

# **La razón evaluadora en las pedagogías críticas. Reflexiones sobre la colonialidad pedagógica desde América Latina (1954-2019)**

*The evaluative reason in the critical pedagogies.  
Reflections about pedagogical coloniality from Latin America  
(1954-2019)*

**Por Facundo Giuliano\***

**Fecha de Recepción:** 01 de junio de 2019.

**Fecha de Aceptación:** 07 de septiembre de 2019.

## **RESUMEN**

En este artículo de investigación se pregunta por los vínculos, complicidades y cinismos existentes entre la razón evaluadora y la colonialidad pedagógica deteniéndonos en una breve genealogía indisciplinada de este último concepto para entender mejor el funcionamiento de dicho tipo de racionalidad. En efecto, será fundamental traer a conversación a pensadores como Jorge Abelardo Ramos, Arturo Jauretche y Walter Mignolo, entre otros. Para indagar las cuestiones propuestas, analizaremos aquellas obras de Apple, Giroux y McLaren –referentes de las llamadas pedagogías críticas–, que presenten manifestaciones de la razón evaluadora y muestran posiciones confusas, a veces contradictorias o

simplemente cínicas. Por ello, la importancia de explorar la razón evaluadora en las pedagogías críticas de estos referentes provenientes de América del Norte –que tienen en Paulo Freire una referencia ineludible–, resulta clave en América Latina donde la traducción, resonancia y enseñanza de sus obras contribuyen a lo que aquí entendemos como colonialidad pedagógica. El planteo está estructurado en cinco secciones cuyas dos primeras se ocupan de introducir el problema y ofrecer una breve genealogía, mientras que las tres restantes son ejercicios de análisis y de problematización sobre las diferentes formas que toma la razón evaluadora en las obras de esos tres referentes de las pedagogías críticas y sobre la base de un combate frontal a la colonialidad en cuestión

---

\* Investigador de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires. 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. Correo electrónico: giulianofacundo@gmail.com

que no puede aspirar a una conclusión mayor por tratarse de una lucha abierta que no deja opción otra que batallar por la re-existencia.

**Palabras clave:** *Razón Evaluadora, Pedagogías Críticas, Colonialidad Pedagógica, Decolonialidad, Filosofía de la Educación.*

## ABSTRACT

This article asks about the links, complicities and cynicisms existing between the evaluative reason and the pedagogical coloniality, stopping us in a brief undisciplined genealogy of the latter concept to better understanding the functioning of this type of rationality. In effect, it will be essential to bring into conversation with thinkers such as Jorge Abelardo Ramos, Arturo Jauretche and Walter Dignolo, among others. To investigate the proposed questions, we will analyze those works by Apple, Giroux and McLaren—referents of the so-called critical pedagogies—, which present manifestations of the evaluative reason and show confused, sometimes contradictory or simply cynic positions. Therefore, the importance of exploring the evaluative reason in the critical pedagogies of these references coming from North America—who have an inescapable reference in Paulo Freire—is important in Latin America where the translation, resonance and teaching of their works contribute to what we understand here as pedagogical coloniality. The structure of proposal have five sections: the first two of which deal with introducing the problem and offering a brief genealogy, while the other three are exercises of analysis and problematization of the different forms that the evaluative reason takes in the works of those three referents of critical pedagogies. Moreover, based on a frontal fight against the coloniality in question that cannot aspire to a greater conclusion because it is an open struggle that leaves no alternative but to struggle for re-existence.

**Keywords:** *Evaluative Reason, Critical Pedagogies, Pedagogical Coloniality, Decoloniality, Philosophy of Education.*

## Porque saben lo que hacen...

"In solidarity", con esas palabras un pedagogo crítico norteamericano firmó un ejemplar de un libro suyo—que había sido coeditado por una editorial argentina y una universidad nacional— a una estudiante que se acercó luego de una charla ofrecida en el marco de un reconocimiento otorgado por una prestigiosa universidad argentina. Las palabras y las cosas, una vez más, no son indiferentes ni inocentes en el marco de esta escena. Sin ánimos de explicarla, ahondemos un poco en lo que ella convida: un intelectual norteamericano es invitado a una universidad del "tercer mundo"—con todos sus recursos públicos implicados—que ofrece no sólo su hospitalidad organizativa, sino también un título honorífico. Pero sigamos un poco más: se sabe que la solidaridad es un término que suele definirse por la acción de brindar algún tipo de ayuda sin recibir nada a cambio o como la adhesión circunstancial a causas ajenas. Entonces: un intelectual norteamericano, referente enunciativo de cierta criticidad pretendidamente universal, es invitado a una universidad tercermundista que, además de pagar sus gastos, le otorga un título honorífico y promueve su obra—gentilmente traducida y editada por editoriales locales—; pero no solo eso, tal sujeto es capaz de firmar su propio libro con dos palabras que ratificarían su "solidaridad". Pero, en esta escena, ¿quién es solidario con quién?

Tal escena recuerda a las típicas clases de "pedagogías críticas" que suelen impartirse en nivel superior, con toda su enseñanza sobre las relaciones, las figuras y creencias de dominación, pero que luego se reducen a ítems evaluables de un examen más o menos memorístico que pide un desarrollo predeterminado o tan determinado como el desarrollo de una respuesta que pueda cotizar en el mercado de

valores resultadistas. Pues estos son apenas dos ejemplos del funcionamiento de la razón cínica en las pedagogías críticas que, como veremos más adelante, aunque a veces se muestren reticentes con exámenes estandarizados, no pierden sus lazos con la razón evaluadora<sup>1</sup>. Algo de esto ya ha sido señalado en parte importante de la obra de Freire, a propósito de su vínculo con cierto racismo epistémico y la razón evaluadora (véase Giuliano, 2018a).

Si leemos a Eric Weiner en su artículo *La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación*, encontramos la definición de que

la *pedagogía crítica* es un modo de ver, de analizar y de intervenir en operaciones de poder en el interior de diversos lugares de aprendizaje, más en concreto en las escuelas; es una teoría crítica de la educación que nace de la necesidad de comprender mejor cómo la educación, disfrazada de políticas educativas, la pedagogía, el desarrollo curricular y la evaluación oprimen, marginan y acallan a los estudiantes, especialmente a aquellos y aquellas que proceden de la clase obrera. Se preocupa particularmente por los asuntos de (falsa) conciencia y de hegemonía capitalista.

Adherida a la dialéctica, trata también de comprender cómo los alumnos y alumnas, así

como los educadores y educadoras, resisten la dominación que se esconde en el currículo, en la evaluación, en las prácticas normativas de transmisión de conocimiento y en los estándares de comportamiento (Weiner, 2008: 96).

Tal vez el éxito de esta(s) pedagogía(s) radica en su talento para ofrecer un marco epistémico a pedagogías locales que toman forma en el contexto de escuelas o, como dice Weiner, “lugares de aprendizaje «normal»”. De hecho, renglón seguido, el mismo Weiner (2008: 101) reconoce la pedagogía crítica como “un paradigma epistemológico que da un marco a proyectos pedagógicos, a la *evaluación educativa* y, de modo más general, a la *evaluación* de lo social, lo político y lo cultural.” Tal como puede leerse, a este modo de ver, analizar e intervenir en relaciones de poder desde una *perspectiva dialéctica* le resulta fundamental encontrar en parte importante de lo que estructura sus problemas, la posible solución. Pero conviene ir por partes.

Dicha teoría crítica se esfuerza por “comprender mejor” cómo la educación, disfrazada de política educativa, la pedagogía, el desarrollo curricular y la evaluación oprimen, marginan y acallan a estudiantes —con especial énfasis en quienes provienen de clase obrera—, lo cual ya involucra los motivos clásicos de “falsa” conciencia y hegemonía capitalista. Como ya ha enseñado Kusch (2007c: 126), la comprensión está del lado de la composición y la totalización, mientras que el entendimiento implica un desarme y un desmontaje de las piezas, este último nos resulta clave para inmiscuirnos en un movimiento de análisis *analéctico* (Dussel, 2011) que pueda dar cuenta precisamente de aquello que la perspectiva dialéctica deja fuera y que, al mismo tiempo, cuestione los propios términos con los que pretende abordarse el problema. Por ende, como primer paso, sería importante romper la cadena significante propuesta que une sin más la educación (con sus ineludibles “eslabones intermedios”: política educativa, pedagogía, desarrollo curricular)

---

1 Se trata del tipo de racionalidad que impele a medir, comparar, normalizar a sujetos tan singulares como diferentes operando en su accionar un principio de clasificación que marca la lejanía o cercanía de los sujetos respecto de un ideal de sujeto y una representación pedagógica que funciona como norma e indica inclusiones (aprobaciones/normalizaciones) y exclusiones (desaprobaciones/a-normalizaciones) en vínculos versátiles con ciertas formas de racismo, modelos mercantiles de la subjetividad, vigilancias y sanciones cada vez más sutiles que atraviesan y fundamentan prácticas y dispositivos (Giuliano, 2019a).

a la evaluación, es decir, se trata de deslindar o desmontar lo que de razón evaluadora pretende hacerse equivalente al eslabón educativo, político, pedagógico, curricular (aunque sepamos que se tratan de terrenos en disputa). Si de atacar el problema se trata, quizá la cuestión radique en no hacer más evaluativa la educación, la política, la pedagogía, el currículo, sino precisamente lo contrario. Este tal vez sea el mayor desafío para contrarrestar el entrapamiento de la modernidad/colonialidad y su razón evaluadora que impele a clasificar, medir, comparar y normalizar a sujetos tan singulares como diferentes. Y hablamos de *entrapamiento* porque el propio paradigma epistemológico (moderno/colonial) de las pedagogías críticas es el que sigue dando marco tanto a la evaluación educativa como incluso a la evaluación de lo social, lo político y lo cultural. Esto último puede notarse también en el énfasis re-marcado por las pedagogías críticas en la opresión, la marginación y el acallamiento de quienes proceden de la clase obrera, negando (performativamente) que la posibilidad de una palabra propia por parte de la comunidad obrera pueda pasar por la desidentificación de un cuerpo, de una cultura y de una identidad obreras dadas, como modo de romper el círculo “normal” del tiempo y el *reparto* — “que reserva para unos las tareas del pensamiento y para otros el trabajo de la producción” (Rancière, 2013: 13)—, ganando (en el espacio de la escuela) un tiempo para leer, escribir o hablar —no como obrero, sino como cualquier otro— y alejarse de la dirección impuesta. Pues, tal como afirma Rancière: “el primer sufrimiento es ser tratado como alguien que sufre” y si algo puede hacerse para aliviar a quien sufre eso no será el mero hecho de aclararle las causas de su sufrimiento sino escuchando sus razones como tales y no como expresión de una desdicha oscura que requiere aclaración. Aquí podríamos entender aquello de que “el primer mal intelectual no es la ignorancia, sino el desprecio” (2013: 18) y

contra él el primer gesto es la consideración y no la ciencia (propia del desarrollo)<sup>2</sup>. Y es que, en el marco de esta lógica, tal como Sloterdijk (2002: 31) lo confiesa: “Es evidente que el desarrollo no puede lograrse sin ofender a quien ha de llevarlo a cabo, pues el que quiere desarrollarse *menosprecia* al que no se ha desarrollado”.

Norman Denzin (2008: 182) ilustra más claramente el problema cuando sostiene que “La pedagogía crítica somete a las estructuras de poder, de conocimiento y de práctica a un *escrutinio crítico*, y demanda que sean *evaluadas* «en términos de cómo podrían abrir o cerrar experiencias democráticas»”. De este modo, la razón evaluadora en su faceta de escrutinio crítico o democrático se justifica para el abordaje de estructuras de poder y la eventual apertura de experiencias democráticas sin advertir que los términos mismos del planteo implican una validación performativa del marco que legitima las estructuras mismas de poder, conocimiento y práctica. Como si se tratara de cierta contradicción performativa, para no decir que se trata de “un perro que se muerde la cola”, el asunto se coloca algo lejos de lo que Kathleen Berry (2008) lee en las pedagogías críticas como portaestandartes de la idea “el fin no justifica los medios” o de cierto oponerse a la clasificación, la categorización y configuración de estudiantes para que encajen en estándares del mundo dominante, blanco, patriarcal, de clase media, cristiano y eurocéntrico; puesto que, aunque rechacen evaluaciones que congelan la identidad de estudiantes con propósitos de control, aislamiento, exclusión y suspensos, sus propuestas no dejan

---

2 Aquí no puede soslayarse la crítica de Kusch a Freire, a quien visualiza como un promotor del “desarrollo” y que también poseía una relación de preferencia con la epistemología moderna y la razón evaluadora (como se ha puesto en evidencia en Giuliano, 2018a).

de alimentar (o dejar incuestionada) la razón evaluadora que convoca a evaluar una y otra vez (ya sea de formas “críticas” o democráticas) para encontrar soluciones a la desigualdad que ella misma genera pero que termina por legitimar la condena al fracaso de estudiantes que no “se convierten” en lo que los estándares consideran como válido o no “saben” lo que los objetivos estipulan que *deben* saber o haber “aprendido”.

Como hemos leído más arriba, desde las pedagogías críticas suele combatirse el motivo clásico de la “falsa conciencia”, pero pareciera que se lo hace desde un cinismo que al fin y al cabo es afín a propagar lo que Sloterdijk (2014: 40) llama una “falsa conciencia ilustrada” ya que saben lo que hacen, pero lo hacen porque las presiones de las cosas y el instinto de auto-conservación epistémica, a corto plazo, “hablan el mismo lenguaje y les dicen que así tiene que ser. De lo contrario, otros lo harían en su lugar y, quizá, peor”. De esta manera, el juego de la razón cínica se instala al nivel de la razón evaluadora, criticando y justificando al mismo tiempo sus procesos, como si se tratase de un doble rol de ser víctima y victimario a la vez<sup>3</sup>. Es decir, las pedagogías críticas saben muy bien los males de la evaluación, pero aun así insisten en sostenerla de algún modo: ya sea este progresista, procesual, crítico, democrático, cooperativo, singular, grupal, horizon-

tal, etcétera. Por ello resulta clave indagar en este síntoma de la razón cínica que fortalece la razón evaluadora producto de la *colonialidad pedagógica* (Giuliano, 2018b) en juego y, para ello, sería sustancioso explorar algunas obras de referentes importantes de las llamadas “pedagogías críticas” que, como se sabe, encontraron en Paulo Freire un patrono al que prenderle velas y pareciera que compraron también el combo que incluye su posición favorable a la razón evaluadora. Por esto, mostrar en qué consiste, cómo se configura y qué efectos traza la razón evaluadora, supone también detenernos en la noción de colonialidad pedagógica cuyo esclarecimiento conceptual y genealógico indisciplinado puede orientar mejor el análisis que aquí proponemos.

### De la “*intelligentzia*” a la razón evaluadora: una breve genealogía indisciplinada sobre la colonialidad pedagógica

A Alberto Sileoni, en continuación de nuestra conversación...

Jorge Abelardo Ramos en 1954 fue quizá el primero en alertar sobre el problema que hoy conocemos, gracias a investigaciones como las de Mignolo (2003), como colonialidad del saber. En las primeras páginas de *Crisis y resurrección de la literatura argentina*, Ramos (2014) pone sobre la mesa el concepto de “*colonización pedagógica*” para dar cuenta del imperialismo, no como un edificio ni un comando en jefe, ni una sección de planificación, antes bien como una relación entre cosas que nace del influjo de un poder que educa en el gusto por lo ajeno –que es elevado al rango de lo prestigioso “semisagrado”– de grupos privilegiados en las colonias o “semicolonias” y de ciertas clases medias hipnotizadas por el “patrón cultural hegemónico”. Para Abelardo Ramos (2014: 16), en las semicolonias, “que gozan de un *status* político independiente decorado por la ficción jurídica”, la coloniza-

3 Sloterdijk (2014: 192) lo explicita cuando en su *Crítica de la razón cínica* sostiene que “el cinismo va acompañado de una difusión del sujeto del saber, de tal manera que el actual servidor del sistema puede realizar totalmente con la mano derecha lo que jamás permitió la mano izquierda. Por la mañana colonizador, por la tarde colonizado”. Siguiendo esta línea esboza una “Teoría del agente doble” y admite que “Es típico de la modernidad ese carácter de agente doble de las inteligencias” (2014: 194).

ción pedagógica se revela esencial puesto que, aparte de los lazos creados por la dependencia financiera, la diversión cultural cosmopolita (parnasiana o "marxista") es ineludible para soldar la armadura de la enajenación y para que el dominio imperial se sutilice. De este modo, marca a la inteligencia y la juventud universitaria argentinas como las "víctimas predilectas" de este sistema imperial que las torna fideicomisarias (ya sea en forma de "colaboración" o de "policía colonial") de valores pretendidamente universales y que el imperalismo manipula en su propio beneficio.

Unos años más tarde, en 1957, Arturo Jauretche retoma la noción de colonización pedagógica propuesta por Jorge Abelardo Ramos e indicará que su fruto o producto es lo que llamará la "intelligentzia", cuya génesis está dada por el hecho de tomar como "universales" o absolutos unos valores relativos a un momento histórico o un lugar geográfico y cuya apariencia de universalidad surge exclusivamente del poder de expansión universal (2012: 99). De este modo, enseña Jauretche, la *intelligentzia* se rige por instalar la confusión entre civilización con cultura, así como, en el ámbito de la escuela, se confunde instrucción con educación. Que aprender la técnica y practicarla fuese civilizarse y civilizarse, culturalizarse, muestra cómo la inteligencia se hace *intelligentzia* y confirma la misión colonizadora de tal instrumento divulgador que cumple –en el campo de la cultura– la función de ciertos vendedores de comercio o, como los define Jauretche (2012), "una mezcla de viajeros y visitantes médicos". Como aclara don Arturo, no se trata más que de "una simple repetidora de envejecidas o exóticas afirmaciones dogmáticas, cuyo poder de convicción reside exclusivamente en el de la propaganda" o el aparato de difusión, pero cuya trampa consiste en robarle al pensamiento local cierta terminología y estilo (pensemos aquí aquella definición de pedagogías críticas en la cual se afirma ofrecer un marco epistemológico para proyec-

tos pedagógicos) "y es así como se disfraza a base de un neoliberalismo que incluye expresiones como desarrollo, expansión, etcétera" (Jauretche, 2012: 103). Así, las expresiones de la *intelligentzia*, tan afín a la boca de tecnócratas, son manifestaciones de la colonización pedagógica que atribuye *status* de carácter diferenciado del pueblo para aquellos intelectuales que se ocupan de cubrir deliberadamente mojones para hacer como las arenas del desierto que borran los senderos que las huellas populares al andar van trazando y así obtienen algún reconocimiento imperial o buscan erigirse rectores... Por eso conocer la estructura y los modos de la colonización pedagógica, es para Jauretche (2012: 106) desentrañar la índole real de la *intelligentzia* e identificar a los cipayos permitiendo multiplicar los efectos de un contragolpe en el combate.

En la clase del 28 de noviembre de 1973, el término vuelve aparecer, pero esta vez en Francia de la voz de Foucault cuando intenta explicar a partir del mismo un punto de apoyo clave para lo que fue, desde el siglo XVI, la extensión histórica y la parasitación global efectuada por los dispositivos disciplinarios. En particular habla de *colonización pedagógica de la juventud* para referirse a la disciplinarización/parasitación de esa juventud escolar que, hasta fines de siglo XV, conservaba su autonomía, sus reglas de desplazamiento y vagabundeo, su propia turbulencia, así como sus lazos con las agitaciones populares (Foucault, 2005: 87). En tal *colonización pedagógica*, Foucault (2005: 88) encuentra un modelo en que los individuos se ejercitan sobre sí mismos en una tentativa de transformación o una búsqueda de evolución progresiva en la que solo puede aprenderse si se pasa por una serie de etapas obligatorias y necesarias, sucesivas en el tiempo y que marcan, en el mismo movimiento que las conduce a través de este, otros tantos progresos. División de niveles, de edades, programas de ejercicios, regla de enclaustramiento, dirección de un guía o profesor responsable



del rumbo tomado que esté perpetuamente atento al progreso y a las faltas, son los elementos centrales en este uso de la noción. Posteriormente, Foucault (2005: 93-94) hablará de *colonización externa* (referida a los pueblos conquistados) e *interna* (referida a vagabundos, mendigos, nómades, delincuentes, prostitutas, etcétera) en las cuales encuentra los elementos de los sistemas disciplinarios (en resumen, una cobertura del cuerpo singular por un poder que lo enmarca y lo constituye como cuerpo sojuzgado). Ciertamente, estos procesos de colonización no pueden pensarse sin su aspecto pedagógico que fija un espacio, requiere de un tiempo específico, aplica y explota las fuerzas del cuerpo mediante una reglamentación de gestualidades, actitudes y la atención, una vigilancia constante y un poder punitivo inmediato que actúa sobre sujetos en sojuzgamiento. Más aún, no pueden pensarse como exentos de lo que se estableció a escala global precisamente en el mismo momento histórico que Foucault señala pero que, tal vez por su propio lugar de enunciación, no llega a vislumbrar con precisión, esto es, la matriz colonial de poder. Como Walter Mignolo (2016) ha enseñado, la matriz colonial de poder no es una forma de control cuya validez queda limitada a la instancia temporal de las colonias, sino que tiene vigencia hasta nuestros días en que la misma se sigue reactualizando, reconfigurando y complejizando. Por tanto, términos como “colonial” o “colonización” remiten más directamente a los procesos de instalación de las colonias mientras que *colonialidad* “señala la lógica que estructura esa matriz, independientemente de su manifestación histórica (colonialismo castellano, inglés o norteamericano)” (Mignolo, 2016: 21), la cual se extiende a periodos nacionales que, en América Latina por ejemplo, la mantienen aún después de sus independencias políticas (de las que tanto Mignolo como Abelardo Ramos sospechan en parte o entrecorren) y responde a la tarea de enunciación imperial

que consiste precisamente en justificar y avanzar en el hacer que reproduce formas de control y dominio en nombre de una retórica de la modernidad que aunque cambie de cara o vocabulario se unifica bajo ideales/misiones de civilización, desarrollo, progreso. Pensar la colonialidad como una posibilidad del “colonialismo sin colonias”, implica atender también a la enseñanza de Quijano (2007) sobre la clasificación social que distribuye lugares y roles en procesos de subjetivación (de largo plazo) donde las gentes disputan el control de los ámbitos básicos de existencia social y cuyo conflicto se enraza en el amplio marco impuesto y naturalizado de las instituciones e impacta en las corporalidades que padecen su reprimenda o cualquier tipo de castigo “correctivo” ante cualquier desvío o resistencia. Como muestra Mignolo (2016), la colonialidad se halla en el núcleo de la matriz colonial de poder que interrelaciona dominios de enunciación y acción en lo que refiere, por ejemplo, al control del conocimiento y la subjetividad, del género y la sexualidad, de la autoridad, etcétera.

Por ello, advertir estas cuestiones y sus complejidades convoca a repensar y reinterpretar la noción ofrecida por Abelardo Ramos, profundizada por Jauretche y “casualmente” tomada por Foucault para explicar uno de los puntos clave para la instalación de dispositivos disciplinarios a escala global. De este modo, nos interesa retomar sus sentidos aún vigentes, pero ampliándolos en clave de lo que supone la renovación estratégica y los laberintos que plantea la re-actualización de la matriz colonial de poder en el marco de los procesos de re-occidentalización que estamos viviendo. De aquí que podríamos decir que la *intelligentzia* es a la *colonización pedagógica* (propia del funcionamiento colonial/ colonias o “semicolonias”) lo que la *razón evaluadora* es a la colonialidad pedagógica (propia del funcionamiento de la colonialidad del poder, del saber y de la subjetividad, con su inescindible racismo epistémico, en todo el mundo). Como se ha advertido,

la *colonialidad pedagógica* (Giuliano, 2019b) busca colaboradores y servidores disciplinados o disciplinantes (policías de la colonialidad), pero también clasifica (mediante la razón evaluadora) e instala clasificaciones (mediante el influjo de ese poder pedagógico que instruye en adorar lo prestigioso o "semisagrado" que el patrón hegemónico cultural establece en nombre de algún universalismo "abstracto" e imperialista). La *razón evaluadora*, portadora de valores pretendidamente universales (objetividad, confiabilidad, validez, consistencia, bondad, etcétera), no escatima en ofrecer un marco general/universal lo suficientemente flexible como para adaptar a sí misma y su expansión diferentes procedimientos locales (tal como vimos en las pedagogías críticas que ofrecen un marco epistémico general para abarcar o "contener" pedagogías locales). En este sentido, las pedagogías críticas, al sostener de diferentes modos la razón evaluadora, subsumen las historiales locales en los diseños globales cuya génesis o raíz colonial-imperial hace que se impongan ahora por fuerza de seducción, pero sigan sosteniendo "su ceguera respecto a la diferencia colonial y la colonialidad del poder" (Mignolo, 2003: 127). En este marco, la confusión que en otro tiempo fue establecida entre educación e instrucción, hoy se verifica de otro modo en la confusión o sinonimia planteada entre educación y evaluación, tan favorable a la razón evaluadora y su planteamiento histórico al interior de la modernidad/colonialidad. Del mismo modo, así como aprender la técnica y practicarla connotaba habitar cierto rango de pertenencia a la civilización y la cultura —garantizado por la colonización pedagógica—, el aprendizaje de competencias o el desarrollo de destrezas específicas —traducidas en la corrección política como "habilidades" o "capacidades"— (verificado por la razón evaluadora) garantiza ciertas "oportunidades" o rango de pertenencia a la civilización impuesta por el mercado. Así entra cada quien, en la lógica del comercio, de

la publicidad, del "desarrollo", del "progreso", del "crecimiento", no sin haber sido previamente clasificado, normalizado, medido, comparado por la razón evaluadora afín a los tecnócratas que ella requiere como portaestandartes del "reconocimiento" y la colonialidad pedagógica, aspirantes siempre a rectores de la conciencia popular. Por eso se admira la "nobleza de intención" de los "divulgadores" y se los propone como modelos de saber; claro, una saber de mercado, con fuerte *marketing* y apoyo empresarial, aunque a veces estatal, pero erigido sobre una fuerte base de subestimación o desprecio a la inteligencia de otros y otras que no podrían leer, interpretar, pensar, entender o comprender de manera "correcta", y requerirían del amo divulgador que los guíe —o haga de "mediador"— por la luz de un pensamiento científico, filosófico y teológico, europeo o imperial, lo que verifica la tesis de que la colonialidad requiere, sobre todo, colaboradores (algo que Ramos<sup>4</sup> o Jauretche, en su tiempo y a su modo, supieron ver mucho más claramente que Foucault). De esta manera, se sostiene una clasificación social en la razón evaluadora como producto complejo de la colonialidad pedagógica. Combatir o intentar contrarrestar sus efectos, avances y nuevas configuraciones, demandará una mayor atención, más aún, sobre los discursos que llevan en sus barcos izadas las banderas de la crítica o la emancipación que desconoce o ningunea estratégicamente la cuestión de la colonialidad. A lo mejor se trata de una invitación necesaria a la inteligencia indisciplinada del pensar que contribuye con las praxis que ponen en juego la vida en el desengancharse de los universales

---

4 Jorge Abelardo Ramos en el texto ya mencionado, cita como unas palabras sugestivas lo dicho en la India de 1845 por el Gobernador Roberts: "Nadie puede imaginar lo difícil que es gobernar sin ayuda de los intermediarios nativos" (2014: 16).



abstractos y la tiranía disciplinaria que los caracteriza (Mignolo, 2018).

Prestar atención a obras (traducidas, muy leídas y enseñadas en América Latina) como las de Michael Apple, Henry Giroux y Peter McLaren, convida pistas para entender mejor cómo funciona la colonialidad pedagógica de la mano con la razón evaluadora que involucra de ciertos modos al cinismo señalado anteriormente y permite ver a estos actores como “agentes dobles” de la modernidad/colonialidad en el sentido de que ofrecen un marco epistemológico (moderno) cuya criticidad enfatiza un cambio de contenido sin alterar o cuestionar radicalmente los términos (coloniales) que los estructuran. Para explicitar aún más el asunto: si se critican las relaciones pedagógicas autoritarias, los sesgos del desarrollo curricular y los exámenes estandarizados, pero sosteniendo alguna modalidad de la razón evaluadora —que, como ya se ha señalado, estructura todo tipo de opresiones—, no termina por hacerse más que el papel del señor cínico que “alza ligeramente la máscara, sonrío a su débil contrincante y le oprime” porque “(t)iene que haber un orden” (Sloterdijk, 2014: 189). “Falta docencia, sobra prepotencia”, rezaba un mural de una universidad madrileña. Pero para que los Goliats dejen de enseñar a los Davides (considerados valientes sin perspectiva) dónde es arriba y dónde es abajo, habría que insistir en escuchar los secretos que la prepotencia airea en sus cinismos idos de lengua.

### **Michael Apple y la flexibilidad evaluadora**

Fue profesor de primaria, secundaria y universidad, además de líder sindical y uno de los pilares teóricos de las llamadas pedagogías críticas. Al igual que con otros referentes de las pedagogías críticas, la lectura de sus obras ofrece análisis críticos importantes respecto de cuestiones vinculadas a la ideología, el currículum y la democracia escolar. No obstante, y de manera similar a otros referentes, tam-

bién ofrece una curiosa ambigüedad sobre el asunto que aquí convoca la atención: la razón evaluadora. Pues si leemos publicaciones recientes, encontramos que ubica los exámenes obligatorios a nivel nacional como algo apoyado por neoconservadores que “proclaman la tradición de Occidente como modelo de conocimiento” (Apple, 2012: 50) y buscan reglamentar contenidos y conductas a través de estándares uniformes y sistemas nacionales de evaluación que llegan a medir el desempeño de docentes en función de las notas que sus estudiantes hayan obtenido en los exámenes estandarizados (cuestión señalada incluso en la política educativa de Obama). De este modo, ve un incremento en el poder del “Estado evaluador” y el consecuente crecimiento de la “cultura de control” que lo acompaña a una rapidez de cambio e implementación que deja poco tiempo para realizar “análisis más detallados” y “verificaciones más profundas” que aseguren que los exámenes y evaluaciones “sean verdaderamente justos para todos los grupos” (Apple, 2012: 98-111) pero, por más justicia que pueda circunstancialmente verificarse en dichas evaluaciones o exámenes, si uno de los efectos —que el propio Apple (2012: 134) advierte— de estas políticas es la humillación pública que supone mostrar o exponer públicamente los resultados que ponen a las escuelas en situación de comparación, amenaza o sanción según puedan (de)mostrar “mejoras” o cierta posición en la escala de resultados, resulta al menos poco convincente el argumento de realizar cualquier “análisis detallado” sobre si el examen ha sido “justo” para todos los grupos ya que lo único que haría dicha verificación alimentar o continuar legitimando la razón evaluadora y su accionar generador de *rankings* y competencias que no pueden concebirse sin su parte humilladora, punitiva o sancionadora. En todo caso, no haría falta tanto detalle o profundidad para cuenta que dichas expresiones de la razón evaluadora no conducen a otra cosa que a una lógica mercan-

til de competencia en la que unos serán reconocidos a costa de la humillación de otros que tendrán que hacer de "base de sustentación" para garantizar el privilegio de localización de las posiciones reconocidas. Para seguir explorando el argumento y tan curiosa ambigüedad, tal vez sea interesante acudir a otras obras del autor que evidencien mejor sus posiciones.

En 1979, se publica *Ideología y currículo* donde Apple (2008), más en sintonía con las "teorías de la reproducción"<sup>5</sup>, encuentra los valores económicos y sociales ya encerrados en el "corpus formal del conocimiento escolar" conservado en los principios, niveles y formas de evaluación. Tales valores actúan, "a menudo inconscientemente", a través de docentes y, como sigue diciendo Apple (2008: 20), la cuestión no estriba en cómo mantenerse por encima de la elección, sino en qué valores elegir en última instancia. Pero hacer de los valores profundamente asentados hasta en "lo inconsciente" una mera —y supuestamente posible— elección racional entre valores mejores o peores que hacen a las propias categorías utilizadas para enfocar la responsabilidad antes los demás, las normas constitutivas o de sentido

---

5 Un ejemplo de estos planteos podemos tomarlo del libro mencionado donde Apple (2008: 88-89) sostiene que la escuela está atrapada en un nexo de instituciones —políticas, económicas y culturales— que son básicamente desiguales y generan desigualdades estructurales de poder y de acceso a los recursos que ayuda a algunos grupos y perjudica a otros. En esas desigualdades reforzadas y reproducidas mediante actividades curriculares, pedagógicas y evaluativas en la vida cotidiana del aula, la escuela jugaría un significativo papel en la conservación, si no en la generación, de estas desigualdades que contribuyen a la llamada *reproducción cultural de las relaciones de clase* (principalmente pensadas en las sociedades industriales desarrolladas).

común que se emplean "para evaluar las prácticas sociales que dominan nuestra sociedad" (Apple, 2008: 20), deja indiscutida la escala o matriz valorativa y termina por ser un "re-make" del "test de elección forzosa" o de una elección en la que, guiño lacaniano mediante, siempre perdemos algo. Lo que resta discutir entonces es cómo se llega a una elección tal, o mejor, cómo llegan los valores candidatos a ser postulados para la misma. Algo pareciera responder Apple (2008: 58-66) cuando dice:

En las sociedades industriales desarrolladas, el lenguaje técnico y científico tiene más legitimidad (alto estatus) que el lenguaje ético. Este último no puede utilizarse fácilmente dentro de una perspectiva factores-producto. Finalmente, los criterios «científicos» de evaluación dan «conocimiento», mientras que los criterios éticos conducen a consideraciones puramente «subjetivas». (...) el conocimiento abierto y encubierto que se encuentra en las situaciones escolares, y los principios de selección, organización y evaluación de este conocimiento, es una selección, regida por el valor, de un universo mucho más amplio de conocimientos y principios de selección posibles.

De tales afirmaciones podría inferirse que en las sociedades "subdesarrolladas" del "tercer mundo" el lenguaje ético tendría más legitimidad o estatus que el lenguaje tecno-científico, pero cada vez más asistimos a su co-influencia mutua regida por el valor de un universo de conocimientos y principios de selección que impacta directamente en las situaciones escolares cada vez en forma más temprana al considerar decisivo el "jardín de infancia" o nivel inicial para que estudiantes adquieran competencia en reglas, normas y disposiciones "necesarias". De aquí que puedan convivir criterios "científicos" y "éticos" ya que, mientras los primeros garantizan algún tipo de conocimiento "objetivo", los segundos habilitan las "consideraciones subjetivas" que posibilitan conocer mejor a los sujetos y mejorar el trato, al tiempo que la conjugación de ambas

termina siendo mucho más útil al sistema de “factores-producto”. Al fin y al cabo, todo se reduce a la efectividad del sistema y la medida en que este produce resultados consecuentes con el fin para el que se ha formulado, pues “la organización de sistemas supone que la *efectividad* de un sistema se puede evaluar por «la medida en que el resultado del sistema satisface al fin para el cual existe»” (Apple, 2008: 147). De este modo no se sale nunca del círculo o ni se rompe la cadena de significantes que a neoliberales y neoconservadores les gusta tanto: evaluación-organización-sistema-proceso-resultado-medida-efectividad. Aquí es donde el abordaje de Apple no termina de desengancharse de la hegemonía que él mismo tan bien critica:

Entonces podremos empezar a explorar de un modo riguroso los complejos problemas del diseño y la evaluación de los entornos educativos de diversos modos, modos que responden menos a los requerimientos culturales y económicos de la hegemonía y más a las necesidades de los individuos concretos, de los grupos y las clases que forman esta sociedad.

Una palabra clave de esta última frase es *evaluación*, pues el modo en que evaluamos nuestra actividad educativa y reflexionamos sobre ella forma ya parte del problema ideológico que necesitamos iluminar (Apple, 2008: 160).

El problema a “iluminar” parecería ser entonces del “modo” en que se evalúa y no de la evaluación misma. O, como se afirma antes, la apuesta supone explorar rigurosamente los complejos problemas de evaluación de entornos educativos de diversos modos que respondan más a necesidades de individuos concretos, grupos y clases sociales, pero *sin* dejar de responder a los *requerimientos* culturales y económicos hegemónicos –aunque se inste a hacerlo en menor medida–. Plantear el problema en términos de una mera modalidad no solo no dejará de responder a los requerimientos hegemónicos de la modernidad/colonialidad

pedagógica, sino que implica seguir enganchados a la razón evaluadora y sus mecanismos de anonimización y clasificación social de singularidades en lotes pre-ordenados, etiquetados u homogeneizados para una mejor gestión y control de los “casos” y las cifras. Así entonces, Apple parece más dispuesto a sostener el “consenso evaluativo” que a plantearle una ruptura incluso a pesar de reconocer en la actividad evaluativa y en los juicios de valor una tenaz relación (aunque no mecanicista ni directa o unidireccional) con formas particulares de división social del trabajo –estableciendo un marco de referencia general de la fuerza de trabajo que el mercado, posteriormente, clarificaría en categorías ocupacionales– (2008: 171). Dicho “consenso evaluativo”, que supone la inevitabilidad del acto evaluativo y su racionalidad específica, coloca la acción docente y estudiantil en la falsa dicotomía “éxito/fracaso” que implica un proceso de valoración cuyos principios evaluativos son elaboraciones donde lo social y lo económico se (con)funden en la performatividad que luego vemos actuar en “la aplicación de *normas* sociales sobre lo que se considera una buena o mala ejecución” (Apple, 2008: 172). Por ende, como para sostener una mentira hacen falta de más mentiras, sostener la evaluación y su racionalidad siempre demanda más evaluación. Tal vez esto sea lo que lleva a Apple (2008: 174) a “la aceptación de una posición que sostiene que la mayor parte de las categorías sociales e intelectuales son en sí mismas de naturaleza *evaluativa*”, descuidando que fue la misma razón evaluadora y sus pruebas diagnósticas las que complicaron el entendimiento de tantas infancias sobre materiales o tareas e hizo valerles la etiqueta de “retraso mental”. Por eso, una vez más, pensar que la enseñanza del subterfugio, del “ocultamiento de los propios sentimientos” o de “la alegría ante el fracaso del otro” es por el “predominio de la evaluación *individualista*” (Apple, 2008: 198) es no ver que el problema continúa, aunque la evaluación sea

grupal o "cooperativa", puesto que la lógica misma de la razón evaluadora implica la competencia encarnizada, la impostura premeditada y, eventualmente, algún plan de escape.

Unos años más tarde, en 1982, se publica el libro *Educación y poder* en el que Apple (1997) analizará paquetes de políticas educativas oficiales y criticará los *test* que evalúan la capacidad reduciendo el conocimiento a conductas y aptitudes "adecuadas", donde las acciones del docente-evaluador están tan estipuladas como las respuestas a sus estímulos por parte de sus estudiantes. Esta vez el foco del problema está ubicado a nivel de quién gestiona el control (y no del control en sí), esto es, el problema se avista en que "el control es técnico" haciendo que las estrategias empresariales se incorporen como "el mejor exponente de la maquinaria evaluativa-pedagógica" y "el profesor se convierte en algo parecido a un administrador" (Apple, 1997: 158). Pero acaso un rechazo radical a la lógica empresarial, ¿no estribaría en rechazar también hacer del profesor un mero exponente de la maquinaria evaluativa-pedagógica? Y si, como sucede habitualmente, el control fuera del profesor, ¿qué tan lejos se encuentra de comportarse como un administrador de la empresa evaluativa? Si leemos el libro *Maestros y textos*, encontraremos que propone "vías para un tratamiento más adecuado de las tendencias más orientadas al control que rodean a la enseñanza y al currículum, de modo que las políticas y las prácticas democráticas no se vean perjudicadas" (Apple, 1989: 23), lo cual indica que en todo caso el control no requeriría de resistencia, sino de un "tratamiento adecuado" –algo en lo que sin dudas Jeremy Bentham, Mark Zuckerberg o Bill Gates estarían de acuerdo–. Tampoco se entiende cómo, en el mismo libro, advirtiendo el "importante volumen de tiempo" que la evaluación *obliga a invertir* "en arreglos administrativos para pasar los *test*" (Apple, 1989: 51), graduarlos u organizarlos, aunque se trate de un *software* prefabricado, Apple (1989: 160) insista en

las "importantes habilidades" de "evaluación individual" porque, si "no se ejercen, se atrofian." Esto último va de la mano con su interés en propuestas de "formas más sensibles de evaluación, que estimulen una mayor implicación y responsabilidad colectiva de administradores y maestros en el nivel escolar" y el reemplazo de procedimientos prescritos de antemano – como el uso de evaluaciones estandarizadas– por "líneas generales de orientación más flexible y permisiva que estimularan una mayor creatividad y responsabilidad de los maestros" (Apple, 1989: 186). En resumen, poner la creatividad, la sensibilidad y la responsabilidad docente al servicio de la evaluación que sigue planteándose como incuestionable.

En *El conocimiento oficial*, un conocido libro de 1993, se aleja del reproductivismo y visualiza, entre otras cosas, la evaluación en las escuelas como "resultado de acuerdos y compromisos en los que los grupos dominantes, a fin de mantener su dominio, deben tener en cuenta los motivos de los menos poderosos" (Apple, 1996: 23-24). Siguiendo el planteo, en estos "acuerdos y compromisos" –reconocidos como frágiles, provisionales y constantemente amenazados– "siempre quedan resquicios para las actividades que se oponen a la hegemonía de los poderosos" (Apple, 1996: 24), pero tales "motivos para el optimismo" – como los llama Apple (1996: 64-65)– llegan a conformarse con la administración y el desarrollo de métodos de evaluación más flexibles y menos autoritarios, cuestiones que cifrarían el crecimiento "lento pero interesante" de escuelas más democráticas –aún en plena restauración conservadora– donde grupos de padres y docentes tendrían más autoridad sobre el currículum, los métodos, recursos, etcétera. Y es que tal vez los "grupos dominantes" se conforman con que su "índice de calidad" (la evaluación) se mantenga de algún modo, aunque este dé la sensación de mayor flexibilidad, amabilidad o democracia, cuando en realidad sigue alimentando las bases de la clasificación

social y la enseñanza sigue enganchada a los motivos de exámenes. El mismo Apple (1996: 152) observa el efecto de presión sobre los docentes que supone el hecho de que “enseñen solo para los exámenes”, al tiempo que ve el reduccionismo en los exámenes estandarizados y lo irreflexivos que pueden llegar a ser, pero igualmente parece no abandonar las “fórmulas de evaluación seductivas” en un tiempo donde competencias, resultados y objetivos conductistas definen pruebas –previas y posteriores– para medir niveles de “disposición” y “capacitación” con el influjo de materiales cada vez más estandarizados (Apple, 1996: 155).

Como luego (re)afirmará en un libro de 1996, *Política cultural y educación*, él no se opone “en principio, a la idea o a la actividad de *administrar test* de evaluación” (Apple, 2001: 49) a nivel nacional. El punto problemático aquí es el de la instalación de un sistema nacional de evaluación del rendimiento que facilita el establecimiento de procedimientos que hace del sistema educativo un mercado, de las escuelas productos, de la comunidad educativa sus consumidores y de la evaluación la “garantía de calidad” o el “comité estatal de vigilancia” que controlaría los “peores excesos” del mercado pero, como el mismo Apple (2001: 58) reconoce, también pone en marcha un sistema de clasificación y ordenación rígido de estudiantes que opera diferenciándolos taxativamente en función de normas prefijadas cuyos significados o derivaciones sociales permanecen incuestionadas. Por lo que, finalmente, es difícil entender cómo su oposición no es férrea de entrada al avistar tal panorama y el pedagogo norteamericano termina por confirmar lo que leíamos al comienzo de esta sección: su afinidad –por no decir complicidad, en un sentido hasta cariñoso– con la razón evaluadora.

## Henry Giroux y la colaboración evaluadora

Lo visto anteriormente puede tomar nuevos matices si prestamos atención a algunas obras de otro pedagogo crítico norteamericano y referente internacional como es Henry Giroux. La publicación de *Teoría y resistencia en educación* en 1983, lo tornó también un referente de la “teoría de la resistencia” que se opone a que la escuela sea meramente reproductora de desigualdades –lo que niega las posibilidades de acción y participación de los actores involucrados–. En dicho libro, no sólo critica el enfoque conductual y pragmático de Ralph Tyler –que ofrece claros “pasos” cortos hacia la medición, control y evaluación de la “experiencia de aprendizaje” en conjunto con los objetivos predefinidos (Giroux, 2004: 265)–, sino también indica que el concepto de *culpabilidad individual* es implantado en la evaluación educativa y los resultados que atribuyen a la “falta de interés”, la “inferior habilidad”, al “diferente o deficiente lenguaje familiar o cultural” o a la “indiferencia docente” el fracaso para proveer el “éxito pedagógico” y/o el “desarrollo personal completo” (Giroux, 2004: 229). Tal enfoque lo lleva a sostener en 1988, en *Los profesores como intelectuales*, que lo que estudiantes aprenden del contenido formal del currículum es mucho menos importante que lo que aprenden de los supuestos ideológicos encarnados en los estilos pedagógicos del control y el sistema evaluativo (Giroux, 1997: 72) en el *marco evolutivo* que es la escuela. Pero ¿qué aprenden específicamente? Giroux (1997: 75) dirá que no se aprende sólo a ser evaluado, sino también a evaluarse a sí mismo y a los demás, al tiempo que se aprende la impronta de la división básica concreta entre quienes tendrían poder (docentes) y quienes carecerían de él (estudiantes) porque, si ocasionalmente estudiantes pueden evaluarse entre sí, la última palabra o fuente incuestionable de aprobación o desaprobación es función del profesor.

Para Giroux en ninguna otra parte se revela con más claridad la naturaleza del "currículo oculto" que en el sistema de evaluación, ya que

El efecto potencial de la evaluación se percibe netamente cuando se reconoce que en el aula se enseñan y se evalúan tanto aspectos académicos como no académicos, incluyéndose entre estos últimos la adaptación institucional y cualidades personales específicas. (...) Se recompensa a los estudiantes por mostrarse disciplinados, subordinados, con un comportamiento de orientación más intelectual que emocional, trabajando duramente, con independencia de la motivación intrínseca para la tarea. Además, estos rasgos se ven recompensados independientemente de cualquier efecto de «conducta apropiada» en lo que a logros académicos se refiere. (...) Las recompensas son algo extrínseco, y todas las interacciones sociales entre profesores y estudiantes sufren la mediación de *estructuras organizadas jerárquicamente*. El mensaje subyacente asimilado en este contexto apunta menos a escuelas que ayudan a los estudiantes a pensar críticamente acerca del mundo en que viven, que a escuelas que actúan como *agentes de control social* (Giroux, 1997: 76).

A las recompensas para lo no estipulado, pero implícito, las estructuras jerárquicas y la conversión de docentes en agentes de control social que distribuyen calificaciones o imponen valores, pautas de conducta u opiniones de su agrado, Giroux propone la "*calificación dialogada*" que eliminaría dichos problemas desde el momento en que "pone en manos de los estudiantes *cierto* control sobre la asignación de las notas y al mismo tiempo *atenúa* la correspondencia tradicional entre calificaciones y autoridad" ya que "implica un diálogo entre estudiantes y profesores sobre los criterios, la función y las consecuencias del sistema evaluativo" (Giroux, 1997: 82). En la misma línea parece ir su "descubrimiento" de la "coevaluación" o evaluación grupal en la

que promueve la evaluación entre estudiantes siempre y cuando "se les *expliquen claramente* algunos criterios para realizar la evaluación" ya que unos "criterios precisos facilitan la tarea" de evaluar y, al mismo tiempo, "ayudan a los interesados a *comportarse objetivamente* con las críticas que lanzan y que reciben" ya que una vez que "el grupo es capaz de fijar su atención claramente en aquello que constituye el *verdadero objetivo* de los trabajos por escrito, es de esperar que los estudiantes *se muestren* mucho más capacitados para enfrentarse *desapasionadamente* tanto a los errores propios como a los ajenos" (Giroux, 1997: 118, el subrayado es mío en todas las citas aquí mencionadas<sup>6</sup>). De este modo, se busca que estudiantes desempeñen un "papel significativo" en el proceso evaluativo de modo que el "rendimiento escolar insatisfactorio" se convierta en "un medio para promover una experiencia de aprendizaje que puede ser compartida por otros estudiantes" donde cada integrante del grupo pueda mantenerse en el mismo evaluando y calificando los trabajos de sus pares hasta que cada integrante "reciba una calificación aprobatoria" u "ofrecer su colaboración para los *controles* del avance" (Giroux, 1997: 118-119).

---

6 Tal propuesta podría recordar a la crítica misma de Giroux (1998: 85) a cómo docentes son a menudo "entrenados" para utilizar modelos de enseñanza, administración y evaluación sin enseñarles a ser críticos con respecto a los supuestos que subyacen a dichos modelos, promoviendo "una forma de analfabetismo conceptual y político" a partir de una falsa defensa de la objetividad que les aleja de sus propias historias y experiencias, dado que buscan afectar e intentar modelar. Podría decirse que la propia propuesta de Giroux no escapa a dicha lógica porque, por ejemplo, ¿qué sucede con la culpabilidad (individual o grupal que sea) involucrada en su propuesta evaluativa?



A diferencia de Apple, esta propuesta parecería apuntar a cierta “democratización del control” al inducir al/la docente a ponerlo en manos de estudiantes, al menos en parte (no puede descuidarse la palabra *cierto* y *atenúa* en la cita en cuestión), pero ¿cuánto podría influir el estudiantado en el “diálogo” sobre criterios, funciones y consecuencias de la evaluación? Cuando se espera un comportamiento determinado (“objetivo”, “desapasionado”) o que se fije la atención en el “verdadero objetivo” del trabajo propuesto por el/la docente, ¿caso el propio marco evaluativo y su seductora apertura a la participación no funciona ya como la imposición solapada de determinado modo de hacer o normalidad a la que estudiantes tendrían que adaptarse y/o prestar complicidad? ¿Hasta qué punto ese “mostrarse más capacitados/as” no forma parte de la propia imposición que la razón evaluadora exige? La solución parece complejizar aún más el problema cuando se carga a estudiantes con la responsabilidad ya no sólo de ser estudiantes, sino ahora también evaluadores y/o, peor aún, controladores de los avances, traspies o retrocesos de sus propios pares. Como si el poder de policía pudiera democratizarse en el vecindario y ya cualquiera pueda hacer las veces de vigilante, disparar el arma de la calificación o garantizar la propia auto-sanción ante cualquier desviación. Las buenas intenciones también pueden tener efectos nocivos en las actuales sociedades de control afincadas en la matriz colonial de poder. Y es que la cuestión radica tal vez no en dialogar para aceptar mejor las calificaciones o en buscar el consentimiento y la complicidad de estudiantes para *atenuar* o parchar la correspondencia tradicional entre calificaciones y autoridad, sino en buscar modos subversivos de rechazar, bloquear o combatir la tradición que históricamente naturaliza la razón evaluadora y, con ella, la lamentable costumbre de calificar, clasificar y controlar a todo el mundo. Porque educar al igual que estudiar, leer, escribir y pensar, son prácticas que están fuera

de todo cálculo posible, son ajenas a toda medida e involucran singularidades irreductibles.

De aquí que no sea difícil entender a Horace Willard, un maestro de Nueva Inglaterra, que ya en 1890 argüía sobre la docencia que llevaba a vivir “vidas de mecánica rutinaria” y sujetas a “una maquinaria de supervisión, organización, clasificación, porcentajes, uniformidad, promociones, pruebas, exámenes”, sin declarar lugar para la singularidad de “ideas, independencia, originalidad, estudio, investigación” (Giroux y McLaren, 1998: 88). Esto va directamente de la mano con la atinada observación sobre los enfoques conductistas y de gestión que “reducen el aprendizaje a un conjunto de prácticas que no definen ni responden de manera crítica a las categorías normativas básicas que modelan día a día los métodos y procedimientos de evaluación en el aula” (Giroux, 2003: 55-56), lo que equivale a decir que “el aprendizaje es reducido a la memorización de hechos estrechamente definidos y piezas aisladas de información que pueden ser fácilmente medidas y evaluadas” (Giroux y McLaren, 1998: 98). El problema ético-político de tal reducción reside en subyugar la potencia de alteridad que el aprendizaje en sí mismo como enigma incalculable, imedible e indiscifrable, implica.

A propósito de un libro de 2014, recientemente traducido como *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*, Giroux (2018) no sólo critica la estupidez de la izquierda que no se daría cuenta de la importancia de la educación, sino que, al igual que Apple, referencia cómo Obama replicó el programa republicano “*teaching for the test*” donde la enseñanza se focaliza en la superación de exámenes estandarizados que él ubica como parte de un discurso de opresión que disciplina estudiantes y docentes al mismo tiempo que restan imaginación y criticidad. De este modo, docentes quedan en un lugar tecnocrático de mera medición del conocimiento de sus estudiantes y “pareciera” que

la evaluación es el centro del sistema educativo<sup>7</sup>. Pero al teórico de la resistencia, pionero de la coevaluación y la evaluación grupal –si podemos llamarle así–, le parece que la mejor forma de encarar el problema es potenciar la construcción de identidades (con su típica pregunta ¿qué quieres ser?), la tolerancia y ver cómo “encajar” a las minorías en este esquema. Ciertamente, esto supone dar cabida nuevamente a la razón evaluadora, pero con un vocabulario políticamente correcto en el que conviene detenerse y veamos por qué: primero porque en la “construcción de identidad” aquello que se da, como bien advierte Skliar (2011), “se da a *ser*” y esto más que de una donación se trata de una exigencia que paraliza por tratarse de una tipificación constante y aletargada que implica el hecho de “*ser alguien*” –esto es, lo *mismo* que se supone o se busca–. Tampoco podemos descuidar la mirada de Kusch (2007b: 163) sobre el “*afán de ser alguien*” que es “una manera de destacarse en la competencia” donde *ser* “se liga a servir, valer, poseer, dominar” y precisa “un andamio de cosas, empresas, conceptos, todo un armado perfectamente orgánico, porque, si no, ninguno *será* nadie” (Kusch, 2007a: 426). De igual modo, la invocación a la tolerancia, que va muy de la mano con el gesto de “encajar” a las minorías, ubica a una primera persona (del singular o del plural) que convertida en juez ofrece algún breve o conmisericordioso soporte, una mirada de reojo y desconfianza, que puede incluir la irremediable indisposición al “aguantarse” y detestarse, denostarse, desdeñarse o despreciarse en silencio o “Sin decir una palabra” (Skliar, 2011: 349). Todo lo cual nos muestra que la “alternativa” identitaria y

tolerante, que Giroux ofrece actualmente es conducente a la razón evaluadora tan afín a la modernidad/colonialidad y su exigencia que paraliza, tipifica e induce a la competencia para la que habrá que “servir”, esto es, (de) mostrar cierta valía, algún tipo de posesión o dominación sobre algo, quizá un andamio de cosas, empresas (o emprendimientos) y conceptos que permitan “ser alguien” así se convence al juez-profesor de alguna inocencia y se nos perdona la vida por un rato al menos: el tiempo que dure el “aguante” hasta que aparezca esa mirada de reojo o aquella desconfianza que encuentra en la tolerante razón evaluadora la mejor forma de canalizar (en silencio o sin decir una palabra) el detestar, el desdeñar o el despreciar aquello diferente de mí, pero que también puedo ser yo.

### **Peter McLaren y la defensa de la razón evaluadora**

El referente canadiense, y también considerado fundador de las pedagogías críticas, es el estiloso Peter McLaren. En 1984 publica *La vida en las escuelas* que, reconocido mundialmente como uno de los libros más significativos de teoría educativa, en sus últimas ediciones puede encontrarse un abordaje crítico de los exámenes estandarizados donde se marca cómo anteriormente eran especialistas en psicometría quienes elaboraban las evaluaciones de “habilidades fundamentales”, mientras que en la actualidad hasta los empleados de las imprentas suelen participar de ello y, en consecuencia, se dice que los errores se han vuelto rutinarios al por mayor afectando a miles de personas que sufren consecuencias que van desde la obligación de asistir a “escuelas de verano” por errores de puntuación hasta la pérdida de empleos y la retención de diplomas (McLaren, 2005). En realidad, si nos detenemos en este asunto, tampoco los psicometristas son una garantía puesto que su legitimidad epistémica ha sido la misma que diseminó, muchas veces indiscriminadamente, etiquetas

---

7 Estas declaraciones están expuestas también en una entrevista recientemente publicada por *El País*, consultable en: [https://elpais.com/sociedad/2019/05/09/actualidad/1557407024\\_184967.html](https://elpais.com/sociedad/2019/05/09/actualidad/1557407024_184967.html)

diagnósticas de toda forma y tipo en función de mediciones absurdas, pautas evaluativas descontextualizadas o elaboradas en base a una cultura pretendidamente universal, lo que produjo fenómenos masivos que, por ejemplo, a mediados de siglo XX en los Estados Unidos la mayoría de extranjeros y presidiarios sometidos a *test* hayan sido calificados con algún tipo de “retraso mental” —no estaría de más aquí recordar el libro de Stephan Gould al respecto: *La falsa medida del hombre*—. Pero volvamos al texto de McLaren (2005: 94):

En vista del Código de Prácticas Evaluatorias Equitativas, muchos educadores y psicométristas concuerdan en que es un abuso ético utilizar la puntuación obtenida en un solo examen para tomar decisiones importantes. Por ejemplo, no debería utilizarse la puntuación de sólo un examen para determinar si un estudiante se gradúa o no de la preparatoria ni para despedir maestros.

Aquí vemos cómo la razón evaluadora y la lógica examinadora no pueden funcionar sin una razón punitiva latente en su propia constitución, cuestión que requeriría un análisis que nos desviaría del foco propuesto. No obstante, puede observarse que dicho tipo de racionalidad y lógica requiere multiplicar sus procedimientos para garantizar la “buena conciencia” de sus efectos. Esto confirma aquella pregunta de Adorno sobre la relación entre las infamias cometidas con buena conciencia, pues el abuso (más propio de un funcionamiento moral o de una ética enganchada o poco diferenciada de la moral) está en la tranquilidad de pensar que dos o más exámenes pueden determinar la graduación de un estudiante y el despido de un/a docente. Esta es la crueldad de la buena conciencia y su lógica moral que mediante sus procesos, procedimientos y mecanismos apunta a otorgar tranquilidad por el trabajo “bien hecho” y el “deber cumplido” al mismo tiempo que “determina *quiénes* tienen el poder de pensar, decir y hacer *con conocimiento de*

*causa*, esto es, no solo legalmente sino también con legitimidad, y *cómo* deben hacerlo y justificarlo” (Mèlich, 2014: 52). De aquí incluso la satisfacción por el servicio prestado y la crítica servicial que alimenta dicha buena conciencia y rehúye de la posibilidad de cualquier crítica radical o transgresión. Por ello, el problema no es que se haga un “mal uso” de los exámenes, ni que los fabricantes sigan fabricando pruebas y ahora la gente de imprentas se equivoque más que los “especialistas”, como considera McLaren (2005). El problema es que se siga creyendo en esta lógica y se la alimente de modo que la enseñanza se deja de lado o deviene en “técnicas de instrucción directa” para que todo sea una mera “preparación para los exámenes” donde ya se ponen en juego habilidades y destrezas específicas por sobre cualquier ejercicio reflexivo de estudio, entendimiento o comprensión. Así, la cantidad sin fin de exámenes de práctica sirve como un eficiente dispositivo de profilaxis política donde el *conocimiento técnico* “basado en las ciencias naturales, utiliza métodos analíticos hipotético-deductivos o empíricos y es evaluado por, entre otras cosas, coeficientes de inteligencia, niveles de lectura, y *test* estandarizados, todos los cuales son usados por los educadores para clasificar, regular y controlar a los estudiantes” (McLaren, 2005: 268-269). De esta manera, se pretende propagar cierta “objetividad” o “neutralidad” que intenta proteger de lo político y la política a la razón evaluadora y su lógica clasificatoria, reguladora y controladora. Aunque McLaren (2005: 290) vea tal racionalidad instrumental como una forma de mirar el mundo —en la que los “fines” están subordinados a los “medios”— que limita o ignora los ideales o principios democráticos, no puede descuidarse que la matriz colonial de poder está en constante actualización de sus contenidos y ello implica que el mismo conocimiento técnico no sólo sea basado en las ciencias naturales y con métodos hipotético-deductivos, sino que involucre también a las ciencias humanas y a

métodos interpretativos donde los "medios" pueden estar subordinados a los "fines" y esto ser completamente compatible con los ideales y principios democráticos. Si no pensemos en las "técnicas proyectivas", tan usadas en ámbitos educativos, donde los métodos son principalmente interpretativos (por no decir hermenéuticos o psicoanalíticos) y sus criterios para juzgar la "adecuación" de las interpretaciones requieren reunir evidencias múltiples a partir de las cuales se analizan convergencias y recurrencias que juntan líneas de inferencia que *deben* confluir hacia la misma interpretación para verificar no solo la tendencia interpretada, sino el marco interpretativo que integra diferentes elementos dándoles una estructura (lógica) coherente —lo cual permite hacer un cuadro general de la singularidad en cuestión, evaluando diferencias en "áreas de conflicto", y cuál sería la dinámica subyacente a las tendencias coexistentes señalando la primacía o subordinación de unas a otras y especificando los aspectos "adaptativos" y "patológicos" de la tendencia interpretada—, tal como remiten los *test* de Hammer, Phillipson (basado en la teoría de Melanie Klein) y Rorschach (de cuño freudiano).

En *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, McLaren (1997: 208-209) sostiene:

No hay un punto arquimediano más allá de la pregunta desde el que responder; no hay ventaja fuera de la actualidad de las relaciones entre culturas, entre poderes desiguales imperiales y no imperiales, entre nosotros y otros; nadie tiene el privilegio epistemológico de juzgar, evaluar, e interpretar el mundo libre de los molestos intereses y los compromisos de las propias relaciones existentes.

No hace falta necesariamente un "punto arquimediano" para estar más allá de una pregunta, precisamente porque ¿quién establece la pregunta? ¿A quiénes se habilita a responderla? ¿Quiénes serán oídos y quiénes oyentes? O mejor: ¿quiénes serán silenciados y quiénes

guardarán silencio ante el silencio? Resulta problemático reducir cualquier potencia de exterioridad arguyendo una determinación intrínseca o interior por las relaciones o las conexiones entre poderes imperiales y no imperiales (siempre desiguales) donde las relaciones existentes están fuertemente influidas por el privilegio epistemológico de juzgar, evaluar e interpretar el mundo que la colonialidad y el imperialismo impone a tres cuartas partes del mundo. Tal exterioridad supone revelarse —como señaló Dussel (2011)— a la pregunta, pero también rebelarse contra sus términos. En todo caso, los "molestos intereses" y los "compromisos" de las propias relaciones en más de una ocasión se revelan impropias, lo cual no implica ser un "observador externo imparcial", sino establecer una relación de exterioridad con aquello que nos toca, nos roza, nos hierde, pero no por ello nos determina ni nos hace de su propiedad. Si en lo que va del último medio siglo, la docencia se torna cada vez más una tarea de vigilantes cognitivos y todo lo visible es cada vez más pasible de ser evaluado, ¿por qué se descuidan las preguntas que cuestionan lo que guía las evaluaciones o los mismos estándares que forman y conforman los juicios? ¿Por qué hay tanta certeza en la tarea pretendidamente "ética" de *deber* decidir entre lo que es "mejor" y lo que es "peor" —como sugiere McLaren (1998: 292)— cuando la propia lógica moral del siglo XX (que no es tan distinta a la del XVI) demostró que las más terribles atrocidades singulares y colectivas han sido justificadas "por el propio bien"?<sup>8</sup>

---

8 No puede olvidarse aquí el libro de Alice Miller (1998) donde cuenta sobre los efectos devastadores que tienen en los sujetos las medidas "educativas" tomadas "por su propio bien" y que van desde todo tipo de humillaciones (que incluyen hasta el castigo físico) hasta los tratamientos más crueles pero ocultos tras máscaras de amabilidad.

Uno se siente tentado a citar al propio McLaren (1998: 138) cuando apoyado en Baudrillard sugiere que estamos en un sistema de signos binario de pregunta/respuesta, de “prueba permanente”, que no sería otra cosa que una simulación en la que la respuesta es provocada por la pregunta –es decir, está designada por adelantado– y en la que estudiantes no hacen más que aparentar “aprendizajes”. Por eso quizá sea importante cortar con la permanencia de la prueba y con las preguntas que condicionan respuestas o con las respuestas que transgreden la propia pregunta. Lejos de pensar como McLaren (1998: 138) de que “los exámenes solo sirven para mostrar el fracaso general del sistema educativo, que no logra dar a los estudiantes una experiencia educativa significativa”, tal vez habría que pensar exactamente en sentido inverso: los exámenes han mostrado históricamente el triunfo general del sistema educativo moderno/colonial que ha brindado como exigencia el sometimiento a experiencias educativas que de dolorosas no han tenido más que recordarse como significativas por la propia memoria histórica que, en más de una ocasión frente a la injusticia, ha deseado no olvidar, peleando por la verdad y buscando alguna liberación. Si para McLaren (1998) “los exámenes sólo testifican la muerte de los hechos”, esto no puede matar los vivenciados y convencernos de un final de lucha.

Incluso cuando habla del intelectual y cita a Said que refiere a la “convicción inamovible en un concepto de justicia y de equidad que permita las diferencias entre las naciones y los individuos, sin asignarlas al mismo tiempo a jerarquías, preferencias o evaluaciones ocultas” (citado en McLaren, 2001: 147), será difícil de verificar en tanto se vea en la razón evaluadora la única salida frente al problema del relativismo y las jerarquías, preferencias y clasificaciones más o menos ocultas que ella misma causa. Esto último, en una publicación reciente titu-

lada *La pedagogía crítica revolucionaria*, McLaren (2012: 84) lo explicita claramente:

me opongo a un relativismo evaluativo según el cual no existen fundamentos, fundamentos racionales, para promover algunas creencias más que otras (y lo hacemos a través del diálogo respetuoso con otras culturas, esto es, respetando el carácter no subjetivo de sus valores). No podemos caer en la trampa de asumir todas las creencias o argumentos como igualmente válidos. Necesitamos una idoneidad explicativa o racionalidad evaluativa al tomar decisiones acerca de los distintos valores, y lo hacemos en relación con el mundo material, con cosas que existen independientemente de nuestros intentos de explicarlas o dar cuenta de ellas. Y no imponemos esta matriz de evaluación desde nuestra propia ubicación epistémica y geopolítica occidental.

En primera instancia, pensar en un *relativismo evaluativo* está más cerca de lo que implica pensar un *oxímoron* ya que precisamente no puede haber evaluación sin “fundamentos racionales” o verdades que se pretenden absolutas o, mínimamente, con pretensiones de validez universal, pero, al mismo tiempo la evaluación tiene la capacidad de adaptar sus fundamentos racionales y encorsetar lo otro de sí –o lo encuentra en su camino– en su propia universalidad mediante el funcionamiento de la colonialidad pedagógica (del saber y del poder). La mismísima evaluación ha servido históricamente para promover algunas creencias más que otras, incluso a través del “diálogo respetuoso” que, como puede evidenciarse, es un respeto que lleva en sí mismo la (pre)definición de un carácter no subjetivo –es decir, “objetivo”– de los valores de otras creencia o culturas, lo cual significa que siempre involucra a un alguien que objetiva (o evalúa) en su nombre. La llamada “trampa” de asumir todas las creencias o argumentos como igualmente válidos no es más que otro capítulo en la historia de la desigualdad y la humanidad colo-

nial que mediante la colonialidad (pedagógica) del saber y del poder produce diferencias como desigualdades y termina siempre por validar, valorar y valorar, los *mismos* argumentos y creencias que naturalizan esa “necesidad” de una “idoneidad explicativa” o de la propia racionalidad evaluadora que siempre ya de antemano ha decidido sobre los valores propios y ajenos, con relación al mundo material e independientemente de su intento de dar cuenta de él. Plantear este problema no implica en absoluto considerar que toda creencia o argumento da *lo mismo*, más bien al contrario, se trata de ver que tanto unas como otros “son constructos dotados de significado en el proceso mismo de estructuración del mundo moderno/colonial” (Mignolo, 2011: 118). Por eso planteos como el que aquí se cuestiona no sólo conducen a (pre)garantizar los puestos de quienes hacen del mundo y de la educación un motivo más para la explicación, la evaluación, la objetivación, sino también a consolidar la falacia que intenta convencer(se) de que no se impone una matriz evaluativa desde la propia ubicación epistémica y geopolítica occidental (lo cual equivaldría a sostener que hay una matriz evaluativa universal u objetiva, desprovista de ubicación epistémica y geopolítica, que es un cuento anglo-eurocéntrico conocido desde la instalación de matriz colonial de poder hasta nuestros días). Difícilmente pueda haber algún tipo de relativismo donde la piel y el mundo sangran por la sutura de la herida que la propia diferencia y matriz colonial han producido y siguen produciendo.

Finalmente, y como si de una parodia de la (in)conclusión se tratara, el cuestionamiento de la colonialidad pedagógica y la razón evaluadora –tanto como la cuota de cinismo que involucran– nos muestra que el problema ya no sólo se ubica al nivel de un *multiple-choice* crítico que busca engañar o sofocar el pensamiento y nos hace menos capaces de desarrollar “habilidades críticas” que colaboren en averiguar cómo alimentamos las relaciones

capitalistas, sino en darnos cuenta que la crítica, más que una habilidad de unos pocos ilustrados, es una necesidad vital de transgresión a la que las mayorías acuden frente al poder moderno/colonial que intenta despojarnos de lugar, de herencia y de voz. Porque no hace falta explicación ni evaluación para negarse a aceptar como verdadero lo que una autoridad impone, por más prerrogativa de obediencia debida que intente subsumirnos a ella. Quizá por eso la desobediencia radica en una gestualidad ético-política de infancia: no hacer con gusto lo que se nos ordena, quejarse ante la prohibición singular y jamás contentarse con las normas que se nos imponen.

Quien “ha sufrido comprende,  
lo que a los proscritos pasa;  
como pan que no vende  
y harina que no se amasa,  
andan golpeando las puertas  
con su afán en el destierro:  
ninguna encuentra abierta  
y en todas chumban los perros”  
(Jauretche, 2009: 40).



## Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia & Paidós.
- Apple, M. W. (1996 [1993]). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W. (1997 [1982]). *Educación y poder*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia & Paidós.
- Apple, M. W. (2001 [1996]). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Apple, M. W. (2008 [1979]). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa - Miño y Dávila.
- Berry, K. S. (2008). *Lugares (o no) de la pedagogía crítica en Les petits et le grandes histoires*. En P. McLaren y J. L. Kincheloe. *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 117-140). Barcelona: Graó.
- Denzin, N. K. (2008). *La política y la ética de la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza*. En P. McLaren y J. L. Kincheloe. *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 181-197). Barcelona: Graó.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (1997 [1988]). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: M. E. C. y Paidós.
- Giroux, H. (1998). *Las políticas de educación y de cultura*. En H. Giroux y P. McLaren. *Sociedad, cultura y educación* (pp. 79-86). Madrid: Miño y Dávila.
- Giroux, H. (2003 [1997]). *Pedagogías y políticas de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2004 [1983]). *Teoría y resistencia en educación*. México D. F.: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Educación de maestros y la política del compromiso: el caso pro-escolarización democrática*. En H. Giroux y P. McLaren. *Sociedad, cultura y educación* (pp. 87-136). Madrid: Miño y Dávila.
- Giuliano, F. (2018a). Situar a Paulo Freire: Entre el racismo epistémico y la razón evaluadora. Una lectura crítica desde la Filosofía de la Educación. *Pensando: Revista de Filosofía*. 9 (17), 191-225.
- Giuliano, F. (2018b). *La pregunta que luego estamos si(gui)endo: manifestaciones de una cuestión ética-geopolítica*. En F. Giuliano (Comp.). *¿Podemos pensar los no-europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer* (pp. 11-68). Buenos Aires: del Signo.
- Giuliano, F. (2019a). *¿Tienes razón evaluación? Notas para la profundización de una noción filosófica de la educación*. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-22.
- Giuliano, F. (2019b). Escuela y colonialidad. Variantes e invariantes (estéticas) de la clasificación social. *Nawi*, 3(2), 93-109.
- Jauretche, A. (2009). *El paso de los libros. Relato gaucho de la última revolución radical*. Buenos Aires: Corregidor.
- Jauretche, A. (2012 [1957]). *Los profetas del odio y la Yapa*. Buenos Aires: Corregidor.
- Kusch, R. (2007a). *Obras completas. V. 1*. Rosario: Fundación A. Ross.
- Kusch, R. (2007b). *Obras completas. V. 2*. Rosario: Fundación A. Ross.
- Kusch, R. (2007c). *Obras completas. V. 3*. Rosario: Fundación A. Ross.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Buenos Aires: Paidós.
- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario*. México D.F.: Siglo XXI.
- McLaren, P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México D.F.: Siglo XXI.

- McLaren, P. (2005 [1984]). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D. F.: Siglo XXI.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Herramienta.
- Mêlich, J.-C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Mignolo, W. (2011). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: del Signo.
- Mignolo, W. (2016). *Más sobre la "opción descolonial"*. En Z. Palermo (Comp.). *Pensamiento argentino y opción descolonial* (pp. 17-32). Buenos Aires: Del Signo.
- Mignolo, W. (2018). *Filosofía y diferencia epistémica colonial: ¿Qué es lo que convoca la praxis del pensar desobediente en la exterioridad de los universales eurocéntricos?* En F. Giuliano (Comp.). *¿Podemos pensar los no-europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer* (pp. 203-229). Buenos Aires: del Signo.
- Miller, A. (1998). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets.
- Quijano, A. (2007). *Colonialidad del poder y clasificación social*. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Comps.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central-Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.
- Ramos, J. A. (2014 [1954]). *Crisis y resurrección de la literatura argentina*. Buenos Aires: Continente.
- Rancière, J. (2013). *El filósofo y sus pobres*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento/INADI.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sloterdijk, P. (2002). *El desprecio de las masas. Ensayo sobre las luchas culturales de la sociedad moderna*. Madrid: Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2014). *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Siruela.
- Weiner, E. J. (2008). *La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación*. En P. McLaren y J. L. Kincheloe. *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 89-116). Barcelona: Graó.

**Para citar este Artículo de investigación:**

Giuliano, F. (2019). 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.