



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 18, N° 2 (2024)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la  
Educación, Universidad de la República. [www.fhuce.edu.uy](http://www.fhuce.edu.uy)

---

El pathos de la evaluación. Apuntes sobre la pedagogía de  
Facundo Giuliano

*The pathos of evaluation. Notes on the pedagogy of  
Facundo Giuliano*

O pathos da avaliação. Notas sobre a pedagogia de Facundo Giuliano

*Claudio Martyniuk<sup>1</sup>*

**DOI:**

**Recibido:** 15 de agosto de 2024.

**Aceptado:** 15 de octubre de 2024.

### **Resumen**

En el libro de Facundo Giuliano, *Evaluar y castigar. Apuntes sobre la (des)colonialidad pedagógica* (2024), se ponen en crisis modelos educativos dirigidos a priorizar el rendimiento. Bajo una mirada lúcida se exponen las falencias de las teorizaciones que reducen la función escolar a la eficiencia y la adaptación sistémica. La reflexión sobre la evaluación traspasa ese

---

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires.

desierto, busca lo diferente al desencantamiento y la pobreza, abre el espacio para pensar la práctica docente cultivando la atención, el valor del conocimiento local y la riqueza de la diversidad. Hay un tono poético que alimenta la imaginación, busca la justicia, hay un ánimo vital que sacude la aridez de las subjetividades reducidas por una máquina burocrática de evaluar y alinear: hay lecciones para aprender, hay aventuras al enseñar.

**Palabras Clave:** Epistemología, evaluación, disciplina, derecho.

### **Resumo**

No livro *Evaluar y castigar: Apuntes sobre la (des)colonialidad pedagógica* (2024) de Facundo Giuliano, os modelos educativos que visam priorizar o desempenho são colocados em crise. Sob uma visão lúcida, expõem-se as deficiências das teorizações que reduzem a função escolar à eficiência e à adaptação sistêmica. A reflexão sobre a avaliação vai para além deste deserto, procura o que há de diferente do desencanto e da pobreza, abre espaço para pensar a prática docente cultivando a atenção, o valor do saber local e a riqueza da diversidade. Há um tom poético que alimenta a imaginação, procura a justiça, há um espírito vital que abala a aridez das subjetividades reduzidas por uma máquina burocrática de avaliar e alinhar: há lições a aprender, há aventuras no ensino.

**Palavras chave:** Epistemologia, avaliação, disciplina, direito.

### **Abstract**

In Facundo Giuliano's book *Evaluar y castigar. Apuntes sobre la (des)colonialidad pedagógica* (2024), educational models aimed at prioritizing performance are put into crisis. Under a lucid gaze, the shortcomings of theorizations that reduce the school function to efficiency and systemic adaptation are exposed. The reflection on evaluation goes beyond this desert, seeks what is different from disenchantment and poverty, opens the space to think about teaching practice by

cultivating attention, the value of local knowledge and the richness of diversity. There is a poetic tone that feeds the imagination, seeks justice, there is a vital spirit that shakes the aridity of subjectivities reduced by a bureaucratic machine of evaluation and alignment: there are lessons to learn, there are adventures in teaching.

**Keywords:** Epistemology, evaluation, discipline, law.

*Pero es duro ser maestro en un país en el que la gente está tan completa y absolutamente desesperada.*

Wittgenstein, carta a Russell, febrero de 1921

### **Aire de familia**

*Evaluar y castigar. Apuntes sobre la (des)colonialidad pedagógica:* el libro de Facundo Giuliano (2024) también podría titularse *La verdad y las formas pedagógicas*, o mejor aún: *Crítica de la facultad de evaluar*. Sería también ajustado llamarlo *Para una crítica de la violencia pedagógica*. Los “apuntes” presentan un haz: pedagogía, epistemología, estética, ética, política, derecho se solapan en un punto: evaluar.

Un aire de familia recorre capas, dimensiones en la que se ponen en escena procesos, juicios, decisiones, sentencias, interpretaciones, tradiciones, traducciones, perspectivas críticas, modas académicas, políticas, poesías. Sí, la crítica que se despliega presenta una puntuación poética, delicada, detenida, cuidadosa. Recorre un fondo, una caverna (aulas, que pueden ser también laboratorios, galerías, medios de comunicación, interacciones, pensamientos), modos de actuar, de juzgar (pedagogos y filósofos, educadores que siguen el viento del contexto, modos que también implican a docentes y estudiantes, intérpretes y espectadores, tribunales de la razón y del gusto, tribunales del derecho y de la política, poetas y traductores). Se “apunta”, no se edifica *una* pedagogía como metadiscurso del discurso educativo. Se critican críticas. Se muestran oscuridades, puntos negros de programas críticos y de rendiciones al rendimiento. Y se abre el horizonte, para seguir. Caso a caso, se evalúa. Y se lo hace sin ley o principio (*arjé*) determinante. En el fondo, claro, hay certezas, goznes. Y también hay técnicas para juzgar, para dar forma, para informar. Se trata de algo que *pertenece a nuestra historia natural*.

*Ordenar, preguntar, relatar, charlar pertenecen a nuestra historia natural tanto como andar, comer, beber, jugar.*

L. Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*

Se desoculta algo, como un cierto *punitivismo* escolar que impone vergüenza, crueldad, aislamiento, que reparte dolor (humillación), una cultura del rendimiento, una rendición a resultados unidimensionales, y enseña el *mal de escuela*: la captura del tiempo. (Tal vez en otras formas de vida se experimente la temporada de socialización con calidez, placer, variedad de experiencias felices, o al menos con esperanza y alivio: quizás algo como la adolescencia en Samoa que describió -o idealizó- Margaret Mead. O tal vez algo diferente se abra en otros horizontes, o aquí, con gestos y encuentros, con ánimos y lecciones joviales.)

Pero suavemente se expone un cierto pesimismo ante la evaluación, una crisis. Y el pensamiento negativo, más que una paradoja, asciende a la hondura crítica. Desde adentro, excavando la evaluación, corrigiendo. ¿Corregir sin fin, siempre? (Entre paréntesis, un apunte: Hugo von Hofmannsthal, en *La carta de Lord Chandos* de 1902, se detiene: iba a amonestar a su hija. Al querer señalarle lo correcto, las ideas que venían afluyendo a sus labios de repente asumieron colores cambiantes y se mezclaron unas con otras, sintiendo una violenta presión en la cabeza. Ante los juicios, *las palabras abstractas se pulverizaban en la boca, como si fueran hongos podridos*).

### **Glosas intempestivas**

Voluntaristas, optimistas de la plasticidad, Stalin y Popper se abrazan a la técnica: ingeniería del alma, ingeniería social, algoritmos. En cambio, Bachelard presenta a la educación como un obstáculo epistemológico en su psicoanálisis de la razón objetiva. Foucault, en “¿Qué es la Ilustración?”, evalúa al humanismo, espectro que recorre las aulas, como una imposición de un modelo de hombre que afecta a la autonomía, que extiende y normaliza la tutela, que lesiona la libertad ética y estética.

Evaluar y repetir: ¿es posible la diferencia en la repetición?

*La repetición es una forma de cambio.*

En *Investigaciones Filosóficas*, 201, Wittgenstein presenta una paradoja:

*Nuestra paradoja es ésta: una regla no determina ningún curso de acción porque todo curso de acción puede hacerse concordar con la regla. Si todo puede hacerse concordar con la regla, entonces también puede hacerse discordar. De donde no habría ni concordancia ni desacuerdo. ... Hay una captación de la regla que no es una interpretación, sino que se manifiesta de caso en caso de aplicación.*

A continuación, en el párrafo 202, afirma:

*Seguir la regla es una práctica. Y creer seguir la regla no es seguir la regla.*

En cambio, Paulo Freire, citado por Giuliano (2024, p. 82), afirma que “no hay práctica sin evaluación”. El aire se hace irrespirable. El mundo, kafkiano. ¿Todo es evaluación? ¿Todo es juicio?

Diversos dispositivos exponen estilos de atribuir responsabilidades. La carga epistémica, política y existencial que conlleva señalar con fuerza de verdad y autoridad, de aprobación, exculpación o de castigo, entreteje esfuerzos, trabajos que demandan soportar lo insoportable y que frecuentemente finalizan en la impaciencia y el cansancio. El evaluador se carga de una mezcla de odio a una responsabilidad exorbitante y de frustración por los pequeños o nulos resultados del camino que conduce a una conclusión que, apenas advertida, abre un nuevo escalón que demanda una mayor concentración y penetración. Demanda reconocer que resta saber; demanda reconocer qué poco se sabe y cómo aquello opacado por la ilusión de certidumbre y el polvo de la convicción puede ser devuelto a la luz por particularidades que arrinconan lo sabido y exigen mayor responsabilidad para investigar un campo fenoménico. Se trata de la incansable persistencia de una pasión responsable, también de un malestar que abona el trabajo del pensamiento, acaso no otra cosa que hacer evaluaciones. Seguir evaluando, evaluar mejor es entonces también estudiar, investigar, experimentar, considerar. Acaso esta sea una ética minúscula, sin mayor pretensión que la de seguir dando vuelta páginas de archivos y libros, la de

detenerse y volver a fojas de antiguos escritos, expedientes y comentarios ya transitados, la de atender, dar, reconocer, pero en ella, en ese estilo de saber y de hacer, se pone en juego la justeza de la verdad y el derecho a abrir y revisar el proceder evaluativo (ajustes y desajustes) obrante en dispersas montañas de cajas negras, muchas de ellas etiquetadas (sentenciadas) genéricamente como “aprobada” y “desaprobada”. ¿Y quién duda del derecho, la justicia y la verdad del evaluador que vacila, duda y, claro, preferiría no evaluar?

Pero se debe juzgar. Y en la modernidad se sueltan los escrúpulos. Kant advierte la universalidad de la facultad de juzgar. Y Karl Popper señala que, ante los experimentos, la comunidad científica actúa como un jurado, buscando consenso para dar cuenta de lo sucedido. Juzgar teorías con cuasi procedimientos, refutar conjeturas, criticar ideas, ¿acaso pueda eso, esa prescripción epistemológica, equipararse a evaluar en la escuela o en los tribunales?

Ante el peso insostenible del acto de juzgar se montaron dispositivos de distanciamiento y fragmentación de responsabilidades. La construcción de distancia psíquica ha sido fundamental para contrarrestar el miedo de desaprobación o condenar injustamente. La carga de la tarea decisoria se va a sostener a través de procedimientos de consuelo y legitimidad, de sensibilidades curtidas por heladas de indiferencia.

Del acto de juzgar que abrumba y consume existencialmente, de tal sensibilidad se salta a la universalidad de la facultad de juzgar. Kant presenta al espectador como juez, trazando una teoría estética de implicancias epistemológicas, políticas, jurídicas, pedagógicas en su *Crítica de la facultad de juzgar* (1790). Y la burocracia, con sus expedientes, suspende el peso del acto de examinar.

Un eje estético hilvana sensibilidad con responsabilidad. ¿Cómo tantear estilos de reconocimiento que persigan una dirección opuesta tanto a la indiferencia como a la humillación? ¿Cómo mostrar objetivos no prescriptivos, o tan tenues y a la vez capaces de esbozar entornos cálidos, atentos, en los que el silencio resulte receptivo, en los que los padecimientos sean respondidos, removidos? Trabajo e imaginación, trabajo por la imaginación: tras tal lección los esfuerzos fracasan y se sostienen en una vocación: *fracasar mejor*.

*Toda educación es conversión.*

Pierre Hadot

La llamada al cambio, llamada revolucionaria, en busca del sentido verdadero. Una intensa

vivencia de transformación: *metanoia*, conversión, cambio de dirección, curación, también dominio de las crisis, contención del pánico. Pero la educación, *como el reglamento de una Orden*, sigue una revolución como lo hacen los planetas. Quizás las conversiones carezcan de radicalidad, y sean apenas cambios pequeños, delicados, a veces casi imperceptibles en las casillas de la rayuela de la forma de vida. Y el trabajo, entre la angustia y el embotamiento, sostenido por un ánimo profesional jovial.

*En las culturas tradicionales los hijos tienen que conseguir al menos la misma amplitud psíquica que sus padres para poder mudarse a la casa del mundo de su estirpe. En culturas avanzadas entran en escena adicionalmente espíritus provocadores y amplificadores anímicos profesionales: un fenómeno que entre los griegos condujo al descubrimiento de la escuela y a la transformación de los daímones en maestros.*

Peter Sloterdijk, *Esferas I*

Maestros, ya no guías espirituales, ni modelos, ni sabios indómitos. Los contenidos comunicados: instituidos, examinados. Y, tras la aprobación, la indiferencia del olvido (tras ese aprender impuesto, tras ese pasar como si se aprendiera). Inautenticidad de los maestros, inautenticidad de la escuela. Y, sin embargo, es una ocasión. Quizás, apertura al *conócete a ti mismo*, acceso a modos diferentes de intensificar la existencia y a revolucionar el pensamiento propio (abandonado, en esa distancia, se lo reconocerá como impropio, y uno -un uno hegeliano/wittgensteiniano- ascenderá por la escalera que elucida y alcanza la superación).

*En el acto de pensar está encerrada toda la esperanza.*

Max Horkheimer

La crítica es también crítica de la evaluación y de su justificación. El giro antipsicologista de Kant ha sido un ejemplo de crítica al empirismo. Y en la crítica se expone la discontinuidad entre la *empiria* o experiencia –sea psicológica, sociológica, histórica o antropológica– y la validez. Si en la teoría pura del derecho de Hans Kelsen esta dicotomía impide saltar de lo fáctico a lo normativo, en la epistemología neopositivista entre el lenguaje observacional (y las proposiciones empíricas y los términos fisicalistas) y el lenguaje teórico (y las proposiciones conceptuales y los términos analíticos) hay un foso ante el cual se “deben” construir reglas de

correlación. Antes de Hume, quizás en Descartes pueda reconocerse este comienzo: “yo pienso”, intuición a la que remite toda intuición, *res cogitans* sin remisión posible a la *res extensa*. Pensar, de este modo, remite a juzgar. Este camino conduce a Kant, y quizás permita entender a su *Crítica de la razón pura* desde aquella propedéutica filosófica trazada en la madura *Crítica de la facultad de juzgar*.

*Los jueces deben tener una formación espiritual, intelectual, histórica, social, mucho más que jurídica (el dominio propiamente jurídico sólo debe ser conservado respecto de las cosas sin importancia) ...*

Simone Weil, “Ideas esenciales para una nueva constitución”

*Los metafísicos de Tlön no buscan la verdad ni siquiera la verosimilitud: buscan el asombro.*

J. L. Borges, “Tlön, Uqbar, Orbis Tertius”

No se requiere saber. No se necesitan verdades. No se demandan nuevas y especiales investigaciones. El problema no es la ausencia de conocimiento. Tampoco lo es la ausencia de escuelas o universidades – sabemos también que no solo hay cárceles de la miseria: también hay escuelas de la miseria, universidades de la miseria, maestros y profesores, aun investigadores bajo esta relación de servidumbre; igualmente, sabemos que faltan escuelas y universidades, investigaciones y maestros; también sabemos de su falta en otras dimensiones, que interpelan el compromiso (valentía), la calidad (valor). La cuestión interpela el reconocimiento. Lo político, la sensibilidad, aquello que permite mirar de frente, afrontar: de esto trata, *debe* tratar lo común. ¿Pero cómo hacer de aquello que en el mundo es lo más oscuro, feo, oprobioso, cómo hacer ante el espejo que devuelve la peor imagen, aquella que ningún consumo, que ningún entretenimiento, ninguna vacación, ninguna cirugía y maquillaje pueden borrar, cómo hacer ante el hacer que reproduce violencia, humillación, ante la reducción de las formas de vida, ante la reacción que condena a la basura, cómo hacer para comenzar a hacer en otra dirección, la opuesta a la reproducción, aquella dirección orientada a reparar, reconocer, superar? ¿Cómo reconocer tal otra orientación? Hay más de una aventura en esta otra dirección: una, sin duda *es* crítica, negativa, cuestionadora, interpeladora; otra *debe ser* imaginativa, ideadora; ambas, solapadas, pueden incidir, pero seguirán a la intemperie. No hay “gran salto”, no hay atajo que evite afrontar, enfrentar, confrontar; no hay salto fáctico, no hay modo *correcto* de realizar una superación normativa.



*El criterio que permite reconocer que en algún lugar las necesidades de los seres humanos están siendo satisfechas es una expansión o dilatación de la fraternidad, del júbilo, de la belleza, de la felicidad. Allí donde hay replegamiento sobre sí mismo, tristeza, fealdad, hay privaciones por curar.*

Simone Weil

El trabajo de corrección no tiene fin. Hasta las verdades analíticas están expuestas a la corrección. Pero la educación muestra un especial, a veces ingenuo deber correctivo, como si pudiera pensarse más allá de una forma de vida, como puliendo y moviendo las rocas sobre las que se asientan las críticas y dudas. Y, aun así, de algún modo, se pulen y mueven los cimientos. Holismo estudiantil: ni el año, ni la hora, ni el examen, ni la asignatura se justifican una a una. Afectan en cada instancia, en cada instante, pero ocasionalmente hacen experiencias intensas. Y quedan, en el alejamiento, enjuiciadas de manera holista.

La traducción de un profesor a sus estudiantes, como la de un nativo a un extranjero. Y ella impulsa algo como una emulación lingüística, quizás esa actuación sea simulada e indiferente, pero esto queda inescrutable. En esas interacciones lingüísticas, alejadas del hacha capaz de romper el hielo, se manifiesta la infradeterminación de las acciones de enseñanza (las pruebas, algo como datos empíricos, presentan una limitación epistemológica). Queda apenas el respeto al principio de caridad, el suponer la verdad de las creencias expresadas en los exámenes. No basta la comprensión de las implicaturas comunicacionales y las intenciones comunicativas: cobijar lo embrionario, dejar que emerja lo diferente.

*Hablando con sinceridad, no es instrucción, sino provocación, lo que puedo recibir de otra alma.*

Ralph Waldo Emerson

Y el cansancio al enseñar oscurece. La gravedad. Agotamiento de la praxis de clarificar. El programa (de ser-cosa a ser-sujeto, a ser para sí) imponiendo un modelo, conformando subjetividades privadas de individualidad. Despertar bruscamente en el nihilismo académico.

*[C]reía ingenuamente que la academia era eso mismo: un lugar donde la actividad principal de los estudiosos era incubar y debatir ideas. Desde entonces aprendí que no es tan así. Los académicos son, en su mayor parte, funcionarios, docentes y administradores; a menudo pensar demasiado puede ser considerado impertinente.*

(Adenda: Wittgenstein en el aula, de evaluar a pensar

i. Adiestrador de animales

Entre 1920 y 1922 fue maestro de escuela en Trattenbach, y en sus clases ponía énfasis en matemáticas. La exigencia intelectual no era bien correspondida. Y Wittgenstein era un nervio que en ocasiones estallaba. En la biografía de Wittgenstein escrita por Ray Monk, una alumna, Anna Brenner, relata el caso:

*Durante la lección de aritmética, los que teníamos álgebra teníamos que sentarnos en la primera fila. Mi amiga Anna Völkerer y yo un día decidimos no contestar. Wittgenstein preguntó. “¿Cuánto es?” A la pregunta de cuánto eran tres veces seis, Anna dijo: “No lo sé.” Él me preguntó cuántos metros había en un kilómetro. No dije nada y recibí un cachete. Luego Wittgenstein dijo: “Si no lo sabes se lo preguntaré a uno de los pequeños, seguro que lo sabrá.” Después de la clase me llevó a su oficina y me preguntó: “¿Es que no quieres [hacer aritmética] o es que eres incapaz?” Yo dije: “Sí que quiero”, Wittgenstein me dijo: “Eres una buena estudiante, pero en lo que se refiere a la aritmética ... ¿O es que estás enferma? ¿Te duele la cabeza?” Mentí: “¿Sí!” “Entonces”, dijo Wittgenstein, “por favor, por favor, Brenner, ¿puedes perdonarme?” Mientras decía esto juntaba las manos como si rezara. Inmediatamente sentí que mi mentira era una ignominia.*

En 1922 trasladó su labor docente al pueblo de Hassbach, y luego a Puchberg. En septiembre de 1924 pasó a enseñar en Otterthal. Monk reconstruye el siguiente caso, el caso Haidbauer:

*Abandonó Otterthal y dejó la enseñanza de modo muy repentino, en abril de 1926. El suceso que precipitó los hechos se comentó mucho en la época, y fue conocido por los aldeanos de Otterthal y de los alrededores como “Der Vorfall Haidbauer” (“El caso Haidbauer”).*

*Josef Haibauer era un alumno de Wittgenstein que tenía once años, cuyo padre había muerto y cuya madre trabajaba como sirvienta para un granjero de los alrededores llamado Piribauer. Haidbauer era un niño pálido y enfermizo que moriría de leucemia a la edad de catorce años. No era rebelde, pero posiblemente algo lento y reticente a responder en clase. Un día la impaciencia de Wittgenstein pudo más que él y golpeó a Haidbauer dos o tres veces en la cabeza, haciendo que el chico se desplomara. Acerca de la cuestión de si Wittgenstein golpeó al chico con una fuerza excesiva -si maltrató al muchacho-, August Riegler, un compañero suyo de clase, ha (con dudosa lógica) comentado:*

*No puede decirse que Wittgenstein maltratara al chico, si el castigo de Haidbauer era un maltrato, entonces el ochenta por ciento de los castigos de Wittgenstein eran malos tratos.*

*Al ver desplomarse al chico, Wittgenstein fue presa del pánico. Envió a los alumnos a casa, llevó a Haidbauer a la sala del director a la espera de la llegada del médico del pueblo (que residía en la vecina aldea de Kirchberg) y a continuación abandonó la escuela apresuradamente. Mientras salía tuvo la desgracia de encontrarse con Herr Piribauer, quien, parece ser, había sido reclamado por uno de los chicos. En el pueblo se recuerda a Piribauer como una persona pendenciera que albergaba un profundo rencor en contra de Wittgenstein. La propia hija de éste, Hermine, con frecuencia se había topado con el malhumor de Wittgenstein, y una vez la golpeó con tanta fuerza que sangró por la oreja. Piribauer recuerda que cuando se encontró con Wittgenstein por el pasillo estaba poseído por una cólera brutal: “Le puse verde. ¡Le dije que no era un maestro, sino un adiestrador de animales! ¡Y que iba a llevarle a la policía inmediatamente!” Piribauer fue a toda prisa a la comisaría para que arrestaran a Wittgenstein, pero su propósito se frustró al enterarse de que el único oficial a cargo de la comisaría se encontraba fuera. Al día siguiente volvió a intentarlo, pero el director le informó que Wittgenstein había desaparecido esa noche.*

## **El movimiento del pensar**

*Trinity College*

*Cambridge*

*21.2.47*

*Querido profesor von Wright,*

*Gracias por tu carta del 14 de febrero. Mis clases varían mucho. A veces son satisfactorias, a veces muy insatisfactorias. Por razones que desconozco, mi mente se siente a menudo muy cansada. (A propósito, mi salud es excelente.). Este equilibrio es tan inestable que, antes de que pase mucho tiempo, mis clases podrán volverse irremediablemente inadecuadas y, tras una cierta lucha, puede que tenga que renunciar a la docencia. ¿Por qué te escribo todo esto? Porque si me sintiera estéril y exhausto el próximo trimestre en Pascua, te pediré que no asistas a mis clases; pues en ese caso tu presencia podría ponérmelo todo más difícil. Si no es así, me alegrará que asistas.*

*Me alegra que vayas a dar clases aquí, y sé que asistiendo a tus clases aprendería mucho. De todos modos, no asistiré, por la única razón de que, para vivir y trabajar, no puedo permitir la llegada a mi mente de productos extranjeros (quiero decir, productos filosóficos). Por la misma*

*razón, no he leído tu libro, aunque estoy convencido de que es excelente. Si piensas que me estoy volviendo viejo, tienes razón. ¡Hasta luego y buena suerte!*

*Sinceramente tuyo,*

*Ludwig Wittgenstein*

Fin de la adenda).

## **Ejemplos de mundos**

Lo magistral ejemplifica algo. Y ese ejemplar participa de un *parecido de familia*. Bruscamente, desaparece la familiaridad: el espectro de Hume, el retorno de la epistemología y la sentencia del tribunal de la razón suspende la primacía de la práctica. Por la senda trillada, el viaje prosigue. Y retornan las prácticas, prosigue la pulsión de prueba. Y la vacilación. ¿Cómo seguir el ejemplo de un maestro?

*Un hecho particular nunca debería ser “ejemplo” de algo general. Todo el mundo acepta que el “ejemplo” es la bisagra natural entre lo particular y lo general. Sin necesidad de ir al concepto, que se da por sentado, prolifera en la práctica del discurso. Uno siempre se está explicando mediante ejemplos, es casi inevitable, y termina pensando que todo particular es ejemplo de otra cosa, que es la que debe conocerse. De hecho, funcionan como sinónimos, “ejemplo” y “caso particular”. El ejemplo, que originalmente es un dispositivo retórico, de tipo persuasivo, se vuelve una concepción del mundo, y, según me parece, devalúa la calidad de real de la realidad. Mi Enciclopedia, si la escribiera, sería el campo de batalla central de la guerra contra esa lógica aberrante del ejemplo.*

*Las Investigaciones filosóficas de Wittgenstein, con todo su mérito, creo que quedan invalidadas por esta aceptación ciega de la función del ejemplo. Lo mismo la obra de casi todos los lingüistas; de hecho, es difícil concebir siquiera un libro sobre cualquier aspecto de la lengua que hable de la cosa en sí, y no de ejemplos de esa cosa. Por eso prefiero la filología.*

César Aira, *Cumpleaños*

Tristeza de las generaciones sin maestro, tristeza por la crisis de la experiencia, nihilismo triste: mundo que muestra una autoridad, un autor, un juez en la mesa de examen. Y cumple su deber. Con indiferencia al pesimismo. Respeta la devoción kantiana al deber, su existencia es una

sucesión ininterrumpida de actos de obediencia, sigue el dar cumplimiento al deber. Deber, puro presente. Kant, metáfora absoluta del deber. La tarea: enseñar críticamente, Kant vs. Kant, el deber, no olvidar ese deber crítico al dar deberes. Enseñar y seguir una regla presentan parecidos de familia. La práctica del seguimiento de reglas, el gozne que posibilita críticas y dudas, el gozne que da certeza, se oxida y queda expuesto a la anomia y al escepticismo. En el orden de una clase, en el examen *debe*, entonces, enseñarse la anomia, abriendo los ojos, mirando la oscuridad (como lo hizo Carlo Michelstaedter con su tesis). Y el ejemplo prosigue, erige hasta una muralla de retórica erudita al lado de la vida. Y la finalidad, nihilista, se escurre en la evaluación.

Es diferente otro mundo, que expresa Giuliano (2024). En cada capítulo de su libro se hace presente lo poético, se muestra la capacidad de belleza, se dilata la fraternidad, se abren horizontes. Se toma, sin candidez, sin rendición, la dirección de un cronopio opuesto a una sociodicea invertida que, para decirlo con palabras de Jon Elster, parte del supuesto de que todo es para mal en el peor de los mundos posibles. Se ejemplifican contrafilosofías para habitar el mundo. En el mundo oscurecido, hay apuntes teóricos que encienden una luz intensa. En el desierto que avanza, hay también notas cálidas y atentas, hay anotaciones que abrazan dando un velo de ilusión.

Entre la crítica, un sinfín evaluatorio, y la poesía, ese vitalismo, en ese solapamiento, el ánimo de continuar.

## Referencias

AIRA, C. (2001). *Cumpleaños*. Barcelona: Mondadori.

GIULIANO, F. (2024). *Evaluar y castigar. Apuntes sobre la (des)colonialidad pedagógica*. Buenos Aires: Prometeo.

MONK, R. (1994). *Ludwig Wittgenstein*. Barcelona: Anagrama.

SLOTERDIJK, P. (2003). *Esferas I*. Madrid: Siruela.

von Hofmannsthal, H. (1990). *La carta de Lord Chandos y algunos poemas*. México, D.F.: FCE.

WEIL, S. (2000). *Escritos de Londres y últimas cartas*. Madrid: Trotta.

WITTGENSTEIN, L (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.