La autoinmunidad

. . .

Un programa puede declarar lo que quiera sobre el pluralismo, pero lo que un estudiante aprende de verdad es lo que se le evalúa. La evaluación le dice qué cuenta: si lo que se premia es la calidad de un argumento, el estudiante aprende a argumentar, y si se premia una actitud, aprende a mostrarla. Esta entrega examina cómo están diseñados los criterios de evaluación de los programas de Filosofía del bachillerato uruguayo, qué cambió entre 2023 y 2026, y en qué punto preciso la evaluación puede convertir un desacuerdo filosófico en un defecto de carácter. Ese punto es lo que en medicina se llama autoinmunidad: el sistema que debía defender al organismo empieza a atacar sus propios tejidos.

Lo que dejó de decir

El programa de primer año del Plan 2023 tenía una sección de orientaciones para la evaluación que no dejaba dudas sobre lo que se esperaba. «La evaluación posee siempre un componente axiológico y por ende debe ser ética», decía, y precisaba: «Una evaluación ética incluye no solo lo que el alumno aprehende (saberes y habilidades), sino también sus conductas y comportamientos frente al otro, en tanto ser social y político. Se valora el saber, el ser (con el otro) y el saber hacer». En una clase de Filosofía, eso significaba que una parte de la nota dependía de cómo el estudiante se comportaba como ser político.

Los programas de 2026 eliminaron esa sección, y hay que decirlo con claridad: fue una mejora. Pero no la reemplazaron por nada. Los programas de primero, segundo y tercero no tienen ningún apartado sobre evaluación. No dicen qué se evalúa, ni cómo, ni con qué criterios, y eso deja la evaluación librada a cada docente y a la reglamentación general de Secundaria. La comparación con 1995 vuelve a ser instructiva. Aquel programa tenía reglas mínimas: la evaluación era del proceso del curso entero, si había examen final se armaba un programa de examen sobre lo trabajado, y en el último año era obligatorio un trabajo de tipo monográfico. Mi profesora de sexto, en 2004, las traducía a un formato concreto: media carilla como máximo para exponer al autor y el resto para la posición propia, defendida con razones. Lo que se calificaba era el argumento.

La única rúbrica

El único documento del conjunto que trae criterios de evaluación detallados es el programa de la optativa de Argumentación y Debate de primer año. Y conviene empezar por lo que tiene de bueno, que es mucho. La rúbrica toma como referencia principal *El arte de formular preguntas esenciales*, de Richard Paul y Linda Elder, que es la base estándar de la enseñanza del pensamiento crítico en buena parte del mundo. Le pide al estudiante que investigue «contemplando la diversidad de posturas», que diferencie premisas de conclusión, que evite razonamientos falaces y que sea capaz de «cuestionar posiciones opuestas» y «responder objeciones con respeto». Y propone guías de preguntas que cualquier profesor de filosofía firmaría: «¿Qué se da por hecho aquí? ¿Por qué supones eso? ¿Qué presunciones alternativas podemos considerar?», o «¿Existe otro punto de vista que debemos considerar?».

Aplicada con simetría, esta rúbrica es el antídoto contra todo lo que esta serie viene describiendo. Un estudiante entrenado para preguntar qué se da por hecho estaría en condiciones de detectar las preguntas que ya traen la respuesta, que es justamente lo que le falta al programa. El problema está en un puñado de ítems, y en lo que pasa cuando esos ítems se aplican en la zona donde la bibliografía habla con una sola voz.

Dónde se tuerce

Dentro del ítem «Reflexión crítica y autocrítica», la rúbrica pide que el estudiante «es capaz de revisar sus prejuicios en relación al tema», que «identifica intereses políticos, sociales o personales en los posicionamientos» y que «revisa su propio lugar de enunciación». En el de comunicación y participación pide que «valida las ideas de los demás» y que «revisa sus posturas al dialogar», y en el de participación evalúa «la empatía». La fundamentación de la optativa agrega que la evaluación juzgará, además de las habilidades argumentativas, «la apertura a colaborar en la enunciación de las ideas de sus compañeros».

Ninguno de esos criterios es malo en abstracto. Revisar los propios prejuicios es filosofía desde Sócrates, y escuchar con respeto es una condición del diálogo. El problema es que la rúbrica no da ningún criterio para distinguir un prejuicio de una tesis. Pensemos en un debate sobre el sexo y el género, en un curso cuya bibliografía tiene seis títulos de Butler y ninguna crítica a Butler. Un estudiante sostiene que el sexo es una realidad biológica binaria y que importa. ¿Es eso un prejuicio que tiene que revisar, o una tesis que tiene derecho a defender? La rúbrica no lo dice, y la bibliografía del curso ya contestó. En la zona donde el programa habla con una sola voz, «revisar los prejuicios» significa, en la práctica, acercarse a esa voz.

Los ejemplos que trae la propia rúbrica muestran hacia dónde apunta la flecha. Para ilustrar la habilidad de detectar sesgos en un concepto, propone «cuestionar si el concepto de "derechos humanos" es universal o necesita ajustes culturales». Es un ejercicio legítimo, pero el ejemplo inverso, cuestionar si el relativismo cultural no termina justificando prácticas que violan derechos, no aparece. Y para ilustrar el pensamiento creativo, dice que se prioriza «la innovación que responda a necesidades del presente» y que se eviten «rigideces y rigorismos», y pone como ejemplo de lo que se evalúa bien a un estudiante que «propone un concepto híbrido que combine aspectos del dualismo cartesiano con el impacto de los dispositivos celulares en la percepción cognitiva». Un estudiante que, en cambio, entendiera a Descartes con precisión y explicara por qué su dualismo no resiste las objeciones clásicas estaría haciendo filosofía rigurosa, y no está claro que la rúbrica lo premie.

La autoinmunidad

Cuando la evaluación de una actitud se aplica sobre un contenido disputado, ocurre algo muy preciso. El estudiante que discrepa con el marco del curso deja de estar equivocado y pasa a estar cerrado. Estar equivocado exigiría que alguien le mostrara, con argumentos, dónde falla su razonamiento. Estar cerrado no exige nada: es un diagnóstico sobre su actitud, que se registra en la nota como falta de apertura, de empatía o de revisión de su lugar de enunciación. El desacuerdo se convierte en un rasgo de carácter.

Eso es la autoinmunidad del sistema. La capacidad crítica que el programa dice cultivar, cuando se dirige contra el marco del curso, recibe el tratamiento de una enfermedad: no se la refuta, se la corrige. Y lo que el estudiante aprende de ese tratamiento no se queda en el aula. Aprende que en ciertos temas el desacuerdo es un defecto de la persona. Cuando, años después, se cruce con alguien que discrepa sobre esos temas, va a tener el diagnóstico listo, y la palabra que lo nombra. «Transfóbico» funciona exactamente así: no le responde a un argumento, describe una actitud. Es la nota que la rúbrica habría puesto, pronunciada fuera del liceo.

Yo aprendí lo contrario. En 2004, en una discusión en clase, un compañero me dijo que yo pensaba lo que pensaba porque nunca había pasado hambre. Era un argumento sobre mi lugar de enunciación, y era en parte cierto. Pero me lo dijo un par, en medio de una discusión que cualquiera de los dos podía perder, y yo tuve que contestarle. Mi nota dependió de lo que escribí, no de si había revisado mi lugar de enunciación a satisfacción de nadie. Ese compañero es todavía mi mejor amigo, y lo que me dijo me cambió más de lo que me habría cambiado cualquier criterio de evaluación.

La línea que hay que trazar

Hay actitudes que una clase de Filosofía puede y debe evaluar. Que el estudiante no insulte, que respete los turnos, que escuche. Pero hay una actitud más exigente que todas esas, y que tiene la virtud de ser simétrica: reconstruir la posición contraria tan bien que su defensor la reconozca como propia. El psicólogo Anatol Rapoport la formuló como regla del debate, y el filósofo Daniel Dennett la popularizó en *Bombas de intuición*: antes de criticar una posición, hay que exponerla de un modo que su defensor diga «gracias, no se me habría ocurrido decirlo mejor». John Stuart Mill lo había dicho en 1859, en *Sobre la libertad*: el que solo conoce su propio lado del asunto sabe poco incluso de ese lado.

Esta serie intenta cumplir esa regla, y el lector puede juzgar si lo consigue. Lo intenté también con una herramienta que no existía en 2004: lo hago habitualmente, y consiste en pedirle a un modelo de lenguaje que defienda la posición contraria a la mía con los mejores argumentos disponibles antes de escribir mis objeciones. Tengo una opinión formada y nada tibia sobre Butler y Preciado: creo que sus teorías del género están equivocadas, y lo sostengo en otros textos. Aun así, en estas páginas reconocí lo que tienen de valioso los conceptos que los programas toman de esa tradición, desde la injusticia epistémica de Fricker hasta la ignorancia blanca de Mills, y usé sus propias herramientas para examinar los programas: el lugar de enunciación, el currículum oculto, la sospecha sobre lo que se presenta como dado. El anexo de la cuarta entrega expone cada pregunta disputada desde los dos lados, con sus mejores defensores. La razón es tanto estratégica como ética. Una objeción solo muerde cuando apunta a la mejor versión de lo que critica, y la que apunta a una caricatura se refuta sola en cuanto el otro abre la boca. Saber reconstruir al adversario es lo que separa un argumento de un prejuicio, y es la habilidad que una rúbrica de Filosofía debería premiar por encima de cualquier otra. A mí me la enseñaron en 2004, en hoja y media.

Esa regla se puede evaluar sin preguntarle a nadie qué piensa. El estudiante butleriano tiene que poder exponer la posición del realismo sexual de modo que un realista la firme, y el estudiante realista tiene que poder exponer a Butler de modo que un butleriano la reconozca. Ninguno de los dos tiene que cambiar de idea para sacar una buena nota, y los dos tienen que haber entendido al otro. La propuesta concreta es reemplazar tres ítems de la rúbrica. Donde dice «valida las ideas de los demás», debería decir «reformula la posición contraria de modo que su defensor la reconozca». Donde dice «revisa su propio lugar de enunciación», debería decir «distingue entre sus convicciones y las razones que tiene para sostenerlas». Y donde dice «revisa sus prejuicios», debería decir «identifica qué argumento o evidencia lo haría cambiar de idea».

La rúbrica ya tiene, además, la herramienta que lo resuelve todo. «¿Qué se da por hecho aquí?» es una pregunta que un estudiante de primer año puede hacerle a cualquier texto, a cualquier compañero y a cualquier profesor. Puede hacérsela también al pro-

grama que la contiene. Un estudiante que lo hiciera, que tomara una de las preguntas del programa y mostrara qué tesis presupone, estaría cumpliendo la rúbrica de manera ejemplar, y merecería la mejor nota del curso.

⁂

Esta es la sexta entrega de una serie sobre los programas de Filosofía de la Educación Media Superior uruguaya. Cada entrega se puede leer por separado.

Fuentes

Consejo de Educación Secundaria. Circular n.º 2223/95, con el anexo «Programa de Filosofía de 3.º BD» (1995).

Dennett, D. C. (2015). *Bombas de intuición y otras herramientas de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica. (Original de 2013).

Dirección General de Educación Secundaria. Programa de Filosofía, 1.er grado de Educación Media Superior, Plan 2023 (orientaciones para la evaluación). PDF.

Dirección General de Educación Secundaria. Programas de asignaturas (revisión 2026): EMS Filosofía 1.er, 2.º y 3.er año; EMS Optativa Argumentación y Debate 1.er año (fundamentación y «Criterios de evaluación para el espacio de Argumentación y Debate»).

Langón, M. (1994). Respuesta al cuestionario «Situación de la filosofía en Uruguay». *El búho*, Asociación Andaluza de Filosofía. Texto en línea.

Mill, J. S. (2013). *Sobre la libertad*. Alianza. (Original de 1859).

Paul, R. y Elder, L. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. Fundación para el Pensamiento Crítico.