



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

¿CÓMO Y QUÉ SE EVALÚA EN UN CONCURSO DOCENTE PARA LA COBERTURA DE CÁTEDRAS DE FILOSOFÍA EN EL NIVEL SUPERIOR?

Sandro Emanuel Ulloa*

I.S.F.D. N° 3: “J. C. Avanza”, E.S.A.V. de Bahía Blanca y Universidad Nacional del Sur

sandroug@gmail.com

Como ya lo menciona Foucault, la escuela es uno de los dispositivos disciplinadores que la sociedad moderna utiliza para controlar, encasillar, clasificar y poner en evidencia a los sujetos que la componen. En este sentido, no sólo los alumnos son *vigilados*, sino que también lo son los docentes.

En el Sistema Educativo Argentino existen distintos mecanismos de control y evaluación hacia los docentes, siguiendo con Foucault, se puede pensar en el propio edificio educativo, es decir, en su arquitectura y diseño. Yendo un poco más allá del filósofo francés, se encuentran las distintas instancias formales por la cual atraviesan los docentes, una vez que ingresan en el sistema formal. Allí aparecen las “trampas” del sistema o la *productividad* del mismo, porque a la vez que evaluados y controlados, muchas veces, estas últimas instancias, funcionan como una mera formalidad, como un verdadero “como si...”. Este es el caso, por ejemplo, de la calificación docente que forma parte del puntaje de los mismos. Según suelen decir los gremios que convocan a estos, todos merecen una calificación de diez -que corresponde al puntaje máximo-, ya que el

* Egresado del Profesorado en Filosofía por la Universidad Nacional del Sur en 2008.

Actualmente, profesor provisional y suplente en el Nivel Superior.

Integrante del Proyecto de Extensión Universitaria “Filosofía con niños, niñas y adolescentes: hacia la configuración de prácticas de articulación en el espacio público educativo”, del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (Directora: Laura Morales) y del PGI - TIR: “Filosofía con niños, niñas y adolescentes en la escuela pública. Alcances, límites y proyecciones de su práctica en el distrito de Bahía Blanca”.

Como investigador, he escrito varios artículos y ponencias para congresos, jornadas y talleres -nacionales e internacionales-, relacionadas a la enseñanza de la filosofía con adolescentes y alumnos de carreras superiores docentes. Además, trabajo temas relacionados con el género, la diversidad sexual y la educación sexual dentro del ámbito educativo formal. Las cuestiones de género y diversidad son abordadas desde una perspectiva filosófica.



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

sistema tiene suficientes vicios y falencias como para no calificar a sus docentes como corresponde, es decir, a partir de un seguimiento personalizado de los mismos.

Otra instancia evaluativa, a la cual se enfrentan los docentes, es la que se realiza al momento de tomar horas -suplencias mayores a cuatro meses y provisionalidades- en los institutos terciarios de la provincia de Buenos Aires. En este caso, la evaluación se plantea como un icono de transparencia y democracia. A la vez que todos los docentes están capacitados para participar, el jurado intenta -en el mejor de los casos- formarse con personas supuestamente neutrales que hacen de garantes de la transparencia del concurso. En dicha provincia, la normativa vigente que reglamenta y posibilita estos procedimientos es la Resolución N° 5886/03. Sin poner en tela de juicio este mecanismo, surgen varios interrogantes que hacen, fundamentalmente, al problema que liga la subjetividad de las personas con sus actos. Es decir, la neutralidad muere justo cuando los sujetos se convierten en sujetas, es decir, en sujetas conscientes de sus actos y su obrar; aún así, ¿cómo ser “neutralmente subjetivo” sin perjudicar al resto y cumpliendo las funciones que las normativas recomiendan? Es preciso aclarar que la normativa se encuentra altamente pautada y determinada, como para que la subjetividad y la discrecionalidad influyan lo menos posible en éstos procesos evaluativos aunque, como ya se mencionó, existen algunos resquicios o intersticios en los cuales ella puede influir y, en muchos casos, modificar y/o determinar los resultados.

Más allá de lo antes mencionado, que escapa a los límites de este trabajo, es interesante pensar la evaluación de los docentes, y de sus proyectos, a la hora de aspirar a un espacio curricular de filosofía. Es decir, ¿cómo se combinan y conjugan la evaluación de propuestas a cátedras de filosofía con las distintas maneras de entender y hacer filosofía? Este será el problema principal que el presente trabajo querrá pensar e intentará dilucidar, aunque a lo mejor sea un problema sin respuestas.

Muchas veces, la filosofía se plantea como un espacio curricular muy difícil -quizá no más difícil que cualquier otra disciplina que se someta bajo sus propias reglas para pensarse- ya que para “enseñar” a la misma, es necesario tener un concepto o definición de lo que se entiende por ella, lo cual plantea, muchas veces, vaguedad y desconcierto. En este sentido, no hay una forma tipo de *la* clase de filosofía, ni de *el* profesor modelo de la misma. Así, y siguiendo con la subjetividad



mencionada más arriba, la clase de filosofía dependerá de las necesidades subjetivas más puras de quienes sean sus docentes -siempre pensando en docentes de filosofía por elección y no por simple suerte-. Así como dice Cerletti: “En cualquier situación de enseñanza de filosofía, lo que emerge siempre, se quiera hacer evidente o no, es el contacto que mantienen con ella quien asume la función de enseñar”¹. En este sentido, la clase de filosofía dependerá de la postura que tome, ante la disciplina, el docente, es decir, no existiría una filosofía objetiva o neutral, sino un lugar desde el cual posicionarse ante ella. En este punto es donde se vuelve al problema planteado párrafos arriba, a saber, cómo se evalúa algo que parece ser, y que necesariamente debe ser, tan personal y subjetivo. Lo primero que debe tenerse en cuenta es en qué se está pensando al momento de hablar de evaluación. En este sentido, Ravela² propone dos grandes grupos de evaluaciones que tienen a los docentes como protagonistas, por un lado, *la formativa* y, por otro, *la evaluación como consecuencia*. La primera, intenta propiciar el aprendizaje de los docentes a la vez que permite mejorar sus prácticas; con ella también se hace referencia a aquel tipo de evaluación necesaria para el desarrollo profesional docente –también denominado DPD-, es decir, aquella que sirve para que los docentes puedan aprender efectivamente de su práctica, recopilando la información necesaria para modificar, transformar o reforzar las diferentes prácticas y estrategias docentes. En cambio, el segundo tipo de evaluación, se refiere a la mera clasificación de los docentes, en base a sus conocimientos y competencias. Si bien muchas veces ambas se toman como sinónimos, no lo son. A lo largo de este trabajo se estará pensando en una evaluación en el primer sentido planteado por el autor.

Otra cuestión importante a tener en cuenta, y que no siempre queda muy clara al momento de la evaluación de un proyecto que aspira a convertirse en una cátedra, es que la misma debe estar referida, precisamente, al proyecto y no a la persona que lo presenta; o, en definitiva, los docentes deben ser evaluados a través de sus proyectos y no en base a sus apariencias, como dice Freire: “Lamentablemente, casi siempre evaluamos a la persona de la maestra y no a su práctica. Evaluamos para castigar y no para mejorar la acción de los sujetos, no para *capacitar*”³. Esta

¹ Cerletti, Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Zorzal, 2008, pp. 19.

² Cfr. Ravela, Pedro, “La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales”, en Martín, Elena y Martínez Rizo, Felipe, *Avances y desafíos en la evaluación educativa*, España, Fundación Santillana, 2009.

³ Freire, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008, pp. 31.



cuestión se presenta como uno de los resquicios o intersticios en los cuales se puede colar la subjetividad de quienes evalúan.

Por otro lado, lo dicho anteriormente se conjuga con otra variable negativa, esta hace referencia a que, en este tipo de instancia, la evaluación se realiza en un momento preactivo⁴, es decir, no existe un desempeño docente a evaluar, sino que se evalúa un posible, un ideal o una forma de lo que podría llegar a ser. Esta situación hace que la evaluación sea precaria y, también, un poco imparcial, ya que la mejor forma de evaluar al docente es en la interacción con sus alumnos y en la retroalimentación que se produce en el momento activo del trabajo con los mismos. Este tipo de evaluación es la que se conoce con el nombre de *evaluación aditiva*. Si bien puede pensarse que esta denominación hace referencia a la evaluación que se realiza en el momento post-activo del trabajo docente, también puede utilizarse, en este caso, para este tipo de evaluación pre-activa, ya que lo que determina el puntaje de los docentes en un concurso es la sumatoria de distintas credenciales educativas y conocimientos “en abstracto”, es decir, descontextualizados del momento activo de la planificación y el trabajo docentes. Quizá, pensar en otro tipo de evaluación no aditiva, para esta instancia, es algo imposible o poco práctico, ya que el sistema educativo comprende muchos agentes y variables que lo vuelven verdaderamente complejo.

El mecanismo de concursos por presentación de proyectos, que plantea el Sistema Educativo Argentino, al menos para la provincia de Buenos Aires, es una de las maneras que tiene el mismo para preservar la calidad de la educación, por medio de la selección del personal aparentemente más capacitado. En los diferentes documentos de la OEI⁵, se plantea que una forma de asegurar la calidad de la educación y la idoneidad de sus docentes, es por medio de la evaluación y selección de los mismos, siempre y cuando la evaluación no sea una mera consecuencia. En este sentido, podría decirse que entre los diferentes investigadores y teóricos de la educación y la política educativa se llega al consenso de que toda medida que se implemente debe tender a la calidad de la educación. Así, siguiendo con los preceptos que el plano de la investigación educativa propone, la calidad de la educación mejoraría si la misma se encuentra en manos del

⁴ Se considera que existen, al menos, tres momentos en el trabajo docente: el *preactivo*, que hace referencia a la planificación y preparación de las clases; el momento *activo*, que consiste en la puesta en acto de lo planificado, más la incertidumbre que genera la práctica; y, por último, el momento *postactivo*, es decir, el momento de evaluación que realizan los docentes una vez que ya ha transcurrido la clase.

⁵ OEI: Organización de los Estados Iberoamericanos.



personal más capacitado. Es preciso ver que aquí se retoma al gran problema filosófico que suscribe este trabajo, a saber: la subjetividad, ya que si bien el consenso es respecto a que las medidas y acciones educativas deben tender a la calidad de la educación, no se logran establecer acuerdos unívocos respecto a qué se entiende por calidad. Además, aquello que sea la “calidad” está atravesado, no sólo por los parámetros subjetivos –en este caso- de quienes evalúan y son evaluados, sino de los parámetros que cierto contexto implican, por ejemplo, respecto a las necesidades que cada institución, región o conjunto de individuos considera como prioritarias.

Si pensamos, específicamente, en el ámbito filosófico, podemos ver que los Diseños Curriculares para la formación docente rescatan esta noción de *calidad*, la cual muchas veces es puesta en la condición de “eficacia”, es decir, en el plano de la implementación de aquello que está legitimado y normativizado oficialmente como “contenidos mínimos”. El problema aquí es que, al menos en el plano filosófico, esta calidad variará dependiendo de cómo se entienda a la filosofía y a la enseñanza de dicha disciplina. Así, para algunos docentes la educación filosófica de calidad puede ser aquella que permita el conocimiento de la historia de las ideas filosóficas, en un trabajo sistemático y exhaustivo; en cambio, para otros, la calidad sólo se logra cuando se permite el desarrollo de un tipo de pensamiento filosófico, independientemente de si este surge o no de una idea, sistema o filosofía reconocida por la tradición académica⁶.

Pero ¿qué y cómo se evalúa una propuesta de cátedra de filosofía? Esto se convierte en un verdadero problema, si se tienen en cuenta las diferentes particularidades que representa dicha disciplina. Por un lado, debe pensarse⁷ que la enseñanza de la filosofía se vincula con el aprendizaje de la misma, lo cual dependerá íntimamente de la concepción que se tenga de aquello que es la filosofía⁸, en este sentido, la forma en la que los docentes se conduzcan en sus clases se relacionará con su posición epistemológica ante la disciplina y de la forma en la cual la vivencien. Esto no implicaría la existencia de una filosofía original por parte de cada docente, sino el posicionamiento consciente de un lugar subjetivo ante el cual la filosofía, y su tradición, se

⁶ En este punto pueden pensarse los distintos modelos de enseñanza de la filosofía que plantea, por ejemplo, Guillermo Obiols.

⁷ Siguiendo los lineamientos que presenta el profesor Cerletti a lo largo de Cerletti, Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Zorzal, 2008.

⁸ Este problema surge, por ejemplo, cuando se piensa el lugar que tiene la tradición filosófica en la enseñanza secundaria de la filosofía. Es decir, cómo se incluye la historia de la filosofía en una clase para alumnos de 16 o 17 años.



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

recrean, se renuevan, se redescubren y se reinventan. Así, es que aparece el modo subjetivo de hacer filosofía⁹. Este modo subjetivo de llevar adelante la clase de filosofía se vincula con lo que los pedagogos han denominado como “biografía escolar”. Cada docente tiene una biografía que le indica una forma de ser y sentirse docente, incluso antes de hacer el paso, por ejemplo, por las materias propias de la didáctica y la enseñanza de la filosofía. De este modo, cada profesor de filosofía tiene una forma particular de ser, que seguramente se irá modificando con el paso del tiempo y la resignificación que aporten las distintas experiencias vivenciadas en el trabajo con alumnos.

Por otro lado, la filosofía tiene que ver con una invitación a pensar, con provocar en los alumnos un tipo de pensamiento diferente al común, al rutinario, al de todos los días. La forma en que se realice esta invitación no es una receta acabada, ya que implica la imprevisibilidad de quien aprende, del contexto, *su* contexto y de los recursos materiales y simbólicos del “invitados”. Así, la forma en como se evalúe este tipo de cuestiones es bastante imparcial, ya que no presenta un sustento desde el cual obtener una referencia, porque implica juzgar la creatividad y la originalidad de los docentes. Quizá el único marco a la subjetividad docente sea la tradición filosófica o los conocimientos legitimados dentro de ella, pero este límite se vuelve endeble cuando pasa por *el tamiz de la interpretación*. En definitiva, la filosofía se produce cuando la teoría se conjuga con las experiencias vividas, es decir, con la interpretación que se hace del mundo.

Pero ¿qué sucede, por ejemplo, si la biografía escolar, si la forma de ser docente que tiene un postulante a tomar una cátedra de filosofía se contrapone con la que tiene su evaluador? ¿Cómo se evalúa a otra persona que no comparte la misma ideología o el mismo posicionamiento epistemológico? ¿Cómo se evalúa a alguien que tiene una concepción y una forma diferente, e incluso contrapuesta, de entender a la filosofía? ¿Cómo se evalúa el modo de enseñar filosofía, el modo de invitar al pensamiento filosófico? Este es el problema principal al cual se enfrentan los nuevos docentes, ya que deben conjugar su propia postura epistemológica con el agrado de quien evalúa, que sea o no una autoridad en el tema, es quién acepta o rechaza, al mejor estilo foucaultiano. Quizá el problema que aquí se planea, y como se dijo más arriba, no tenga una solución, ya que implica pensar en el sujeto, la subjetividad humana, la objetividad y neutralidad

⁹ Cfr. Cerletti, Alejandro, *op.cit.*, pp. 33.



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

de la evaluación docente y sus evaluadores. A lo mejor, la única forma para garantizar la “objetividad” sea apelar a la coherencia, es decir, la coherencia entre lo que los docentes evaluados dicen que harán y lo que efectivamente hacen; o, en el caso de evaluaciones preactivas, entre aquello que se escribe y lo que se dice. Como menciona Cerletti, esto tiene que ver con que cada docente, además de ser un *maestro* es un funcionario del Estado, es decir, un trabajador que debe someterse a normas, reglas, lineamientos, jerarquías y demás. A lo mejor, este “entre” no sea el lugar más apropiado para *los profesores-filósofos*, pero es el lugar que les toca vivenciar.

Aquellos *profesores-filósofos* que participan del Sistema Educativo se convierten no sólo en funcionarios del Estado, sino que además se comprometen –muchas veces de modo incierto- con una serie de tareas “extra-filosóficas”, es decir, con una serie de actividades que escapan a lo estrictamente disciplinar, pero que parecen ser indisolubles del trabajo docente. Muchas de estas tareas “extra-filosóficas” –como puede ocurrir con el hecho de ser evaluados o ser evaluador de un concurso para cobertura de cátedras- enfrenta a los sujetos a un conjunto de cuestionamientos éticos, los cuales pueden pasar inadvertidos o no-pensados en la vorágine del trabajo docente diario.

Para finalizar este trabajo, parece oportuna la siguiente cita que refleja el lugar y las condiciones en las cuales se desarrolla el trabajo docente: “Las instituciones educativas no son lugares neutrales. Conforman escenarios de permanentes y múltiples disputas políticas, económicas, sociales y culturales. Tampoco los saberes que circulan en ella, son ingenuos”¹⁰.

Es necesario pensar que este límite no anula ni el pensamiento ni la acción docente; al contrario, los estimula. Quizá por este motivo sea necesario seguir pensando el problema que se ha planteado, a saber: ¿cómo y qué se evalúa en un proyecto de cátedra para un espacio curricular de filosofía? Dicho problema no parece tener solución aquí y ello podría deberse a dos motivos; el primero, tiene que ver con las peripecias y la complejidad del sistema educativo, que con su alta burocratización debe preservar –equitativamente- diferentes intereses. El segundo motivo, se debe a los límites del trabajo y las dimensiones del problema. El último, implica pensar uno de los grandes planteos hechos por la tradición filosófica, es decir, al ser humano, su subjetividad y la

¹⁰ Cerletti, Alejandro, *Op. cit.*, pp. 70.



reacción de esto con el enfrentamiento a la otredad. Como todo en la filosofía, este problema implica nuevas preguntas y viejas respuestas que necesitan seguir siendo analizadas y filosofadas, esto hace que, a lo mejor, el presente trabajo no sea ni original ni interesante, pero el mismo no tiene la intención de ser o estar acabado, sino de iniciar el pensamiento de un problema que surge de la experiencia de su autor y cobra vida en la recreación de un contexto y unas situaciones que motivan el pensamiento filosófico.

BIBLIOGRAFÍA

Cerletti, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Zorzal, 2008.

Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.

José, Elena y Ortín, Roxana. “La praxis filosófica en el marco institucional”, en Cerletti, Alejandro (Comp.), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, Buenos Aires, Eudeba, 2009.

Marcelo, Carlos. “La evaluación del desarrollo profesional docente”, en Vélaz de Medrano, Consuelo y Vaillant, Denise (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, España, Fundación Santillana, 2009.

Martínez Rizo, Fernando. “La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo”, en Martín, Elena y Martínez Rizo, Felipe, *Avances y desafíos en la evaluación educativa*, España, Fundación Santillana, 2009.

Ravela, Pedro. “La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales”, en Martín, Elena y Martínez Rizo, Felipe, *Avances y desafíos en la evaluación educativa*, España, Fundación Santillana, 2009.

Tiana, Alejandro. “Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación”, en Martín, Elena y Martínez Rizo, Felipe, *Avances y desafíos en la evaluación educativa*, España, Fundación Santillana, 2009.