

Aprobación-desaprobación: dos caras de la razón evaluadora. Un debate filosófico y algunas claves de resistencia

Approval/disapproval: two sides of the evaluative reason. A philosophical debate and some keys to resistance

Facundo Giuliano¹

¹Universidad de Buenos Aires, Argentina, email: giulianofacundo@gmail.com

Resumen: El presente ensayo esboza un debate filosófico en torno a la cuestión de la aprobación y la desaprobación a propósito de lo que en nuestra investigación hemos dado a conocer como razón evaluadora. Posteriormente se señala el “espíritu” de dicha racionalidad que será contrapuesto a dos tipos de pulsiones y una exigencia ético-educativa que serán claves para su resistencia.

Palabras claves: razón evaluadora; aprobación; desaprobación; ética; pedagogía; filosofía de la educación.

Abstract: This essay sketches a philosophical debate about the question of approval and disapproval regarding what in our research we have made known as an evaluative reason. Later, the "spirit" of said rationality is pointed out, which will be opposed to two types of drives and an ethical-educational demand that will be key to its resistance.

Keywords: evaluative reason; approval; disapproval; ethics; pedagogy; philosophy of education.

Recepción: 20 de abril 2018

Aceptación: 15 de julio 2018

Forma de citar: Giuliano, Facundo. (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.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Aprobación-desaprobación: dos caras de la razón evaluadora. Un debate filosófico y algunas claves de resistencia

Subjetividades y objetividades de aprobación y desaprobación.

El matemático Giuseppe Peano, tal como lo relata Piergiorgio Odifreddi (2018) en su *Diccionario de la estupidez*, decía que todo el mundo debía ser aprobado en los exámenes porque la vida ya se encargaría de suspender (aplazar, desaprobar o sancionar) a los “ignorantes”. Por su parte, el filósofo Alfred North Whitehead daba siempre las máximas notas y matrículas de honor hasta que un estudiante lo puso a prueba escribiendo tonterías en un examen, lo que le valió la nota máxima pero sin matrícula de honor (Odifreddi, 2018, p. 86). Más allá de estos dos ejemplos de negación evaluativa, ¿de dónde viene esta suerte de compulsión a evaluar que insiste cada día más y hace síntoma en los espacios educativos? Más aún, ¿por qué las relaciones pedagógicas se asientan tantas veces en la lógica cruel aprobatoria-desaprobatoria que nos hace devenir en neuróticos obsesivos o falsos complacientes?

Daniel Berisso (2015), en su libro *¿Qué clase de dar es el dar clase?*, señala la inherencia del acto de aprobación al deseo como algo propiamente humano. Desde este planteo, aprobar algo o alguien no solo está relacionado al reconocimiento¹ sino también a que dicho acto rebasa la representación de la cosa “en sí”. Por tanto, en la aprobación como en el aplazo o sanción se juega un inconfundible sello singular, cuando no, personal. A partir de este razonamiento, Berisso (2015, p. 21) realiza una distinción entre un *sujeto de aprobación* (aquel que realza para sí mismo el sentido de algo) y un *objeto de aprobación* (aquel que es aprobado por otro o se comporta cual dócil “portavoz” de una causa promovida activamente por un tercero). Mientras que este último está más cerca a ser oveja del rebaño, para nuestro autor la cooperación entre *sujetos de aprobación* da como fruto un verdadero aprendizaje a pesar incluso de que lo cooperativo devenga tantas veces en corporativo. Resulta incluso bonita la idea de que una “subjetividad de aprobación” advenga solo en la medida en que entre educador y educando se establezca una congenialidad crítica proveniente del estímulo de una “beligerancia argumentada”, un “desenfado creativo” acerca de tópicos o saberes instituidos, *no para descalificar o humillar “lo dado” sino, muy por el contrario, para expresar el sentido constructivo del “aporte”, de la apropiación personal, de la diferencia que eleva un puente entre un mundo hecho libro y la pujante curiosidad de quien lo aprende* (Berisso, 2015, p. 23). Pero antes de marcar algunos aspectos a problematizar, es interesante señalar dos puntos más del planteo: a) la relativa facilidad, indicada por Berisso (2015, p. 24), en el paso de un *objeto de aprobación* a un “*sujeto clientelar de aprobación*”: figurado en el trayecto que va de la clase al quiosco pero más claramente advertible en el combate objetividad-subjetividad que el tiempo evaluador aloja con sus procesos de calificación y puntaje que luego posibilitan (o no) accesos a puestos de trabajo, a bienes simbólicos o lugares en el mercado de consumo/producción; b) la noción de “*aprobación subjetiva*” referida a la actividad

¹ A propósito de este planteo, y profundizando la referencia en la que se apoya el autor, cabe aclarar que en Ricoeur (2006; 2008) se abren al menos dos vías de análisis posible: la primera referida al estudio específicamente del reconocimiento como identificación y posibilidad recíproca, la segunda como cuestión referida al reconocimiento como ejercicio de aprobación o sospecha en relación a otro.

subjetiva sinónima de un adueñamiento no monopólico, de una actitud que en un mismo gesto aprende y desprende, recoge y comparte, interioriza y derrama (Berisso, 2015, p. 25). No obstante, en relación a esta última, consideramos que resulta al menos éticamente problemático relacionar tan potente actividad subjetiva al significante (moral) “aprobación” tan afín al campo semántico de las retóricas evaluadoras y el tipo de racionalidad específica que ellas configuran, lo cual instalaría la cuestión en sintonía con discursos pedagógicos meritocráticos al tiempo que surgen preguntas por sus variables contracasas, esto es, qué implicaría por ejemplo la configuración de una *desaprobación subjetiva* (y de una objetiva) así como lo que se configuraría como *aprobación “objetiva”*...

Ahora bien, el planteo anterior nos invita a señalar con mayor detención tres nudos problemáticos o tensiones ético-políticas que no se pueden pasar por alto: el primero de ellos se refiere al problema del reconocimiento, el segundo al trasfondo que permanece incuestionado en la naturalización del hecho de que en educación existan *sujetos y objetos de aprobación*, y tercero, pero íntimamente relacionado con este último, la preguntante faltante acerca del lado B de la distinción propuesta, es decir, la pregunta por los *sujetos y objetos de des-aprobación* (estos serían de *sanción o aplazo*). De este modo, cabe preguntar si las posturas que estimulan una “beligerancia argumentada” o “creatividad desenfadada” para con los tópicos o saberes instituidos, posturas que no buscan “descalificar” o “humillar” *lo dado* que, por otra parte, tantas veces ha descalificado y humillado históricamente al otro –y lo sigue haciendo-, ¿no ocultan acaso en su interior cierta indulgencia acomodaticia o tibieza redentora que juegan en connivencia con aquella razón predominantemente evaluadora tan sinonímicamente afín a la educación moderna/colonial? Luego, el señalado sentido constructivo del “aporte” o de la apropiación personal como “diferencia que eleva un puente entre un mundo hecho libro y la curiosidad de quien lo aprende” ¿acaso está libre del conflicto fundante de la interpretación y de la prerrogativa necesaria de cierta “traición al texto” o el “ir más allá de él” como condición emancipatoria del sujeto? Tal vez estas preguntas se diriman en la frontera cada vez más borrosa entre la fidelidad a un mundo que recibe a un nuevo lector de sí en la intimidad de su suelo y la infidelidad necesaria que este se plantea para dislocarse e ir más allá de él en una travesía exterior pero no carente de gravidez y necesariamente subversiva para con *lo dado*. Pues *lo dado* establece su propio marco interpretativo-referencial que opera reconociendo a aquellos sujetos que “cumplen” con sus requisitos de inteligibilidad en detrimento de quienes no lo hacen y de aquí la pregunta por los *sujetos-objetos de desaprobación* (de sanción, suspenso o aplazo), cuya potencia y alteridad se encuentra sojuzgada desde la mencionada razón evaluadora² que comanda los dispositivos, mecanismos, tecnologías y prácticas pedagógicas productoras de desigualdad. Tampoco puede dejarse incuestionado el trasfondo que naturaliza como inherente al acto educativo el hecho de que haya *sujetos y objetos de aprobación* porque ese posicionamiento sigue alimentando la sinonimia moderna/colonial entre educación y juicio, que no deja espacio para pensar procesos educativos o formativos desenganchados de la racionalidad evaluadora. Esto nos lleva directamente al problema del reconocimiento, ya que dicha racionalidad y *lo dado* se

² Se trata del tipo de racionalidad que impele a medir, comparar y normalizar a sujetos tan diferentes como singulares. En su accionar opera un principio de clasificación que marca la lejanía o cercanía de los sujetos respecto de un ideal establecido como norma a partir del cual se distribuyen las posiciones de normalidad/anormalidad y aprobación/desaprobación respectiva para cada caso.

complotan en el marco donde operan sus acciones que impelen a medir, comparar, clasificar y normalizar sujetos en función de un ideal de sujeto-objeto que se torna trascendental para alcanzar el grado de aprobación e inclusión en la mismidad reconocida. Quienes se alejen de ese ideal de sujeto-objeto que funciona como parámetro de normalidad pasan formar parte de la ontología reconocida como desaprobada, anormalizada, en una suerte de fenómeno incluyente-excluyente.

Una discusión más específica ameritaría la configuración ontológica de lo aprobable y lo des-aprobable con sus respectivas consecuencias en los sujetos de la educación, pero esto no sucede sin reconocimiento y toda la maquinaria que este involucra, razón evaluadora mediante: dispositivos, mecanismos, tecnologías y gestualidades son empleadas diariamente en los espacios educativos para ejecutar una búsqueda incansable que busca llegar a lugares recónditos de la subjetividad singular de cada quien.

Generalmente lo que se aprueba o desaprueba suele ser una actuación relacionada al “aprendizaje” (esperada consecuencia de alguna enseñanza) del sujeto-objeto, lo cual confirma que la capacidad epistémica involucrada en el acto de aprender es parcialmente dependiente de unas normas que intentan definir (explícita o implícitamente) lo que es el aprendizaje, como si fuera una cuestión claramente ontológica y, de esta manera, se pone en juego un dilema entre la producción normativa de una ontología y el problema ético del reconocimiento (Giuliano, 2017, p. 280). Así entran en juego los marcos evaluativos-normativos que operan para diferenciar entre *sujetos y objetos de aprobación o desaprobación* generando ontologías específicas de sujeto que fácilmente devienen objetos de comparación y clasificación. De este modo, el reconocimiento induce a valorar un sujeto (pre)determinado en detrimento de otros que devienen meros objetos devaluados-desaprobados que no han pasado el “control de calidad” (ya sea que este involucre capacidades más o menos críticas, creativas o políticamente correctas, de todo tipo). Ante esto, un modo de re-existencia ética y pedagógica buscaría rechazar y romper los marcos mediante los cuales la razón evaluadora nos convierte en meros *sujetos y objetos de aprobación/desaprobación*. Porque educar no es evaluar, aunque desde hace siglos se sostenga exactamente lo contrario.

La exigencia ético-educativa y dos pulsiones claves ante el espíritu de la razón evaluadora.

Si hubiera que caracterizar el “espíritu” de la llamada *razón evaluadora*, diríamos que arrastra en sí la vieja pero no menos contemporánea herencia de la inquisición con su afán anti-(her)ético. Berisso (2015, p. 121) señala el siempre vigente “*espíritu inquisidor*” que va tras la confesión y arrepentimiento de los disidentes, en base a torturas y amedrentamientos de todo tipo, atravesando a las épocas con su pedagogía policíaca que, en su versión religiosa o secular, busca colonizar toda voz y palabra:

...en la secuencia que va de la ciudad colonial a la ciudad moderna hay un hilo conductor que es la escritura, como elemento de control y segregación, contra la palabra hablada reducida al reino de “lo inseguro y lo precario”. Para Rama los letrados laicos se han instalado como “sacerdotes alternativos” que “ofician” en las

ceremonias públicas y tienen a su cargo la “comuni3n” de los elegidos y la “excomuni3n” de los r3probos. De este modo la “ciudad escrituraria” se mantuvo a distancia y ejerciendo el control sobre el mundo de la “fluida palabra hablada”... (Berisso, 2015, p. 121).

Ante este panorama, Berisso (2015, p. 123) considera que en educaci3n, la puls3n alteritaria o el deseo del otro, debido a su constitutiva y particular “heteronom3a”, va siempre enlazada a la puls3n her3tica, es decir, al deseo de un inagotable potencial de heterodoxia. Estamos de acuerdo con esta percepci3n nocional y tambi3n con resistir a la interpelaci3n de cualquier *otro inquisidor*:

¿La educaci3n, consiste en generar preguntas *en y con el otro*, o en investigar al *otro* para que 3ste declare lo que “sabe” (confiese) acerca de respuestas ya dadas, so pena de recibir la nota-castigo? Las pr3cticas otricidas y antiher3ticas, de cruzados religiosos y laicos tecn3cratas, han convertido la pregunta educativa en indagatoria cuasi procesal y penal (Berisso, 2015, p. 126).

¿No delinea ya esta pregunta y posici3n filos3fica una suerte de “contra-violencia” que subvierte los principios estructurantes de posibilidades del propio campo educativo? Claro que para el *statu quo* de hecho lo es y cobra mayor sentido a3n la *puls3n alteritaria* (propia del deseo del otro) enlazada a la *puls3n her3tica* (siempre contraria a los dogmas establecidos) que potencia la disconformidad con los principios opresivos de las normas y/o de las pr3cticas tradicionales aceptadas, legitimadas o naturalizadas por alguna mayor3a “democr3tica”. La pregunta, la interpelaci3n puesta en medio de un juego de libertades, ya se torna una respuesta a problematizar:

Si “responsabilidad” alude a “responder” ante la mirada demandante de un pr3jimo que exige cuidado, toda pregunta de un maestro es siempre un modo de “respuesta”; pero si en la contestaci3n de quien aprende habita la sabia indocilidad de toda herej3a, la respuesta atesorar3 siempre la seducci3n de una renovada pregunta. De ah3 que el juego de preguntas y respuestas educativas habite en el costado opuesto del interrogatorio penalista que vigila y castiga (Berisso, 2015, p. 127).

Ahora bien, ¿qu3 sucede cuando la interpelaci3n se sit3a al nivel de la exigencia? La relaci3n entre exigencia y educaci3n es de larga data en la historia de las relaciones pedag3gicas, pero esta condici3n pocas veces rec3proca no disimula la asimetr3a que dota de poder al ense3ante para exhortar m3s que interpelar a sus estudiantes. Resulta sugestiva, pues, la vuelta levinasiana que Berisso (2015, p. 91) le da a este asunto pens3ndolo desde una dimensi3n 3tico-educativa donde donaci3n y exigencia se confunden en un compromiso un3voco. Desde este planteo se reconocen al menos dos tipos de exigencias: la *exigencia sist3mica* (ligada a las pr3cticas escolares normalizadoras), y la *exigencia 3tico-educativa* (donde se destaca el juego complementario de donaci3n y exigencia) en el marco de la pr3ctica docente donde 3ste 3ltimo se considera, en el nivel m3s b3sico, *el otro que el sistema* (Berisso, 2015, p. 92). Esta afirmaci3n se sostiene en el convencimiento filos3fico-levinasiano de que solo lo absolutamente extra3o nos puede educar, es decir, solo aquello que sea refractario a toda tipolog3a y g3nero, a toda caracterolog3a y clasificaci3n podr3

enseñarnos en alteridad. De lo contrario, se privilegia la *exigencia sistémica* que gira en torno de la adaptación del sujeto, la sinonimia entre excelencia y competitividad, el afán instrumental con pretensiones de neutralidad ético-política, el sometimiento de la palabra y los cuerpos a la escucha evaluadora y la mirada vigilante (Berisso, 2015, p. 93).

La *exigencia ético-educativa* está más cerca del “mandar obedeciendo” de los zapatistas, de un liderazgo “para el otro” que es en la medida que da absteniéndose de “cosechar” o re-absorber para sí. Su importancia ética también radica en valerse de contenidos enseñados pero no centrados exclusivamente en el conocimiento ya que el acto de conocer no sale de sí y amenaza con reducir el mundo al yo con la violencia característica de toda captura (Berisso, 2015, p. 94). Esta posición se considera vulnerable en tanto sensibilidad abierta a la interpelación del otro, al contrario del Saber que suspende la alteridad y reduce lo educativo a la mera gestión de conocimientos, competencias o habilidades, que extorsionan, encierran, rutinizan y permanentemente amedrentan con un lenguaje del castigo o del éxito-fracaso. Quizá por eso la ética tiene más que ver con la impotencia, con lo que podemos no-hacer, con un no-saber o un hacer no-sabiendo; con salir de sí y extraviarse, no en repeticiones sin diferencia sino en re-creaciones que den, donen, expongan y habiliten la apertura a una pluralidad de mundos que convocan nuestra atención en rebelión.

Referencias bibliográficas

Berisso, D. (2015) *¿Qué clase de dar es el dar clase?: alteridad, donación y contextualidad*. Buenos Aires: Antropofagia.

Giuliano, F. (2017). Del sujeto y la repetición en la educación al reconocimiento ético como acto educativo. *Araucaria*, 19(38).

Odifreddi, P. (2018) *Diccionario de la estupidez*. Barcelona: Malpaso.

Ricœur, P. (2006) *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: FCE.

Ricœur, P. (2008) *Lo justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*. Madrid: Trotta.

Acerca del autor

Facundo Giuliano, investigador de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires): Director del proyecto PRIES “Alteridad y discursos tecno-educativos. Una deconstrucción de la racionalidad técnica en educación en clave ética-política” (FFyL-UBA). Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires con estudios de posgrado en Filosofía, Psicoanálisis y Literatura. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina), tema: “Crítica de la razón evaluadora: implicancias ético-políticas en educación”. Investigador visitante de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad de Barcelona, donde también ha dictado clases relacionadas a las discusiones contemporáneas de la filosofía de la educación. Ha dictado seminarios de grado y posgrado, y publicado en revistas de investigación del ámbito internacional sobre temas que vinculan problemáticas propias de la educación y la filosofía. Autor de “Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek” (Miño y Dávila Editores, 2017).