



HERENCIAS INDISCIPLINADAS, LEGADOS DE REBELIÓN: DERIVACIONES ÉTICO-PEDAGÓGICAS PARA UNA CRÍTICA DE LA RAZÓN EVALUADORA (A 100 AÑOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DEL 18 Y 50 AÑOS DEL MAYO FRANCÉS)

Facundo Giuliano*
giulianofacundo@gmail.com
Universidad de Buenos Aires/Consejo
Nacional de Investigaciones Científicas y
Técnicas (Argentina)
orcid.org/0000-0003-3404-1612

Recibido: 04/06/2019

Aprobado: 23/10/2019

RESUMEN

El ensayo propuesto busca recuperar algunas textualidades producidas por pensadores involucrados en las revueltas socio-educativas que conocemos como Reforma Universitaria del 18 y Mayo Francés. En particular, recogeremos aquellos discursos que puedan articularse en torno a una crítica de la razón evaluadora. Esta se torna cada vez más necesaria en tanto el capitalismo contemporáneo en su forma neoliberal refuerza la sinonimia instalada por la modernidad, según la cual educación y examen (hoy evaluación) serían inescindibles. Como podremos observar, de diferentes maneras, pensadores del 18 en Córdoba y del 68 en París ya cuestionaban la lógica desigualitaria propia de los exámenes, herencia indisciplina que hoy cobra importancia traer a conversación en aras de profundizar sus derivaciones ético-pedagógicas que posibilitan explorar formas de resistencia y re-existencia frente a los dispositivos (coloniales) de control productores de subjetividad que nos circundan, a la vez que discutir diferentes modos de universidad, aunque también de vida.

Palabras clave: filosofía de la educación; razón evaluadora; colonialidad; pedagogía; examen; universidad.

ABSTRACT

The proposed essay seeks to recover some textualities produced by thinkers involved in the socio-educational revolts that we know as the University Reform of 1918 and May of 68 in France. In particular, we will collect those discourses that can be articulated around a critique of evaluative reason. This becomes increasingly necessary as contemporary capitalism in its neoliberal form reinforces the synonymy installed by modernity, according to which education and examination (today evaluation) would be inseparable. As we can see, in different ways, thinkers of 18 in Cordoba and 68 in Paris already questioned the inequality logic of exams, undisciplined heritage that today is important to bring conversation in order to deepen their ethical-pedagogical derivations that make it possible to explore ways of resistance and re-existence in front of the (colonial) control devices producing subjectivity that surround us, while also discussing different ways of university, but also of life.

Keywords: philosophy of education; evaluative reason; coloniality; pedagogy; exam; university.

* **Facundo Giuliano.** Licenciado en Ciencias de la Educación con estudios de postgrado en Filosofía, Psicoanálisis y Literatura por la Universidad de Buenos Aires. Culminó estudios de doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

Universidad de adscripción: Universidad de Buenos Aires (Argentina)/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Apertura: causas *sui* entre curiosidades, dignas rabias y la insistencia de la colonialidad

Dos breves anécdotas o excusas fundamentales podrían haber sido la *causa sui* de este ensayo. Ambas ofrecen dos curiosidades atravesadas por la misma lógica y, tal vez por ello, causan por igual la digna rabia que el zapatismo nos enseñó a no perder. Y es que ver cómo se perpetra el retorno de *lo mismo* aún en un tiempo en que la memoria cita y recita su combate, podría no menos que causar alguna molestia.

La primera de ellas se sitúa en España y tiene como ejes una serie de intercambios que allí tuvimos con algunos catedráticos e investigadores respecto de los aniversarios que estuvieron en juego y se conmemoraron en 2018. Pues bien, fue un llamado de atención el profundo desconocimiento que reinaba sobre el acontecimiento que conocemos como Reforma Universitaria del 18 y, como contrapartida, el enorme orgullo y movilización que suscitaba el más cercano para ellos y que conocemos como Mayo Francés (también conocido como Mayo del 68), como si lo único importante ocurrido ese año hubiese sucedido en Francia (una muestra de lo contrario se ofrece en el documental “*No intenso agora*” de Joao Moreira Salles donde se muestra no solo lo que sucedía por aquel tiempo en París, sino también en China, Praga y Brasil). Se organizaron jornadas conmemorativas al respecto, reuniones de especialistas y estudiosos, entre otros mítines fuertemente afrancesados. Entre tanto, algunas raras excepciones mencionaban la necesidad de poner ambos acontecimientos arriba de la mesa y conversarlos (sobre todo por la potencia e influencia que la Reforma ha tenido para algunos por sobre el Mayo...). La cuestión tal vez sea la de una repetida e insistente mirada, la de unas instituciones educativas tan centradas en lo Mismo que no son capaces de mirar o escuchar los acontecimientos de otras latitudes que han subvertido los términos de la conversación universitaria. Pero esto no hace más que graficar a grandes rasgos el estado de la Universidad en Europa, más parecido al modelo francés –y por momentos medieval- de universidad donde ni se oye hablar de cogobierno, extensión universitaria, gratuidad o acceso irrestricto...

La otra anécdota, más breve, pero no por ello menos significativa, está centrada en los festejos por el aniversario de la Reforma del 18 en Córdoba (su lugar de gestación y acontecimiento). En medio de ellos, no solo ha habido actos y contra-actos, sino que se dio algo especialmente sintomático. Una de las figuras centrales y oradores principales invitados, si no el más “reconocido” internacionalmente, que coincidió tanto en los actos oficiales como en los “contra-actos” (lo cual no dificultó que se erigiera en una suerte de figura-amo, a contrapelo de todo espíritu reformista), ha sido un europeo. Es sintomático porque anuda, y da qué pensar, la persistencia de la colonialidad al interior de la universidad como una de sus instituciones fundamentales, en una suerte de

obnubilación por el reconocimiento del viejo amo a lo propio. El viejo amo aprendió el lenguaje y las fechas importantes de su expoliado, habla su lengua y con sus categorías, y ahora es invitado a hacer uso de la palabra en el banquete principal de su mesa, aunque también en los reductos más intersticiales de su resistencia. En América Latina los términos de la dialéctica del amo y el esclavo podrían ser en cierto modo invertidos: el amo ya no solo se apropia de la práctica del esclavo, sino que también aprende su lenguaje, sus categorías y se arma una teoría a medida del progresismo de la época. De ese modo, se garantiza alguna entronización y unos cuantos seguidores u obsecuentes contentos por acompañar su “propia” palabra.

Ambos casos podrían suscitar una “digna rabia” –como dicen los zapatistas- en quien pueda visualizar tamaña muestra de colonialidad y negación. Por un lado, la omisión de un acontecimiento en favor de otro vecino quizá más mediatizado y cercano en el tiempo, pero menos relevante en términos de efectos y afectos institucionales (a no ser por la idea de que ha fortalecido e incluso mejorado el capitalismo contemporáneo); por otro, el festejo conmemorativo del acontecimiento latinoamericano que pone en el centro de la escena y entroniza a un pensador europeo que ha ganado público a partir de embeber su teoría de categorías de pensadores y pensadoras latinoamericanos/as...

Dos relatos minúsculos aunque no por ello menos sintomáticos. Quizá amerite un análisis posterior más detallado pero vale de puntapié inicial para, ahora sí, hacer foco en las herencias o legados que tales acontecimientos nos dejan para el pensamiento en general, y una crítica de la razón evaluadora en particular (Giuliano, 2019a). Por lo tanto, el ensayo aquí presentado se trata de un ejercicio de búsqueda que intentar abrir críticamente sentidos de ciertos aspectos que, en la efervescencia de las lecturas más típicas de los acontecimientos en cuestión, suelen perderse de vista. No radica aquí, entonces, la pretensión de hacer historia de la educación, sino tan solo el hecho de poner en común algunas reflexiones epistémicas y filosóficas de la educación del presente con archivos que contienen lo dicho (y tantas veces olvidado u omitido) por ciertos protagonistas de unas rebeliones ético-pedagógicas que, evidentemente, siguen dando qué pensar y qué enseñar...

Des-afrancesar mayo para poder llegar a junio... A 50 años de algunas buenas intenciones y otras tantas insistencias de lo mismo

Entre los críticos del llamado Mayo Francés, tal vez Pier Paolo Pasolini (2009) ha sido uno de los primeros en advertir y denunciar cierto maniqueísmo u ortodoxia en lo que él denominó irónicamente la “revolución al día siguiente” (como si se tratase, efectivamente, de una postergación de la igualdad). En sus *Escritos corsarios*, puede encontrarse el texto donde ofrece una crítica a los intelectuales de 1968 y plantea que la rebelión estudiantil en su precocidad se vio seducida por la real novedad histórica del consumismo y la ideología hedonística del poder, oponiendo “ortodoxia a ortodoxia” (Pasolini, 2009). En una sintonía similar, Žižek (2011) subraya, a partir de las protestas

de 1968, el establecimiento de una “sociedad permisiva” que amplía el ámbito de lo que los sujetos están autorizados a hacer sin darles realmente ningún poder adicional, de este modo las reclamaciones de nuevos derechos (que hubieran podido significar una verdadera redistribución del poder) obtuvo la concesión de nuevos permisos. Dicho planteo sigue la huella de Milner cuando visualiza un derecho como el ejercicio de un poder a expensas de otro poder, ubicando el permiso del lado de aquello que no disminuye el poder de quien lo otorga, ni aumenta el poder de quien lo recibe, sino que facilita ciertas cosas sin cambiar verdaderamente nada. A su vez, la crítica de Žižek (2011) apunta a las protestas del 68 que centraron sus luchas en contra de lo que percibían como pilares del capitalismo: la escuela y la fábrica entran en este registro que, sin embargo, obtuvo como resultado la transformación de estos dominios que hicieron del trabajo en la fábrica una externalización en equipos de trabajos interactivos y no jerárquicos, y de la educación una flexibilización que busca reemplazar a la educación pública por una educación privada permanente.

Desde otra posición, Rancière (2010) sostiene la necesidad de revisar y corregir lo que se entiende por Mayo del 68 en Francia: con esa idea, señala que “en casi todos los sectores se cuestionaron las estructuras jerárquicas que organizaban la actividad intelectual, económica y social, como si de pronto se revelara que la política no tenía otro fundamento que la ilegitimidad última de todas las formas de dominación” (p. 126). Por eso visualiza también que Mayo del 68 “se convirtió retrospectivamente en el movimiento de una juventud impaciente por gozar de todas las promesas del libre consumo del sexo y las mercaderías” (Rancière, 2010, p. 127). Pero, como todo no se reduce a este influjo, una de las herencias tangibles hasta el día de la fecha de lo que ha significado dicha movilización es, probablemente, la creación de la Universidad de Vincennes. Rancière (2014) la narra como una Universidad “chic”, elegante y distinguida por sus protagonistas académicos, que dio lugar a un espacio-tiempo para romper con la división del trabajo y la separación intelectuales/manuales pero que no se colmó de una masa de obreros que iban a entrar como estudiantes, como en algún momento se pensó. Si bien cuenta que hubo pocas implicaciones en pensar una pedagogía revolucionaria o nueva, no deja de ser interesante la posición de no obligar a dar exámenes (aunque eso le haya costado conflictos para sostener la validez de sus diplomas), motivo que podría conectarse con varios planteamientos acontecidos 50 años antes en Argentina con la Reforma del 18. Sobre este aspecto, en una conversación reciente, Rancière (en Giuliano, 2017) cuenta que, además de sostener el principio de *no distinguir niveles* a causa de la gran variedad de estudiantes que asistían muchas veces sin seguir un curso determinado, la posición del Departamento de Filosofía en París VIII respecto de eliminar los exámenes, que le costó la acreditación y jerarquización de sus diplomas, promovía el amor a la filosofía junto a la renuncia de hacer carrera con ella (a contrapelo de la lógica actual que visualiza la universidad como usina de diplomas). Este planteo adquiere una particular vigencia en la posición de Rancière cuando reconoce en el examen un elemento de la *lógica desigualitaria* que “siempre tiende a *inferiorizar* aquello que ella misma distingue” o reconoce y constituye una

limitación inherente a las instituciones que “no tienen la vocación de emancipar y es siempre separándonos de su lógica normal que podemos introducir maneras de enseñar y aprender” igualitarias (Giuliano, 2017, pp. 214-215).

Diferente es el caso de Nancy (2009), para quien no hay una “herencia” del 68 porque no hubo un “deceso” (a partir del cual hay herencia): pues nada se detuvo, más bien significó todo un comienzo o los prolegómenos de un “cambio de civilización” porque, para él, es más que un cambio de “sociedad”, de “cultura”, de “pensamiento”. Desde nuestro punto de vista, en dicho planteo hay cierta verdad: como enseñó primero la colonización y luego la colonialidad, no puede pensarse un proceso civilizatorio o un cambio en ese sentido sin traer aparejado consecuencias en el desarrollo del capitalismo y sus dispositivos. De modo que, el “cambio de civilización” y su correlato en el régimen capitalista, hace que no pueda leerse el “Todo es política” del 68 sin la idea del “Todo vale igual” como instalación de la equivalencia mercantil o del régimen de equivalencia generalizada que se produjo en las sociedades democráticas; pues, como el mismo Nancy (2009) sostiene, la solidaridad entre capitalismo y democracia “tiene su origen en una equivalencia general por la cual el intercambio de mercancías involucra también el intercambio de fuerzas de trabajo o de medios de producción entre individuos en principio equivalentes, más en la prácticas ajustados a y por una explotación y una dominación de los unos por los otros” (p. 75). Esta equivalencia de los individuos, de las vidas, de las cosas indefinidamente acuñables, no es azaroso que haya desplegado su cara “santa” de la mano del cristianismo que dotó de carácter reversible la equivalencia del capital y la salvación, como analiza Nancy (2009). Pero luego de esta observación resulta asombroso, incluso algo decepcionante que, como otros que buscan soluciones de mejora (que terminan siendo mejoras de lo Mismo) sin cuestionar los mismos términos en los que ciertos asuntos se plantean desde su configuración inicial, para Nancy (2009) dar respuesta a este problema ético-político “se tratará de encontrar, de *conquistar*, un *sentido de la evaluación*, de la *afirmación evaluadora* que le da a cada *gesto evaluador* –decisión de existencia, de obra, de portela posibilidad de no ser medido de antemano por un sistema dado, sino, al contrario, ser en cada oportunidad la afirmación de un «valor» –o un «sentido»- único, incomparable, insustituible” (pp. 44-45).

Desde esta perspectiva, solo ese valor “único” podría desplazar la “supuesta” dominación económica, “que no es más que el efecto de la decisión fundamental por la equivalencia” (Nancy, 2009, p. 45). Interesa subrayar este lenguaje algo extraño en Nancy pero no tal vez para la colonialidad que alimenta, como si se tratara de una cadena significativa: *conquistar*, un *sentido de la evaluación*, *afirmación evaluadora*, *gesto evaluador*, *lo único*. Como si al problema del individualismo liberal que, en palabras del mismo Nancy (2009), “no produce más que la equivalencia de los individuos” (p. 45), respondiésemos con un sutil dispositivo neoliberal que, en tanto hace posible la afirmación de cada uno, taza la singularidad y la hace valer entre todas y

para todas como *único*, al mismo tiempo que se traza como única forma de abrirse al sentido singular de lo inconmensurable que habita en que cada quien y en cada relación.

Esta es la cuestión en tiempos donde la evaluación y el tipo de racionalidad que supone manifiesta sus vínculos históricos con la lógica de diferenciación equivalencial que busca medir, comparar, clasificar y normalizar a sujetos tan singulares como diferentes. Y esto sí que en educación lo observamos ya en su forma permanente, desde que la evaluación se impuso junto a, o directamente sobre, el examen. No dudamos de las buenas intenciones de Nancy, pero a veces se tornan las peores en el marco del capitalismo y su colonialidad. Por ello hay que ejercitar un especial cuidado a la hora de abordar problemas en los que la pedagogía misma ha atestiguado estar entrampada desde hace al menos cinco siglos cuando los conquistadores se preguntaban cómo juzgar mejor la educabilidad o no de los bárbaros, cuando los modernos se preguntaban cómo examinar mejor a los otros y hoy los neoliberales -más o menos progresistas- cómo evaluar mejor a cualquiera.

De aquí que nos resulte importante señalar diferentes posiciones respecto de lo que la herencia del 68 significó para algunos de sus protagonistas y cómo ella se reificó en planteamientos teóricos que hoy toman diversos caminos, aunque mantienen algún espíritu de su planteamiento, con sus potencias y debilidades. En nuestro contexto, tal vez nos resulte más sencillo visualizar los rasgos más favorables a la colonialidad y tomar distancia de ellos. Por eso quizá resulte importante, en ciertos modos, desfrancesar mayo y con él a nosotros mismos.

Llegando a junio, 100 años después. Las rebeliones ético-pedagógicas de la Reforma Universitaria del 18

Bendiciones, prestigios sociales, lluvia de puntos y de elogios para el que fuera mansa arcilla en los moldes desgastados por el trabajo de las generaciones perdidas para las supremas lides del espíritu y ganadas para la estéril porfía de los leguleyos! (...) ¿Qué concepto podían formarse de la seriedad de los estudios, de la realidad de la justicia, de la dignidad personal, estudiantes que debían quedar humillados por la merced de tribunales cristianos que cuando no podían agraciarse con una nota de aprobación otorgaban perdón y olvido con magnanimidad reiterada las embajadas del Dislate y de la Desfachatez?... ¡Así se preparaba serviles e ineptos; así se mataba a la juventud!

Arturo Orgaz

Hasta el día de hoy siguen de pie (no sin ciertas fragilidades o fracturas), y también resistiéndose por sectores neoconservadores y mercaderes de la educación, los principios de la Reforma gestada en junio de 1918: autonomía universitaria (autarquía financiera y presupuestaria), cogobierno inter-claustro e igualitario, extensión universitaria, acceso por concurso y periodicidad de las cátedras, libertad de cátedra

(junto a cátedras paralelas y cátedras libres), gratuidad y acceso masivo, vinculación docencia e investigación, unidad obrero-estudiantil y solidaridad internacional. Pareciera mentira que muchos de dichos principios estén en peligro hoy en la Argentina y en muchos lugares del mundo aún ni se hayan establecido al interior de las universidades públicas. Un siglo después, algunas vergüenzas y dolores retornan al tiempo que ciertas libertades se truncan o requieren ser recuperadas. Una vez más, las universidades se han tornado refugio secular y renta de mediocres tiranías de tinte corporativo o mercantil. Por otra parte, pero en íntima relación, el auge evaluador de la época, cuya razón de ser no escatima en avanzar sobre singularidades (tanto individuales como colectivas), podría ser la continuidad de la obsesión examinadora que hace un siglo los propios reformistas discutían. Con una autoridad fundada en la razón evaluadora y todo lo que ella supone (obsesión por la comprobación de resultados, las competencias, el rendimiento, el *management*, entre otras), cualquiera podría sentirse tentado a releer el Manifiesto Liminar donde se reclamaba un ejercicio de la autoridad no sustentado en el mandar sino en la sugerencia y el amor, esto es -según sostuvieron los reformistas en el Manifiesto-, en la enseñanza. Este planteo estaba acompañado de una visualización de la universidad como un *hogar de estudiantes* en el cual sin dicho tipo de vinculación afectiva-pedagógica toda enseñanza se hacía básicamente hostil y, por consiguiente, infecunda. Al considerar allí la educación como una *larga obra de amor* a quienes aprenden, fundar la acción pedagógica en un reglamento o un estatuto era considerado *amparar un régimen cuartelario* (nótese la coincidencia con lo que sostendría Foucault más de 50 años más tarde en su libro, hoy clásico, *Vigilar y castigar*) y no discontinuar la relación de gobierno (entre gobernantes y gobernados) que, de mantenerse igual a sí misma, “agitaría el fermento de futuros trastornos” –como dice textual el Manifiesto-. Acusados de insurrección por un orden que no discutieron, pero que nada tenía que hacer con ellos, el Manifiesto de los reformistas del 18 denuncia que en nombre de ese mismo orden se los quiere seguir burlando y embruteciendo, por lo cual proclaman *bien alto* su *derecho sagrado a la insurrección*. Mucho podría decirse de ese “sagrado” que media entre derecho e insurrección, sobre todo en relación a lo profanatorio que toda insurrección supone, pero no menos relevante es la puesta en jaque de cierto orden (tal y como Fanon diría casi 50 años después, en *Los condenados de la tierra*, respecto de que todo orden es colonial y la acción descolonizadora se relaciona directamente con perturbar ese orden o, directamente, desordenarlo).

En documentos de la *Acción Social y Anti-imperialista de los Estudiantes*, compilados por Gabriel Del Mazo, pueden leerse pasajes como el siguiente:

¿Qué tribunal de sabios podría escrutar, frente al bachiller novel, en un examen de materias teóricas afines a la carrera, los mil pensamientos, los complejos procesos sensitivos que más tarde habrán de definir su personalidad intelectual? Dentro de las imperfecciones, a veces transitorias, siempre corregibles, las

pruebas de ingreso pueden aceptarse como necesidad del momento, pero agregar a este medio poco deseable de selección una limitación numérica, es establecer un desmentido a los principios pedagógicos científicos.

Conocidos son los casos de bachilleres descuidados que más tarde despiertan promisoriamente en la Universidad. Sabido es también que muchos malos examinandos del ingreso, revelan más tarde condiciones sobresalientes. (Trejo et al., 1967, pp. 145-146)

La pregunta del documento traza un importante eje que podríamos encontrar en fina sintonía con el planteo de Rancière y con el propio a propósito de una crítica de la razón evaluadora, incluso con el Foucault de *Vigilar y castigar*. Pues, si prestamos atención, el examen –aunque sea tomado por sabios- ya se ubica en el lugar de aquello que no puede dar cuenta del pensamiento y los procesos sensitivos (*aestheticos*, podría decirse) que producen cierta personalidad intelectual, al tiempo que se le reconoce como un medio poco deseable, constituido por imperfecciones infinitas (aunque a veces transitorias) y, por tanto, siempre corregibles. Tampoco puede descuidarse su alianza, tal vez fundacional, con lo numérico en materia de lo que refiere a sus funciones de selección, clasificación y normalización, que se continúan en la evaluación y el tipo de racionalidad específica que supone. Por supuesto, esta mirada crítica va en la línea de concebir la universidad como un *hogar de estudiantes* y no como una *casa de exámenes*, o en palabras de Sanguinetti (1926):

Si la vieja Universidad de tipo tutorial fue casa de exámenes, la nueva debe ser taller de investigación científica y foco de ideales excitantes, donde el maestro que señala, conduce, disente, enseña a resolver, a pensar, a producir por cuenta propia, debe ponernos en contacto con un horizonte de verdades cada vez más dilatado. (p. 152)

Esta idea de universidad como lugar de hospitalidad para con la curiosidad, donde maestros y estudiantes se reúnen a pensar, busca ampliar el horizonte de verdades y extenderlo en el marco de relaciones pedagógicas más éticas y políticas que técnicas o burocráticas. Por eso se lucha contra las grillas de corrección y los exámenes, tecnologías más afines a lógicas tayloristas o fordistas de producción, que reducen un proceso educativo al número de faltas que una lista o grilla marque, al tiempo que en nombre de la “objetividad” se valora positivamente la menor intervención posible de la apreciación personal del/la estudiante:

Para la escala infinita de los conocimientos, se ha creado una tarifa de pruebas que reduce la apreciación del trabajo al número

de faltas que aparezcan en una lista y la apreciación del saber a lo que revele un examen, que en la mayor parte de los casos es oral, y que resulta tanto más lúcido cuanto menos intervenga en él la apreciación personal del estudiante. (Arciniegas et al., 1927, p. 267)

Pero el panorama de esta discusión puntual y esta lucha general, tal vez no esté mejor graficada que en esos textos que algunos se escribían a modo de epitafios u homenajes a compañeros caídos y muertos en la efervescencia de esta inmensa movilización que ha tenido resonancias, incluso réplicas, en otros países de Iberoamérica. Leamos sino un pasaje del texto que Gabriel Del Mazo (1927) le dedica a Paulo Vrillaud:

De acuerdo el concepto académico tradicional debían ser forzosamente malos estudiantes y peores examinados los únicos universitarios que en esos momentos el país tuviera; los que jóvenes, muy jóvenes, casi niños, señalaron el rumbo a sus maestros y rectificáronles su conducta; y encendieron el corazón de la juventud del país y del continente con la emoción de lo social; y fundaron universidades y reconstruyeron o remozaron las existentes, en un movimiento idealista e institucional que no tiene parangón en nuestra historia. (p. 443)

Puede leerse allí un motivo tradicional que retorna de manera incesante en unas cuantas aulas del presente: la infancia que se rebele ante lo instituido, tiende a ser des/sub/infra-valorada por el solo hecho de desafiar cualquier autoridad e intentar señalar otro rumbo a sus maestros. Como señala el homenaje, esto ha sido motivo no solo de revueltas sino también de desacuerdos, litigios, desconsideraciones, fundaciones y refundaciones de instituciones educativas como la universidad de aquel entonces (tal vez en cierta coincidencia con lo que sucedería 50 años más tarde en París). Estas influencias críticas no han dejado de resonar en otras latitudes, lo cual puede entreverse en un pasaje de un texto de 1926 donde Wenceslao Roces (1968) habla de la Reforma Argentina como ejemplo en España y dice:

Pero por si acaso fuera concebible en el estudiante español de hoy un brote de protesta o de rebeldía, es decir, un aliento de juventud, está ahí para evitar el peligro ese magnífico cancerbero del examen por asignaturas, guardián celoso que vela por los fueros de privilegio del señor profesor, y es las más de las veces instrumento propiciatorio del servilismo o de su arbitrariedad. (p. 56)

Es muy interesante que el brote de protesta o rebeldía manifestada por el estudiante como aliento de juventud se dirija a evitar el peligro de ese perro de tres cabezas (o cancerbero, en línea con cierta metáfora del tribunal) que el examen representaría como guardián celoso de los privilegios de un Señor Profesor e instrumento del servilismo o su arbitrariedad. Por su parte, en Perú, José Encinas (1968) señalaba el gran peso del azar en el examen y su relación con la cuantificación e ignorancia respecto de la personalidad o capacidad del estudiante, perdida en un fárrago textual:

San Marcos, en la reforma, se dio cuenta de que el examen tradicional ante un jurado, no era otra cosa que un golpe de azar en la mayoría de los casos, sin que su práctica fuera suficiente para comprobar la capacidad del estudiante. Servía este examen para apreciar la cantidad de conocimiento que retenía el alumno, sin ser posible hacerlo en cuanto a la calidad de los mismos, y mucho menos en cuanto a la personalidad del estudiante, perdida en el fárrago de textos de enseñanza. (p. 123)

En un texto de 1949 sobre la Reforma Universitaria y la Cultura Paraguaya, Natalicio González (1968) escribe una de las verdades históricas de los procesos examinatorios-evaluativos: “En la Universidad actual, los alumnos, que apenas asisten a clase, leen para rendir exámenes y lo así aprendido superficialmente desaparece de su recuerdo a la mañana siguiente” (p. 340). ¿Cuántas veces hemos “dado” exámenes excelentes, obtenido altísimas notas, pero olvidando al día siguiente lo vomitado sistemáticamente en aquella mesa o papel? Aunque luego no pueda decirse lo mismo de su escena fantasmática que a tanta gente se le ha aparecido cotidianamente en otras circunstancias o le ha retornado incluso en sueños con un resultado adverso.

Por si quedaran dudas de la herencia indisciplinada, cierto legado de rebelión y una pulsión herética que hoy nos lleva a resistir la razón evaluadora, cabría visitar un texto de Arturo Orgaz (1968) del año 1922 donde sostenía que la farsa docente se prolonga en la farsa de la prueba, siendo esta causa de aquella y llegando a exclamar “¡ahí estaba el veneno!” (p. 14): escalas del cero al diez, prohibiciones de búsquedas que vayan más allá de lo que el dedo infalible del sabio señale, así como de toda manifestación que elida la muleta del textito e involucre su personalidad o deseo, condena para tal levantisco, “pedante” o “irrespetuoso”; bendiciones, prestigios sociales, lluvia de puntos y elogios para los dóciles cual mansa arcilla en moldes de ocasión disciplinar. Los reformistas lucharon contra esto y contra los privilegios de quienes estaban vinculados de alguna forma con la casta gobernante, lo cual retribuía en beneficios que llegaban hasta ahorrarles pasos por la Inquisición de la época, pero para quienes les tocara, podríamos compartir la interpelación de Orgaz (1968) que no posee fecha de vencimiento:

¿Qué concepto podían formarse de la seriedad de los estudios, de la realidad de la justicia, de la dignidad personal, estudiantes que debían quedar humillados por la merced de tribunales cristianos que cuando no podían agraciar con una nota de aprobación otorgaban perdón y olvido con magnanimidad reiterada las embajadas del Dislate y de la Desfachatez?... ¡Así se preparaba serviles e ineptos; así se mataba a la juventud! (p.14)

¿No es acaso precisamente lo que pervive en la lógica cruel de la razón evaluadora que coloniza el paisaje contemporáneo de la universidad? Entre el servilismo y la humillación, se entiende que

...no había tarea alguna encomendada a la investigación del estudiante desde que faltaba la curiosidad y la renovación en el espíritu del “magister”. Los exámenes, por lo tanto, eran de una rutina, de una identidad, de una precisión inflexibles; eran brillantes, como brillantes son las descargas memoristas, porque nada tan fácil como engullirse un libro para preparar el examen de la materia y lo que parecía fluidez y espontaneidad no eran sino mecanización y mediocridad: servilismo de la inteligencia, dogmatismo del saber, muerte de la ciencia, sacrificio de la cultura, mentira universitaria. Había tal desconocimiento, tal menosprecio de la cátedra que amén de los textos biblia, los programas eran inmutables como que respondían al contenido exacto del libro tal cual, y algunos –no es caricatura- eran el mismo índice del libro dividido en bolillas! (Orgaz, 1968, p. 12)

Mecanización y servilismo intelectual que habitan fuertemente la universidad contemporánea; dogmatismo del saber, ciencia asesina, cultura patriarcal, cuántas falacias justificadas en la buena conciencia de la universidad; cátedras del menosprecio, textos que se hacen biblia, programas que solo cambian al requerimiento colonial del mercado y las innovaciones evaluativas de moda... Por tanto, la lucha continúa, y ella nos implica en combate siendo realistas: ya no “pidiendo” lo imposible (como rezaban en París del 68), sino haciéndolo (como nuestros antepasados del 18).

¿Qué universidad –o forma de vida- está en juego, en fuego, en aire, en sueño?

los exámenes y las clasificaciones desaparecerán en cuanto se comprenda lo que es la educación, como fruto de las manifestaciones espontáneas, libres, sin medidas artificiales, de todas las energías de la niñez, de la juventud, de los maestros (...) y del pueblo. (...) nada más contrario a la educación que la violencia producida por los actuales exámenes, clasificaciones y certificados.

Carlos N. Vergara, *Filosofía de la educación* (1916).

Si seguimos el trazo del diálogo sobre el poder mantenido entre Deleuze y Foucault (2000), podríamos coincidir en leer la Reforma del 18 como lo que Deleuze allí llama una *reforma reclamada*, es decir, exigida por aquellos a los que concierne, una “acción revolucionaria que, desde el fondo de su carácter parcial, se ve determinada a poner en cuestión la totalidad del poder y su jerarquía” (pp. 10-11). Cansados de la indignidad de que hablen por ellos, de ser infantilizados o tratados como prisioneros en una universidad que parecía cada vez más una prisión o un monasterio, hartos de la ideología burguesa de una justicia pedagógica cuya forma era la del tribunal, los estudiantes reformistas del 18 no solo hicieron oír sus protestas o interpelaciones, sino que dinamitaron el conjunto del sistema de enseñanza que los oprimía. Contra la lógica policial del poder que ejercían profesores de todas clases, se organizaron contrafuegos, defensas y ataques que llegaron a instaurar vínculos laterales, todo un sistema de redes, de bases populares.

Mientras que el Mayo Francés fue el síntoma de una exigencia más o menos sorda, como sostiene Nancy (2009): “¿cómo estudiar la «Ilustración» (dado que este término es el más emblemático)? Por ejemplo: ¿por qué y en qué sentido invocar una «nueva Ilustración» como lo hacía Derrida? En otras palabras, ¿cómo reabrir la Razón más allá, más arriba, más profundamente? (...) De esto se trata: de rehacernos una Razón...” (pp. 69-70). Aunque desde dicha posición se pretenda tomar distancia de la misma razón del “desarrollo” (que produce las ya sabidas violencias bélica, mafiosa, financiera y contaminante, entre otras), resulta extraño querer responder a un problema de cuna con más de sí mismo: pues la Razón moderna e ilustrada engendró la racionalidad técnica y capitalista de la equivalencia mercantil indiferente a las injusticias y la explotación que no dejó de extenderse aún como la razón ilustrada del progreso con todo un artificio jurídico que la avala en nombre de una humanidad históricamente restringida al canon occidental-europeo.

Como si las Luces, que se proyectaron como un universal expansivo y prometedor, invasivo y dominador, ahora de repente, en un nuevo tiempo por nombrar, pudieran reinterpretarse como un universal recíproco y acogedor. Este planteo un tanto irresponsable, pero completamente fiel a la exigencia mencionada anteriormente e incluso a las preguntas que de ella se desprenden, puede encontrarse en el ensayo titulado “*Nueva Ilustración Radical*” de Marina Garcés. Al igual que Nancy en su insistencia de buscar un nuevo paradigma evaluativo, la opción de Garcés (2017) por una “Nueva ilustración radical” lleva a lo Mismo respecto del examen:

Lo que la ilustración radical exige es poder ejercer la libertad de someter cualquier saber y cualquier creencia a examen, venga de donde venga, la formule quien la formule, sin presupuestos ni argumentos de autoridad. Este examen necesario, sobre la

palabra de los otros y, especialmente, sobre el pensamiento propio, es a lo que empiezan a llamar entonces, de manera genérica, la crítica. Más allá del sentido estricto que este término había tenido (...) en el siglo XVIII pasa a significar, siguiendo aún la *Encyclopédie*, «*un examen claro y un juicio equitativo de las producciones humanas*». (...) Desde un punto de vista ilustrado, por tanto, la crítica es autocrítica, el examen autoexamen, la educación autoeducación (pp. 37-38) –énfasis nuestro–.

Como en páginas posteriores sostendrá la autora, “autoeducación significa ahora autocorrección. Pero no puede examinarse a sí misma ni someterse a un juicio equitativo. Porque es aproblemática, acrítica” (Garcés, 2017, p. 56). Esta cuestión no es precisamente de “ahora”, dado que en la cita anterior ya puede verse la vinculación íntima entre ilustración y examen, y a la cual parece sumarse en serie la noción de crítica.¹ En esta línea, eso que llama “*examen necesario*” parece ser requisito generalizable y modo de relación con los otros (y con sí mismo) no solo en la “ilustración radical” sino también en el planteo del capitalismo contemporáneo. He aquí la lógica de la colonialidad enraizada en la razón evaluadora, es decir, la sospecha y duda eterna del otro -e incluso de sí mismo- en una exigencia de rendimiento determinado que involucra al poder disciplinario y sus condimentos: medición, comparación, clasificación, normalización, entre otros. El “*examen claro y juicio equitativo*” de las “producciones humanas” implica exactamente la misma lógica que ha desterrado del concepto de “lo humano” a los pueblos de América, África y Oriente en épocas de colonización, solo que ahora lo que persiste, como bien ha enseñado el giro decolonial, es la colonialidad. Por ello es necesario estar atentos y atentas a las herencias que nos forman y nos deforman, y a los legados que fortalecen nuestras luchas. Tal vez ahora se entienda mejor la oposición radical de los reformistas del 18 al examen, que ciertamente era la oposición a toda una lógica colonial de relación. Pero, antes de seguir profundizando en los discursos del 18, convendría ver una conexión más de la idea de universidad con la herencia de la ilustración.

Lo que Derrida (2002) llamaba *Universidad sin condición* contenía no solo la idea del derecho primordial a decirlo todo públicamente (aunque sea como ficción y experimentación del saber), a publicarlo, sino también una referencia al *espacio público* como vínculo de filiación con la época de las Luces y tal disposición puede luego encontrarse en la articulación conjunta que propone entre la Profesión y la Confesión, puesto que desde el siglo XIV la confesión de los pecados podía organizarse “en función de las categorías sociales y profesionales” (Derrida, 2002, p. 15). ¿Acaso podría radicar en esta articulación el lado más oscuro de las Luces y su permanente obsesión por alumbrar, encandilar, transparentar toda opacidad, resto u oscuridad constitutiva e inaccesible del otro y de sí? En este marco, aunque convida pistas interesantes para

pensar, preocupa la ambigüedad y toma de partido final con la que Derrida (1997) llega a plantear la cuestión:

Si la Universidad es una institución de ciencia y de enseñanza ¿debe, y según qué ritmo, ir más allá de la memoria y de la mirada? ¿Debe acompasadamente, y según qué compás, cerrar la vista o limitar la perspectiva para oír mejor y para aprender mejor? Obturar la vista para aprender, esta no es, por supuesto, más que una forma de hablar figurada. Nadie lo tomaría al pie de la letra y yo no estoy proponiendo una cultura del guiño. Estoy resueltamente a favor de las Luces de una nueva *Aufklärung* universitaria. (p. 119)

Curiosamente, el texto se llama *Las pupilas de la universidad* y las preguntas de partida convidan a ir más allá de la mirada, cerrar la vista o limitar la perspectiva para aguzar otros sentidos (como oír o “aprender”), resueltamente a favor de las Luces que suelen entrar por las pupilas como esos orificios dilatables y contráctiles que regulan la cantidad de luz que pasa al interior del globo ocular. Sin estar exentos de centralidad y oscuridad propia, los dos elementos mutuamente imbricados que continúan a dicho título, y parecerían ser las pupilas sobre las que se basa el texto, son el *principio de razón* y la *idea de universidad*. Sobre el principio de razón, dice Derrida (1997), “*ha de ser rendido*” y sigue:

¿Qué quiere decir aquí «rendir»? ¿Acaso la razón es algo que da lugar a intercambio, circulación, préstamo, deuda, donación, restitución? Pero, en ese caso, ¿quién sería responsable de esa deuda o de esa obligación? Y ¿ante quién? (...) Parece marcar para nosotros la exigencia, la deuda, el deber, la solicitud, la orden, la obligación, la ley, el imperativo. Desde el momento en que razón puede ser rendida (*reddi potest*), lo ha de ser. (...) Responder a la llamada del principio de razón es rendir razón, explicar racionalmente los efectos por las causas. Es asimismo fundar, justificar, rendir cuenta por medio del principio (*arkhè*) o de la raíz (riza). (...) Sin embargo, responder del principio de razón y, por consiguiente, de la Universidad, responder de esa llamada, interrogarse acerca del origen o del fundamento de ese principio del fundamento (...) no es simplemente obedecerle o responder ante él. No se escucha del mismo modo según se responda a una llamada o se interrogue acerca de su sentido, su origen, su posibilidad, su fin, sus límites. (pp. 122-123)

Si la idea de universidad se reduce al principio de razón, es decir, a tener que rendir cuenta, reponer, responder a una mera obligación, a una exigencia, a un *deber*, a una solicitud u orden, a una ley o imperativo, esto es darle lugar a la razón evaluadora que, por más permisiva que pueda parecer, siempre termina por llevar todo a sus

términos, su sentido, su origen, su posibilidad y sus límites. Pues, tal como sostiene Derrida (1997), el principio de razón se reconoce en “la seguridad del cálculo y el cálculo de la seguridad (...), se construye a partir de la determinación instrumental de un lenguaje calculable” (p. 131), lo que lo muestra también como principio de una razón predominantemente evaluadora. Tal vez es por esto que, por ejemplo, discursos como los del marxismo o el psicoanálisis en tanto están normalizados por dicho principio, aunque se digan revolucionarios, no inquietan a las fuerzas más conservadoras de la Universidad:

Se los entienda o no, basta con que no amenacen a la axiomática y a la deontología fundamentales de la institución, a su retórica, a sus ritos y a sus procedimientos. El paisaje académico los acoge más fácilmente en su economía, en su ecología; en cambio, acogen con mucho más temor, cuando no es que excluye sin más, a aquellos que plantean preguntas que están a la altura de dicho fundamento o no-fundamento universitario, a aquellos que dirigen también a veces estas mismas preguntas al marxismo, al psicoanálisis, a las ciencias, a la filosofía y a las humanidades. No se trata únicamente de preguntas que hay que formular sometiéndose, tal como hago aquí, al principio de razón, sino que se trata de prepararse a transformar de forma consecuente los modos de escritura, la escena pedagógica, los procedimientos de co-locución, la relación con las lenguas, con las demás disciplinas, con la institución en general, con su fuera y su dentro. (Derrida, 1997, p. 134)

Pero para transformar la escena pedagógica, los procedimientos de co-locución, la relación con la institución en general, hay que cambiar no el contenido sino los términos de la conversación como supieron hacer los reformistas del 18. Se trata de combatir las condiciones negativas, los protocolos vigilantes, aunque se sostengan en nombre de una nueva *Aufklärung* más crítica o renovada siempre estará en juego una reelaboración del viejo problema moderno/colonial que retorna cual síntoma reprimido. Para Derrida (1997), “Ni en su forma medieval ni en su forma moderna ha dispuesto la Universidad de su autonomía absoluta y de las condiciones rigurosas de su unidad” ya que durante más de ocho siglos solo fue el nombre de “una especie de cuerpo suplementario que ha querido a la vez proyectar fuera de sí misma y conservar celosamente en sí misma, emancipar y controlar” (p. 137). Razón por la cual *representa* la sociedad en su escenografía, sus metas, sus conflictos, sus contradicciones, sus juegos y diferencias, su “deseo de concentración orgánica en un solo cuerpo” cuyo lenguaje organicista va siempre asociado al lenguaje técnico-industrial del discurso moderno, pero que también ha concedido el tiempo de la reflexión, es decir, de una disociación del tiempo social de la urgencia. De este modo, (en ocasiones) ofreció una libertad de juego grande y valiosa, un lugar vacío para el acontecimiento, la chance de una vuelta

sobre las condiciones mismas de la reflexión. Y el paréntesis no está demás, puesto que no todas las Universidades han sido lo Mismo, aunque las más cercanas al autor pareciera ser que sí. Recordemos sino las palabras de Darcy Ribeiro (1967):

Los atributos esenciales de la estructura universitaria francesa son: la agregación como procedimiento básico de selección pedagógica; el Pariscentrismo; el burocratismo y su carácter de sistema más interesado en los exámenes que en la enseñanza. (p. 22)

En su libro *La universidad necesaria*, Ribeiro (1967) se muestra preocupado porque los avances de la Reforma de Córdoba se hayan vuelto insuficientes para asegurar la renovación de las Universidades que “con las mesas examinadoras permanentes convierten a las Facultades en *máquinas de exámenes* con descuido de otras funciones” (p.74) –énfasis nuestro-. La misma preocupación es compartida por Julio V. González (1945) cuando sostiene:

No sería posible, y no lo es hasta hoy, que la universidad empezara a ser un órgano de cultura y de ciencia, en tanto siguiese convertida en una casa de tomar exámenes. Esta tarea, no solamente absorbe la mayoría del tiempo necesario para la elaboración de ideas y la investigación científica, sino que impone fatalmente a la cátedra la inferior categoría y limitado horizonte de una actividad enderezada exclusivamente a preparar el examen. (p. 223)

Pues con la universidad como mera *casa de exámenes*, los cursos se desarrollan y atan sus metodologías al régimen examinador, los profesores son meros explicadores de un programa cuya enseñanza estriba en orientar a contestar las preguntas del interrogatorio a que será sometido quien pretenda “pasar” la materia respectiva. Como analiza críticamente González (1945), el estudiantado “no debe preocuparse por formar conceptos, sino por acumular conocimientos. Tampoco debe empeñarse en realizar un ejercicio personal a fin de adquirir ideas propias, puesto que no las necesita para afrontar la prueba” (p. 290). De este modo, la *tarea evaluadora* termina por absorber la función docente e imposibilitar cualquier tiempo de estudio -aunque tantas veces se confunda el ejercicio del estudio y el vínculo con saberes con el de preparar y dar exámenesⁱⁱ, como se hizo en esas campañas de desprestigio a las universidades que se resistían a la lógica examinadora y eran atacadas como lugares “donde los alumnos se reciben sin saber nada porque no rinden examen” (González, 1945, p. 285)-. Por supuesto, la lógica examinadora –que hoy se recicla en la razón evaluadora- siempre ha detentado un poder simbólico y real tan tremendo que ha llevado a mucha gente a padecer enfermedades o padecimientos psicosomáticos, e incluso la muerte. Una

muestra de ello podemos encontrarla en lo que González (1945) cuenta sobre el suicidio de Roberto A. Sánchez, “joven sanjuanino que puso fin a su vida por haber sido aplazado en un examen” (p. 209), lo cual provocó serios disturbios y protestas estudiantiles que intentaron suprimir un turno de exámenes (motivo suficiente para que intervenga, no el ministro de Instrucción Pública, sino el del Interior para “prevenir” y amenazar con la intervención de la fuerza pública).

La Reforma Universitaria del 18 como movimiento estudiantil libertario y anti-totalitario, aún dentro del aula, hizo del estudiante “una entidad para que dejara de ser pasto de lista de exámenes” y no se limitó a los muros universitarios, sino que sentó las bases de una lucha popular por el derecho a vivir dignamente y “llegar a un estado de igualdad en relación con los otros” (González, 1945, p. 165). Si se podía llegar a morir por el aplazo en un examen, significa que la lucha contra su lógica y racionalidad también constituía –y constituye– toda una forma de vida, así como una serie de contrapropuestas concretas para hacer frente a esa farsa esencialmente desigualitaria.

Pues Deodoro Roca (1959, p. 40), uno de los célebres protagonistas del movimiento reformista, decía que los exámenes no son forma de probar ninguna capacidad porque no existen grados de suficiencia en “esas pruebas de naturaleza aleatoria a las cuales, a pesar del contralor severo a que se las somete, se les ha dado ya su significación propia” y, por el contrario, veía en las monografías, como ejercicio de pensamiento y escritura, un modo especial de vincular a los estudiantes al aula –siendo la asistencia voluntaria–, frutos de las preocupaciones y disciplinas “*sugeridas* en el aula misma” (p. 40). Por su parte, Regules (1941) como decía que “el examen es la institución de control más inadmisibles que pueda imaginarse”, sostenía que una de las reformas esenciales sería sustituirlo por una prueba que pudiera realizarse en la biblioteca de la Facultad, teniendo el/la estudiante “a su disposición todos los libros que desee y pida, todos los apuntes y volúmenes que quiera llevar consigo”, para que dicho ejercicio sea “un reflejo de la realidad, sin sobresaltos ni puntazos de cerebelo” (p. 182). Claro que en aquella época no contaban con que la lógica examinadora se potencie en un tipo de racionalidad como la evaluadora que podría hacer de toda producción del sujeto una cosa medible, cifrable, comparable, clasificable, normalizable, incluíble al tiempo que excluible. Tal vez por eso en el I Congreso Iberoamericano de Estudiantes (realizado en México en 1931), uno de los puntos resolutivos de la organización pedagógica bregaba por la “suspensión total de los anticuados exámenes finales y su substitución por pruebas de tesis u otros procedimientos” (González, 1945, p. 350).

Pero, como sostenía González (1945), la solución de fondo “consiste en el destierro absoluto y definitivo del examen” para que la universidad “se entregue exclusivamente a la enseñanza, a la investigación y a la elaboración de la cultura” (p. 292); pues el examen es visto como un obstáculo más en la serie de los que impiden desempeñar a las instituciones educativas, y entre ellas a la universidad, su misión ética, intelectual y epistémica. Al mismo tiempo que convierte la función de enseñanza en el

hecho de saciar un apetito de privilegio, convierte a los jóvenes en números a la derecha de la opresión y hace de sus cerebros una esponja: “empapándose de conocimiento se hincha, llega al examen y, como si a la hinchada esponja se la exprimiese, aquel cerebro queda liviano y fofo” (Yunque, 1928, pp. 14-15). En un sentido más interesante, Alejandro Korn (1956) veía en los dispositivos de examen “un adminículo vetusto de antecedentes coloniales” que termina por convencer a estudiantes de que breguen por “que se multipliquen las épocas y turnos de exámenes” (p. 28) para desarrollar o poner en juego habilidosas tácticas en procura de la aprobación y el ansiado diploma.

Por lo tanto, a diferencia de Derrida, nos queda por preguntar si quizá no sería más importante concentrarnos en las córneas de la universidad más que en sus pupilas - tan siempre relacionadas a las luces y principios de razón evaluadora-. Pues la córnea es responsable de dos terceras partes de la potencia total del ojo, contribuye a la mayor parte del poder de enfoque y es el tejido con mayor densidad de terminaciones nerviosas del cuerpo y, por ello, de mayor sensibilidad. Aunque su gran sensibilidad, su potencia y poder de enfoque puedan verse alteradas por patologías deformatorias, como la lógica examinadora de la razón evaluadora y sus motivos mercantiles, no dejamos de pensar que tal vez la enseñanza y la conversación, la lectura y la escritura, los ejercicios de pensamiento y sensibilidad, sean las córneas de la universidad que tantas veces se ven afectadas o distorsionadas. De su atención, tratamiento y lucha, depende que la/el estudiante no se parezca a ese que tan fuertemente describió Regules (1941):

El estudiante, actualmente, es un transeúnte de la Facultad. Ni deja, ni lleva nada. Cuatro nociones de índole profesional; sustancioso y vital para la vida, para el espíritu, para la sociedad: nada. O por lo menos muy poco.

Concurre a las aulas, aburrido por el llamado compulsivo de una lista. Mira el último día de clase como el día de liberación. Sorteas las promociones con más impaciencia por concluir, que afán honorable de saber.

No toma la Facultad como lo que debe ser: un sitio de llegada definitiva, donde se ha de continuar siempre, completando y renovando una cultura que no se agota jamás. Todo lo contrario: con el último examen, se escapa sin pena, así como ha entrado y permanecido sin amor. (p. 174)

A modo de improbable cierre: de la *universidad* a la *pluriversidad*, un vuelco radical en la enseñanza ante la lógica examinadora de la razón evaluadora

Como todos los años, vuelve a las sienas juveniles el presuroso latir de los días de examen, sobrecogidos, azarosos. Días de palideces, fiebres y vagas iniciales exprimidas por el tiempo implacable y premioso. Se ahoga en ellos la risa y la canción. Una emoción indefinible, angustiosa, serpentea en el pecho. Novia desvanecida, cine misterioso y lejano, guitarra colgada en las paredes de la pensión, charla encapotada, parque sellado... Afuera, rumores y perfumes

estremecidos. El deseo se hincha y torna con el breve ritmo de un seno. Dulce vagar, recogido y enrollado. Guardapolvo y texto. Tardes de noviembre. Exámenes. ¡Lotería, lotería!

Deodoro Roca

Mignolo narra en una conversación reciente (Giuliano, 2017) que “en el medioevo europeo y el renacimiento, la ‘Uni-versidad’ tomó su nombre en consonancia con el concepto teológico-filosófico de ‘uni-versalidad’” (p. 136) con su localismo europeo implícito y en línea con la cosmología occidental que convenció –y colonizó- a mucha gente, pero hoy esa creencia ya no se sostiene. En dicha charla, menciona la Amawtay Wasi (Casa del Saber o de la Sabiduría) que no solo se desengancha de la trayectoria occidental, sino que es un ejemplo de *pluriversidad* donde el pensamiento fronterizo se manifiesta en el mantenimiento de un tipo de institución, pero con un vuelco radical en su naturaleza. Esto responde a la “pluri-versalidad” como desenganche de la universalidad, es decir, como proceso que puede tener lugar en las universidades actuales a sabiendas de que el poder moderno dificultará las cosas desde el punto en que necesita mantener la *universalidad* de la educación en consonancia con las necesidades de la globalización político-económica (que requieren al mismo tiempo de la universalidad de la razón evaluadora y de sus lógicas examinadoras).

Dichas necesidades se alinean con el control que ejerce la epistemología moderna/colonial sobre los supuestos que constituyen las reglas disciplinarias y disciplinantes que privilegian posiciones para primordialmente evaluar -como sucede en la *universidad*-, por eso Mignolo en la conversación mencionada insiste en que el desenganche implica un vuelco radical de estas concepciones y no en que lo “uni” ahora puede ser “pluri”, como la idea de “pluri-*universidad*” que considera un sinsentido total(izante) del que también habría que desengancharse. La idea de “pluri-*universidad*” viene siendo sostenida por Boaventura de Sousa Santos desde su libro “*La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*” que data de 2004 y permite visualizar cómo lo “pluri” resulta un mero agregado cosmético para mantener las mismas reglas de juego que dejan incuestionada, entre otras cosas, a la razón evaluadora -e incluso le dan un “nuevo” tinte progresista-.

Recientemente, los planteos que hacen a lo que De Sousa Santos (2019) llama “modelo pluri-*universitario*” fueron reciclados y reproducidos en el libro “*Educación para otro mundo posible*” donde plantea que la universidad solo podrá resolver su crisis institucional con éxito “si decide enfrentar la exigencia de la evaluación”, pero no cuestionando radicalmente su pertinencia (como hemos visto hacer en los reformistas del 18 en relación al examen), sino apenas apostando a la generación de condiciones para “la negociación de los términos de la evaluación”, lo cual podría brindarle injerencia en “los objetivos en función de los cuales debe ser evaluada” y en plantear una “evaluación externa inter-pares” realizada por “gente de la comunidad académica capaz de distanciarse del clientelismo de cada centro” (p. 102). Todo esto porque, en el fondo, hay una creencia incuestionada en la razón evaluadora y la posibilidad de una evaluación “equilibrada y sin prejuicios de su desempeño” o una evaluación de

“aprovechamiento social o artístico de los conocimientos adquiridos” que, ciertamente, vincula de modo llamativo la participación socio-educativa y la asignación de beneficios (que dicha participación otorgaría) como dependientes de “la evaluación de los desempeños” (De Sousa Santos, 2019, p. 112). ¿No sería precisamente este un posicionamiento que claudica de –o, al menos, desconoce– las herencias indisciplinaadas y los legados de rebelión de los reformistas del 18?

Aunque se plantee un reemplazo de las formas de evaluación “normal”, se dejan intactas las lógicas de normalización en función del rendimiento y el desempeño, al tiempo que la meritocracia propia de la razón evaluadora se ve reforzada cuando De Sousa Santos (2019) plantea premiar procesos en que “la competencia en saberes no científicos se enriquece como tal en el contacto comunicativo y argumentativo con la competencia en el saber científico” (p. 114) y viceversa. Este es un importante ejemplo de cuando lo “pluri” no se desengancha de lo “uni”, ya que hasta los saberes no científicos entran en (y como) competencia en el marco de la racionalidad que reduce procesos a premios (y castigos como contraparte más o menos explicitada).

Así, De Sousa Santos (2019) desea un “nuevo” sistema de evaluación en el que “deben adoptarse mecanismos de autoevaluación y de heteroevaluación” y “tomar la opción entre una evaluación tecnocrática y una evaluación tecnodemocrática o participativa” (p. 187) sin ver que la trampa está en sumirse (o seguir enganchados) a la misma racionalidad que se auto-recicla en la lógica mono-cultural hegemónica que subyace en la falsa elección entre evaluación (“buena”) y evaluación (“mala”), cuando extrañamente se pueda hallar un planteo semejante en el pensamiento indígena de, nos animamos a afirmar, la mayoría de las comunidades originarias de los multi-territorios que habitamos. Resulta problemático, pues, pensar que se necesita de la evaluación para generar procesos de aprendizaje político o que este solamente dependa de principios como los de “auto-gestión” o “auto-vigilancia” y no se llegue a ver que, incluso en los “modelos de (auto)evaluación participativa”, siempre entra en juego la “auto-contemplación narcisista” o el intercambio de “favores evaluativos” -que De Sousa Santos cree poder evitar a partir de principios como los mencionados-.

Además, no puede menos que sorprender que el autor de las “epistemologías del sur” plantee un “nuevo” sistema de evaluación a partir de conceptos que han sido instalados por psicólogos, didactas y especialistas norteamericanos y europeos desde mediados de siglo XX en adelante. Por mencionar solo algunos ejemplos: Norman Gronlund (1973), quien fue profesor de psicología educativa en la Universidad de Illinois, en 1965 sostiene la autoevaluación como una clave para la mejora del aprendizaje sin la cual no habría conciencia de ciertos patrones de actuación y no sería “muy probable” que pueda aprenderse mucho por cuenta propia (¿y cuándo lo sería? Podría preguntarse...); en 1966, Ray Simpson (1967), otro especialista en psicología educacional, sostiene que “el mejoramiento significativo de la práctica educacional solo puede obtenerse a través del mejoramiento sistemático del maestro individual” (p. 9)

que estaría garantizada por la autoevaluación y no ya por la mera experiencia de enseñanza; también para la pedagoga francesa Anna Bonboir (1974), tanto la autoevaluación como la heteroevaluación, “se convierte en una vuelta de todos los instantes, a fin de organizar la gestión que conduzca a la nueva etapa”, lo cual “permite afrontar lo imprevisible cuando se produce” y “lo pone *al servicio del fin que no se pierde de vista*” (p. 78) –énfasis original–.

Incluso en América Latina, tiempo antes también se pueden encontrar posicionamientos similares, por ejemplo, en la pedagoga cubana Clara Cardounel (1968) que ve en la autoevaluación continua una motivación para la auto-superación y el cultivo de “excelentes virtudes y cualidades” (para la lógica del rendimiento) como la puntualidad y la responsabilidad (siempre individual), pero nada dice si no se encuentra tal motivación en el rendimiento que no está regido solo por la progresión. En este marco, la evaluación participativa o “tecno-democrática”, tal como se ha observado para la evaluación grupal o “coevaluación” en las llamadas pedagogías críticas, se trata de un producto de la *colonialidad pedagógica* (Giuliano, 2019b) que llega a verse hasta en la “imaginación epistemológica” que De Sousa Santos (2019) pregona como posibilidad de “reconocimiento de diferentes conocimientos, perspectivas y *escalas de identificación, análisis y evaluación de las prácticas*” (p. 334) –énfasis nuestro–. Pero ¿hasta qué punto diferentes conocimientos y perspectivas pueden ser “reconocidos” sin ser reducidos a lo epistemológico a secas de una imaginación semejante, es decir, de una imaginación que solo pareciera percibir en términos de escalas de identificación y evaluación?

Una vez más la colonialidad pedagógica y la razón evaluadora como su producto ineludible captan hasta la imaginación para seguir respondiendo a las necesidades de la globalización político-económica en su afán de universalidad que llega hasta maquillarse de pluralidad para seguir sosteniendo su más fatídica mismidad. Por eso la universalidad del examen que pervive hoy en la de la evaluación, y que comenzó con las prácticas de examinación de sí en la antigüedad y se consolidó con el examen de conciencia del cristianismo, nos encontramos no meramente con el clásico eurocentrismo sino –como ya advertía anteriormente Alejandro Korn– con antecedentes coloniales que hoy perduran y se ven potenciados en la lógica de la colonialidad tan propia de la razón evaluadora y sus dispositivos. Y así pareciera que nos hemos acostumbrado a que la educación tuviera tanto que ver con la lotería, que la enseñanza no pueda pensarse sin examen (hoy re-generado como evaluación), que devenir estudiante sea meramente acudir con un número a un sorteo del cual no siempre se saca premio, como decía Deodoro Roca (1959) en su célebre texto “*Palabras sobre los exámenes*” -publicado en noviembre de 1942, meses después de su fallecimiento en ese mismo año–.

Como si hubiera que pasar de alumno a “profesional” sin ser –o estar, o devenir– siquiera estudiante. Aprender, así, en todo caso se torna aprender a caminar por una

cuerda floja que, de un lado, estamos buscando mantener el equilibrio y, del otro, está el inquisidor moviendo la cuerda para ver si nos caemos y descalabramos. Y quien no cae, con toda valentía se mata rindiendo por llegar a una meta supuestamente igualitaria que tiene alguna cualidad ontológica para ofrecerle, tentarle y conquistarle: *“Todo esto será tuyo si me respondes a estas preguntas, si tienes suerte con estas bolillas desde donde te miro”* (Roca, 1959, p. 44). Las bolillas con sus respectivos números representaban las unidades o temas del programa que determinada disciplina ofrecía, las mismas se batían dentro de un “bolillero” cuyo azar dictaminaría lo que se tendría que evaluar. En este contexto, cualquier estudiante se percata de la irreal riqueza que se le ofrece y que reclama a cambio, por ese falso mecanismo (que nada da), su alma indefensa y frágil. Frente a este panorama de mecanismos evaluadores con su insoslayable y constitutiva mezquindad mercantil en la que todo dar espera ser retribuido porque “nada es gratis en esta vida”, lo educativo, lo verdaderamente educativo (y Roca dirá: lo verdaderamente humano), sería ir enseñando, a lo largo de una vida de aprendizaje, qué cosas y qué ideas no “parecen” convenirle y cuáles sí en principio. En este sentido, Roca (1959) hacía referencia al “problema del adiestramiento” como algo que debiera mantener alerta la mente de docentes y, por lo mismo, el examen debiera quedar catalogado para siempre “entre los ‘juegos prohibidos’, en defensa de la inteligencia” (p. 44). Aun así, sostenía Roca (1959), “la culpa no es de tal o cual profesor satánida. Es de tal o cual sistema”: de un “régimen de enseñanza” que “hace depender de *un* éxito, de una buena jugada, a veces toda una vida” (pp. 44-45).

Y nada debiera depender de él mientras se ofreciera como un desafío en el que nunca el alumno suele elegir las armas y el terreno. Mientras se presente como premio a unos momentos de feliz gimnasia. Y ni siquiera de gimnasia mental, sino mecánica. O como "recompensa" a una prueba donde innegablemente intervienen factores tan extraños al conocimiento como lo son la audacia, la agilidad memorativa, la seducción verbal... Y lo grave es que esos factores siguen conformando más tarde la mente y la acción de sus beneficiarios. Y se hacen jugadores para toda la vida. (...) Una vida exige rumbos nuevos. La verdadera educación -muchas veces lo leímos, pero pocas lo vimos practicado- es tanto como ensayo de desarrollar la atención, el deseo de comprender, el respeto a lo que comprendan, deseen y digan los demás. Rigor para sí, justicia para los otros. Atención para todo y para todos. La verdadera educación, la formación que ella anhela, debe ser siempre abierta. Y no debe fomentar la fe, sino la duda; no la credulidad, sino la oportuna y desnuda pregunta. La falsa educación -y entiendo por educación la formación integral-, la que tiene en su heráldica el examen, la educación (...) "lance", ominosa aventura, se nutre necesariamente de respuestas oficiales a preguntas más "oficiales" todavía. Se nutre -como dice Jarnés- de diálogos preconcebidos. Se nutre de premios y castigos, bárbaramente llamados "estímulos" (...). Conforme observa Bertrand Russell, ya

concebida "como medio de adquirir un poder sobre el alumno y no de favorecer su futuro desarrollo". (Roca, 1959, p. 45)

Tal vez Deodoro Roca tenga razón y toda nuestra educación no haya sido más que *falsa educación*: una cabal falta de respeto al estudiante. No hay bienvenida a los mundos que la universidad y la escuela abren, así como tampoco respeto ni hospitalidad, si lo primero que se encuentra en la puerta de los establecimientos educativos es la piedra del examen. Por eso no extraña que en las paredes de algunas instituciones educativas a veces se lean inscripciones que piden verdadera educación o: ¡Más docencia y menos prepotencia! ¡Más buena vida y menos lotería! Lo que puede traducirse también en que la desnudez de una pregunta o interpelación estudiantil sea prueba suficiente de la curiosidad y la actitud, de la "única relación legítima y fecunda que debe trasuntar un examen que aspire a salvarse", la de un/a estudiante que pregunta y la de "un 'tribunal' que responde", porque son los jueces o evaluadores los que deben "rendir" cuentas (no el estudiantado, ni el cuerpo docente), y, como pronosticó Deodoro Roca (1959), mientras esto no ocurra se seguirá oyendo en escuelas y universidades las "dramáticas y fatídicas palabras del 'croupier' docente: -'¡No va más!'" (p. 46). De hacer oídos sordos a este drama nefasto, se resignaría la educación a la razón evaluadora que hace de las instituciones educativas un casino y de la docencia un empleo mecánico de ojos vigilantes, de manos que cobran y pagan, de relaciones clientelares, cuya agilidad se demuestra principalmente en su destreza aritmética para evitar pérdidas de tiempo.

Por ello es fundamental que, en conversación con otros episodios históricos, tanto docentes como estudiantes confluyan en la convicción inquieta de que es este tipo de racionalidad con todo lo que ella implica la que ¡No va más! De ahí toda chance de un vuelco que desmonte el *uni*-verso en pos del *pluri*-verso, el cual nos ofrece una cita impostergable con las herencias indisciplina­das y los legados de rebelión que nos forman y rehacen en diferentes tiempos. Herencias y legados no como cargas inmovilizadoras de un pasado mejor, sino como movimientos de luchas aún por vivir, aún por seguir escribiéndose, junto a otras y otros.

Referencias

Arciniegas, G. et al. (1927). "Mensaje de la juventud a los miembros de la misión pedagógica [Bogotá, octubre de 1924]", en Gabriel Del Mazo (Comp.), *La Reforma Universitaria. Tomo VI: Documentos relativos a la propagación del movimiento en América Latina*. Buenos Aires: Federación Universitaria de Buenos Aires. Pp. 265-273.

Bonboir, A. (1974). *La docimología. Problemática de la evaluación*. Madrid: Morata.

Cardounel, C. (1968 [1959]). *Medición y evaluación del trabajo educacional*. México: Fernández.

De Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Buenos Aires: CLACSO-CEDALC.

Del Mazo, G. (1927). “Pablo Vrillaud [1926]”, en Gabriel Del Mazo (Comp.), *La Reforma Universitaria. Tomo VI: Documentos relativos a la propagación del movimiento en América Latina*. Buenos Aires: Federación Universitaria de Buenos Aires. Pp. 440-445.

Deleuze, G. y Foucault, M. (2000). “Un diálogo sobre el poder”, en Michel Foucault, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.

Derrida, J. (1997). *Cómo no hablar. Y otros textos*. Barcelona: Proyecto A.

Derrida, J. (2002), *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.

Encinas, J. (1968). “La Reforma Universitaria en la Universidad Peruana [1935]”, en Gabriel Del Mazo (Comp.), *La Reforma Universitaria. Tomo III: Ensayos críticos*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Pp. 118-126.

Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.

Giuliano, F. (2017). *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Giuliano, F. (2018). “La pregunta que luego estamos si(gui)endo: manifestaciones de una cuestión ética-geopolítica” en Facundo Giuliano (Comp.), *¿Podemos pensar los no-europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer*. Buenos Aires: Del Signo. Pp. 11-68

Giuliano, F. (2019a). ¿Tienes razón evaluación? Notas para la profundización de una noción filosófica de la educación. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-22. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v23n1/1409-4258-ree-23-01-405.pdf>

Giuliano, F. (2019b). La razón evaluadora en las pedagogías críticas. Reflexiones sobre la colonialidad pedagógica desde América Latina (1954-2019). *Revista Estado y Políticas Públicas*. Año VII, Núm. 13, 145-166.

González, J. V. (1945). *La universidad. Teoría y acción de la reforma*. Buenos Aires: Claridad.

González, N. (1968). “La Reforma Universitaria y la Cultura Paraguaya [1949]” en Gabriel Del Mazo (Comp.), *La Reforma Universitaria. Tomo III: Ensayos críticos*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Pp. 339-341.

-
- Gronlund, N. (1973 [1965]). *Medición y evaluación de la enseñanza*. México: Pax.
- Korn, A. (1956). *La Reforma Universitaria*. La Plata: Centro de Estudios de la Reforma Universitaria.
- Nancy, J.-L. (2009). *La verdad de la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Orgaz, A. (1968). “La Reforma Universitaria y la Facultad de Derecho de Córdoba [1922]”, en Gabriel Del Mazo (Comp.), *La Reforma Universitaria. Tomo III: Ensayos críticos*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Pp. 8-18.
- Pasolini, P. P. (2009). *Escritos corsarios*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Rancière, J. (2010). *Momentos políticos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Rancière, J. (2014). *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Regules, D. (1941). “Organización de la democracia universitaria [1921]”, en Dardo Cúneo (Comp.), *La Reforma Universitaria (1918-1930)*. La Plata: Centro de Estudiantes de Ingeniería. Pp. 169-185.
- Ribeiro, D. (1967). *La universidad necesaria*. Buenos Aires: Galerna.
- Roca, D. (1959). *Ciencias, maestros y universidades*. Buenos Aires: Perrot.
- Roces, W. (1968). “La Reforma Argentina. Ejemplo en España [1926]”, en Gabriel Del Mazo (Comp.), *La Reforma Universitaria. Tomo III: Ensayos críticos*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Pp. 55-57.
- Sanguinetti, F. V. (1926). “Por la divulgación de la Reforma Universitaria Argentina”, en Gabriel Del Mazo (Comp.), *La Reforma Universitaria. Tomo I: Juicio de hombres de la nueva generación. Acerca de su significado y alcances (1918-1926)*. Buenos Aires: Federación Universitaria de Buenos Aires. Pp. 139-161.
- Simpson, R. H. (1967). *La autoevaluación del maestro*. Buenos Aires: Paidós.
- Trejo, H. et al. (1967). “Memorial del Centro de Estudiantes de Medicina de Buenos Aires contra la limitación numérica de ingreso [Octubre de 1926]”, en Gabriel Del Mazo (Comp.), *La Reforma Universitaria. Tomo I: el movimiento argentino*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Pp. 144-147.
- Yunque, A. (1928). “Unas palabras de compañero” en Carlos Sánchez Viamonte, *La cultura frente a la universidad*. Buenos Aires: Samet. Pp. 5-17.
- Žižek, S. (2011). *Primero como tragedia, después como farsa*. Madrid: Akal.
-

ⁱ El planteo de Marina Garcés en el libro mencionado, pero también en otros anteriores, se inscribe en la herencia de la tradición ilustrada europea y no deja de ser una apuesta en el orden de la re-occidentalización a escala planetaria que aporta directamente a la *ingeniería cultural racista*, tal y como se ha mostrado con minucia en un libro reciente (véase Giuliano, 2018).

ⁱⁱ Como sostiene otro de los conocidos protagonistas del movimiento reformista, Alejandro Korn (1956): “El alumno no estudia hoy por hoy para informarse de la materia sino para dar exámenes, lo que es una cosa muy distinta. Luego acumula el resultado fragmentario de estas pruebas parciales y entiende haber rendido la prueba de su cultura universitaria y de su suficiencia profesional. Lo uno y lo otro es discutible. El egresado medianamente honesto empieza a estudiar después de haber abandonado la Universidad. Pero no todos los egresados son medianamente honestos” (pp. 27-28).