



El totalitarismo de la razón evaluadora en educación Una introducción filosófico-educativa: por un desvío ético-político

Por FACUNDO GIULIANO

giulianofacundo@gmail.com

Inventar(nos) un desvío ante el totalitarismo de la razón evaluadora...

En la anterior edición del presente congreso, hemos dicho que nuestros días se ven marcados por una historia de siglos, algo lejana en el tiempo pero no por ello menos contemporánea, pues se pueden observar algunos síntomas de la modernidad/colonialidad que se repiten casi de manera naturalizada o compulsiva en algunos espacios sociales como los educativos. Mareados por el sinuoso camino trazado por la educación moderna con el examen y/o la evaluación como su eficaz herramienta (de colonización) pedagógica, se instaló la necesidad de pensar en un *desvío* ético-político que irrumpa –sino interrumpa– las lógicas totalitarias en las cuales los *mal-estares* modernos insisten y persisten al interior de los espacios y tiempos educativos.

En la poética, el *desvío* convive como un recurso caracterizado por lo no sistemático localizado en medio de un acontecimiento que, en tanto tal, disminuye toda previsibilidad. Por tanto, pensar en un *desvío ético-político* para la educación no sólo nos implica en un desenganche de los imperativos modernos/coloniales sino, fundamentalmente concebirla como un acontecimiento. En este sentido, Bárcena y Mèlich (2014) miran la educación como un *acontecimiento ético* capaz de tocar y trastocar los tiempos y espacios de la programación y la planificación en favor de la aparición del otro como radical novedad que, entre otras cosas, invita a la escucha, a la lectura y la escritura de otro modo. No podemos soslayar que la modernidad (y la colonialidad¹ como su cara oculta), con su razón pedagógica primordialmente evaluadora y/o calculadora, nos ha legado una educación totalitaria que no da lugar a la alteridad más que para adaptarla o reducirla a su mirada tecnológica del mundo. Caminos trazados de antemano, sujetos pre-concebidos a los que otros tendrían que

¹ La *colonialidad* es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social (Quijano, 2007).





amoldarse, planificación y programación de lo que tendría que pasar(nos), son algunos de los artilugios modernos que habitan la educación desde hace siglos y preferiríamos evitar o desviarnos hacia otros rumbos quizá imposibles pero que acontecen. Un *desvío ético-político* no es un cambio provisional de trayectoria, sino un apartamiento o alejamiento de la razón técnica y evaluadora que condensan ese *pensar totalitario* que, tal como lo reconocen Bárcena y Mèlich (2014, pp. 201-202):

- se muestra único, sólido, consistente en sí mismo;
- no se deja vulnerar por lo ajeno y lo extraño, pues se pretende incontestable;
- en su vocación de dominio, de control, de cálculo y de totalidad, reduce toda la realidad al concepto (y al discurso) que se hace de ella;
- lo pensado queda como trabado por el ansia de dominio conceptual, de modo que cada una de las singularidades pensadas quedan tragadas y absorbidas en la desnudez de una masa sin atributos;
- su lenguaje se pretende objetivo, atenido a la “realidad”, globalizador o único, se sostiene a sí mismo con vocación de pureza, sin mezclas ni mestizajes;
- las categorías o las gestualidades éticas no ocupan lugar alguno, le basta con ordenar desde la prepotencia de quien supuestamente todo lo sabe, organiza y decide, ateniéndose al principio del *todo es posible*;
- es un pensar *sin* el otro o, incluso, *contra* el otro: no puede entenderse a sí mismo más que estableciendo relaciones cognitivas, reductoras de la importancia del pasado, en el afán resultadista del aquí-ahora;
- lo que se le resista es considerado inexistente, irrelevante o no digno de ser pensado.

Desviarse de la razón evaluadora, pero... ¿qué entendemos por *razón evaluadora*?

Luego de la caracterización del pensamiento que se condensa en dicha razón y del cual buscamos desviarnos, podríamos continuar profundizando dicho *desvío* ahora mirando detenidamente lo que implica el tipo de razón en cuestión. Entendemos a la *razón evaluadora* como un tipo de racionalidad que, sustentada en un pensamiento totalitario, mediante dispositivos y tecnologías (de examen o evaluación) busca cierta “acreditación” a partir de



la cual opera un principio de clasificación que marca la cercanía o lejanía de los sujetos respecto de un ideal de sujeto o una representatividad educativa que funciona como norma e indica quién queda dentro y quién queda fuera de lo que se establece como “aprobado” (que podría mencionarse como incluido) y “desaprobado” (que quedaría en una situación de exclusión). En todos los casos, esta razón y sus dispositivos o tecnologías impelen a medir, comprar, clasificar y normalizar a sujetos tan singulares como diferentes; lo cual pone al otro (a sus procesos y sus aprendizajes supuestamente “comprobables”) en una escala medible y/o calculable que lo iguala a la cosa evaluada y lo homogeneiza a otros o lo hace entrar en una lógica equivalencial donde el proceso singular de cada sujeto daría, al fin de cuentas, *lo mismo*. Subsumido en alguna suerte de contrato con objetivos generalmente explicitados, en nombre del “bien común”, todo se torna objeto de evaluación mediante procedimientos hábiles o sutiles entre unos y otros, o de unos hacia otros, o de otros hacia uno. Bajo esta razón, los nombres devienen números, el ciframiento de los otros los hace fácilmente “gestionables” y contrastables... La seducción de la “precisión”, de la supuesta objetividad según la cual un dispositivo daría alguna información al sujeto sobre sí mismo, deviene en búsqueda metódica, astuta e imparable de su consentimiento, su solicitud y deseo que expone (o pone fuera) la intimidad del otro que ya se encuentra involucrado en su propio proceso de normalización o abyección.

Desde una lectura foucaultiana, podemos pensar la incidencia de la *razón evaluadora* en la constitución de los sujetos como dependiente de las prácticas que sus *modos de subjetivación* implican, comprendiendo a estos como el modo de objetivación del sujeto (modos en que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y poder) y considerando que los modos de subjetivación y objetivación no son independientes unos de otros sino que su desarrollo es mutuo. Por ejemplo, podría pensarse en los modos de objetivación del sujeto que se llevan a cabo mediante, como Foucault diría, “prácticas que dividen” al sujeto respecto de otros y de sí mismo. De allí que se entiendan los *modos de subjetivación* como formas de actividad sobre *sí mismo*: las formas de relación consigo mismo, los procedimientos y las técnicas mediante las cuales se elabora esta relación, los ejercicios mediante los cuales el sujeto se constituye en objeto de conocimiento, las prácticas que le permiten transformar su propio ser. En este sentido podríamos pensar las subjetividades (d)evaluadas para referirnos a cómo los seres humanos devienen sujetos





(pedagogizados) en el seno de comunidades educativas determinadas históricamente, en relación política consigo mismos y con otros: relación que implica prácticas -muchas veces- transformadoras de su propio ser (y *estar*) para bien o para mal de su singularidad. Es por esto que nos interesa conmovir y desnaturalizar esa representación educativa obsesionada en examinar y/o evaluar cualquier alteridad para hacerla devenir Sujeto (normal o trascendental) de la mismidad. Sobre dicha representación, hemos avanzado en su discusión relacionada a la cuestión del examen, la evaluación, el valor y la educación en un artículo escrito hace tiempo aunque de reciente publicación (Giuliano, 2016).

Desviarse como buscar el camino propio: el maestro ignorante ante el arte (d)evaluador.

Al menos en educación, clasificación es sinónimo de exclusión e inclusión, violencia y coerción. La cara oculta de la llamada “excelencia académica” es una lógica desigualitaria de sometimiento que tiende a jerarquizar a unos e inferiorizar a otros. Jerarquías vigilantes, sanciones que normalizan, valores evaluantes, preferencias devaluadas, voluntad juzgadora, libertad sin posibilidad. Estos movimientos suponen que la memoria es la inteligencia, que repetir es saber y que comparación es razón. Piensan que inventar sería diferente de recordar y que la potencia se divide como si no fuera un poder de ver y decir o de prestar atención a aquello que se ve y que se dice. A lo sumo, tal como afirma Rancière (2007, p. 44), la desigualdad existe en el orden de las *manifestaciones* de la inteligencia, según la mayor o menor energía que el *deseo*² le comunique a la inteligencia para descubrir y combinar nuevas relaciones, pero no hay jerarquía de capacidades intelectuales. Por lo tanto, no se puede medir la inteligencia; apenas podemos visualizar algunos de sus efectos. Y quizá por ello Rancière (2007, pp. 48-49) diga que es necesario “ser sabio” para juzgar los resultados del trabajo y

² Rancière (2007, p. 75) utiliza originalmente el término “voluntad” como el poder de moverse y actuar según el movimiento propio de la inteligencia antes que ser una instancia de elección. Pero por Deleuze sabemos que la aventura de lo involuntario se encuentra a nivel de cada facultad; los signos sensibles nos fuerzan a buscar la verdad y con ello movilizan una memoria involuntaria (o una imaginación involuntaria nacida del *deseo*), desencadenan en el pensamiento lo que menos depende de su buena voluntad: el propio acto de pensar (Deleuze, 1995, pp. 181-183). De aquí que el *deseo* no sólo se aleja de los ecos voluntaristas y pone en juego dimensiones corporales que se escapan a la mera conciencia del sujeto, sino que permite pensar facultades como la inteligencia, la memoria o la imaginación, en sus formas involuntarias que permiten descubrir y alcanzar su propio límite a partir de lo que sólo ellas pueden interpretar. Así también, Rancière (2007, p. 87) concibe la voluntad ese *deseo* de comprender y hacerse comprender sin el cual nadie podría jamás dar sentido a las materialidades del lenguaje: no se trata del irrisorio poder de levantar el velo de las cosas, sino de la potencia de traducción que confronta a un orador con otro.



verificar la ciencia del alumno; por el contrario, un maestro ignorante haría más y menos a la vez: no verificará aquello que el alumno ha encontrado sino lo que haya buscado, “juzgará si ha prestado atención”. Frente a esta orientación habría que realizar algunas disquisiciones. Juzgar a alguien por su atención en tal o cual o proceso de búsqueda es cuando menos complejo, más cuando sabemos que en educación el juicio está asociado esa racionalidad evaluadora que involucra procesos de valoración-clasificación-exclusión y dispositivos de examen o evaluación. Pero Rancière quisiera ir por más sugiriendo que existe un “arte del examinador ignorante” y que consiste en “conducir al examinado a objetos materiales, a frases, a palabras escritas en un libro, a una cosa que él puede verificar con sus propios sentidos”; podríamos comenzar por no naturalizar lo verificable por los propios sentidos (pensemos sino en la experiencia de la lectura, siempre singular, por cierto) y tampoco así la relación examinador-examinado. Por ende, aquí un aprieto que viene bien poner de manifiesto ya que hasta el propio Rancière en una conversación reciente (Giuliano, 2017) ubicó al examen como un aspecto propio de la lógica desigualitaria que constituye una limitación inherente a las instituciones que –tal como afirma nuevamente- no tienen la vocación de emancipar. Aun así, recordamos al maestro ignorante cuando dice que la instrucción que convida está fundamentada en la verificación de la búsqueda continua, porque quien busca siempre encuentra: no necesariamente lo que busca, ni lo que *debe* encontrar, pero encuentra algo nuevo para relacionar con lo ya conocido y que produce alguna trans-formación de sí: “Maestro es quien mantiene a quien busca en *su camino*, en donde él es el único que busca y no deja de buscar” (Rancière, 2007, p. 51). En este sentido, aventurarse en la búsqueda del propio camino -siempre singular- puede ser un desvío o un desviarse del camino (pre)establecido hacia el punto de llegada de una determinada lección o de un exigido aprendizaje.

Una aventura intelectual no implica necesariamente aprender más o menos bien, más o menos rápido, tampoco importan por sí mismos los procedimientos puestos en juego. La cuestión está en revelar una inteligencia a sí misma: siempre hay algo por relacionar, algo por buscar o encontrar, algo acerca de lo cual puede preguntar(se) e invitar a viajar por el enigmático multiterritorio de los signos. Según Rancière, en la inteligencia reside el poder de la igualdad que es condición de posibilidad para lo común. En este sentido, lo común se sitúa *entre* inteligencias como un puente que las comunica. Una pregunta sobre el pensamiento,





un pensamiento sobre la pregunta: enseñanza sin tratados, inteligencia que mira al azar. Pero evaluar y la racionalidad que supone, desprecia la enseñanza improvisada, tanto como el azar o la adivinanza... La ficción evaluadora prefiere escuchar al otro decir “no puedo” (aunque en la mente no ocurra nada que se corresponda con esa aseveración) o que no *desee* decir nada, que se retire o se olvide de sí antes de (y)errar o tropezar aunque adoptar esa misma posición lo signifique. De aquí la relación –entre unos y otrxs- a partir de la comparación: embrutecimiento que los explicadores solidifican en el control infinito de sus explicaciones.

Desviarnos de la razón evaluadora, invita a preferir tropezar ante la mirada (no-evaluadora) de los demás que la impotencia devenida de la pereza para caminar o el temor orgulloso que se disfraza de humildad.

La evaluación aunque se vista de seda, evaluación queda. La apuesta por un desvío ético-político.

Cuando de pensar la evaluación se trata, la trampa principal que hay que sortear y en la que cualquiera –sino todxs- caíamos alguna vez, cuando intentamos problematizarla o dislocarla, es la misma en la que la educación y la pedagogía se encuentra atrapada desde hace al menos cinco siglos a esta parte. Se dice evaluación e inmediatamente se nos vienen a la mente las prácticas más usuales, lo cual invita simplemente a repensar esas prácticas o darle algún sentido más ético, más político, etc. Da la sensación que la discusión está fijada cada vez más en la pregunta ¿cómo evaluamos mejor al otrx? Y todos los caminos parecieran conducir a tierras evaluativas... La discusión se torna entonces bastante repetitiva y sin mucha o nula diferencia, pues los “aportes” estriban en cómo mejorar los sentidos de la evaluación sin darnos cuenta que sus prácticas, dispositivos y tecnologías están atravesados por algo más amplio que la ha naturalizado como algo inherente a cualquier proceso educativo, como algo insustituible, como algo que permanece -con mayor o menor (in)comodidad- (in)discutido. Con lo cual aquí la apuesta la encontramos en habitar un *desvío ético-político* que desnaturalice la relación sinonímica (consolidada por la modernidad/colonialidad) entre educación y evaluación/examen. Salirnos del camino trazado de antemano donde evaluar no es sólo una práctica que involucra formas de hacer sino una racionalidad que fomenta la desigualdad de las inteligencias, el ciframiento de la singularidad y su comparación tanto como su competición en medio de alguna clasificación o proceso de





selección. Racionalidad que implica una forma de pensar, sentir, ser, estar y hacer en el campo específico de la educación, aunque probablemente no sólo allí. Por lo tanto, como hubiésemos querido juntos a tantos otros, el hecho de secuestrar a la evaluación para subvertir su Identidad y liberarla o liberarnos de su mismidad no hace más que hacer más sutiles sus procedimientos, dotándola de un maquillaje más ético, político o pedagógico cuando en realidad la racionalidad que la sustenta no es abandonada. Es decir, la evaluación aunque se vista de seda: evaluación queda. Su Identidad puede ser manipulada de maneras más o menos despiadadas pero, en todo caso, siempre implicará un eterno retorno de *lo mismo*. Siempre habrá un núcleo duro de su Identidad que se mantendrá igual a *sí misma*, por más que se la quiera diferenciar del examen o de otra forma en apariencia más benévola, su resto identitario que caracteriza al tipo de racionalidad que la atraviesa siempre volverá para reducir toda alteridad: porque la razón evaluadora funciona en el registro de la Identidad y nunca de la alteridad, excepto para reducirla a su mismidad. Entonces, de nada vale la disputa por un significativo para nada vacío sino, más bien, completamente lleno de un tipo de racionalidad que es inescindible de su presencia. Por tanto, si hay evaluación, hay razón evaluadora, por ende, hay juicio y condena, hay clasificación y comparación, selección y exclusión. Si hay evaluación, no puede haber conversación, aunque sí mono-logo, pura relación sujeto-objeto, negación de la existencia de otros sujetos fuera de *lo mismo*, no hay aprendizaje común o compartido, no hay amistad ni calidad o calidez, no hay tiempo ni pausa, tampoco tranquilidad o soltura, menos aún libertad para pensar, no hay hospitalidad ni abrazo, no hay sinceridad sino competición.

Por ello, la razón evaluadora sitúa a lo moral o lo legal en su centro. De acuerdo con Mèlich (2013), lo moral y lo legal se mueven en el ámbito del deber, de la norma, son esferas sánicas o de significado, de clasificación y ordenación, que aspiran a alcanzar principios universales o inamovibles dentro de un lugar social o marco sánico con una identidad jurídica determinada que orienta, controla, obliga, organiza, sanciona y, por ello, reduce la complejidad de la vida. Ante esto el *desvío* (o la búsqueda del camino propio o singular), sea cual fuere la forma que tome, se requiere que sea antes que nada *ético*. Lo ético pertenece al sentido, es *strictu sensu* una esfera designificativa, desordenadora; no es un deseo de justicia, sino una respuesta a la injusticia, al sufrimiento singular, a una demanda que rompe toda categorización, toda construcción sánica, todo conocimiento, respuesta que tiene lugar en el





tiempo oportuno y adecuado, en el margen del lugar social y la identidad jurídico-moral de quien nos demanda; supone darse cuenta de que cualquier marco signico, aunque sea fruto del diálogo o del consenso, aunque sea democrático, nunca es —nunca puede ser— *del todo* bueno, o suficientemente justo, o verdadero, porque lo ético consiste en *dar respuesta* a *eso* que ese mismo marco signico ha prohibido: es responder *de* lo que ha quedado *fuera*, excluido del sistema, del marco, de la categoría. Un *desvío ético* invita a conducirnos por diferentes caminos —o caminos de la diferencia- a liberarnos de los imperativos de la moral y a habitar sus márgenes, nos lleva a aceptar la ambivalencia o la ambigüedad de una aporía sin que por ello olvidemos el antagonismo que lo político siempre le plantea a la educación o la batalla política por la supervivencia de las desviaciones. Se trata quizá de un ejercicio que involucra a un otro indispensable para la formación y la práctica de uno mismo, ejercicio donde el desasosiego y el “ponerse al descubierto” nos implica tender no a un saber convertido en sustituto de su ignorancia sino a un estatuto de sujeto que en ningún momento de nuestra existencia hemos llegado a conocer. Vemos así que ya no se trata tanto de *educare* (formar, instruir) sino de *educere* (guiar, conducir) en medio del cuidado de lxs otrxs. Aprender, aquí, podría experimentarse como una compensación crítica de las unilateralidades que la razón evaluadora, propia de la dinámica del desarrollo cultural-civilizatorio de la modernidad occidental-capitalista, ha producido en desmedro de tantxs otrxs. Tiene que ver quizá con hacer coincidir en nuestros espacios educativos los modos de subjetivación con las diferentes modalidades de resistencia o re-existencia (que fracturan las codificaciones institucionales de poder-saber) en medio de posibilidades liberadoras de generar una *aisthesis* donde se ponga en juego un suelo común gravitado por la crítica y la invención de cada singularidad en el gesto plural de una hospitalidad tan urgente como necesaria. Experiencia ética y estética como invención pedagógica que busca dar lugar a nuevas formas de vinculación y nuevos modos de subjetividad, donde el gesto ético-político de educar se funde en la relación de alteridad que marca los encuentros que (nos) afectan y con-mueven.

A veces la educación llega a un punto *justo* en donde ya no se trata de examinar o evaluar al otro, a la alteridad, sino de *dar lugar* en medio de una comunidad de la amistad que acoge las diferencias en tanto tales y las guía según el deseo que cada una pueda encontrar en medio de una ética (singular) que, al mismo tiempo, se aleja de aquellas reglas impersonales que funcionan bajo el primado de leyes universales y ci-mientan alguna moralina pedagógica de





turno con su respectiva *lógica de la crueldad* –como diría Mèlich-. Es el tiempo de animarse a tomar distancia crítica de las normas, entendiéndolas como funcionales a un sistema que no da lugar a la excepción que cada singularidad constituye. Tiempo de dar(nos) tiempo y dejar de sentirnos corridos por el *cronos* que marca el paso agitado de los exámenes y el trote agobiante de las certificaciones de lo improbable, tiempo de dejar de correr a los demás para que repitan algo que a los días probablemente olviden, tiempo otro del *kairós* como vivencia intensa de la existencia y del aprendizaje compartido. Tiempo de hacer memoria; recordando aquel primer gesto cálido de donación o regalo del lenguaje, gesto tan educativo como afectivo que nuestras madres -o quien haya estado en su función- nos brindaron y que probablemente nada tenía que ver con pedagogías “especiales”, “técnicamente calificadas” o “socio-lógicamente aprobadas”.

Y no olvidar que en el nombre de las normas se han matado a pueblos enteros de singularidades sin excepción. Que fuera cual fuese la norma, no podría estar dirigida a quienes hubiesen querido ser excepciones y, al morir, sentían que se estaba cometiendo un error enorme... Pues tantas veces no hay tiempo para narrar las historias que somos, para declararnos excepciones y merecer el beneficio de lo indecible: a veces no hay tiempo para escuchar con tanta atención y compasión a tantas excepciones, y allí aparece la norma: la pena más grande de todas.





Referencias

Bárcena, F. y Mèlich, J.-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Deleuze, G. (1995). *Proust y los signos*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Giuliano, F. (2016). La educación, entre la mismidad y la alteridad: un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas. *Voces y Silencios*, 7(2), 4.

Giuliano, F. (2017). *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Mèlich, J.-C. (2013) Intersticios. Sobre una ética postmetafísica. *Ars Brevis*, 19, 328-349.

Quijano, A. (2007) “Colonialidad del poder y clasificación social”, en: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.