

LA EVALUACIÓN ARTISTICA: UNA CRÍTICA PERPLEJA

Por Everett Dixon

Profesor asistente del Departamento de Artes Escénicas,
Facultad de Artes Integradas,
Universidad del Valle.
everettdix@yahoo.com

Resumen

Si no hay objetividad en las artes, si las subjetividades son necesariamente injustas, y si se suman a estas dificultades las trampas habituales de la evaluación pedagógica, ¿cómo se puede hablar de la evaluación en las artes?

Palabras clave

Evaluación, Crítica teatral, Pedagogía (teatral, artística), Teatro, Subjetividad, Objetividad.

Abstract

If there is no such thing as objectivity in the arts, if subjectivity is necessarily unjust, and if you add to these difficulties the usual traps involved in evaluation of any kind in pedagogy, ¿how can we talk about evaluation in the arts?

Keywords

Evaluation, Theatre criticism, (Theatre, artistic) pedagogy, Theatre, Subjectivity, Objectivity.



Ilustraciones: Carolina Sandoval

En las artes no hay objetividad. El arte, como la cocina, es fundamentalmente de gustos, de apreciaciones subjetivas. El pequeño Larousse define “subjetivo” de dos maneras, de manera común y de manera filosófica: “que varía con el juicio, los sentimientos, las costumbres, etc., de cada uno” (común) y “que se refiere al sujeto pensante, a una conciencia individual” (filosófica). Evidentemente una evaluación subjetiva en el primer sentido es mala: hay una representante de un fondo de becas en Canadá cuya apreciación depende enteramente de la relación actual con la persona, y del estado emocional cuando llegó a la función. Este sentido de subjetivo no tiene nada que ver con una apreciación realmente artística. Pero el segundo sentido, de la conciencia individual, que en el teatro podría formularse como el criterio artístico individual, es y siempre será necesario, y si no lo fuera, no existiría el arte. Llamemos esta subjetividad de la segunda índole, en aras de concisión, la estética del artista.

Un “criterio artístico objetivo”, una “estética objetiva” es una contradicción en términos. Hay directores y profesores de teatro que suelen ser “objetivos” en sus evaluaciones: toman en cuenta únicamente las consideraciones de orden ético y pedagógico - si el alumno viene a clase, si hizo la tarea en un sentido formal, si era colaborador con los compañeros por más bloqueado que fuera, etc. Nunca se siente en las evaluaciones de tales maestros el gusto o el disgusto por el objeto de arte en consideración, como una persona que come frijoles sin sazón, y dice que el cocinero hizo todo lo debido, y entonces concluye que el plato está bien preparado. Su objetividad es admirable por su constancia de ánimo, pero no parece útil para mejorar la sazón del cocinero.

El Pequeño Larousse define “objetivo” así: “dícese de lo referente al objeto de conocimiento considerado en sí mismo, con independencia del sujeto cognoscente” y “que obra, juzga, etc. con imparcialidad y justicia”. El hueso del asunto es este problema del “objeto en sí mismo” - ¿qué es, a fin de cuentas, el objeto en el arte? En una ponencia que hice en el IV Encuentro de Escuelas Superiores de Teatro de Colombia, aquí en la sede de Univalle, en 2002, hablé de la importancia en una formación artística de tener objetos de estudio, que se separan claramente de la noción artística, excepto en la tareas de aplicación. La coordinación corporal, por ejemplo, es un objeto de estudio calificable de manera objetiva: es decir, con independencia del sujeto, y con imparcialidad y justicia. Lo mismo aplica a la colocación de la voz, o a la capacidad de afinar, o al manejo de objetos: todos se pueden calificar de manera imparcial.

La idea de la ponencia iba justamente en contra de hacer “expresión corporal” o “expresión vocal”, de mezclar un elemento artístico al componente técnico, para que la evaluación no se subjetivice en el mal sentido de esta palabra.

Pero aún así, siempre habrán asignaturas cuyo elemento artístico es preponderante e inevitable. ¿Cuál, entonces, es el “objeto de estudio” que se evalúa allí?

Pues, como se ve claramente en el diálogo de Platón, *Íón*, o la *Poesía* (palabra que en la época significaba algo así como nuestra palabra “arte”), lo esencial del arte no es un objeto calificable:



No es difícil, mi querido amigo, adivinar la razón. Es evidente, que tú no eres capaz de hablar sobre Homero, ni por el oficio, ni por la ciencia. Porque si pudieses hablar por el oficio, estarías en estado de hacer lo mismo respecto a todos los demás poetas. [...] y si fuese la ciencia de los mismos objetos, ¿qué razón tendríamos para hacer diferencia entre un arte y otro arte, puesto que ambos conducían al conocimiento de las mismas cosas?"

En otras palabras, si sabemos que cinco dedos son cinco dedos, si el conocimiento está a la vista, no hay necesidad de llamarse artista por decirlo en público. Si el arte fuera tan concreto, no habría ninguna diferencia entre la muestra técnica de ballet y un estreno de ballet en un teatro. Y si el arte fuera un oficio, como la carpintería, no tendríamos desacuerdos realmente divergentes sobre el resultado artístico, porque en general los carpinteros están de acuerdo sobre las exigencias técnicas de un mueble.

Sócrates define la esencia artística así:

"Ese talento que tienes de hablar bien sobre Homero, no es en tí un efecto del arte, como decía antes, sino que es no sé qué virtud divina que te transporta."

Por lo tanto, si la esencia artística, nuestro objeto de estudio, es una "virtud divina que transporta" - y si esta virtud divina me transporta a mí con Marivaux y a otro con Molière, entonces el objeto de estudio esencial de nuestra profesión es incalificable, es decir, imposible de someter a una evaluación objetiva.

En el arte del teatro, hay una complicación más: el estudiante no solamente es artista potencial sino material artístico. Es pintor por un lado, y pintura en dos planos. Está sometido a tres etapas de creación artística: su propia creación como actor (aquí es pintor), la creación del dramaturgo (aquí es pintura), y la creación del director (aquí es pintura en una segunda etapa, de la dramaturgia del director).

Si un estudiante de actuación no me "transporta" en el sentido de Sócrates, difícilmente voy a poder guiarlo en su proceso de formación. Si Marivaux no me

transporta, difícilmente voy a poder decir algo bueno sobre los actores que han montado la obra de Marivaux. Y si la estética del director no me transporta, difícilmente voy a poder decir algo de interés sobre los estudiantes que se someten a su estética.

Esta encrucijada de estéticas genera un sin-número de situaciones que pone en peligro la justicia de la evaluación. Por ejemplo, cuando un director mide el trabajo del estudiante según su propia estética y no la del colega, el estudiante saldrá en desventaja. A veces ocurre que la estética del director realmente hace un mal servicio a la estética del dramaturgo, pero parecerá que el estudiante está actuando mal: otra vez, el estudiante se verá mal calificado por un problema que está en otra parte. A veces la estética del director bloquea al actor, y éste termina pareciendo terrible. A veces la estética del director parece sin criterio, pero resulta que la estética de moda de una escuela hace que el criterio del otro director no se entienda. Y a veces ocurre que por parte del director no hay realmente estética sino subjetividad de la primera clase, y todos los vicios del estudiante, que en otros procesos se perderán en la armonía de la estética, aquí se verán totalmente expuestos al juicio del público.

Y no podemos negar que a veces somos subjetivos en el primer sentido cuando estamos evaluando. En el teatro, cuando se quiere atacar una obra, cuando se quiere ser subjetivo intencionalmente, es muy fácil criticar o condenar lo que sea por el gran número de elementos técnicos que exige la profesión. Si la cosa sale muy divertida, se puede atacar la falta de rigor técnico y el "peligro" de la tarea para el futuro del estudiante. Si sale hermosa una obra, se puede atacar elementos técnicos. Si sale técnico, la ausencia de chispa artística. Si la obra sale ingeniosa, se puede atacar la falta de respeto, por parte de los integrantes, de la convención histórica. Si la obra sale muy bien hablado, con una acción dinámica en la palabra, se puede atacar diciendo que es un teatro estático. Son innumerables las situaciones posibles que revelan la subjetividad mudable de los evaluadores, y no una claridad sobre las estéticas. Probablemente la situación más nefasta es la falsa objetividad, la subjetividad disfrazada de análisis "objetivo": cuando, por ejemplo, un



maestro avanza su propia estética como si fuera universalmente aceptada allá donde la gente "sabe".

Evaluación automática

Pero asumamos que los evaluadores siempre tenemos criterios claros según nuestra propia estética. ¿Significa que nuestra evaluación será justa? Es enojoso admitirlo, pero yo creo que no. Hay un peligro del magisterio teatral, por ejemplo, que no lo parece a primera vista: la apreciación automática.

La mayoría de los directores y de los maestros de teatro tenemos un hábito profesional que parece perfectamente natural: se presenta una obra de teatro, y después de la función, los actores rodean al maestro especialista, el cual siempre está dispuesto a dictar su sentencia erudita. Hay una fascinación adictiva en este hábito, y no negaré que el vicio me encanta. Pero hay un peligro en ello también. El acto en sí, la misma forma del suceso, parece autenticar el juicio del maestro incluso antes de que esté expresado: ya el mismo contexto prepara el interlocutor a tomar las palabras del maestro como sabiduría, como la forma misma de la entrevista de televisión da autoridad a la gente más disparatada que sale en ella.

De este peligro y otros de este sistema universalmente aplicado en varias disciplinas - los tres tiempos de la bajada del telón, la llegada e instalación de los actores alrededor del maestro, y de la pronunciación de las palabras sabias - nunca se habla, tan natural parezca. Sin embargo quiero hablar de tres peligros, en mi opinión serios, de la observación automática del maestro crónica de inmediato después de la función.

Mi primera duda tiene que ver con el tiempo. El calor de una función no permite una reflexión verdadera; las pasiones excitadas son tan cercanas que los actores

ni escuchan, y el director-maestro, con su reacción pasional, no está pensando con sangre fría. ¿Cómo podemos estar seguros, con todo nuestro cansancio, celos, estrés, preocupación, si salió bien o mal? Yo me acuerdo con gran nitidez una sensación de irritación creciente que se acaparaba de mí durante un espectáculo que vi en Moscú en 1991, de un alumno de dirección de Anatolii Vasiliev, uno de los directores de teatro más importantes de Rusia en el momento actual: una versión experimental del Inspector de Gogo I. Salí vociferando una protesta categóricamente negativa del montaje. Pero días después, pasajes enteros del montaje quedaban clavados agradablemente en mi mente. De la misma manera yo he visto a funciones que me gustaban en el momento, pero que desaparecían del espíritu a la vuelta de un solo día.

Esto me lleva a mi segundo punto. Los maestros piensan que su rol es arreglar lo que ven. Es decir, se piensan salvadores del espectáculo en vez de ser simples espectadores sin prevenciones. Entonces, buscan errores en detalles fuera de contexto en vez de mirar el evento como es. Aristóteles plantea: "De igual modo el timonel de un barco conocerá mejor el mérito de los timoneles que el carpintero que los hace; y el convidado, no el cocinero, será el mejor juez de un festín." Es decir, en el teatro, nadie es mejor juez que el público desprevenido. Los directores y profesionales de teatro tiendan, por razones comprensibles, a desdeñar al público ignorante; pero el público por lo menos participa en el evento. El crítico pasa todo el espectáculo formulando su opinión experta, y a fin de cuentas, nunca entra en la acción. A mí me asombraban las reacciones de mis compañeros de GITIS a espectáculos maravillosos: un espectáculo de un reconocido teatro Noh japonés, por ejemplo - dinámico, delicado, divertido - provocó la siguiente reacción: "Pura forma aburrida." Para ellos, sin duda, cada comentario mordaz y astuto que hacían consolidaba su autoridad por provocar un debate; pero a mí siempre me parecían comentarios retóricos, violentos, sin "virtud que transporta" - bueno, subjetivos. Yo también puedo romper un vitral de la iglesia con un ladrillo, como decía mi amigo dramaturgo canadiense, Arthur Milner, para provocar una controversia sobre la pérdida de la fe, pero esto no disminuye la arbitrariedad de mi violencia, ni restaurará los vitrales destruidos.



La imagen de vitrales no es casual. El vitral es una convención estética elaborada, pero los iconoclastas protestantes de la Guerra de Treinta Años sólo veían en ellos un sacrilegio, y los rompían justamente por un debate. No veían lo convencional de ellos, sino un peligro moral. Así proceden muchos especialistas artísticos: no ven la convención del otro, sino ven el peligro para sus propias convicciones estéticas, que cobran un aspecto curiosamente moral, y entonces rechazan esta convención en términos aparentemente objetivos. Pero a fin de cuentas una estética es un gusto subjetivo. Yo puedo leer los haikus japoneses y no gustarlos; tendré todo el derecho de hacerlo. Lo arrogante es decir que los haikus son pedantes sin reconocer que haya una convención elaborada allá, y sin admitir los prejuicios de mi estética particular. Mi pequeña protesta estética, entonces, me disminuye, y termina restándome autoridad.

Los artistas profesionales, especialmente en las Américas, se afanan en insistir que no tienen estética, los maestros, que no enseñan una estética particular. Son como los de la capital que afirman que no tienen ningún acento porque hablan "correctamente". En Europa, como la señala Arthur Miller en su autobiografía, los críticos no tienen miedo de señalar sus propios prejuicios, para no enredar el discurso. Por lo menos en la Unión Soviética, decía, había un comité que censuraba un montaje; en Nueva York el éxito de un montaje depende de un sólo crítico. Hay una humildad en la crítica europea que falta mucho a los artistas americanos.

La ideología estética, cuando no se admite abiertamente, auto-alimenta su propio afán de poder, y termina siendo destructora y aún autodestructora. Dice, soy universal, los demás están equivocados. Buscan el poder machacando a otros artistas, en nombre de una línea artística estrecha, una ideología artística.

Quizás me acusarán de ser mediocre, pero prefiero a aficionados que se respetan a profesionales que se odian. Estoy con Pushkin: la mezquindad y el arte para mí son incompatibles. Enuncio claramente mi prejuicio estético: el virtuosismo odioso no me gusta, me parece de mal gusto.

Ahora bien, hay un tercer peligro en la apreciación automática: el espectáculo magistral de la sesión de observaciones. A los maestros les encanta tanto el proceso de la observación que olvidan la meta. A veces las observaciones más demagógicas son las más alegres y abiertas. Lo notaba con frecuencia en una escuela anterior: los maestros se divertían tanto en dar las observaciones, y los alumnos se reían tan cálidamente en su ligera vergüenza, que nadie se daba cuenta que no se había dicho nada concreto en realidad. Es muy fácil hacer comentarios chistosos que ridiculizan, ("Estás hablando como un gringo." "¿Dónde encontraste esa chaqueta horrible?" "Ustedes son como niños chiquitos.") pero en el fondo son comentarios que



Everett Dixon

pueden dirigirse a cualquier actuación en cualquier obra. (Mejor decir, sin chistear, "Hay que controlar el escape de aire." "Creo que este personaje necesita una chaqueta más elegante." "Acuérdense del conflicto de esta escena." Etc.) Este cualquierismo alegre que mantiene la autoridad del maestro sin comprometerlo a nada concreto corre el riesgo de corchar búsquedas de nuevas convenciones y entrincherar estéticas viejas a través de un avergonzar indulgente que enmascara una posición que no se mueve, que cierra el juego a los actores participantes.

Lo que angustia a muchos maestros, en contraste, pero que para mí está clave en una apreciación artística seria, es la incertidumbre. En la práctica de la evaluación, como en otras prácticas donde la apariencia de la seguridad (retórica) es más importante que la duda metódica (filosofía), el "yo no sé" es anatema. Pero, ¿cómo podemos ser tan seguros? A mí siempre me parece, después de observar un ejercicio, que las ideas presentadas son buenas pero carentes de elaboración, y no sé de una vez qué decir. Necesito rumiarlo un poco, penetrar la convención propuesta. (Emerson: "En un éxito uno con frecuencia ve sus propias ideas rechazadas.") La única manera de fomentar una verdadera búsqueda artística no está en la observación segura y automática, o peor aún, alegre y astuta, sino en la humildad inclusiva y abierta frente a la dificultad real de la tarea como la enfrenta el joven artista.

Presión y angustia

Mi padre es profesor, y por las vueltas de la vida alguna vez, en colegio, resultó mi maestro de inglés. No entraré en



detalles sobre lo que pasó en estos dos meses, solamente diré que los reputados “bobos” de la clase de repente estaban animados, y produciendo trabajos - y más importante, exámenes - de calidad. Era la época cuando mi padre y yo empezamos a hablar mucho del tema de la pedagogía, y de los muchos problemas que tienen los maestros en ayudar a los alumnos, y especialmente, de lo fundamentalmente equivocados que son los procesos de evaluación.

Un tema favorito de él en este contexto era el problema de la presión. Decía que la presión sí era parte de la vida, pero nunca la presión de la vida es comparable a la presión de pasar o no pasar un examen del cual depende el dinero de los papás, el futuro del alumno, becas, oportunidades, etc. La presión, según él, no añadía ningún rigor al examen, sino al revés, bloqueaba una porción de los alumnos, algunos de los cuales de pronto son los más talentosos. Por esto él nunca ponía un límite de tiempo a sus exámenes, y en general para proyectos, nunca daba plazos.

Mi padre, además, nunca tenía problemas de disciplina. Su rigor era su presencia, su honestidad y su real interés en el desarrollo del estudiante. En la última escuela donde trabajaba antes de pensionarse, Monsignor Johnson en el barrio de Etobicoke en Toronto, mi padre arrancó con un grupo de noveno grado, y la primera cosa que les dijo a ellos era que todos pasaban el año - pero con un detalle. Es que ellos iban a estar con él en décimo también, y en once, y en doce - si ellos no terminaban un trabajo en los plazos habituales,

podían terminar después. En breve, mi padre quitó el aspecto de presión en su pedagogía, y fue el mejor grupo de alumnos que había tenido en toda una vida dedicada a la pedagogía, con un mejor rendimiento de trabajo. Los alumnos de este curso siguen acordándose de él, y todos han tenido menor o mayor éxito en sus proyectos posteriores.

Eso de la evaluación repentina de una muestra académica - de decidir de una vez después de un estreno quién está bien y quién está mal - es una presión excesiva que, probablemente, no es ni pedagógica, ni sana. Transforma al estudiante en un peón de un resultado artístico que prima sobre su formación personal. Pienso en las reacciones inmatistas de los críticos moscovitas a los estrenos de Piotr Fomenko: los mismos críticos que decían el día del estreno que los actores de Fomenko han vuelto mecánicos y viejos, a los seis meses del estreno dicen que son las mejores interpretaciones de la obra en medio siglo. A veces el fracaso de una sola función es precisamente una indicación de una revelación interior que abre el camino a una gran actuación. Los actores de Fomenko siguen creciendo precisamente porque no temen un fracaso aislado: otros teatros prefieren el éxito cómodo, y a la vuelta de diez años, están totalmente muertos como artistas.

Evaluación en consenso

Los rusos, siempre los más astutos en cuestiones de la formación artística, resuelven haciendo una serie de pequeñas escuelas dentro de la misma escuela. No solamente el maestro escoge sus propios asistentes (habitualmente ex-alumnos que entienden su estética

a flor de piel), no solamente los alumnos se quedan con el mismo maestro cinco años en seguida, pero incluso, el maestro hace sus propias pruebas de admisión aparte, sin la participación de los otros maestros de la escuela, y hace sus propias muestras académicas. Los alumnos nunca se apartan de una misma línea, y entonces nunca ocurren las confusiones tan comunes en las escuelas de Occidente que tratan de imitar el formato ruso.

En el sistema ruso, la evaluación se hace en consenso: cada profesor del grupo de cuatro o cinco profesores da su opinión sobre el desempeño visto en la muestra, y por lo tanto hay menos riesgo de que un estudiante valioso se ve rechazado por un maestro que por su estética no ve su talento.

Estos dos sistemas, desafortunadamente, de la línea estética magisterial y de la evaluación en consenso, son difíciles de aplicar en Colombia. El primero no puede hacerse por falta de recursos económicos. Y el segundo presenta grandes dificultades por la falta de cultura crítica en las Américas.

El concepto ruso de evaluación artística en consenso fue contemplado como complemento al concepto de la línea estética magisterial: para un grupo de maestros con pensamiento, estética y formación afines. En las Américas, uno siente que ha sido implementado como mecanismo de control por los maestros con criterio sobre los maestros sin criterio. Pero cuando un sistema está basado en el control artístico entre maestros de diferentes estéticas, la confusión es inevitable, y resulta una evaluación sin sentido.

Tomemos el caso de un maestro "malo" cuyos alumnos se han visto fuertemente criticados en una muestra académica avalada por el maestro mismo. El maestro, desautorizado por el consenso, de repente se encuentra en una suerte de estado de sitio, y sin haberlo buscado terminará polarizando la escuela: si los alumnos lo respetan, inevitablemente empezarán a cuestionar la evaluación, y de solidarizarse más con el maestro "malo" - lo que justamente se quería evitar. Mejor dejar que el estudiante, a lo largo de los años, escoge por sí mismo. Lo que da miedo a un consenso de maestros con "criterio", es que de pronto los estudiantes escogerán el criterio "malo".

LA EVALUACIÓN ARTÍSTICA: UNA CRÍTICA PERPLEJA



Pero el sistema de evaluación en consenso tiene problemas incluso cuando se trata de profesores que se respetan entre sí y buscan a armonizar las estéticas divergentes. Presenta problemas porque el consenso es un sistema que llamaría Foucault "panóptico". El sistema panóptico es un sistema carcelero que tiene la luz prendida sobre los encarcelados día y noche, para controlar sus menores actividades, y es una metáfora que utiliza Foucault para ilustrar las dinámicas de poder en las sociedades modernas, poder que él llama "poder disciplinario". Es un sistema de hipervigilancia donde la desconfianza es la regla fundamental de juego. Un estudiante de una escuela de esta índole – y son muchas las escuelas profesionalizantes de esta índole que tienen buena reputación por la calidad de sus resultados – no tiene espacio para respirar: cuando hay un problema, toda la escuela se da cuenta en seguida. Esta hipervigilancia del estudiante, esta presión constante artística y moral, a veces puede ser tremendamente asfixiadora para el alumno sensible. Decir que "la excelencia artística es así", que es un argumento para justificar los niveles de control y presión en las escuelas de esta naturaleza, es ser ingenuo: por un lado, no es verdad, sólo nuestra excelencia artística es así, y segundo, si la excelencia artística es así, entonces hay que luchar para que sea excelente sin romper el espíritu del artista en formación.

Este punto es controversial. Si no hay poder disciplinario, dirían muchos, los jóvenes nunca aprenderán la disciplina artística. Yo opino precisamente lo contrario: si la disciplina del estudiante depende de un poder disciplinario, su disciplina es precaria y desaparecerá tan pronto como salga del instituto riguroso. El palo enseña a respetar el palo, no a respetar el criterio interior. Pero enseñar a respetar el criterio interior es un camino mucho, mucho más largo y difícil: enseñar, sin violencia, una disciplina orgánica interior que surge naturalmente de las necesidades estéticas del estudiante talentoso. El poder disciplinario, la metodología rigurosa, el consenso panóptico, son, en el fondo, mucho más cómodos, porque imita a nuestra sociedad de leyes y reglas, pero de manera más oligárquica.

¿No hay, pues, salida? Veremos esto en un artículo posterior. ☘

Everett Dixon

Notas

1. El Pequeño Larousse, Ediciones Larousse, Madrid, 1996
2. Ibid.
3. Ver <http://escenicas.univalle.edu.co/everett/ponencia.htm>.
4. Platón. Diálogos. Panamericana Editorial Ltda, Santafé de Bogotá, 1998. Traducida por Gabriel Silva Rincón.
5. Ibid. Utiliza la palabra "arte" aquí como sinónimo de "oficio", y la "virtud que transporta" es el elemento "poético", lo que llamaríamos "artístico".
6. Hablo de una experiencia común a los cuatro países donde he hecho teatro, y no de nuestra unidad.
7. Aristóteles, Política, III, vi: "De la soberanía."
8. Cfr la página del maestro en la página de la enciclopedia del teatro canadiense: <http://www.canadiantheatre.com/dict.pl?term=Milner%2C%20Arthur>
9. Arthur Miller, Timebends: a Life. Penguin Books, New York, 1995.
10. Pushkin, Alexander. Mozart i Salieri. Se puede leer el texto en ruso de esta "pequeña tragedia" en el sitio web: <http://pushkin.niv.ru/pushkin/text/mocart-i-saleri.htm> y en español en el sitio web <http://www.letraslibres.com/index.php?art=5887>
11. Ralph Waldo Emerson, Essays. "History." Penguin Books Canada Ltd, Toronto, 1983.
12. Dr. Robert T. Dixon, profesor de la Historia de la Educación de la Universidad de Toronto, y autor intelectual del concepto de destreaming, programa polémico implementado en los años ochenta por el gobierno de Ontario para prohibir la práctica de separar los estudiantes "avanzados" de los alumnos "deficientes" en las escuelas primarias y secundarias. (En Canadá, la educación es de jurisdicción provincial – lo que llamaríamos "departamental" en Colombia o "estatal" en Estados Unidos.)
13. En las artes, y especialmente las artes escénicas, el vehículo de la evaluación es una presentación de ejercicios elaborados llamada "muestra académica".
14. Ver mi artículo ¿Quién Diablos es Piotr Fomenko? Entreartes, No 5, 2006.
15. Michel Foucault, Discipline and Punish: the Birth of the Prison. Penguin Books, New York, 1992.