

Bases modernas/coloniales de la razón evaluadora: racismo epistémico, eurocentrismo, violencias*

Modern/Colonial Foundations of Evaluative Reason:
Epistemic Racism, Eurocentrism, Violence
Fundamentos modernos/coloniais da razão avaliativa:
racismo epistêmico, eurocentrismo, violência

Facundo Giuliano**

Fecha de recepción: 21 de octubre de 2020
Fecha de aprobación: 09 de junio de 2021

Para citar este artículo

Giuliano, F. (2022). Bases modernas/coloniales de la razón evaluadora: racismo epistémico, eurocentrismo, violencias. *Pedagogía y Saberes*, (56). <https://doi.org/10.17227/pys.num56-12706>

* El presente artículo de reflexión vincula las investigaciones en curso que desarrolla el autor.

** Doctor por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Perteneció al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet, Argentina). Dirige el proyecto de investigación Filocyt "Educación, filosofía y psicoanálisis: la potencia de un anudamiento indisciplinario frente al capitalismo contemporáneo", con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Correo: giulianofacundo@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3404-1612>



Resumen

El presente artículo convida exploraciones y reflexiones provenientes de investigaciones en curso, sobre las bases modernas/ coloniales de la razón evaluadora. Partiendo de la pregunta mínima por el racismo epistémico, nos adentramos en fuentes de análisis que invitan a pensar cómo al interior de la educación habita, desde la Conquista de América y el establecimiento de la modernidad/colonialidad, dicho tipo de racionalidad y su eurocentrismo como referencia inexorable en la configuración de planteamientos pedagógicos que se alinean con las necesidades cognitivas del capitalismo. En este sentido, se indaga sobre la formación de la escuela moderna/colonial que convierte a enseñantes en examinadores, evaluadores, ejecutores, y a estudiantes en subjetividades sospechosas potencialmente condenables y culpables hasta que demuestren lo contrario. Por ello, se dedica un pasaje a analizar la figura del evaluador y se continúa con un abordaje de algunas violencias implicadas en su razón (patriarcal) de ser y hacer. Desde allí, percibimos un conglomerado experiencial que intenta metaforizar el maltrato a la educación (como fuerza vital y no como cosa disciplinar) por avistar avatares pedagógicos de alteridad que habiliten un desprendimiento como re-existencia educativa. Hacia el final, se brinda una discusión con bell hooks como forma de ver diferentes persistencias del problema y la importancia de descolonizar la educación como práctica de la libertad. Por último, se explicitan las mañas “metodológicas” conjugadas (la ironía vital, la letra de lo mínimo, la sensibilidad fronteriza) en la travesía y se recapitulan aspectos medulares en torno a una educación festiva con un inaplazable trasfondo de lucha.

Palabras clave

filosofía de la educación; crítica; ética; feminismos; evaluación

Abstract

This article offers explorations and reflections from ongoing research on the modern/colonial bases of evaluative reason. Starting from the minimal question about epistemic racism, we enter sources of analysis that invite us to think about how within education lives, since the Conquest of America and the establishment of modernity/coloniality, this type of rationality and its Eurocentrism is an inexorable reference to the configuration of pedagogical approaches that are aligned to the cognitive needs of capitalism. In this sense, the formation of the modern/colonial school is investigated, which turns teachers into examiners, evaluators, executors, and students into potentially condemnable and guilty suspicious subjectivities until they prove otherwise. For this reason, a passage is dedicated to analyzing the figure of the evaluator and it continues with an approach to some types of violence involved in this (patriarchal) reason for *ser* and *hacer*. From there, we perceive an experiential conglomerate that tries to metaphorize the mistreatment of education (as a vital force and not as a disciplinary thing) by observing pedagogical avatars of otherness that enable delinking of evaluation as an educational re-existence. Towards the end, a discussion with bell hooks is provided as a way of seeing different persistence of the problem and the importance of decolonizing education as a practice of freedom. Finally, the conjugated “methodological” tricks (vital irony, the letter of the minimum, border sensitivity) in the journey, are made explicit and core aspects are recapitulated around a festive education with an undeniable background of struggle.

Keywords

educational philosophy; criticism; ethics; feminisms; evaluation

Resumo

Este artigo convida a explorações e reflexões, a partir de pesquisas em andamento, sobre as bases modernas/coloniais da razão avaliativa. Partindo da questão mínima pelo racismo epistêmico, entramos em fontes de análise que convidam a pensar como dentro da educação habita, desde a Conquista da América e o estabelecimento da modernidade/colonialidade, esse tipo de racionalidade e seu eurocentrismo como referência inexorável na configuração de abordagens pedagógicas alinhadas com as necessidades cognitivas do capitalismo. Nesse sentido, investiga-se sobre a formação da escola moderna/colonial, que transforma os ensinantes em examinadores, avaliadores, executores, e alunos em subjetividades suspeitas potencialmente condenáveis e culpadas até que provem o contrário. Por isso, um trecho dedica-se à análise da figura do avaliador e prossegue com uma abordagem de alguns tipos de violência envolvidos em sua razão (patriarcal) de ser e de fazer. A partir daí, percebemos um conglomerado experiencial que tenta metaforizar os maus-tratos à educação (como força vital e não como coisa disciplinar) ao enxergar avatares pedagógicos da alteridade que permitem um desprendimento como reexistência educacional. No final, uma discussão com bell hooks é dada como forma de ver as diferentes persistências do problema e a importância de descolonizar a educação como uma prática de liberdade. Por fim, os truques “metodológicos” conjugados (ironia vital, letra do mínimo, sensibilidade fronteiriça) no caminho são explicados e aspectos centrais são recapitulados em torno de uma educação festiva com um fundo de luta imposterável.

Palavras-chave

filosofia da educação; crítica; ética; feminismos; avaliação

Una pregunta inicial: ¿de qué hablamos cuando hablamos de racismo epistémico?

Prestar atención al racismo epistémico es una manera de desenmascarar las lógicas crueles de las instituciones modernas y de caminar en alguna filosofía vinculada a los procesos sociales de liberación que, a su vez, intenta poner freno a los excesos de una cultura que se pretende universalmente válida. Como enseña Mignolo (2018), el racismo epistémico atraviesa las esferas sociales del mundo en el que vivimos y suele ocultarse en la naturalización de ciertas formas de pensar y de producir conocimiento. Se trata de una operación de clasificación social porque valora como deficiente la humanidad de cierta gente por considerarla exigua, al tiempo que pondera y resalta a quienes caben en su particular supuesto universal. Pero también se trata de una maniobra epistémica porque responde a un sistema estructurado “desde actores, instituciones y categorías de pensamiento que gozan del privilegio de ser hegemónicas o dominantes y que logran imponerlo como verdad ontológica, apoyándose en investigaciones ‘científicas’ [que llevan adelante esos mismos actores, desde esas mismas instituciones, con sus propias categorías de pensamiento]” (Mignolo, 2018, p. 124), lo cual establece un estándar desde el cual se juzga otros modos de pensar y a la gente que los encarna. De este modo opera el racismo epistémico que es administrado por actores institucionales con potestad para clasificar y jerarquizar a partir de los criterios heredados o que ellos mismos producen:

Quien clasifica (enuncia), se clasifica a sí mismo entre los clasificados (lo enunciado) pero él es el único que clasifica entre todos los que caen en la clasificación. Este es un poderoso truco cuya operación, como en cualquier truco de magia, queda invisible para la audiencia que lo ve como algo que simplemente sucede. (Mignolo, 2018, p. 129)

Quienes han sido peor ubicados en la clasificación solo pueden disentir, mientras que quienes la han producido se ubican siempre en la cima de la jerarquía (cualquier similitud con los *rankings* —inexistentes sin evaluación—, es pura coincidencia). Vemos así “un lenguaje operando sobre los principios y supuestos del conocimiento” que hace caer a ciertas gentes bajo “la consideración de ser epistemológica y ontológicamente inferior (o al menos bajo la sospecha de serlo)” por no pertenecer al “club de la genealogía del pensamiento ‘universal’” (Mignolo, 2018, p. 131). Esta observación da a pensar con más profundidad

algunas relaciones que se cruzan cuando la pedagogía se apoya en la razón evaluadora (Giuliano, 2019a) y hace que la educación se asemeje a la humillación, al desprecio y a la dominación. Porque, como reflexiona Skliar (2011), humillar quiere decir matar (aunque luego los asesinos digan que no fueron ellos, sino la propia incapacidad o la infinita pequeñez de ese o esa que de algún modo ha muerto) o en su defecto:

Deja marcas indelebles en todo el cuerpo. Quien la recibe demora demasiado tiempo en reaccionar. Quien la pronuncia sabe lo que está haciendo. Un ser que se cree curiosamente iluminado, golpea con toda su sombra a otro que es visto como sin luz. A eso llamaremos vejación, ofensa, muerte. ‘No humillarás’ jamás ha ascendido a la categoría de mandamiento. (Skliar, 2011, p. 189; énfasis del original)

Educación y modernidad/ racionalidad evaluadora

¿Superioridad? ¿Inferioridad? ¿Por qué no intentar, sencillamente [...] sentir al otro, revelarme al otro?

FRANTZ FANON, *Piel negra, máscaras blancas*

Desde finales del siglo xv, con el acontecimiento de la Conquista de América, se fue elaborando y formalizando un modo de producir conocimiento que daba cuenta de las necesidades cognitivas del capitalismo: la medición, la cuantificación, la externalización (objetivación) de lo cognoscible respecto del conocedor, para el control de las relaciones de las gentes con el mundo circundante... Tal como lo plantea Quijano, ese modo de conocimiento “fue, por su carácter y su origen eurocéntrico, denominado *racional*; fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de la *modernidad*” (2007, p. 94). Sobre este último término se ha dicho mucho, pero resulta importante para este análisis destacar dos voces.

Santiago Castro-Gómez conceptualiza la *modernidad* como

una serie de prácticas orientadas hacia el control racional de la vida humana, entre las cuales figuran la institucionalización de las ciencias sociales, la organización capitalista de la economía, la expansión colonial de Europa y, por encima de todo, la configuración jurídico-territorial de los estados nacionales. (2000, p. 93)

Desde estas instancias centrales se ejercerá dicho control hacia adentro y hacia afuera. Por su parte, Nelson Maldonado-Torres señala que

Descartes le provee a la modernidad los dualismos mente/cuerpo y mente/materia, que sirven de base para: 1) convertir la naturaleza y el cuerpo en objetos de conocimiento y control; 2) concebir la búsqueda del conocimiento como una tarea ascética que busca distanciarse de lo subjetivo/corporal; y 3) elevar el escepticismo misantrópico y las evidencias racistas, justificadas por cierto sentido común, al nivel de filosofía primera y de fundamento mismo de las ciencias. (2007, p. 145)

En esta serie, cabe agregar los ensayos de Michel de Montaigne (2014) que también ponen de manifiesto otro antecedente filosófico moderno (anterior y distinto al aportado por Descartes) muchas veces pasado por alto en su aportación sustancial a la configuración de la *subjetividad moderna* y que, fundamentalmente, remiten a una obstinada obsesión por el juicio. De hecho, en los capítulos dedicados al magisterio y a la educación, resalta el valor del juicio por sobre el saber, la ciencia y las historias (que, según dice, más que enseñarlas, habría que enseñar a juzgarlas). Esto permite pensar que el *ego iudex* (yo juez) convive con y fortalece el *ego conquiro* (yo conquisto) al tiempo que ambos perviven en el *ego cogito* (yo pienso).

Estas definiciones son de vital importancia no solo por el enfoque planteado, sino también porque ponen en evidencia una serie de prácticas de control que forman parte del tipo de racionalidad que aquí se busca cuestionar. En efecto, no puede pasarse por alto la idea de *escepticismo misantrópico* que tantas veces se ha vivido o se ha intuido vivir, pero en pocas ocasiones se ha podido analizar con tal tino. A este respecto cabe resaltar que con el racismo científico y la idea misma de raza (inescindible de la de género)¹ como las expresiones explícitas de una actitud más general y difundida sobre la humanidad de sujetos colonizados y esclavizados en las Américas y en África (desde finales del siglo xv y en el siglo xvi), Maldonado-Torres sugiere que lo que nació entonces “fue algo más sutil, pero a la vez más penetrante que lo que transpira a primera instancia en el concepto de raza: se trata de una actitud caracterizada por una sospecha permanente” (2007, p. 133). Esta actitud de sospecha permanente siempre dirigida hacia otros (y otras, e incluso otras que no entran en el binarismo),

que Maldonado-Torres (2007) llama *escepticismo misantrópico*, se basa en los logros del *ego cogito* (yo pensante) y de la racionalidad instrumental que estaban contenidos previamente en el *ego conquiro* (yo conquistador), lo cual permite avistar que debajo del “yo pienso” podría leerse “otros (y otras) no piensan” y en el interior de “soy” puede ubicarse “la justificación filosófica para la idea de que ‘otros no son’ o estarían desprovistos de ser” (Maldonado-Torres, 2007, p. 144). Esta sospecha permanente hacia otros y otras, por la lógica misma de la colonialidad, pervive en nuestros tiempos más visiblemente, de formas variadas, en las relaciones pedagógicas que se encuentran mediadas por la razón evaluadora.

Por lo tanto, y retomando a Quijano, el *eurocentrismo*

no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Y aunque implica un componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno, y que *naturaliza* la experiencia de las gentes en este patrón de poder. Esto es, la hace percibir como *natural*, en consecuencia, como dada y no susceptible de ser cuestionada. (2007, p. 94)

Con lo cual no sería desatinado ubicar estos elementos como una serie de antecedentes constitutivos del surgimiento de una razón predominantemente evaluadora (y de-valoradora) que contiene de manera naturalizada una concepción de humanidad que diferencia entre inferiores y superiores, racionales e irracionales, primitivos y civilizados, como núcleo principal de la racionalidad pedagógica que bajo la estructura colonial de poder producirá discriminaciones que se asumen con pretensión “científica”, “neutral”, “objetiva” o “ahistórica”. En este sentido, acordamos con Quijano (1992) que dicha estructura colonial de poder fue, y todavía es, el marco dentro del cual operan las relaciones sociales (de las que las relaciones pedagógicas forman parte sustancial). Así, como la europeización cultural se convirtió en una aspiración y un modelo universal por seguir desde el lugar en que devino un modo de alcanzar los beneficios del “desarrollo”, la seducción de evaluar a otros y otras hizo de la educación moderna/colonial una forma eficaz de llegar (a producir o gestionar) masivamente las subjetividades de las culturas no europeas. Por eso, examinar, evaluar, escudriñar, clasificar, juzgar y condenar a otros/as forman parte de los procedimientos de un tipo de razón que busca la sujeción de cada singularidad a esa lógica múltiple de la totalidad que promueve la *colonialidad* (uno de

1 En conversación con Bárbara Aguer (2018), podemos observar que en dicha relación de inherencia se advierte la coalescencia entre la racialización y la feminización (como operaciones de subsunción a alguna forma de minoridad —asociada siempre a políticas de tutelaje/control, producción de dependencia y expropiación del trabajo y los saberes—) con el patriarcado y la colonialidad (ofreciendo el primero las experiencias y retóricas que hacen a la segunda, al tiempo que esta complejiza el sistema de clasificación patriarcal).

los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista). Se percibe entonces una relación intrínseca de la colonialidad con la razón evaluadora y su proceder siempre clasificatorio en el marco de una totalidad directamente funcional al capitalismo o, si se prefiere, a lo Mismo.

Las formas y los efectos de la *colonialidad* se inscriben en una sangrienta trama que va desde el exterminio más abrumador en la historia de la humanidad² a la represión cultural manifiesta en distintas formas de exclusión social. Esto no ha sido sin la primacía de esa racionalidad (evaluadora) moderna que ha devaluado a otros/as y sus formas de expresión a todo nivel, operando históricamente como lo que podríamos llamar “el lado más oscuro de la pedagogía”. A partir de este problemita, sostenemos junto a Bárbara Aguer (2018), se forja una *saber desde la supervivencia* que hace emerger el gesto de reclamo no por la “inclusión” en ese mundo, sino por la transformación del mundo como tal y la construcción colectiva de epistemologías de re-existencia que repiensa las condiciones bajo las cuales formamos “lo común”. Como escribió Judith Butler en uno de sus pocos textos sobre esta cuestión:

si nos oponemos al sufrimiento impuesto bajo el colonialismo, si llegamos a condenarlo incluso, sin exigir una transformación esencial de las estructuras que lo sustentan, entonces nuestra objeción se reducirá a ese mero inventario de principios morales, que es capaz de atender a las consecuencias perniciosas de los sistemas políticos, sin arriesgarse a operar una transformación de mayor alcance que acabe con sus raíces. (2009, p. 202)

De aquí la importancia de sentir a la escuela sin negar la piel, intentando liberarla de su legado moderno y su estructura colonial que sigue oprimiendo corporalidades y subjetividades. Más aún por lo doloroso que puede llegar a generar en quienes la

habitan y la hacen todos los días: a veces una “atenuación de los sentidos, el establecimiento del cuerpo en muerte social” en cuanto “cuerpo que experimenta y respira su potencialidad como muerte” (Butler, 2009, p. 209), otras veces la cancelación lenta y progresiva de una vitalidad como un fuego que se apaga...

La escuela moderna/colonial y sus condenados de la tierra

La primera cosa que aprende el indígena es a ponerse en su lugar, a no pasarse de sus límites. Por eso sus sueños son sueños musculares, sueños de acción, sueños agresivos. Sueño que salto, que nado, que corro, que brinco. Sueño que río a carcajadas, que atravieso el río de un salto, que me persiguen muchos autos que no me alcanzan jamás.

FRANTZ FANON, Los condenados de la tierra

La escuela moderna/colonial ha sido —y sigue siendo— un programa de ordenamiento: tanto del mundo como de la gente que lo habita. Hay un antes y un después de la escuela moderna/colonial; luego de ella, la gente que habita el mundo y pasa por la escuela ha sido ordenada, medida, clasificada, normalizada (aunque no sin resistencias). Se trata de un lugar propicio para el cultivo de parámetros impostados que se toman como referencia para juzgar-comparar-clasificar (básicamente, evaluar) y a partir del cual se establece “lo normal”, o “la normalidad” que, en otras palabras, consiste en

lo habitual que, justamente por su carácter pretendidamente usual y natural, se transforma en regla indiscutible e indisimulable. Sus fronteras nunca quedan del todo claras y es eso mismo lo que la vuelve principio y fin de todas las cosas. Su pronunciación es jactanciosa o demasiada ajena. Argumento para que nada cambie, acompañado por un encogimiento de hombros. Autoriza a la segregación, la violencia. Y también la promesa de inclusión. No hay manera de encontrar el individuo que refleje la palabra en su plenitud. Pero está lleno de gente que la pronuncia como arma de guerra para juzgar a los demás. (Skliar, 2011, pp. 279-280; énfasis del original)

Por Fanon (1965) sabemos que el mundo (ordenado) en compartimentos es colonial, y la escuela moderna ha sido una de las formas de su cristalización. En los *Condenados de la tierra*, Fanon (1965) dice que cuando el contexto colonial se percibe en su aspecto inmediato, es evidente que lo que divide al mundo es primero el hecho de pertenecer o no (a tal especie, a tal raza, a tal clase, a tal género, a tal

2 En América Latina, la represión cultural y la colonización de los imaginarios por Europa fueron acompañadas de un masivo y gigantesco exterminio de indígenas, principalmente por su uso como mano de obra desechable, además de la violencia de la conquista y de las enfermedades. Siguiendo lo planteado por Quijano, “La escala de ese exterminio (si se considera que entre el área azteca-maya-caribe y el área tawantinsuyana fueron exterminados alrededor de 35 millones de habitantes, en un periodo menor de 50 años) fue tan vasta que implicó no solamente una gran catástrofe demográfica, sino la destrucción de las sociedades y de las culturas” (1992, p. 13). Otro relieve convida el análisis de Aguer (2018) sobre los discursos que, forjados en torno a los genocidios/epistemicidios (de uno y otro lado del Atlántico entre el siglo xv y xvi), legitimaron la explotación (de determinados cuerpos *marcados* por el género, la raza y la religión) y el privilegio epistémico (de los hombres blancos cristianos y europeo-occidentales) organizando así la colonialidad del ser y del saber.

religión)³. En este sentido, podría pensarse en el rol ordenador y clasificador de la educación moderna/colonial que hasta nuestros días se encuentran escuelas (o compartimientos) para indígenas, discapacidades, mujeres, hombres, ricos, pobres o cualquier vestigio de anormalidad identificada. Tal vez la idea de “escuela inclusiva” haya querido reconstruir, sobre las bases de las escuelas modernas, un sitio de alojamiento para cualquiera, más allá y más acá de las diferencias, pero está claro que ello ha traído nuevas formas de clasificación social o discriminación ya que, si bien puede haber una escuela para todos y todas, si no se combate la racionalidad evaluadora que la ha caracterizado históricamente, la lógica cruel de segregación y normalización (esencialmente racista y parte activa de la matriz colonial de poder) continuará su cometido.

Un pequeño excurso podría dedicarse a esa evocación de la *clasificación social*. Con este concepto, Quijano (2007) refiere a procesos de largo plazo en los que se asignan lugares y roles a la gente en el control de diferentes ámbitos de la existencia social que van desde el trabajo a la subjetividad y sus productos (sobre todo el imaginario y el conocimiento). De esa distribución depende la clasificación que determina relaciones y diferencias sociales a partir de las que se abren procesos de desclasificación y reclasificación por el carácter de su articulación hacia el interior del patrón colonial de poder, cuya caracterización detallada puede hallarse en Giuliano (2019b). Desde esta perspectiva, los procesos de subjetivación constituyen la base de la clasificación social que se enraza en el marco impuesto y naturalizado de las instituciones y categorías que ordenan las relaciones de poder cuyo

impacto termina por jugarse en el nivel decisivo de la corporalidad (pues el cuerpo es el que padece en última instancia las punitivas en todas sus formas)⁴.

El contexto pedagógico colonial es moralista, vive de moralinas y ordena las conductas desde ellas. No hay lugar para excepciones o si lo hay es solo para confirmar las reglas universales. Por esto es que coincidimos con Fanon (1965) cuando caracteriza el mundo colonial como maniqueo e ilustra su carácter totalitario cuando se hace de toda alteridad por colonizar (por reducir a *lo mismo*) una especie de quintaescencia del mal de la cual siempre es preciso sospechar, increpar, evaluar... Probablemente esta fue la forma de la colonialidad que Fanon anticipó de algún modo cuando dijo que el colonialismo, luego de las colonias, entablaría su combate en el terreno de la cultura y de los valores.

Mundo en compartimientos, maniqueo, seguro de sí, que aplasta con sus tareas las espaldas encorvadas por el trabajo de mantener la cabeza baja. La escuela moderna/colonial es un sitio de examen permanente, cuna de esa razón evaluadora que perfeccionaría sus técnicas y dispositivos con los avances psico-didácticos⁵; contexto eyector que rechaza y pone al otro en

3 Aquí podemos advertir un punto de partida de cómo la división colonial opera pedagógicamente una separación categorial de la experiencia que, al tiempo que la vacía de densidad vital reduciéndola a escisiones compartimentadas, lleva a diferentes cegueras epistémicas que la analítica interseccional viene a denunciar y reconceptualizar para evitarlas. En relación con la praxis de análisis interseccional puede encontrarse en Aguer (2018) una palestra de ejemplos estridentes.

4 No pueden descuidarse las cuestiones de sexo/género que, como venimos observando en estas configuraciones, tienen un rol decisivo no reductible a un área compartimentada sobre la que sería optativo pronunciarse o demorarse. Si bien Quijano (2007) les dio lugar en su análisis, el texto de Aguer (2018) convida un abordaje crítico de la colonialidad del género en la teoría de la colonialidad del poder, dialogando y profundizando las revisiones realizadas por la filósofa argentina María Lugones y la pensadora hondureña Breny Mendoza, al tiempo que advierte tres mitos que ordenan la naturalización de las categorías básicas de la explotación/dominación (como la de género identificada con el sexo) y que operan produciendo una reducción política (el contractualismo liberal que reduce lo social a suma de subjetividades individuales), una ontológica (el dualismo moderno occidental que subsume el cuerpo a la mente trazando su separabilidad), una económica (el fetichismo que reduce la vida a fuerza de trabajo y la naturaleza a objeto de explotación).

5 Darcy Ribeiro (1985) señala que, desde Europa, sobre todo desde el siglo XVI, se exportaron técnicas y otras innovaciones en un movimiento de exportación/importación de conceptos, preconceptos y formas idiosincráticas de ser, las cuales hacían referencia —simultáneamente— a la gente europea que implementaba esas actividades y a la gente de otros lugares que tenía que arreglárselas con ellas. Aquí podrían ubicarse los orígenes de lo que Jauretche (2012) dio a pensar en 1957 con la idea de *colonización pedagógica* y que tanta relación tiene con la razón evaluadora alojada en las reconfiguraciones actuales de la llamada *colonialidad pedagógica* (Giuliano, 2019d, 2020a). En este sentido, pueden atenderse las relaciones de la matriz colonial de poder con los dispositivos pedagógicos contemporáneos (Giuliano, 2019b) y algunas discusiones más detalladas sobre la pervivencia de la colonialidad en las nuevas defensas de la escuela y sus horizontes de descolonización (Giuliano, 2019c; 2020b; Giuliano y Skliar, 2019).

un estado de tensión permanente y de lucha por permanecer (y pertenecer). Este estado impone al otro estar siempre alerta, descifrando los múltiples signos que difícilmente le hagan saber si ha pasado o no del límite en medio de un mundo pedagógico de sospechas que, ante la duda, lo ubicará siempre con presunción de culpabilidad hasta que (se) demuestre lo contrario. Fanon (1965) diría que dicha culpabilidad no es asumida sino como una especie de maldición, una espada de Damocles, que aporta una atmósfera en que la violencia colonial y la violencia pacífica coinciden de manera cómplice. Probablemente se pueda sostener *lo mismo* de la escuela moderna/colonial tal como hoy se sigue heredando, a no ser por algunas excepciones...

A la comunidad, el maestro devenido Amo Institucional opone su fuerza. Como un exhibicionista con deseos de seguridad recuerda en voz alta una y otra vez que “aquí el Amo, el que manda, soy yo”⁶. Pero, siguiendo la reflexión fanoniana, en lo más profundo de sí mismo, el otro no reconoce ninguna instancia: puede estar dominado, pero no domesticado; puede estar inferiorizado, pero no convencido de su inferioridad; espera pacientemente que la vigilancia se descuide para rebelársele, porque sabe que hasta “la objetividad” va dirigida contra sí. Sus músculos son sinónimo de una actitud expectante, ya que lo primero que se le impone aprender es a ponerse en su lugar, a no pasarse de sus límites. Por su parte, la impugnación de este mundo donde no caben muchos mundos no es una confrontación racional de los puntos de vista, no es un discurso sobre lo universal (aunque sí, tal vez, de lo *pluriversal*), sino la afirmación desenfrenada de una originalidad que desordena el orden establecido o lo subvierte. Para Fanon, en esto consistía la descolonización, y ella no era el resultado de una operación mágica, de un sacudimiento natural o de un entendimiento amigable. Más bien se trata de un encuentro de dos fuerzas congénitamente antagónicas que extraen precisamente su originalidad de esa especie de sustanciación que segrega y alimenta la situación colonial. La descolonización, podría decirse, es el significante femenino que toca y trastoca el Ser, lo afecta, lo modifica, lo singulariza, lo estanca, lo invita a introducir un ritmo propio. Es la intimación a un replanteamiento integral de la situación que haga nacer la desalienación (ética, política, pedagógica) a partir del rechazo a tomar la actualidad como definitiva.

6 Un antecedente histórico de esta escena puede encontrarse en *El requerimiento* (1512), considerado un elemento fundante de las relaciones pedagógicas desiguales en América Latina y un síntoma que tiende a repetirse (Giuliano, 2017a).

Las condenas de esta escuela moderna/colonial son para quienes no piensan o no están como el deber Ser manda estar-ahí. El control sobre estos otros revela el poder de la colonialidad del ser o la subjetividad y del conocimiento donde opera un olvido del fundamento ético de la subjetividad, así como una reducción de la relación con el otro al conocimiento y las formas de pensar, sentir, hacer, a la autonomía o los deberes de propiedad que subordinan o limitan el significado de la educación y la enseñanza:

En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la *descalificación* epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la sub-alterización. “Otros no piensan, luego no son”. No pensar se convierte en señal de no ser en la modernidad. Las raíces de esto, bien se pueden encontrar en las concepciones europeas sobre la escritura no alfabetizada de indígenas en las Américas. (Maldonado-Torres, 2007, p. 145)

De allí podemos partir para pensar el estatus de la condena, en el campo específico de la educación. Por ejemplo, la acción del aplazo —en otras latitudes llamada “suspender” o “desaprobar” — como negación del tiempo (del otro) posee un carácter condenatorio desde el lugar en que parte de un juicio en el que uno (des)califica, marca o sentencia a otro por no haber respondido como *debía* en el tiempo y el espacio impuestos. Generalmente entra en juego algún tipo de ciframiento del otro que lo hace entrar en un campo de comparación, al mismo tiempo que le ofrece una manera de identificación que oficia también de auto-comprensión. Esto permite concebir la *razón evaluadora* y sus mecanismos, dispositivos o tecnologías, como una forma de subjetivación en cuanto manera de formar sujetos que se entienden a sí mismos de acuerdo al valor reflejado en la medida de los resultados obtenidos. Si estos no son por arriba de la línea establecida como deseable, hay una devaluación del otro que funciona como condena en el sentido de ser comprendido como menos (productivo, prometedor, eficaz) que otros, lo que implica una reducción en el propio horizonte de posibilidades. De este modo, se internalizan normas de subjetivación de acuerdo a un sentido de sí que sería medible y exigible.

Así, se avista en educación una relación ineludible entre evaluación y devaluación del otro, aplazo y condena de la alteridad. Pero, principalmente, ¿qué aspecto del otro es condenado? En un proceso educativo, podría decirse que un elemento históricamente denostado: la falla, la equivocación, el error, lo cual no es más que una manera de vivir el error negativamente, o peor, una manera que clausura formas de

estar por el hecho de calificar la *errancia* como una falta condenable, aunque siempre quede una lectura más por hacerse.

E de evaluador, pero también de examinador y ejecutor

Sabido es que no hay condena ni condenados sin alguien que ejecute la pena. La figura del condenador y el ejecutor de la pena en educación se condensan en alguien que examina y suele conocerse con el nombre de Evaluador. Un perfil de esta figura podría inferirse, en una forma quizá más filosófica o literaria que literal, de la novela *Evaluador* de Noé Jitrik (2002). Desde su significativo funcionalmente masculino⁷ a su poder patriarcal, se percibe que no le gusta perder en las riñas de la mezquindad. Una vida que vive al ritmo de la lectura sin interés de papeles, solicitudes y mamotretos, sobre los que *debe* informar, juzgar, decidir el destino de otros a quienes nunca conocerá.

Mientras goza evaluando y disfruta de esa droga que lo mantiene arriba, en la calle un grupo de mujeres le canta al poder de turno: “el patriarcado es un juez / que nos juzga por nacer / y nuestro castigo / es la violencia que no ves”. No escucha, él solo cumple con su trabajo y se consume en su malestar físico que es apenas un síntoma de estar atado a esa penosa — pero “prestigiosa” — tarea. El cuerpo habla lo que su conciencia calla, después de todo no hay impunidad para quien ejerce el detestable derecho para quitar, castigar, reconocer carencias, en suma, todo lo que intenta “equilibrar” reconociendo “merecimientos” u otorgando “premios”. Pero “alguien tiene que hacerlo, alguien tiene que juzgar”, se dice para justificar su buena conciencia. “Aquí están los resultados”, enfatiza para que a priori se le crea. Y alguna gente le cree, pero mucha otra no y solo finge creerle para que su autoridad no se vea atacada.

Corta cabezas, rebana presupuestos, “hace justicia” y se posiciona como garantía del desarrollo cultural, social, e incluso, político. Su lugar en la maquinaria de impostura le impide detenerse, hacerse un tiempo, respirar pausado y no vivir agitado. Escudriña la atmósfera, mide los ángulos de la luz, por más que la realidad se le escape por todas partes. Va de conjetura a desencanto, sabe que ninguna evaluación es

confiable, porque sabe de todas las fallas que produce, pero se dice que “siempre fue así”. Evalúa, evalúa, que nada quedará (sin evaluar). Prefiere hacerlo, opta por la fiebre administrativa antes que mirar a su alrededor y ver cómo se hunde la tierra o se caen las paredes frente al sollozo de las multitudes. Quizá porque un buen evaluador, entrenado para decidir lo que otros valen, debe concentrarse siempre al punto de olvidarse de la desdicha propia (y, más aún, la ajena). Su aspiración a juzgador supremo le impide sentir cualquier implicancia con los demás: números antes que nombres portadores de una vida.

Nunca se visualizaría a sí mismo como verdugo o victimario, tan solo es un “experto”. O un legitimador de decisiones que desde su conocimiento “especializado” afirma que no son impuestas arbitrariamente, sino que su carácter incuestionable emana de la propia “objetividad”. Controla gentes a todo tipo de nivel y de escalas: otros que devienen meras cosas a ser medidas, calculadas y gestionadas, mediante técnicas que se suponen universalmente válidas y neutrales. Desde ahí traza el marco de inteligibilidad que autogenera criterios según requiera y el peritaje que fiscaliza las demarcaciones de la razón evaluadora. Al final no importa si es hombre, mujer, trans, de algún color o religión, pues se trata de un engranaje más de la totalidad, de otro ladrillo en la pared.

(Cierta arte puede recordar que los engranajes fallan, la totalidad se agrieta y un libro de base puede desviar las líneas de los bloques macizos que sobre él se carguen).

Sobre las violencias de la razón evaluadora

El filósofo esloveno Slavoj Žižek (2013) llama *violencia subjetiva* a aquella que es practicada por un agente que podemos identificar al instante, es la parte visible de un triunvirato que incluye también dos tipos más de violencia objetiva: la *violencia simbólica*, encarnada en el lenguaje y sus formas, y la *violencia sistémica*, que es consecuencia catastrófica del funcionamiento homogéneo de nuestros sistemas políticos y económicos. De este modo, la violencia objetiva es inherente al estado de cosas llamado “normal” y, esta violencia, en su variante *sistémica*, no solo involucra la violencia física directa sino también, y fundamentalmente, las más sutiles formas de coerción que imponen las relaciones de dominación y explotación. Estas formas de violencia, además de producir sujetos excluidos o desechables, se subsumen en el tipo de racionalidad que aquí llamamos evaluadora. Pues el evaluador

⁷ Nietzsche decía que la palabra “hombre” significa “el que mide” porque “¡Ha querido denominarse según su descubrimiento más grande!” y es donde remontaría el origen de su moralidad: “la enorme agitación interior que se apoderó de la humanidad primitiva cuando descubrió la medida y la evaluación” (2011, p. 160).

como agente identificable, practica una violencia simbólica que involucra el lenguaje (y sus formas)⁸ al tiempo que su accionar es inherente a la “normalidad” que impacta en el cuerpo de los sujetos mediante formas de coerción más o menos sutiles y hace de los vínculos pedagógicos relaciones de dominación (no sin resistencia, claro está).

Este problema ético-político se torna particularmente interesante cuando se quiere hacer del mismo una cuestión *pospolítica*, esto es, una política que se pretende escindida de ideología y se centra en la administración especializada o gestión, supuestamente “neutral” u “objetiva”, de los expertos. De este modo, la política del evaluador que atraviesa a los sujetos del campo educativo toma la forma de una política del miedo que en nombre de una verdad (en apariencia) “despolitizada” o “socialmente objetiva”, ejerce sus violencias hacia quien pretenda reconocimiento en dicho campo. La subjetividad actual y toda potencia de alteridad se enfrentan entonces a los avatares de ser reducidas a la mera regulación dura por parte del conocimiento administrativo o a tratamientos fetichistas de su vulnerabilidad que ameritarían “nuevos modos de evaluación” menos severos, más flexibles, dulces o comprensivos. En este punto se entiende mejor a Žižek cuando sostiene que “no hay contradicción entre el respeto al otro vulnerable y la preparación para justificar la tortura” (2013, p. 58), puesto que el sujeto evaluado cual sujeto torturado pasa a ser “un objeto cuyo dolor es neutralizado, reducido a un factor con el que hay que vérselas como en un cálculo racional utilitario (el dolor es tolerable si evita una cantidad de dolor mucho mayor)” (2013, p. 61).

Como puede observarse, la (en apariencia) ingenua prerrogativa “ética” que encubre la típica hipocresía de la moral, de “cálida comprensión” de la otredad, esconde actos terribles de violencias. Ante esto, toma un gran sentido ético la actitud docente (no evaluadora) que ayuda buscar en cada alteridad un camino singular, sin interponerse o manteniendo

una distancia apropiada que resguarde su enigma constitutivo que tantas veces el fetichismo del reconocimiento quisiera develar. Pero en la situación actual, en la que se hace a los sujetos cómplices de la abyección evaluadora, la opresión es borrada o enmascarada como libre elección: “¿De qué te quejas si has elegido educarte? Tu elegiste, sabías las consecuencias y que toda educación *requiere* evaluación”. En efecto, de acuerdo con Žižek, “nuestra libertad de elección funciona a menudo como un mero gesto formal de consentimiento respecto a nuestra propia opresión y explotación” (2013, p. 178). Olvidar esto implica un gesto de lo que suele conocerse como *denegación fetichista*: “Lo sé, pero no quiero saber lo que se, así que no sé” o, más precisamente, “Lo sé, pero rechazo asumir por completo las consecuencias de este conocimiento, de modo que puedo continuar actuando como si no lo supiese” (Žižek, 2013, pp. 70-71). De este modo la evaluación, su racionalidad y todas las violencias que supone funcionan como un ritual que se ha planteado históricamente como “ineludible” en la educación. Su mentada sinonimia ha llegado al punto en que todo sujeto “educado” puede devenir un evaluador en potencia (probablemente de su propio evaluador en primera instancia). Así la evaluación se instala como un ritual de iniciación en el que una singularidad se somete a ella “por elección propia”, sabiendo bien lo que cabe esperar y con el claro objetivo de obtener el premio —o reconocimiento— esperado: ser aceptado en el restringido círculo de evaluados y que se le permita realizar los mismos rituales a los nuevos miembros o recién llegados. Pero es una prueba difícil: pasar el test o aprobar el examen no se trata de mera buena voluntad, hay que contar con un entrenamiento sólido del cuerpo y la memoria para no fallar y no quedar fuera. En cualquier caso, el ingreso a este violento proceso de lenguaje, más allá de su resultado positivo o negativo, de su calificación o descalificación, se paga con una “libra de carne”: pues la marca subjetivante queda, la traza se graba en la piel de la memoria.

Avatares pedagógicos de alteridad (o una educación en desprendimiento)

No fue quien vendió a su gente, pero sí ellos a ella. Si la piel es un lenguaje, la traicionaron hasta por su tonalidad. La silenciaron, la burlaron, la encerraron y ataron a la servidumbre, la apalearon durante siglos y ha sido una esclava, mano de obra barata, colonizada. Esterilizada, castrada, su destino bajo los patriarcas no se ha librado de ser herido. Invisibilizada, no fue

8 La operación clasificatoria propia de la razón evaluadora se caracteriza por ser una operación de lenguaje que consiste en nominar, nombrar, cifrar, (des)calificar. Por tanto, en dicho proceso simbólico, la violencia opera a múltiples niveles. Tal como sostiene Žižek, “en la simbolización de algo hay violencia, lo que equivale a su mortificación [...] El lenguaje simplifica la cosa designada reduciéndola a una única característica; desmiembra el objeto, destroza su unidad orgánica y trata sus partes y propiedades como autónomas” (2013, p. 79). Resulta también destacable el hecho de que *razón* y *raza* comparten la misma raíz latina (*ratio*), lo cual se conecta con el argumento de que el lenguaje (característico de un ser de razón), y más aún el lenguaje de la razón evaluadora, sea la primera y más grande fuerza de división.

escuchada, muchas veces deseó hablar, actuar, protestar, desafiar. Pero con tanta suerte en contra escondió sus sentimientos, sus verdades, ocultó su fuego, pero mantuvo ardiendo su llama interior:

Se mantuvo sin rostro y sin voz, pero una luz brilló a través del velo de su silencio. Y aunque no pudo extender sus ramas y para ella en este momento el sol se ha escondido bajo la tierra y no hay luna, continúa avivando la llama. El espíritu del fuego la estimula para luchar por su propia piel y un trozo de suelo en el que permanecer, un suelo desde el que ver el mundo —una perspectiva [...] Ella espera hasta que las aguas no sean tan turbulentas y las montañas no tan resbaladizas con la ventisca. Golpeada y magullada espera, sus magulladuras se arrojan contra ella misma y contra el pulso rítmico de lo femenino. (Anzaldúa, 2004, p. 80)

Es difícil no caer en la tentación de pensar que ese puede haber sido un conglomerado experiencial que la educación, como fuerza vital y no ya como cosa disciplinar, atravesó y sigue atravesando. Aunque se trata de Gloria Anzaldúa (2004) cuando enseña que, para una mujer, y en particular una mujer mestiza, únicamente había tres direcciones hacia las que orientarse: hacia la Iglesia como monja, hacia las calles como prostituta, o hacia el hogar como madre. Luego para algunas pocas apareció una cuarta opción: incorporarse al mundo por medio de la educación. En este sentido hoy cabe decir que, de un tiempo a esta parte, en algunos países de América Latina, los límites del derecho a la educación fueron reduciéndose cada vez más y el planteo de la educación como derecho fue ampliándose en relación con los diferentes niveles del sistema educativo. Pero, ante las nuevas oleadas de inclusión educativa, los problemas históricos tienden a tomar nuevas formas. Sobre estas, bastante enseñan las investigaciones y estudios sobre la educación heteronormativa y patriarcal, con sus respectivos dispositivos corporales de normalización, las pedagogías de la sexualidad y sus efectos performativos, y la necesidad de la lucha por una educación sexual integral⁹. No obstante, si bien es cierto que una mayor población (en su mayoría mujeres) fue accediendo al sistema educativo y cada vez fue llegando más lejos en sus niveles, también es cierto que fue encontrándose con nuevas formas de exclusión ligadas a problemas propios de un sistema educativo sexista y racista heredado de la modernidad.

De ahí quizá se entienda mejor la emergencia de una educación feminista-liberadora. Pero la misma no puede advenir si hasta sus procedimientos más

sutiles son patriarcales, racistas, normalizadores y, por tanto, (d)evaluadores de las singularidades. Más aún si la educación sigue en manos de una razón evaluadora, siempre conducente a medirlo todo y clasificar, controlar, seleccionar. El papel de este tipo de racionalidad, tributaria a la razón científico-técnica, signada como fundamental para el progreso y el desarrollo, es precisamente acceder a los secretos más ocultos y remotos de toda alteridad con el fin de obligarla a obedecer los imperativos de control. En esta clave es que algunas políticas e instituciones, como las que sustentan la educación moderna/colonial, están definidas por el imperativo de la “modernización”, es decir, por la necesidad de disciplinar las pasiones y orientarlas hacia el beneficio a través del trabajo, con lo cual se trata de ligar las subjetividades al proceso de producción “mediante el sometimiento de su tiempo y de su cuerpo a una serie de normas [...] definidas y legitimadas por el conocimiento” (Castro-Gómez, 2000, p. 89). Así se intenta crear perfiles de subjetividad coordinados por una base jurídica que formalmente define un tipo de subjetividad deseable cuya materialización se buscó concretar mediante la educación moderna/colonial.

De ese modo, la escuela moderna/colonial¹⁰ se constituye en el espacio donde va a formarse el tipo de sujeto que los ideales regulativos reclaman y donde buscan introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo que le capacite para Ser “útil a la patria”, lo cual justifica que el comportamiento sea “reglamentado y vigilado, sometido a la adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol ‘productivo’ en la sociedad” (Castro-Gómez, 2000, p. 90). De aquí que, con frecuencia, “el poder que un sistema económico complejo manipula reside en su autoridad para asignar un valor a una alteridad, solo como un posible cuerpo integrable a sus procesos de producción” (Mudimbe, 2006, p. 344). Al convertirse en mera fuerza de trabajo, una inconmensurable alteridad se reifica y su sentido se instrumentaliza.

Sin embargo, una pizarra se erige horizonte que atraviesa la mirada de las infancias por doquier. Se busca allí, no siendo prisioneros de la Historia, un salto que introduzca la invención en la existencia y

⁹ En esa clave, pueden leerse las conversaciones con Judith Butler en Giuliano (2017b), la compilación de Lopes Louro (1999) y el volumen editado por García Suárez (2004).

¹⁰ Cabe aclarar aquí que se habla de la escuela que la modernidad/colonialidad estableció como institución hegemónica de formación del futuro ciudadano o, como también sostienen algunos historiadores, como “máquina de educar”: una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población. Aunque no todas las pedagogías del siglo XIX coincidieron en la metáfora industrial o tecnológica para hablar de la escuela, sin embargo, “todas compartieron el hecho de concebirla como un artefacto o invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil” (Pineau *et ál.*, 2016, p. 22).

un principio de liberación. Las desgracias del frente son las memorias que impiden dejar de interpelar en las grietas del mundo, esos intersticios donde pueden tejerse argumentos entre silencios que confrontan las voces altisonantes del juicio educacional (Giuliano, 2020c). Así, tal vez, se avista un desvío que no conduzca al lenguaje que evalúa y pretende estar más allá del cuerpo y del lugar, al lenguaje que relega o intenta suspender afectos y deseos, al lenguaje que impide el roce de lo político. Se asoma entonces una enseñanza como un desprendimiento, un desencanche, un desaprender quizá, en los márgenes, en los bordes, en las rajaduras de la totalidad.

Enseñanza y transgresión, ¿un solo corazón?

A Camila Machado y Leda Agnes Simões

Nos llevamos alguna sorpresa cuando encontramos formas de la razón evaluadora y términos mercantiles asociados a pensamientos pretendidamente transgresivos. Algo de esto sucede cuando leemos que la función docente estaría relacionada con *valorizar* la presencia de cada singularidad como *contribuciones* que serían *recursos* usables para construir una “comunidad abierta de aprendizaje”. Se sabe que el aprendizaje (como competencia, habilidad o capacidad supuestamente verificable en determinado tiempo y espacio), desde hace algunas décadas a esta parte, se ha convertido en un fetiche del capitalismo cognitivo y la noción de “comunidad (abierta) de aprendizaje” viene a reforzar una idea de colectividad en torno a esa unidad de producción y generación de valor. Además, la década de 1990 fue un tiempo histórico en que, curiosamente, fundaciones estadounidenses como Kellogg formularon programas (neoliberales y neocoloniales) para América Latina y el Caribe donde esas nociones encabezaban las iniciativas para “ayudar a las personas a ayudarse a sí mismas”, “triunfar como individuos”, “tener sentimientos de valor”, “ejercer el buen juicio”. Este puede ser también otro interesante ejemplo de colonialidad pedagógica (Giuliano, 2019d)¹¹.

11 En una conversación sobre este asunto, Luisina Zanetti (colega y compañera de la Universidad Nacional de Córdoba) me hizo ver que también puede ser un ejemplo gráfico de cómo funciona el poder pastoral produciendo ganado (en su doble acepción de ganancia y rebaño) a partir de la instalación del consumo de cereales como un elemento fundamental para el desarrollo de las infancias (algo que Kellogg hizo con creces en nuestras latitudes).

Encontramos un problema similar cuando se propone que, en el marco de una “educación como práctica de la libertad”, no solo los estudiantes sean impelidos o llamados a “confesar” sino también los docentes, de manera que, siendo primeros en correr el riesgo de lo que tal acción supone en un espacio educativo, se ligen productivamente “las narrativas confesionales a las discusiones académicas para mostrar de qué modo la experiencia puede iluminar y ampliar nuestra comprensión del material académico” (hooks¹², 2013, pp. 35-36). Aquí se torna difícil pensar en la educación como práctica de libertad cuando aparece una propuesta de extender los alcances de la confesión como práctica pedagógica, en lugar de combatir las prácticas confesionales que siempre promueven diferentes formas de autculpabilidad y de sujeción a la razón evaluadora (Giuliano, 2020d)¹³. Después se habla de cómo muchos docentes tienen miedo de permitir que los pensamientos vaguen “sin dirección” en el aula, por temer que todo desvío en relación con el programa predeterminado perjudique el proceso de evaluación y, aunque se pondere mayor flexibilidad en él, se indica que “los estándares siempre deben ser altos” o que “la excelencia debe ser valorada, pero los estándares no pueden ser fijos y absolutos” (hooks, 2013, p. 210). No deja de ser llamativa la cercanía semántica que tiene en portugués la palabra *estándar* con la palabra *patrón*.

La profesora quiere que sus estudiantes piensen:

estoy aquí para trabajar con este material de la mejor manera posible y no puedo tener miedo de la nota que voy a obtener, pues, si trabajo de la mejor manera posible, sé que eso se va a reflejar en mi nota. (hooks, 2013, p. 210)

De esta manera la profesora hooks promueve, tal vez de manera no (tan) intencional, el pensamiento egológico y liberal de que la nota es algo que cada quien puede “controlar por medio de su trabajo en el aula” (2013, p. 210). Y deseamos creer que es de manera no (tan) intencional porque estos fragmentos

12 Esta autora firma todas sus publicaciones con su nombre en minúsculas por una decisión política-epistémica, razón por la cual se mantiene esta grafía.

13 A lo mejor se entiende un poco más si consideramos la influencia que el cristianismo tuvo en la obra de Paulo Freire (referente autoral de la educación como práctica de la libertad) y cómo este reivindicaba la razón de evaluar (Giuliano, 2018). Igualmente, aquí estamos discutiendo algunas ideas de bell hooks (2013) que manifiesta cercanías a la obra de Freire y, quizá por ello, descuida que, por ejemplo, históricamente el dispositivo de la confesión acompañó “los procesos de expropiación del territorio-cuerpo de la potestad de las mujeres” (Aguer, 2018, p. 177).

que estamos problematizando, extraídos del libro *Enseñando a transgredir* de bell hooks (2013) — publicado originalmente a mediados de la década de 1990—, conviven conflictivamente con otros en los que se admite que las evaluaciones realizadas al final de cursos no ayudan a mejorar las experiencias de aprendizaje compartidas o que la evaluación permanente impide la transformación de las instituciones educativas en lugares culturalmente diversos y cómo eso está relacionado con el miedo a equivocarnos —tan promovido por la razón evaluadora, inescindible de la razón punitiva (Giuliano, 2020a) —. En esta línea, también puede mencionarse su mirada sobre la imposición de los estándares (o patrones) de “evaluación crítica” que se usan para definir qué es teoría y qué no, lo cual para ella forma una alianza entre académicas blancas y sus colegas blancos que alimenta la “supremacía blanca” y se ve manifiesta en esos estándares (o patrones) que devalúan todo lo que “no encaja” en ellos. Asimismo, su denuncia de la sospecha academicista sobre la presencia de emociones o pasiones en docentes que pueden interferir en la consideración “objetiva” de los quehaceres estudiantiles muestra el presupuesto falso que supone la neutralidad de la educación y que ella se daría en un terreno emocional “plano” en el cual nos podemos vincular de manera indiferente, estoica, insensible, inmutable, desapasionada.

Ello nos hace pensar que se trata de una contradicción sintomática que pone de manifiesto diferentes —incluso antagónicas— posiciones de sujeto (las que remiten a la colonialidad del *deber ser* —propio de la razón evaluadora— y las que se resisten o luchan por formas de re-existencia), puesto que las raíces de su teorización se hunden en la infancia que intentaba llevar a la gente de su alrededor a hacer las cosas de otra manera, a escuchar el mundo de otra forma, a desafiar el *statu quo* y que encontraba, por esas intervenciones, castigos de todo tipo. Por supuesto que percibía la injusticia de esos castigos, pero cuando preguntaba por su razón de ser le respondían que “estaba perdiendo el juicio y precisaba ser castigada con más frecuencia” (hooks, 2013, p. 84). Aquí es interesante resaltar la correlación “pérdida de juicio - necesidad de castigo” y “ganancia de juicio - prescindencia de castigo” porque estos pares en apariencia opuestos caracterizan el funcionamiento de una misma lógica y tipo de racionalidad que se encuentra en el seno de la colonialidad pedagógica (y, por ende, del patriarcado). Desde ahí parte la punición a toda desviación que intente enseñar un hacer, un escuchar o desafiar el mundo de otro modo. Esto permite ver líneas de continuidad respecto de las formaciones coloniales,

pero más todavía deja en evidencia que, si bien el caldo de cultivo de la razón evaluadora se avista más fácilmente en los ámbitos educativos y tal vez ese sea su ámbito de consolidación, sus mañas y efectos no siempre han estado circunscriptos a ese ejido ni allí se quedan exclusivamente. Otro libro posterior de esta autora aporta importantes trazos en este sentido.

En el libro *El feminismo es para todo el mundo*, publicado originalmente en el año 2000, bell hooks (2017) analiza la crítica a lo que solía llamarse “enemigo interno” para referirse al sexismo interiorizado que conducía a por lo menos tres caminos vinculados con la razón evaluadora: 1) autoconsideraciones de inferioridad; 2) verse como “competidoras por la aprobación patriarcal” acompañadas por la emocionalidad correspondiente (celos, desconfianza, miedo, odio); 3) juzgarse y castigarse las unas a las otras. Frente a estos asfaltos del pensamiento sexista-patriarcal, hooks (2017) señala los derroteros del pensamiento feminista que ayudaron a desaprender el autodesprecio. Entre estos, visualizamos al menos tres frentes de lucha mutuamente imbricados: 1) contra el juicio que se aferra a imaginarios culturales e impele a juzgar por el aspecto de la gente produciendo obsesiones y trastornos en las corporalidades; 2) contra la violencia patriarcal que se basa en la aceptabilidad de que un individuo con más poder controle a los/las demás mediante distintas formas de fuerza coercitiva, más aun cuando las estructuras jerárquicas establecidas se perciban amenazadas; 3) contra los estándares en general (y no solamente los que contienen prejuicios sexistas) para juzgar los comportamientos de las infancias. Esta última cuestión adquiere relieve porque suele pensarse que cuando activistas y pensadoras feministas generan espacios educativos en los que los sesgos sexistas no son los estándares para juzgar, esto ya es suficiente para que las infancias puedan “desarrollar su autoestima de forma sana” (hooks, 2017, p. 102) sin considerar que son los propios estándares (en general y en particular) la causa del problema que no solo afecta autoestimas sino la vitalidad misma de las infancias (Giuliano, 2020e). Pues se sabe que, históricamente, las diferentes formas de violencias que ejercen adultos/as sobre las infancias se han constituido en norma casi indiscutible de nuestras sociedades y ellas funcionan como cimientos para otras formas de abuso.

Por tanto, pensamos que una pedagogía comprometida como la que propone bell hooks (2013), si es cierto que tiene como centro el bien-estar y el entusiasmo (como esfuerzo colectivo entre docentes y estudiantes por transgredir las fronteras estable-

cidas por alguna seriedad impostada)¹⁴ necesita desengancharse de la razón evaluadora y combatir sus mañas que intentan infiltrarse de diverso modo. En tal sentido, el placer de enseñar como acto de resistencia que busca contraponerse a la indiferencia y a la apatía también implica el deseo de descolonizar la educación como práctica de la libertad, es decir, interrumpir la sinonimia que la modernidad/colonialidad estableció entre educar y evaluar: dar lugar (y tiempo) a formas diversas del sentir, del estar, del habitar lo educativo.

¿Fin de fiesta? Ironía vital, letra de lo mínimo y sensibilidad fronteriza

No hace falta ser un muchachito francés hijo de inmigrantes rusos con la dicha de doctorarse en Letras y al poco tiempo ser obligado a ir al frente de una guerra que nos hiera de muchas maneras, para inscribirnos en un movimiento de resistencia y percibir desde allí la importancia vital de la ironía. Si bien algo así le sucedió a Vladimir Jankélévitch (2015), creemos que no es necesario correr la misma suerte para convalidar trazos filosóficos en relación con la ironía y ubicarla como hija del ocio (traducción posible para una noción de escuela por descolonizar), espíritu distendidamente valiente (sin especulaciones sobre las sorpresas) y paciente jugadora con el peligro (se la juega cuando imita, provoca o ridiculiza el peligro y define así una manera de jugarse el todo por el todo, o por las partes). Implica la gran invitación de no caer en la reflexión “seria” que ni siquiera es capaz de burlarse de su objeto con tal de conservar la impasibilidad de una conciencia “neutra” que se estima demasiado pura como para inclinarse a la sonrisa. La ironía vital intuye que el vínculo íntimo (a veces secreto) entre la tragedia y la comedia es demasiado importante como para dejarlo en manos de comediantes, de mercaderes de la actuación y de caretas ocasionales. Demasiadas desgracias afrontamos a diario en la educación y en la vida (¿hay mucha diferencia?) como para que también nos confisquen la sonrisa que puede dar fuerza a la digestión analítica de alguna situación.

Imposible seriedad, inadmisibles (pretensión) de neutralidad: la sonrisa no puede ser patrimonio del cinismo que hace el papel de oprimido por la

mañana y el de opresor por la tarde; la seriedad fundamental es la que conocimos en la infancia al jugar. La seriedad sin infancia sería un (trágico) error, o peor: una impostura. La exhalación irónica condensa el respeto retirando los epítetos del yo, el maquillaje, las medallas, los títulos y todos los adornos de la vanidad: “Simplifica, desnuda y destila. Como etapa de purificación de cara a un absoluto jamás alcanzado, [...] aparenta con el fin de arruinar las falsas apariencias” (Jankélévitch, 2015, p. 175). Se manifiesta allí donde emergen las formas de la irreverencia, allí donde se dicen las insolencias, allí donde se hace la travesía de las blasfemias y en alguna de esas experiencias dichas o atravesadas nos da la chance de liberarnos de la pedantería (tan afín a las ciencias y las disciplinas), de la admiración de grandes personajes (tan afín a las ciencias y las disciplinas), de la adoración de nosotros mismos (agregue aquí quien lea sus afinidades electivas). De interrogantes indiscretos, incomoda e inquieta la vida en sus deducciones complacientes y hace que un espíritu inocente no mezquine su corazón inspirado.

Ni los largos inviernos del descontento pueden contra ella, lo cual enseña “el misterio de una generosidad inagotable que después de cada decepción recobra la frescura de la infancia” (Jankélévitch, 2015, p. 178) y nos recuerda que no hay ironía sin alegría o sin ese acuerparse generador de energías afectivas y espirituales que rompe fronteras y el tiempo impuesto proveyendo cercanía, revitalización y nuevas fuerzas que permiten “recuperar la alegría sin perder la indignación” (Lorena Cabnal citada en Aguer, 2018, p. 194; énfasis del original). Indignación, por si hiciera falta aclaración, ante las injusticias que se presentan en formas múltiples de opresiones patriarcales, coloniales, raciales, capitalistas. Pero la tentación irónica crece en ese territorio minúsculo donde reside su “no sé qué” y sin darnos cuenta habilita un modo de conocimiento que involucra una visión a la altura del suelo, una perspectiva de infancia que permite estar en lo pequeño como defensa ante lo inasible, lo inabarcable, el abismo. En síntesis, lo que Tununa Mercado llama la “letra de lo mínimo”: un modo de oír “muy diferente de la aplicación de una estructura en torno a la cual se acomodarían las piezas con un poder de decisión, o de voluntad, de configurar una forma” (2003, pp. 15-16).

Desde ahí tal vez pueda abrazarse un poco más la gestualidad irónica que a veces se expresa en diminutivo, o con letra de lo mínimo, por no seguir sobrecargando de seriedad impostada y de pretensiones de neutralidad los problemones

14 Estas características son importantes en la propuesta pedagógica de bell hooks (2013) porque, a partir de ellas, toma distancia de las pedagogías críticas (incluso de Freire) y de las pedagogías feministas convencionales que no otorgan importancia o énfasis a tales cuestiones.

significantes que nos circundan, que nos dejan sin aire e incluso oprimen espacios vitales como los educativos. Bienvenidas sean entonces las licencias e irreverencias poéticas que alojan amorosamente dislocaciones pedagógicas, políticas y epistémicas: “En cada pequeño combate ético —desde el más leve al más rebelde y agresivo— se pone en juego [...] la liberación, y todos los momentos intermedios en que se es cada vez más libre, aunque se esté en la cárcel” (Mercado, 2021, p. 47). La desarticulación de dominaciones comienza a jugarse en cada gesto cohesionador, en cada palabra entre-tramada, en cada acción junta-fuerzas que el ingenio en complicidad compañera y colectiva pone al alcance de la liberación.

Y cuando las dominaciones toman forma de grandes estructuras, como observó hace tiempo Tununa Mercado (2021), los movimientos de resistencia inscriben su gesta histórica en la infancia de transformaciones estructurales que necesitan de un vínculo indivisible entre existir y subvertir. Desde el vamos, esto aguza esa sensibilidad fronteriza surgida de la inseguridad física y psicológica que implica encontrarse viviendo dolorosamente la apertura al mundo, de encontrarse inerme con el agua al cuello o cuando se nos vienen encima todo tipo de opresiones, esa sensibilidad nos hace percibir, evocando y parafraseando a Anzaldúa (2016), al evaluador cuando está a cinco manzanas de distancia¹⁵ y permite poner en acto una especie de táctica de supervivencia que la gente atrapada entre los mundos despliega sin darse cuenta porque está latente en cada singularidad. Gloria Anzaldúa (2016) llama “la facultad” a esta sensibilidad fronteriza e indica que son las circunstancias de opresión y lucha lo que la despierta, la convoca, la pone en acción. Una facultad, sin graduación ni evaluación, que implica una sensibilidad en lugar de una capacidad, un movimiento interior y exterior insurgente en vez de un cargo o título que dota de autoridad y derecho.

Así hallamos en la sensibilidad fronteriza, la letra de lo mínimo y la ironía vital que nos permiten hacer frente al racismo epistémico en sus humillaciones, a la colonialidad en sus manifestaciones, a la escuela moderna/colonial en sus inclusiones reductoras de alteridad, a las violencias de la razón de evaluar en sus abyecciones y a la serie-

dad de sus agentes que promueven “neutralidad”. Encontramos en tales movimientos intersticiales de la existencia algunas maneras de reconstitución epistémica de la educación combatiendo lo que en ella intenta naturalizarse de evaluación y clasificación, lo que de racionalidad evaluadora se filtra en posiciones que ensayan pedagogías de la liberación, lo que de colonialidad late en sintomática contradicción. Encontramos, para decirlo con Bárbara Aguer (2018), formas de poner en cuestión los principios metafísicos que nutren el modelo cognitivo del capitalismo occidentalista patriarcal y sus modos de distribución del saber, de lo “esperable” y de lo “deseable”.

Ahí donde otras formas de pensar y conocer son consideradas exiguas al tiempo que algunas caben en un particular supuesto universal que es resaltado-preconizado-ponderado e impuesto como dominante, una lucha colectiva se perfila. Allí donde se establece un estándar desde el cual se juzga otros modos de pensar y a la gente que los encarna, una lucha pedagógica se traza. En todo lugar donde prime un tipo de racionalidad más o menos evaluadora siempre dominarán las necesidades cognitivas del capitalismo (medir, cuantificar, externalizar, objetivar, controlar las relaciones con/en el mundo y con/en las corporalidades), la obsesión del *ego iudex* compartiendo lugar con el *ego conquiro* disfrazados de *ego cogito* (encubridor de una concepción de humanidad que distingue entre superiores/inferiores, racionales/irracionales, civilizados/salvajes), la educación eurocentrada que naturaliza controles como incuestionables y seduce con la idea de desarrollo que encuentra en la evaluación una forma de producción y gestión de subjetividades a gran escala, la sujeción a la lógica múltiple de la colonialidad como trama cruel reactualizable (construida sobre la base de diversas formas de exterminio, represión, exclusión). Pero ese panorama aciago no impide interrumpir el pensamiento de encima para abajo y desde aquí levantar el puño de la crítica que hace escuela contra las desigualdades manufacturadas, repetidas, comercializadas.

Ahí donde la escuela es una forma de ordenamiento del mundo y la gente es sometida a parámetros que establecen normalidades e imponen comparaciones, o genera compartimentos según diferencias, otra descolonización pedagógica se incita. Allí donde la escuela asigna lugares y roles para garantizar el control de la existencia y sus productos, con sus procesos de subjetivación que impactan en las corporalidades, la resistencia educativa se juega en la impugnación comunitaria de

15 En el texto original, Anzaldúa dice: “Seremos capaces de sentir al violador a cinco manzanas de distancia” (2016, pp. 85-86) y hemos cambiado violador por evaluador atendiendo, además de la caracterización ofrecida en páginas anteriores, al análisis de las relaciones de parentesco y mutua imbricación entre evaluación y violación señaladas en Giuliano (2020a).

reglas que aparecen como indiscutibles o pretendidamente naturales. En todo lugar donde la escuela incluye o promete inclusión al mismo tiempo que autoriza violencias y produce reducciones de alteridad (por sospecharse, increparse y evaluarse como mal potencial para la mismidad), se instala un estado de tensión permanente (por pertenecer, por permanecer, por cargar culpabilidad hasta demostrar lo contrario) en el que se condenan las equivocaciones, los errores, las fallas, las faltas, los traspiés (enjuiciándoles, razón evaluadora mediante, y sentenciándoles la marca de desaprobación, de descalificación, del aplazo que niega el tiempo de alteridad). Frente a esto, la insurgencia descolonizadora se trama afirmando una originalidad que desordena o subvierte el orden establecido, tomando energías del encuentro de fuerzas antagónicas, tocando y trastocando el (deber) Ser que se pone en estancia indicativa (*estar* singularizado, afectado, modificado por las circunstancias de descolonización) del tiempo que hace nacer la desalienación (ética, política, pedagógica).

Ahí donde la fiebre administrativa genera riñas de la mezquindad y personajes que se constituyen en referentes indiferentes que “solo cumplen con su trabajo” (por lo cual no escuchan, cortan cabezas, rebanan presupuestos, reconocen carencias y merecimientos que equilibrarían la partida), garantías de algún desarrollo promotor de una “objetividad” técnica que se supone universalmente válida para trazar marcos de inteligibilidad hegemónicos, una subordinación educativa se hace deseable. Allí donde la violencia es practicada por un agente identificable, o es encarnada en el lenguaje y sus formas, o es consecuencia del funcionamiento del sistema, o es inherente al estado de cosas “normal”, o se asoma por una política del miedo, o es materializada por una regulación burocrática que genera tratamientos fetichistas de vulnerabilidades, o se enmascara como libre elección, o se plantea como ineludible ritual de iniciación y naturalización, una articulación comunal se torna imprescindible en la (re)emergencia y una respuesta contrahegemónica abre paso a la re-existencia pedagógica. En todo lugar donde la educación sea maltratada, se convierta en patrón de humillación, se configure cual dispositivo (en cualquiera de sus variantes), se construya como artificio e impostura, seguirá cultivándose una razón de evaluar, es decir, una competencia por la aprobación patriarcal, una promoción del autodesprecio, una inducción a la confesión, una instrumentalización de la alteridad, una cotización o reducción de la singularidad, un fetichización del aprendizaje y una automatización

de la enseñanza. Ya no queda espacio aquí para insistir en la perfilada lucha pedagógica, a lo mejor puede ser hora de invitar a una educación festiva donde las seriedades se permitan el baile liberador y las gravedades un paréntesis que se haga sonrisa insinuadora, donde la seducción sea arte de la (actitud) crítica en conspiración insurrecta de sentidos (Giuliano, 2021), donde la moralina sea dinamitada por la insolencia del juego alborozado que parodia nuestra corrección, donde la bufonería pueda pintarle la cara a la pedantería, donde la insubordinación sea invitación a una igualdad radical que pide confirmación y no mera ilusión ni contemplación. ¿Será que la fiesta empieza donde la lucha acaba o el placer de una se monta sobre el goce de la otra? Y si la vida se sostiene en un combate entre ficciones, ¿qué razón impone sin problemas un fin de fiesta? Latidos enseñan que la fiesta no termina, continúa por otros medios mientras alguna pelea se siente en el aire. Festejar y combatir: ¿acaso hay educación liberadora que pueda respirar sin esos pulmones? Burla a la utilidad, eso tal vez sea educar. Todavía queda algo más por tramar, otra prosa por jugar, otro “no sé qué” por sentir.

Referencias

- Aguer, B. (2018). ¿Podemos pensar las no europeas/as? En F. Giuliano (comp.), *¿Podemos pensar los no-europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer* (pp. 161-202). Del Signo.
- Anzaldúa, G. (2004). Los movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan. En b. hooks, A. Brah, C. Sandoval y G. Anzaldúa. *Otras inapropiables. Feminismos desde la frontera* (pp. 71-80). Traficante de Sueños.
- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands / La frontera: La nueva mestiza*. Capitán Swing. (Original publicado en 1987).
- Butler, J. (2009). Violencia no violencia. Sartre en torno a Fanon. En F. Fanon, *Piel negra, máscaras blancas* (pp. 193-216). Akal.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 88-98). clacso.
- Fanon, F. (1965). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- García Suárez, C. I. (ed.). (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres: dispositivos pedagógicos de género*. Siglo del Hombre.

- Giuliano, F. (2017a). Del sujeto y la repetición en la educación al reconocimiento ético como acto educativo. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 19(38), 265-284. <http://dx.doi.org/10.12795/araucaria.2017.i38.12>
- Giuliano, F. (2017b). *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek*. Miño y Dávila.
- Giuliano, F. (2018). Situar a Paulo Freire: entre el racismo epistémico y la razón evaluadora. Una lectura crítica desde la filosofía de la educación. *Pensando-Revista de Filosofía*, 9(17), 191-225.
- Giuliano, F. (2019a). Desnudar la razón evaluadora. Elementos para un combate filosófico-educativo. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 75(287), 1451-1474. <https://doi.org/10.14422/pen.v75.i287.y2019.004>
- Giuliano, F. (2019b). Entonces, ¿qué es un dispositivo? De la matriz colonial de poder a los dispositivos (pedagógicos) contemporáneos. *Voces de la Educación*, 4(8), 28-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017237>
- Giuliano, F. (2019c). Escuela y colonialidad. Variantes e invariantes (estéticas) de la clasificación social. *Nawi*, 3(2), 93-109. <http://www.revistas.espol.edu.ec/index.php/nawi/article/view/554/428>
- Giuliano, F. (2019d). La razón evaluadora en las pedagogías críticas. Reflexiones sobre la colonialidad pedagógica desde América Latina (1954-2019). *Revista Estado y Políticas Públicas*, (13), 145-166. <http://hdl.handle.net/10469/15851>
- Giuliano, F. (2020a). Razón evaluadora/razón punitiva: relaciones y complicidades (o dos caras de la colonialidad pedagógica). *Revista Humanidades*, 10(1), 122-141. <https://doi.org/10.15517/h.v10i1.39678>
- Giuliano, F. (2020b). Fragmentos (literarios, pedagógicos, filosóficos) de una crítica de la razón evaluadora. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y obra*, (24), 62-81. <https://doi.org/10.17227/ppo.num24-11726>
- Giuliano, F. (2020c). Razón evaluadora y escenarios del juicio educativo. *Revista Pensamiento Actual*, 20(34), 74-90. <https://doi.org/10.15517/pa.v20i34.41836>
- Giuliano, F. (2020d). Portarse mal, decir alguna verdad: la función de la confesión en la razón evaluadora. *ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 163-173. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i1.2282>
- Giuliano, F. (2020e). Infancia y razón evaluadora: contradicciones y resistencias pedagógicas (entre filosofía y literatura). *Enunciación*, 25(2), 220-231. <https://doi.org/10.14483/22486798.16294>
- Giuliano, F. (2021). Destinos que no tienen pruebas: pedagogías conjeturales, gestos inevaluables, errancias incorregibles, arte de la (actitud) crítica. *Revista Rupturas*, 11(1), 1-24. <https://doi.org/10.22458/rr.v11i1.3390>
- Giuliano, F. y Skliar, C. (2019). A propósito de la pereza y la *scholè*. Meditaciones éticas, políticas, educativas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16), e072. <https://doi.org/10.24215/23468866e072>
- hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. WMF Martins Fontes.
- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- Jankélévitch, V. (2015). *La ironía*. El Cuenco de Plata.
- Jauretche, A. (2012). *Los profetas del odio y la yapa*. Corregidor. (Original publicado en 1957).
- Jitrik, N. (2002). *Evaluador*. Fondo de Cultura Económica.
- Lopes Louro, G. (Comp. 1999). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Autêntica.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Siglo del Hombre, Universidad Central-Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.
- Mercado, T. (2003). *Narrar después*. Beatriz Viterbo.
- Mercado, T. (2021). *El vuelo de la pluma*. Miluno.
- Mignolo, W. (2018). Sí, podemos. En F. Giuliano (comp.), *¿Podemos pensar los no-europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer* (pp. 121-159). Del Signo.
- Montaigne, M. de. (2014). *Ensayos completos*. Cátedra. (Original publicado en 1580).
- Mudimbe, V. Y. (2006). ¿Qué es una línea? Sobre las paradojas en torno a las alegorías de identidad y alteridad. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 20(37), 327-357.
- Nietzsche, F. (2011). *El viajero y su sombra: segunda parte de Humano, demasiado humano*. edaf.
- Pineau, P., Dussel, I. y Carusso, M. (2016). *La escuela como máquina de educar. Tres proyectos de la modernidad*. Paidós.

- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 13(29), 11-20.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Siglo del Hombre, Universidad Central-Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.
- Ribeiro, D. (1985). *Las Américas y la civilización. Procesos de formación y causas del desarrollo desigual en los pueblos americanos*. Centro Editor de América Latina.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Miño y Dávila.
- Žižek, S. (2013). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Paidós.

