



IV Sección

Educación y cultura en el siglo XXI

La razón evaluadora y sus maneras: aparatos de empequeñecimiento y mercantilismo pedagógico.

Facundo Giuliano
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
UBA/FLACSO-CONICET, Argentina
giulianofacundo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3404-1612>

Recibido: 20 de febrero de 2020

Aceptado: 19 de abril de 2020

Resumen: El artículo propuesto ofrece un recorrido crítico por diferentes formas que toma la razón evaluadora y sus presupuestos en la órbita de ciertos planteos filosóficos de la educación que no solo afectan a estudiantes sino también a docentes. Se tomarán discursos filosófico-educativos en los que se aborde la cuestión de la evaluación y los elementos que contribuyen a fortalecerla, expandirla y naturalizarla, al tiempo que ofreceremos contraposiciones que permitan interrumpir la sinonimia que la modernidad/colonialidad instaló entre educación y evaluación. Interesa mostrar así la potencia del *estar* docente frente a la ontología profesoral que reduce el hacer de enseñantes a políticas del empequeñecimiento, a lógicas aprobatorias/des-aprobatorias que siembran mercantilismo pedagógico y despojan de alteridad ética-política a la educación. En este sentido, será fundamental prestar atención a ciertas relaciones entre la confesión y la auto-evaluación, así como entre el auto-enjuiciamiento y la responsabilidad neoliberal que, en este marco, cumplen funciones claves.

Palabras claves: Filosofía de la educación; Ética; Política; Razón evaluadora; Pedagogía.



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.universidadcostarica.ac.cr) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.

The evaluative reason and its ways: dwarfing devices and pedagogical mercantilism.

Abstract: The proposed article offers a critical journey through different forms taken by the evaluative reason and its budgets in the orbit of certain philosophical approaches to education that not only affect students but also teachers. Philosophical-educational speeches will be taken in which the question of evaluation and the elements that contribute to strengthen it, expand it and naturalize it are addressed, while offering contrapositions that allow interrupting the synonymy that modernity/coloniality installed between education and evaluation. It is interesting to show in this way the power of being a teacher in front of the professional ontology that reduces teaching teachers to dwarfing policies, to approving/de-approving logic that sows pedagogical mercantilism and deprive of ethical-political alterity to education. In this sense, it will be essential to pay attention to certain relationships between confession and self-evaluation, as well as between self-prosecution and neoliberal responsibility that, in this framework, fulfill key functions.

Keywords: philosophy of education; politics; ethics; evaluative reason; pedagogy.

Buscan en nosotros un secreto motivo de burla; nos examinan hasta que encuentran el punto vulnerable que les reintegre a la tranquila conciencia de la plenitud de su ser. Ezequiel Martínez Estrada, *Radiografía de la pampa* (1933).

De la confesión a la autoevaluación como juicio de sí para el cambio...

A mediados de los años 90, Larrosa (1995) analizaba el entrecruzamiento, en un “dispositivo pedagógico”ⁱ, de tecnologías ópticas de autorreflexión, formas discursivas (básicamente narrativas) de autoexpresión, mecanismos jurídicos de autoevaluación, acciones de autocontrol y auto-transformación. En este marco,



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.ucr.ac.cr) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.



advertía un complejo proceso histórico de fabricación donde se entrelazan “discursos que definirían la verdad del sujeto, las prácticas que regularían su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad” como aquello que puede y debe ser pensado cuando “se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina” y “hace determinadas cosas consigo mismo (...) con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas” (Larrosa, 1995, pp. 263-270). De manera que el dispositivo pedagógico produce y regula textos de identidad en los que cada quien puede ser “conocido” y *evaluado* según ciertos criterios y a partir de relaciones que posibilitan conseguir lo que se propone o aspirar a algún tipo de cambio. El aprendizaje se reduce así a un significado específico de la singularidad en relación y donde entran en juego nociones como “autoconocimiento”, “autoevaluación” y “comprensión” (Larrosa, 1995, p. 276). Ética y políticamente, esto no puede pensarse sin el momento moderno/colonial en que se “objetivan” ciertos aspectos de “lo humano” (lo que, entre otras cosas, también implicó la clasificación racial de los pueblos) y comienza su manipulación técnica institucionalizada donde la educación, a través de la escuela de masas, juega un papel disciplinario y de control social mediante tecnologías de clasificación y división externas e internas. Respecto a esta última, Larrosa (1995) siguiendo a Foucault, incluye la confesión como uno de esos “actos de verdad” en los que el sujeto es requerido a decir la verdad a propósito de sí mismo, de sus faltas o del estado de su “alma”, de modo que las prácticas pedagógicas evidencian una relación entre gobierno, autogobierno y subjetivación en la que el poder (para mejorar su eficacia u orientar mejor su aptitud de dirección) busca conocer lo que pasa por la cabeza de los sujetos, su alma y, en lo posible, sus secretos más íntimos. Con una verdad de sí activamente producida, no quedaría lugar para universales antropológicos ni tampoco para ocultar el carácter constitutivo de la pedagogía que actúa en los mecanismos en los que el sujeto se produce “aprende (o transforma) determinadas maneras de observarse, juzgarse, narrarse o dominarse” (Larrosa, 1995, p. 291).



Como hace notar Larrosa (1995), la dimensión jurídica (básicamente moral) establece “las formas en que el sujeto debe juzgarse a sí mismo según una rejilla de normas y valores” (p. 293) en función también de lo que es visible para sí mismo, de lo que puede y *debe* decir sobre sí mismo, y de lo que puede y debe hacer consigo mismo. Aquí podríamos pensar en cómo la confesión se recicla en la (auto)evaluación cuando esta supone hacer visible la interioridad del sujeto de modo tal que puede (auto)enjuiciarse, declarar alguna culpabilidad y obrar en consecuencia (o en penitencia). Todo lo cual acepta cierto régimen de visibilidad que determina lo que se ve o se hace ver y quien ve o hace ver como expresiones que, en el dominio moral, se constituyen como actos jurídicos cuando de juzgar (lo visible) se trata. Convendría detenerse en el término jurídico por excelencia y ver qué se dice sobre este asunto: al término latino juicio (*judicium*), Larrosa (1995) subraya su antecedente griego en la noción (gnoseológica y práctica) de *krisis*¹ que denota discernimiento, elección, decisión, y de la cual deriva “criterio”, “crítica” y también “hipócrita” –“*krinein* se liga a discernir la marca propia de cada cosa, es decir, el *kriterion* que la distingue y en función del que se la determina” (Larrosa, 1995, p. 314). De esta asociación se observa que el término aparece así imbricando discursos político-morales y técnicos, pero también mediante tal noción de “crítica” se introduce al nivel de

la apreciación y la evaluación de la realidad con arreglo a ciertos criterios que pueden ser tanto objetivos y racionales como relativamente subjetivos y personales. (...) La crítica será así, ya en la escolástica, la parte de la dialéctica que trata del juicio y de la apreciación de textos y de su justificación según criterios. (Larrosa, 1995, pp. 314-315)

Así, el juicio se potencia en la evaluación y coloniza la crítica tornándola una mera evaluación de obras semióticas, más o menos textuales, que puede tener vertientes específicas (literatura, teatro, cine, arte, etc.) pero que siempre implica un criterio-

¹ Para Agamben (2014), tanto en la tradición médica como en la teológica, que han confluído en la tradición moderna del término, *krisis* es inseparable de la conexión con determinado momento decisivo del tiempo en el que se juzga incluso la posibilidad de sobrevivencia.



patrón (colonial) que posibilita tal crítica o, básicamente, evaluar. Este criterio-patrón, sea impuesto o construido, se pretenda absoluto o relativo, establece lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, formando una mirada criterial/patronal que pone en juego un conjunto de oposiciones a partir de las cuales se evalúa, se distingue o marca (positiva o negativamente). De este modo, la “autocrítica” obra como autoevaluación en tanto se exterioriza lo evaluado, se hace pública una asignación de valor e involucra un proceso de “dar cuenta” de uno mismo según la lógica criterial de la razón evaluadora que hace de patrón (colonial) de contabilidad (generalmente de lo incontable).ⁱⁱ En este marco, el juzgarse remite la razón evaluadora a la lógica jurídica del deber, de la ley y la norma, e implica siempre una estructura decisional sobre lo que es. Por eso Larrosa (1995) dice que no hay juicio sin razón, sin *logos*, sin el acto (performativo) que lo dice en el marco de un código jurídico y lingüístico que respalda la racionalidad del juicio y lo que esta muestra, discierne, determina, señala con el dedo, localiza, delimita, establece su lugar (*locus*) y sus límites, distingue y separa.

En una suerte de cartografía judicial, los contornos determinan una casuística, preponderan cualquier caso interpretado ya desde el código, desde la norma, lo que lo despoja de singularidad, de particularidad, de la infinita diversidad de condiciones contingentes que laten en él y lo constituyen como indecible. Suprimido cualquier atisbo de accidentalidad o de ambigüedad, el juicio hace *caer* el caso en la ley, en un lugar de esa red geográfica que generaliza “en tanto que despoja al acontecimiento de su particularidad” -y lo *casifica*-ⁱⁱⁱ y singulariza “en tanto que localiza, delimita, discierne, separa” (Larrosa, 1995, p. 316). Por lo tanto, el juicio así entendido requiere no solo de un juez, una ley o norma, un enunciado y un caso, sino también una transmutación del ver, del expresar, del narrar en poder de juzgar (a partir de un código o de unas normas), lo que posibilita (auto)delimitarse “ante la ley” o conforme a la norma y poder (auto)juzgarse, es decir, *casificarse* o convertirse en un caso para uno mismo. En esto no solo se encuentra la base de la



autoevaluación sino, como el mismo Larrosa (1995) lo asoma, la estructura misma de la moral -que impele a juzgar-.

Juzgar, encauzar y normalizar hace al gobierno del comportamiento al interior de unos dispositivos que transforman su basamento negativo –propio de la ley- en positivo a partir de una norma que produce regulaciones disciplinarias desde el interior de procedimientos pedagógicos. Esto significa que la concepción negativa del juicio, sobre la que se monta el modelo legal de lo permitido y lo prohibido (básicamente excluyente), pasa a una concepción positiva donde el modelo regulador/normalizador supone procedimientos incluyentes en los que la prohibición toma formas más sutiles (disciplinarias) y la transgresión está vigilada. De aquí que la norma tome forma de regularidad, hábito o media estadística y sea un concepto descriptivo con pretensión de objetividad y justificación racional que se torna normativo cuando produce “*lo normal*”: un criterio que juzga (por tanto, valoriza positiva o negativamente) poniendo en juego un conjunto de prácticas de normalización en cuya interioridad (o *inclusividad*) produce lo anormal como aquello que excede o no llega a la norma y por tal disconformidad se considera indebido, patológico, desviado, errado, desaprobado (todas manifestaciones segregativas o excluyentes pero que surgen al calor de dicha lógica incluyente). Este criterio de discernimiento se ancla en un conjunto de saberes y se encarna en las reglas de funcionamiento de un conjunto de instituciones, produce el campo mismo de lo juzgado y al sujeto que juzga integrados en un sistema de evaluación –que incluye sistemas de prohibiciones/dominación y de normas/normalización-. En este contexto, la reflexión se constituye por sujeción a la norma, por una enunciación de sí que implica ya la dimensión jurídica como dominante del dispositivo que hace del ver(se) y del mirar(se) un motivo para el juzgar(se). De este modo, el gobierno, la administración o la transformación de sí se ata a una inducción previa que supone al juicio (tanto como a sus relaciones con la ley, la norma y el valor) como el primer motivo para decir/confesar que pone de manifiesto la relación de la subjetividad con el poder (y sus operaciones de afectar, contener, impulsar, incitar, dificultar,





canalizar, diferir, desviar) y la verdad producida. En esto entraría la estructura de la subjetivación en la que, mediante el juzgar(se), se fabrica un doble de sí que es lo que uno ve cuando “aprende a mirar”, esto es, cuando racionaliza, captura detalles significativos, reduce la indeterminación, focaliza y “espacializa” ordenadamente, cuando “uno puede ver con la atenta y reposada mirada del amo” (Larrosa, 1995: 324). En esta línea, si “Decir es señalar con el dedo”,

Aprender a juzgar es racionalizar el juicio, conferirle una ratio, estabilizar su fragilidad, absorber su indeterminación, prevenir sus errores. Es estabilizar los criterios de verdadero y falso, de bueno y malo, de obediencia y transgresión, de normal y anormal, de bello y feo. Un doble convenientemente espacializado y recorrido por una mirada bien ordenada y adecuadamente focalizada, un doble convenientemente nombrado y adecuadamente atrapado en un discurso no ambiguo, y un doble conveniente temporalizado y construido en una narración estabilizada, es un doble que ya está listo para el juicio. Sus contornos pueden marcarse positiva o negativamente, su historia puede convertirse en un pasar o pasar-se cuentas. El doble fabricado por el juicio se ha convertido ya en un caso para uno mismo al haberse determinado en su caer bajo un criterio. Sin embargo, no es que la espacialización o la temporalización del doble sea previa al juicio. Aquí todo se produce simultáneamente. (...) Habría un mirar-se que es ya propiamente una operación jurídica, una forma de decir-se que es ya axiológica y normativa, y un narrar-se que ya está constituido en la forma del pasar-se cuentas. (Larrosa, 1995, pp. 325-326)

Ese señalar con el dedo forma parte del conjunto de operaciones de exteriorización de la interioridad (o una interiorización del afuera, al decir de Deleuze) en la que el doble producido -ya listo para el juicio- se muestra abierto a otros, así como a aparatos de producción de la verdad, a mecanismos de sumisión a la ley, a formas de exposición y de relación con sus cuentas, a su *casificación* que opera jurídicamente normalizándolo. De esto se sigue que no se juzga sin ser al mismo tiempo juzgado, como si uno al juzgar se convirtiera inmediatamente en sede del juicio, en corte y sujeto juzgado, en un lugar donde hay que valerse de evidencias para sostener hasta lo último la presunción de inocencia, el “debido” proceso y la economía de la pena. Pero las e-evidencias lejos de ser todo lo que “todo el mundo ve”, lo “indudable para la mirada”, lo que se acepta sin más por la “autoridad de su mismo aparecer”, dependen de cómo se vean, esto es, de la constitución singular



del lugar (*locus*) de la mirada, así como de su *disposición* y *exposición* en el espacio, de los aparatos ópticos que nos hacen ver de una determinada manera, de ciertos orígenes y contingencias, condiciones históricas y prácticas delimitadas por lo posible y lo imposible -que corre sus límites de interpretación y transformación-. Entonces, que los prejuicios sean “tópicos de la moral, lo que todo el mundo valora igual, las formas del deber que se imponen como obvias e indudables” (Larrosa, 1995, p. 328) muestra su contingencia ciertamente, pero también la posibilidad de “juzgar de otro modo” cada vez y así tornarse una constante infinita que equipara (o reduce) la crítica y la libertad al juicio. Quizá por ello Larrosa (2003) reniega de la “inhibición moral” y la “impotencia para el juicio” (p. 217) como “corolarios” o “adormideras” que vendrían de ciertas formas de escepticismo, pero tal vez es en esa inhibición e impotencia que se encuentran las claves para resistir a la maquinaria del juicio como tal y a esa instalación o introyección del amo en nosotros mismos. Porque, a lo mejor, con el Juicio y la evaluación habría que hacer como sugería Agustín García Calvo con las palabras históricamente mayúsculas y traidoras: “dejárselas al enemigo” (citado en Larrosa, 2003, p.261).

Lamentablemente, en filosofía de la educación, a veces, hasta escritos críticos de la evaluación terminan con algún pasaje que pretenden incluir alguna forma de ella (como alguna forma “diferente” de juicio) que la invoca en alguna modalidad progresista o políticamente correcta. Es lo que sucede particularmente con la autoevaluación, que hasta un filósofo crítico como Cerletti (2012) propone incluirla “indispensablemente” como “evaluación filosófica” -para estudiantes y, sobre todo, para docentes-, como modo de “reflexionar sobre el camino recorrido y lo común que van construyendo encuentro tras encuentro” (p. 67). Con ella se pretende tomar distancia de la mera “evaluación técnica de aprendizajes” pero se descuida, entre otros factores, las formas de normalización que mediante la autoevaluación hacen al sujeto en evaluación cómplice de su abyección o de su propia normalización, el auto-enjuiciamiento y la auto-culpabilización como consecuencias de las prácticas de auto-monitoreo que el neoliberalismo propugna para cada singularidad, la





sujeción a patrones de contabilidad donde la singularidad deviene en caso para sí misma y debe pasarse cuentas, la *casificación* como forma de des-singularización, la auto-exclusión mediante procedimientos inclusivos de distinción y separación interna. Skliar (2011) ofrece un ejemplo perforante de autoevaluación en la que no solo se hace coincidir el rol de evaluador y evaluado, sino que –aplicada a personas con discapacidad- confirmaría la posición como sujeto de hecho y de derecho capaz de responderse preguntas atinentes a su identidad, a su aspecto físico, espiritual y psicológico, a la forma de ubicación e integración en lugares y con otras personas, a su pertinencia social y comunitaria, a sus aspiraciones y objetivos, a su entretenimiento y crecimiento. La autoevaluación como supuesta confirmación de un hecho y un derecho: existir. El reverso del mensaje es igual de tétrico: sin autoevaluación no hay confirmación de la posición, no hay sujeto de hecho ni de derecho. Así, todo apoyo, recurso o cambio requiere una cuota evaluativa porque si no pareciera que no hay nadie ahí. Pero el otro está ahí y no para auto-preguntarse y auto-responderse sobre su identidad etiquetada, sobre su aspecto psicofísico o espiritual, sobre su ubicación e inclusión, sobre su pertinencia o pertenencia, sobre sus deseos y diversión, sino quizá precisamente para interrumpir cualquier presupuesto evaluativo.

Aparatos pedagógicos del empequeñecimiento. Mercantilismo pedagógico y responsabilidad neoliberal.

Lo que está en juego, en última instancia, es cierta forma de racismo. Y Larrosa (2003) lo muestra cuando indica que se trata del *empequeñecimiento*, de unos “aparatos culturales y pedagógicos como *lugares del empequeñecimiento*” (p. 281), de unas *políticas del empequeñecimiento*, del estrechamiento, de la disminución,



del rebajamiento (que produce la auto-elevación de los defensores del juicio y, a su vez, de las alturas posicionales -la de los jueces, las cortes y las pelucas fachosas que solo se muestran para enmarcar el veredicto-). Por ende, se trata de la verticalidad, de la producción y reproducción de diferencias de valor entre singularidades incomparables, de la arrogancia, del menosprecio, de la humillación, de lo supuestamente superior contra lo supuestamente inferior, de lo publicitado como “avanzado” y lo etiquetado como “retrasado”, del “fariseísmo que atraviesa a la pedagogía” (Larrosa, 2003, p. 282), en fin, de si una palabra es testimonio de igualdad o de desigualdad. Y, por lo que venimos viendo, la palabra Juicio, Examen o Evaluación, poco sería decir que es testimonio de desigualdad... se trata del empequeñecimiento, sí, de sus aparatos y políticas. Pero también de sus devotos, docentes-enjuiciadores/as, maestras-examinadoras, profesores-evaluadores: una posición que se constituye achicando o disminuyendo a los otros, definiéndolos “por lo que *no son*, por lo que les *falta*, por lo que *deberían ser*, lo que *deberían pensar*, lo que *deberían hacer*” (Larrosa, 2003, p. 284) –énfasis nuestro-. En este punto, el antagonismo se sitúa en medio de los ojos:

...explorando la oposición entre una mirada panorámica, planificadora, orientada al dominio, orgullosa de su saber y de su poder, y una mirada atónita, fragmentaria, constituida de ignorancia y de impotencia pero, precisamente por ello, avezada en el arte de los encuentros; entre la perspectiva del amo que reside en las alturas, y la perspectiva del habitante, del paseante, del intruso, del que se desplaza a ras de suelo; entre el punto de vista de los transeúntes, de los merodeadores, de los vagabundos; entre una mirada que identifica, clasifica y ordena, que pretende determinar el qué de cada cosa y el qué hay que hacer con ella, y una mirada que vive, que se mueve, que se cruza con otras miradas, con otros cuerpos; entre una visión racionalizadora, burocrática, objetivante, administrativa, hecha de teorías y de programas, de saber y de poder, y una visión abierta a las sorpresas, a las paradojas, a las aventuras, a la experiencia, a todo aquello a lo que sólo se accede cuando se renuncia a la voluntad de saber y a la voluntad de poder; entre una óptica que busca descubrir o imponer significados estables y estabilizados, que busca codificar, que busca comprender y hacer comprensible, y una óptica que vive de lo provisional, de lo azaroso, de lo insignificante, de lo incomprensible. (Larrosa, 2003, pp. 287-288).

De lo que cabe inferir que no puede haber *aparatos pedagógicos del empequeñecimiento* sin docentes que ocupen sus lugares, encarnen sus políticas y



sostengan su ficción vertical, la que da pie tanto a la idoneidad explicativa como a la razón evaluadora, la ficción pedagógica de la incapacidad del abajo que necesita un arriba o de la superioridad del arriba que necesita un abajo porque, de lo contrario, tal ficción cae por su propio peso. No se trata solo de un dualismo tramposo, pues se sabe que algunas pequeñeces aspiran a “lo grande” y, en nombre de dicha ficción, se subordinan a una construcción de “grandeza” que necesita de la disminución del mundo para poder existir. De aquí las pasiones por la desigualdad, por la omnipresente comparación vertical, un menosprecio que viste los ropajes de las “mejores intenciones” y la “buena conciencia” para entronizarse, publicitarse, venderse. Los derroteros de la autoevaluación, por ejemplo, ¿no implican la mayoría de las veces una auto-elevación por rebajamiento o un auto-engendramiento por empequeñecimiento? En medio del paroxismo lo inacabado toma partido, lo indefinido se asoma, lo misterioso se escapa del significado, pero no tanto del significante, lo promiscuo se hace lectura y lo vago de la vida rebelión impostergable. Como una madre que enseña a su hija no solo principios sino también cómo defenderse de ellos para que no le hagan daño, Larrosa (2003) señala así la importancia de “evitar todo contraste vertical si no es para movilizar lo bajo contra lo alto, negarse a ser rebajados...” (pp. 308-309).

Vemos así como el Larrosa de la analítica foucaultiana del poder de mediados del 90, en *Entre las lenguas*, toma partido en “cultivar la incredulidad y el escepticismo con los demás y con uno mismo, provocar y asumir las contradicciones (sobre todo las propias), ocupar irónicamente las formas para destruirlas desde dentro (y autodestruirse con ellas), moverse de una forma a otra” (Larrosa, 2003, p. 308) a la par de aprender a expresar la propia ignorancia e inmadurez como forma de “trabajar apasionadamente en la contingencia, la relatividad y la finitud, en la estupidez y la bajeza, contemplando la realidad desde adentro y no desde arriba”, en el arte de la conversación como una formación que no atonta ni rebaja, porque “no somos nadie (ni queremos serlo), pero nos gusta encontrarnos, conversar, hacer cosas juntos y, a veces, meternos en líos” (Larrosa, 2003, p. 310).



Dicha enunciación encuentra su reverso recientemente cuando Larrosa (2018) escribe desde una perspectiva del “*ser profesor*” donde no parece ya buscar ocupar irónicamente las formas para destruirlas desde dentro sino que parece haberse autodestruido en una forma anterior que ahora lo sitúa lejos de la propia ignorancia e inmadurez y comienza a hablar de la incomodidad que le producen las preguntas de sus alumnos que buscan averiguar cómo encarar las tareas áulicas, los criterios de evaluación y la forma que tendría el examen porque solo les importa la nota cuando “se toman la materia como un trabajo en el que hay que cumplir obedientemente, o como un trámite que hay que efectuar adecuadamente o aún peor, como una carga de la que hay que aliviarse, como un peso del que hay que descargarse, eso sí, con los mínimos costos (de esfuerzo) y con el máximo (de calificación)” (Larrosa, 2018, p. 34). Este comportamiento es mencionado por Larrosa como “*alumnizado*” o “*clientelizado*” y, según dice, es el que el profesor tendría que contrarrestar “*des-alumnizando*” y *convirtiendo* en estudiantes, esto es, haciéndoles pasar de la condición puramente administrativa-institucional (y posicional) de alumnos a la condición existencial y pedagógica de estudiantes. Esa “*conversión*” iría de la mano con cierta oposición al aprendizaje -como ideología de los objetivos y las competencias-, por eso sostiene que sus cursantes, al final de un curso o una clase suya, a la pregunta de qué aprendieron “su respuesta *tendría que ser* que no han aprendido nada o, al menos, nada reconocible, objetivable, evaluable” (Larrosa, 2018, p. 49) –énfasis nuestro-. (A este respecto, como veremos en detalle más adelante, es curioso cómo a contrapelo de que “no habría nada evaluable”, la instancia final del “dispositivo pedagógico” propuesto en sus cursos es precisamente una evaluación “pública” cuya racionalidad y lógica dificulta ver la des-alumnización o des-clientelización cuando se exige un trabajo a cumplir obedientemente –porque será evaluado- y tal exigencia difícilmente pueda, en el marco del capitalismo contemporáneo, no ser tomado como un trámite, una carga o un peso a aliviarse con el mínimo esfuerzo que busque la mejor calificación posible).



Tal posición se profundiza en parte cuando habla de los artefactos, las herramientas e instrumentos del oficio de profesor que se encuentran cada vez más colonizados, estandarizados y homogeneizadas por las didácticas y las Tecnologías de la Información y la Comunicación que las formatean “desde el punto de vista del rendimiento y de la evaluación” (Larrosa, 2018, p. 50). De allí su conexión ineludible con los discursos sobre la “calidad” donde la educación, la enseñanza, el profesorado, la investigación, etc., son definidas, objetivadas y evaluadas “con arreglo a estándares mercantiles, que tiene más o menos valor en el mercado” y que generan “rankings (que no son sino indicadores mercantiles) y que para decidir el valor de compra de algo se necesita tener algún criterio de comparación” (Larrosa, 2018, p. 94). Así, aunque no esté claro lo que la “calidad” sea, quien la vende puede imprimirle su significado y establecer los indicadores y medidas de su rendimiento, para luego poder comparar, generar la imagen de “valor añadido” y mercantilizar. Para Larrosa (2018), “ni la escuela ni la universidad tienen que ver con el rendimiento, se defina como se defina” (p. 94) pero, curiosamente, esto no le hará abandonar, oponerse o combatir la razón evaluadora que toma en su planteo “carácter público” de exposición y ata el comentario de textos a la “evaluación continua” (Larrosa, 2018, p. 184). Este “carácter público” de la evaluación que sugiere con la idea de exposición intenta oponerlo a los “tiempos de privatización” (Larrosa, 2018, p. 187) que atraviesan la existencia (y configura al “yo” como un sujeto propietario), el saber (que se hace mercancía o competencia que debe apropiarse individualmente) y la escuela (reducida a dispositivos de racionalidad emprendedora y de gestión, como los entornos de aprendizaje), pero es difícil de pensar la razón evaluadora sin esas lógicas de privatización que hacen de cualquiera un sujeto propietario, emprendedor y gestor (de cierta identidad, textualidad, capacidad, interés, méritos, aprendizajes, competencias, determinadas también por la evaluación), al tiempo que hace de la escuela (o la universidad) el lugar para dichos emprendimientos y gestiones propietarias. Por eso también es complicado de notar cómo la escuela o la universidad no caen en la lógica del



rendimiento con la evaluación continua o la evaluación expositiva por más “pública” que se intente, si al fin y al cabo el rendimiento será evidenciado por lo dicho: “no se trata de quiénes o cuántos hablan, sino de qué dicen y, sobre todo, de qué (se) dicen y de cómo (se) lo dicen.” (Larrosa, 2018, p. 190).

El problema que se avista es cómo la razón evaluadora, ese tipo de racionalidad tan afín al neoliberalismo, a la lógica empresarial de las competencias y la gestión, coloniza el espacio público. Lo cual sugiere que, aunque el asunto se dé en el terreno de lo público, se haga público, se exponga, se “publicite”, eso no bloquea ni detiene ni resiste sus efectos más perversos, desigualitarios, embrutecedores o “empequeñecedores”. En parte Larrosa está al tanto del problema y de lo penosa que resulta la tarea de evaluar, pero su “salida” por el lado del armado de un “comité de evaluación pública” plantea una serie de pretensiones que sería importante atender:

En primer lugar no ser yo el que evalúa, y no por pereza o por quitarme de encima esa tarea penosa, sino porque así evito que los alumnos se pasen el curso tratando de adivinar qué es lo que quiero, qué es lo que me gusta, de qué voy, y traten de ajustarse a eso en sus trabajos. Digamos que eso me permite no responder cuando me preguntan “cómo quieres que hagamos el trabajo”. Además (...) cuando cada grupo de estudiantes presenta su trabajo final, tiene que exponer también (poner encima de la mesa) sus cuadernos de clase y campo y todos los materiales que han ido elaborando durante el curso, y que los miembros del “comité” pueden mirar todo ese material.

Por otra parte, me permite también rechazar explícitamente ese morbo del aprobar y el suspender, ese ínfimo poder que a algunos profesores les gusta tanto, y hacer que mis alumnos vean que eso me importa bien poco. Lo que quiero es que, en el caso improbable de que me confieran alguna autoridad (en tanto que profesor), eso no tiene nada que ver con que tenga el poder de aprobarlos o de suspenderlos. (...) el poder de aprobar o suspender “se tiene” (y lo que hace que lo tengas no es otra cosa que las condiciones administrativas del oficio, el hecho de que seas tú el que firme las actas), mientras que la autoridad es algo que los otros te dan.

Otra cosa que creo importante es que el así llamado “comité de evaluación” no tenga mucha información sobre lo que hemos hecho durante el curso. Así su tarea no es comprobar el éxito o el fracaso del trabajo realizado, o si los alumnos han hecho o no lo que se les ha ido proponiendo a lo largo del curso. Y también me parece importante el que no sean “especialistas” o “expertos” en los asuntos que hemos tratado. Lo importante es que digan si lo que se les presenta les interesa o no, y por qué. Y eso me permite decirles a los chicos y a las chicas que tienen que hacer que



su trabajo sea interesante para cualquiera. No para mí, desde luego, ni siquiera para ellos, sino para cualquiera. (Larrosa, 2018, pp. 191-192).

Tal opción de “descentramiento evaluador”, por ponerle un nombre participativo, entonces no estaría formulada por pereza ni por pena, sino por el intento de evitar la impostura o impostación que la razón evaluadora suele imponer como requisito neurótico de (auto)satisfacción, es decir, esa obsesión performativa en la que un/a evaluado/a busca satisfacer al evaluador según lea o intuya de qué va, qué pretende, qué le gusta, a qué apunta. Eso les permite evitar las “preguntas incómodas” sobre, por ejemplo, cómo hacer el trabajo, pero no ahorra en producir una tercerización del problema que demuestra la eficacia de la razón evaluadora en connivencia con la democracia y el espacio público: *cualquiera* puede materializar sus procedimientos y convertirse en “colaborador” de la razón evaluadora sin mucha información, ni especialidad, ni experticia, tan solo con algo de “interés” o “sensibilidad para los temas”^{iv}. Y es curioso lo del interés porque forma parte del lenguaje financiero (se sabe que la “ganancia” en los depósitos de “plazo fijo” estaría en la banca que ofrece una tasa alta de interés, al tiempo que una deuda con intereses altos o punitivos suelen ser las más difíciles de saldar) pero también porque en este planteo la razón evaluadora tiene el interés como una condición. Así es que el “comité evaluador” casi como una traducción políticamente correcta, “aggiornada” administrativa y burocráticamente a la época, tiene el papel de corte a ser seducida, interesada, o influida para intentar que la experiencia sea lo menos inquisitorial posible y puedan no solo escuchar exposiciones sino ver las “ofrendas” o producciones realizadas a lo largo del curso (cualquiera podría estar tentado a recordar aquellos “comité de vigilancia” compuesto por “personal de confianza” que tiene la función es inspeccionar las labores de los empleados de la empresa). Queda abierta así la pregunta sobre el punto en que se tocan los vectores de “éxito” y “fracaso” con la inecuación tan compleja del “interés”.

También resulta importante destacar de la propuesta del “comité de evaluación” el intento de rechazo al morbo de aprobar y desaprobar (ese poder calificado como



“ínfimo” que, ciertamente, les gusta a tantos profesores) que, mediante dicha modalidad, le gustaría mostrar a sus estudiantes que le importa bien poco (algo en lo que más adelante nos detendremos en detalle) y que su autoridad –en el caso improbable de tenerla- no radica en ese poder administrativo. No obstante, la “ceremonia evaluadora” o “exposición pública de los trabajos” parece ocupar algunos días (por lo numeroso de los grupos) que gusta de presentarlos “con cierta solemnidad” aunque “también con cariño” y “dejando bien claro la generosidad que implica el que se hayan interesado por ver y escuchar lo que los estudiantes han hecho”, disfrutando de que sus invitados “se sienten entre los alumnos, como si fuera uno más de la clase” e insistiendo en “que vengan todos los alumnos todos los días, que muestren, aunque sea mentira que ellos también se interesan por lo que han hecho sus compañeros” (Larrosa, 2018, pp. 192-193). Después de la exposición de cada grupo, “da la palabra” para que cualquiera de los/las presentes hagan preguntas o comentarios y la evaluación tome su dimensión “pública” -que incluye luego una conversación sobre lo que les ha interesado más, lo que los miembros del comité han visto y pensado, su toma de nota, pedido de precisiones y, con todo eso, pone las calificaciones que a él le parecen convenientes-. Por supuesto, por mucho descentramiento o “publicidad” (jugando con el sentido de “lo público”) de la evaluación pretendida, la ceremonia no deja de tener quien la dirija, marque los tiempos, habilite la palabra, requiera detalles y establezca la marca (en forma de nota o cifra). En este sentido, resulta claro su posicionamiento respecto de los problemas que algunas singularidades experimentan a la hora de exponerse y encuentran en ello un trauma o problema de “autoestima” pero, para Larrosa (2018), como “estudiar no tiene que ver con la estima de sí sino con la estima del mundo”, lo más importante en un curso no es “que uno se sienta (o no) comprendido, aceptado, valorado, reconocido, etc.” (p. 193). Tal sería la manera, para Larrosa (2018), de mostrar “prácticamente” a estudiantes qué es eso del “sentido público” (p. 194) en una época en que el aprendizaje se entiende de forma individualista, credencialista y privada, lo cual descuida por mucho la compleja relación que suele



existir entre una construcción tal como “el mundo” y las singularidades que lo habitan porque un sujeto no es *a priori del mundo* (como si fuera uno solo) sino eventualmente –y con suerte- parte de algunos mundos (y aquí no puede olvidarse la lucha histórica por un mundo donde quepan muchos mundos). Por lo que no puede haber “estima del mundo” sino hay “estima de sí” que fundamentalmente se construye *en relación con* el mundo y con los mundos que lo hacen y lo des-hacen, relación que supone no solo la mera interioridad sino también determinadas experiencias de exterioridad interpelante y en la cual la educación tiene un papel clave.

Ahora bien, como hemos visto, no combatir -y seguir alimentando- la razón evaluadora supone también sucumbir al aprendizaje neoliberal que coloniza lo público con este tipo de racionalidad y busca convencer de que cualquiera de sus sentidos educativos debería ser evaluado de la mejor manera posible. Aunque Larrosa (2018) muestre a sus estudiantes los malos resultados que obtiene en la evaluación institucional de su práctica, siendo calificado como uno de los peores de la facultad –por debajo de la media en casi todos los ítems evaluados-, parece no ser suficiente para convencerle de que la evaluación no dice nada de sus inquietudes, de sus intereses (por más novedosos y plurales que sean), del protagonismo de su propio estudio explorado sino que termina parecerle “necesario elaborar y explorar *constantemente* propuestas de evaluación que, a la vez que son claras y rigurosas, no traicionen los principios que inspiran lo que entiendo (...) que es el estudio” por eso –y con remate individual/productivo- “cuando se trata de despertar inquietudes e intereses novedosos y plurales y de que los alumnos asuman el protagonismo de su formación, no se puede erosionar eso con procedimientos de evaluación que no permitan a los estudiantes construir por sí mismos sus propios trabajos” (Larrosa, 2018, p. 273).

Con todo, la salida del laberinto evaluativo no pareciera hallarse y la resistencia a su racionalidad no va más allá del intento por el que los procedimientos de evaluación no se centren en “contenidos aprendidos” o supuestas “competencias



adquiridas” y se pretendan “un ejercicio de *exposición pública* del *propio* estudio en la que sea imprescindible hacerse *responsable* ante los otros y ante uno mismo de la propia formación” (Larrosa, 2018, p. 275) –subrayado nuestro-. Pero tal “cambio” no llega a trocar la orientación hacia los resultados, la escenificación (e intensificación) del juicio y el “rendir cuentas” que incluye esa vinculación liberal clásica entre “cultura del esfuerzo” y “producción del mérito”. Por supuesto, semejante proceso declama un “juicio público” en el que sus protagonistas se hagan “responsables” (ante sí y los otros) de su “propia” (in)formación (o de su “propia” producción), algo que no dista de lo que Athena Athanasiou observa en la *responsabilización* como un ejercicio que transforma a todos los implicados en algo individualmente calculable y circunscribe la noción de responsabilidad en los discursos neoliberales que la alojan “en términos de responsabilidad personal, auto-privilegiada, auto-interesada, auto-preservada a través de la excepción de cualquier tipo de vulnerabilidad” (Butler & Athanasiou, 2017, p. 132). O, como analiza Lazzarato (2013), en el marco del neoliberalismo “la institución juzga, estima y evalúa, en definitiva, el estilo de vida de los individuos” con lo que las evaluaciones “remiten, en última instancia, a los modos de existencia, a las maneras de ser, de quienes juzgan” (p. 154), lo que hace que el poder del mercado sea un “poder de *evaluación pública*” que pasa de la producción a la evaluación como técnica de gobierno de las conductas y que “tiene sus raíces en la deuda”^v (Lazzarato, 2013, p. 160).

Con la evaluación como horizonte primero y final de un curso, de un cierto estudio, de un tiempo formativo y un espacio educativo público, ¿acaso no se le abre la puerta al poder del mercado en su forma de poder de evaluación pública que produce endeudamientos y reduce toda potencia ética de responsabilidad al hecho de “pagar” la deuda y rendir cuentas “públicamente”? Pues incluso pareciera solo visualizarse la dimensión moral de la responsabilidad, según la cual cada quien es responsable ante sí mismo y ante los otros pero se descuida así la dimensión ética -que implica un descentramiento de uno para dar lugar a la protesta o grito del otro



(Dussel, 2011), la dimensión psicológica –que implica poder asumir (o no) lo que se hace (Fassin, 2018)- y la dimensión social –que impide reducir la cuestión a términos personales, individuales, singulares y demanda una perspectiva contextual, colectiva/comunitaria de los asuntos e involucra diferentes situaciones de desposesión^{vi}-. También podría recordarse a Nietzsche (2005), en *La genealogía de la moral*, cuando habla de la historia de la procedencia de la responsabilidad ligada a cierta uniformización de los sujetos, lo que quería decir ajustarlos a regla o hacerlos calculables, y cuyo conocimiento fue llamado “conciencia”. Pero para que la responsabilidad no sea una “carga desmontable que se traspasa fácilmente” (Bierce, 2008, p. 183) a las espaldas de otros u otras, Dussel (2011) sugiere que la protesta del otro conmueve y descentra el mundo de quien la oye haciendo del grito de quien no vemos una exhortación a tomar partido y una responsabilidad que es anterioridad a la apertura ontológica del mundo, donde *está* el pueblo, donde están las realidades de los otros y su exterioridad ante el sistema que les expone, quita defensas, agrade y requiere de una valentía suprema y una fortaleza incorruptible para hacerle frente. Tal vez se trate de un gesto ético-político exactamente inverso y la cuestión radique en desmontar la carga para ir ligeros “a la carga”, a la lucha, a la rebelión.

Evaluación expandida...

Es difícil no ver por qué una mayoría de estudiantes entiende su relación con la escuela o la universidad “desde la crítica y la voluntad de transformación (cuando no, de una manera más burocrática, desde la evaluación, la gestión y la innovación)” (Larrosa, 2019, p. 30) cuando en su paso por allí conviven con la descualificación, la precarización y la proletarización docente, al tiempo que reducen su saber-hacer a la mera aplicación de protocolos estandarizados donde su relación con el estudio se desfigura en “el uso constante de evaluaciones, jerarquizaciones y recompensas”



(Larrosa, 2019, p. 29). Como puede notarse, Larrosa (2019) está bien al tanto del escollo evaluador que hace del tiempo y la energía docente una dedicación cada vez más permanente a la evaluación con esa especie de “neo-lengua orwelliana que nadie habla pero a la que todos se someten” (p. 34) y que hilvana elementos del narcisismo, la auto-evaluación, el empoderamiento, la autoestima y espíritu positivo, la auto-explotación como esfuerzo permanente de auto-mejora en el marco general de lo que se conoce como “educación expandida” –a partir de la cual se explica la creciente colonización del lenguaje educativo por el lenguaje empresarial, artístico y psicológico-. Por esto sigue llamando la atención la propuesta anteriormente analizada de la “evaluación pública” ya que incluso suena similar a unos pasajes de “educación expandida” dedicado al asunto que es transcrito recientemente -con cierta “distancia crítica”- por Larrosa (2019):

Examen (o evaluación): Presentación pública de los resultados y del proceso que ha llevado a ellos. La evaluación se da entre pares, entre iguales. Habrá tantas valoraciones como las que usuarios y participantes hayan querido hacer. La cantidad de las valoraciones será un indicador de la capacidad del proyecto para generar comunidad. (...) El examen es la forma de contrastar la autoría de las tareas y un momento de contacto festivo con los alumnos. La evaluación es constante y de todo el proceso, como autoevaluación de un proyecto abierto a la construcción colectiva permanente. (...) Pensamos que los procesos de evaluación deberían ser cualitativos, participativos y próximos a los marcos de investigación-acción. Nuestro proyecto ha insistido en promover proyectos locales que pudieran incorporar conceptos de evaluación procesual como el DAFO, o el sociodrama. (pp. 73-75)

La cita no solo da cuenta de cómo tal pensamiento pedagógico (pretendidamente progresista, afincado en cierto anarquismo y/o comunismo) se encuentra impregnado de colonialidad, sino también la propuesta de “evaluación pública”^{vii} en tanto y en cuanto sostiene los mismos marcos estructurantes que potencia la evaluación (no sin su racionalidad clasificadora/normalizadora) de cualquiera y por cualquiera, así como la impostación de cierta ceremonia evaluativa (más o menos festiva), una constancia evaluadora que dure un curso determinado como “proceso”, el involucramiento evaluativo colectivo en la comunidad (marcos de investigación-



acción) para generar “comunidad” a partir del trabajo evaluado(r) y la organización (a veces inconsciente) a partir de la identificación de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades... Como si la atención aquí se redujera a meros ejercicios de práctica y “mejora” que son constantemente evaluados y puestos a prueba, y la docencia solo fuera un comprobar (o vigilar) si las tareas están o no bien hechas. Pero *estar* atento a la atención tal vez implique un gesto radical que compartimos con Larrosa (2019):

Habrá que cerrar la puerta para que no entren los inspectores, los evaluadores, los controladores y todos los que piensan en términos de eficacia, de rentabilidad y de utilidad. Habrá que decir que lo que se hace ahí, en ese recinto cercado, no es medirse con los otros ni ocuparse de los propios asuntos o de los propios intereses, sino ocuparse en común de las cosas comunes. Sólo entonces estaremos en condiciones para hacer de profesores... (p. 203).

¿Y si la evaluación quedó dentro? ¿qué pasa cuando el *estar* y el hacer docente se trasmuta en un inspeccionar, evaluar y controlar? ¿qué sucede cuando el pensar educativo se tiñe de los términos de la eficacia, la rentabilidad y la utilidad? ¿y cuando el horizonte pedagógico se transforma en un ese final clásico y moderno donde unos se miden con otros y los propios intereses solo yacen en no quedar del lado suspendido, desaprobado, reprobado y aplazado de la Historia? ¿Será que habrá que intentar que la pequeña historia ponga en jaque la (gran) Historia moderna/colonial de la pedagogía? Quizá convendría detenerse en este problema de aprobaciones y suspensos...

Sobre el problema de que un *estar* (y hacer) docente se reduzca a los finales tan conocidos, o trillados, del aprobar y suspender, reprobar, aplazar.

Luego de que, en *P de profesor*, Larrosa (2018) dijera aquello de “rechazar el morbo de aprobar y suspender” y que los alumnos vean que eso le interesa bien poco, en *Esperando no se sabe qué* nos encontramos curiosamente con todo un acápite titulado “Del aprobar y de suspender”^{viii}, donde transcribe un intercambio de mails



con una profesora. En este pasaje del libro reconstruye una conversación donde evoca una narración que ella le propició sobre la “enorme decepción” que experimentó al corregir y evaluar los trabajos finales (informes de prácticas) de estudiantes que están por terminar sus estudios para ser profesores/as. Como dicho trabajo consistía en una suerte de relatorías sobre sus prácticas en escuela, la profesora constataba que sus estudiantes “no entendían ni entienden qué quiere decir *ser profesor*, cuáles son las responsabilidades propias de ese oficio al que se van dedicar” (Larrosa, 2019, p. 349) y que se los dijo sin más. También le cuenta que había tenido la sensación de que las relaciones con sus estudiantes se resintieron a partir de ese momento, que le parece que piensan que no la comprenden, o peor, que la consideran casi su enemiga, alguien que no solo no simpatiza con sus ideas (y con sus maneras) sino que se enfrenta explícitamente a ellas, alguien que no les reconoce lo que son. En resumen, la conversación fue sobre la “*responsabilidad de suspender*” (o aplazar, reprobar, desaprobar), más cuando se trata de estudiantes que serán profesores y, de alguna manera, muestran que “no están hechos para eso”, que *no tienen* un “ethos profesoral”, que confunden “*ser profesores* con ciertos tipos de militancia” o que son jóvenes “que no tienen nada que enseñar, que desconocen lo que es el estudio, que van a la escuela apenas con algunos lugares comunes tomados de la política, que ni siquiera asumen los ejercicios que la Facultad les propone” (Larrosa, 2019, p. 349).

En este contexto, Larrosa (2019) le recomienda un capítulo de la novela *Stoner* de John Williams a partir de la cual sostiene: “el protagonista paga un costo alto al empeñarse en impedir que un aspirante sea aceptado como profesor porque entiende que es un impostor que falsifica el oficio y que no es un profesor de verdad, que no tiene madera de profesor” (p. 349). A su vez, le pide que explique cómo entiende las contradicciones de su responsabilidad como profesora que forma profesores, que c(u)alifica a algunas personas como profesores, que de alguna manera autoriza a algunas personas a *ser profesores*...



En su respuesta, ella contextualiza su enseñanza y su posición como profesora de prácticas acerca de las actividades y ejercicios realizados. Entre ellos, menciona la elección de temas, métodos, materiales, formatos, gestos y palabras que, en reuniones periódicas con estudiantes, evalúan, comentan y repiensen (en este orden, sí). Sobre las prácticas como ejercicio, cuenta que se proponen como una vivencia práctica de la docencia en forma peculiar, en la medida en que es realizada en equipos y es “amparada” por la presencia de profesores. De esta forma, prosigue, al mismo tiempo que lidian con conocimientos objetivos al respecto de una disciplina, emergen cuestiones de cuño subjetivo como gestos, recelos, temores y aptitudes. Al final se le pide una presentación que debe versar sobre todo ese proceso y, por tanto, sobre el ejercicio de *ser* profesor. Esto le sugiere a ella una forma singular de ser profesora ya que “no hay una materia previa sobre la cual trabajar”, sino que la materialidad con la que trabaja “se constituye a lo largo de ese espacio-tiempo en el cual los estudiantes son colocados en una condición ambivalente, puesto que deben actuar *como si* fuesen profesores teniendo conciencia de que todavía no lo son” (Cubas en Larrosa, 2019, pp. 350-351). Y sigue:

Al trabajar como profesora que acompaña, orienta y supervisa prácticas, asumo, de alguna manera, la responsabilidad de evaluar en qué medida se hacen presentes, en los alumnos y alumnas en formación, elementos constitutivos de profesor y alguna conciencia de las responsabilidades de ese oficio. Al observar la presencia o ausencia de tales elementos, debo ciertamente considerar el carácter “iniciático” de las prácticas (en la medida en que tales elementos se conforman a lo largo de la formación docente pero permanecen en continuo movimiento, de modo que con el pasar de los años ganan nuevos contornos y perfeccionan las maneras). (Cubas en Larrosa, 2018, p. 351).

La voz de la profesora continúa sobre la “difícil decisión de desaprobar un alumno” incluso cuando “ciertas ineptitudes parecen evidentes”^{ix}, puesto que para ella:

La dificultad no solo reside en el hecho de que se exige una certeza inquebrantable de que tales ineptitudes no son solo circunstanciales. De que cuestiones institucionales, contextuales o coyunturales (que escapan, por tanto, al alumno y al



profesor) no acabarían llevando a un resultado insatisfactorio independiente del empeño, del comportamiento o de la aptitud del estudiante. La reprobación es entendida, muchas veces, como una afrenta personal o como la certificación irresponsable y autoritaria de aquello que el otro no puede hacer. Esa percepción, creo, se vincula a una suerte de *zeitgeist* moderno, cuando la excesiva positividad propagada por los medios más diversos acaba generando la idea falaz de que todos pueden. Al tomar el suspenso [reprobación] como una certificación de lo que no se puede hacer, hay que ponderar que esta no-potencia se establece en relación a la materia y a las exigencias de la materia. En el caso de las prácticas, el suspenso [reprobación] se da (o se daría) ante la constatación de que las facetas más elementales que constituyen ese oficio y que conforman ese modo de vida no fueron suficientemente incorporadas y evidenciadas. La reprobación, entonces, no debería encararse como un juicio despreciativo sino, quizá, como la constatación de un ejercicio que no fue bien ejecutado. Cuando el profesor (...) insiste en lo que el alumno no puede hacer es encarado como apático, insensible, autoritario o antidemocrático. Y no deja de ser curioso que tales predicados se dicen de la relación establecida entre profesor y alumno, pero omiten el elemento primero que posibilita que tal relación se establezca: la materia en cuestión. (Cubas en Larrosa, 2019, p. 352).

En el marco de las “malas” presentaciones que recibió esta profesora por parte de sus estudiantes, destacaba que aparecía como obvio que la escuela parecía justificarse mucho más como un espacio de reconocimiento político que de estudio. Esto le hacía percibir una “*preocupante confusión* entre las peleas políticas en torno a la escuela y la transmutación del espacio escolar, y más específicamente de la sala de aula, en un escenario para esos debates”, de aquí que vea el presupuesto fundamental de acceso y permanencia de todos en la escuela pública (como espacio de reconocimiento, tal como fuera reclamado) significando que

la institución precisaría adaptarse a todas las especificidades y singularidades existentes, y que el profesor podría desempeñar su función tan solo si encontrase, entre sus alumnos, a otros iguales a sí mismo. Como si profesores y alumnos necesitasen imperativamente compartir creencias, objetivos, posicionamientos y valores para que una clase pudiese darse. (Cubas en Larrosa, 2019, p. 353)

Lo desolador para esta profesora fue encontrarse en las presentaciones de sus estudiantes con que las convicciones políticas, que fueron punto de partida para ellos/as, se mantuvieron intactas en las conclusiones de tal elaboración:



tales cuestiones fueron presentadas no como punto de partida de una reflexión sino como conclusión de una experiencia vivida. Fue como si los presupuestos de los alumnos hubiesen sido mantenidos intactos, a pesar del ejercicio realizado. Por motivos que todavía se me escapan, y a pesar de las energías gastadas, los alumnos no se dejaron tocar por el ejercicio que le propusimos. Como si las lecturas, las discusiones, las tutorías y, principalmente, la experiencia de estar en el aula, en la condición de profesores, no hubiese desestabilizado o inquietado mínimamente esas certezas preliminares. Por el contrario, en sus presentaciones, los alumnos y alumnas, rememoraban momentos del “estagio” [las prácticas] solo cuando les servían para reiterar sus opiniones. La percepción de que tales cuestiones se mantuvieran casi intocadas a pesar de las innumerables conversaciones y observaciones, fue tan frustrante como preocupante (...) Al final, ¿qué se puede enseñar cuando no hay voluntad de aprender? (Cubas en Larrosa, 2019, p. 354).

Las páginas citadas del acápite pertenecen a la segunda parte del libro titulada “Incidencias y coincidencias” que, en este particular “intercambio”, invita más a concentrarse en lo enunciado que en quien enuncia. No es muy difícil establecer una relación entre evaluación y decepción, más aún cuando quien es evaluado no responde a las expectativas de su evaluador/a y, peor aún, cuando quien es evaluado introyectó la razón evaluadora y no llega a cumplir con las expectativas sobre su propio rendimiento. Por lo tanto, puede haber decepción cuando no se logra cierto “éxito”, cierta “ganancia”, cierto “nivel” esperado en una competencia determinada. Ahora bien, si el error y la equivocación son la garantía de no quedar reducidos a meros funcionamientos maquinales y de que cualquier “proceso de enseñanza” no sea una actividad orientada al éxito (con una presuposición de aprendizaje más o menos explícita), por involucrar todo tipo de relaciones con signos donde se funden y confunden intenciones, creencias y sentimientos en nuestra relación con el mundo, sus objetos y sujetos, ¿no podría ser la “gran decepción” del rendimiento, la frustración de las expectativas evaluadoras, el último resguardo de la singularidad política y su misterio ético?

Por lo demás, parece verificarse en la evaluación decepcionante que se trata de lo que anteriormente hemos visto como un *aparato pedagógico del empequeñecimiento*. Pues disminuye, rebaja, menosprecia, realza la verticalidad juzgadora, la producción de significados “esenciales” y la descalificación de sentidos



que lo interrumpen, la arrogancia de quien es contra la fragilidad de quien *está siendo*, el testimonio de la desigualdad, la definición o sentencia sobre quienes “*no son*”, “*no tienen*”, “*les falta*”, “*deberían ser, pensar, hacer*” de tal o cual modo (pre)determinado porque se trataría de un *ethos* como un comportamiento específico de quienes moran en tal “sociedad profesoral”. Daría gusto aquí hacerse un poco marxista (de Groucho) y parafrasear aquello de jamás desear hacerse socio de un club semejante que nos admitiera como miembro, porque si entender *quiere decir ser profesor* está atado a un significado estable (o estabilizado) al que habría que acceder (y dar cuenta) vía evaluación, mejor huir y servir para otra guerra que desmonte tales términos. Pues, si la docencia implica una forma de vida singular que va explorándose en las variantes más complejas de sus sentidos, necesitaría algo así como una importante porción de vida para decir lo que esa vida (singular) docente quiere decir.

Si *ser profesor/a* significa orientarse al dominio, al orgullo del saber que manifiesta su poder, a la perspectiva del amo que reside en las alturas y por eso evalúa (esto es, identifica, clasifica y ordena, determina el qué, racionaliza, burocratiza, objetiva, administra, codifica), tal vez necesitemos preguntar el sentido del *estar* docente. Una estancia a la que siempre se puede volver de manera diferente y no una esencia a la que solo se puede pertenecer de un *mismo* modo. El *estar docente*, lugar de lo atónito, de lo fragmentario, de la ignorancia y la impotencia, del encuentro y el desencuentro, del paseo intruso y vagabundo por el suelo, del acuerparse en las paradojas y las aventuras, de la renuncia al poder del saber, del vivir en lo provisional, lo azaroso, lo insignificante y lo incomprensible. Porque no se nace docente, se llega a *estarlo siendo*. Y esta particular forma de *estar* es la que se olvida cuando creemos *ser alguien*, cuando creemos que *somos profes* y no que lo estamos siendo porque un movimiento estudiantil nos permite serlo por algunos ratos. Esto quizá es lo que olvida la profesora cuando siente tamaña decepción y reduce la responsabilidad docente al ejercicio de su poder evaluador, a la “responsabilidad de reprobar” que quizá no sea más que una forma de



irresponsabilidad política: porque se desentiende de “lo otro” de sí condenándolo, porque divide el mundo en quienes “están hechos” (predeterminados, predestinados, preestablecidos para enseñar o aprender) y quienes no lo están, porque en el *ser profesor* no habría lugar para ciertos tipos de militancia^x, porque considera que las juventudes no tienen nada que enseñar. Tal vez por esto mismo es que las juventudes intentan “desconocer” lo que es el estudio, por lo mismo que hacen brotar los “lugares comunes” de la política en la escuela y la universidad, por lo mismo que reniegan de la tarea impuesta en esos lugares *mismos*. Aquí es donde podríamos coincidir con Agamben (1996) y la idea de que si puede existir algo así como una ética es porque no se trata de *ser* o realizar ninguna esencia, ninguna vocación histórica o espiritual, ningún destino biológico, porque de serlo o haberla/o no habría experiencia ética posible sino solo tareas que realizar.^{xi}

De modo que habría que tener especial cuidado con esta suerte de “ontología del profesor” que cuenta con impunidad para decir quién es y quién *no es*, quién *podría ser* y quién no, quién tiene madera para *ser* y quién no la tiene, quién califica (autoriza) o cualifica para *ser* y quién no. Nuevamente, Kusch (2007) parecería haber dado en el clavo cuando dijo que *ser* se liga a poseer/dominar, a utilidad/valor y requiere de todo un andamio de empresas, lo que se verifica en esas actividades y ejercicios de “elección” donde temas, métodos, materiales, formatos, gestos y palabras son sometidos a evaluación en función del *ser profesor* -o de una condición ambivalente en la cual estudiantes del profesorado deben actuar *como si fuesen* profes teniendo conciencia de que “*todavía no son*”-. Al mismo tiempo, el “amparo” o “acompañamiento” supervisor que pretende evaluar “la medida” en que se hacen presentes “elementos constitutivos de profesor” no solo no deja en claro cuáles serían tales elementos, sino que pretende delimitar y evidenciar supuestas aptitudes e ineptitudes sobre un oficio que se construye a base de ensayo y error y no de “certezas inquebrantables” sobre la no circunstancialidad de tales inaptitudes.

Puesto que la reprobación individualiza y, por tanto, des-socializa^{xii}, des-politiza las cuestiones institucionales, contextuales o coyunturales que desembocan en un



resultado insatisfactorio que no depende nunca meramente del empeño, comportamiento o aptitud individual, reprobar claro que es una afrenta personal en tanto y en cuanto atenta contra la dignidad y la credibilidad de alguien, certifica su “inaptitud” -lo que el otro no pudo hacer-, instalándolo en el lugar de la “ineptitud” o la “incompetencia”. No se equivoca la profesora al hablar de esto como una suerte de *zeitgeist* (espíritu) moderno, pero no por la excesiva positividad propagada por los medios que diversifican la idea supuestamente falaz de que “todos pueden”, sino precisamente porque el espíritu moderno (y colonial) se fundamenta sobre la idea eminentemente falaz de que (en las cuestiones referidas a la educación) siempre habrá (o tiene que haber) quienes *No puedan*. Si no evidenciamos que las facetas “más elementales” de *un* oficio o “modo de vida” de manera tal que la autoridad juzgadora pueda constatar que lo introyectamos: suspendemos, reprobamos. (Lo que confirma la tesis de Lazzarato, según la cual en los juicios se verifica un modo de vida determinado por la evaluación). Entonces se nos quisiera tranquilizar diciendo que la reprobación no sería un “juicio despreciativo”, sino la prueba de que no hicimos bien la tarea, no nos portamos acorde a la norma, no obedecemos a lo exigido, no (nos) rendimos de acuerdo a lo esperado. Si la materia autoriza a la “autoridad” a propiciar tal trato, apático, insensible, autoritario o antidemocrático, será necesario ponerla en cuestión y dudar siempre de semejante complicidad o construcción sintomática. De aquí que la cuestión policíaca de reprobar requiera decir que un aplazo es político en tanto alguien, a partir de una perspectiva considerada exenta de error, marca como “irrecusable” la percepción de un comportamiento “inadecuado”, la escucha de unas palabras supuestamente “vacías” (que ni siquiera pueden ser escuchadas como “significantes vacíos” que articulen alguna política emancipatoria) y la verificación de un “desconocimiento” de algo clasificado como “elemental”.

Por eso que las peleas políticas en torno a la escuela se escenifiquen en el aula, se les dé lugar, alojo y escucha, incluso puedan tornarse excusas de estudio, amplía el acceso y la permanencia de lo político en el suelo de la institución a la vez que



contrarresta la idea de que un/a docente desempeña su función tan solo si encuentra, entre sus estudiantes, a otros iguales a sí que le otorguen quorum o un pasivo silencio y cómplice “consenso”. Precisamente porque docentes y estudiantes no necesariamente comparten creencias, objetivos, posicionamientos y valores (al tiempo que la institución no se adapta nunca a todas las especificidades y singularidades interpelantes) es que el conflicto ineludible se instala en medio de alguna “lucha de clase” que constituye lo político de la misma. De aquí que haya estudiantes y docentes que se resistan a ser disciplinados por ciertos ejercicios de poder, que luchen por mantenerse “intactos” frente a las imposiciones y condicionamientos que reclaman alguna genuflexión de sus convicciones ético-políticas apenas percibidas como “certezas preliminares” o “presupuestos de partida” que no podrían habitar los procedimientos y conclusiones del curso (de)formativo en juego. Por eso la “frustración” y la “preocupación” frente a la insistencia y la persistencia del posicionamiento estudiantil, incluso pese a las “energías gastadas”, las observaciones, las correcciones, las discusiones, las “tutorías”. Pero todo sería cuestión de que “no hay voluntad de aprender”, y así es que se des-responsabiliza uno/a y se reprueba, se suspende, se aplaza, se desaprueba cualquier rebelión ética frente a lo enseñado. Quizá haya que interponer, de una vez por siempre, una grieta entre la enseñanza y el aprendizaje, o tal vez una brecha irreductible, un antagonismo que podría alojar (y entender) la subversión bartlebyana de preferir no hacerlo. Tal vez así nos demos cuenta que podemos enseñar, aunque no haya (todavía, incluso nunca) “voluntad de aprender”, porque para enseñar no hace falta la presuposición narcisista (y efectista) de que el otro o la otra “va a aprender” sino tan solo la generosidad de compartir algo que todavía puede ser escuchado, mirado, sentido.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Valencia: Pre-Textos.
Agamben, G. (2014). *Pilato y Jesús*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.



- Bierce, A. (2008). *El diccionario del diablo*. Madrid: Edimat.
- Butler, J. y Athanasiou, A. (2017). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Cerletti, A. (2012). La evaluación en Filosofía. Aspectos didácticos y políticos. *Educación en Revista*, (46).
- Derrida, J. (2001). Torres de Babel. En Jorge Larrosa y Carlos Skliar (eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 433-480). Barcelona: Laertes.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fassin, D. (2018). *Castigar. Una pasión contemporánea*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Giuliano, F. (2018). Aprobación-desaprobación: dos caras de la razón evaluadora. Un debate filosófico y algunas claves de resistencia. *Voces de la educación*, 3(6), 85-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6521970>
- Giuliano, F. (2019). Entonces, ¿qué es un dispositivo? De la matriz colonial de poder a los dispositivos (pedagógicos) contemporáneos. *Voces de la Educación*, 4(8), 28-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017237>
- Kusch, R. (2007). *Obras completas* (Vol. 1). Rosario: Fundación A. Ross.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. En Larrosa, J. (ed.) *Escuela, poder, subjetivación* (pp. 259-329). Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas: lenguaje y educación después Babel*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor (con Karen Rechia)*. Buenos Aires: Noveduc.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Lazzarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. Buenos Aires: Amorrortu.



- Nietzsche, F. (2005). *La genealogía de la moral. Un escrito polémico*. Madrid: Alianza.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Varela, J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En Larrosa, J. (ed.) *Escuela, poder, subjetivación* (pp. 155-190). Madrid: La Piqueta.

Notas

ⁱ Una genealogía de la noción de dispositivo que muestra su relación con la razón evaluadora y sus configuraciones contemporáneas puede consultarse en Giuliano (2019).

ⁱⁱ En el mismo libro editado por Larrosa, Varela (1995) sostiene que la capacidad de “auto-monitorearse”, es decir, de autocorregirse y autoevaluarse, está en estrecha interdependencia con el neoliberalismo que requiere formar seres creativos, expresivos, empáticos, que comuniquen e interaccionen eficazmente, con personalidades flexibles, sensibles, polivalentes, avenidos con identidades moldeables y diversificadas como el mercado de trabajo requiere.

ⁱⁱⁱ Como aclara Larrosa (1995), *casus* viene de caída y, siguiendo esta asociación, “*casificar*” o constituir algo o alguien en un caso implicaría también una determinada caída en un lugar pre-establecido por el código o la norma.

^{iv} Así Larrosa (2018) declara invitar a alumnos de primero para evaluar a los de cuarto, a gente de fuera de la universidad de otra área, un artista, un amigo o alguien con cierta sensibilidad para los temas y que *desea* ver los “efectos visibles” de lo que han hecho durante el curso.

^v Como afirma Lazzarato (2013), la “moral de la deuda” es diferente y complementaria de la “moral del trabajo” ya que el par “esfuerzo-trabajo” es acompañada ahora por el de “promesa-culpa” que implica saldar la deuda y la culpa por haberla contraído. Aquí podríamos pensar como si “tomar un curso” fuera contraer una deuda que se promete saldar no solo con el esfuerzo y el trabajo de cursar y estudiar sino con el de rendir cuentas de lo cursado vía evaluación, con lo cual habrá que comportarse acorde al marco (evaluativo) definido por el curso.

^{vi} Como menciona Butler y Athanasiou (2017), la desposesión marca el límite de la auto-suficiencia y nos establece como seres interdependientes y relacionales que expone nuestra vulnerabilidad a formas sociales de privación.

^{vii} Podría recordarse aquí la puesta en marcha de un “dispositivo pedagógico” que Larrosa (2018) en sus “maneras” considera muy potente ya que consiste en combinar “cuatro” (p. 272) elementos: 1) un trabajo de campo consistente en una serie de ejercicios en el espacio público; 2) un trabajo de clase consistente en la lectura y comentario de textos en torno a un problema teórico-práctico; 3) una acción “tutorial” continuada; 4) el diseño de un dispositivo pedagógico ligado a un espacio-contexto concreto con arreglo a las categorías trabajadas; 5) una presentación pública del dispositivo en la que cualquiera puede sugerir, comentar, hacer preguntas, hacer objeciones, etc. Es al menos curioso que diga cuatro y luego aparezca un quinto (omitido al principio) que es precisamente el de la “evaluación pública”.

^{viii} Este aspecto del aprobar/desaprobar fue tratado en detalle y conceptualizado como dos caras de la razón evaluadora en Giuliano (2018).

^{ix} No es menor cómo la profesora en este mismo pasaje retoma su lectura de la novela *Stoner* y lee allí el procedimiento reprobatorio como “irrecusable ante la percepción de una *inadecuación*”



evidenciada en el uso de “palabras vacías” y el “desconocimiento de todo lo que parecía más elemental” (Larrosa, 2019, p. 351).

^x Es sorprendente cómo la profesora habla del “riesgo de una escuela apropiada políticamente por ciertos tipos de militancia en nombre de las diferencias” lo cual le parece que sería “terminar con el principio de igualdad” (Larrosa, 2019, p. 353), ¿la igualdad homogeneizadora tan afín a la razón evaluadora?

^{xi} Y sobre la tarea podría recordarse también lo dicho por Derrida (2001): “El que la palabra «tarea» vuelva a aparecer es algo bastante notable de todas formas, debido a todas las significaciones que, como una red, teje en su derredor, dándose siempre la misma interpretación evaluadora: deber, deuda, tasa, canon, impuesto, gravamen de herencia y sucesión” (pp. 472-473).

^{xii} Para complejizar el análisis, también habría que resaltar el efecto inverso señalado por Cerletti (2012) según el cual la evaluación, que no puede desprenderse de las significaciones que le otorga una sociedad competitiva y meritocrática, otorga una *dimensión social* al resultado de una prueba individual.

