

Experiencias de Exámenes de Filosofía a Nivel Superior

Mauricio Langonⁱ

Las siguientes experiencias de evaluación de estudiantes fueron realizadas en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) de Uruguay en las disciplinas "Didáctica de la Filosofía III" e "Historia de las Ideas en América", ambas asignaturas anuales correspondientes al cuarto y último año del profesorado en Filosofía.

El currículo del IPA apoya la formación de los profesores en tres pilares: las materias "generales" (o "tronco común"), asignaturas de "ciencias de la educación" que comparten los estudiantes de todas las carreras de profesorado; las materias "especiales", propias de cada carrera ("Historia de las Ideas en América" es una de éstas, del 4º y último año de filosofía); y la "Unidad didáctica-práctica docente" que desarrolla la formación teórica y práctica en la didáctica especial de la disciplina a partir del 2º año de la carrera ("Didáctica de la Filosofía III" corresponde al 4º año de Filosofía).

Querría compartir experiencias de *examen final* realizadas en ambas asignaturas.

1. Fundamentos generales

Sobre el examen final.

El *examen final* es una forma tradicional de evaluación del rendimiento de los estudiantes en las distintas asignaturas, que se continúa aplicando en muchas instituciones, tanto de nivel medio como superior, con variantes relativamente menores.

En el IPA subsiste regido por un Reglamento que, si bien es considerablemente pautado, permite ciertas innovaciones que podrían ser interesantes para ir transformando o renovando un sistema que si bien ha sido criticado con fundadas razones desde hace más de un siglo, y se ha ritualizado y esclerosado considerablemente, de hecho resulta fuertemente consolidado.

Es que el sistema presenta considerables ventajas:

- La garantía para los estudiantes y el control de los docentes que implica la evaluación realizada no sólo por el profesor del grupo sino por un tribunal;
- La función docente que cumple cuando es *público*, hecho que refuerza las ventajas anteriores;
- La posibilidad de evaluar de modo relativamente rápido y considerablemente confiable el resultado de todo un período de estudios (es los casos a que me refiero, anuales);
- La comodidad que implica instalarse en un método ya aceitado y aceptado.

Entre las desventajas relativas del sistema destacan:

- La fuerte tensión a que se somete a los estudiantes que puede afectar su rendimiento en el momento de la prueba y puede resultar una experiencia de efectos psicológicos negativos;
- La concentración del esfuerzo de los alumnos en superar la prueba (más que en aprender o formarse en aquello que se está estudiando), la intensificación de los estudios en el período previo al examen y el consecuente descuido de la formación en los demás momentos, etc.;
- De modo muy especial el *examen final* tiende a recalcar los temas que es necesario conocer en desmedro de otros, de modo que potencia la tendencia a orientar los cursos en función del examen en vez de poner el examen al servicio de los cursos.

Además, con el tiempo se ha ido generando desgastes que provocan rutinización de la tarea docente; desarrollo por parte de los estudiantes (cuando no de instituciones especializadas en “preparar” para exámenes) de “destrezas” específicas para superar la prueba.

La tarea de *dar* exámenes sigue siendo angustiosa y la de *tomarlos* tiende a vivirse como una tarea pesada y carente de incentivos, que se cumple a desgano y lo más rápido posible.

Fundamentación de la propuesta

Al presentar esta propuesta lo que procuré fue minimizar las desventajas del *examen final* y potenciar sus ventajas mediante una serie de pequeñas innovaciones.

Como pretendo recalcar la importancia de no establecer un mismo régimen para todos los exámenes, sino por el contrario modelarlos según las características propias de cada asignatura, el tener la oportunidad de realizarlo en dos disciplinas distintas del mismo año me permitió tensar las posibilidades del *examen final* hacia dos formas de marcadamente diferentes. Tres alumnos participaron de ambos exámenes.

Ambas experiencias pretenden mejorar distintos aspectos y de distinta manera. Por eso incluyo su fundamentación en cada una de ellas. Las dos comparten un mismo espíritu y al menos la aplicación de un criterio común que estimo valioso del punto de vista docente: proponer a los estudiantes actividades *del mismo tipo* que las que se sugiere que realicen en otros ámbitos o niveles (con sus alumnos o colegas, por ejemplo). Es decir, que las actividades que realizan los futuros profesores sean análogas a aquellas que pondrán a sus

alumnos. Así, en el examen de Didáctica, se discutió pautas del mismo modo que se espera que ellos las discutan con sus alumnos. En el examen de Historia de las Ideas, se pidió que escriban y participen en una discusión como se espera que pidan a sus alumnos escribir y argumentar; que escriban y participen en una discusión como se espera que en el futuro lo hagan con sus colegas. El mismo criterio (pedagógico y ético) se empleó durante el curso: si pido a mis estudiantes escribir, debo escribir, etc.

2. Examen de Didáctica de la Filosofía III

Didáctica de la Filosofía III cuenta con 2 horas semanales de clase. El estudiante tiene a su cargo un grupo de Educación Secundaria,ⁱⁱ encargándose el profesor de didáctica de la supervisión de su actividad y visitando sus clases al menos tres veces en el año. La aprobación del curso supone dos pruebas teóricas parciales y un examen final consistente en una clase y posterior entrevista con un tribunal integrado por el profesor de Didáctica y otros dos profesores de filosofía de secundaria, generalmente propuestos por cada estudiante.

FUNDAMENTOS Y OBJETIVOS

Esta experiencia no presentó innovación en la forma general del examen que fue la habitual. Por un lado, a través de un documento escrito que se incluye más abajo, se procuró:

- a. Establecer los criterios del examen de común acuerdo con los estudiantes, detalladamente y con considerable anticipación. De este modo se estaba cumpliendo con un principio generalmente aceptado de la evaluación. Pero además, la experiencia mostraba en la práctica cómo se van estableciendo pautas en diálogo con estudiantes, uno de los contenidos clave en la enseñanza de la disciplina en cuestión.
- b. Discutir con los estudiantes los supuestos y problemas generales de la evaluación. Con esto, se da la oportunidad a quienes ya están iniciándose como profesores de trabajar en concreto algunas cuestiones teóricas y prácticas relativas a evaluación, y hacerlo desde la posición en que poco después se encontrarán sus alumnos de secundaria, cuando tengan que dar exámenes ante ellos.ⁱⁱⁱ
- c. Explicitar el procedimiento del examen en todas sus etapas, estableciendo el orden, duración y alcances de las mismas (clase, entrevista, reunión del Tribunal, fallo); e incluyendo los pasos y pautas de la entrevista. Ello permite por una parte que los estudiantes tengan claro con qué instrumentos serán evaluados y tengan la oportunidad de participar en la discusión del tipo de preguntas pertinentes para evaluar. Por otra parte, da un orden de actuación a los tribunales y da una clara idea a sus miembros de

qué esperan sus estudiantes de ellos. Así se logra mayor coherencia en los criterios de evaluación que un grupo variado de profesores realiza sobre estudiantes de un mismo subgrupo. Por supuesto, las pautas acordadas con los estudiantes fueron conversadas previamente al examen con cada uno de los Tribunales, que estuvieron de acuerdo en seguirlas.

- d. Organizar detalladamente la forma de funcionamiento del Tribunal, también explicitada por escrito y conversada con los distintos tribunales. El orden propuesto procura que cada uno de los miembros evalúe primero de acuerdo a su leal saber y entender y luego entre en diálogo con sus colegas, de modo de influenciarnos lo menos posible unos a otros y potenciar al máximo el enriquecimiento que significa contar con diferentes perspectivas y modos de observar.
- e. Establecer las pautas generales de evaluación. Los estudiantes no sólo conocen con anterioridad con qué pautas serán evaluados, sino que han participado activamente en su elaboración. Por supuesto este fue el punto de mayor discusión y también aquél en que se lograron perspectivas más enriquecedoras.

Por otro lado, se procuró generar un ambiente distendido e informal al máximo, para lo cual se aplicó una innovación (que no todos los miembros de los Tribunales aceptan de buen grado) consistente en realizar la entrevista en cafés, cantinas liceales, patios o plazas. La salida del espacio formal y la entrada en un ámbito cálido, acompañando la entrevista a veces con comida y bebida, genera un ambiente distendido que permite además continuar la conversación informalmente durante bastante tiempo, potenciando las cualidades educativas del acto en un escenario propicio para el filosofar y la convivencia. El método había sido aplicado con éxito anteriormente en otras instancias y yo había procurado, hacer en ese tipo de espacios las entrevistas anteriores o posteriores a las clases observadas durante el año.

DESCRIPCIÓN

Para este examen acordamos previamente con los estudiantes los criterios y modalidades de evaluación. En una clase, intercambiamos ideas sobre el punto. Para la siguiente sesión puse a consideración del grupo un escrito en el cual explicitaba consideraciones generales sobre la evaluación y una propuesta que fue discutida y modificada entre todos. El texto finalmente acordado (incluyendo mis consideraciones iniciales) fue puesto luego en conocimiento de los miembros de cada Tribunal y es el siguiente:

LINEAMIENTOS PARA LA EVALUACION DE LOS ESTUDIANTES DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA III

GENERALIDADES

Para hacer esta propuesta me baso en lo conversado en la última sesión del grupo. Pero comienzo con una serie de reflexiones personales con el fin de clarificarme a mí mismo las cuestiones implicadas que me parece que son muchas y graves, y que las vías de su solución deben ser cuidadosas.

Esta propuesta se basa en los siguientes

Supuestos:

- a) Que no toda educación *vale lo mismo*.
- b) Que es posible mejorar la educación.
- c) Que la evaluación es un instrumento para la *mejora* de la educación
- d) En este caso, es un instrumento para la mejora *didáctico-filosófica* de las *clases* de filosofía, de la *enseñanza* de la filosofía y del filosofar.
- e) Que no es irrelevante la cuestión *didáctico-filosófica*: que las distintas *clases* y *enseñanzas* de la filosofía y del filosofar no *valen lo mismo*.
- f) Que es posible, por tanto *evaluarlas* (para mejorarlas), de acuerdo a *criterios de evaluación*
- g) Que los *criterios*, a su vez, *no valen lo mismo* y pueden, a su vez, ser *valorados*.
- h) Que uno de los *metacriterios valiosos* consiste en explicitar los criterios de evaluación previamente a su utilización
- i) Que otro de los *metacriterios valiosos* consiste en *discutir* y *acordar* dichos criterios entre evaluadores y evaluados, con anterioridad a su aplicación, explicitándose también las eventuales discrepancias.

Precisiones

La única evaluación que puede redundar una mejora en la actuación docente de una persona, es su **autoevaluación**. Es decir, aquella evaluación que se hace uno mismo sobre sí mismo, evaluación que implica poner en cuestión *todos los aspectos*: no sólo los *instrumentales* sino también aquellos referidos a la propia visión de la educación, sus *finés*, objetivos, etc.

Las **heteroevaluaciones**, es decir, la evaluación que -por ejemplo- sobre un profesor hace un inspector, o sobre un futuro docente hace un tribunal de examen, cumple la función de aportar elementos que puedan ser útiles a la autoevaluación y mejora de esas personas en tanto docentes.

Sin embargo, las evaluaciones que las instituciones educativas hacen de sus docentes o futuros docentes, son parte de la **autoevaluación** que esas instituciones hacen sobre sí mismas en vistas a su propia mejora y de acuerdo a sus pautas, entre las cuales se incluyen la formación (preparación y mejora) de sus docentes.

La evaluación que supone un examen es, entonces, **heteroevaluación** desde el punto de vista del evaluado y **autoevaluación** desde el punto de vista de la institución educativa.

Ello genera problemas que trataré de explicitar, distinguiendo entre "evaluación", "acreditación" y "calificación".

Desde el punto de vista **institucional** un examen cumple la función de **acreditar** que la persona evaluada es *competente* en aquello de que se trata. Por ejemplo, en nuestro caso, que el evaluado dispone de los conocimientos, habilidades, etc. requeridos para ser profesor de filosofía y es capaz de ponerlos en acción en una clase de filosofía, de fundamentar sus decisiones y de autoevaluarse, de modo que es posible *acreditar* eso *aproband* su examen y, posteriormente, otorgándole un título de profesor que *acredita* que le *compete* enseñar filosofía.

Las instituciones suelen establecer sistemas de **calificaciones**, que comportan una serie de supuestos: que los *aprendizajes* (cuando no las personas) son comparables, jerarquizables y cuantificables; que las "notas" o puntuaciones permitirán *seleccionar* a los "mejores" para ciertos cargos; que son *estímulos* positivos para mejorar, etc.

Entre otros efectos institucionalmente negativos de las "calificaciones" destacan:

- a) La introducción de la *competencia* en vez de la *colaboración* entre personas que forman parte de la institución;
- b) La promoción en las personas de *estrategias* para obtener el éxito escolar y no para mejorar y desarrollarse personal y grupalmente. *Estrategias desmoralizadoras* tales como copiar, actuar de acuerdo a lo que se cree que el profesor o tribunal espera y no de acuerdo a las propias convicciones y personalidades, adular, etc.

Me parece importante considerar estas cosas a la hora de evaluar a los estudiantes del curso de Didáctica de la Filosofía III.

ACTIVIDADES DE LA EVALUACIÓN

A través de una **clase** y una **entrevista** inmediatamente posterior, los tribunales se reunirán para *evaluar al estudiante en tanto docente* y dar su fallo sobre el examen (con calificación).

Clase

El tribunal observará una clase de 40 minutos, tomando en cuenta las pautas de evaluación que se indican más abajo.

Entrevista

La entrevista posterior tendrá una duración máxima de 45 minutos y se realizará siguiendo aproximadamente la siguiente **guía**:

a) Exposición autoevaluativa del alumno. (No más de 15 minutos)

- Respecto al curso en general:
 - El estudiante explicitará y fundamentará los criterios que le guiaron para realizar su planificación anual: qué quiso hacer, qué objetivos generales se propuso.
 - Indicará con qué situación se ha encontrado, qué dificultades o emergentes surgieron; cómo ha respondido a esos desafíos, si ha debido introducir cambios, ajustes, etc. en el transcurso del curso y por qué.
- Respecto a la clase visitada:
 - Qué objetivos se planteó realizar en ella, por qué medios;
 - Cómo se articula con el resto del curso y de la unidad considerada (que vino antes y qué vendrá después)
 - Hasta qué punto logró lo que se proponía; ¿por qué?

b) Heteroevaluación del Tribunal.

- Preguntas respecto a la clase observada:
 - Preguntas **dentro** del marco planteado por el estudiante: relativas a la relación de la clase con el resto del curso, a la relación con los estudiantes, a la relación entre objetivos y realización, a los contenidos conceptuales, a los métodos utilizados, al desarrollo de aptitudes y actitudes filosóficas en los estudiantes, al ambiente de aula, a emergentes, etc.
 - Preguntas **sobre** el marco planteado por el estudiante: relativas a su fundamentación en la relación con el resto del curso, con los estudiantes, entre objetivos y realización, contenidos conceptuales, métodos utilizados, aptitudes y actitudes filosóficas, ambiente de aula, emergentes, etc.
- Preguntas respecto a la planificación y desarrollo del curso:
 - Preguntas dentro del marco planteado por el estudiante.

- Preguntas sobre el marco planteado por el estudiante (fundamentación; relación con el programa y con los fines de la educación uruguaya, etc.)

REUNIÓN DEL TRIBUNAL

Inmediatamente de finalizada la entrevista el Tribunal se reunirá y procederá de la siguiente manera:

- a) Cada uno de los miembros del Tribunal evaluará por separado la clase observada y la entrevista posterior de acuerdo a las pautas de evaluación que se indican más abajo, realizando la puntuación numérica correspondiente.
- b) Cada uno de los miembros del Tribunal expondrá ante sus colegas su evaluación.
- c) El Tribunal intercambiará opiniones y debatirá sobre el examen y acordará la calificación final a otorgar

COMUNICACIÓN DEL FALLO

Inmediatamente el Tribunal comunicará al alumno su fallo.

PAUTAS DE EVALUACIÓN

El Tribunal evaluará los siguientes *ítems*:

- a) Nivel filosófico de la clase: trabajo con conceptos, corrección de los mismos, profundización, criticidad, creatividad, relación con otros.
- b) Métodos y recursos didácticos: su articulación con el trabajo filosófico, recursos de que dispone el docente, manejo de los mismos.
- c) Ambiente de aula: características del espacio generado, relación con los estudiantes y entre los estudiantes.
- d) Desarrollo en los estudiantes de aptitudes y actitudes filosóficas: promoción y habilitación de las mismas (en argumentación, autonomía de pensamiento, crítica, creatividad, capacidades de lectura, escritura, etc.)
- e) Relación entre la propuesta y su realización.
- f) Fundamentación y solidez filosófica de la propuesta.
- g) Consideración global de la clase y la entrevista.

Para evaluar estos *ítems* se considerará tanto la clase como el curso.

Desarrollo

Los exámenes se desarrollaron de acuerdo a lo que estaba previsto.

En los casos en que ello fue posible, las entrevistas se realizaron en cafés, y en el mismo lugar se dio el fallo del Tribunal, continuándose luego con conversaciones informales.

En los casos en que esto no fue posible, se realizaron en el Liceo correspondiente.

Evaluación y comentarios.

No realicé una evaluación sistemática de la experiencia. Me limité a recabar oralmente las opiniones de profesores y estudiantes, que fueron en general positivas.

La principal dificultad encontrada tiene que ver con la calificación de los alumnos hecha por un Tribunal diferente para cada uno de ellos. En este sentido creo que los esfuerzos realizados (explicitación de supuestos e ideas generales del profesor del curso, acordar pautas de tiempo y orden, aplicar los mismos criterios formales de evaluación, indicación expresa de la relatividad de toda calificación) resultaron satisfactorios. Por supuesto, no se esperó en ningún momento que los colegas compartieran todos y cada uno de mis puntos de vista, sólo que los tuvieran claros. Ello habilitó a la explicitación de las perspectivas y criterios de cada uno de los miembros de los Tribunales en las reuniones de los mismos y al establecimiento de un clima adecuado para discutir la calificación correspondiente en cada caso.

3. Examen de "Historia de las Ideas en América".

“Historia de las Ideas en América” es una asignatura de 4º año de Filosofía, que cuenta con 4 horas semanales. De acuerdo al Reglamento que rige a la casi totalidad de las disciplinas “generales” y “especiales” del IPA,^{iv} cada materia se aprueba con la asistencia al curso, la aprobación de dos parciales y un examen final. Este último es evaluado por un tribunal de tres profesores de filosofía del IPA, uno de los cuales es el profesor de la asignatura. El examen consiste normalmente en un escrito de dos horas de duración (el Tribunal propone dos temas y cada estudiante elige uno) y una instancia oral que suele durar alrededor de 15 minutos para cada estudiante. Es habitual permitir como alternativa sustituir la parte escrita por un trabajo de índole monográfica realizado por el estudiante. En ese caso, el oral suele tomar la forma de defensa de dicho escrito.

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS

Esta experiencia se propuso objetivos muy distintos que la del examen de Didáctica. En ella sí se procuró innovar en la forma del examen.

Se trata por un lado de establecerlo como una importante instancia creativa y educativa, de comunicación y convivencia (no sólo evaluativa), de rescatar su carácter público, y de reducir el nivel de angustia que implica.

La práctica de sustituir la instancia del “escrito” por una “monografía” preparada a domicilio, fue en su momento una innovación interesante que permitió la producción de trabajos creativos de los estudiantes que ocasionalmente culminaron incluso en su publicación en forma de libro. Pero ha sufrido un proceso de desgaste muy marcado. En efecto, el modelo en sus inicios se aplicaba generalmente sólo en alguna disciplina específica^v o en la que elegía el estudiante, generalmente en el último año, como una especie de sustituto de las “tesinas” que suelen exigirse en otras instituciones. Pero se fue extendiendo a casi todas las materias (“especiales” y “generales”) del plan de estudios; de modo que el estudiante suele preparar varias “monografías” por año sobre disciplinas muy diversas. El resultado fue la disminución notoria del nivel general de los trabajos presentados. Y una exigencia menor a la del examen escrito tradicional.

Esta propuesta intenta rescatar lo mejor de la producción de trabajos escritos no realizados en la instancia misma del examen, sin recaer en esos defectos.

Una tradición uruguaya que se remonta a los orígenes de la República en la década de 1830 y llega hasta la dictadura militar de 1973-85, había consolidado el carácter **público** de los exámenes orales. Habitualmente los estudiantes permanecían en el salón donde se realizaban los exámenes y podían también asistir estudiantes de otros cursos y otras personas y escuchar las pruebas. Caso fundacional hubo en que posteriormente esos exámenes (y a través de ellos, los cursos de filosofía) fueron debatidos en la prensa.^{vi} Este carácter público de los exámenes me parece valioso: por un lado, la escucha tiene valor educativo, por otro, el examinando cuenta con la garantía que da la publicidad del acto. Si bien los exámenes continúan siendo formalmente públicos, la tradición de asistencia a los mismos se pierde por completo a raíz de la dictadura militar y no se recupera posteriormente ni siquiera en el IPA:^{vii} cada alumno entra solo a la sala en que se desarrolla el examen oral. Está tácitamente establecido que los demás no entren. Cuando uno aclara que el examen es público, normalmente los estudiantes hacen uso de su libertad de no entrar, y esperan afuera su turno. Si uno insiste, se ha dado el caso que el propio interesado pida a sus compañeros que no entren. De este modo entiendo que se han diluido dos aspectos de importancia: el carácter docente del examen; la garantía que otorga su publicidad. A más de la pérdida democrática general que implica la costumbre del debate público y, con ella, el uso de la razón pública.

En otro orden de cosas el examen oral resulta para el estudiante una instancia educativa particularmente angustiosa. Me parece importante que la actividad final de un curso (y con más razón si está ubicado al final de una carrera de formación de quienes darán cursos de filosofía) adquiera valor educativo, creativo, de participación colectiva, de debate público fuerte y respetuoso, y que sea también fuente de gozo. Por supuesto, lograr transformar nada menos que un examen en algo parecido a esto es un desafío considerable.

Esta innovación procura:

- Incentivar la producción escrita reflexiva y de alto nivel,^{viii} tanto individual como colectiva, especialmente entre quienes están culminando su grado, mejorando el nivel habitual de la misma. En el contexto de una carrera que no incluye tesis o tesinas finales y donde las “monografías” se han generalizado hasta perder el sentido de tales, se procuró que los estudiantes se lanzaran a una labor de escritura seria de tipo ensayístico o monográfico, con características de investigación, y que fuera sustancialmente filosófica (y no histórica como podría ocurrir dadas las características de la disciplina). De este modo, se trató que la instancia escrita del examen no fuera básicamente ni una demostración de información adquirida (como suele ocurrir en los “escritos” habituales), ni una superficial investigación de datos, en forma de trabajos tipo “recorto y pego” en que suelen caer las mal llamadas “monografías”, sino una escritura propiamente filosófica.
- Comprometer a los estudiantes en una sólida labor educativa de evaluación, de extensión considerable (unas 6 horas en total), mediante la organización del examen oral en forma de Simposio. Ello habilitó que todos (profesores y estudiantes) participaran activamente en la evaluación de todos y que cada uno se enriqueciera con el aporte de los otros. En vez de las largas esperas en los pasillos, descomprometidas de lo que ocurre en los exámenes de los otros, para pasar luego a una intensa acción individual de escasos minutos de duración, un acto participativo, educativo y filosófico.
- Promover el acercamiento, integración y convivencia, en un ámbito filosófico y educativo, entre estudiantes de distintos grupos y sus profesores, tanto a través de la instancia oral que propició un mayor conocimiento e integración entre nosotros, como en la instancia del almuerzo en común en la cantina del IPA.
- Transformar el examen oral en una instancia académicamente exigente y educativamente enriquecedora, promotora del intercambio y el debate argumentativo en *comunidad de indagación*. Instancia estimulante y gratificante, más allá de la eventual “nota”.
- Restituir al examen oral su carácter público; incentivando el desarrollo de las capacidades críticas, reflexivas, expresivas y cuidadosas del otro.

- Estimular la autoestima, autoexigencia y creatividad de los estudiantes al proponerles la presentación pública de sus trabajos de modo que su conocimiento no quede circunscrito al tribunal, sino que sea puesto en común y discutido con sus compañeros;
- Hacer de la instancia colectiva un momento de trabajo valioso y agradable, reduciendo la presión psicológica a que se ven sometidos los estudiantes en tales situaciones, y generando un ambiente distendido. En esta experiencia, al contrario que en el examen de Didáctica, no se recurrió para ello a ámbitos informales, sino que se realizó en un marco de formalidad. Las objeciones principales referidas al funcionamiento efectivo de la experiencia, como veremos más abajo, a justo título se centraron en el insuficiente respeto a estas normas formales.
- Realizar esta experiencia en la única disciplina del currículo relacionada con el pensamiento latinoamericano, propiciando el estudio y la creatividad en ese campo de importancia sustancial, pero en general acorralado en nuestros planes de estudio y reducido a una sola materia,

Habiendo fundado y explicitado más arriba los objetivos de la experiencia realizada en el examen de Didáctica, surge claramente la diferencia de intencionalidad con éste. No sólo no se puso el acento en la reflexión sobre la evaluación sino que se minimizó en lo posible la importancia de los criterios a emplear. Éstos fueron formulados oralmente y se redujeron a las orientaciones generales de autonomía, originalidad, argumentación, atinencia, coherencia, presencia de elementos de pensamiento de alto orden (establecer comparaciones, extraer consecuencias, etc.), utilización adecuada de información, uso del lenguaje y unidad filosófica del trabajo. La idea era no centrar la cuestión en la nota o en la valoración que el tribunal hiciera, sino en que cada uno efectuara una tarea que lo dejara satisfecho, dentro de los marcos habituales de una comunicación a un congreso, procurando que el resultado fuera posible de ser publicado como artículo. Quiero decir, la pauta era que se escribiera el trabajo teniendo en vista como *destinatario* a la comunidad académica, a los propios compañeros o al público en general, incluso a los profesores en tanto colegas, pero no en tanto miembros de un Tribunal que los habría de juzgar.

Con menor preparación yo había intentado una experiencia similar con un grupo de la misma disciplina algunos años antes. Aunque la experiencia me pareció positiva no la registré entonces por escrito.

Basándome en ese antecedente fue posible prepararla mejor en esta oportunidad. Y la registro por escrito en la esperanza de que pueda ser de utilidad para otros y mejorada en el futuro.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.

Al comienzo del curso planteé por escrito a los estudiantes un primer esbozo de esta propuesta que luego conversamos durante el año, preparando los ánimos y puliendo detalles hasta llegar a la propuesta que ahora presento. Se planteó como una alternativa no obligatoria, pudiendo quien lo deseara optar por la forma habitual de examen escrito y oral.^{ix}

Se propuso realizar un trabajo escrito domiciliario, de carácter monográfico o ensayístico, relacionado directa o indirectamente con el curso de "Historia de las Ideas en América",^x que cumpliera con las características habituales de una "comunicación" a un Coloquio o Encuentro (aunque sin exigencias formales rigurosas) de 6 a 8 carillas de extensión, que incluyera investigación y reflexión filosófica propia (en forma crítica o creativa, pero que no se redujera a la mera exposición o acumulación de información).^{xi} El trabajo podía ser hecho individualmente o por pequeños grupos de dos o tres personas.

El segundo "parcial" consistió en un avance de ese trabajo, que se me entregó en setiembre. La versión definitiva de cada trabajo me fue entregada (en soporte papel o informático) a fines de noviembre, dos semanas antes de la instancia oral, con copia a los otros integrantes del Tribunal.

Once trabajos fueron presentados a considerados por el tribunal antes de la instancia oral. Dos de ellos no resultaron satisfactorios. Conversamos con sus autores y les dijimos que, a juicio del tribunal, sus trabajos no eran suficientes. Se les indicó sus falencias y se les sugirió que los desarrollaran con mayor profundidad antes de enfrentar la instancia oral. Los estudiantes decidieron reformularlos para presentarlos en el período de febrero. De modo que tuvimos 9 trabajos para la instancia oral.^{xii}

Ésta fue pensada como un Simposio del que participaran activamente los estudiantes de los dos grupos (algunos de los cuales prácticamente no se conocían) y los miembros del Tribunal. Los estudiantes debían exponer en forma verbal, en unos 10 ó 15 minutos, una síntesis sustantiva de su trabajo. Yo, como profesor del año, actuaría como "discutidor", formulando mis observaciones, preguntas y comentarios (en unos 5 minutos) para lanzar la discusión, abriéndose luego libremente el debate entre los autores y los demás participantes, durante unos 30 minutos.

La instancia oral se realizó el 14 de diciembre, aproximadamente de 9.30 a 17 horas, suspendiéndose más o menos por una hora al mediodía. La mayoría de los participantes compartimos la comida en la cantina de la institución.^{xiii} La actividad se realizó en un salón del IPA lo suficientemente amplio como para trabajar cómodamente en círculo, sentados en sillas con soporte para papeles.

Estudiantes y profesores nos ubicamos libremente en los asientos. Repetí las pautas del trabajo a realizar e intercambiamos luego ideas sobre cuál sería el orden de exposición, acordándose que fuera por similitud temática. Puesto que dos de las comunicaciones consideraban centralmente la polémica Salazar-Bondy-Zea, comenzamos por ellos. Después el encadenamiento se dio con naturalidad al advertir los autores vínculos con el trabajo anterior.

Los autores y trabajos presentados (en orden de exposición) fueron:

Por la mañana:

Colman, Ma. Cecilia; Garcés, Adriana y Peluffo, Andrea: *América Latina, filosofía e identidad.*

González, Gabriela: *Sobre lo uno y lo múltiple en los productos de la racionalidad humana; la filosofía en América y su modelo europeo.*

Cyjón, Tamy y Queirolo, Paola: *Rafael Barrett ¿le dejó algo a América?*

Fratti, Luis: *¿Quiénes son los Sin Tierra?*

Iglesias, Andrea y Morales, Isabel: *Acercamiento a la problemática en torno a la dicotomía civilización-barbarie.*

Pinto, Laura y Salchi, Silvia: *El rol de la educación en la conformación de nuestra identidad.*

Por la tarde:

Sandes, Richard y Murfeldt, Sergio: *José Martí y el proyecto político popular.*

Rodríguez Arbelo, Lionel: *Hincarle el diente a la identidad latinoamericana*

Sanz, León: *Emergencia de una verdad para América Latina.*

Todos los estudiantes y profesores estuvieron presentes en la totalidad del desarrollo. También participaron en determinados momentos del día otros estudiantes (entre ellos varios de los que optaron por la prueba escrita).

Al finalizar la actividad planteamos a los estudiantes si querían conversar entre todos qué calificación habría que darle a cada uno o si querían reunirse aparte para darle al tribunal

su opinión al respecto. Los estudiantes prefirieron que simplemente el tribunal se reuniera y los llamara luego para comunicarles las calificaciones. Así se hizo.

EVALUACIÓN PERSONAL DE LA EXPERIENCIA

Los trabajos escritos en general respetaron las pautas propuestas. No hay diferencias de nivel notables con respecto a otros años. Con la excepción indicada más arriba, no hubo trabajos insuficientes, aunque sí algunos que hubieran requerido más maduración. Los trabajos fueron en general encarados con seriedad y en perspectivas muy diversas y por tanto enriquecedoras.

En la parte oral la participación fue muy fluida y ágil, y el ambiente general muy bueno. Si bien hubo momentos de críticas y debates fuertes, no hubo intervenciones agresivas y tengo la impresión de que todos se sintieron cómodos. Es de destacar que muchos de los estudiantes establecieron relaciones entre sus obras y las que se estaban discutiendo. Quisiera resaltar que algunos trabajos que incluían considerable esfuerzo de búsqueda de información fueron criticados por su escaso desarrollo filosófico y los respectivos autores respondieron problematizando filosóficamente su labor.

Como principal aspecto negativo resalta el hecho de que no quisimos ser estrictos con el tiempo y ello llevó a que algunas exposiciones se extralimitaran mucho, lo que distorsionó el desarrollo del trabajo, haciéndolo más extenso y cansador de lo necesario.¹

ALGUNOS COMENTARIOS DE LOS ESTUDIANTES.

Con posterioridad a la realización de la experiencia solicité a los estudiantes que me hicieran llegar evaluaciones y sugerencias. Éstas son algunas de sus opiniones:

- La propuesta de examen nos pareció por más interesante y enriquecedora, amén de "distendiente".
- Un muy buen ejercicio de intercambio y una instancia fundamental para "practicarnos" en actividades de este tipo a nivel "profesional".
- Original y enriquecedora propuesta.
- No fue respetado lo pautado en los tiempos, tanto de exposición como de defensa;
- Hay quienes no presentaron una hipótesis y ni siquiera una toma de posición frente a lo expuesto.

¹ El menor tiempo dedicado a un trabajo fue de 30 minutos y el mayor, de 55 minutos.

- Sería valioso que Ud. hiciera los comentarios u observaciones que considere pertinente a todos; nos parece importante por una cuestión de equidad.
- El sabor que nos queda es dulce, y queremos que sea el que comparta con nosotros.

ⁱ Profesor de Filosofía y Educación (IPES – Uruguay); Miembro fundador de Filosofar Latinoamericano y del Corredor de las Ideas; Director del Boletín de Filosofía de la Fundación para el Estudio del Pensamiento Argentino e Iberoamericano (Argentina).

ⁱⁱ En Uruguay, "Filosofía" es una asignatura de todas las orientaciones de los tres últimos años de Bachillerato, con una carga de 3 horas (de 40 minutos) semanales. Los estudiantes hacen su práctica en uno de esos años procurando cubrirlos todos en los tres años de práctica. Los grupos que se les asignan están en diversos Institutos dispersos en la ciudad de Montevideo y cercanías. Para la mejor atención de los estudiantes los grupos del IPA se subdividen en subgrupos. En este caso el subgrupo tenía 11 estudiantes.

ⁱⁱⁱ Los exámenes de didáctica de la filosofía se realizan aproximadamente un mes antes de los exámenes de secundaria.

^{iv} Las excepciones tienen que ver con algunas especialidades tales como *Comunicación Visual, Dibujo*.

^v Por ejemplo, en filosofía: *Técnicas de investigación filosófica*.

^{vi} Cfr. Claps, M. A. : *Primera polémica filosófica en el Uruguay Juan Bautista Alberdi - Salvador Ruano (1838); y El texto de la polémica*, en: **Cuadernos Uruguayos de Filosofía**. Montevideo, Instituto de Filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de Montevideo. T. II, 1963, p. 155-181.

^{vii} También los concursos para cubrir cargos docentes o de gestión, tanto en el ámbito secundario como superior, suelen ser formalmente públicos, pero no siempre lo son en la realidad.

^{viii} *Filosófica*, en este caso. Pero me parece que la idea puede ser practicada también en otras especialidades.

^{ix} No se habilitó la alternativa de presentar un trabajo a defender ante un tribunal, pues la propuesta es otra forma de discusión de los trabajos.

^x El curso fue particularmente breve (de fines de mayo a fines de octubre, con 3 semanas de vacaciones y pérdida de algunas clases por diversos motivos). Tomando como "eje" el problema de la *identidad* de nuestra América, nos centramos en el estudio de algunas posiciones *contrapuestas*, preferentemente en forma de *polémica*. Tras una introducción general comenzamos por la *polémica Salazar Bondy-Zea* para plantear las cuestiones básicas, y seguimos luego, en un orden más o menos cronológico, con los *Coloquios de 1524*; la *controversia entre Las Casas y Sepúlveda*; un pantallazo a las ideas filosóficas en nuestro territorio, considerando brevemente sus aspectos *conflictivos* (el *debate Alberdi-Ruano*, la larga querrela entre *espiritualistas* y *positivistas*) y sus aspectos *dialógicos* (Ellauri, Vaz Ferreira); la contraposición de ideas entre *Sarmiento* y *Martí*, y una muy apretada referencia a autores más recientes, con exposición de algunos conceptos claves de Dussel y Kusch.

^{xi} La indicación de extensión obedece principalmente a reducir la tendencia de algunos estudiantes a extenderse en informaciones o detalles en desmedro de la profundidad filosófica. Pese a ello se aceptaron trabajos más extensos cuando los mismos incluyeron investigación de tipo *histórico*, relevante en esta asignatura.

^{xii} Uno de ellos, realizado por dos alumnos que habían cursado la materia anteriormente, con el Prof. Yamandú Acosta, y que optaron por participar de esta experiencia.

^{xiii} El Tribunal se constituyó previamente en un salón donde puso la prueba escrita a los 6 estudiantes (dos de ellos del curso anterior) que optaron por el sistema tradicional. Una persona permaneció en ese salón durante las dos horas que duró el escrito, mientras el Tribunal funcionaba en otro salón con los estudiantes que participaron del Simposio. Una vez terminado éste, el Tribunal tomó las pruebas orales de quienes optaron por el sistema tradicional.