

DESNUDAR LA RAZÓN EVALUADORA. ELEMENTOS PARA UN COMBATE FILOSÓFICO-EDUCATIVO

FACUNDO GIULIANO

Universidad de Buenos Aires

RESUMEN: Estas páginas esbozan algunas claves de investigación que buscan trazar un horizonte interpretativo a propósito de una crítica de la razón evaluadora y sus implicancias ético-políticas en educación. De aquí la necesidad de analizar las relaciones de dicho tipo de racionalidad con la alteridad, preguntándonos por sus lugares y efectos en los procesos educativos. Por ello se propone una primera definición de esta racionalidad, para luego caracterizarla y profundizarla críticamente, lo cual permitirá identificar distintas formas de plantearse el problema de la evaluación (del otro) —históricamente abordado desde miradas ajenas al campo de la filosofía de la educación y de la ética como ramas de la filosofía práctica—. Nuestro planteo pone en cuestión las retóricas técnicas, psico-didácticas o sociológico-pedagógicas, que hace siglos se preguntan cuál sería la mejor forma de evaluar o directamente coadyuvan a naturalizar la razón evaluadora. Finalmente, intentamos pensar gestos micro-políticos de una potencial educación no-evaluadora y, por tanto, no-fascista.

PALABRAS CLAVES: ética; pedagogía; razón evaluadora; filosofía de la educación.

Denude the evaluative reason. Elements for a philosophical-educational combat

ABSTRACT: These pages outline some research keys that seek to draw an interpretive horizon in relation to a critique of evaluative reason and its ethical-political implications in education. Hence the need to analyze the relationships of this type of rationality with otherness, asking us about their places and effects on educational processes. Therefore, a first definition of this rationality is proposed, in order to then characterize and deepen it critically, which will allow us to identify different ways of approaching the evaluation problem (of the other) —historically approached from views alien to the field of philosophy of education and of ethics as branches of practical philosophy. Our proposal calls into question the technical, psycho-didactic or sociological-pedagogical rhetoric's, which for centuries has been asking what would be the best way to evaluate or directly helped to naturalize the evaluating reason. Finally, we try to think of micro-political gestures of a potential non-evaluative education and, therefore, non-fascist.

KEY WORDS: ethics, pedagogy, evaluative reason, philosophy of education.

LA RAZÓN DEL CONTROL Y LA DISCIPLINA EN EDUCACIÓN

Si consideramos el paso de aquello que Foucault analizó como sociedades disciplinarias (propias de los siglos XVIII y XIX, cuyo apogeo es alcanzado en el siglo XX), las cuales sucedieron a las sociedades de soberanía y se vieron sucedidas por lo que Deleuze llama sociedades de control¹, podremos notar diferentes continuidades de modo que viejos medios vuelven a escena pero con algunas «adaptaciones necesarias». En este marco, así como la fábrica es reemplazada por la empresa y la «formación permanente» tiende —o

¹ DELEUZE, G. *Conversaciones. 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos, 2014 [1995], p. 277.

pretende— reemplazar a la escuela, la evaluación continúa al examen. De este modo puede notarse que los diferentes aparatos de control, aunque son variaciones inseparables que forman un sistema de geometría variable cuyo lenguaje es numérico y sus modulaciones implican un molde autodeformante que cambiaría continuamente², albergan características de los dispositivos propios de las sociedades disciplinarias. Entre otras cosas, esto nos permite observar la pervivencia de un tipo de racionalidad, a la que otras racionalidades se pliegan o coadyuvan, que es paradigmáticamente funcional a estos aparatos, mecanismos, tecnologías o dispositivos de control, en particular, en el campo específico de la educación. Se trata de una razón evaluadora que, en primera instancia, la entendemos como ese tipo de racionalidad que impele a medir, comparar y normalizar a sujetos tan singulares como diferentes, operando en la acción un principio de clasificación que marca la cercanía o lejanía de los sujetos respecto de un ideal de sujeto y una representación pedagógica funciona como norma e indica quién está dentro y quién queda fuera de lo que se ha establecido como «aprobado» (que podría decirse incluido o normalizado) y «desaprobado» (que podría mencionarse como excluido o a-normalizado).

Esta razón evaluadora, traducida en diferentes prácticas, aparatos, mecanismos, tecnologías o dispositivos, ha sido el instrumento por excelencia o la racionalidad base de la educación moderna. Pero hoy, a pesar de los variados cambios actuales, persiste y tiende a intensificarse: pues en la educación contemporánea parece estar naturalizado el hecho de que unos evalúan a otros (en cualquier jerarquía determinada, dentro o fuera del sistema), lo que pone a unos en un rol de juez y a otros en un rol de ser juzgados. Esto deviene de las bases fundacionales del sistema educativo moderno, que se planteó producir las subjetividades de las nuevas generaciones desde ciertos espacios y dispositivos de disciplinamiento para no sólo «garantizar la transmisión cultural» sino también cimentar un orden social «estable» basado en normas a partir de las cuales se habilitan juicios al interior de las instancias educativas que formarían al ciudadano en base a determinadas pautas culturales de comportamiento pre-establecidas.

Y, aquí es donde nos preguntamos, si hay un deber ser prescripto de antemano en la educación, ¿cuál es el lugar del otro en este proceso subjetivante que involucra de forma primordial a la racionalidad en cuestión? Así vemos que unos parecen adaptarse «normalmente» y otros, sin embargo, dan pruebas de no poder ser ajustados a la norma que se presenta generalmente en forma de reglas impersonales que funcionan bajo el primado de leyes universales y cimien-

² *Ibid.*, pp. 279-280. Siguiendo dicho planteo podría observarse cómo la lógica de la empresa penetra en la escuela (como una de las instituciones claves de la modernidad/colonialidad), esto es, cómo se instituye una rivalidad interminable a modo de competición entre individuos e instituciones que les contraponen, les atraviesa y divide en función de un principio evaluador que otorgaría réditos en base a méritos según parámetros-norma.

tan alguna moral de turno con su respectiva lógica de la crueldad³. Por ende, no hay situación de evaluación sin racionalidad evaluadora en juego, y no hay razón evaluadora en juego sin el establecimiento de una relación controladora-enjuiciadora en el marco de un determinado vínculo (pedagógico) con el otro. En esta línea se puede afirmar que, por ejemplo, el aplazo siempre es del Otro: en tanto este ha sido medido y (des)valorado⁴ en relación a determinado parámetro-norma mediante procedimientos tan hábiles como sutiles de un poder administrativo que actúa en nombre de la ciencia pero tiene más que ver con la gestión.

Habría que pensar aquí, con cierta resonancia levinasiana, si no estamos frente a la muerte pedagógica del otro... Porque la evaluación —y toda la racionalidad que la sustenta— más que un significativo en aparente disputa dentro del campo pedagógico, termina siempre por dejar a la pedagogía atrapada en el mismo debate que está ya hace más de cinco siglos y repite —o deviene en el eterno retorno de— lo Mismo. Los especialistas en evaluación y un rebaño siempre políticamente correcto de pedagogos más o menos «críticos» están seguros de que lo que evalúan es el aprendizaje (aunque algunos más respetables tienen el cinismo de decir que si no es el aprendizaje al menos es una versión limitada y reducida del mismo). Aquí está la cuestión, y la eficacia neoliberal⁵ por excelencia que reduce todo lo relacionado a la alteridad: pues hay reducción de lo político a un proceso de gestión, de la pedagogía o la enseñanza a la evaluación, del aprendizaje a una respuesta correcta o a un resultado comprobable, de la singularidad a la cifra, de un proceso educativo a un promedio.

³ Como sostiene Mèlich, no hay moral sin lógica, no hay lógica sin crueldad: muchas veces, de forma imperceptible, escondida tras un velo de naturalidad y de normalidad, y sin apenas dramatismos, la crueldad aparece en nuestro lenguaje, irrumpe y permanece sutilmente en la forma de organizar el mundo, es una lógica que nos administra. En el fondo, una lógica de la crueldad es una radical negación de lo heterogéneo o inclasificable que, en consecuencia, para ella no existe. Cf. MÈLICH, J.-C. *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder, 2014, pp. 11-34.

⁴ En un marco educativo, el juego de valoración-desvaloración, en tanto atañe a una singularidad (caracterizada por su irreductibilidad, incommensurabilidad y, por tanto, incomparabilidad) muestra que, como acto más o menos positivo de la razón evaluadora, la inscripción de la cifra en la existencia del otro reduce toda la complejidad del proceso relacional con determinado conocimiento, saber o verdad en juego. Por tanto, podría afirmarse que toda valoración por más positiva, meritoria o generosa que sea, encubre una desvalorización que reduce la potencia de alteridad en el sujeto educativo.

⁵ En sintonía con Jorge Alemán, concebimos el neoliberalismo como un permanente productor de reglas institucionales, jurídicas y normativas que dan forma a un nuevo tipo de «racionalidad» dominante que se propone organizar una nueva relación entre gobernantes y gobernados, una gubernamentalidad según el principio universal de la competencia y la maximización del rendimiento extendida a todas las esferas públicas, reordenándolas y atravesándolas con nuevos dispositivos de control y evaluación. Siguiendo este planteo, puede notarse un vínculo más evidente entre lo que entendemos por razón evaluadora y neoliberalismo. Véase ALEMÁN, J. *Conjeturas sobre una izquierda lacaniana*. Olivos: Grama, 2013, pp. 75-76.

No deja de resonarnos el eco del análisis foucaultiano en Vigilar y castigar a propósito del examen como dispositivo disciplinario que marcaba a fuego la educación con la doble operación de la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora pero, al fin y al cabo, la evaluación recoge esa herencia a su interior cuando, en última instancia, determina si alguien es capaz o incapaz, inteligente o ignorante, obediente o desobediente, adaptado o inadaptado, cuestión que funciona también fuera de la escuela tejiendo la serialidad que asigna lugares y funciones a sujetos y saberes⁶. Cabe aclarar que aunque mucho se ha escrito en clave foucaultiana analizando la educación, no es motivo de este ensayo ubicar nuestra reflexión en el parlamento de esa tradición⁷. Lo que sí nos parece importante, a propósito de alguno de esos aportes, es discutir algunas posiciones que en apariencia podrían aproximarse a la nuestra pero que lejos están de hacerlo.

Por ejemplo, aquellas posiciones que intentan adentrarse en la interrogación de las prácticas de evaluación retomando a Foucault y sus principales seguidores de habla hispana, inglesa y portuguesa. Voces del parlamento foucaultiano que analizan la educación y las sociedades contemporáneas en clave francesa proponiendo pensar dichas prácticas evaluativas como racionalidad y como tecnología, es decir, en «los principios que regulan la práctica así como las rutinas y procedimientos que nos ponen a hacer de determinados modos»⁸. Así, se pregunta por los modos de saber, de producir verdad sobre nosotros mismos, de chequearnos y de proceder sobre nosotros para reconducir nuestro accionar, que las actuales lógicas de evaluación traen consigo. Asimismo, se indica que la problematización de «la prueba» requiere la realización de una genealogía de esas prácticas que en algún momento devinieron examen y hoy se combinan en las lógicas de monitoreo e intervención. Pero detengámonos más, ahora sí, en la argumentación.

Si bien se reconoce que, en el campo de la educación, los sistemas de evaluación han devenido cada vez más complejas máquinas tecnocráticas y de imposición de lógicas mercantiles (cuestión con la que coincidimos), la genealogía propuesta indica un supuesto cambio en la función del examen como eslabón clave de los juicios de normalidad y las tecnologías de normalización: ahora no se trataría de identificar la conducta desviada a los efectos de corregirla o volverla a su cauce sino de convivir —en tiempos de «sobreevaluación de las dife-

⁶ Cf. SKLIAR, C. y TÉLLEZ, M. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: NovEduc, 2008, pp. 247-248.

⁷ Aun así, en otro ensayo ya se ha analizado la razón evaluadora en relación a las nociones foucaultianas de racionalidad, tecnologías de gobierno, gubernamentalidad, biopolítica, racismo, disciplina, seguridad, normalización, normación, entre otras. Para un abordaje detenido a este respecto se recomienda ver GIULIANO, F. (2019). «¿Tienes razón evaluación? Notas para la profundización de una noción filosófica de la educación». *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-22.

⁸ GRINBERG, S. «De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas.» en: *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(2), 2015, p. 155.

rencias»— con la incertidumbre o la ambigüedad y que la evaluación como monitoreo podría acompañar a modo de revisión de sí o test de nuestras virtudes e identificación de riesgos a los efectos de corregir el rumbo de nuestras acciones⁹, pero ¿acaso ello no implica ya una identificación de conductas que de ser potencialmente riesgosas para el sistema, para el mercado, o para la moral imperante, la evaluación como monitoreo buscaría corregir, re-encaminar o revisar para «adecuarlas» en todo caso a una diferencia tolerable/aprovable para el sistema? Si pensamos en términos de una racionalidad que atraviesa todo un sistema de prácticas, mecanismos, técnicas, teconologías o dispositivos, consideramos un desacierto el hecho de formular el problema de modo tal que, al analizar los «nuevos» elementos que se juegan en las configuraciones sociales contemporáneas, no se preste atención a las continuidades, al reciclado o a las readaptaciones de las tecnologías o aparatos que (en apariencia) se «superan». Por ello sostenemos que la razón evaluadora abarca las prácticas disciplinarias condensadas en el examen y recoge en su interior algunos de sus elementos fundamentales como la normalización. Entonces, a la hora de plantear una genealogía, tal vez resulte fundamental ver de qué modo un conjunto de saberes más o menos propios de otra época o configuración social se traducen en claves de análisis para problemáticas contemporáneas. Por ejemplo, en el caso de la razón evaluadora, ver cómo se cristalizan (en sus prácticas o dispositivos) nociones que han sido claves de otra época como quizá fueran la antigua Grecia, la Edad Media, los períodos coloniales o la Modernidad en sus diferentes etapas. Nociones como las de medida, investigación, promedio, cálculo, juicio, litigio, prueba, condena o castigo, podrían ser claves a la hora de ver genealógicamente cómo la racionalidad evaluadora las presentifica en la educación contemporánea mediante dispositivos como el examen que no han perdido vigencia aunque adopten nuevas modalidades como la evaluación en todas sus variantes técnico-didácticas.

Pensar en términos de racionalidad no implica simplemente historizar sino poner de relieve una serie de continuidades y discontinuidades que, en el marco de una genealogía sobre la evaluación, podría mostrar un modo de pensar que ha judicializado sistemáticamente la educación, planteando los procesos educativos en clave de procesos judiciales que buscan constatar hechos, acontecimientos, actos o saberes empíricamente comprobables que producirían la restauración de un orden de cosas o, básicamente, la inclusión y exclusión de determinadas formas de relación con el saber, el conocimiento y la verdad. Por ello interesa ver con qué facilidad la educación puede convertirse en tribunal de ciertos tipos de accionar, mediante un tipo de racionalidad que privilegia el litigio, el interrogatorio y lo correccional por sobre la conversación, la problematización del mundo y el tiempo del ensayo y error (o tiempo libre, como suele traducirse el término griego *scholè*).

Nos inclinamos a pensar, entonces, en una racionalidad que no abandona la estadística como expresión más cabal del cálculo, el promedio y el informe de

⁹ *Ibid.*, pp. 157-158.

medidas o tendencias que se identifican con una norma y permiten visualizar desviaciones. Una racionalidad que constituye prácticas donde la docilidad y la utilidad se combinan en estrategias de control, donde la vigilancia tiende a intensificarse en la generación de registros que permiten clasificar, casificar y, aun, examinar a los otros. Si antes se buscaba reducir la heterogeneidad en pos de cierta homogeneización, ahora la homogeneización puede plantearse en términos de heterogeneidad, esto es, en términos de «diferencias tolerables». Cada uno podría tener su lugar hasta cierto punto; sobrepasado el límite o, en su defecto, no superado, la marca de la exclusión sigue siendo un hecho.

Entonces, aun en «tiempos gerenciales» no es que la normalización haya cedido sino que ha tomado nuevos elementos de la heterogeneidad para generar nuevos procesos de homogeneización en base a determinados parámetros o pautas sociales según los cuales nuevas diferencias son reconocidas, incluidas, toleradas y conforman un nuevo esquema de normalización. Prueba de esto son las nuevas exigencias de flexibilidad, adaptabilidad al cambio, apertura y compromiso con tareas de anticipación en relación siempre al control de variables. Con lo cual, al disciplinamiento y la vara de lo normal se le suman nuevos cálculos (por ejemplo, «de riesgos»), escalas y modulaciones que definen continuamente tipologías de sujetos a formar dependiendo el caso. De este modo y hasta cierto punto (un punto que no ponga en jaque al sistema), lo excepcional, lo singular o lo incalculable podría encontrar un lugar dentro de lo definido como posible con todas las clasificaciones, calificaciones, taxonomías y/o tipologías (pre)determinadas para darle sitio. En este esquema, vemos claramente cómo toda potencia alteritaria es una variable a reducir y/o a controlar.

Con todo, parecería no verse en la racionalidad en cuestión más que una clave que ayuda a la construcción de escenarios diversos en lugar de identificar desviaciones, que incorpora contradicciones en vez de pretender regularidades¹⁰, que detecta síntomas a través de escalas¹¹ que permiten la identificación rápida

¹⁰ *Ibid.*, p. 163.

¹¹ *Ibid.*, p. 164. Según Grinberg, la *escala*, a diferencia de la norma, no define desviaciones sino posiciones que se ocupan y que con una (in)adecuada gestión de sí pueden modificarse, con lo cual, lejos de la norma y la desviación nos encontramos con posiciones que varían y modulaciones de la subjetividad que nos hacen sujetos de cambios y revisión permanente. Sin embargo, puede comprobarse que en todo proceso de normalización, propiciado mayormente por una racionalidad evaluadora, opera ya un determinado tipo de *escala* que acerca o aleja a los sujetos respecto de un ideal de sujeto que ocuparía, si se quiere, el «lugar privilegiado» en la escala. Así vemos que no tan lejos de la norma o modulación dominante y sus desviaciones conviven diversas posiciones que estarían más o menos aprobadas pero que implican en cierto grado algún proceso de revisión y cambio para aquellas subjetividades que estén alejadas de la modulación dominante o ideal de sujeto. Lo mismo puede pensarse en relación al *ranking* donde sujetos, instituciones y países, son evaluados (y devaluados) en relación a «estándares de calidad» que miden supuestos logros y fracasos responsabilizando a los juzgados por los resultados obtenidos y evadiendo la discusión misma sobre el establecimientos de parámetros y estándares. De este modo queda en manos de los «mal posicionados» el re-dirigir sus conductas o estrategias en pos de mejorar sus actuaciones.

de niveles que informan la necesidad de intervención: como si las escalas no fueran trazadas en bases a parámetros de normalidad o «excelencia», como si las intervenciones no se realizaran sobre la identificación de síntomas o desviaciones o como si las contradicciones no pudieran jugar un papel en la búsqueda de regularidades consolidando un gran sistema de incesante cálculo y probabilidad. Pero nuestra posición difiere aún más las que parecen justificar, naturalizar o aceptar sin más la racionalidad propia de la evaluación:

Ya no se trata de enderezar conductas sino de la revisión de sí que nos lleva a mejorarnos a diario. Es por ello también que cada vez más así como PISA adquiere notoriedad y preponderancia, la evaluación cede hacia las lógicas de la auto-evaluación y la co-evaluación, donde lejos del castigo correctivo la escuela es llamada a formar en los dones del revisate a ti mismo. Y es aquí donde otras prácticas como el monitoreo, el seguimiento, la evaluación permanente así como la autoevaluación cumplen una tarea central en este constante proceso de mejórate a ti mismo que las sociedades de gerenciamiento nos llaman a realizar/nos. (...) Devenir objeto de la mirada se vuelve devenir objeto de la elaboración de un compromiso y un plan de mejora que nos vuelve responsables por aciertos, fracasos y desde ya la reelaboración estratégica de ese plan¹².

Un imperativo de revisión y mejora, la introyección de la racionalidad evaluadora y la evaluación entre pares, disolvería los aspectos punitivos y traumáticos que todo proceso evaluativo conlleva. Así nos hacemos los únicos responsables por «realizarnos», por acertar y elaborar un plan o estrategia de mejoramiento en caso de fracasar. Esto remarca, como sostiene Alemán, el carácter «constructivo» que las técnicas de gobierno neoliberales configuran para producir o fabricar un nuevo tipo de subjetividad cuya homogeneidad radica en el emprendedorismo entregado al máximo rendimiento y la competencia (a veces, incluso, con uno mismo), así entran a escena no solo técnicas de gestión, también narrativas de auto-realización o discursos de auto-ayuda, los coaches, personal trainers, influencers, consejeros y consejeros y estrategias de la «vida exitosa»¹³. De este modo, programas o sistemas de prueba como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) no son vistos como una enorme maquinaria del juicio, la vigilancia y la comparación, sino apenas como un «faro que avisa sobre un posible error y/o fallo en el sistema que permite reorientar cursos de acción o advertir la posibilidad que algo suceda antes que ocurra»¹⁴ de la mano de análisis como podría ser el FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas), esto es, la lógica empresarial aplicada a la vida de un sujeto o de una institución. Estos procedimientos que buscan introyectarse en la vida de los sujetos, economizan la visibilidad del poder y dan una mayor sensación de libertad (por esto su eficacia). Así, la evaluación es pensada como una «ayuda» que

¹² *Ibid.*, p. 165.

¹³ ALEMÁN, J. *Conjeturas sobre una izquierda lacaniana*. Olivos: Grama, 2013, p. 76.

¹⁴ GRINBERG, S. *Op. Cit.*, p. 167.

sería «necesaria» para el progreso y la motivación a mejorarnos, adaptarnos y cambiarnos cuando nos sea requerido¹⁵. Esta posición se profundiza también a niveles macro:

Tal como se formula en los materiales producidos en el marco de PISA no se trata tanto de identificar al desviado sino de contar con información que permita orientar acciones de mejora. (...) Más que simplemente corregir a otro que sobre la base de criterios estadísticos se demuestra está en un camino errado, se trata de escalas donde somos llamados a ubicarnos y revisarnos. Lo que se evalúa es la posición que ocupamos y la probabilidad de modificar esa posición atendiendo a las gestiones que hagamos sobre el entorno o sobre nosotros mismos. Nuevamente la clave en PISA es sacar a relucir (...) rendimientos que ayuden a la vez a establecer metas ambiciosas (...) Es de este modo como pruebas estandarizadas como PISA operan en la lógica del monitoreo que involucra obtener fotografías con el objeto de redirigir el rumbo si fuera necesario. Corrección de rumbo que en rigor es continua ya que se trata de posiciones que siempre pueden mejorarse. (...) la comparación, la posición en el ranking que se obtiene sirve a los efectos de establecer metas de mejora. En ningún caso se trata de actuar sobre los otros, sancionando ni normalizando. Ahora, la cuestión radica en afectar las conductas de los individuos de modo tal que actúen libremente. Se trata de actuar sobre los otros, presuponiendo su libertad de modo que actúen sobre sí mismos. De manera que, la evaluación y la medición tienen y producen efectos en tanto tecnologías que nos ponen a hacer algo con nosotros mismos¹⁶.

Por el contrario, nosotros vemos claramente aquí el funcionamiento de la lógica neoliberal que sanciona en formas múltiples¹⁷ los malos resultados obtenidos en la competencia evaluativa y la consecuente mala ubicación en el ranking, así como notamos que las «desviaciones» se establecen a partir de la distancia con lo que se ha establecido como deseable o mejor valorado. En este sentido, las «acciones de mejora» que promueven estos programas neoliberales van orientados hacia un lugar determinado como ideal y con pautas de revisión concretas. Corrección, presuposición de libertad y responsabilidad individual parecen ser los ideales que regulan la libertad de este mercado evaluativo. De este modo la ambición y la ilusión de libertad operan en el deseo irrefrenable de «mejorarnos», esto sería, obtener mejores calificaciones o resultados y un mejor puesto en el ranking que se aproxime cada vez más a la cima. Pero no se piensa en las consecuencias de su racionalidad subyacente, tampoco en los saberes evaluados y devaluados así como en los criterios con los que se estandariza y homogeniza la diferencia singular de cada sujeto, institución, cultura y estado.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 168-169.

¹⁶ *Ibid.*, p. 166.

¹⁷ No se puede soslayar el estigmatizante juicio político, económico, social y cultural que un mal resultado en estas pruebas que establecen *rankings* trae como consecuencia para un país, un gobierno, una sociedad, una institución o un sujeto.

Ahora bien, de esta discusión podríamos señalar algunas tensiones o vías de análisis abiertas en relación al problema ético-político que implica la razón evaluadora:

- La relación compleja entre normalidad y diferencia en las nuevas configuraciones de dispositivos evaluadores: la versatilidad de la razón evaluadora permite concebir dispositivos que, al mismo tiempo que encubren algún proceso de normalización subjetiva, permiten que la diferencia se manifieste en alguna medida de su producción.
- El análisis del examen no solo como un dispositivo disciplinario sino también como un aparato de poder colonial¹⁸ que muchas veces aparece disfrazado con discursos igualitarios o democráticos: permite ver que la razón evaluadora no solo aloja elementos disciplinarios sino también otros característicos de la colonialidad. Esto permite vislumbrar al evaluador también como un colonizador que pone en juego su saber, su ciencia, su verdad y sus procedimientos de interpelación que obligan al otro a introyectar ese saber, ese conocimiento o esa verdad, como propio.
- La preponderancia de la racionalidad evaluadora en la configuración de las sociedades de la información, del conocimiento útil y de aprendizaje cuyo objetivo principal es la producción de capital humano, supone una centralidad en materia de autorregulación que se traduce en autoevaluación.

De aquí, entonces, la necesaria invitación a reflexionar sobre estas cuestiones claves que no pueden perderse de vista en una práctica que se pretenda ética-pedagógica. Tomémoslo apenas, sino, como pistas para repensar, desandar, desobedecer y desaprender esas certezas que sugieren la inaceptabilidad de educar sin evaluar...

1. DESNUDAR LA RAZÓN EVALUADORA: PUNTUACIONES PARA LA AMPLIACIÓN CRÍTICA DE UNA NOCIÓN NATURALIZADA EN EDUCACIÓN

La compulsión evaluativa pareciera ser hoy la cosa mejor repartida en el mundo: cada día se evalúa la realidad, a uno, al otro, la enseñanza, los resultados, las circunstancias, los procesos, los desempeños, así, hasta lo impensado, de tal modo que el hartazgo o el tedio pervive en las arduas perturbaciones que ello genera y un cinismo naturalizado caracteriza todo lo relacionado con esta razón (evaluadora) de ser y hacer.

Hace un tiempo se encontraron las voces de Jean-Claude Milner y Jacques-Alain Miller en Francia con motivo de reflexionar sobre el auge evaluador

¹⁸ GIULIANO, F. «La educación, entre la mismidad y la alteridad: Un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas.» en: *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 7(2), 2016, pp. 4-18.

(sobre la práctica psicoanalítica) en dicho país y lo que han nombrado como «paradigma de la evaluación», reconociendo la problemática como una cuestión eminentemente filosófica¹⁹. De la escucha de esas conversaciones, se proponen a continuación los siguientes puntos a modo de advertencias para alejarnos de toda certeza que naturalice la sinonimia entre educación y evaluación, haciendo de la racionalidad pedagógica esa racionalidad primordialmente evaluadora que podría caracterizarse del siguiente modo:

Involucra un lenguaje de la medida y de lo calculable; aunque aborde cuestiones que nada tengan que ver con lo medible o calculable, su ingenio e impostura consiste en hacer de lo inmedible y lo incalculable una medición que entre en un dominio calculativo.

Se trata siempre de una matematización homogeneizante que pone en juego una ecuación que igualaría al evaluado y a la cosa evaluada, lo cual también plantea un principio de sustituibilidad (y/o de cosificación) según el cual uno podría ser reemplazado por la otra en tanto se trataría de una mismidad equivalencial²⁰.

Sujeto y objeto se con-funden en lo valorado, en el marco contractual donde evaluador y evaluado se suponen partes contratantes «equivalentes» en fuerza y que tienen algo de misma valencia que intercambiar.

Antes y después de cualquier contrato, hay evaluación: para ver si la parte es tal como se supone que es y para verificar si se cumplió con los objetivos planteados en el mismo. (No resulta casual que un didacta francés como Brousseau utilice un término tan acuñando en nuestros días como «contrato pedagógico», lo mismo cabe para la todavía vigente «pedagogía por objetivos» pero también para usos contractuales en apariencia más informales como el llamado «contrato de confianza»).

Implica un procedimiento pesado, una suerte de fastidio sistémico producido por la carga administrativa que conlleva y la no posibilidad de delegación. De este modo, la libertad se reduce a ceder a la transacción evaluativa o no hacerlo con sus respectivas consecuencias, la igualdad deviene equivalencia sometida al juego específico de oferta y demanda entre evaluador y evaluado, la convivencia muta en competencia vigilada por la búsqueda de la máxima utilidad social.

Se realiza en nombre del «bien común» y las «mejores intenciones del mundo» (es decir, como suele comprobarse a menudo, las peores) desplegando toda una serie de procedimientos tan hábiles como sutiles que afirman que todo puede ser objeto de evaluación.

¹⁹ MILLER, J.-A. & MILNER, J.-C. *¿Desea usted ser evaluado? Conversaciones sobre una máquina de impostura*. Málaga: Miguel Gómez, 2004.

²⁰ Queda lugar para preguntarse sobre aquello que resiste a toda sustitución, aquello que no puede ser absorbido por la forma problema-solución y la imposibilidad de sustituir el vacío de la ignorancia por el lleno del conocimiento en la educación, esto es, la pregunta por lo insustituible: el sujeto. Así también respecto de la cosificación, preguntarse por lo que se resiste a ser cosificado, aquello que no puede ser enmudecido como toda cosa que requiere de un experto que hable por ella: la palabra (grávida) del sujeto.

Hace de cada quien un número, donde la individualización va de la mano con el papeleo que lo administrativo (como una de las formas de la técnica²¹) pone en juego.

Como cierto poder administrativo se impone e interviene en nombre de la ciencia, pero es más un arte de management: porque mide, cifra, calcula, contrasta, compara, se piensa que es científico por la intimidación que produce cual «discurso del amo», pero que haya cifra o cálculo en juego no implica que haya ciencia.

Comprende una perversión que se acompaña de cierta docilidad o cobardía obsesiva, operación que se cristaliza en dos estados: en el primero, un ser imperceptible, único, desconocido, salvaje, se evalúa (así como se evalúa a conjuntos, instituciones y grupos de los cuales puede ser sujeto); en el segundo, tenemos a un ser evaluado, comparado con el grupo de referencia, marcado, sellado, «conocido», civilizado. Y si ya está acreditado, porque fue lavado de todas sus faltas, el bautismo burocrático fue eficaz y el sujeto evaluado podrá iniciarse en el arte de evaluar a otros/as —comenzando quizá, en primer lugar, por su propio evaluador/a—.

Admite cierta seducción (o una búsqueda metódica, imparable, extremadamente astuta) para dar con el con-sentimiento del otro, su solicitud y deseo de evaluación.

Puesto que todo evaluado-acreditado se convierte en un evaluador en potencia, además de un sujeto «reconocido» en cierta instancia o con cierto grado de prestigio adquirido, muchas veces se presenta como la cosa más agradable del mundo.

Luego del momento de la seducción, la comparación es el quid que permitirá a esta operación llegar a la estigmatización de manera tal que deviene en un método de eliminación.

Se jacta de un pragmatismo presentado en búsqueda de la máxima eficacia, donde hace pasar un ser de su estado de singularidad al estado cifrado (estadístico y comparado) de «uno-entre-otros» que incluye la posibilidad de pertenecer a una masa de no-acreditados —o desacreditados—.

Está en búsqueda de cierta confesión palpable, y por esto se vale del consentimiento del otro buscado metódicamente hasta por formas como la mismísima auto-evaluación que expone (o pone fuera) la intimidad del otro de manera tal que llegue hasta el hecho de auto-incriminarse o auto-denunciarse en la forma de la confesión.

Este tipo de racionalidad habita, entonces, no sólo prácticas sino también mecanismos, tecnologías y dispositivos. De aquí que, en efecto, pueda hablarse de la aparición de políticas y epistemologías evaluadoras que tratan de apoderarse del saber del otro —fruto de su propia experiencia— y que operan mediante el poder del sello que reconoce en cuanto acredita. Como si algo en dicha racionalidad dijera: «No tengo nada contra ti, solo te pido que me

²¹ Milner también reconoce en la pedagogía una forma especial de la técnica. *Ibid.*, p. 28.

comuniques el texto de lo que puedes decir de ti mismo, te vamos a medir según los criterios que (contigo) hayamos definido», y así consigue implicar al sujeto en el proceso de su propia exclusión, logra ofuscarlo sobre lo que le sustrae; entonces estamos ante la abyección²². Con todo, se apunta a la autocondenación del sujeto donde al consentir el proceso habita la imposibilidad de rebelarse y se ve forzado a decir de algún modo, por el mismo efecto del estatuto de la comparación que introduce la falta: «valgo menos que aquel, merezco la muerte».

Milner reconoce en el cientificismo, la ideología de los managers y la regulación administrativa, tres vectores que son cohesionados y respaldados por la palabra-amo evaluación²³. Dicha cohesión despliega sus efectos en la avenencia y en la estratagema, en el saber y en la ignorancia, en la racionalidad y en la superstición, pues extiende un manto que intenta cubrirlo todo. Reconoce en la medida y la ganancia sus dos signos distintivos que hacen del valor de cálculo y del valor comercial una sinonimia que se presenta como la forma respetable de la ley de la jungla. Así, la medida evaluadora se convierte en un verdadero proceso de exclusión: no hace sino repetir el derecho del más fuerte, añadiéndole el disfraz de la exactitud y de la precisión²⁴.

2. RAZÓN EVALUADORA Y GOBIERNO DEL OTRO: CONSECUENCIAS E IMPOSIBILIDADES

De este modo, buscamos problematizar la cuestión de la evaluación —y la racionalidad que la sustenta— en el marco de una reflexión y análisis que dé cuenta cómo se delimitan políticamente las bases epistémicas en que se asientan sus principios, conceptos, métodos y prácticas, aceptados de acuerdo a valores morales, jurídicos, religiosos, culturales y sociales, en medio de la lógica de las estrategias (neoliberales) que, acompañadas de la idea de progreso y de la ciencia vuelta técnica, derraman consecuencias devastadoras en los sujetos y en los conjuntos sociales, perpetrando procesos de fragmentación, desamparo, agresividad, segregación y exclusión en lo más íntimo del lazo social.

Como ya hemos visto, esta racionalidad evaluadora organiza diferentes tipos de relaciones entre gobernantes y gobernados pero siempre según un principio universal de competencia(s) y maximización del rendimiento basado en dispositivos de control que —involucrando técnicas de gobierno o gestión— tienen como propósito producir un cierto tipo de subjetividad caracterizada por la homogeneidad emprendedorista que pone al sujeto en permanente relación de rendimiento con lo que lo excede. Esta situación, dice Jorge Alemán, sitúa al sujeto —fuera de su límite— en el goce de la rentabilidad máxima

²² *Ibid.*, p. 46.

²³ MILNER, J.-C. «El gran secreto de la ideología de la evaluación», en: VV. AA. *El libro blanco del psicoanálisis. Clínica y Política*. Madrid: Gredos, 2006.

²⁴ *Ibid.*

que lo expone a estar siempre a punto de fracasar, lo cual hace del stress, el ataque de pánico y la depresión, síntomas comunes para quien está inserto en un circuito ilimitado que no tiene en cuenta consecuencias ni imposibles²⁵. De esta manera, en el interior del campo educativo, la razón evaluadora es la base de la gubernamentalidad (pedagógica) neoliberal que, cada vez desde más temprano²⁶, hace que las vidas deban pasar por la prueba de si van a ser o no aceptadas —si van a tener lugar o no— en el nuevo orden simbólico del Mercado²⁷. Dicho tipo de racionalidad se encuentra fortalecida por todo tipo de retóricas técnico-pedagógicas más o menos críticas y no solo somete sino que establece dependencias, marcos de conducta, encuadramientos mentales y corporales, donde la subjetividad —como diría Alemán— queda inscripta en nueva versión de la servidumbre voluntaria, incluso a veces en un apego apasionado a la misma²⁸. Ejercida en el nombre del bien público —y privado o individual—, esta racionalidad se cristaliza en aparatos y dispositivos de diverso cuño y encuentra en el consenso democrático liberal el caldo de cultivo justo para expandir el mismo talante inicuo que muchas veces dice combatir. Por ejemplo, como se ha visto o escuchado, algunos/as especialistas progres insisten en que la evaluación procesual o continua posee una dimensión de justicia social que haría más «justa» a la educación, valga la redundancia. Esto hace que, casi sintomáticamente, en las legislaciones en materia de educación ya se comience a hablar de «derecho a la evaluación» como condición para la «igualdad de oportunidades» que, como sabemos, siempre viene aparejada de la promoción de «los mejores» y la domesticación generalizada²⁹. Pero lo

²⁵ ALEMÁN, J. *Conjeturas sobre una izquierda lacaniana*. Olivos: Grama, 2013.

²⁶ En algunos sistemas educativos, si un niño no obtiene buenos promedios escolares se le impide el acceso a determinadas carreras públicas. En este sentido, coincidimos con Jorge Alemán al decir que el programa neoliberal se realiza cuando precisamente somete a mostrar que no has llegado a cumplirlo: haciendo sentir culpable a la víctima de su infortunio y no al canalla que ha usado la Ley en su provecho. ALEMÁN, J. *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Olivos: Grama, 2016, p. 183.

²⁷ Como enseña ALEMÁN (2016, p. 16), el Mercado funciona como un dispositivo que se nutre de una permanente presión que impacta sobre las vidas, marcándolas con el deber de construir una vida feliz y realizada (construcción imposible ya que lo «ilimitado» de las exigencias del Capital están hechas para impedir la realización plena que se demanda); es una explotación sistemática del «sentimiento de culpabilidad» que viene aparejado de señales como las epidemias de depresión, el consumo adictivo de fármacos, el hedonismo depresivo de los adolescentes, las patologías de responsabilidad desmedida, el sentimiento irremediable de «estar en falta», la asunción como «problema personal» de aquello que es un hecho estructural del sistema de dominación. Véase Alemán, J. *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Olivos: Grama, 2016, p. 16.

²⁸ *Ibid.*, p. 60.

²⁹ Pues asistimos a una época de autoevaluaciones, co-evaluaciones, inter-evaluaciones, trans-evaluaciones, de docentes a estudiantes y viceversa, de estudiantes a estudiantes y docentes a docentes, de instituciones a instituciones, de organismos internacionales a Estados, etc. Habría que preguntarse aquí si justamente esto no consiste en una domesticación de la democracia en tanto el papel emancipatorio de la educación queda desdibujado en pos de la consigna que supone evaluar o como Milner sostiene: los expertos en pedagogía han

curioso es el doble juego de la gestión que, al tiempo que interviene al más alto nivel de las instancias internacionales, busca intervenir en lo más íntimo y secreto de la vida singular.

Evaluar a cada cual, en masa y con detalle, en cuerpo y alma, impone una lógica del control que funciona —como dice Milner— según la razón del más fuerte³⁰. Esta razón (evaluatora) anuncia la gobernabilidad de los sujetos como cosas y convierte la pedagogía en una herramienta explicadora-aplicadora (o aplacadora) que busca, dispositivos mediante, cosificar, casificar, cuantificar y embrutecer las singularidades. En este sentido, la crítica rancieriana a la explicación como forma de embrutecimiento o atontamiento se hace ineludible cuando Milner dice que, en el marco de una política de la evaluación, a los gobernantes se reconoce un deber: explicar bien; a los gobernados se les ruega imponerse el deber simétrico: aplicar bien³¹. Podemos notar así cómo explicación, aplicación y evaluación funcionan en un mismo campo discursivo y, por ende, de poder. O, mejor aún, cómo explicación y aplicación son completamente funcionales a la racionalidad evaluadora que embrutece, atonta, promoviendo la cosificación de los sujetos³². Para Milner cosificación y obediencia van de la mano, pues quien fue evaluado ha conseguido un lugar en el terreno de las demás cosas evaluadas y, en esa tramposa igualación, se confunden en la masa indistinta en la que se deroga la distinción entre cosas que gobiernan y cosas gobernadas a la par que —ya como cosas— se genera una mayor disposición a no desviarse del camino de obediencia³³. Vemos así un impacto ontológico de la evaluación y su racionalidad: que al introyectarse en los sujetos se disuelve la distinción entre gobernantes y gobernados, lo cual si se realiza en nombre de la democracia le da coartada perfecta en el marco de un humanismo democrático de nuevo cuño.

Milner sostiene que la evaluación, políticamente, viene de la democracia; históricamente, viene del mundo anglosajón y de la economía de mercado;

propuesto a los que toman las decisiones la receta de la evaluación continua para realizar una domesticación generalizada; la ideología de la evaluación sirve fielmente a los partidarios del (neo)liberalismo más inflexible como a las tiernas almas humanitarias que sueñan con la ética y el reparto de lo justo, puede mantener privilegios adquiridos como preparar reformas imprudentes. Cf. MILNER, J.-C. *La política de las cosas*. Málaga: Miguel Gómez, 2007, pp. 13-14.

³⁰ *Ibid.*, p. 17.

³¹ *Ibid.*, p. 20.

³² Con frecuencia se escucha el tramposo argumento de que al igual que se evalúa un plato de comida, un objeto de consumo, un servicio o cualquier cosa debería evaluarse a los seres humanos, pues, como un ejemplo ya clásico dicta, no daría lo mismo realizarse una operación con un médico con buenas calificaciones que con uno que no consiguió un buen promedio en su formación. Dos observaciones se vuelven necesarias: la primera, es de notar la operación discursiva que iguala al ser humano a una cosa u objeto del mercado; la segunda y menos obvia, nunca suelen considerarse las contingencias y avatares que han hecho del «buen» estudiante un positivo promediante de méritos así como de quienes no lo han logrado, a su vez nada garantiza que un buen promedio opere bien o humanamente pueda fallar tanto como el que no ha sido beneficiado por la carrera de los méritos numéricos.

³³ *Ibid.*, p. 26.

y entre sus promotores pueden encontrarse más herederos del personalismo cristiano que del marxismo³⁴. De allí que, ante la igualdad (formal) que la democracia supone para los sujetos³⁵, Milner puntualiza la importancia de la inconmensurabilidad y lo insustituible que constituye la sustancia de las libertades de los seres hablantes³⁶. Pero, si la evaluación —y la racionalidad que supone— está emparentada con la democracia y se mueve con tanta soltura entre los designios de la igualdad, la justicia y la libertad, habrá que estar atentos. Porque esa «libertad» que promueve, donde el sujeto goza explotándose a sí mismo, está acompañada de un nuevo estado de intimidación, amenazas y distintas formas cada vez más violentas de segregación³⁷. De este modo podría entenderse mejor la opacidad que ha tomado la disyunción «totalitarismo o democracia» y también a Lacan que, a partir de su teoría del sujeto en relación con lo real, concluiría que el nuevo malestar del Capitalismo se definiría como una inédita extensión de la lógica del campo de concentración y el aumento incesante de nuevas formas de segregación³⁸. Porque claro está que no hay evaluación sin c(l)asificación, cosificación, sanción, normalización y/o exclusión. De aquí que el combate político pueda afirmarse en no dejar la última palabra al orden de las cosas, en radicalizar la democracia para que esta no caiga en manos de ese totalitarismo que hace de la libertad y la igualdad dos variantes liberales del control cosificador; en interrumpir el régimen de la domesticación generalizada que nos tiene a todos sojuzgados.

3. LA RAZÓN DEL MÁS FUERTE: RACIONALIDAD EVALUADORA, TOTALITARISMO Y EXAMINOCRACIA

Como puede notarse, esta racionalidad no sólo cimienta prácticas, tecnologías, mecanismos y dispositivos, sino que también puede adoptar el estatus de una política, una ideología, una forma cultural, un paradigma e incluso una epistemología. Se disfraza con los mejores métodos discursivos, se camufla en significantes como «igualdad», pero se mueve a todas partes con su sesgo cuali-cuantificador que hace de las diferencias y singularidades del otro la reducción —homogeneizadora— a su ciframiento en nombre de un trato supuestamente igualitario. No conoce límites (pues atraviesa los sectores socio-culturales y políticos más impensados, desde la enseñanza y el arte hasta las dimensiones más íntimas de la personalidad), tampoco importan las edades

³⁴ *Ibid.*, p. 22.

³⁵ Jacques-Alain Miller ve la profunda afinidad entre evaluación y democracia cuando esta última se reduce al principio «un hombre, un voto», cuando cada uno tiene un valor como elector; pero la extensión de la evaluación por todas partes no sería un accidente o un avatar, se lo mira como un momento necesario que pertenece al gran ciframiento del ser que, según Heidegger, empezó con Descartes. Véase MILLER, J.-A. & MILNER, J.-C. *Op. Cit.*, p. 45.

³⁶ MILNER, J.-C. *Op. Cit.*, 2007, p. 23.

³⁷ ALEMÁN, J. *Op. Cit.*, 2016, p. 29.

³⁸ ALEMÁN, J. *Op. Cit.*, 2013, p. 153.

(pues ya se evalúa hasta en el jardín de infantes y más temprano también). La evaluación —y su racionalidad específica— deviene así en el modo por el cual un poder político-administrativo, a veces general y otras veces local, ejerce su imperio pretendiendo otorgar la norma de lo verdadero, de lo correcto, de lo aceptable, de lo objetivo, de lo claro y transparente, de lo eficaz, de lo eficiente, de lo completo, de lo absoluto. Pretende instalarse en la indiferencia que su norma de objetividad produce y en el silencio de su afán inquisidor-totalitario, pero a cada gesto se nota su pretensión de ocultar lo que termina revelando siempre como deseo de dominio universal. Quizá es por esto que la invención o la ficción, la improvisación y el error, la falla o el vacío, como manifestaciones condensadas de la subjetividad, son vistas por ella como una resistencia, cuando no una amenaza, a su sistema esencialmente colonial. Y puede llegar a ser tan convincente que hasta los más «progresistas» defensores de la inclusión enarbolan algún tipo de evaluación supuestamente democrática y anti-autoritaria. De aquí puede pensarse eso que algunos llaman inclusión excluyente o exclusión incluyente, aunque en el mismo sentido no es extraño que pensadores como Milner o Žižek³⁹ vean una compatibilidad tan clara muchas veces entre democracia y evaluación. Parafraseando el clásico refrán popular: «la evaluación aunque se vista de seda, evaluación queda».

Generalmente en educación se hace una oda a la evaluación, en primera instancia, del grado de posesión o manejo de determinados conocimientos, saberes o habilidades, que para quienes alcancen tal o cual nivel se les considerará en posesión de un supuesto aprendizaje que les coloca en situación de aprobación. De este modo, se establece mediante ello —y el tipo de racionalidad específica que supone— una forma de habitar lo educativo desde el quehacer clasificatorio, desde la tendencia a la medición, al juicio, a establecer un sistema de premios y certificaciones o castigos/sanciones que reducen a esto la misma acción de educar. No hay construcción común, sino la supuesta naturalidad de que algo o alguien posea lo que otros no, lo cual así justifica el exceso mono-lógico de preguntas retóricas que no invitan al

³⁹ «La idea de *evaluación* resulta crucial para el funcionamiento de la sociedad democrática: si, en el nivel de su identidad simbólica, los sujetos son iguales, si, aquí, un sujeto vale lo que el otro, si cada uno puede ser indefinidamente sustituido por otro, dado que todos son reducidos a un lugar determinado y vacío (\$), a un «hombre sin atributos» (...); si, en consecuencia, está prohibida toda referencia a su mandato propiamente simbólico, entonces, ¿cómo habrán de distribuirse dentro del edificio, cómo habrá de legitimarse su ocupación? Por supuesto, la respuesta es la *evaluación*: hay que evaluar sus potenciales de la manera más objetiva posible y valiéndose de todos los medios disponibles, desde pruebas cuantificables a entrevistas en profundidad más «personalizadas». La noción ideal subyacente es que su caracterización quede exenta de todo rastro de identidades simbólicas. Más aun, el igualitarismo nunca debe aceptarse por su valor nominal: la idea (y la práctica) de la justicia igualitaria, en la medida en que es sostenida por la voluntad, se basa en la inversión de la habitual renuncia completa a beneficiar a los demás: «Estoy dispuesto a renunciar a ello, de manera que los demás *no* estén en condiciones de tenerlo».» ŽIŽEK, S. *Visión de paralaje*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006, p. 461.

(hacer) sentido sino a la inmediatez cronológica o programática que impulsa toda explicación —siempre embrutecedora, como aprendimos de Jacotot y Rancière— y encuentra su basamento en las certidumbres más asertivas o acostumbradas de un pensar totalitario⁴⁰.

En este contexto (d)evaluador, las preguntas fuera de libreto incomodan y son mal vistas, la estigmatización de la ignorancia proscribiera el error y la incertidumbre (aunque cierta pedagogía progre incorpore a su lenguaje al error «como oportunidad para aprender» —no sin aplazos, claro está— y a la incertidumbre como «motor para el trabajo»). En el fondo no importa más que las respuestas correctas, la interacción o la reflexión son meras «herramientas» o recursos para «conocer mejor» algún fetiche del conocimiento. Como si no quedara alternativa más que apearse a un proceder de reglas sin excepción, en el nombre de «la mejora», «el cambio», «la innovación», «la transformación de las prácticas» o la «resolución de problemas», la razón evaluadora y su examinocracia⁴¹ se instalan como el único camino posible de una «toma de conciencias» o una «acción transformadora». Por suerte algo en la educación siempre se escapa, como alteridad siempre resiste y no se deja atrapar, y este tipo de razón falla sistemáticamente de hace al menos cinco siglos a esta parte.

Se habla mucho de la transformación a partir de la evaluación, pero es cierto que en «el horroroso siglo XX» hemos tenido la prueba de sangre de que la política y la transformación como primera prioridad sin ética causan todos los desastres que hemos sido capaces de atravesar y nos tocan en lo más hondo de la memoria. Por ello tal vez es tiempo, coincidiendo con lo que Žižek dijera alguna vez⁴², de invertir la tesis XI de Marx sobre Feuerbach ya que el mundo se está transformando vertiginosamente y lo que será necesario es detenerse a

⁴⁰ Tomando parte de lo escrito por Bárcena y Mèlich, podríamos decir que el *pensar totalitario* sería aquel que, en su vocación de dominio, de control, de cálculo y de totalidad, absorbe cada una de las singularidades en una masa sin atributos. Su lenguaje se pretende «objetivo», atenido a la «realidad», globalizador, pero con vocación de pureza. En este pensar las gestualidades éticas no ocupan lugar alguno, pues no precisa mirar a los ojos, le basta con ordenar desde la prepotencia de quien supuestamente todo lo sabe, organiza y decide, ateniéndose al principio del *todo es posible*. No puede entenderse a sí mismo más que estableciendo relaciones cognitivas, reductoras de la importancia del pasado, en el afán resultadista del aquí-ahora y donde lo que se le resista es considerado menor, irrelevante o no digno de ser pensado. Véase BÀRCENA, F. y MÈLICH, J.-C. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014, pp. 201-202.

⁴¹ Tal como la palabra lo sugiere, se trata de un modo de gobierno a través de la examinación (de sí y de los otros) que la racionalidad evaluadora aloja en su interior como forma política de relación con uno mismo y entre los sujetos.

⁴² Si la famosa fórmula marxista de la tesis XI sobre Feuerbach era «Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo, es tiempo de cambiarlo», para Žižek ahora quizá deberíamos decir: «En el siglo XX, quizá hemos tratado de cambiar el mundo muy rápidamente. Es tiempo de interpretarlo de nuevo, de empezar a pensar». Con esto no está diciendo, sostiene, que mientras la gente está sufriendo, soportando cosas horribles, deberíamos sentarnos y pensar, pero sí que debemos tener mucho cuidado con lo que hacemos. Consultable en el corto disponible en línea: <https://www.youtube.com/watch?v=k2x8TC-zXio> (Captura: 14/07/18).

pensar para volver a interpretarlo. Porque la sinuosidad lenta y agotadora de esta filosofía de la eficiencia que obsesiona a la época con los resultados, el éxito y el logro de objetivos, la eficacia de proyectos y la accountability, nos lleva a ser eternos réprobos y deudores que viven al ritmo de sus sentimientos de fracaso, vergüenza y culpa. La mayor trampa de la sociedad del conocimiento o del saber es que hace de la educación, la enseñanza y el aprendizaje, algo (d)evaluado que se traduce siempre en re-conocimiento de aprobación o sanción aplazatoria.

4. EL FASCISMO DEL JUICIO Y SU VERDUGO EXPERTO O EVALUADOR...

tentación tribunalicia: ¡qué juez no desea condenar a alguien por su color o por lo que sea sin que necesite que haya violado alguna ley! Pero normalmente no lo puede hacer: se reprime, busca, hurga, revisa y si no encuentra nada se come sus ganas y deja en libertad a quien habría querido enviar al infierno.

Noé Jitrik

Los tiempos de evaluación y su racionalidad, tan compatibles con la temporalidad neoliberal, son tiempos de reducción. No sólo de bienes sociales y de salarios, que son vistos como un costo más, sino de elementos fundamentales del campo cultural y popular. Como dijimos más arriba, hay reducción de la alteridad en sus variados sentidos, por lo tanto, se reduce lo político a la gestión, lo social a un conjunto de relaciones armónicas, lo humano al organismo, las decisiones al comportamiento, lo educativo-pedagógico a lo evaluativo, el aprendizaje a lo comprobable, el proceso educativo al resultado, la trayectoria educativa al promedio, la singularidad al número, etc. Esta serie (neoliberal) o cadena (significante) de reducciones, se sostiene desde la supuesta experticia de una figura tan nefasta para el pueblo como productiva para este régimen: el experto.

El experto, que es otro nombre para lo que conocemos como evaluador, es un legitimador de decisiones que, desde su conocimiento «especializado», afirma no son impuestas arbitrariamente sino que su carácter único e irremplazable emana de la propia «realidad objetiva». Encarnan el control de la población, donde los sujetos son meras cosas a ser medidas, calculadas y gestionadas mediante técnicas devenidas de esquemas teóricos que se presentan como «neutros, universales y desinteresados» y desde los cuales se construye el marco (de inteligibilidad) de la realidad. Desde allí se establecen los límites que demarcan lo «racional» de lo «irracional» en medio de un programa acompañado de una retórica «democrática» que encubre de la manera más eficiente posible los antagonismos sociales⁴³. Así la competencia deviene norma y la evaluación el peritaje⁴⁴ supremo que autogenera sus criterios según le sean

⁴³ ALEMÁN, J. *Op. Cit.*, 2016, p. 37

⁴⁴ Como señala Milner, en el mundo del peritaje no hay más que criados, sirvientes y lacayos, además de una solidaridad indefectible entre la evaluación más dulce y el control más severo; *cualquiera* puede tener acceso a la posición de evaluador, *cualquiera* puede llegar a ese punto de bajeza en el que se descubre amo de otro: porque el control tiene esa capacidad de hacerse tan natural que uno puede hacerse su agente sin haberlo decidido. Ver MILNER, J.-C. *Op. Cit.*, 2007, pp. 47-48

requeridos, pero ambas coinciden en un punto que pedagogiza —o se torna subjetivante—: (desentenderse de) el sufrimiento del otro. Esta es la base de la gubernamentalidad pedagógica neoliberal que tiene a la razón evaluadora como primera forma de pensar.

Adorno habla del empobrecimiento de las relaciones sociales y de la capacidad para vernos más allá de nuestra propia voluntad comandada por la instalación de un conocimiento basado en juicios (esquema de toda administración y toda «política personal») que, antes de toda formación política de la voluntad y toda fijación de rótulos, tiende al fascismo⁴⁵.

Quien hace del juicio sobre las aptitudes un asunto personal, ve a los enjuiciados, por una especie de necesidad tecnológica, como de los suyos o de los otros, como individuos de su especie o de otra, como sus cómplices o sus víctimas. La mirada fijamente inquisidora, hechizadora y hechizada, que caracteriza a todos los caudillos del terror tiene su modelo en la mirada evaluadora del manager que señala al aspirante su puesto cuyo rostro se ilumina de una forma que inexorablemente se apagará en la claridad de la utilidad práctica o en la oscuridad y el descrédito de la ineptitud. El fin último es el examen médico presidido por la alternativa: o admisión o eliminación⁴⁶.

Tal vez, entonces, la cuestión está en escapar de toda alternativa preestablecida. Más aún, de alejarnos de ese conocimiento basado en una lógica juzgadora que empobrece nuestras relaciones sociales y toda capacidad de vernos como meramente estamos, para oponernos a este esquema de toda administración y «política personal» que nos hace mirar a los demás cual inquisición tecno-pragmática que evalúa quiénes servirán al iluminado reino de la utilidad práctica y quiénes serán marcados como ineptos y condenados a la oscuridad del descrédito. Por esto mismo tampoco se puede dejar de subrayar el gesto reflexivo de Adorno al relacionar dicho conocimiento basado en juicios con una variable macro-política (como «esquema de toda administración») y una micropolítica (como «política personal») que tienden al fascismo.

Por Guattari sabemos que el fascismo —como un totalitarismo hiperactivo— puede ser considerado también como expresión de la acumulación de micro-fascismos que pueden encontrarse a niveles micro expresados como deseo de grupos o individuos que se cristalizan en deseos de poder policíaco y ejército⁴⁷, de juicio o Estado evaluador-examinador. Esto nos permite avistar dos niveles mutuamente imbricados: uno macro-político, donde entraría el concepto molar de Estado totalitario que podría traducirse en nuestras actuales democracias neoliberales como un Estado evaluador-examinador; otro molecular, donde entra en juego el micro-fascismo en prácticas como el juicio o la evaluación que se replican en la escuela y los vínculos más singulares. Siguiendo a Deleuze y

⁴⁵ ADORNO, T. *Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid: Taurus, 2001 [1951], pp. 130-131.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 131.

⁴⁷ GUATTARI, F. & ROLNIK, S. *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2006, p. 320.

Guattari, cada fascismo se define por un micro-agujero negro que vale por sí mismo y comunica con los otros antes de resonar en un gran agujero central generalizado, su peligro se debe a su potencia micro-política puesto que es un movimiento de masa, un cuerpo canceroso más que un organismo totalitario⁴⁸.

Esto muestra la facilidad con la que cualquiera podría mostrarse antifascista a nivel macro o molar sin por ello ver el fascismo que uno mismo cultiva y alimenta a nivel molecular en sus prácticas personales y colectivas con todos sus efectos, lo cual incluso hace compatible una democracia con prácticas fascistas a niveles micro o macro (como la evaluación). A propósito de esto, entonces, sería importante retomar la relación propuesta por Adorno, entre juicio, fascismo, examen, y profundizar algunas ideas respecto de los efectos de esta suerte de cadena de significantes.

Zambrano refiere al temblor y la angustiada incertidumbre que produce el examen y que, en muchos casos, estudiantes y docentes lo sienten como si hubiera de llegar el «juicio final»⁴⁹. Pues en ciertas ocasiones, su resultado tiene una importancia decisiva que va desde cuestiones materiales a íntimas y subjetivas. Estar sometido a juicio, en virtud de una prueba o una serie de ellas, generalmente es poner en juego la conducta o capacidad para vencer la dificultad que tiene que ver muchas veces con una sentencia sobre el porvenir. Por esto es que fácilmente podemos hundirnos en la desesperación o en un «gran abatimiento peligroso» —como diría Zambrano—, pues el peligro del juicio salido del examen estriba entre la condena y el fracaso (que se traduce en ya no poder ser o estar de cierta manera u otra) o, lo que puede ser incluso peor, la condena al éxito (que se traduce en expectativas o severas exigencias que intensifican el juicio —propio, y de otros, sobre sí— cuando no se alcanza determinado nivel de rendimiento habitual y se considera que ha caído en falta a tal punto que a veces se vivencia como una catástrofe). Habría que hacerse eco de las palabras de la pensadora española:

Grave cosa es juzgar y ser juzgado. Y más aún porque es ineludible. En la vida cotidiana, todo juicio sobre la ajena conducta debe de ser en lo posible no emitido a veces ni aun entre sí mismo; es regla de buena educación cuyo fundamento se encuentra [hasta] en el «no juzguéis» evangélico⁵⁰.

Quien evalúa concentra su cuerpo en juzgar y condenar, se vuelve severo frente a aquellos que comenten un pequeño mal, su lenguaje juzgador está gravoso, carga con el peso de siglos de humillaciones y habita la impericia de la banalidad⁵¹. No hay conversación sino un monólogo que destierra, sopesa, escudriña, hace del mundo un hervidero de desconfianza, de desapego, de sospecha de unos siempre para con otros. Yoes siempre puestos en lugares de los otros, afán de corrección política del entendimiento, del conocimiento, de

⁴⁸ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos, 2004 [1980], pp. 218-219.

⁴⁹ ZAMBRANO, M. *Filosofía y educación. Manuscritos*. Málaga: Ágora, 2007, p. 70.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 71.

⁵¹ SKLIAR, C. *Desobedecer el lenguaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015, p. 48.

la comprensión, del deber ser o de lo correcto: normas del envenenamiento. Quien evalúa supone habitar una altura suprema, ofrece su clarividencia, su percepción incontrastable, sus certezas que golpean como el martillo en una sentencia a muerte. Por esto es que agota, marchita, aparta, moraliza, mata. Como diría Skliar, está del lado del «así son las cosas»⁵² y del «es normal», hablando una lengua de hombros encogidos y ojos indiferentes. Pero a veces acontece el hecho que interrumpe tal normalidad y muestra que las cosas pueden estar así pero podrían no estarlo... A lo mejor nunca lo estuvieron, y este cuento se ha inventado para sonar a una verdad cruel que transcurre a cada rato en cualquier parte. Ya Passolini en sus Escritos Corsarios advertía sobre un nuevo fascismo que sería eminentemente pragmático, cuya finalidad sería la homologación brutalmente totalitaria del mundo. Ante todo se hace preferible una pregunta de la infancia: ¿Y si toda esta verdad fuera una mentira que se ha inventado para ser verdad?

5. UN (IMPOSTERGABLE) GESTO MICRO-POLÍTICO DE REBELIÓN: TRAZOS IMPRECISOS PARA UNA PEDAGOGÍA NO-FASCISTA

¿Qué pasa cuando nos miran jugar? ¿Empezamos a elegir a qué jugamos para que nuestro juego se acepte? ¿Y quién está autorizado a decirnos que ese, nuestro jugar, está bien o está mal? (...) ¿Quién dispuso, tan obtuso, que jugar es un acto preciso, bien preciso, como preciso, bien preciso, es vivir?

Susy Shock

Deleuze y Guattari veían en la micropolítica una estrategia que, a la vez que privilegia la multiplicidad y la diferencia, busca servirse de las luchas «minoritarias», cotidianas, inestables y locales⁵³. Ante el mandato superyoico del goce, que en educación pareciera traducirse en la compulsión a evaluar que reza «evalúa a cualquiera todo el tiempo» y condensa perversiones o crueldades de las más diversas, se hace necesario habitar la imposibilidad y no desconocer la dimensión de impotencia de toda acción educativa⁵⁴. En este sentido, el

⁵² *Ibid.*, p. 49.

⁵³ Porque es allí donde se reproducen las formas fascistas del capitalismo, expresadas —por ejemplo— en la deformación del deseo a merced de los dispositivos propios de las sociedades de control. La micropolítica plantea la potencia de una rebelión, singular y colectiva, que intenta cambiar las coordenadas dominantes de los modos de producción de subjetividad. Véase DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Op. Cit.*

⁵⁴ Agamben señala la existencia de una engañosa operación del poder, que no actúa de forma inmediata sobre aquello que podemos hacer —sobre nuestra potencia—, sino más bien sobre nuestra impotencia, es decir, sobre lo que no podemos hacer, o mejor aún, podemos no hacer. «Impotencia» no significa aquí sólo ausencia de potencia, no poder hacer, sino también y sobre todo «poder no hacer», poder no ejercer la propia potencia. Y es precisamente esa ambivalencia específica de toda potencia, que siempre es potencia de ser y de no ser, de hacer y de no hacer, la que define ante todo la potencia humana. Separados de nuestra impotencia, privados de la experiencia de lo que podemos no hacer, muchas veces se cae en el engaño de creerse capaz de todo y repetimos un jovial «no hay problema» que suele venir acompañado

filósofo italiano Giorgio Agamben, en su libro *Desnudez*, habla sobre aquello que podemos no-hacer: evaluar podría entrar en este registro de cosas que podríamos no-hacer como rebelión ética frente al imperativo moderno. Quizá la educación, y todo espacio necesariamente público y colectivo que la fundamenta, necesita hoy más que nunca de esos pequeños gestos subversivos —o micropolíticos— que afectan señalando un horizonte ético común. Y ello tiene que ver también con hacer de la hospitalidad un gesto pedagógico mínimo a la hora de habitar un espacio educativo, donde atender al otro no quiera decir vigilarlo sino acogerlo en su lenguaje singular que tal vez haga junto al nuestro, y al de una tercera cosa que nos vincule, un lenguaje común. Esto tiene que ver con dar lugar a lo indescifrable de la palabra y el silencio en la relación pedagógica, aceptando que el aprendizaje es inmedible y un enigma irresoluble. De aquí que toda evaluación sea siempre devaluación de la alteridad y reducción a una mismidad, reducción a determinado conocimiento o especificidad, reducción al caso o tema coyuntural, a la típica pregunta identitaria que deja al yo (inquisidor por excelencia) impune. Pues no hay especificidad a cerca de la alteridad, solo hay apertura, desborde del yo, temblor, abismo. Recibir al otro sin condición es botar las preguntas típicamente identitarias que fácilmente derivan la hospitalidad en hostilidad o, en todo caso, plantean una hospitalidad hostil⁵⁵.

Frente a esa pedagogía evaluadora (en la que hacen hincapié tantos especialistas del campo educativo), pedagogía a su vez propia de la programática neoliberal que cimienta la relación sinonímica entre educación y evaluación, quizá habría que radicalizar la educación desde una pedagogía singular que esté fuera del cálculo —o la programación de los expertos— y se apoye en la indagación de nuestras relaciones con aquello que no se integra (al menos del todo) a la lógica de la mercancía: la palabra dicha y el silencio, el amor y el deseo, la muerte y el duelo, el secreto y los imposibles, la amistad y los ideales, la invención y lo in-apropiable, lo político y lo heterogéneo, lo frágil y lo diferente, lo vacío y lo fallido, lo inestable y lo singular-plural, lo contingente y lo Real, lo dislocado y lo anudado, lo inútil y lo impensado, lo acontecido y lo que vendrá... Como un no-saber o un saber en reserva que en cualquier

del irresponsable «si se puede». Quien es separadix de la propia impotencia pierde, sobre todo, la capacidad de resistir. Y es que quizá sólo la ardiente conciencia de lo que no podemos ser es la que garantiza la verdad de lo que estamos siendo. Véase AGAMBEN, G. *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2011.

⁵⁵ Ver SKLIAR, C. *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre pedagogía, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011. Skliar retoma el interrogante derrideano por la hospitalidad y la ubica del lado de una recepción sin condición, sin pretensiones de asimilación, una apertura que parte de un silencio ético. Por el contrario, la hostilidad la asocia a aquella violencia que supone exigirle a los demás transparencia identitaria, donde el otro a-penas está en posición de tener que responder, «dar cuentas» de sí, o de pedir, implorar, suplicar en la lengua del anfitrión por más que sea extranjero a ella. De este modo, el anfitrión es dueño y señor del tiempo y los espacios, un Yo enaltecido incapaz de encender una fogata que llame a los otros para hacer durar ese calor de infancia todo lo que sea posible.

momento puede emerger en cualquiera y dar paso a una verdad política que aún desconocemos: ahí radica la fuerza poética de nuestra fragilidad constitutiva, porque lo común está en la respuesta a lo que no hay.

Deleuze decía que como su generación se ocupó de hacer frente y resistir a las diversas formas del poder disciplinario, correspondería a las siguientes generaciones afrontar los desafíos de desentrañar los más sutiles y perversos dispositivos de las nuevas sociedades de control. Embarcados en esta invitación ético-política, es tiempo de deconstruir —cuando no destruir— el estatuto de la comparación: esa disposición, propia de la razón evaluadora, que se disfraza de natural o atemporal para estigmatizar y normalizar a sujetos tan distintos como singulares, haciéndolos partícipes de su propia abyección y propiciando la introyección de un valor auto-condenatorio de sí mismo en relación a algún parámetro determinado como norma.

Somos las memorias que nos hacen y las tragedias de las que llevamos huella, ello debería bastar para pensar en la singularidad como la prohibición de comparar. A Bárcena y Mèlich el recuerdo de Auschwitz les hace pensar la singularidad de ese modo, al igual que la constitución del sujeto a partir de la respuesta a la pregunta ¿quién sufre? Y no a la pregunta ¿quién habla o razona?⁵⁶ Pues se trata, para ellos, de la autoridad del sufrimiento y no de la Razón. Esto necesariamente nos da que pensar, puesto que nuestra historia de sufrimientos y padecimientos tiene al menos más de cinco siglos igual y muchos/as que no están...

Estas páginas, si las palabras han acompañado nuestros deseos, quizá puedan oficiar de apertura: una suerte de invitación a la memoria, a que abra sus ojos, para iniciar el destierro de la insoportable pesadilla en la que esta cruel racionalidad nos acosa sin respiro ni reposo, y podamos mirar al otro con una mirada que no manche ni mate. Porque educar es combatir, y no evaluar. Combatir que es educar junto a otros, y no evaluar (o devaluar) a otros. Principal modo, tal vez, de que la educación esté fuera de toda medida y su potencia (e impotencia) narrativa pulverice toda cuenta y toda aritmética

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. (2001 [1951]) *Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid: Taurus.
- Agamben, G. (2011) *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Alemán, J. (2013) *Conjeturas sobre una izquierda lacaniana*. Olivos: Grama.
- Alemán, J. (2016) *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Olivos: Grama.
- Bárcena, F. y Mèlich, J.-C. (2014) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004 [1980]). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

⁵⁶ BÁRCENA, F. & MÈLICH, J.-C. *Op. Cit.*, p. 25.

- Deleuze, G. (2014 [1995]) *Conversaciones. 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.
- 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.» en: *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 7(2), 4-18.
- Giuliano, F. (2019). «¿Tienes razón evaluación? Notas para la profundización de una noción filosófica de la educación». *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-22. Disponible en: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v23n1/1409-4258-ree-23-01-405.pdf>.
- Grinberg, S. (2015) «De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas.» en: *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(2), 156-173.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2006) *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Mèlich, J.-C. (2014) *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.
- Miller, J.-A. & Milner, J.-C. (2004) *¿Desea usted ser evaluado? Conversaciones sobre una máquina de impostura*. Málaga: Miguel Gómez.
- Milner, J.-C. (2006) «El gran secreto de la ideología de la evaluación», en VV. AA. *El libro blanco del psicoanálisis. Clínica y Política*. Madrid: Gredos.
- Milner, J.-C. (2007) *La política de las cosas*. Málaga: Miguel Gómez.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: NovEduc.
- Skliar, C. (2011) *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre pedagogía, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2015) *Desobedecer el lenguaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Zambrano, M. (2007) *Filosofía y educación. Manuscritos*. Málaga: Ágora.
- Žižek, S. (2006) *Visión de paralaje*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
giulianofacundo@gmail.com

Facundo Giuliano

[Artículo aprobado para publicación en enero de 2019]