba.

Llegados a este punto, parece entonces que la “evaluación” podría adquirir diferentes sentidos entre los “evaluados”, de acuerdo a cual sea su origen social, pero también, cultural, étnico, etc. Cuando algunos “aprueban”, “prueban” algo más que disponer de algunos saberes o competencias. Prueban que pueden ser merecedores de un reconocimiento institucional que les permita, tal vez, ascender socialmente.

Esta superposición de la evaluación con la necesidad de *demonstración* introduce otra cuestión, que merece revisarse. Sobre todo porque hace manifiesta una dimensión *funcional* de la actividad de maestros y profesores, que no siempre se tiene en cuenta. Es la que los identifica, más que como transmisores, mediadores o facilitadores del acceso al conocimiento, como funcionarios del Estado que tienen como tarea testimoniar, o dar fe, de que tal persona cumplió con los requisitos formales que lo autorizan a ser acreditado en un nivel del conocimiento determinado.

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. Podríamos decir, sin forzar demasiado las cosas, que la esencia del concepto de evaluación contiene el germen de la desconfianza. La desconfianza sería algo así como la hipótesis sobre la que se construye la posibilidad de transmisión institucional del saber, ya que todo aprendizaje debe ser *constatado*. Esto significa que ningún evaluador puede admitir, sin más, la palabra del evaluado, sino que, como bien sabemos, el evaluado debe rendir cuentas de sus afirmaciones, debe probar lo que dice o hace.

La educación institucionalizada anula la posibilidad de una afirmación que debería ser esencial en todo aprendizaje que comprometiera, íntimamente, al que aprende; anula la posibilidad de afirmar: “yo aprendí lo que quería saber” o “yo ya aprendí”. Y la anula porque se supone que el que aprende no está en condiciones de decidir eso. Hay una irrupción subjetiva en la continuidad establecida de la transmisión de conocimientos que no es tenida en cuenta. La palabra de ese yo que habla en primera persona y que enuncia su vínculo personal con los conocimientos no es admitida. No *puede* ser admitida diciendo eso. La institución le exige a quien dice haber aprendido que *demuestre* que aprendió y eso que aprendió será, obviamente, lo que la institución *quiere* que aprenda, de lo contrario no será posible la acreditación. Y quien determina, en última instancia, que alguien haya aprendido es el que asume el rol estatuido

del que enseña. Es, como sostuvimos, quien opera como promotor y testigo del aprendizaje, y da fe de ello. Es decir, la relación *subjetiva* con el saber (esto es, lo que alguien sabe o no) está determinada, en última instancia, por la decisión de *otro*, el profesor. Y esto tiene algo de paradójico: la relación personal que establece alguien con el conocimiento o con un saber, se aprende a que la regule otro. La subjetivación producto del vínculo con nuevos conocimientos, no está sostenida, en última instancia, en uno mismo. La relación más íntima que establece uno con los saberes, que es la apropiación de nuevos saberes, la termina estableciendo un tercero, que es el que tiene la función de legitimarla acreditándola. (RANCIÈRE, 2008).

Toda evaluación es, en mayor o menor medida, un procedimiento de normalización. Es una forma de ubicar a cada uno dentro de un orden normal de distribución de lugares y de administrar las posibles alteraciones de dichas distribuciones. La educación compara permanentemente, en los estudiantes, la magnitud de su diferenciación. Cuando se evalúa, se discrimina, no sólo respecto de un saber adquirido o no, sino respecto de cada uno de los que aprenden, en el contexto particular de ese aprendizaje y respecto del sistema en general. La evaluación tiene entonces una implicancia política central, que atraviesa su dimensión didáctica o pedagógica. La evaluación otorga una *dimensión social* al resultado de una prueba individual o una interrogación personal. La evaluación no sólo juzga una tarea asignada, sino que ubica a quien posea o no los conocimientos requeridos, en un lugar del sistema educativo. Y el sistema educativo, independientemente de su ocasional orientación gubernamental, y la escuela en particular, es, en definitiva, uno de los aparatos ideológicos del Estado, quizás el más significativo (ALTHUSSER, 1984). Esto quiere decir que las escuelas no podrían generar, al menos sustancialmente, una contrasubjetividad respecto de los valores dominantes de las sociedades en las que están insertas. Por eso, la evaluación no puede desprenderse de las significaciones que le otorga una sociedad competitiva y meritocrática.

No nos detendremos en los aspectos técnicos-didácticos de la evaluación en general ni en analizar o prescribir instrumentos para evaluar, sino que nos ocuparemos en adelante del sentido que adquiere la evaluación en filosofía a la luz de lo hasta aquí señalado, intentando vislumbrar su dimensión política y cotejando sus consecuencias didácticas.

La evaluación en la enseñanza o en la educación consolida su dimensión política, paradigmáticamente, cuando la educación se institucionaliza. Es decir, cuando una institución debe medir la eficacia y la eficiencia del trabajo de enseñar o educar. La enseñanza y la evaluación en filosofía se inscriben dentro de esta lógica de institucionalidad, que, de acuerdo al caso, asume diversos procedimientos de control, generales y específicos.

Recordemos que, desde sus comienzos, la actividad de enseñanza o transmisión de la filosofía ha estado estrechamente ligada al desarrollo de la filosofía misma. Enseñar o transmitir una filosofía ha sido el objetivo originario de distintas escuelas filosóficas y también la actividad de muchos filósofos. Podríamos decir, *grosso modo*, que a partir de la modernidad y de las diversas formas de institucionalización de la enseñanza de la filosofía, la cuestión comienza a adquirir su fisonomía actual. La filosofía ingresa en los sistemas educativos y, por lo tanto, empieza a ocupar un lugar, de mayor o menor importancia, en los programas oficiales. La enseñanza de la filosofía adquiere, por lo tanto, una connotación estatal. Los maestros o profesores ya no transmiten una filosofía – o su filosofía – sino que enseñan la asignatura “Filosofía” (u otras afines, filosóficas); y lo hacen, más allá del grado de libertad que tengan para ejercer dicha actividad, de acuerdo a los contenidos y criterios establecidos en los planes oficiales y en las instituciones habilitadas a tal efecto. El sentido de “enseñar filosofía” queda redefinido, entonces, por el sentido *institucional* que se otorga a esa enseñanza. En este contexto, la evaluación no puede dejar de ser, también, una evaluación institucional.

Cuando se hace mención a evaluar en filosofía lo que surge en primera instancia es la evaluación en su dimensión, llamémosle, en principio, “técnica” o “técnico-didáctica” (para distinguirla de la dimensión política o social que hemos indicado con anterioridad). Esta dimensión o perspectiva es, por cierto, común a la evaluación de cualquier saber o de cualquier actividad (es *lo común* de evaluar un aprendizaje en geografía, natación o música). De hecho, el rubro “evaluación” o “evaluar” es un ítem tradicional de la Didáctica General. Esta dimensión técnica presupone que hay “algo” (un saber teórico o un saber hacer) que es recortable de otros saberes (o sea, es algo reconocible), y factible de ser enseñado, y por lo tanto, evaluado.

La evaluación técnica está construida sobre un supuesto pedagógico de lo que es “enseñar”, que es trivial, y que podría expresarse de la siguiente manera: hay alguien que domina un “saber” y alguien que no. El que sabe se lo transmite, a través de diversas técnicas, al que no lo sabe, y luego verifica que esa transferencia se haya realizado. La atención didáctica se fija, predominantemente, en ese desarrollo. La evaluación se suele centrar en la medición de la transferencia, tanto del resultado final (si se “aprendió” lo que había que aprender) como del proceso (cómo se realizó esa transferencia).

De hecho, en la mayoría de los ámbitos donde se enseña filosofía (por caso ejemplar, las universidades), esta trivialidad se expresa de una manera bastante ingenua: cualquiera que domina un tema (por ejemplo, ciertos contenidos filosóficos) considera que está en condiciones de enseñarlo, porque de lo que se trataría básicamente es del dominio de esos contenidos. No se pone en discusión que en

esa transmisión (es decir, en la forma de enseñar, en la selección de contenidos, en la concepción que se tenga de qué es filosofía y qué es filosofar, en lo que se quiere que el alumno “aprenda”, o en la forma de evaluar) haya supuestos no simplemente didácticos sino, sobre todo, filosóficos.

La dimensión técnica de la evaluación invisibiliza esta cuestión porque supone (o mejor, *debe* suponer) que hay algo identificable y evaluable; algo común a cualquier enseñanza de la filosofía. La dimensión técnica de la evaluación, por lo tanto, es la misma que la dimensión técnica de la enseñanza. Es decir, se supone que hay algo que, bajo el nombre de filosofía, es enseñable de la misma manera que cualquier otra disciplina o actividad.

Si recortar algo bajo el nombre de filosofía (y mucho más, definirla) es ya un problema filosófico, la necesidad práctica de tener que enseñarla y, por lo tanto, evaluarla, debe, de alguna forma, ocultar o diferir este problema de origen. Aquello que bajo el nombre de “filosofía” será enseñado, u ofrecido al aprendizaje, debe operar como una decisión docente y, a su vez, como un supuesto filosófico-pedagógico. La pregunta “¿qué es filosofía?” constituye un tema propio y fundamental de la filosofía misma, y no admite una respuesta única. Incluso, cada corriente filosófica (o cada filósofo) responde ese interrogante desde su horizonte teórico, lo que muchas veces complica el diálogo con otras respuestas ofrecidas a la misma pregunta desde referencias diferentes. Podríamos estimar 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. No sería lo mismo suponer, por ejemplo, que la filosofía es el despliegue de su historia que una desnaturalización del presente. Tampoco es lo mismo estimar su actividad como una cuidadosa exégesis de las grandes obras, que una experiencia singular del pensamiento; que constituya una ayuda para vivir o sea una complicación inexorable de la existencia; que fundamente la vida ciudadana o encarne una crítica radical del orden establecido, etc.

La manera habitual de ocultar este inconveniente tiene su apoyo en la misma dimensión técnica que fue mencionada, que requiere urgencia institucional para el funcionamiento normal de la enseñanza de la filosofía. 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. Y lo que complejiza más aun la cuestión, es que muchas veces eso que supuestamente decidió el profesor, lo hizo acriticamente. Lo decidieron en realidad otros por él. Lo decidieron quienes, en principio, definieron

los programas oficiales, pero también quienes le enseñaron filosofía. Porque cuando le enseñaron filosofía, le enseñaron también una forma de transmitirla, un sentido de la transmisión y un significado de filosofía, aunque quizás nunca lo hayan hecho de manera explícita. Fueron los supuestos pedagógico-filosóficos de esa enseñanza. Y decimos que aquella decisión es acrítica porque rara vez, a lo largo de la práctica docente, se vuelve, reflexivamente, sobre esta cuestión.<sup>3</sup>

Si es deseable que los estudiantes de filosofía no (sólo) repitan los contenidos tradicionales de la filosofía, sino que, en alguna medida, se los apropien (esto es, que hagan propios los interrogantes filosóficos, que los recreen, y sientan necesidad de respuestas), o lo que es lo mismo, si se pretende que los alumnos se inicien en el filosofar, entonces la enseñanza, y coherentemente su evaluación, deberá estar orientada en ese sentido. Por cierto, filosofar no es meramente dominar algunas habilidades argumentativas; esto sería más bien una propedéutica del filosofar, o una condición de posibilidad, como de hecho lo sería de cualquier pensar crítico en general. Filosofar implica una intervención subjetiva de quien construye o reconstruye problemas filosóficos.

Ahora bien, en el enseñar y aprender filosofía sería factible identificar dos instancias que se entrelazan: una instancia que podría llamarse “objetiva” (la información histórica, las fuentes filosóficas, los textos de comentaristas, etc.) y otra “subjetiva” (la novedad que aporta el que filosofa: esto es, su apropiación de las fuentes, su re-creación de los problemas, su lectura del pasado, etc.). Que ambas instancias estén entrelazadas significa que el filosofar es una construcción compleja en la que cada filósofo, o también cada “aprendiz” de filósofo, incide singularmente en *aquello que hay* de la filosofía. Podemos decir que, en sentido estricto, de eso se trata el *pensar*: intervenir de una manera original en los saberes establecidos de un campo. Quien filosofa, pensará los problemas de su mundo en, desde o contra una filosofía.

Queda claro, entonces, que enseñar filosofía no significa sólo trasladar los saberes tradicionales de la filosofía, por mediación de un profesor, a un alumno. El filosofar – es decir, la filosofía en acto – desborda este plano de la simple repetición. Una enseñanza de la filosofía será filosófica en la medida en que aquellos saberes son revisados en el contexto de una clase. Esto es, cuando se filosofa a partir de ellos o con ellos y no cuando sólo se los repite (histórica o filológicamente).

La enseñanza de la filosofía muestra, entonces, esas dos instancias enlazadas: la instancia objetiva, la repetición, y la subjetiva, la creación. Si

<sup>3</sup> Sobre la significativa influencia de la formación inicial en la práctica posterior de la enseñanza de la filosofía, ver Cerletti, 2008b, cap. 5 “La formación docente: entre profesores y filósofos”.

forzáríamos la separación de estas dos instancias, reconoceríamos sin dificultad que la llamada enseñanza tradicional se ha agotado en la primera de ellas, en la repetición. De hecho, es lo que resulta más fácil de constatar en una evaluación: por ejemplo, alguna información sobre historia de la filosofía, la adquisición de algunas técnicas de argumentación, etc. El desafío de todo docente – y muy en especial de quien enseña filosofía – es lograr que en sus clases, más allá de transmitirse información, se produzca un cambio subjetivo. Fundamentalmente de sus alumnos, pero también de él mismo. Si el aula es un espacio compartido de pensamiento y hay en ella *diá-logos* filosóficos, la dimensión creativa involucra a quienes “aprenden” tanto como a quienes “enseñan”. En otros términos, el profesor debe crear las condiciones para que los estudiantes puedan hacer propia una forma de interrogar y una voluntad de saber.

Pero ¿qué se podría “transmitir” cuando se enseña filosofía y qué no? Hay una dimensión del aprendizaje filosófico que excede al profesor; que es personal, propia del que “aprende”. Cada uno se verá interpelado por algunas preguntas más que por otras, por lo que sentirá la necesidad de responder (y responderse) aquellas que lo afectan más vivamente. Podríamos decir, sintéticamente, que si alguien se formula interrogantes filosóficos e intenta resolverlos – junto a un profesor, junto a los textos de los filósofos o sus compañeros de estudio – ha comenzado a dar los primeros pasos en el filosofar. Esto significa pensar y, sobre todo, pensarse en un mundo, lo que implica una participación personal muy activa en el propio proceso de aprendizaje.

De acuerdo con la dimensión técnica de la evaluación, lo más sencillo de evaluar sería básicamente la instancia objetiva, porque implica aspectos reconocibles de repetición. La instancia subjetiva (la creación) rompe la imagen especular de lo enseñado con lo aprendido, de quien enseña con quien aprende; agrega una novedad a la secuencia de transmisión controlada. Esa aparición de algo diferente, la irrupción subjetiva, pone de manifiesto la dificultad de encontrar en lugar autoafirmado de quien “aprende” (u ocupa ese rol en el mapa institucional de distribución de lugares). Como indicamos, la educación institucionalizada anula la posibilidad de una afirmación que debería ser esencial en todo aprendizaje. La enunciación “yo aprendí lo que quería saber” o “yo ya aprendí” está inhibida, porque en un contexto institucionalizado de enseñanza alteraría el orden fundante de los roles. Por cierto, la posibilidad de dicha afirmación está anulada porque se supone que el que aprende no está en condiciones de decidir eso. Y esto lleva, como también indicamos, a entrever que la esencia del concepto de evaluación contiene la idea de la desconfianza; que la relación subjetiva con el saber (esto es, lo que alguien sabe o no) está determinado por la decisión de otro, el profesor (y, a través de él, la institución y el sistema educativo). En el caso de la filosofía esto sería particularmente

extraño porque la filosofía, en sentido estricto no es un saber, sino una relación con el saber (una relación amorosa o deseante, como su etimología lo indica). Y esa relación íntima o subjetiva con el saber, la evaluación *la objetiva*. Es decir, no sólo objetiva el resultado de un aprendizaje, sino que configura la subjetividad del aprendiz. Porque objetiva un vínculo *personal* con el saber.

En la evaluación que corresponde a la educación formal, siempre es otro el que decide, en última instancia, cuándo alguien aprendió. Implica la presencia de lo institucional en la enseñanza, el momento en que el profesor actúa no como filósofo ni como maestro, sino como un auténtico funcionario del Estado. Es él quien debe dar testimonio – debe *acreditar* – que sus alumnos alcanzaron los mínimos que el Estado exige para pasar a una etapa posterior en el aprendizaje. Como indicamos con anterioridad, esto es equivalente a dar fe de que ese alumno “aprendió” lo que el profesor y la institución le “enseñaron”. En el caso de la filosofía la cuestión es compleja porque, como hemos sostenido, en el deseo de filosofar, o en la irrupción de un pensar, se juega la originalidad de cada uno. Es decir, sólo quien comienza a filosofar, por modesto que sea ese filosofar, estaría en condiciones de afirmar que “aprendió” a filosofar. Porque ese vínculo con el saber es singular e irreductible. No es posible juzgar, y aun menos medir, ese amar o desear el saber. Por supuesto, como indicamos, lo que puede hacer un profesor – y de hecho es lo que se hace en cualquier examen – es constatar la posesión de alguna información sobre la historia de la filosofía o la adquisición algunas habilidades argumentativas. Pero en un sentido estricto, sólo el que “aprende” filosofía podría decir “aprendí”. Sólo él podría ser la medida *real* de su aprendizaje filosófico, ya que cualquier cambio *real* supone una transformación subjetiva. Poder pensar – en el sentido en que lo hemos caracterizado – a partir de ciertos saberes implica pensar-*se* también de manera diferente frente a esos saberes. Pero para que la medida de un aprendizaje sea fundamentalmente la autoconciencia de quien aprende, habría que partir de una confianza en el otro que ninguna educación tutelada por el Estado estaría en condiciones de aceptar, porque perdería no sólo poder de control sino también capacidad instituyente.

Como señala Rancière (2008), maestro es quien mantiene al que busca en *su* rumbo, en su camino personal de búsqueda, no el que dice lo que hay que pensar y hacer. El que filosofa pone en juego algo propio, un matiz de originalidad que excede lo que cualquier profesor puede planificar. La presente reflexión trata de desplazar al profesor de la función usual de controlar y garantizar la reproducción de lo mismo, que está construida, fundamentalmente, sobre la afirmación de la ignorancia del otro. Por el contrario, se pretende que el lugar de partida en toda enseñanza filosófica sea lo que el otro sabe y piensa.

El límite de toda estrategia didáctica es el surgimiento del pensamiento del otro, por eso enseñar/aprender filosofía (a filosofar) es una tarea compartida.

Si a un profesor no le importa el pensar de sus alumnos lo que hace es ejercitar un monólogo del que ellos están excluidos. El pensar de otros es la irrupción aleatoria de lo diferente y constituye el desafío filosófico del profesor-filósofo, y no sólo un desafío didáctico. Nunca un alumno es *tabula rasa*. Siempre hay algo (ciertos saberes, ciertas prácticas) que se reacomoda a partir de la irrupción de lo nuevo. Ese reacomodamiento resignifica los saberes que se poseían; es, por lo tanto, una composición subjetiva. Cuando esto se da, podemos decir, en un sentido estricto, que alguien ha pensado.

Enseñar filosofía es dar un lugar al pensamiento del otro. No tiene sentido transmitir “datos” filosóficos (esto es, información extraída de la historia) como si fueran piezas de una casa de antigüedades con la cual los jóvenes no tendrían relación alguna. No tiene sentido intentar traspasarlos sin vivificarlos en el preguntar de los alumnos. La lógica del anticuario filosófico, que atesora joyas para ofrecerlas a algunos pocos privilegiados, enmudece el filosofar y mutila su dimensión pública.

La filosofía no es una cuestión privada, ella se construye en el diálogo. Enseñar significa sacar la filosofía del mundo privado y exclusivo de unos pocos para ponerla a los ojos de todos, en la construcción colectiva de un espacio público. Por cierto, en última instancia cada uno elegirá si filosofa o no, pero debe saber que *puede* hacerlo, que no es un misterio insondable que atesoran sólo algunos. Y en esto, el profesor tiene una tarea fundamental en estimular la voluntad. (CERLETTI, 2008b).

Los descriptos son, quizás, algunos de los puntos más delicados de la enseñanza de la filosofía, llevada adelante en instituciones educativas. Las propias características de las escuelas (en cuanto localizaciones del Estado sometidas a una estructura de control) hacen que los profesores deban cumplir, simultáneamente, la doble tarea de *maestros* y funcionarios del Estado. Por un lado, abren el mundo del saber y, por otro, acreditan saberes. Intentan despertar la pasión por conocer y, al mismo tiempo, certifican ciertos conocimientos adquiridos por los alumnos. La filosofía, desde su origen, se ha ubicado incómodamente en este lugar.

Los profesores de filosofía ocupan el difícil lugar de la transmisión, la provocación y la invitación. Transmiten saberes, pero provocando el pensamiento e invitando a pensar. Difunden ciertos conocimientos, pero promueven su apropiación personal. Intentan mostrar, en definitiva, que sobre toda repetición es imprescindible que el filósofo sobrevuele el terreno de los saberes aceptados fijando la mirada aguda en cada uno de ellos, para interrogarlos e interrogarse.

Descubrir los supuestos políticos y filosóficos que tiene la evaluación en contextos escolares, y emparentarlos con su dimensión didáctica, permite abordar la cuestión desde un lugar diferente al habitual. El “mundo de hoy” habla un lenguaje que es, en gran medida, ajeno a la filosofía. La institucionalización de la filosofía se halla inmersa en ese mundo, que otorga un lugar a la educación, pero lo resignifica de acuerdo a sus valores dominantes. El pensamiento filosófico organiza, por sobre todas las cosas, un tiempo, que es el de su despliegue inmanente. Hay una temporalidad del filosofar, y, del aprender filosofía, que no es, necesariamente, la de los requerimientos institucionales de encuadre en un materia de unas pocas horas semanales. El tiempo institucional es un tiempo único, externo, que implica establecer las pautas para que la inversión que implica el trabajo docente sea eficiente. Esto impacta sobre el significado de la “evaluación”, ya que la institución imprime no solamente una obligación de contenidos sino también un tiempo de aprendizaje. En esta homogeneización temporal, en esta sobreimposición estructural que lleva adelante toda educación institucionalizada, se juega algo más que la simple formalización de un aprendizaje. Se plantea la incorporación de cada uno, individual y colectiva, al mundo en el que la institución está inscripta y al cual pretende integrar a sus alumnos, ya que esa es la voluntad política de toda institución educativa regulada por el Estado.

La evaluación de cualquier curso de filosofía debería incluir, indispensablemente, la autoevaluación de quienes participan en él (esto es, de los alumnos, pero también, y sobre todo, de los profesores). Quienes construyeron (o intentaron hacerlo) un diálogo filosófico en un aula de filosofía deben volver sobre él para reflexionar sobre el camino recorrido y lo común que van construyendo encuentro tras encuentro. Quizás podamos llamar a esto una evaluación filosófica y no una mera evaluación técnica de aprendizajes filosóficos.

Tal vez el destino de todo curso filosófico sea transformarse en un taller de pensamiento, en un espacio de reflexión compartida, y en ese contexto quizás la evaluación vaya adquiriendo una significación diferente, de acuerdo a las necesidades de cada grupo.

Si bien no hemos llegado a conclusiones definitivas – difícilmente las pudiera haber en este tema –, no está mal revisar, de vez en cuando, la enseñanza institucional de la filosofía desde un punto de vista problemático y, sobre todo, volver sobre algunas de las paradojas que le dan sentido y que debemos disimular para que, justamente, la enseñanza sea posible.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1984.

BLAIS, M.-C.; GAUCHET, M.; OTTAVI, D. *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris: Bayard, 2002.

BOLIVAR BOTÍA, A. Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 3, n. 2, p. 42-69, 2005.

CERLETTI, A. *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante, 2008a.

\_\_\_\_\_. *La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008b.

DAVINI, M. C. Evaluación. In: \_\_\_\_\_. *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana, 2008, p. 213-226.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.

GVIRTZ, S.; PALAMIDESI, M. Formas de evaluar. In: \_\_\_\_\_. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique, 2000, p. 239-267.

RANCIÈRE, J. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

Texto recebido em 23 de fevereiro de 2012.

Texto aprovado em 07 de junho de 2012.