



---

## Hacia una crítica de los dispositivos colonizadores como el examen. Un posible abordaje (despiadado) desde la filosofía de la educación

---

POR FACUNDO GIULIANO

facugiuliano16@hotmail.com

### **Aportes mínimos para desnaturalizar, problematizar o dislocar algunas prácticas educativas naturalizadas y cómoda-mente (in)discutidas.**

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. Abordar esta complejidad nos implica en lo que Mignolo llamó una “epistemología fronteriza”, que contribuye a repensar y resignificar procesos sociales en los que participamos como sujetos envueltos en relaciones de saber y de poder, partiendo de la *diferencia colonial* que nos constituye en medio de un estar diverso. En tiempos donde nos encontramos tantas veces mareados por el sinuoso camino de la representatividad educativa moderna con el examen como su herramienta (de colonización) pedagógica, corresponde una invitación a dar unos pequeños y diversos pasos hacia representatividades educativas otras, con la posibilidad afectiva de reconocer aquellos mal-estares modernos que insisten en nuestro estar latinoamericano.

La(s) representatividad(es) educativa(s) siempre igual(es) a *sí misma(s)* plantea(n) la necesidad de situarnos en términos de la ética y la descolonialidad para una América Profunda que gravita la educación como espacio público-intercultural habilitante de nuevas formas de subjetivación, resistiendo a la Colonización Pedagógica de la que Arturo Jauretche hablara alguna vez y cuyo planteo sigue aún vigente cuando observamos la insistencia de prácticas que rondan lo traumático para los sujetos e incluso hoy para los sistemas educativos (pensemos sino en las prueba PISA a nivel



macro y en los exámenes cuyos resultados son determinantes en la continuidad de un trayecto educativo a nivel micro). Y si de colonización pedagógica se trata, veamos cómo muchos de los sistemas educativos de América Latina se alimentaron -y se alimentan- de artificios (didácticos) eurocéntricos o provenientes de EE.UU, esto nos remonta directamente al siglo XVI cuando desde Europa se exportaron técnicas y otras innovaciones en un movimiento de exportación/importación de conceptos, preconceptos y formas idiosincráticas de ser, las cuales hacían referencia – simultáneamente- a la gente europea que implementaba esas actividades y a la gente de otros lugares que tenía que arreglárselas con ellas (Ribeiro, 1968:63).

Por ello junto a Mignolo (2001:16) reconocemos que la *postcolonialidad* es la cara oculta de la postmodernidad (así como la colonialidad lo es de la modernidad), no indicando el fin de la colonialidad sino –precisamente- su reorganización: sería una nueva forma de colonialidad actualizada por la sociedad en red. Intentemos mirar esto en la educación que hoy curiosamente –como en algún “principio”, en algún “centro” o en algún “norte”- está en una relación directa con la evaluación, el examen, la acreditación a partir de la cual opera un principio de la clasificación que marca la cercanía o lejanía de los sujetos respecto de un ideal de sujeto y una representatividad educativa que funciona como norma e indica quién está dentro y quién queda fuera de lo que se establece como “aprobado” (incluido) y “desaprobado” (excluido). Esto parece tener algún origen geopolítico, en suelos colonizados como el nuestro, en el siglo XVI junto con la consolidación del cristianismo, del capitalismo mercantil y de la clasificación del mundo en cuatro continentes: operación clasificatoria que impuso una epistemología de doble cara, una visible y otra invisible; la visible fue la cara de la modernidad *desde* donde se empezó clasificar, describir y conocer el mundo; la invisible fue la colonialidad *en* donde se ejerció el poder de la epistemología moderna (Mignolo, 2001: 24). Esto nos alerta sobre el hecho de que quien clasifica es siempre monotípico mientras que quien es clasificado es siempre dia o pluri-tópico puesto que tiene que concebir el mundo en la intersección de la clasificación impuesta por la colonialidad del poder y aquellas otras clasificaciones que pasan a la categoría de subalternas de la



modernidad-colonialidad, quien es clasificado vive en un doble mundo: aquel en el cual lo han clasificado y aquel en el cual vivía antes de que lo clasificaran<sup>1</sup>.

Todo acto de clasificación es asimismo un acto de exclusión y de inclusión que supone coerción y violencia, distinción de la que partimos junto a Skliar (2003:54-55) para poder mirar entre representaciones aquellas imágenes que toman como punto de partida y como punta de llegada el yo mismo *-lo mismo-* y aquellas que comienzan en el otro y se someten a su misterio, su lejanía, su rebeldía, su expresividad, su irreductibilidad. Una imagen de *lo mismo* que todo lo alcanza, lo atrapa, lo nombra y lo hace propio; otra imagen que retorna y nos interroga, nos conmueve, nos desnuda, nos deja sin nombres. Cuando la representación insiste con su centralidad, individual o colectiva que sea, ella se exagera, se multiplica, se vuelve una repetición de *lo mismo*.

Si la trayectoria de la representación sale de lo mismo hasta hacer suyo lo otro, como objeto materialmente integrado en una historia y un sistema mundial que lo ha transformado, categorizado, sujetado, atrapado a la categorización del nosotros<sup>2</sup>, representación y poder ya no pueden ser distinguidos o separados (Skliar, 2003:56-57). Por ello es necesario posicionarnos como sujetos, interrogar(nos) por el lugar desde el que parte la mirada –y no por lo que es efectivamente mirado- y por los efectos culturales necesariamente vagos, imprecisos, que supone la trayectoria consecuente del mirar y los significados que son atribuidos, sin obviar que el proceso de representación supone delegación<sup>3</sup> y descripción. Entendiendo aquí que la

---

<sup>1</sup> La toma de conciencia de esta situación y el esfuerzo por re-clasificarse desde la subalternidad es lo que Mignolo (2001: 25) describe como *potencial epistémico del pensamiento y epistemología fronteriza*, se trata de una conciencia doble que es la del esclavo –quien conoce, además de la suya, la conciencia del amo que sólo reconoce su propia y única conciencia monotípica-.

<sup>2</sup> La representación colonial del otro, además de la conquista de su territorio y de sus mitos, es su masacre, su descubrimiento, su re-descubrimiento, su invención, su inscripción en fronteras estrictas de inclusión/exclusión, su demonización, la atribución de sus perturbaciones, su infantilización, su normalización, su traducción, su estereotipia, su medicalización, su domesticación, su des-territorialización, su usurpación, su mitificación, su institucionalización y su separación institucional, su redención etnográfica, su regulación a través de la caridad y de la beneficencia, su ser objeto de la curiosidad científica, su ser sólo segundo término (negativo) en la oposición de la lógica binaria, la moda y la domesticación de lo anormal, los campos de exterminio, los campos de refugiados, la escisión o destrucción de sus cuerpos (Skliar, 2003:91-92).

<sup>3</sup> Delegación: quién tiene el derecho de representar a quién. Descripción: cómo los sujetos y los diferentes grupos sociales y culturales son presentados en las formas diversas de inscripción cultural, es decir, en los



constitución de los sujetos depende directamente de las prácticas que sus *modos de subjetivación* implican, comprendiéndolos como el modo de objetivación del sujeto (modos en que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y poder), considerando que los modos de subjetivación y objetivación no son independientes unos de otros sino que su desarrollo es mutuo. Foucault reconoce tres modos de subjetivación/objetivación de los seres humanos (Castro, 2010:377-378), de los cuales señalamos dos como relevantes para este análisis:

Modos de objetivación del sujeto que se llevan a través de “prácticas que dividen”: el sujeto es dividido en sí mismo o dividido respecto de los otros.

El modo en que el ser humano se transforma en sujeto.

De allí que se entiendan los “*modos de subjetivación*” como las 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 activa 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.

### **Un cálido intento de secuestro a la evaluación para subvertir su Identidad y liberar-la/nos de su mismidad...**

Dicho lo anterior ahora podemos adentrarnos más en la idea de evaluación. ¿Por qué evaluación y no examen? Aquí son necesarias algunas aclaraciones mínimas de tinte

---

discursos y en las imágenes a través de los cuales el mundo sociales representado por y en la cultura (Skliar, 2003:57).



histórico, lingüístico, ético-político y pedagógico para diferenciar uno del otro y resignificar la evaluación. En principio partimos de la idea que el *examen*<sup>4</sup> es un dispositivo<sup>5</sup> histórico (des)subjetivante-productor de subjetividad que combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza –reduce a *lo mismo*–, es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar, estableciendo sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona (Foucault, 2009:215). Aproximadamente desde el siglo XVII ésta técnica moderna-europea propia del *poder disciplinario* llega a atravesarnos, a violentarnos, a reducirnos a arbitrariedades –numéricas- de las más diversas, a colonizarnos, a juzgarnos, a someternos, a calificarnos, clasificarnos, a vigilarnos, a examinarnos, a normalizarnos, a castigarnos. No parece ser un dato menor que autores (Díaz, 2010:56) de estos tiempos, y de otros, lo describan como una especie de “enfermedad contagiosa” que dura de por vida, aunque paradójicamente sostengan que tiene que ver con “la cura del alma”.

De este modo -siguiendo Foucault (2009:217)- podemos observar cómo la escuela sería una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su extensión la operación de la enseñanza, ésta consistiría en una comparación perpetua de cada cual

---

<sup>4</sup> En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad, manifiesta el sometimiento de aquellos que son perseguidos como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos, superposición de la relaciones de poder y de las relaciones de saber. Sus rituales, sus métodos, sus personajes y su papel, sus juegos de preguntas y respuestas, sus sistemas de notación y de clasificación: se encuentran implicados en todo un dominio de saber, todo un tipo de poder; aparece, a través de las disciplinas, el poder de la normalización –que obliga a la homogeneidad-. Lo Normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada (Foucault, 2009:214-215).

<sup>5</sup> Es la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho. Establece la naturaleza del nexo posible entre estos elementos, tratándose de una formación que en un momento dado tiene que responder a una urgencia: cumple así una función estratégica, como la reabsorción de una masa de población flotante que resulta excesiva para una población mercantilista. Al responder a un objetivo estratégico predominante, una vez constituido se sostiene como tal en la medida en que tiene lugar un proceso de sobredeterminación funcional: cada efecto, positivo o negativo, querido o no querido, entra en resonancia o contradicción con los otros y exige un reajuste que lo lleva a un proceso de perpetuo completarse estratégico (Castro, 2011:114). Para profundizar este análisis podría pensarse también en el examen como un dispositivo que puede contener características tanto de los *dispositivos disciplinarios* como también de los *dispositivos de seguridad*.



con todos, que permite a la vez medir y sancionar haciendo entrar la individualidad en un campo documental (*casificándola*<sup>6</sup>). Así la textualidad producida se encuentra sometida a una lógica violenta de reducción y/o traducción a un discurso disciplinario hegemónico socialmente legitimado.

Aquí quisiéramos profundizar esta idea sosteniendo que “*el*” examen también ha sido probablemente una tecnología<sup>7</sup> de colonización o *aparato de poder colonial*<sup>8</sup>, con una vinculación no meramente lingüística con cierto machismo que Enrique Dussel (2011:138) definiría como ideología que oculta la dominación de la mujer (“*la*” evaluación para este análisis), alienándola. Disfrazado siempre con trajes de “libertad” y en nombre de los “mejores métodos”, efectúa la alienación pedagógica equivalente para Dussel (2011:148) al filicidio o muerte del hijo. Y en medio de un violento estado de las cosas<sup>9</sup>, quien lo utiliza se parece al psicótico que intenta paliar la ausencia de los otros reales instaurando un orden de vestigios humanos (Deleuze, 2002:331-332) o

---

<sup>6</sup> Haciendo de cada singularidad un “caso” mediante una red de escritura que actúa como sistema de registro intenso y de acumulación documental, generando un archivo minucioso a través de métodos de identificación, de señalización o de descripción. La acumulación de los documentos -“expedientes” o “registro”-, su puesta en serie, la organización de campos comparativos que permiten clasificar, formar categorías, establecer medias, fijar normas, habilita la constitución del individuo como objeto descriptible-analizable y la constitución de un sistema comparativo que permite la medición de fenómenos globales (Foucault, 2009:220-221).

<sup>7</sup> Los términos “técnica” y “tecnología” agregan a la idea de *práctica* (definida por la regularidad y la racionalidad que acompañan los modos de hacer, y que tienen un carácter fijo: son objeto de reflexión y análisis) los conceptos de estrategia y táctica. En efecto, estudiar las prácticas como técnicas o tecnología consiste en situarlas en un campo que se define por la relación entre medios (tácticas) y fines (estrategia). Foucault ha utilizado esta terminología y esta conceptualización para establecer una metodología de análisis del poder -la disciplina, el biopoder, la ética- como tecnología. Afirmo Foucault: “estos mecanismos del poder, estos procedimientos de poder, deben ser considerados como técnicas, es decir, como procedimientos que han sido inventados, perfeccionados, que se desarrollan sin cesar” (Castro, 2011:381). Para profundizar este planteo podría pensarse en lo que Foucault entiende por *tecnología de la verdad*.

<sup>8</sup> Es un aparato de producción de conocimientos que parece pertenecer *originariamente* sólo al colonizador; se trata de su saber, de su ciencia, de su verdad, y del conjunto de procedimientos que le son útiles para instalar y mantener *ad infinitum* el proceso de alterización del otro. Pero luego ese saber, ese conocimiento, se trasplanta de un modo lento y violentamente, hacia el interior del colonizado como si se tratara de un propio saber, de un conocimiento que le resulte apropiado y le sea natural (Skliar, 2003:86).

<sup>9</sup> Pensemos un momento en esas instancias de examen que muchas veces determinan la continuidad de estudios de una persona como ese “espíritu que *vive hacia afuera*, expuesto al sol violento que enceguece, a los vientos de altura que lo golpean y lo abaten, sobre una tierra sin repliegues, extraviado, solitario y errante y por eso mismo alienado por las cosas producidas que él había suscitado y que se enfrentan a él indómitas y hostiles” (Levinas, 2004:122-123).



vestigios de humanidad derramados con tinta de angustia en algún papel a examinar. Frente a esto nos gustaría proponer a “la” evaluación como un significante alternativo, posible de ser resignificada y repensada desde una postura ética y *descolonial*, como esa femenina que figura entre las categorías del Ser y permite:

Alumbrar los ojos ciegos, devolver el equilibrio, -superar una alienación última, resultante de la virilidad misma del logos universal y conquistador que expulsa hasta las sombras que hubieran podido abrigarlo-, tal sería la vocación de aquélla que “no conquista” (Levinas, 2004:123).

En la palabra *valor* está primeramente el verbo *evaluar*, el cual remite a preferir, la preferencia es el atributo de un ser de voluntad y de libertad: una posición de libertad en *primera* persona es esencial a la evaluación, pone en juego el juicio moral<sup>10</sup>, inseparable de la voluntad de cada uno de efectuar su propia libertad, de inscribirla en actos y en obras que podrán ser juzgadas por otros (Ricoeur, 2009:75). Es esta referencia a la evaluación por *otro*, en función de la ayuda que nuestra libertad le aporta a otra(s) libertad(es) y al requerimiento que otra(s) libertad(es) dirigen a nuestra libertad, que eleva lo valioso por encima de lo simplemente deseable. El factor de reconocimiento del otro se agrega al factor subjetivo de evaluación, al poder subjetivo e íntimo de preferir una cosa a otra, y es aquí donde además del reconocimiento de las personas implicadas debe mediar alguna *terceridad* ética-política que potencie a toda otredad que resiste con inteligencia aquella sujeción arbitraria que pretende re-

---

<sup>10</sup> Aprovechamos la aparición del término para tomar distancia de cualquier planteo que sitúe a lo moral o lo legal en su centro, dado que, -compartiendo los planteos que Joan-Carles Mèlich (2010; 2014) hace al respecto- la ética opera en los márgenes de la moral y habría que liberarla de ella: mientras que lo legal y lo moral son esferas *sígnicas* o de significado, de clasificación y de ordenación, lo ético pertenece al sentido, es *strictu sensu* una esfera designificativa, desordenadora. Mientras que la ética puede ser ambivalente, ambigua, aporética, la moral aspira a alcanzar principios universales e inamovibles. Lo ético no es un deseo de justicia, sino una respuesta a la injusticia, al sufrimiento singular, a una demanda que rompe toda categorización, toda construcción *sígnica*, 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: ser ético supone darse cuenta de que cualquier marco *sígnico*, aunque sea fruto del diálogo o del consenso, aunque sea democrático, nunca es —nunca puede ser— *del todo* humano, nunca es suficientemente bueno, o justo, o verdadero, porque lo humano consiste en *dar respuesta a eso* que ese mismo marco *sígnico* ha prohibido, porque lo humano es responder *de* lo que ha quedado *fuera*, excluido del sistema, del marco, de la categoría.



conocerla para encasillarla en algún número, letra, categoría o espacio de acuerdo a una evaluación “objetiva” que proyecta su violencia –según objetivos predefinidos o no-, intentando corregir cualquier desviación. A diferencia de Ricoeur (2009:76-77), sostenemos que esta *terceridad*<sup>11</sup> no puede derivarse de la referencia a una regla que ya está ahí como la inscripción del valor en una “historia cultural de las costumbres”, ya que esto podría transitar un peligroso camino hacia la normalización o reducción a *lo mismo* de cualquier diferencia. Por esto, aquí la *terceridad* derivaría de una actitud ética (descentrada) de acompañamiento, sostenimiento, mirada y escucha, en la cual ni un *yo*, ni un *tú*, se reconozcan como sujetos ego-lógicos-trascendentales que hacen uso de algún poder soberano para evaluar(se), sino que sea condición de posibilidad para encontrarse con (y entre) otros en un tiempo educativo que debiera posibilitar inscribir los proyectos de liberación de cada uno, aprendiendo –juntos- en medio de una inquietud compartida y una difícil libertad.

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” le implica al individuo tender no a un saber convertido en sustituto de su ignorancia sino a un estatuto de sujeto que en ningún momento de su existencia ha llegado a conocer. De este modo Foucault (1994:57-63) habla de la filosofía como el otro mediador que no es ni un educador ni un maestro de la memoria, ya que no se trata de *educare* (formar, instruir) sino de *educere* (guiar, conducir), siendo el conjunto de los principios y de las prácticas con los que uno cuenta y que se pueden poner a disposición de los demás para ocuparse adecuadamente del cuidado de uno mismo o del cuidado de los otros: se integra en la vida cotidiana y en los problemas de los individuos, jugando el filósofo el papel de consejero de la existencia capaz de proporcionar en todo momento –respecto a la vida privada, a los comportamientos familiares o políticos- concejos circunstanciales. Así la figura y función del maestro (en tiempos donde parece

---

<sup>11</sup> Ricoeur ubica la terceridad como la regla donde ya está inscripto el valor por el que ha de guiarse un sujeto al evaluar dentro de un marco de costumbres establecidas históricamente, pero aquí se pretende tensionar al menos esta idea desde el lugar en que esa terceridad implique algo más que una regla o norma, siendo más bien una función simbólica que empodere a la alteridad en su caminar educativo.



estar desbordada) entraría también en concurrencia con toda una práctica de sí mismo que es al mismo tiempo una práctica social. Probablemente esto puede llegar a implicar un *proceso de aprendizaje intercultural* que amplía los criterios de discernimiento y compensa las unilateralidades de la razón en su figura histórica de razón sometida a la dinámica del desarrollo cultural-civilizatorio de la modernidad occidental-capitalista (Fornet-Betancourt, 2003:16)

Entonces, si es “totalmente necesaria” la evaluación y toda la situación que ella conlleva en la educación al punto de equipararse a cierto disciplinamiento social necesario para convivir -para regular el intercambio o la transmisión-, desde el reconocimiento de esta situación de sujetos es necesaria una *educación ética* (Cullen, 2004:117) que no sólo plantee la problematicidad de la disciplina social, sino que ponga en juego principios de valoración, fundamentación de obligaciones, desde aquello que pueda liberar a la subjetividad de la mediación del mercado -ya que la persona no tiene precio, sino dignidad-, y el vínculo social sea reconocimiento mutuo de esa dignidad, cuidado del otro en su singularidad. Pues se trata de saber y no saber, se trata de convivir y estar solo, se trata de normas o principios universales y de deseos y cuerpos singulares, porque quien dice subjetividad, además de pensar y actuar, dice poder y deseo, dice acontecimiento y azar, dice rarefacción o dispersión del sentido (Cullen, 2004:113-118). Esto exige como mínimo disponibilidad para encontrarse con el otro para recuperar la dignidad humana que ha sido quitada mediante tecnologías<sup>12</sup> históricas de colonización -como el examen- que han producido el atropello, la explotación y la muerte de unos para con otros.

Por ello para sostener la presente resignificación de la evaluación necesitamos del giro epistémico descolonial (Mignolo, 2009:60-78) como opción geopolítica y corpopolítica

---

<sup>12</sup> Entre las que son importantes para este análisis podemos mencionar aquellas que Foucault (2008:48) reconoce como *tecnologías de producción* –permiten producir, manipular o transformar cosas-, *tecnologías de sistema de signos* –permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones-, *tecnologías de poder* –determinan la conducta de los individuos, los someten a ciertos tipos de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto-. Estas tecnologías casi nunca funcionan de modo separado y cada una está asociada a algún tipo particular de dominación, implican ciertas formas de aprendizaje y de modificación de los individuos.



que reclama la inexistencia de un conocimiento separado de la experiencia, que pretende una descolonización de la mente mediante una desvinculación con las categorías de pensamiento propias del mundo colonial moderno (blanco, eurocéntrico, heterosexual y cristiano-secular), introduciendo una nueva justificación del conocimiento al servicio de la liberación para la descolonización subjetiva y epistémica.

Quedaría pendiente para trabajos posteriores profundizar sobre pensamientos originarios -o indígenas- para resignificar o repensar la evaluación desde este lugar, pero por el momento plantearemos la necesidad de concebir a la evaluación como una potencial *tecnología descolonial del yo*, interpretando desde Latinoamérica a Foucault (2008:48) implicaría entenderla como aquella tecnología que permite a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones (descoloniales tal vez) sobre su cuerpo y alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. Tiene que ver quizá con hacer coincidir en nuestros espacios educativos las prácticas de subjetivación y las prácticas de resistencia (que fracturan las codificaciones institucionales de poder-saber) en medio de posibilidades liberadoras de generar una ética y una estética de la existencia, poniéndose en juego un suelo común que grave la crítica y la creatividad de cada singularidad en el marco plural de una hospitalidad tan urgente como necesaria. Experiencia (est)ética como creación pedagógica que busca dar lugar a nuevas formas de vinculación y nuevos modos de subjetividad, donde el ritmo ético-político de educar<sup>13</sup> suene al compás de encuentros tan afectivos como con-movedores...

Educar como crear: su rima no pareciera ser mera casualidad del lenguaje, sino causa y encausamiento a crear no desde del desierto de alguna tabula rasa sino desde lo disponible en el ámbito de *lo posible*, creando posibilidades, posibilidades de existencia, existencia que es contingencia.

---

<sup>13</sup> Para una travesía más detenida sobre esta(s) idea(s) se sugiere visitar el libro de Carlos Skliar y Malgaldy Téllez (2008).



Evaluar como conversar: una educación sin conversación es mero monólogo, pura relación sujeto-objeto, negación de la existencia de otros sujetos fuera de sí mismo. De esta idea se desprende que para dar cuenta de lo compartido -por ejemplo de la experiencia del conocimiento tal vez aprendido, aprehendido, resignificado o escrito- pudiera establecerse una conversación amistosa en torno a esa referencia. Conversación amistosa en el cálido sentido de sus tiempos, sus pausas, su comodidad, su no-competición, su tranquilidad, su soltura, su libertad, su alteridad, su hospitalidad, su responsabilidad, su probable sinceridad, su humanidad, sus gestos, su abrazo.

Quizá algún día la educación llegue a un punto *justo* en donde ya no se trate de examinar, y evaluar, al otro, a la alteridad, sino de darle(s) su 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 cimentan alguna moral de turno con su respectiva *lógica de la crueldad*<sup>14</sup>. Tal vez va siendo tiempo de animarnos a tomar distancia crítica de las normas, entendiéndolas como funcionales a un sistema que no da lugar a la excepción que cada uno/a constituye como sujeto. Tal vez va siendo 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. Tal vez es tiempo de hacer memoria, recordando aquel primer gesto cálido, 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 de este modo, con un pasaje literario, podríamos no-concluir hasta la próxima...

---

<sup>14</sup> La cuestión de la *lógica de la crueldad* que cada moral oculta se encuentra bellamente trabajada en el último libro de Joan-Carles Mèlich (2014).



Tucídides escribía sobre gente que hacía normas y las cumplía. Siguiendo las normas mataban a pueblos enteros de enemigos sin excepción (...) la mayoría de los que morían sentían que se estaba cometiendo un error terrible, que fuera cual fuese la norma no podía estar dirigida a ellos. «¡Yo...!» Era su última palabra mientras les cortaban las gargantas. Una palabra de protesta: yo, la excepción. (...) Lo cierto es que, si tuviéramos tiempo para hablar, todos nos declararíamos excepciones. Porque todos somos casos especiales. Todos merecemos el beneficio de la duda. Pero a veces no hay tiempo para escuchar con tanta atención, para tantas excepciones, para tanta compasión. No hay tiempo. Así que nos dejamos guiar por la norma. Y es una lástima, la más grande de todas (Coetzee, 2012:93-94).



## Bibliografía

- Castro, E. (2011) *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Coetzee, J. M. (2012) *La edad de hierro*. Buenos Aires: Debolsillo
- Cullen, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (2002) "Michel Tournier y el mundo sin el otro", en: *Lógica del sentido*. Madrid, Editorial Nacional, pp. 318-338.
- Dussel, E. (2011) *Filosofía de la Liberación*. México: FCE.
- Foucault, M. (1994) *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2008) *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2009) *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fernet Betancourt, R. (2003) *Interculturalidad y filosofía en América Latina*, Aachen, Wissenschaftsverlag Mainz.
- Levinas, E. (2004) *Difícil Libertad. Ensayos sobre el judaísmo*. Trad. Nilda Prados – Buenos Aires: Ediciones Lilmód.
- Mèlich, J.-C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J.-C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.
- Mignolo, W. (2001) "Introducción", en: Mignolo, W. (comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del signo. Pp. 9-53.
- Mignolo, W. (2009) "Ciudadanía, conocimiento y los límites de la humanidad", en: *Humanismo en la era de la globalización. Desafíos y perspectivas* - Buenos Aires: Biblos.
- Ricoeur, P. (2009) *Educación y Política: de la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Ribeiro, D. (1968) *Las Américas y la civilización. Procesos de formación y causas del desarrollo desigual en los pueblos americanos*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1985.
- Skliar, C. (2003) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores: 7ª reimpresión, mayo de 2011.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008) *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.