

## SITUAR A PAULO FREIRE: ENTRE EL RACISMO EPISTÉMICO Y LA RAZÓN EVALUADORA. UNA LECTURA CRÍTICA DESDE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

*Putting Paulo Freire in his place: between the epistemic racism and the evaluative reason. A critical reading from the philosophy of education*

Facundo Giuliano  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

**Resumen.** La pedagogía crítica latinoamericana, que tiene en Paulo Freire una de sus figuras más notorias, ha realizado un importante aporte a la discusión pedagógica, aunque con ciertos límites, sobre el carácter disciplinario de la educación moderna. Las páginas que componen este ensayo se proponen explorar dichos límites en el pensamiento de Freire, profundizando cuatro señalamientos filosóficos que componen una crítica en cuatro dimensiones específicas (epistémica, ética, evaluativa y ontológica) de su propuesta filosófico-educativa. De este modo, abrevaremos en la lectura minuciosa de su última obra, *Pedagogía de la autonomía*, sin descuidar otras referencias claves que traeremos a la discusión. Por último, y de modo inconclusivo, exploraremos los planteamientos críticos que Rodolfo Kusch le realizó a Paulo Freire revisando la vigencia de los mismos en relación a un desarrollismo educativo que aún persiste. Con todo, se busca discutir el carácter colonial (evaluativo y moral) persistente en algunas posiciones o prácticas pedagógicas y filosóficas que siguen vigentes y se hace necesario problematizar desde la filosofía de la educación.

**Palabras claves:** Paulo Freire, racismo epistémico, razón evaluadora, pedagogía, ética, filosofía de la educación.

**Abstract.** The critical pedagogy of Latin America, which has in Paulo Freire one of its most notorious figures, has made an important contribution to the pedagogical discussion, although with certain limits, on the disciplinary nature of modern education. The pages that make up this essay intend to explore these limits in Freire's thought, deepening four philosophical points that make up a critique in four specific dimensions (epistemic, ethical, evaluative and ontological) of his philosophical-educational proposal. In this way, we will draw on the meticulous reading of his latest work, *Pedagogy of autonomy*, without neglecting other key references that we will bring to the discussion. Finally, and in an inconclusive way, we will explore the critical approaches that Rodolfo Kusch made to Paulo Freire, reviewing their validity in relation to an educational development that still persists. However, the aim is to discuss the persistent colonial character (evaluative and moral) in some pedagogical and philosophical positions or practices that are still in force and it is necessary to problematize from the philosophy of education.

**Keywords:** Paulo Freire, epistemic racism, evaluative reason, pedagogy, ethics, philosophy of education.

### Situación a un maestro

El brasileño Paulo Freire es uno de los exponentes más importantes (sino el principal iniciador) de las pedagogías críticas a nivel mundial y uno de los pensadores más influyentes del siglo XX en materia educativa. Figura controvertida por su dialéctica marxista-cristiana, ha dejado una huella imborrable en la historia de la discusión educativa. Su obra ha dejado líneas de discusión que aún se sostienen no sólo en el ámbito iberoamericano sino también en el mundo. En Estados Unidos, algunas de estas líneas se ven continuadas en obras como las de Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren.

Perseguido por la derecha en su país y en todo lugar que sus ideas se hagan presentes, la virtud principal de Freire que le valió –y siguen valiendo- estos tratos ha estado en reconocer en la educación un proceso fundamentalmente político. El carácter político de la educación y la pedagogía le ha permitido no solo denunciar el carácter adoctrinador de aquellas educaciones y pedagogías que se consideraron a sí mismas “neutrales”, sino también el hecho de visualizar el carácter emancipatorio que cierta educación y pedagogía pueden poseer. Con los problemas sociales arriba de la mesa y en medio de la pizarra, el reconocimiento del carácter político de la educación freireana se hacía más fuerte. Entonces, desde esta perspectiva, enseñar y aprender son actos políticos. Hoy pareciera ser nada nuevo bajo el sol, aunque para la época fue absolutamente radical y, nos animamos a decir, también para la nuestra con las nuevas configuraciones que las derechas asumen a nivel global en el marco de la denominada “pos-política” o esa insistencia infame en el “fin de las ideologías” o que el debate ideológico ha terminado y todo da lo Mismo. Ante esto último, Freire siempre será una figura a reivindicar y defender. Pero todo, al menos para quienes estamos insertos en los debates por una educación emancipatoria o radicalizada, no puede quedar allí. Tenemos que leer y releer a Freire, ya no solo para adoptar veloz o a-críticamente sus posturas sino también para desentrañarlas en sus presupuestos quizá más conservadores, modernos y/o coloniales.

Recordamos con gran cariño militante su notable obra *Pedagogía del oprimido* (cuyo manuscrito data de 1968), donde no sólo denuncia la “educación tradicional” como *educación bancaria*<sup>1</sup> y la relación pedagógica autoritaria entre educador y educando como la relación colonial entre colonizador y colonizado, también da cuenta de que, en esa distancia entre educador y educando, vista en las clases verbalistas, en los métodos de evaluación y criterios de promoción, así como en la indigestión bibliográfica, existe siempre la connotación de una prohibición del pensamiento. Pero no nos enfocaremos aquí en esta obra ampliamente discutida y analizada, sino que nos concentraremos en una de sus últimas (sino última) donde se concentran muchos de sus planteos revisados y creemos que es necesario analizar con atención: la *Pedagogía de la autonomía* (de 1997). En esta obra, Freire (2011) plantea una serie de exigencias o “saberes necesarios para la práctica educativa”<sup>2</sup> que resulta fundamental discutir en una época donde dicho autor ha pasado a formar parte del indiscutido canon de citas políticamente correctas en el progresista de manual o en lo que podría ser el “manual del educador progresista”.

Comencemos por un par de planteos bonitos del texto freireano que nos proponemos analizar. No discutiremos dichos planteos sino que los tomaremos como un acuerdo de partida que nos posibilitarán avanzar hacia otros en lo que profundizaremos la discusión filosófica de la educación que aquí nos interesa poner en juego. Por ello, vale destacar un pasaje del acápite que reza *Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado*, del capítulo primero titulado *No hay docencia sin*

---

<sup>1</sup> En resumen, se trata del modelo escolar de opresión estandarizado y naturalizado en la relación verticalista entre el educando como “ignorante absoluto” y el educador como “sabio absoluto” que *deposita* dato dentro de la cabeza de su estudiante cual tabula rasa, naturalizando en esta relación la sumisión y la desconsideración del bagaje del otro.

<sup>2</sup> Comienza Freire (2011, p. 23) diciendo en una de sus primeras páginas: “Debo dejar claro que, aunque mi interés central en este texto sea el de considerar saberes que me parecen indispensables a la práctica docente de educadoras o educadores críticos, progresistas, algunos de ellos son igualmente necesarios para los educadores conservadores. Son saberes demandados por la práctica educativa en sí misma, cualquiera que sea la opción política del educador o educadora.” Aquí ya comienza a llamarnos la atención cierta posición “pos-política” en un Freire cuya pretensión hegemónica sobre los “saberes demandados” de la práctica educativa parecería eludir el antagonismo constitutivo de lo político, ya que dichos saberes podrían dar lo Mismo tanto para una opción política de izquierda radical u otra de derecha ultra-conservadora. Tal vez desde este “punto de encuentro” se torne necesaria la duda sobre la radicalidad en el planteamiento de fondo en Freire, cuestión ético-política que aquí exploraremos.

*discencia*<sup>3</sup>, cuando Freire (2011, p. 55) sostiene que “*El educador que, al enseñar (...), “castra” la curiosidad del educando en nombre de la eficacia de la memorización mecánica de la enseñanza de los contenidos, limita la libertad del educando, su capacidad de aventurarse. No forma, domestica.*” No podríamos estar más de acuerdo con dicho planteo y es una de las posiciones que más presente habría que tener en nuestros tiempos cuando, entre otras cosas, se confunde tan fácilmente términos como memoria y aprendizaje, pero sigamos. Realizando un salto estratégico hacia el acápite final, titulado *Enseñar exige querer bien a los educandos*, Freire (2011, p. 133) nos dirá:

La práctica educativa es todo eso: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio o, lamentablemente, de la permanencia del hoy. Es exactamente esta permanencia del presente neoliberal lo que propone la ideología del discurso de la “muerte de la Historia”. Permanencia del presente a que se reduce el futuro desproblematizado. De allí el carácter desesperanzado, fatalista, antiutópico de tal ideología en la que se forja una educación fríamente tecnicista y que requiere un educador experto en la tarea de adaptación al mundo y no en la de su transformación. Un educador muy poco formador, mucho más un *adiestrador*, un *transferidor* de saberes, un *ejercitador* de destrezas.

El libro no terminó allí, pero con esta cita comienzan nuestras inquietudes, problematizaciones, señalamientos que nos dan que pensar y aquí compartiremos. Pues, ¿acaso el horroroso siglo XX no fue el tiempo por excelencia del “dominio técnico al servicio del cambio”? Por supuesto que Freire hablaba en medio de una época neoliberal que hoy pareciera repetirse, y lo que menos desearía probablemente sería esa permanencia de su (ahora nuestro) hoy. Pero, a la luz de los acontecimientos, no estaría mal pasarle un tamiz ético a esa posición que descuida que el dominio técnico al servicio de ese “cambio” fácilmente puede estar –y en la historia lo estuvo mayormente- en manos fascistas. También es cierto que en el nombre del “cambio” se plantea hoy, en el marco de las nuevas reformas impulsadas por el neoliberalismo (por ejemplo en Argentina), una formación como el *adiestramiento* y *ejercicio de destrezas* indicado por Freire que se camuflan en retóricas que disfrazan las anteriormente

<sup>3</sup> Entendida como el conjunto de las funciones y actividades de los *discentes*, esto es, de los estudiantes.

llamadas “competencias”<sup>4</sup> como “desarrollo de capacidades” o “habilidades para la vida”. Aquí sería importante cuando no necesario preguntarse y acordar con Freire (2011, p. 74) en que:

Hay preguntas que debemos formular insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de *estudiar por estudiar*. De *estudiar* sin compromiso como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con el mundo, un externo y distante mundo, ajeno a nosotros como nosotros a él. ¿En favor de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién estudio?

Aunque en Freire lo ético-moral, lo epistémico y lo político se encuentran mutuamente imbricados e incluso anudados en su concepción pedagógica de la evaluación, en lo que sigue intentaremos problematizar dichas esferas intentando desdoblar el argumento para dar cuenta de las particularidades de cada una y cómo también terminan por coincidir en la evaluación como punto de llegada ineludible.

### **La cuestión epistemológica o el racismo epistémico en Freire.**

Ya desde las primeras páginas Freire (2011, p. 26) nos advierte que sin “curiosidad epistemológica” no alcanzamos el conocimiento cabal de un objeto. Esta convicción va tomando cuerpo cuando en el acápite titulado *Enseñar exige crítica* nos dice:

En la diferencia y en la “distancia” entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay para mí una ruptura, sino una superación. La superación y no la ruptura se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse entonces, me permito repetir, curiosidad epistemológica, “rigorizándose” metódicamente

---

<sup>4</sup> Noción proveniente del campo discursivo neoliberal instalado en educación en la década de los 90 con la inserción de los organismos internacionales de crédito en las estructuras evaluativas de los sistemas educativos a escala mundial. Una *competencia* se basa principalmente en una habilidad técnica o destreza práctica objetivada programáticamente y evaluada como “aprendizaje comprobable” en un período de tiempo cronológicamente determinado. Íntimamente vinculada a la conocida “pedagogía por objetivos”, la pedagogía por competencias responde directamente a las exigencias de la lógica del mercado que presupone un “sujeto incompetente” a “fabricar” como mano de obra competente en tal o cual área de conocimiento (Giuliano, 2017, p. 219).

---

en su aproximación al objeto, connota sus hallazgos de mayor exactitud. En verdad, la curiosidad ingenua que, "desarmada", está asociada al saber del sentido común, es la misma curiosidad que, al hacerse crítica, al aproximarse de forma cada vez más metódicamente rigurosa al objeto cognoscible, se vuelve curiosidad epistemológica. Cambia de cualidad pero no de esencia. (...) Los científicos y los filósofos superan, sin embargo, la ingenuidad de la curiosidad del campesino y se vuelven epistemológicamente curiosos (Freire, 2011, p. 32-33).

Podríamos detenernos un poco aquí, ya que el pasaje resulta, cuando menos, polémico y ello por diversos aspectos. En primer lugar, quizá por la noción de *crítica* aunada a la de epistemología: pareciera ser que los procedimientos "metódicamente rigurosos" superan el saber hecho de la "pura experiencia", instalando una "diferencia" o "distancia" entre la *ingenuidad* y la *crítica*. En segundo lugar, una clasificación y –por ende– una jerarquización de la curiosidad: según su planteo, hay una *curiosidad ingenua* que debería hacerse "crítica" y, en este movimiento, devenir *curiosidad epistemológica* con todo lo que ello implica. Lo que implica, principalmente, está asociado a la rigurosidad metodológica que permite una aproximación con mayor exactitud al objeto cognoscible y así nos alejamos de esa *curiosidad ingenua* "desarmada" y más próxima al "sentido común". Desde este planteo, los "modelos a seguir" o "sujetos trascendentales" están encarnados en los científicos y filósofos que, al ser epistemológicamente curiosos, superan la ingenuidad de la curiosidad del campesino. Con todo, podemos encontrar como mínimo elementos propios del racismo epistémico afín a la colonialidad del saber, cuestión que nos llama la atención no por tratarse de un pedagogo crítico latinoamericano sino sobre todo por tratarse de alguien que leyó a Fanon y afirma que su punto de vista es el de "los condenados de la Tierra" (Freire, 2011, p. 16). Pero continuemos.

[Antes, cabe aclarar que entendemos el *racismo epistémico* como la negación de otras formas de conocer que no responden a los principios establecidos por la forma de conocimiento hegemónica impuesta como universal (más conocida con el nombre de epistemología). Como sostuvo Mignolo en una conversación recientemente publicada (Giuliano, 2017, p. 147), la llamada "epistemología" (a secas) siempre fue ya epistemología moderno-occidental y esta le puso nombre a una actividad común a los

seres humanos y, al hacerlo, no sólo afirmó una forma de conocer sino que negó toda forma de conocimiento que no respondiera a los principios provinciales de una forma de conocimiento que se imponía como universal porque iba a cuclillas de la expansión político-económica de occidente. Para Mignolo, el racismo epistemológico se manifiesta en el mito de la inferioridad epistémica y ontológica de los pueblos colonizados: “Seres ontológicamente inferiores son epistemológicamente inferiores y viceversa, por eso es necesario convertirlos, civilizarlos o desarrollarlos” (en Giuliano, 2017, p. 152).]

En otro acápite, *Enseñar exige la aprehensión de la realidad*, se hace necesaria la pregunta sobre ¿qué entiende Freire por aprehensión de la realidad? Y la respuesta es inmediata: “...implica nuestra habilidad de *aprehender* la sustantividad del objeto aprendido” Freire (2011, p. 66). Por supuesto que desde entrada en este planteo, así como en el de la *curiosidad epistemológica*, hay una naturalización de una forma dominante de conocer que separa al sujeto del objeto siempre “cognoscible”. A este *aprehender* se liga la capacidad de aprender (de donde viene la de enseñar, según Freire) pero no como memorización mecánica del perfil del objeto (Freire, *ibídem*). Ahora bien, ¿acaso no es fundamentalmente moderna y, por ende, colonial la exigencia de *aprehensión* de la realidad? No podemos confundirnos en este punto, y Freire insiste para que eso no suceda: aprehender no es lo mismo que aprender pues, mientras el segundo siempre será un enigma improbable, el primero siempre implica un proceso de asimilación inmediata o de entendimiento cabal. Su campo semántico tiene que ver con palabras como apresar, agarrar, sujetar, detener, atrapar, capturar, aprisionar. Como puede notarse, no es una palabra liviana para la historia de la colonialidad en los pueblos oprimidos. Pero claro que tal vez esto no habrá siquiera pasado por la buena conciencia bien-pensante de Freire, antes bien se lo lee preocupado por no “convertirse” o adaptarse al *saber ingenuo* de los grupos con los que trabaja:

Si, por un lado, no puedo adaptarme o "convertirme" al saber ingenuo de los grupos populares, por el otro, si soy realmente progresista, no puedo imponerles arrogantemente mi saber como el *verdadero*. El diálogo en el

---

que se va desafiando al grupo popular a pensar su historia social como experiencia igualmente social de sus miembros, va revelando la necesidad de superar ciertos saberes que, desnudos, van mostrando su "incompetencia" para explicar los hechos. Uno de los equívocos funestos de los militantes políticos de práctica mesiánicamente autoritaria fue siempre desconocer por completo la comprensión del mundo de los grupos populares. Al verse como portadores de la verdad salvadora, su tarea no es *proponerla* sino *imponerla* a los grupos populares. (...) Una de las tareas fundamentales del educador progresista es, sensible a la lectura y a la relectura del grupo, provocar a éste y estimular la generalización de la nueva forma de comprensión del contexto (Freire, 2011, p. 77-79).

Claro que quedaría mal que un educador "realmente progresista" imponga arrogantemente su saber como el verdadero, quizá por eso Freire prefiere un "diálogo" que desafíe los saberes que, desnudos, van mostrando su "incompetencia": pues bien, claro que uno de los equívocos funestos de los militantes de práctica mesiánica autoritaria fue imponer su verdad y desconocer la comprensión del mundo de los grupos populares; afortunadamente Freire aprendió de ellos y se dio cuenta que, dulcificando la formas o ficcionando un "diálogo", el "educador progresista" puede –al mejor modo cristiano o pastoral- sensibilizarse ante la lectura o relectura del grupo e inducirlo<sup>5</sup> a una nueva forma de comprensión del contexto. Matizar la relación de poder vertical, disfrazarla de cierta horizontalidad progre y contar con la tranquilidad de que la partida está ganada de antemano, pareciera ser clave a la hora de enfrentarse de buena manera (claro que propositiva) al saber desnudo (en apariencia) "incompetente" de los grupos populares. El cinismo de esta posición no pareciera encontrar límite cuando, en el acápite *Enseñar exige buen juicio*, Freire (2011, p. 62) afirma:

---

<sup>5</sup> Tal vez este sea el sentido profundo del carácter "*directivo*" (de conciencias, agregamos nosotros) que Freire (2011, p. 67) le reconoce a toda práctica educativa: "A esta altura, creo poder afirmar que toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos, uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña, de allí su cuño gnoseológico; la existencia de objetos, contenidos para ser enseñados y aprendidos, incluye el uso de métodos, de técnicas, de materiales; implica, a causa de su carácter *directivo*, objetivos, sueños, utopías, ideales. De allí su *politicidad*, cualidad que tiene la práctica educativa de ser política, de no poder ser neutral."



El respeto debido a la dignidad<sup>6</sup> del educando no me permite subestimar, o lo que es peor, burlarme del saber que él trae consigo a la escuela. Cuanto más riguroso me vuelvo en mi práctica de conocer, tanto más respeto debo guardar, por crítico, con relación al saber ingenuo que debe ser superado por el saber producido a través del ejercicio de la curiosidad epistemológica. (...) Esto exige de mí una reflexión crítica permanente sobre mi práctica, a través de la cual yo voy evaluando mi actuar con los educandos. Lo ideal es que, tarde o temprano, se invente una forma para que los educandos puedan participar de la evaluación. Es que el trabajo es el trabajo del profesor con los alumnos y no del profesor consigo mismo. Esta evaluación crítica de la práctica va revelando la necesidad de una serie de virtudes o cualidades sin las cuales ni ella ni el respeto al educando son posibles.

Es al menos curioso que el “buen juicio” esté irónicamente enlazado a una prédica del respeto al educando y el saber que consigo trae pero que sintomáticamente será (des)calificado como “ingenuo”, haciendo primar el *deber* de superar al mismo por el saber *producido* por medio de la “curiosidad epistemológica”. De esta manera, podemos notar que dicha producción aloja en su interior una lógica desigualitaria que no parte de un presupuesto de igualdad sino todo lo contrario: el educador progresista sabe –y es al mismo tiempo– el punto de llegada que conoce y tiene claro lo que implica el saber de la curiosidad epistemológica.<sup>7</sup> El “broche de oro”

<sup>6</sup> Como señala Enrique Dussel (2011, p. 237) la palabra de origen latina (*dignitas, -atis*) significa virtud, honor, mérito, autoridad; tiene su raíz común con *digitulus, -i*, que designa el dedo, también una medida romana (la 16ª. parte de un “pie”); en griego se refiere a la palabra *áxia* (valor, precio), *áxios* (digno de aprecio), *axíoo* (tener por digno o merecedor, honrar). Dussel realiza este señalamiento etimológico para afirmar que la “dignidad” se descubre desde la negatividad, es decir, supone el haber sido previamente “negada”. El “señor libre” que tiene esclavos, el “señor feudal”, el ciudadano metropolitano o el colono, el “macho”, el propietario del capital no necesita afirmar su dignidad, la presupone, nadie la pone en cuestión: es una dimensión obvia, “dada” como punto de partida. Sólo se clama por la “dignidad” cuando ha sido previamente “negada”; cuando el sujeto grita por una “dignidad” que le ha sido arrebatada; que nunca le ha sido asignada, atribuida. Cuando alguien es tratado como “cosas” (como indio colonizado, esclavo africano en la plantación, mujer en el machismo, obrero en el capitalismo, como de un país “subdesarrollado”, etc.) el luchar por el reconocimiento de la propia “dignidad” se transforma en un proceso de liberación, como “devenir”, como los momentos en los que la subjetivación del mero objeto que se va descubriendo actor en la afirmación de su “dignidad”, en la negación de su negación. De este modo, la dignidad se conquista, se va construyendo procesualmente, es un movimiento de “dignificación”. Para el planteo en cuestión, tal vez el movimiento de dignificación sea el que los saberes experienciales (des)calificados como “ingenuos” requieran para afirmarse como un punto de partida para nada ingenuo e incluso necesario. Algo de este movimiento puede verse en el planteo general de Kusch y, en particular, en su crítica a Freire.

<sup>7</sup> Este planteo donde se vislumbra el punto de partida desigualitario en el planteo freireano puede leerse cuando sostiene: “Como profesor, no me es posible ayudar al educando a superar su ignorancia si no supero permanentemente la mía. No puedo enseñar lo que no sé.” (Freire, 2011, p. 91). De este modo, no solo se vislumbra una concepción negativa de la ignorancia que Rancière con Jacotot rescata como

estaría dado aquí por una “evaluación crítica” que el educador progresista hace sobre su relación con los educandos a quienes tarde o temprano se indica como deseable incluir en este proceso de evaluación que, a su vez, revelaría la necesidad de una serie de virtudes o cualidades sin las cuales ni ella ni el respeto a los educandos son posibles: es decir, sin “evaluación crítica” no habrá respeto. Más allá de este lamentable desemboque, y lamentable por las consecuencias ético-políticas de atar el respeto a una práctica evaluativa, será necesario insistir en revisar los supuestos básicos coloniales que subyacen en el planteo de partida. Como podemos notar en los pasajes que venimos leyendo de Freire, se encuentra muy presente en su planteo el ideal del científico ilustrado que Castro-Gómez (2005, p. 14) enseña así:

El ideal del científico ilustrado es tomar distancia epistemológica frente al lenguaje cotidiano – considerado como fuente de error y confusión – para ubicarse en lo que en este trabajo he denominado el *punto cero*<sup>8</sup>. A diferencia de los demás lenguajes humanos, el lenguaje universal de la ciencia no tiene un lugar específico en el mapa, sino que es una plataforma neutra de observación a partir de la cual el mundo puede ser nombrado en su esencialidad. Producido ya no desde la cotidianidad (*Lebenswelt*) sino desde un punto cero de observación, el lenguaje científico es visto por la Ilustración como el más perfecto de todos los lenguajes humanos, en tanto que refleja de forma más pura la estructura universal de la razón.

Esa “distancia epistemológica”, frente al lenguaje cotidiano de la experiencia – fuente de “error y confusión” o más afín al “sentido común”-, que Freire promovía en el nombre de la “curiosidad epistemológica”, cimienta la distancia entre sujeto y

---

punto de partida igualitario en *El Maestro Ignorante*, también que la relación pedagógica se establece netamente entre un educador que sólo enseña lo que sabe a un educando que, de mínima, será mero receptáculo de ese saber. Quizá aquí se vislumbra una contradicción performativa con la idea misma de *educación bancaria* que anteriormente mencionamos.

<sup>8</sup> Con *punto cero* Castro-Gómez (2005, p. 18-19) se refiere al imaginario según el cual, un observador del mundo social puede colocarse en una plataforma neutra de observación que, a su vez, no puede ser observada desde ningún punto. El hipotético observador estaría en la capacidad de adoptar una mirada soberana sobre el mundo, cuyo poder radicaría precisamente en que no puede ser observada ni representada. Los habitantes del *punto cero* (científicos y filósofos ilustrados) están convencidos de que pueden adquirir un punto de vista sobre el cual no es posible adoptar ningún punto de vista. Esta pretensión, que recuerda la imagen teológica del *Deus absconditus* (que observa sin ser observado), pero también del panóptico foucaultiano, ejemplifica con claridad la *hybris* del pensamiento ilustrado. Los griegos decían que la *hybris* es el peor de los pecados, pues supone la ilusión de poder rebasar los límites propios de la condición mortal y llegar a ser como los dioses. La *hybris* supone entonces el desconocimiento de la *especialidad* y es por ello un sinónimo de arrogancia y desmesura.

objeto con las respectivas implicancias ético-políticas que esta forma de entender la episteme posee. Ya lo decía Rodolfo Kusch (2007c, p. 235): vivimos un divorcio ingenuo y prejuicioso entre sujeto cognoscente y sujeto conocido; mientras el sujeto cognoscente no surja del objeto, como una consecuencia insalvable, el conocimiento no deja de ser una chismografía sobre un vecino que no se conoce, llevada a la altura de pretenciosa ciencia. Es este imaginario científico, que pretendía una separación radical entre el sujeto y el objeto de conocimiento para ubicarse en un lugar epistémico incontaminado, que ha sido analizado por Santiago Castro-Gómez (2005, p. 307) mediante la categoría de la *hybris del punto cero*. En Freire la *hybris del punto cero* que, entre otras cosas<sup>9</sup>, exige la sustitución inmediata de lo antiguo por lo nuevo (Castro-Gómez, 2005, p. 2005), la vemos en el paso del saber (des)calificado como ingenuo a la curiosidad epistemológica. De alguna manera, el filósofo argentino Rodolfo Kusch advirtió esto en su tiempo y escribió desde su lectura quizá una de las críticas más interesantes que le hayan propiciado a Freire pero en relación a lo que por aquel entonces se conocía como “desarrollismo”, luego volveremos a este autor y visitaremos más detenidamente su crítica. Entonces, ¿de dónde viene esta suerte de “obsesión epistemológica” en Freire? ¿Desde dónde se enuncia o qué implicancias geopolíticas tiene? Para dejar abierto el sentido de estas preguntas, leamos una vez a Santiago Castro-Gómez (2005, p. 61):

...una de las consecuencias de la *hybris del punto cero* es la invisibilización del lugar particular de enunciación para convertirlo en un lugar sin lugar, en un universal. Esta tendencia a convertir una historia local en diseño global, corre paralela al establecimiento de ese lugar particular como centro de poder geopolítico. A la centralidad de España, luego de Francia, Holanda, Inglaterra y los Estados Unidos en el sistema-mundo, corresponde la pretensión de convertir su propia historia local en lugar único y universal de enunciación y de producción de conocimientos. Los conocimientos que no

<sup>9</sup> Otra de las posibles visualizaciones de la *hybris del punto cero*, señalada por Castro-Gómez (2005, p. 25), la encontramos en ese punto absoluto de partida donde el observador hace *tabula rasa* de todos los conocimientos aprendidos previamente. Si bien sabemos que Freire solía hacer hincapié en la idea de rescatar los conocimientos previos, nos quedan dudas de hasta qué punto esto era realmente así siendo que la escena epistémica presupuesta de antemano estaba dada por una división entre “saberes ingenuos” que debían mutar epistémicamente en “críticos” con su intervención docente. En todo caso, dejaremos esta pregunta abierta al lector y probablemente podamos conectarla luego con la crítica de Kusch a Freire.

---

se produzcan en esos centros de poder o en los circuitos controlados por ellos, son declarados irrelevantes y “precientíficos”. La historia del conocimiento, tal como es representada desde el punto cero, tiene un lugar en el mapa, una geografía específica. Asia, África y América Latina, al igual que en el mapa T-O de Isidoro de Sevilla, quedan por fuera de esta cartografía y no son vistas como regiones productoras sino consumidoras del conocimiento generado en los centros.

¿Sería posible pensar que la colonialidad del saber que atraviesa toda esta geopolítica del conocimiento se replique en forma microfísica en los espacios educativos en que un sujeto detenta un saber “epistemológico” que otros carentes del mismo tendrían que aprender al tiempo que se despojan de sus saberes “ingenuos”? Tal vez la cuestión epistemológica requiera de una cartografía específica de estas vinculaciones pedagógicas (neo) coloniales donde para dar algún tipo de respuesta (ética) primero habría que situar la moral -o la moralina<sup>10</sup>- desde donde se habla.

### La cuestión ética o la moral(ina) pedagógica de Freire.

En las palabras iniciales de su libro, puede leerse a Freire (2011, p. 20) decir:

...más que un ser en el mundo, el ser humano se tornó una Presencia en el mundo, con el mundo y con los otros. Presencia que, reconociendo la otra presencia como un "no-yo" se reconoce como "sí propia". Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe. Es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad. La ética se torna inevitable y su transgresión posible es un desvalor, jamás una virtud.

---

<sup>10</sup> Ya Arturo Jauretche en su libro *Filo, contrafilo y punta* (de 1964) hacía referencia a la moral y la moralina como lo vinculado con un sistema de ideas que forma parte de la superestructura cultural del coloniaje. Desde su punto de vista, la moralina generalmente es aprovechada por los grandes intereses económicos y movilizadora, a veces de “buena fe”, por los políticos que no están en lo profundo de las cosas; o de “mala fe”, por los que están bien en la profundidad, y estruendosamente proveen moralina para los órganos publicitarios interesados en que tengamos una *eticidad* superficial o falsa. Aun así no puede descuidarse la radical diferencia que habita entre un planteo educativo moral y otro ético.

Este pasaje resulta interesante por la cadena significativa que utiliza Freire aparentemente para tomar cierta distancia de Heidegger y su ser-en-el-mundo, y reconocer cuándo el ser humano se torna Presencia en el mundo, con este y con los otros. Por su planteo, pareciera ser que la Presencia se ubica en el “dominio de la decisión” que Freire relaciona directamente al de la evaluación, de la libertad, de la opción que parte de esa misma Presencia que también interviene en tanto constata, compara, etc. Y, en medio de ella, instaura la necesidad de la ética que se impone como responsabilidad que se torna inevitable y cuya transgresión es un desvalor (“jamás una virtud”). Aquí surgen algunas preguntas que quizá otros pasajes nos aclaren más adelante, pero veamos... ¿Por qué Freire solo considera que el ser humano se torna Presencia en un esquema en apariencia “armónico” con el mundo y con los otros, cuando sabemos que no llegamos a un mundo necesariamente justo y probablemente nuestra presencia en él esté dada muchas veces por existir subversivamente contra él y contra ciertos otros (lo cual implica la inevitable dimensión política de la existencia humana)? Si realmente considera la ruptura como una opción cierta en la producción de la Presencia, ¿por qué su concepción de la ética coloca a la transgresión como un desvalor? Antes bien, ¿qué concepción de ética opera en el planteo freireano? Veámoslo más detalladamente.

En el acápite dedicado a la exigencia estética y ética del enseñar, puede encontrarse una relación demasiado íntima, demasiado cercana, por no decir idéntica, entre lo que Freire (2011, p. 34) concibe por ética y moral:

Mujeres y hombres, seres histórico-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper, por todo eso, nos hicimos seres éticos. (...) Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una transgresión. Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es depreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando.

Por lo visto, comparar, valorar, intervenir, escoger, decidir, romper, nos hace seres éticos cuyo respeto a nuestra “naturaleza” en el ejercicio educativo estaría dado por la cercanía entre enseñanza de contenidos y formación moral. Entonces, porque somos seres éticos requerimos formación moral: hasta el pedagogo más conservador estaría de acuerdo con esto y ahora quizá se entienda mejor aquella frase inicial de Freire cuando decía que estos “saberes necesarios para la práctica educativa” son válidos tanto para progresistas como para conservadores (pero no para educadores radicalmente transgresores, o ciertamente más éticos que morales, claro está). Como puede advertirse, en dicho planteo, pareciera habitar cierta homología entre la noción de moral y la de ética, cuestión que podría ser peligrosa como de hecho ha quedado demostrado históricamente serlo con los acontecimientos que comenzaron en 1492<sup>11</sup> y llegaron a su máxima metonimia en el siglo XX. Aquí coincidimos con el filósofo catalán Joan-Carles Mèlich (2014, p. 22) cuando sostiene que una *lógica de la crueldad* no puede soportar el vértigo (propio de la ética), por eso intenta con todas sus fuerzas diluir la frontera entre la moral y la ética –reduciendo la segunda a la primera-. Y dicha dilución en el planteo freireano puede verificarse aún más cuando sostiene que “...la posibilidad del desvío ético no puede recibir otra designación que la de *transgresión*. (...) Es preciso dejar claro que la transgresión de la eticidad nunca puede ser vista o entendida como virtud, sino como ruptura de la decencia.” (Freire, 2011, p. 58-59). En el marco de esta dilución y confusión de las fronteras en ética y moral, se olvida que la transgresión es ya eticidad en tanto respuesta necesariamente ética que configura un *desvío* de lo establecido, esto es, de la moral.<sup>12</sup> Como acertadamente señala Carlos

---

<sup>11</sup> Tal como enseña Dussel (2011, p. 9) 1492 es la fecha del “nacimiento” de la Modernidad; aunque su gestación -como el feto- lleve un tiempo de crecimiento intrauterino. La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero “nació” cuando Europa pudo confrontarse con “el Otro” y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un “ego” descubridor, conquistador, colonizador de la alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue “descubierto” como Otro, sino que fue “en-cubierto” como “lo Mismo” que Europa ya era desde siempre. De manera que 1492 será el momento del “nacimiento” de la Modernidad como concepto, el momento concreto del “origen” de un “mito” de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de “en-cubrimiento” de lo no-europeo.

<sup>12</sup> Siguiendo la distinción de Mèlich (2014, p. 15-16), mientras que la moral, toda moral, dicta leyes, normas, imperativos, se rige por una lógica (cruel), nos dice *qué* debemos hacer, pensar, decir o

Skliar (2011, p. 282) "...en el Diccionario Latino-Español el término '*diverso*' asume la forma del desviarse, del apartarse del camino, algo que habita en distintos sentidos, algo que se dirige hacia diversas y opuestas partes, alguna cosa a ser albergada, hospedada." Por tanto, podemos notar que quizá la "ruptura de la decencia" (propia de la mora) es condición de posibilidad de la ética y su necesario desvío. Un desvío que, en tanto ético, da lugar a la transgresión como forma de alteridad, de extrañeza, de disonancia, de disidencia y perplejidad. Entonces, ante el sentido único –o el significado– impuesto por el camino de la moral, el desvío de la *pluriversidad* del sentido que la ética abre como herida en medio de la existencia. Y hospedar, así, lo otro del uno, lo otro del otro, cierta *otonomía* o como el lenguaje moral desprecia: cierta *heteronomía*. Esta última, para Freire (2011, p. 68) debía ser superada (pero por la autonomía, tal como a Kant le parecía fundamental):

Si trabajo con niños, debo estar atento a la difícil travesía o senda de la *heteronomía* a la *autonomía*, atento a la responsabilidad de mi presencia que tanto puede ser auxiliadora como convertirse en perturbadora de la búsqueda inquieta de los educandos; (...) Mi papel, por el contrario, es el de quien declara el derecho de comparar, de escoger, de romper, de decidir y estimular la asunción de ese derecho por parte de los educandos. (...) La inmoralidad y el desorden están en el mantenimiento de un "orden" injusto.

Resulta claro que, en el pasaje citado, escrito en el acápite *Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando*, la posición que se vislumbra es neokantiana y, por ende, más moral que ética o ética en tanto moral. A este respecto, Bárcena y Mèlich (2000, p. 128-130) analizaron críticamente la noción de *autonomía* porque precisamente la tradicional autoridad conferida a esta noción ilustrada –entendida como un bien y un objetivo irrenunciable para el pensamiento y el individuo, por considerarse fundamento de la moralidad y dignidad humana– sigue siendo, tras la experiencia de los totalitarismos, no tanto un objetivo defendible cuanto un concepto que, en su propia formulación, necesariamente tiene que rechazar cualquier fuente heterónoma para la conducta. De este modo, advierten que esa ética-

---

responder; la ética surge como una *transgresión* de las leyes y de las categorías, como una respuesta a la demanda del otro en una situación única e irrepetible sin saber a ciencia cierta *qué* debemos responder.

moral kantiana y neokantiana cimentada en la autonomía ha dañado a la *heteronomía* hasta el punto de tornarse irreconocible o ingrata como principio ético, razón por la cual la autonomía deviene el primer obstáculo a remover críticamente o *heteronomizar* –entendiendo la heteronomía como responsabilidad para con el otro, como respuesta al y del otro-. Así vemos que es problemática la posición docente soberana de la autonomía que incluso se arroga el papel de declarar derechos (de comparar, de escoger, de romper, de decidir) y de estimular la asunción de los mismos por parte de los estudiantes. Otra vez aparece sintomáticamente una cadena significativa de lo decidible aunado al derecho a la comparación, la elección y la ruptura, ¿de qué ruptura decidible hablará Freire cuando pone en juego los vectores que son fundamentales a la evaluación como dispositivo neoliberal por excelencia? Dudamos de tal ruptura cuando Freire teme a la inmoralidad y el “desorden” por supuestamente mantener un orden “injusto” cuando, en realidad, al contrario, ya Fanon nos enseñó que el desorden es el primer movimiento de la descolonización y que, por lo tanto, cierta violencia o inmoralidad para con la moral establecida serán condición de posibilidad para actuar de acuerdo a una ética descolonizadora en tanto respuesta decolonial del otro (oprimido por el orden colonial).

Por último, antes de dejar abierta esta sección, está la dimensión constructiva de las cualidades o virtudes que para Freire estaría dada por el esfuerzo en disminuir la distancia que existe entre lo que decimos y lo que hacemos, entre el discurso y la práctica, lo cual haría a la coherencia como una de esas “virtudes indispensables”:

Las cualidades o virtudes son construidas por nosotros al imponernos el esfuerzo de disminuir la distancia que existe entre lo que decimos y lo que hacemos. Este esfuerzo, el de disminuir la distancia que hay entre el discurso y la práctica, es ya una de esas virtudes indispensables -la de la coherencia. (...)La práctica docente, específicamente humana, es profundamente formadora y por eso, ética. Si no se puede esperar que sus agentes sean santos o ángeles, se puede y se debe exigir de ellos seriedad y rectitud. (...) y tal vez el peor de los juicios es el que se expresa en la "falta" de juicio. (Freire, 2011, p. 63)

Este parece ser otro síntoma más de la semántica de lo decidible que tiene por sujeto a al sujeto moderno soberano de sí, ego-lógico, transparente, consistente o



coherente. Como si el discurso no fuera en sí una práctica, y la práctica un discurso, asistimos a la negación de esa escisión constitutiva del sujeto moderno en la cual el descubrimiento del inconsciente ha jugado un papel central en la imposibilidad de sutura en la coherencia del sujeto. Si bien puede intentarse, la coherencia entre lo dicho y lo hecho –parafraseando el clásico refrán- siempre tiene un largo trecho, un hiato constitutivo donde se juega más de lo involuntario que de lo voluntario, más de lo indecible que lo de decidable. No somos dueños de nuestra propia casa y esto se ve en la impotencia a la que muchas veces nos vemos expuestos, una fragilidad constitutiva que no es saldable con formación moral en la pretensión de seriedad o rectitud. Mayormente *estamos* descalzos en el suelo y desde ahí aprendemos a caminar, a hablar, a interpelar y responder al otro, tal vez porque tenía razón Kusch (2007b, p. 110) en su bonito ensayo *El verdadero sentido del suelo*: “No hay otra universalidad que esta condición de estar caído en el suelo...”

Quizá ahora se entiende mejor la hipótesis de Freire al afirmar que tal vez el “peor de los juicios” es el que se expresa en la falta del mismo; puesto que el juicio es un elemento intrínseco al acto moral (y siempre define una sentencia o condena), su ausencia podría tornar a este inmoral (lo cual podría hacerlo ético, como hemos visto más arriba) y esto es fuente de preocupación para la posición pedagógica del autor. Por ello, resulta interesante destacar en Dussel (2000) su inclinación a encontrar en una “ética trans-sistémica” aquella óptica que permite visualizar (y, por tanto responder a) lo injusto en el acto moral justo. Desde su planteo epistémico, el compromiso ético se vislumbra en ponerse de parte de las víctimas, lo cual antecede y constituye el contenido crítico de un programa de investigación que se entiende ya enmarcado en una lucha social y política. Aunque lo curioso sea su insistencia en llamarle a esta praxis ética “ilustración racional válida” o “lucha ilustrada crítica” (siendo este lenguaje tan afín al campo semántico y performativo de la modernidad europea con su siempre presente cara oculta colonial)<sup>13</sup>, más allá de este polémico

---

<sup>13</sup> Resulta curioso cómo de un tiempo a esta parte algunos/as intelectuales buscan rescatar de diferentes modos la noción de ilustración, cuando esta noción, tan cara a la historia colonial como señala Castro-Gómez (2005, p. 16), fue vista como un mecanismo idóneo para eliminar las “muchas formas de

---

detalle no menor, nos quedamos con su convite que incita a una “militancia ética” (y, por ende, política) como humus de una “ciencia social crítica” creadora, no meramente imitativa y sucursalera (Dussel, 2000).

### La cuestión de la evaluación o la pulsión enjuiciadora en Freire.

Tal como en cierta forma advierte Dussel (2011, p. 13) el proceso de constitución de la llamada *subjetividad moderna*, si bien se condensa en el *ego cogito* planteado por Descartes en su *Discurso del método* de 1636, comienza a gestarse durante la primera etapa histórica de la modernidad que comprende desde 1492 a dicha fecha y tiene como protagonista al *ego conquiror* o -ego conquistador- cuya característica principal estuvo asociada a la duda o sospecha del –y hacia- otro (sobre su in-humanidad, su extraña lengua, su imposibilidad de educación). Entretanto, los ensayos de Michel de Montaigne podrían dar cuenta de otro antecedente filosófico moderno (anterior y distinto al aportado por Descartes) a veces pasado por alto en su aportación sustancial a la configuración de la *subjetividad moderna* y que, fundamentalmente remiten a una obstinada obsesión por el juicio.<sup>14</sup> De este modo, podría afirmarse que, este tridente conformado por la duda o sospecha, el juicio y la conjunción de estos en la afirmación de la propia existencia como *ego cogito* (movimiento que al mismo tiempo ha negado otras existencias y formas de pensar, lo cual es llamado por Nelson Maldonado-Torres como *escepticismo misantrópico*) cimientan –como antecedentes históricos- el tipo de racionalidad<sup>15</sup> que aquí entendemos como *evaluadora*. Esta racionalidad aloja en su interior una pulsión

---

conocer” vigentes todavía en las poblaciones nativas y sustituirlas por una sola forma única y verdadera de conocer el mundo: la suministrada por la racionalidad científico-técnica de la modernidad.

<sup>14</sup> Esto puede notarse en los Ensayos Completos (de 1580), particularmente en los capítulos XXV y XXVI (del libro primero) dedicados al magisterio y a la educación de los hijos respectivamente, donde Montaigne (2014, p. 177-190) resalta el valor del juicio por sobre el saber, la ciencia y las historias (que más que enseñarlas, habría que enseñar a juzgarlas).

<sup>15</sup> Aquí puede ser oportuna la observación que realiza Kusch (2007b, p. 355) respecto de esta cuestión: “...lo racional implica siempre una cierta coherencia que es defendida dentro de un modo tradicional de pensamiento, y por eso apunta a un *qué hacer* a partir de aquella. La racionalidad legitima el hacer, hace a un solo modo de operar y ante todo a un *cómo hacer*. En este punto, en tanto racionalidad y hacer se vinculan, lo irracional supone forzosamente, no la ausencia de racionalidad, sino la existencia de otro modo serlo.”

enjuiciadora que impele a medir, comparar y normalizar a sujetos tan singulares como diferentes, operando en la acción un principio de clasificación que indica la lejanía o cercanía de las subjetividades respecto de un ideal de sujeto. Dicha distancia que establece parámetros de normalidad y anormalidad, aprobación y desaprobación, del otro y sus procesos implicados, no solo deja en evidencia procesos de inclusión/exclusión sino que confirma los aspectos fascistas inherentes al juicio que algunos autores como Theodor Adorno, Gilles Deleuze o María Zambrano habían ya dado cuenta y estaban especialmente interesados en combatir. Por ello, nuestra crítica a lo que llamamos *razón evaluadora* (en tanto indagamos críticamente las fuentes de su producción). De aquí que resulta fundamental problematizar todo discurso pedagógico que naturalice una retórica y, por ende, determinadas prácticas, técnicas, mecanismos y dispositivos que pongan al juicio y a la evaluación (o, mejor dicho, a la razón evaluadora) en el lugar de lo incuestionable, cuando estos elementos son fundamentales en la configuración moderna/colonial de la educación que persiste hasta nuestros días. Evidentemente, la pedagogía, entrampada desde al menos cinco siglos en la obsesiva pregunta de cómo se evalúa mejor (al otro), no se ha desenganchado de dicha naturalización. Por esto no nos resulta extraño que Freire (2011, p. 59-61), cuando escribe su acápito *Enseñar exige buen juicio*, sostenga:

La vigilancia de mi buen juicio tiene una importancia enorme en la evaluación que, a cada instante, debo hacer de mi práctica. (...) Es mi buen juicio el que me advierte que ejercer mi autoridad de profesor en la clase, tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, logrando la producción individual y colectiva del grupo no es señal de autoritarismo de mi parte. Es mi autoridad cumpliendo con su deber. (...) No sirve para nada, a no ser para irritar al educando y desmoralizar el discurso hipócrita del educador, hablar de democracia y libertad pero imponiendo al educando la voluntad arrogante del maestro. (...) En este sentido, cuanto más ponemos en práctica de manera metódica nuestra capacidad de indagar, de comparar, de dudar, de verificar, tanto más eficazmente curiosos nos podemos volver y más crítico se puede hacer nuestro buen juicio. El ejercicio o la educación del buen juicio va superando lo que en él existe de instintivo en la evaluación que hacemos de los hechos y de los acontecimientos en que nos vemos envueltos. Si el buen juicio no basta para orientar o fundamentar mis tácticas de lucha en alguna evaluación moral que hago, tiene sin embargo, indiscutiblemente, un importante papel en mi toma de

---

posición, de la cual la ética no puede estar ausente, frente a lo que debo hacer.

En el pasaje citado puede notarse la importancia que cobra la vigilancia del “buen juicio” en la evaluación de una práctica que confirma una autoridad pedagógica “cumpliendo con su deber”. Resulta curiosa esa inclinación a no “desmoralizar el discurso hipócrita del educador” en el nombre de un discurso libertario y democrático que no impondría su voluntad arrogante, ¿acaso la autoridad cuando “cumple su deber” (juzgando, tomando decisiones, estableciendo actividades, orientándolas, etc.) no impone su autoridad de algún modo aunque matice su arrogancia? Luego el “buen juicio” pareciera hacerse “más crítico” en cuanto se ejercita metódicamente en la indagación, la duda, la comparación, la verificación, que hacen más eficaz a la curiosidad (¿epistemológica?), superando lo que de él tiene de instintivo la evaluación que se haga de hechos y acontecimientos, lo cual, si no basta para orientar y fundamentar tácticas en la lucha que supone en una *evaluación moral*, al menos tendrá un “indiscutible” papel en la toma de posición -de la cual no hace ajena esa “ética” (más moral) relacionada a lo que se *debe* hacer-.<sup>16</sup> Habría que desmoralizar los discursos hipócritas, sí. Pero no para instalar una nueva moralización pedagógica, sino para ver cómo a veces pueden llegar a ser compatibles un discurso de amor por la libertad o la democracia y uno a favor de la vigilancia, el juicio y la evaluación. En el acápito *Enseñar exige saber escuchar*, Freire (2011, p. 107-109) deja al desnudo esta tensión o compatibilidad casi contradictoria:

La libertad de movernos, de arriesgarnos viene siendo sometida a una cierta uniformidad de fórmulas, de maneras de ser, en relación con las cuales somos evaluados. Claro está que ya no se trata de la asfixia truculentamente producida por el rey despótico sobre sus súbditos, por el señor feudal sobre sus vasallos, por el colonizador sobre los colonizados, por el dueño de la fábrica sobre los obreros, por el Estado autoritario sobre los ciudadanos, sino por el poder invisible de la domesticación enajenante que alcanza una

---

<sup>16</sup> Aquí coincidimos con Kusch (2007<sup>a</sup>, p. 568-569) cuando dice que el verdadero sentido de la vida no es meramente cumplir con el pequeño deber, sino asumir siempre un poco la creación del mundo: “No podemos decir sin más que el mundo está creado, sino que cada uno tiene que asumir siempre, con toda su vida su creación, la propia, igual que en el fondo del barrio y el fondo de América.”

---

eficacia extraordinaria en lo que vengo llamando "burocratización de la mente". Un estado refinado de extrañeza, de "autosumisión" de la mente, del cuerpo consciente, de conformismo del individuo, de resignación ante situaciones consideradas fatalmente como inmutables. (...) Los sistemas de evaluación pedagógica de alumnos y de profesores se vienen asumiendo cada vez más como discursos verticales, desde arriba hacia abajo, pero insisten en pasar por democráticos. La cuestión que se nos plantea, en cuanto profesores y alumnos críticos y amantes de la libertad, no es, naturalmente, ponernos contra la evaluación, a fin de cuentas necesaria, sino resistir a los métodos silenciadores con que a veces viene siendo realizada. La cuestión que se nos plantea es luchar en favor de la comprensión y de la práctica de la evaluación en cuanto instrumento de apreciación del quehacer de sujetos críticos al servicio, por eso mismo, de la liberación y no de la domesticación. Evaluación en que se estimule el hablar *a* como camino del hablar *con*.

No podemos dejar de recordar que dicho pasaje fue escrito en plena década de los '90 con el neoliberalismo bien instalado en América Latina y particularmente en Brasil, lo cual puede hacernos entender mejor el contexto de la reflexión freireana. Ya notaba por entonces que la libertad de movimiento o de "arriesgarse" (palabra llamativa ya que es una de las características del discurso neoliberal) se encontraba sometida a una uniformidad de fórmulas, de maneras de ser, en relación a las cuales se evaluaba. La cuestión no vista aquí es la laxitud del dispositivo evaluador que es capaz de alojar una pluralidad de fórmulas y de maneras de ser, con tal de evaluar mejor las singularidades, esto es, (d)evaluar toda alteridad que ña singularidad trae consigo (sea docente o *discente*). Ahora bien, estaba en lo cierto en que esta nueva configuración del poder que llama "invisible" no tenía que ver directamente con el poder soberano del rey o el poder disciplinario de la fábrica sino con una domesticación enajenante que llamó "burocratización de la mente". Como puede notarse, el poder yace introyectado en los sujetos a la manera de una "autosumisión" de la mente y el cuerpo que se resignan ante situaciones que parecen fatalmente inmutables. No podríamos estar más de acuerdo y este es uno de los síntomas del dispositivo evaluador, aunque incluso no sea del todo consciente como un conformismo del todo intencional (esta también es la eficacia de la razón evaluadora). Tal vez el citado planteo lo experimenta en letra propia cuando seguidamente describe a los sistemas evaluativos no como el problema de fondo sino como una coyuntura atravesada por discursos verticalistas y

poco democráticos. De este modo, no se visualiza la racionalidad evaluadora (ni las prácticas, técnicas, mecanismos o dispositivos que la componen) como la raíz de esos métodos silenciadores con que a veces se realiza sí misma, pero tampoco se ve que ese hablar *a* y hablar *con* también pueden formar parte –y de hecho lo hacen– del mismo mecanismo. En todo caso, la comprensión y la práctica de la evaluación en cuanto instrumento “de apreciación del quehacer de sujetos críticos, por eso mismo, al servicio de la liberación” no puede pensarse escindida de su colonialidad inherente que hace –e hizo históricamente– a la domesticación del otro y, por tanto, a la negación de su dignidad. Como señala Dussel (2011, p. 238-240), esta negación en todo tipo de sistema cultural (político, pedagógico, económico, en sus variantes capitalistas, patriarcales y racistas mutuamente imbricadas) opera transformando a los sujetos en “mediaciones” de “fines” que otros definen, deciden y manipulan, confundiendo en general “dignidad” con “valor”<sup>17</sup> (Dussel, 2011, p. 240). De allí las retóricas del valor que nutren históricamente a la racionalidad evaluadora y no solo niegan la dignidad del otro en la praxis, sino que también argumentan racionalmente para justificar dicha negación en nombre de los parámetros considerados “valiosos” entonces –como indica Dussel (2011, p. 238) que sucedió con la “negación originaria” de los últimos cinco siglos civilizatorios–. Así se entiende mejor lo expuesto por Heidegger en su *Carta sobre el humanismo*:

“El pensar contra los valores no afirma que todo lo que se explica como valores, la cultura, el arte, la ciencia, la dignidad (...), no tenga valor. Más bien ha de comprenderse por fin que justamente la caracterización de algo como valor, priva de su dignidad (*Wuerde*) a lo que así se está valorando” (Citado en Dussel, 2011, p. 241).

---

<sup>17</sup> Como indica Dussel (2011, p. 240), “Valor” procede del latín: de *valens*, *-tis* que significa sano, robusto, enérgico; de *valeo*, *-ere*: estar sano, ser fuerte, vigoroso, tener fuerza; de *validus*, *-a*: sano, robusto, vigoroso; de *valito*, *-are*: estar bueno. Sobre esta noción, Spivak (2010, p. 106) realiza un señalamiento importante: “Mientras que en la teoría económica ha habido una encendida controversia en torno a la utilidad de la noción de valor, la crítica cultural marxista ha mantenido un extraño silencio al respecto. Ni Raymond Williams, ni Stuart Hall en Gran Bretaña, ni la Teoría Crítica en Alemania occidental o en Estados Unidos, ni siquiera Fredric Jameson o el grupo de *Social Text* en Estados Unidos, o los althusserianos o los postalthusserianos en Francia, han trabajado nunca con las implicaciones de tal noción.”

Por esto es que podemos estar de acuerdo solo en parte con lo dicho por Freire (1997, p. 45) en un libro apenas anterior a *Pedagogía de la autonomía, Política y educación*:

No hay cualidades por las que luchemos en el sentido de asumirlas, de recalificar con ellas la práctica educativa, que puedan ser consideradas como absolutamente neutras, en la medida misma en que, como valores, son vistas desde diferentes ángulos, en función de intereses de clases o de grupos.

Desde ya que no hay cualidades que puedan ser consideradas como parcial o absolutamente neutras en el marco de una práctica fundamentalmente política como es la educativa, pero esto no necesariamente las implica como *valores* por ser vistas desde diferentes ángulos en función de intereses a veces antagónicos. Aquí viene bien la lectura que hace Spivak (2010, p. 32) de la *Crítica del juicio* de Kant cuando en su "Crítica del juicio teleológico" se da cuenta que lo que está en juego es la propia capacidad de desear en tanto que la razón práctica se hace efectiva a través del juicio que crea las teleologías. Aquí podríamos terminar de verificar la influencia kantiana-moderna/colonial en un Freire (1993) que está más preocupado por la evaluación de la (razón) práctica educativa, que se efectiviza a través del juicio teleológico, que por derribar los mitos que señala:

Yo creo que hay entre nosotros una especie de mito de la aprobación, de mito de la reprobación. Yo encuentro que no hay práctica que no deba ser evaluada. Toda práctica exige de un lado, su programación, del otro, su evaluación. La práctica tiene que ser pensada constantemente. La planificación de la práctica tiene que ser permanentemente rehecha y es rehecha en la medida en que permanentemente es evaluada. (...) La cuestión de la aprobación y la reprobación, a mí me parece que tiene en sí una especie de distorsión un poco malvada de la evaluación. De tal modo que a veces una profesora sólo se considera competente en la medida que reprueba 30% de sus alumnos. No sé en la Argentina, pero hay en Brasil profesores, por ejemplo, que miran en el primer día de clases y dicen 'ya sé cuántos pasan'. Esto es una irresponsabilidad, es una amenaza. Porque los niños escuchan y ¿qué van a preguntar? , '¿soy yo el que no pasa?' Esto es una ofensa. Pasar o no pasar no es fundamental. Lo fundamental es saber, es trabajar dura y seriamente con los educandos para que ellos aprendan a aprender, y no para que ellos memoricen transmisiones mecánicas y después hagan pruebas sobre la memorización mecánica de un saber falso a partir del cual serán aprobados o reprobados. Eso ya está tan superado a nivel de comprensión científica de la evaluación del saber y lo seguimos

---

haciendo. (...) Yo creo que a partir de la aceptación de que no hay práctica sin ser evaluada, hay que discutir incluso democráticamente con los educandos caminos de aprobación y reprobación, métodos de evaluar cada día más democráticos (Freire, 1993, p. 8).<sup>18</sup>

Ante esta convicción evaluativa, cabe realizar algunos señalamientos. Pues no hay evaluación sin programación, objetivos o criterios (generalmente pre-definidos), prácticas de valoración, técnicas de comparación y/o contrastación, mecanismos de ciframiento (o hacer de la singularidad una cifra) y dispositivos de normalización. La racionalidad que atraviesa este paisaje busca re-hacer su práctica a partir de una lógica resultadista, de allí esa competencia que algunos didactas llaman “constante macabra” y se relaciona con ese número de desaprobados que tienen que aparecer luego de una buena tarea evaluativa. Es curioso que se sostenga, en el pasaje citado, que la cuestión de la aprobación y la reprobación poseen una distorsión “un poco malvada” en la evaluación, cuando son elementos constitutivos de sus procesos de inclusión/exclusión y sus lógicas crueles de normalización (con su cara oculta presente en el señalamiento de lo anormal). Íntimamente relacionado a esto está el señalamiento realizado sobre la cuestión ofensiva del “pasar o no pasar” de grado o año en la escuela y los docentes que ya saben de antemano quiénes lo harán y quiénes no. Coincidimos en el señalamiento pero no puede sostenerse que “pasar o no pasar” sea una cuestión menor o no fundamental con todos los problemas estigmatizantes que “no pasar” acarrea consigo. Para Freire más fundamental es *trabajar*<sup>19</sup> dura y seriamente *para que*

---

<sup>18</sup> Estos fragmentos también pueden consultarse en Freire, P. & Quiroga, A. P. de (1995) *Interrogantes y propuestas en educación. Ideales, mitos y utopías a finales de siglo XX*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

<sup>19</sup> Es necesario ser cuidadosos en este punto, particularmente porque en el marco del capitalismo se torna difícil pensar el trabajo escindido de la producción (en su forma-mercancía, como Marx enseñara). Entonces, tal vez tendríamos que ser celosos en distinguir el ejercicio filosófico (siempre sentí-pensante) del trabajo que siempre toma la forma-mercancía. Por ello, coincidimos con F. Bárcena (2016, p. 18) cuando caracteriza al *ejercicio filosófico* como una forma de (auto) educación, y por tanto, como una forma de vida, como una afirmación de la existencia y la presencia en el pensar, en el leer, en el escribir, y, sobre todo, en el mundo; el mismo se despliega en un cierto devenir temporal, a base de distracciones e interrupciones, de desorientaciones y pasiones, de encuentros y pérdidas, y de cierta clase de pereza. Tiempo y espacio se disponen para una búsqueda entre ensayos y errores, entre acontecimientos y alguna experiencia probablemente inútil a los fines de producción de capital humano. En esta experiencia, consideramos, se encuentra una potencial desconexión del circuito de la mercancía que busca capturar todo. Pues este tipo de ejercicios quizá (ex)pone en juego una parte nuestra que no se puede integrar a la forma mercancía y su fetiche.



los educandos “aprendan a aprender” y no simplemente repitan “memorizaciones mecánicas” en una prueba. Se sostiene que esto ya está superado a nivel de la comprensión científica de la evaluación pero se reconoce que, sin embargo, se continúa haciendo (tal vez como una repetición compulsiva). Por último, asume Freire, se instala la idea de que no hay práctica sin evaluación (lo cual nos parece uno de los legados más vivos de la modernidad/colonialidad, el cual cimienta la sinonimia entre educación y evaluación) e incluso se avanza en proponer la discusión democrática (esto es, con los educandos) de los caminos (siempre previamente establecidos) de aprobación y reprobación en el marco de una búsqueda de métodos evaluadores cada vez más democráticos. Y así aparecieron las modas de las auto-evaluaciones, co-evaluaciones, trans-evaluaciones, inter-evaluaciones, meta-evaluaciones, que con retóricas seductoras han buscado el consentimiento del otro para (d)evaluar su alteridad y hacerlo parte de su propio proceso de abyección o inclusión normalizadora. Y en esta obsesión por la programación, por entender a la educación como un proceso controlado y controlable, básicamente evaluable, se priva al sujeto de la educación de acontecer en su diferencia e incomparabilidad, en su capacidad radical de sorpresa e invención que lo hacen insustituible. Y en el afán de las modas democráticas de evaluación, están en lo cierto Bárcena y Mèlich (2000, p. 42-43) cuando señalan que:

...en la época moderna también debemos hablar de otra forma de «totalitarismo democrático», cuyo propósito y objeto es la gestión de la vida, su administración y puesta en circulación en el mercado bajo los nombres quizá menos temibles, pero no por ello menos crueles, de la globalización, la mundialización y toda esa jerga de la competitividad y la eficacia. Bajo este nuevo rostro, aparentemente más amable, la política se sirve de cuanto haga falta para lograr sus propósitos, y uno de sus efectos esenciales es *controlar*, para evitar sorpresas e incertidumbres, la capacidad de iniciativa y de radical novedad de los ciudadanos. De ahí nacerá *una pedagogía de la programación*, de la evaluación, de la previsibilidad. Una pedagogía del poder. Una *pedagogía tecnológica*, en definitiva.

Pero, de alguna manera, Freire (1997, p. 80-81) es consciente de esto porque tiene claro que “en lugar de apostar a la formación de los educadores, el autoritarismo apuesta a sus «propuestas» y a la *evaluación* posterior, para ver si el «paquete» fue

---

realmente aceptado y seguido.” Ahora bien, así como queda en evidencia cierta relación entre evaluación y democracia, no es menor la relación de la primera con la tolerancia. Para referirnos a esta cuestión, tomemos como excusa un pasaje de Freire (1997, p. 127):

...la tolerancia es imposible sin humildad. En la medida en que la diferencia me lleva a comparar y a evaluar en mi favor, es necesario que yo no precisamente me mienta a mí mismo, escondiendo posibles cualidades o valores que tenga, pero sí que no me sienta superior a los demás.

No llama tanto la atención del gesto religioso de la humildad contenida en la tolerancia que llevaría a una evaluación y comparación que no me haga sentir superior a los demás. Hay cierta falsedad en este planteo, puesto que la posición del evaluador siempre supone una superioridad por sobre la cosa el sujeto evaluado. En todo proceso evaluador necesariamente se establece una relación desigualitaria con lo que se coloca en el lugar de objeto a evaluar y esta asimetría se fundamenta en la “autoridad moral” que el evaluador posee para realizar la evaluación en cuestión. Ahora bien, la tolerancia aquí juega un papel crucial dado que se trata de una gestualidad históricamente religiosa y políticamente correcta que aguanta miserablemente al otro antes de su condena. Supone una deriva indiferencial en la cual el sujeto tolerado siempre es mirado con sospecha, con desconfianza y de reojo. Siguiendo a Skliar (2011, p. 349-351), la tolerancia es la palabra dicha antes de cada una y todas las masacres, es esa irremediable indisposición de tener que aguantarnos, soportarnos, detestarnos sin decir una palabra, supone no aceptar el valor del otro sino afirmar su inferioridad, su pequeñez. Revestida por algunos (como Locke o Voltaire) de virtud religiosa, estoicismo moral y probidad cívica, en la actualidad la tolerancia en su forma (neo) liberal-democrática admite todos los puntos de vista como equivalentes, no hay antagonismo ni conflicto común constitutivo de toda relación social o convivencial, tan solo una estética brutal de la corrección política que encubre la peor indiferencia. No se da ni se obtiene (ya que no es ni un don ni una conquista), es siempre una exigencia y quien la exige deviene en juez que desde lo alto de su pedestal puede perdonar (la diferencia como) la vida del otro aunque por lo bajo

su operación de poder sea la de denostar, desdeñar, despreciar, difiriendo la muerte como gracia de una existencia –devaluada– que el vencedor concede (López-Petit en Skliar, 2011, p. 352). Sobre esto y la ineludible relación entre educación y tolerancia, resulta pertinente la observación de Kusch (2007c, p. 202) sobre la famosa frase que sentenciaba “Hay que educar al soberano” y que, afirma, sería importante cambiarla por “el soberano parece haber estado educado desde siempre” y en realidad hay que educar a los que acosan al soberano: evaluarlos, tolerarlos y, en última instancia, normalizar su diferencia de modo que puedan asimilarse mejor a lo Mismo.

Y es que el evaluador mide y descuartiza para dominar (si no, para matar), es implacable y monótono porque vive de axiomas y de una moralidad descarnada. Como dice Kusch (2007c, p. 227-228), el afán de medirlo todo no va muy lejos del de matar cualquier vestigio de anormalidad, o sea de vida, en las cosas, entonces se exageran los axiomas y por ende se juzga en nombre de leyes que resultan siempre favorables al juez. Con esto, uno en tanto otro comienza a valer para el juez en tanto suma cantidades de (méritos, saberes cuantificables, conocimientos medibles) cosas que puedan traducirse más tarde o más temprano en algún valor económico. Y es cierto lo que aquí nos señala Kusch (2007a, p. 354), no nos llamamos un valor económico, no podemos convertirnos en cantidades ya que en la vida las cosas siembran y no se suman, la vida misma no es suma sino una forma singular y finita de crecimiento. Pero

Estamos acostumbrados a un saber acumulativo y cuantitativamente visto, en un mundo también de cantidades. Y no es extraño esto, porque entra en una modalidad de ser hombre en medio de una sociedad competitiva y coincide con el afán de ubicarse, así como el de tomar posiciones. Es un saber para tomar posiciones y además un saber entendido en términos de acción, se sabe para algo... (Kusch, 2007b, p. 21).

Así solo se sabe *para* algún fin determinado y no porque sí o porque se puede dejar de hacerlo. Es lo que de alguna manera está diciendo Freire (2011, p. 91) cuando escribe, en su acápite *Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad*, “Como profesor, no me es posible ayudar al educando a superar su ignorancia si no supero permanentemente la mía. No puedo enseñar lo que no sé.” Se sabe *para* ser competentes, *para* superar la propia ignorancia y/o ayudar a superar la de los otros,

---

*para* enseñar lo que se sabe. Sobre todo esto último, Kusch (2007<sup>a</sup>, p. 571-572) lo tenía claro:

Solemos saber mucho sólo para mostrar todas las cosas que tenemos. Más aún, sabemos para «ser alguien». Algo de esto debe haber porque no por nada se dan los pequeños pedantes que agregan a su buena posición social o docente, un brillante despliegue de datos inútiles. Tenemos mucha urgencia de ser lúcidos y lo hacemos mal.

Siguiendo el planteo de Kusch, si el saber lúcido de cosas que se «agarran» y se esgrimen nos torna un poco falsos, el saber tenebroso puede ampararnos pero sin evitar que choquemos con la razón:

Si el saber lúcido dice que dos más dos son cuatro, el tenebroso dará otro resultado. ¿Cómo es eso? Pues es muy simple. Cuatro chokolatines para un niño hambriento no es lo mismo que para un niño satisfecho. El deseo a la satisfacción hace que no sea verdadero ese axioma matemático de que cuatro es igual a cuatro. La vida se encarga de turbar el rigor de los números. La angustia, el amor, el odio tornan al saber lúcido en algo tenebroso (Kusch, 2007<sup>a</sup>, p. 572).

Que la vida turbe y perturbe el rigor de los números, entonces, que la sabiduría del amor nos enseñe el saber tenebroso de la existencia. Y que la inteligencia no se haga evaluadora, porque ahí sí que se hace mezquina y esa mezquindad -como cierta vez dijo Kusch (2007c, p. 227)- estriba en que mide y toda mensuración implica una liquidación de grandes partes de la realidad.

### **¿Ser más o estar no más? Una dispuesta ontológica entre Paulo Freire y Rodolfo Kusch.**

Está claro que la Escuela de Frankfurt, vía Erich Fromm, ha influido significativamente en el pensamiento de Paulo Freire y esto puede constatarse no solo en las referencias de algunos de sus planteos, sino también en algunas citas explícitas de su obra. De aquí que, tal como Fromm insistía en la dimensión del Ser en contraposición al Tener, Freire (2011, p. 80) llevó esta idea en la fórmula del “*ser más*”:

"Programados para aprender" e imposibilitados de vivir sin la referencia de un mañana, donde quiera que haya mujeres y hombres habrá siempre qué hacer, habrá siempre qué enseñar, habrá siempre qué aprender. No

---

obstante, para mí nada de eso tiene sentido si se lo realiza contra la vocación para el "ser más", que se constituye histórica y socialmente, y en el que mujeres y hombres estamos insertos.

Freire ya desde la *Pedagogía del oprimido* hasta incluso la *Pedagogía de la autonomía* haría hincapié en la fórmula del *estar siendo* como condición del Ser o, más específicamente, del *ser más* -que, como indica Freire (2010, p. 92), no podría darse en el marco de las relaciones antagónicas que existen entre opresores y oprimidos, sino solo en comunión-. En cierta contraposición a esta vocación ontológica que Freire le reconoce a los sujetos, Rodolfo Kusch (2007<sup>a</sup>, p. 477-478) dice:

Nosotros tenemos una idea evidentemente competitiva del hombre. Nos interesa siempre afirmar nuestro ser y demostrar al otro que *somos alguien*. Si no hacemos así, estamos seguros, nos atropellan y nos avasallan. Por eso nos urge siempre *ser más*, o en todo caso *ser* como otra persona, pero nunca *ser menos*, o, como solemos decir también, *ser de menos*.

Kusch ha vivido en pleno siglo XX, nació en 1922 y falleció en 1979, y se ha encontrado con diferentes retóricas del *Ser* que lo han llevado a pensar en una dimensión mayormente olvidada, tanto por los pensadores precedentes de Heidegger como por él y sus posteriores, y es la dimensión del *Estar*. Esta clara diferenciación no excluyente, se asomaba en 1966 cuando, en *De la mala vida porteña*, publicó ese ensayo titulado *El afán de ser alguien* donde planteaba que:

*Ser* se liga a *servir, valor, poseer, dominar, origen*. Para *ser* es preciso un andamio de cosas, empresas, conceptos, todo un *armado* perfectamente orgánico, porque, si no, ninguno *será* nadie. *Estar*, en cambio se liga a *situación, lugar, condición o modo, o sea a una falta de armado*, apenas a una pura referencia al hecho simple de haber nacido, sin saber para qué, pero sintiendo una rara solidez en esto mismo, un misterio que tiene antiguas raíces. Y ambos no se excluyen. Quizá se vinculen como la copa de un árbol con sus raíces. Por una parte, uno es esa frondosa definición que hace de sí en el aire, y, por la otra, uno trata de palpar por debajo sus propias raíces que lo sostienen. Y nosotros, aquí queremos siempre hacer copas, como si hubiera árboles sin raíces, sólo para menearse a todos los vientos, saberlo todo, y vestir de todo (Kusch, 2007<sup>a</sup>, p. 426-427).

Esta inquietud lo acompañará radicalmente a lo largo de toda su obra en la que su reflexión no solo involucrará a los grandes nombres de la filosofía, la antropología y el psicoanálisis, sino también abrevará en el lunfardo porteño, ciertas variantes de pensamientos indígenas, lugares comunes del pensamiento popular y refranes de todo tipo. Este filósofo popular, negado y despreciado tantas veces por la academia, es un filósofo de lo común, de lo que nos habita y de lo que habitamos como paisaje. Hasta el final de su obra se preguntará *¿Qué pasa con el estar?*, pregunta que le da título a uno de los ensayos que publica en 1978, donde insistirá en su diferenciación entre *Ser* y *Estar*:

Y es que el *estar* implica potencia, pero en el sentido de *potencia de instalación*, porque hace a lo que *está*. Y lo que *está* es, por su parte, un *siendo*, como transición, porque lo que *está* rebasa en tanto potencia una infinita posibilidad de *ser*. (...) La diferencia gramatical entre el *estar* y el *ser*, hace que el *estar* refiera a la circunstancia y el *ser* a lo esencial. (...) Desde este ángulo, el *estar* se da en la *inestabilidad* o *in-estar*, de este mundo, donde todo es, pero no en la inestabilidad de lo otro. Hay entonces desde el *estar* una relación de *alteridad*. (...) A su vez la presión del *estar* no se ejerce en abstracto por un acto de reflexión racional, sino que pesa al margen de lo racional. Es el lastre de finitud que acompaña todo el quehacer (Kusch, 2007b, p. 361-363).

Esta diferenciación nos interesa particularmente para pensar la educación, ya que nos permite escuchar más atentamente y con otros oídos esa típica frase que dicen tantos y tantas estudiantes cuando se les pregunta ¿por qué estudian? Y responden *para ser alguien*. Y si prestamos atención, veremos que más seguido de lo que nos damos cuenta se responde un *porqué* con un *para qué*. ¿Y a cuántos les/nos habrán dicho tenés que estudiar para *ser alguien* en la vida? Y estudiar, ¿nos hace *ser alumnos* o *estar* (como habitar) en cierta acción, cierta atmósfera, cierto gesto?

¿*Por qué* o *para qué* discutir? Si la verdad es que hay que *ser alguien*, como nos dijeron y le dijeron a Kusch (2007<sup>a</sup>, p. 563), mejor nos encerramos desde el sábado y estudiamos para un diez. Entonces llega el lunes, nos llaman para dar lección y todo sale bien. Respiramos, nos sentimos como venerados, hemos hecho todo para que al Uno lo acompañe un cero a su derecha y el éxito ha sido alcanzado. Estamos en el camino ganador de *ser alguien* y comienzan a seducirnos las reglas, los teoremas y las

---

clasificaciones, de modo que todo eso que era odioso antes ahora nos parece luminoso, brillante y hasta hermoso, no hay miedo al fracaso puesto que ya pertenecemos a la raza de los *seres dieces*. Así:

Descubrimos incluso en la última bolilla del programa de lógica de quinto año, a propósito de la metafísica, la palabra «ser». Cuando el profesor hablaba de esto decía precisamente que el ser era considerado por Parménides como una esfera perfecta y agregaba que, en la Edad Media, se la asociaba con la divinidad. Seguramente el ser debía representar lo mejor en materia de aspiraciones. No es extraño que figure en la última bolilla de la última materia del colegio nacional. Y es natural, ya en ese punto se es *alguien*, como nos habían dicho (Kusch, 2007<sup>a</sup>, p. 566).

Entonces parece que ya hemos llegado, que solo hay que mantenerse en la raza de los *dieces* o, a lo sumo, por ahí cerca...

Pero, ¿cómo se es alguien? Y, habrá que ser como esa esfera que mencionaba Parménides que se parecía a la divinidad. (...) ¿Pero si no se sabe ser alguien habrá que dejarse estar? Y caer en todo eso que uno era antes de estudiar aquel sábado (...). Pero veamos ¿a qué orden pertenece esto? Pues a lo opuesto, al ámbito de los haraganes, de los que se dejan estar. ¿Y cómo será el estar? Si el ser fuera gordo, el estar sería flaco. ¿Entonces cuando se estudia se pasaría del flaco estar al gordo ser? (Kusch, 2007<sup>a</sup>, p. 567).

Ahí nos damos cuenta que no se puede *ser más* y que cuando pensamos que habíamos llegado a *ser alguien* no hicimos más que convertirnos en gordos empresarios de nosotros mismos que “valemós”, poseemos, dominamos pero no vagamos ni en el pensamiento. Es decir, no nos dejamos *estar*, por lo tanto, no hay lugar para la circunstancia, el modo, el nacimiento, la ignorancia igualitaria de los *para qué*, la solidez del misterio radical que nos atraviesa, la potencia de instalación y la instalación de la potencia, o un *estar* en parte *siendo* como transición que rebasa toda infinita posibilidad de *ser*, *in-estabilidad* del mundo como relación de alteridad. Y no lo hacemos por miedo a todo esto. Porque, como ha enseñado Kusch (2007b, p. 27), la

verdadera dimensión del *estar no más* se entiende a nivel del miedo, más adentro de la vida cotidiana, como cuando con motivo de algún fracaso o de una injuria o, peor aún, cuando hemos cometido un aparente mal y la sociedad nos juzga, nos condena y nos segrega, llegamos a ese punto donde tenemos conciencia de lo “poco” que *somos*. A veces es preferible *ser poco, ser menos*, por *estar más*: más presentes y menos pragmáticos, más infancias y menos adultos, más comienzos y menos fines, más potencia y menos acto afanoso. Y que el miedo sea solo a ese saber que nos hace *ser*, que nubla la vista y vuela tanto como un astronauta que vive de una gravedad artificial: último vestigio que lo ata a la nostalgia de un suelo último en el que pueda volver a *estar no más*.

#### **Contra el desarrollismo: la crítica de Kusch a Freire, para no concluir.**

En 1975, se publica el ensayo *Geocultura y desarrollismo* donde Kusch realiza una importante crítica al desarrollismo y coloca a Freire como uno de sus principales referentes. En un tono algo denunciativo muestra su preocupación por el propósito desarrollista de “mutar” el *ethos* popular, cuestión que encuentra ya en la semántica misma del término desarrollo que lo analiza como referido a un movimiento que parte de un estado de cosas y procura llegar a otro (pre)definido como meta: como si lo que está arrollado o enroscado debiera desenrollarse y desarrollarse en el marco de una movilidad planificada, de un código puntual o una entelequia. Aquí es donde Kusch (2007b, p. 112-113) ubica a Freire como promotor del desarrollo mediante la educación que inculca el ideal dinámico (occidental) de la transformación de la naturaleza (con fuerte raigambre en Bacon) en el nombre de la libertad y, podríamos decir con Mignolo, de un *diseño global* que entra en fuerte conflicto con los hondos sentidos *locales*. De este modo, Kusch no acuerda con una educación general en tanto ideal que occidentaliza con el sistema binario de clasificación (que observa en Freire) y que educa para la “luz” acompañada de ideales concretos de conciencia, objetividad y libertad en los que todo contenido que no se ajuste a ellos pasa al opuesto (Kusch, 2007b, p. 114). Con esto, lo que intenta el planteo kuschiano es poner sobre la mesa



---

que los intereses ilustrados de Freire son particulares y responden a un patrón específico (económico-capitalista) de vida:

Por ejemplo, uno de los argumentos centrales de Freire y también el de los desarrollistas a ultranza, es el de la oposición entre hombre y naturaleza y la predicación consiguiente de que la misión del hombre, el punto en el cual éste asume toda su libertad y toda su realización, estriba en el hecho de que su destino es transformarla. La idea es antigua. La puso en vigencia el positivismo de Comte, pasó luego a la praxis política de Marx y hoy se halla ampliamente popularizada. La idea pertenece al orden de las clasificaciones binarias, pero no opuestas, ya que cuenta con un concepto intermediario como lo es el de la necesidad. Ésta lleva al hombre a transformar la naturaleza. La idea constituye la base de nuestra cultura occidental. Pensemos que de ella parte toda una filosofía de la acción y adquiere, en el ámbito de la filosofía, la dimensión espléndida que le confirió Heidegger al mezclar el ser con el tiempo. El mismo Freire saca de esta mezcla un gran provecho, porque pareciera no concebir a un hombre sino en dimensión dinámica. También los desarrollistas parten del concepto de un deber-ser dinámico del hombre, basándose en que éste es un ente necesitado. Llegan incluso a afirmar, no sin maestría, que el único medio para lograr su ser es mediante la técnica. Coinciden, en este sentido, con el mismo Heidegger. Pero no cabe duda que la oposición entre hombre y naturaleza, y la consiguiente lucha por las necesidades y, finalmente, la transformación de ésta, no pasa de ser un mito que refleja, en gran medida, un prejuicio propio de la cultura occidental. Y digo prejuicio, porque no existe una absoluta conciencia de que el hombre realmente esté llamado a transformar la naturaleza. La transformación es relativa. Si hacemos estallar a la tierra con una bomba de hidrógeno, apenas si habremos transformado una milésima parte de la naturaleza (Kusch, 2007b, p. 119-120).

Podemos notar entonces las tensiones geopolíticas (y culturales) que dicho plantea manifiesta y que pone en directa relación al desarrollo con cierta concepción de educación. Así, como señala Kusch (2007b, p. 126), puede establecerse una distancia o diferencia entre el entender (que desarma y desmonta las piezas) y el comprender (que compone y totaliza) en relación al desarrollismo que hizo de la educación una maquinaria colonial de la comprensión (lectora, del otro, del medio, del tedio) variando en el contenido pero no en el arquetipo (moderno/colonial), manifestando que la actitud mental o “apertura” hacia el mundo sigue siendo fiel a lo Mismo. En este marco, es que Kusch (2007b, p. 133) sostiene que una acción desarrollista no puede sino derivar en la generación de poblaciones marginadas o en la retracción de comunidades que prefieren perpetuarse en su miseria antes que perder

el sentido de su vida. Por eso, quizá hoy más que nunca, es fundamental la pregunta por las geopolíticas del pensamiento. Después de todo, ¿qué pensar no está condicionado por el lugar, es decir, por un contexto caracterizado por el roce de lo geográfico con lo cultural?

El encuentro del pensar con su suelo da cuenta de la gravedad que no escapa ni de las rugosidades reales ni de los accidentes de la tierra, lo cual manifiesta una geografía sensible que deforma lo racional por lo no-racional del paisaje. En este contexto, la palabra hace de puente para atemperar la caída en el horizonte simbólico del decir. La palabra, y su devenir, traza un sendero que atraviesa la tiniebla de una verdad que no se agota en su desgarramiento. Esta reflexión pisa sobre esa geografía del pensar en la que Kusch (2007b, p. 263) hacía tanto hincapié pero que nunca dejó del todo transparente ya que “siempre queda en la tiniebla la posibilidad de una verdad mayor”.

## Referências

Bárcena, F. y Mèlich, J.-C. (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F. (2016) *En busca de una educación perdida*. Rosario: Homo Sapiens.

Castro-Gómez, S. (2005) *La hybris del punto cero*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Dussel, E. (2000) “Sobre el concepto de ‘ética’ y de ciencia ‘crítica’”, *Herramienta*, Nº 12, año V. pp.185-199.

Dussel, E. (2008) *1492: el encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “Mito de la modernidad”*. La Paz: Biblioteca Indígena.

Freire, P. (1993) Interrogantes y propuestas. *Temas de psicología social IV*, vol. 13. Disponible en URL: [http://descargarlibrosgratis.net/archivos/Libros\\_en\\_Espanol/filosofiacs sociales/paulo\\_freire\\_interrogantes\\_y\\_respuestas.pdf](http://descargarlibrosgratis.net/archivos/Libros_en_Espanol/filosofiacs sociales/paulo_freire_interrogantes_y_respuestas.pdf) Consultado el: 7/11/17.

Freire, P. (1997 [1996]) *Política y Educación*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2010 [1970]) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2011 [1997]) *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

---

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 Editores.

Kusch, R. (2007a) *Obras completas: pocket. V. 1*. Rosario: Fundación A. Ross.

Kusch, R. (2007b) *Obras completas: pocket. V. 3*. Rosario: Fundación A. Ross.

Kusch, R. (2007c) *Obras completas: pocket. V. 4*. Rosario: Fundación A. Ross.

Mèlich, J.-C. (2014) *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.

Montaigne, M. de. (2014) *Ensayos completos*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Skliar, C. (2011) *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Spivak, G. (2010) *Crítica de la razón poscolonial*. Madrid: Akal.

---

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)  
E-mail: [giulianofacundo@gmail.com](mailto:giulianofacundo@gmail.com)