

Diez formas de arruinar una clase

Daniel Belinche

IMPULSA
EDITORIAL



facultad de
bellas artes



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Belinche, Daniel

Diez formas de arruinar una clase / Daniel Belinche. - 1ª. ed. - La Plata:
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes; La Plata:
Malisia editorial, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-34-1777-5

1. Arte. 2. Educación. I. Título.

CDD 700.71

Edición y corrección: Florencia Mendoza

Diseño y diagramación: DCV María Ramos

Diez formas de arruinar una clase es propiedad de Daniel Belinche.

No se permite la reproducción total o parcial, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11723 y 25446.-

Libro de edición Argentina



Esta obra está bajo una Licencia Creative
Commons Atribucion-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional

ÍNDICE

- 7 **PRÓLOGO**
- 13 **CAPÍTULO 1**
Ausencias
- 33 **CAPÍTULO 2**
Me gusta
Consideraciones acerca de la belleza, la creatividad, la inspiración y los fracasos
- 53 **CAPÍTULO 3**
Fragmentos
- 93 **CAPÍTULO 4**
Seducción y vacío
Cuando la clase enamora pero no enseña
- 105 **CAPÍTULO 5**
La fantasía del control total
El hombre que hablaba demasiado. Delicias de la razón instrumental
- 115 **CAPÍTULO 6**
Contener. Contenidos
- 123 **CAPÍTULO 7**
Recuerdos de la infancia
- 129 **CAPÍTULO 8**
La pasión

141 **CAPÍTULO 9**
¿Lo puede explicar de nuevo?
Diseños curriculares, documentos, estereotipos
verbales

147 **CAPÍTULO 10**
Profesora, eso no lo dimos
Cuando se evalúa lo que no se enseña

PRÓLOGO

La relación entre los bares y la escritura excede ya su tradición bohemia. Grandes artistas han obrado sus mejores novelas al amparo de un café. Lo mismo ocurrió durante décadas con la enseñanza universitaria. Enfrente de la Facultad hay un bar. Allí tienen lugar reuniones de cátedra, allí los profesores se juntan con los ayudantes, corrigen parciales o simplemente esperan que llegue su horario. Sin embargo, la cosa se fue complicando. Incluso en los lugares más recónditos.

Los lagos del sur de la Argentina, como sabemos, son bellos. Especialmente en una mañana quieta del bosque, en la que el tiempo sólo se percibe en detalles. Son las siete y media. El paisaje que devuelve el ventanal está dominado por la serenidad del agua. Entré al lugar dispuesto para los desayunos. Rápidamente, entre tostadas y dulces de frambuesa, alguien decidió que a la escena le faltaba algo. Así, el silencio y los 1600 kilómetros recorridos fueron pulverizados por una *remake* de los Bee Gees —con un bajo metálico que marcaba pulsos regulares y preparaba el clima para las trompetas—. El temor al vacío. Avatares de la industria cultural. Conversar en un café sin música de fondo requiere persistencia y disciplina. La intolerancia a la omisión, la necesidad de no dejar huecos, ocurre en la vida y, como es esperable, en el arte, que opera como expresión sintética del universo, diría Lévi-Strauss, y trabaja con los materiales y su forma en niveles de condensación y de escala perturbadores. Entonces, leer en el comedor de una hostería es una posibilidad de advertir ciertas contingencias que definen la cultura de época.

Las últimas décadas pusieron en evidencia sucesivas reconsideraciones en el ámbito del arte y de su enseñanza. Siempre acompañadas por una sensación de crisis imperecedera —la crisis del arte— y de la bajísima estima social respecto de sus docentes. Las modas promovieron irrupciones metodológicas. El tecnicismo tardío, los talleres, los años en los que cualquier abordaje metafórico debía subsumirse a la semiótica y la comunicación, a la estructura, al giro lingüístico, a la explicación por el contexto, a los estudios culturales, a la neurociencia.

Cuatro años atrás, la Universidad de La Plata me invitó a participar en un ciclo diseñado para profesores de arte. Había escrito la conferencia y tenía el título: «Proximidades a la metáfora y su enseñanza. Literalidad y distanciamiento». Iban a ser cuarenta minutos de charla y después habría preguntas del público. En ese punto, sin motivo, recordé mis primeras clases fallidas como maestro de música en un edificio curiosamente amarillo. Quinto grado de una escuela pobre. Así llegué a *Diez formas de arruinar a clase*, a través de imágenes borrosas.

Los recuerdos poseen la capacidad de reconstruir, aunque son más tenues que las impresiones. Es una reconstrucción ilusoria que recupera en la misma medida en que omite. Las experiencias que dieron cauce a esos registros se desvanecen y se ajustan a quienes somos en el presente, en un proceso de simbolización que evita precisiones inoportunas. Olvidé por completo esa etapa de mi vida. Apenas conservo la sensación de aquella apariencia de juventud y vértigo. Mis compañeras (salvo el profesor de educación física) eran mujeres mayores y yo apenas un adolescente. Y un intruso. Desde esos días, muchas veces fui protagonista de clases aburridas, exaltadas, confusas. Los siguientes escritos pretenden hilvanar unas pocas presunciones acerca de esos fracasos.

Casi todo cambió desde entonces y, a pesar de ello, aún me persigue el escozor de los minutos previos al contacto con los estudiantes. Enfrentar a un curso es perturbador. Ahora también lidiamos con celulares y con *whatsapp* (propios y ajenos). Audiencias entrenadas en cambios repentinos, incitadas a comunicar eventos notables o

banalidades que fracturan la unidad formal con el movimiento de ambos pulgares. Las redes acechan.

No es novedad. Cada generación tuvo sus distracciones, aunque las actuales tienen un vigor inusual. Para quienes nos formamos en otro tiempo y con otros tiempos, esa singularidad evita lucimientos retóricos. Cualquier análisis acerca del destino de los proyectos educativos debería contemplar las rutinas de profesores que hablan sin parar y revisan sus mensajes y la atención frágil de alumnos/espectadores dispuestos a guiar la mirada hacia paraderos virtuales si la señal que llega desde los dispositivos es más atrapante que la nuestra.

El conductivismo, en sus derivaciones, mide los resultados de la enseñanza únicamente en la cuantificación de los aprendizajes. Pero éste no es el único parámetro. La responsabilidad docente es la misma, sean cuales fueren las características y las dificultades que planteen estudiantes que vienen del campo, de la ciudad, del conurbano; agudos, tímidos, atentos. Están los que se mueven en grupo y se mimetizan con él; los activos, los solitarios. Alguno se arrima al finalizar y pregunta por un libro citado. Es una recompensa frente a la cual palidece cualquier obstáculo. Estos jóvenes no son peores ni mejores que quienes fuimos jóvenes.

Asumirse como profesor implica leer, corregir, escuchar, preparar los temas en cadena aferrados a la expectativa de que se podrá enseñarle algo a alguien. Enseñar compromete lo sabido y lo oculto y resguarda facetas de la intriga. Sucede y se expande en varias dimensiones.

Este texto aspira a la brevedad. Intenta asomarse a la educación del arte, donde se forjan develaciones y camuflajes que activan reservas simbólicas dispuestas a ser interpretadas. Tal vez esa condición (la ambigüedad) promueva estrategias —que reconozco por haberlas ejercitado sin suerte— que se resumen en una sola apuesta: simplificar. Despojar materiales y formas. Quitarle espesor, arrebatarse misterio e incertidumbre a partir de una minuciosa tarea de control. Borrar indicios del pasado en el presente, evidenciar lo que nació para habitar en intersticios, sobreargumentar las explicaciones, reducir asuntos clave y apasionantes —que alcanzan en este campo extremos sofisticados— a estratos mensurables que deben brindar

seguridad. Es decir, informar. Pensar que a los otros hay que facilitarles las cosas sustituyéndolos. Y es en ese reajuste donde la experiencia se empobrece y se convierte en información.

La información contempla un requisito: su rápido aniquilamiento. En cambio, lo ficcional fija su cauce a través de alteraciones que desautomatizan la percepción. El formalismo, al acercarse al estudio sistemático de la teoría literaria, detalló esta propiedad experiencial del arte. Mientras *lo que se quiere decir*, el tema, está constituido por la unidad de significados de sus diferentes elementos, la forma se reserva a una palabra con resonancias ambiguas: *trama*. La trama enhebra los motivos que articulan el tema y parte de sus capas son impermeables a la conciencia del lector. Se potencia, así, lo que se ignora y esta ignorancia es compartida por héroes, villanos, espectadores y personajes relevantes o secundarios. Secretos que se encubren en los pliegues, que alguien conoce y no devela o que relata apelando a estrategias de rodeo.

Ese distanciamiento se traslada a la enseñanza. Saber el tema no es garantía de una buena clase ni alcanza la erudición acumulada si no se halla el modo en que será ofrecido a través de la palabra, la gestualidad, los materiales. La experiencia es intransferible. Los contenidos, como ocurre con el modo de narrar de la literatura, no pueden convertirse en noticias.

Ricardo Piglia repara en la distancia entre información y experiencia. La extensión impide reproducir el tramo completo que merecería este crédito.

[...] hay una tensión entre el mundo de la novela como un mundo de sentidos múltiples, de causalidades confusas y abiertas y el modo en el que el periodismo reduce esa complejidad y establece causalidades estereotipadas, simplificaciones. Incluso la novela se hace cargo de la tensión entre lo que sería un relato complejo, donde las razones no permiten tomar inmediatamente decisiones morales, y esa suerte de consigna que tiene un sentido valorativo inmediato. [...] El mundo de la literatura que, como decía Hannah Arendt, nos da el privilegio de juzgar

y de tomar una decisión sobre esos hechos que han sucedido y revela el significado sin decirlo, lo muestra en lugar de decirlo. Ese movimiento entre hacer ver y decir es un movimiento muy importante. Si tomamos la noción de experiencia como la noción en que un sujeto vive algo y le da un sentido, y la contraponemos a la noción de información, en la cual un sujeto asiste a una serie de acontecimientos que no lo implican personalmente, podríamos ver ahí que la oposición experiencia/inexperiencia está ligada al modo en que una persona le da sentido a lo que vive mientras que la relación información/desinformación se refiere en cambio a un proceso de circulación de noticias y de datos de las cuales no surge la noción de sentido (Piglia, 2013: s/p).¹

Una clase inundada de información —de lo que Piglia llama «circulación acelerada»— acarrea dos consecuencias: el sujeto queda afuera de la situación que lo habilita a profundizar y a comprender y, en paralelo, se instala la fantasía de que es posible conocerlo todo y rápido.

Las corrientes críticas del siglo XX instalaron la idea de que educar no se reduce a transmitir información. El arte agudiza esta condición en la medida en que reacomoda los elementos de la experiencia. Muestra, cala e incita a una latitud de la conciencia seminal que no admite suturas. Es incesante. Pone en acción presencias, representaciones y voces perdidas. Y si las condiciones que hicieron posible su existencia son irrecuperables, la imagen dialéctica, proyectada, se mantiene candente, no como depósito sino como desplazamiento. Eso nos deja conectarnos a lo preexistente con revivida sorpresa y aceptar lo inusitado desde la perspectiva que otorga la memoria, aún la memoria de aquello que se asemeja a algo que no ha sucedido. A veces, en una escala desmesurada o ínfima que rompe los hábitos perceptuales e invita a pensar en la ejecución musical, la traducción textual o la interpretación de una misma coreografía como composiciones —mediaciones entre capas temporales— y otras veces, en obras inéditas, fungiendo en la historia y en la fosforescencia que emanan de su propio material.

Probablemente, arriesgar definiciones ontológicas o esencialistas sobre lo que es el arte resulte inútil. Se trata de una categoría mutable, que se transforma más allá de sus rasgos imperecederos. Un puente capaz de ligar pasado y actualidad. Tal vez la pregunta apropiada interrogue acerca de su futuro.

El tiempo disuelve el pasado. La forma, en este enunciado aludida con premeditación, la forma en que afrontamos la educación del arte —que es básicamente eso, forma— vuelve inteligible su contorno. Ese contorno sugiere el mundo interior metafórico. En la metáfora, que es la figura retórica clave del arte, forma y contenido convergen, dado que es la forma la que está cuestionada justamente por medio de su tematización.

Y si el arte proporciona al sujeto la posibilidad de sumergirse en un tipo particular de experiencia —aquella que no se restringe a generalizaciones abstractas ni aspira al dominio instrumental de la naturaleza y los materiales, que no reniega del análisis crítico y que admite, en paralelo, bucear en el universo ambiguo de la poética atravesada por las circunstancias sociales que las producen—, ese sujeto debe estar en condiciones de afrontarlas como tales, es decir, de experimentar la experiencia sin la amenaza de desintegración de su capacidad de vivirla, a la que es sometido por incesantes condicionamientos a través de dispositivos y de recursos sofisticados. La educación puede operar como un mecanismo de control colectivo e individual, pero también como una herramienta liberadora. Reparar, entonces, en los problemas que son comunes al aproximarnos a estos asuntos justifica el intento.

Las *formas de arruinar una clase* podrían multiplicarse o resumirse en la resignación frente a la responsabilidad de enseñar. Haber protagonizado tales vicisitudes atenúa cualquier afirmación taxativa y con esos recaudos están concebidos los siguientes ensayos.

Nota

1 Ricardo Piglia desarrolló esta idea en el programa *Escenas de la novela argentina*, programa 1, a partir del análisis de las novelas *Los siete locos*, de Roberto Arlt y *Operación Masacre*, de Rodolfo Walsh, que por razones obvias no se reflejan en la cita y que están a disposición en los archivos de *Canal Encuentro*.

CAPÍTULO 1

AUSENCIAS

«Todo cuerpo sumergido en la sombra, en una sombra de la que no sale,
es un cuerpo invisible.
Pongámoslo a la luz y se hará visible, sin duda,
pero no por ello dejará de proyectar
una sombra en algún lugar: su sombra, su parte de misterio.
En todos los casos sombra, poder omnipresente de la sombra,
ese suplemento intangible de oscuridad
al que se enfrenta toda visibilidad en algún momento.
Hablando en términos antropológicos o psíquicos,
la sombra es un fantasma, un miedo visual que emana de los cuerpos,
los pone en peligro o nos pone en peligro a quienes los miramos.
Los niños tienen miedo de la sombra y por eso juegan con ella.
Los adultos hacen lo que pueden para lidiar con la sombra del miedo y,
por consiguiente, también intentan jugar con ella.»
Georges Didi-Huberman (2008)

Comenzar requiere de coraje. Se trata de interrumpir el flujo de cierta indeterminación anterior que no permite establecer hiatos y producir un hecho, una incidencia. Marcar la línea que divide el transcurrir del acontecer. «Quiero que hablemos». «Estoy embarazada». «Hola, buenos días». «¿Tomamos un café?». «Hoy vamos a analizar el concepto de ritmo». «Ahora cada uno se va a presentar...». «Me llamo Daniel. Vivo en La Plata». «El comandante Carlos Fernández y su tripulación anuncian la partida del vuelo 2732». «Saquen una hoja».

La educación obligatoria en la Argentina prevé cerca de tres mil días de clases distribuidos en catorce años. Clases que se inician, se multiplican y construyen un continuo de pequeños hechos y

repeticiones que anulan su secuencia. Algunas nunca concretaron ese arranque y están perdidas y enterradas en el tiempo.

Comienzos y finales deberían ser pensados en simultáneo. En los epílogos se conservan rastros del inicio que los preludia. Son momentos decisivos. Esos párrafos inaugurales de una novela, los créditos del *film* escogido con esmero, el intervalo señalado por la declinación de la luz de sala y la música que enlaza las imágenes que devuelve la pantalla deciden el futuro inmediato de nuestra atención.

La literatura ofrece aperturas notables, incluso varias que no son tales y que aluden al desenlace, para retornar, luego, alterando la linealidad progresiva. Las primeras páginas de los libros afortunados en gracia coinciden: dejan abierta su continuidad, agrietan las certidumbres, incorporan desvíos, tareas para el lector. Porque un comienzo es más que un acto inaugural. Junto con ese relato preliminar, en lo dicho, en lo mostrado, se difiere su coda.

Como todos los hombres de Babilonia, he sido procónsul. Como todos, esclavo; también he conocido la omnipotencia, el oprobio, las cárceles. Miren: a mi mano derecha le falta un índice. Miren: por este desgarrón de la capa se ve en mi estómago un tatuaje bermejo: es el segundo símbolo, Beth (Borges, 2011: 751).

Borges. La tentación por continuar es irresistible. ¿Cómo perdió parte de su cuerpo? En la cercanía de ambos desgarros —el índice faltante que impone la presencia de lo ausente y la fisura de la capa que, en cambio, deja ver el símbolo bermejo— se comprime la estructura básica del cuento y su paradoja: el azar no es azaroso. Pide reglas capaces de sustituir al Estado y, en el acto mismo del juego, se dirime no tanto la sorpresa del final impredecible como la tensión entre dos polos —ganar/perder—, que subsisten a la imposición de aquellas mismas reglas, después de la desaparición del régimen que arbitra (como sucede en el cuento de Borges, «La compañía»). Ese desglose de opuestos (visible/invisible, procónsul/esclavo) anticipa

formalmente la tenacidad que se encierra en la apariencia del juego. Hay solo dos opciones.

La música no se puede contar. El lector que haya escuchado los compases iniciales del *Réquiem*, de Mozart, sabe de qué hablo. Aquel acorde fortísimo de la orquesta, preparado en un pulso retenido que desanda el largo camino hacia la resolución extensísima del final, se espera con ansia. O las repeticiones áridas de la guitarra en *Canción de Alicia en el país*, que todavía trasladan a una generación completa a su juventud malograda y, a mi pesar, a aquel Charly García pleno y etéreo. Y la voz del Canario Luna, puñalada profunda y seca, cuando canta «No lo vieron a Molina que no pisa más el bar», desandando *Brindis por Pierrot*, en cuyo timbre roto se anticipa el clima del exilio y la historicidad de los cantos callejeros. En el cierre de las dos estrofas desesperanzadas acomete un redoble que, en lugar de preludiar el baile, agoniza. Es un comienzo que asemeja un final.¹

¿Cuándo empieza una clase? ¿Cuál es el nudo que marca un antes y un después? Según parece, en las últimas décadas, el lapso que va desde el ingreso de los docentes al aula hasta ese punto de encuentro se ha ido dilatando. A simple vista, el breve recorrido delimitado por la puerta del aula y el escritorio (o el proscenio en las instituciones de arte) es inocuo. El *escolanovismo* incorporó disposiciones espaciales que desafiaban la tradición de la escena enfrentada, a la italiana, pero en los roles de maestros y de alumnos persevera la oposición antifonal. Nada importa hasta que se producen los saludos de protocolo. Falso. Ya el conciso tránsito incide en la organización del recinto, la presencia física del docente y su contrapartida simbólica, la correspondencia expectativa/resolución. Lo que devenga de ese acertijo operará como descubrimiento. Si aceptamos las premisas de los hábitos culturales contemporáneos, la curiosidad ganada podrá ahorrar oxígeno al interés.

Un caso. Se trata de exponer propiedades de las operaciones retóricas y esto concierne a una figura: *la hipérbole*. Por definición, consiste en la acción de aumentar o de disminuir exageradamente aquello que se expresa, ofreciendo una visión desproporcionada por amplificación o por depreciación. Sustituye. Sus variantes se ubican cerca de la metáfora.

El curso está integrado por estudiantes de arte. Fue pautada la exhibición de un video breve que muestra, con un plano central, a una mujer de aspecto nórdico, rubia y bella, sentada en un aeropuerto mientras espera el abordaje con un bolso de marca a su lado. Intenta cruzar las piernas largas sin fortuna. La pantorrilla izquierda se resiste, se desliza sobre la otra pierna y culmina el gesto en una pose ridícula. El intento reiterado sólo conduce al desconcierto. Cada vez, los muslos se rebelan. La secuencia se completa en segundos con la perplejidad de la joven y concluye cuando en la pantalla irrumpe la silueta de una máquina de depilar seguida del texto «BIC, for smoot her legs» (BIC, para unas piernas suaves).

La escena, detrás de su apariencia casual, habilita varias lecturas. Tiene lugar en un aeroparque. La protagonista, entonces, puede costearse un viaje en avión. Su fisonomía remite a abogadas de Amsterdam, a estudiantes de posgrado de Boston o a incipientes empresarias danesas. Vestida con gusto exquisito y con cuidada austeridad, los atributos subrayan el absurdo. La condición social reclama, a su vez, la excelencia del producto.

En su ironía, el recorrido compositivo es ambiguo. Junto con la hipérbole actúan dos figuras retóricas: una de efectos sustractivos, la *suspensión*, que consiste en retrasar el desenlace con el fin de aumentar el interés y otra aditiva, la *repetición*, que genera el marco para el epílogo. En este comercial, la suspensión impide advertir el propósito hasta su remate, igual que en un cuento que recién se revela cuando ambas historias (el percance que turba a la joven nórdica y la extraordinaria virtud de la máquina de depilar) se atraviesan. La fusión de figuras retóricas es usual en el arte y en el diseño: la alteración (*exageración*) resalta un atributo y lo lleva casi hasta la parodia para producir un efecto en el que destaca la cualidad particular del producto, que se convierte en figura. Desde el lugar del receptor se produce una enmienda del desvío, de la ruptura infligida por el doble plano ficcional (la imagen en movimiento que ocurre en la pantalla y la situación planteada), en una suerte de retorno al terreno de lo «real» (la posibilidad de reconocer las virtudes de la depiladora).



Legs (2003), BIC. Publicidad audiovisual²

La unidad didáctica en la que orbita este episodio expone las categorías de adjunción, sustracción, sustitución e intercambio. El objetivo es buscar correspondencias con el contenido: la hipérbole —para ser precisos, la suspensión hiperbólica—. Aquí, la doble articulación causal se da en la historia contada y la historia no contada. La historia contada propone un enigma que se le impone a la mujer, cuyo estado muta de una situación mecánica a otra que la sume en perplejidad. La narración se despliega alrededor del único personaje, el de la joven sentada en el aeroparque que se ve vulnerada por un conflicto inesperado e inverosímil: es incapaz de cruzar las piernas. Una fuerza superior, que ella ignora, se lo impide. Nada sabe el espectador de esta circunstancia que, a pesar de su estrechez, acumula tensión y sorpresa. La historia no contada es la del producto que se quiere vender. Parafraseando la tesis de Ricardo Piglia (2005), todo cuento cuenta por lo menos dos historias. Aquí la historia 1 es la de la mujer impedida de concretar su acción y la historia 2 es la de la máquina de afeitar. Ambas dimensiones, hemos visto, se encuentran en la intersección, en el instante en el cual la historia 1, que no tenía mayor relevancia, se carga de sentido por efecto de la historia 2, que recién se visualiza en el entrecruzamiento.

El espectador podría también estar al tanto de pormenores (alguien dejó un paquete sospechoso sobre el mismo asiento que ocupaba la mujer. Un niño se acerca al lugar. Sabemos que el paquete contiene una granada). El suspenso, diría Hitchcock.³

De las operaciones de sustitución al universo simbólico

Según Susanne Langer, la modalidad metafórica resulta una variable de la simbólica. La frecuentación del arte, sus operaciones, sus materiales, sus procedimientos y sus técnicas abren atajos frente a los automatismos perceptuales. Los laberintos de la simbolización que, según la idea ya clásica de Ernst Cassirer, conciernen a la singularidad humana están especialmente materializados en las obras de ficción. Estas presuponen dos entretejidos: uno fisiológico y otro cultural. En las sinuosidades de la recepción se completa el pasaje entre lo concebido por el compositor y lo incorporado por el espectador. He aquí otro desplazamiento simbólico. El símbolo, que a veces se solapa con el signo, expone la condición que únicamente los sujetos alcanzan: llevar a cabo operaciones de formalización, incorporar valor a través de rutinas que establecen paralelismos cualitativos, sustrayendo, dialectizando la captación sensible hacia una zona intuitiva e interpretable.

Es muy conocida la idea de Saussure que ya cumplió un siglo. El signo se exterioriza en la unión significante/significado, en la que el primero sustituye al segundo. Fue una invención tan brillante para su época que poco tiempo después incluso el arte se explicaba bajo el amparo semiótico. Pese a que esta no era la presunción de Saussure, *simbólico* también se asimiló sin matices a *signico*. Pero el símbolo —al menos en la visión de Ernst Cassirer y de Tzvetan Todorov y, luego, de Jacques Durand y de Hans-Georg Gadamer— puede diferenciarse del signo en cuanto supone la concurrencia de dos significados donde uno remite (no sustituye) al otro. Reúne y evoca. Al no existir significante ni código abstracto que permita descifrar (la balanza que simboliza la justicia), insta a una interpretación que debe considerar el mismo proceso simbólico y gestual.

Señalamos antes que la proximidad con cualquiera de las operaciones retóricas activa procesos simbólicos clave para entender el arte. Su escasa valoración en notorios ámbitos académicos está ligada a la histórica preeminencia del signo que subordinó (por defecto) a formas de la razón distintas, que exceden al concepto

porque no se restringen a la esfera del *logos*. En la simbolización se produce el gesto inacabado. El ademán de asir por encima del de conquistar. Este ademán es transformador. El valor agregado de esa dilación reside en el esfuerzo por alcanzar una entidad escurridiza: la imagen. Su inasibilidad actualiza el debate que remonta a las concepciones de Platón y de Aristóteles.

Platón las asimilaba al universo sensible y a éste impedido de revelar la verdad, que anidaba en el mundo de las ideas. Las imágenes eran meras apariencias. En cambio, para Aristóteles, el arte es una actividad específica de lo humano. Su gran aporte fue sentar las bases para la comprensión de la imagen sin recurrir a la inspiración proveniente de los dioses. De algún modo, la ficción se ubica por encima de lo real. Así, se abre un camino que insinúa que el pensamiento no se conquista sin imágenes. «No es tarea del poeta referir lo que realmente sucede sino lo que podría suceder». La esencia de la imagen es «hacer ver». La metáfora captura esa propiedad.

En esta entrevista Georges Didi-Huberman, confeso aristotélico, opina:

[...] pienso que una imagen, incluida una fotografía, es un medium, no exactamente la realidad. Cuando veo una imagen de Auschwitz, no estoy en un campo, evidentemente. Pero lo que digo es que las imágenes tocan lo real. Distingo entre apariencia y aparición. Cuando la mariposa aparece no es una ilusión. Es justamente lo real. Si tú consigues que la imagen sea una aparición, que capte una aparición, en ese momento la imagen toca lo real (Didi-Huberman en García & Cortés, 2010: s/p).

Si el pensamiento es inseparable de la imagen, es lícita la aspiración de aprender a mirar, a escuchar esas imágenes. Tarea árida y, en el nivel profesional, muy distante del registro *natural*. El estudio de las imágenes, la develación de sus secretos, su transcurso y su pasado, la distinción de estereotipos obvios y predecibles de procesos

que escamotean la exhibición del recurso, favorecen la densidad perceptual y la elaboración de conceptos ensanchados que otorgan diferentes abordajes.

En ese punto regresamos al símbolo y a la tensión imagen/palabra. En su enunciación, el símbolo es la representación perceptible de una idea, instituida por convenciones socialmente aceptadas que hace algo más que notificar. Esa construcción humana implica una interpretación y un código. Todorov (1992) sugiere que en el proceso de significación, el significante evoca al significado mientras que en el devenir de la simbolización el primer significado (el río) simboliza al segundo (el tiempo). Sostiene que todo símbolo es signo pero no todo signo es símbolo. Por consiguiente, transita de su condición empírica a otra abstracta y participa de la realidad que se hace inteligible a través de él mismo. Esos símbolos son formas del pensamiento colectivo y conservan facetas de lo real que no llegan constituir objetos empíricos concretos, o mejor, en palabras de Gadamer, «el símbolo no es una mera señalización o fundación arbitraria de signos, sino que presupone un nexo metafísico de lo visible con lo invisible» (1996: 84).⁴ Lo que se expone y da lugar al reconocimiento de otra cosa, esa era su función originaria, la *tessera hospitalis*.

Aby Warburg fue precursor en la consideración de los atributos que apegan imagen y símbolo y en intentar la fundamentación de una *ciencia* de la imagen, aquella que tiene el poder de almacenar íntimos secretos, las contradicciones profundas, que operan en regiones conservadas y encriptadas, sin resolverlas, proponiendo una reescritura de la historia. Es la capacidad simbólica del ser humano —que se abre a la potencia de esas imágenes— la condición para acceder a la memoria histórica. Warburg dilucida que «imagen, metáfora y símbolo deben ser leídos en la misma clave» ([1920] 2008: 445).

En su intento por hallar concordancias entre historia del arte y ciencias de la religión —de ahí que acaso su obra cumbre sea la reconstrucción de la historia del renacimiento por medio de la figura de Martín Lutero—, Warburg escrudiva el valor de lo indevelado. María Rosa López, de la Universidad de Bogotá, arriesga esta hipótesis:

Lutero no sólo fungirá así como un personaje histórico enigmático, que a los ojos de Warburg se debate entre el mundo de la magia y el de la razón, el mundo del augurio y el de la teleología, descomponiendo con ello la lectura tradicional, quizás excesivamente racionalista, del gestor de la Reforma Protestante. Aparecerá, además, a lo largo del texto como una *metáfora* para hablar tanto de las *polaridades* características de estos comienzos de la llamada época moderna, como de aquellas polaridades que constituyen también, para Warburg, a la imagen en tanto *símbolo*. De este modo, el objetivo principal expuesto por el autor al comienzo del ensayo podría reformularse en otros términos: Warburg escoge a Lutero como *ícono* y *símbolo* las *polaridades* propias de una *historia aún no escrita* del Renacimiento; esto es de una historia aún no escrita de la imagen en el Renacimiento (2011: s/p).

Cassirer (2007), minucioso teorizador de lo simbólico, desarrolla y reconoce la influencia de Warburg en el escrutinio de la imagen —artística o no— como intersección de lenguajes que traen esas voces extraviadas. Es epigonal. El tributo entre ambos es mutuo. Su legado todavía se ramifica y nutre la conexión intrínseca de forma y contenido: nada puede prescindir de su forma ni encumbrarse por encima de ella apelando a conceptualizaciones técnicas. En esa depuración se procede a su descomposición.

Son hallazgos que posibilitaron desarrollos en torno a la reciprocidad imagen/símbolo/historia. La deriva llega hasta nuestros días. Al decir de Jorge Belinsky, los símbolos están organizados según relaciones de oposición y ello «explica el privilegio, desde el estructuralismo en adelante, de la metáfora como función central de la retórica frente a otras figuras —la metonimia o la sinécdoque—, que son más de intersección que de sustitución completa» (2007: 72).

El símbolo expresa la alianza de dos significados. Suprimido el significante, la función de significación no está dada por la arbitrariedad y la linealidad. Está sujeta a la motivación y la espacialidad (*Le entrego una flor a mi madre como símbolo de amor*).

No importa el idioma sino la analogía. Adolfo Colombres atribuye al símbolo propiedades diferentes. Mientras en el signo la conexión entre significado y forma es arbitraria, en el primero se produce una conexión necesaria (círculo/eternidad). El signo tiende a ser unívoco (la luz roja del semáforo no puede estar sujeta a interpretaciones), el símbolo es siempre polisémico (Colombres, 2005).



Forced Labor (Weaver) (2010), Liliana Porter
Estante de madera, figura de resina, tela. 25 x 109 x 26 cm³

Nos detenemos en este tópico porque en su aprehensión interviene decisivamente la imagen y el arte se ocupa de ella. De ahí la necesidad de su enseñanza. En la enunciación de las operaciones simbólicas, la dependencia con el lenguaje comunicacional y verbal se ha naturalizado. El arte ofrece alternativas y es esta su cuestión nodal. Por consiguiente, el estudio de las operaciones retóricas no es relevante en su afán clasificatorio, muchas veces forzado. Brinda la ocasión de introducir a los estudiantes en el hábito de establecer hilaciones de analogía, de aceptar una cosa por otra o una cosa «en otra», de advertir en sus tropos el tiempo, el espacio, el contexto, la

identidad, la semejanza, las diferencias y los contrastes. Con cautela, podríamos nominar a las conductas fundamentales que se ponen en juego en este proceso como *metáforas* (se sabe que Lacán definió al hombre como «animal metafórico»).

Volvemos al aula. La mujer se ve impedida de ejecutar su acción, mecánica y sencilla, porque la eficacia de la afeitadora es tan notable que transforma su piel en una superficie tersa. La narración es efectiva y evita tentarse con paternalismos didácticos. No explica nada, únicamente expone, muestra. Ironiza. El plan es vender máquinas de depilar. Su autor anónimo (característica del arte comercial) ni sospecha nuestras derivaciones académicas. La publicidad, devaluada en los claustros, ofrece materiales y propósitos sobre determinados puntos de partida (vender la depiladora) que luego se atesoran, suspenden, imbrican o intercambian. Es probable que Brahm, Cervantes o Miró hayan apelado a idénticos trucos compositivos.



A girl (2007), Ron Mueck. Escultura. Técnica mixta. 110.50 x 501.00 x 134.50 cm⁶

Se podría proseguir con elaboraciones que adopten procedimientos concordantes con distintos tipos de hipérbolos, de repeticiones y de suspensiones independientes o combinadas. Eventualmente, los estudiantes asumirán el compromiso de ampliar la información expuesta, de relevar imágenes hiperbólicas, de trasladar esta noción a disciplinas contiguas (la música, la literatura, el cine), de descubrir conexiones en su interacción con figuras del mismo orden, «de ahondar en la capacidad humana de hallar equivalencias entre fenómenos variados y —plantearía Gombrich— sustituir unos por otros» (1968: 27), de tomar distancia con la intención semántica u objetual y de aniquilar ese ámbito empírico para convertirlo en ficcional.

La evaluación deviene en cadena. En grupos podrán fabricar figuras retóricas e identificar en imágenes, en textos y en producciones poéticas las distintas alternativas derivadas: dimensión, escala, pregnancia, tamaño, intensidad. Insistimos, bajo la premisa de que esos contenidos se trabajaron previamente. Pero puede que nada de esto suceda. Hay clases que no comienzan nunca. Por autorreferencias o preámbulos, por la lectura del programa, por la presentación de los estudiantes, por la deriva hacia asuntos administrativos, por simple demora o ausencia. Si el maestro optó por notificar sus inquietudes, su situación filial o sus inclinaciones deportivas en busca de generar un clima amigable, acaso por complacencia con su ego o para atenerse a una táctica de seducción, repitiendo acciones que le dieron rédito o sin saber por qué, la hipérbole, la metáfora y el símbolo llegarán tarde.

Ante tales instancias, los estudiantes serán espectadores de hechos que suceden frente a sus ojos, obligados a ser testigos de una circunstancia de la que están excluidos. El espesor de esa contingencia se ha perdido.

La enseñanza se dirime en la profundidad; en la austeridad de las formulaciones, en la calidad y la pertinencia de los materiales, en la intensidad de la concentración y el interés conquistados. La clase se defiende a sí misma. Puede prescindir del protagonismo. No se trata de autoexhibirse. Si la consigna o las intervenciones analíticas no son claras y vitales, poco mejora nuestra calidez una situación educativa.

Te quiero

Dediquemos el último párrafo a un punto complejo y sensible: el amor. La didáctica operatoria y la difusa escuela de la *educación por el arte* pregonan un patrón educativo centrado en el niño atendiendo al estado de su desarrollo. Así, éste debe descubrir el mundo con su acción. El principio operativo relevante es la actividad. «Cada vez que le enseñamos algo al niño impedimos que lo descubra por sí mismo».7 Los estadios de desarrollo adquieren tempos madurativos autónomos y, por tanto, esa evolución espontánea debe ser respetada. Esta postura, que en la Argentina se mimetizó con el enfoque esbozado en el libro de Viktor Lowenfeld y Lambert Brittain, *Desarrollo de la capacidad creadora* (1943), tuvo gran impacto en las escuelas de arte.

Los autores establecen fases en el desarrollo: el garabateo (de 2 a 4 años), la pre-esquemática (de 4 a 7 años), la esquemática (de 7 a 9 años), el amanecer del realismo (de 9 a 12 años), la edad del razonamiento (de 12 a 14 años) y el periodo de decisión (de 14 a 16 años). Realizan un extenso desglose de lo que denominan *creatividad*, dejando en claro su improbable medición para derrapar, luego, en formulaciones del tenor de expresión creativa y espacialización cerebral. Implicaciones del tipo de predominancia cerebral (Lowenfeld & Brittain [1943] 1962). En estos planteos, y en los de Herbert Read y Edgar Willems, se entremezclan principios de la psicología con tendencias biologicistas. La presencia del enfoque motivacional sobrevuela la contradicción de un humanismo tardío con las rígidas posturas del conductivismo. Se supone que el aprendizaje no sólo se motoriza a través de una actividad, debe, además, producirse en ambientes gratos, pero ¿qué tan gratos?

No hablamos del comienzo sino del transcurso de la clase. En esa circunstancia, el propósito del maestro debería radicar en procurar que los estudiantes se sientan bien. Asumamos esto como una faceta del amor que podría exponerse de la siguiente manera: *Yo los quiero. Intentaré que ustedes se sientan bien y para ello voy a conocer e interpretar sus deseos para que ustedes puedan hacer lo que tengan ganas de hacer y no tengan que verse obligados a hacer aquello que*

rechazan o que les provoca disgusto o malestar, de modo tal que puedan descubrir por sí mismos lo que su desarrollo les imponga. En este punto nos preguntamos, junto con Roland Barthes, ¿cómo se ama?, ¿quién ama más?, ¿de qué manera fluye la afectividad en clase?

La espera es un encantamiento [...] ¿Estoy enamorado? Sí, porque espero. El otro, él, no espera nunca. La identidad fatal del enamorado no es otra más que esta. Yo soy el que espera [...]. Miro a los demás que entran, charlan, bromean, leen tranquilamente. Ellos no esperan (Barthes, 1993: 28-29).

En la parodia de Barthes si en una pareja alguien ama más que otro tiene menos poder que el otro, porque es preso de su amor. No puede vivir sin la otredad del otro, mientras que el que ama menos está menos pendiente del otro y más atento a su propio deseo.

Traslademos esta ecuación a la enseñanza. El docente debe aguardar su momento. Él no decide. Ansía satisfacer al alumno y esto supone desventajas, porque ese grupo de jóvenes va a ir detrás de sus voluntades. ¿Quién vive haciendo lo que quiere? ¿Qué amor es ese que apenas existe para la satisfacción inmediata? Los estudiantes están cómodos. Podrían no inmiscuirse en hipotéticas operaciones metafóricas del arte y, en cambio, establecer ellos el rumbo a seguir. Ante la inquietud del profesor *piola* y accesible, estamos frente a la reacción que a menudo recibimos de nuestros hijos pequeños o adolescentes, ante una inminencia que requiere de rigor o de disciplina, por ejemplo, un examen. «Apagá la tele que mañana tenés geografía». La respuesta temida: «No quiero».

La vida actual reclama emociones constantes, cambios permanentes de canal, intensidad y rapidez. La interconexión paga un precio. Acordar con un curso el silenciamiento momentáneo de los celulares requiere de una actitud firme. La clase plantea un pacto privado que exhorta a la conformidad de las partes y a la renuncia de la conducta sentada, del reposo. No es una promesa de placer

inmediato. La vulneración de ese acuerdo, la comodidad extrema, interpela el vínculo a través de la fugacidad de la atención, la fractura de la escucha o el registro tecnológico de aquello que es dicho en el interior de una ceremonia. Los estudiantes, para justificar el empleo de sus celulares, aducen que están tomando apuntes. Si nuestra mirada distraída es capturada por los demás, tiene lugar un efecto de adulterio. Pero existen varios tipos de aventuras.

Estudios rigurosos sostienen que el aprendizaje se provoca cuando es posible abordar dialécticamente los conflictos, es decir, comprender que la extrema brevedad de la inmediatez satisfactoria o la facilitación exagerada por la pedagogía que elude las zonas que los estudiantes deberían afrontar sin ayuda, pueden resultar igualmente percederas y trocar en tropiezos. Las buenas clases cautivan, pero no se trata de una intensidad fugaz. La enseñanza es, por el contrario, una invitación a la lentitud y a desnaturalizar los automatismos. Se produce un efecto de participación y también una dialéctica tensa ante la posibilidad de mirar y de ser mirado. En el aula se elaboran imágenes nuevas y hay que tomar riesgos. Paola Cortés Rocca describe con hondura qué es lo que reclama a ese albur hacia lo desconocido. Analiza, para ello, el papel de la mirada en *La invención de Morel*, de Adolfo Bioy Casares.

¿Qué es lo que convoca su mirada? ¿Cómo explicar la seducción de las imágenes? ¿Cómo llamar al vínculo entre objeto y mirada o entre sujeto mirado y sujeto mirante? Ese vínculo no pertenece, como lo propone Lacan para definir al amor al universo que el Yo proyecta sobre el mundo con el objetivo de velar su propia falta. No puede llamarse interés, porque el ámbito de la economía y sus réditos lo que otros llamarían «capital cultural», queda de lado. Tampoco se trata de un hechizo que fascina a un sujeto y lo reduce a la adoración; ni de una atracción como la que reúne a los polos opuestos de un imán (si fuera así, lo que me atraería de una imagen sería precisamente su ser diferente de mí, con lo cual, mi exclusión del ser-imagen estaría garantizada). Ni interés, ni fascinación, ni atracción; la relación entre sujeto mirado y sujeto mirante «se llama *aventura*» (Cortés Rocca, 2013: s/p).

Lo ignoto invita a una aventura semejante que implica riesgo. Es aleatoria. Nadie (ni el maestro ni sus estudiantes) lo saben todo. El aprendizaje fluye cuando conseguimos apasionar para que ese otro se disponga a retirarse de una situación pasiva y cuando logramos admitir que la consumación de esa experiencia deberá postergar (un rato) los mensajes de texto, la comida, el mate y tendrá que estar plenamente dentro de esa propuesta ficcional, suspendiendo *el tiempo real*. Es un círculo virtuoso difícil de igualar y que delega a la experimentación de recompensas que, como el ejemplo, se exteriorizan al final de su itinerario. Invita a levantarse temprano para dar los últimos retoques a la maqueta inconclusa, o leer interminables textos la noche anterior al examen o repetir y repetir el pasaje que se resiste a ser ejecutado hasta que los dedos pierdan su contorno.

Para enseñar es necesario estar ahí. La peor clase es la que nunca ocurre. Y los requisitos decisivos para concretar esa premisa, por fuera de las obvias exigencias teóricas, se dirimen en la sensibilidad con que seamos capaces de reparar en lo que sobreviene *en acto*. Rostros, bostezos, susurros, preguntas, silencios, detalles. No objeto la necesidad del tono gentil o de ser permeables a las circunstancias de cursos multitudinarios. La calidez, el respeto y el humor, asumir un tono de pregunta, aceptar limitaciones y escuchar son cualidades que nutren la enseñanza, pero no califican como sustituto. Nada de eso nos alumbrará acerca de la hipérbole, el marco de encierro, el ritmo o la textura. Al revés. Los jóvenes suelen referirse de manera cruel a tamaña sobreexposición: «El de música es re macanudo, pero nunca aprendemos nada».

Referencias bibliográficas

- Barthes, Roland (1993). *Fragments de un discurso amoroso*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Belinsky, Jorge (2007). *Lo imaginario: un estudio*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Borges, Jorge Luis (2011). «La lotería de Babilonia». *Obras completas* (Tomo 1). Buenos Aires: Sudamericana.

Cassirer, Ernst [1975] (2007). *Esencia y efecto del concepto de símbolo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Colombres, Adolfo (2005). *Hacia una teoría transcultural del arte*. Buenos Aires: Ediciones del sol.

Gadamer, Hans-Georg (1996). *Verdad y Método. Tomo I* (Trad. de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito). Salamanca: Sígueme.

García, Estefanía y Cortés, David (2010). «La imágenes son un espacio de lucha. Entrevista a Didi- Huberman». Revista *Púbico*. Buenos Aires.

Gombrich, Ernst (1968). *Meditaciones sobre un caballo de juguete*. Barcelona: Seix Barral.

López, María Rosa (2011). *El conjuro de las imágenes: Aby Warburg y la historiografía del alma humana*. Bogotá: Universidad de Bogotá.

Lowenfeld, Viktor y Lambert, Brittain [1943] (1962). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Piglia, Ricardo (2005). «Tesis sobre el cuento». *Formas breves*. Buenos Aires: Anagrama.

Todorov, Tzvetan [1982] (1992). *Simbolismo e interpretación* (Trad. de Claudine Lemoine y Mária Sussotto). Caracas: Monte Ávila.

Warburg, Aby [1920] (2008). «Profecía pagana en palabras e imágenes en la época de Lutero». *El renacimiento del paganismo*. Madrid: Alianza.

Willems, Edgar (1981). *El valor humano de la educación musical*. Buenos Aires: Paidós.

Referencias electrónicas

Cortés Rocca, Paola (2013). «Ese oscuro objeto de deseo. Fragmentos sobre La cámara lúcida». Revista *Cronopio*, (39) [en línea]. Consultado en abril de 2017 en <<http://www.revistacronopio.com/?tag=ese-oscurο-objeto-de-deseo-fragmentos-sobre-la-camara-lucida>>.

Didi-Huberman, George (2008). «El gesto fantasma». *Acto: revista de pensamiento artístico contemporáneo* (4) [en línea]. Consultado en abril de 2017 en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2950809>>.

Notas

1 La *Misa de Réquiem* en re menor K, 626, de Wolfgang Amadeus Mozart, presentada en 1791, fue su obra póstuma. Mozart murió antes de concluirla. El párrafo hace referencia a los primeros compases que, tras unos pocos acordes ejecutados en similar intensidad, asumen un súbito crecimiento de la misma anticipando la entrada del coro.

Serú Girán estrenó *Canción de Alicia de en el país*, de Charly García, en 1980, en plena dictadura militar. El grupo estaba integrado por Charly García, David Lebon, Pedro Aznar y Oscar Moro. Su alusión a los desaparecidos es poética tanto como su música. *Brindis por Pierrot* es un tema del compositor uruguayo Jaime Ross, grabado en 1985. Allí canta la murga Falta y Resto y el solista, como lo indica la reseña, es el gran cantador callejero, Canario Luna, que murió en 2009. En uno de los pasajes canta «esta noche me hizo vista el tiempo». Metáfora futbolera.

2 Este comercial de la compañía BIC fue lanzado en 2003 en Francia. La agencia que lo produjo fue TBWA\PARIS y la productora Magali Films.

Página web de BIC: <http://www.bicworld.com/es/homepage/homepage>.

Publicidad: <http://es.coloribus.com/archivo-de-publicidad-y-anuncios/tv-anuncios/bic-razor-legs-5411505>.

3 «La diferencia entre el *suspense* y la sorpresa es muy simple y hablo de ella muy a menudo. Sin embargo, en las películas frecuentemente existe una confusión entre ambas nociones. Nosotros estamos hablando, acaso hay una bomba debajo de esta mesa y nuestra conversación es muy anodina, no sucede nada y de repente: bum, explosión. El público queda sorprendido, pero antes de estarlo se le ha mostrado una escena completamente anodina, desprovista de interés. Examinemos ahora el *suspense*. La bomba está debajo de la mesa y el público lo sabe, probablemente porque ha visto que el anarquista la ponía. El público sabe que la bomba estallará a la una y sabe que es la una menos cuarto (hay un reloj en el decorado); la misma conversación anodina se vuelve de repente muy interesante porque el público participa en la escena. Tiene ganas de decir a los personajes que están en la pantalla: “No deberías contar cosas tan banales; hay una bomba debajo de la mesa y pronto va a estallar”. En el primer caso, se han ofrecido al público quince segundos de sorpresa en el momento de la explosión. En el segundo caso, le hemos ofrecido quince minutos de suspense. La conclusión de ello es que se debe informar al público siempre que se puede, salvo cuando la

sorprende es un “twist”, es decir, cuando lo inesperado de la conclusión constituye la sal de la anécdota» (Alfred Hitchcock, en la entrevista realizada por Marcel Truffaut).

4 Gadamer desarrolla la etimología del término *símbolo* en *La actualidad de lo bello* (1996). «¿Qué quiere decir símbolo? Es, en principio, una palabra técnica de la lengua griega y significa “tablilla de recuerdo”. El anfitrión le regalaba a su huésped la llamada *tessera hospitalis*; rompía una tablilla en dos, conservando una mitad para sí y regalándole la otra al huésped para que, si al cabo de treinta o cincuenta años vuelve a la casa un descendiente de ese huésped, puedan reconocerse mutuamente juntando los dos pedazos. Una especie de pasaporte en la época antigua; tal es el sentido técnico originario de símbolo. Algo con lo cual se reconoce a un antiguo conocido» (Gadamer, 1996: 84).

5 La obra fue extraída de la página de Liliana Porter <http://lilianaporter.com/pieces/583/assets/1073>.

6 La imagen fue extraída de la página *National Galleries Scotland*: <https://art.nationalgalleries.org/art-and-artists/94045/girl-2006>.

7 Es una frase muy difundida de Jean Piaget.

CAPÍTULO 2

ME GUSTA

Consideraciones acerca de la belleza, la creatividad, la inspiración y los fracasos

Se sabe que la expresión «arte» deriva del latín *arsy* y que esta es una traducción del griego *texvn*. Desde la Grecia clásica hasta el Renacimiento, «arte» significaba 'destreza', sin connotaciones de ficción. Era la destreza para realizar un pantalón, una escultura o una plaza. Abarcaba a las *bellas artes* y a los oficios manuales. Los antiguos dividieron las artes según el esfuerzo que requiriese su práctica: los mentales y los físicos. Así, se estipulaban las artes liberales y las mecánicas.

En el afán clasificatorio del sistema de linajes anidaba su valoración. Las artes liberales gozaban de un prestigio mucho mayor que las mecánicas y el trabajo del cuerpo acreditaba menos que el de la mente. La descalificación de Leonardo da Vinci respecto de Miguel Ángel —su competidor— era un intento anecdótico de la devaluación de la escultura con relación a la pintura. El Medioevo determinó siete artes liberales (en ese grupo calificaba la música junto con la retórica) e intentó, en vano, reducir a idéntica cifra las mecánicas, por ejemplo, la teátrica y la arquitectura.

Cualquier estudiante de historia del arte frecuente este derrotero. Tal sistema de conceptos perduró hasta avanzada la Edad Moderna. Fueron las transformaciones del capitalismo temprano europeo las que terminaron de separar a las Bellas Artes de los oficios, para responder a la necesidad de los artistas de distinguirse de los artesanos y, al mismo tiempo, de las ciencias. En América, claro, la cosa era distinta. Aquí la historiografía sigue escamoteando una narración de mayor hondura.

Prescindimos de cualquier intento de historización. Este breve *racconto* pretende problematizar prácticas docentes. Al preparar una clase se necesita ayuda. Si la base teórica se inscribe en la premisa que reconoce a la belleza como el rasgo distintivo del arte o si enseñamos el sistema tonal, las tablas de isovalencia, las reglas de la rima o las cinco posiciones de la danza clásica sin meditar que esto concede una elección de orden estético, sin dudas, habrá consecuencias. Las mismas que al suponer que lo que determina al arte es su aptitud de representar o de reproducir la realidad, es decir, su posibilidad de imitar o de expresar (que no atiende tanto a la actividad del artista como a su intención). La lista podría extenderse a privilegiar la recepción, la producción de nuevas formas y las infaltables *creación e inspiración*. La *práctica* no es independiente de su teoría.

Lo cierto es que en nuestra contemporaneidad el arte abarca un sinfín de obras y de entramados culturales de orden antropológico y social, en los cuales estas esferas no actúan de manera escindida. Eso permite, muy forzosamente, incluir bajo su manto las sinfonías de Hector Berlioz, las series de Andy Warhol, las películas de Harry Potter, las tonadas andinas recopiladas por Leda Valladares, la casa Curuchet de Le Corbusier y los comerciales de cerveza Quilmes. Comparten intención y conciencia compositiva, presuponen una producción de imágenes (afirma Jiménez); se mueven en el terreno ficcional y manifiestan cuestiones humanas, por ejemplo, la tendencia a repetir. Algunas son pregnantes y emotivas, distantes o abstractas y creadas con deliberada opacidad. Tal estrategia alcanza a la pintura de género o a las fotografías que no aspiran a registrar lo *real*. Sonreímos o ensayamos poses para lucir el mejor perfil de acuerdo con ese propósito. Es el grado lo que determina la conquista de la abstracción. Es un proceso disociativo en el que se atiende a determinados rasgos parciales de un objeto que prescinde de otros del mismo orden. Tal operación aísla una parte del todo y lo reemplaza por otro cuyos contornos ganan en intangibilidad, generalmente, por medio de operaciones y de procedimientos elusivos en el tratamiento de los materiales.

Junichiro Tanizaki, en su notable *Elogio de la sombra*, narra con delicadeza, apenas describiendo las propiedades de una laca, esta virtud de lo opaz:

Una laca decorada con oro molido no está hecha para ser vista de una sola vez en un lugar iluminado, sino para ser adivinada en algún lugar oscuro, en medio de una luz difusa que, por instantes, va revelando uno u otro detalle, de tal manera que la mayor parte de su suntuoso decorado, constantemente oculto en la sombra, suscita resonancias inexplicables [...]. Si no estuvieran los objetos de laca en un espacio umbrío, ese mundo de ensueños de incierta claridad que segregan las velas o las lámparas de aceite, ese latido de la noche que son los parpadeos de las llamas perderían seguramente buena parte de su fascinación (1933: 11).

El arte es muchas cosas y significa, seguramente, tantas otras. Conjuga su visibilidad con sus zonas omitidas y tiende a desautomatizar y desnaturalizar la percepción volviéndola lenta, materializando rasgos de lo humano en un eje espaciotemporal propio que suspende el entorno físico. A esta cualidad, la de quebrar hábitos perceptuales, la han llamado «poética», doble sistema de causalidad, símbolo, ya comentamos que los primeros formalistas la denominaban «trama».

Víktor Shklovski (1917), en su texto fundacional «El arte como artificio», afirma que «el procedimiento del arte es el proceso de singularización de los objetos [...] que consiste en oscurecer la forma, en aumentar la dificultad de la percepción, el acto de percepción en arte es un fin en sí y debe ser prolongado».

En su preocupación por determinar las bases científicas de una teoría de la literatura, Boris Tomachevsky (1982) utiliza el vocablo «trama» (lo mencionamos en el prólogo) para señalar la capacidad del discurso para referirse a la habilidad técnica del escritor, su dimensión transgresora del orden natural de los acontecimientos, que quiebra la disposición esperable y que genera una sensación de extrañamiento.¹

Estas imágenes, discursivas o no, contienen la potestad de socavar la inercia subjetiva a través de sus dispositivos y sus sistemas de composición que las distinguen de otras producciones.

Son conjeturas que, es esperable, apenas palpan lindes de un concepto inagotable. Con cada una de las palabras empleadas podríamos sumergirnos en terrenos farragosos: *poética* o *forma*, *producción* y, desde ya, *imagen*. La polisemia de cada término habilitaría discusiones encendidas.

Sin embargo, un tema tan extendido en las teorías estéticas contemporáneas, está ausente del vocabulario técnico y de los ámbitos de la enseñanza superior, los cursos de formación docente, los posgrados y en el laberinto del consumo y de la industria cultural. Pruebe usted de realizar una pequeña investigación acerca de las ideas frecuentes con las que la sociedad concibe el arte y se encontrará, casi de manera naturalizada, con palabras que analizaremos sucintamente. En particular dos con amplio recorrido: belleza y creatividad. La sencilla pretensión del texto elude la tentación de avanzar hacia otras cercanas en vaguedad: talento, genialidad, sensibilidad, extravagancia.

La belleza

Las lenguas antiguas y modernas cuentan con, al menos, dos versiones para nombrar esta cualidad. En inglés *beauty* alude a la 'naturaleza abstracta de la belleza' y *beautyfull* a una 'cosa bella en particular'. En la concepción griega, en un primer orden, la belleza no se restringía a un sentido estético: era indisoluble de la moral y la ética. En un segundo orden, comprendía aquello que generaba una experiencia estética en lo pensado y en lo materializado en sonido, en color y en movimiento. En la gran teoría clásica, que se remonta a los pitagóricos, la belleza consistía en las proporciones, el ordenamiento de las partes y su disposición y equilibrio.

Allá por el 1600, Francisco de Holanda utilizó la expresión «bellas artes». A mediados del siglo XVIII esta noción reunía arquitectura, elocuencia, poesía, comedia, pintura y escultura y, más tarde, música y danza. La idea de las *bellas artes* era universal. Su separación de los

oficios manuales y de la ciencia tiñó al romanticismo y sus marcos teóricos, elaborados cien años antes, se expandieron por Europa y sus colonias. Esa idea se fundaba en la reciprocidad tensión/reposo y, hasta muy adentrado el idealismo (Hegel escribió: «La belleza es la idea absoluta en su apariencia sensorial»), su predominio se mantuvo incólume como es palpable en el sistema tonal de la música y en el mapa estructural de la pintura.

Pero cada época le imprimió una impronta atendiendo a los cambios culturales y del gusto. No hubo una belleza, sino varias: natural, convencional, subjetiva, racional, física, cultural, incluso, monstruosa o violenta. La convicción de que las obras de arte eran productos que tenían como principio la belleza —que había perdurado veinticinco siglos con sus etapas y transiciones— entró violentamente en crisis con las vanguardias —que representaban un segmento mínimo de la sociedad ilustrada europea—, para las cuales el equilibrio y la simetría no definían su horizonte. En paralelo, la escala y la rápida diseminación de las industrias culturales explicaban la perplejidad con la que el arte clásico había asistido a su nacimiento. En ese lapso, la concepción equilibrada de la belleza se recluyó a su impronta clásica. Las disputas teóricas se desplazaron hacia los ejes universal/situado y objetividad/subjetividad —por ejemplo, en el romanticismo musical tardío de la periferia europea que desafiaba los moldes del idealismo alemán— e introdujeron un debate respecto del mismo concepto de arte.

Si la belleza es un contenido histórico y dinámico, si es pensable una belleza clásica y una belleza medieval, si era bello el mundo ideal y era bello lo creado por dios, si eran bellos los modelos del clasicismo en su armonía y perfección —tan bellos como la expresión romántica del mundo interior en el que, paradójicamente, se abría lugar a la fealdad y lo monstruoso— es también mutable el arte en sí, tironeado de esa gran batalla que libraron el objetivismo y el subjetivismo a lo largo de la historia occidental. Transcurrido un siglo de cavilaciones, en la enseñanza de nuestras disciplinas siguen predominando modelos, cánones y vocabularios técnicos específicos que provienen de esa tradición y que prescinden de aquellos ámbitos

que por sus investigaciones han abandonado tales hábitos: del centro a la periferia, de la tensión al reposo, del desequilibrio al equilibrio.

Umberto Eco compiló un libro cuyo título es *Historia de la Belleza*. En la introducción se refiere a las complejidades que incumben a esta idea y analiza el vínculo estrecho que, a lo largo de la historia, se ha instaurado entre la belleza, la bondad, el gusto, la posesión, el deseo, el sufrimiento ante su carencia y, centralmente, su cambiante reciprocidad con el arte. Dice Eco:

Si bien ciertas teorías estéticas modernas solo han reconocido la belleza del arte, subestimando la belleza de la naturaleza, en otros períodos históricos ha ocurrido lo contrario. La belleza era una cualidad que podían poseer los elementos de la naturaleza [...] mientras que la única función del arte era hacer bien las cosas que hacía, de modo que fueran útiles para la finalidad que se les había asignado, hasta el punto de que se consideraba arte tanto el del pintor y del escultor como el del constructor de barcas, del carpintero o del barbero (2002: 10).

Volvamos al surgimiento de la Estética como disciplina autónoma de la Filosofía cuando se elaboró el binomio *bellas artes*. Allí, ambas categorías se volvieron insolubles. Quedó fuera lo que, para desdicha del arte contemporáneo de este lado del mundo, se consideró bajo el precario mote de la *artesanía*. El ocaso del arte clásico, junto con la paulatina ruptura de la fantasía burguesa, fue agregando capas. El mismo autor tensiona con una imagen imposible de ignorar: el retrato de una modelo desnuda, ataviada únicamente con botas negras de taco altísimo que parecen obradas con la misma sustancia de su cuerpo y que se funden en su cintura, obra del fotógrafo pop Allen Jones y del artista Philip Castle para el *Calendario Pirelli* de 1973. El libro, según las aclaraciones de su autor, es una historia de la belleza y no una historia del arte.



Autorretrato (1961), Francis Bacon. Óleo sobre lienzo. 85 x 100 cm²

Existen innumerables ejemplos de la ruptura del arte contemporáneo con el patrón clásico de belleza. El rescate del carácter particularmente carnal de lo humano, expresión extrema de la subjetividad desplegada en la obra de Francis Bacon a través del horror (a Bacon le fascinaban las imágenes de mataderos y de carnicerías), instala otro tipo de belleza —si es que cabe el término—: una belleza contingente que no propende al equilibrio ni al reposo, sino a la incertidumbre y al horror. Gilles Deleuze argumenta:

Bacon persigue un proyecto muy especial en cuanto retratista: deshacer el rostro, encontrar o hacer que surja la cabeza bajo el rostro [...] [y lo indiscernible arroja] hacia la certidumbre de que estamos singularmente concernidos, de que todos somos esa pieza de carne arrojada y de que el espectador está ya en el espectáculo, «masa de carne ambulante». [...] el rostro ha perdido su forma al soportar las operaciones de limpieza y cepillado que lo desorganizan y

que hacen que en su sitio surja una cabeza. Y las marcas o los trazos de animalidad no son en absoluto formas animales, sino más bien espíritus que frecuentan las partes limpiadas, que estiran la cabeza, individualizan y cualifican la cabeza sin rostro (2005: 29-30).

Sin embargo, advierte Mariel Cifardo, aquello que la vanguardia y la posvanguardia europea y norteamericana concibieron como un descubrimiento significó, en realidad, una apropiación. La reivindicación de rasgos que contradecían el estándar dominante, que habían sido soslayados por Occidente en su extenso periplo estético, estaban presentes ya en la producción de obras precolombinas de América y de otros continentes sometidos al imperio.

En Latinoamérica, la división arte/artesanía fue parte del proceso colonizador. La absoluta invisibilización del arte *precolombino* explica también la atribución a las obras producidas por las vanguardias de principios del siglo XX y, de allí en adelante, de altas cualidades artísticas originales y rupturistas, cuando en rigor de verdad se desarrollaban desde tiempos inmemoriales en este continente. En simultáneo, y como efecto del mismo paradigma, le es negado a Latinoamérica —y no sólo a sus artes— el derecho a la contemporaneidad. Ambas certezas resultan cuanto menos parciales. Ni Europa primero ni Estados Unidos después *descubrieron* nuevas formas (en sentido amplio), ni Latinoamérica posee una cultura inmóvil que repite incansablemente esquemas formales fijos, como esperan, en ocasiones, los organizadores de las bienales internacionales (Cifardo, 2016: 27).

La contracara de la carnadura, de la materialidad que desafía al concepto idealizado, se manifiesta en la estetización de la vida cotidiana.



Ataúdes diseñados por la empresa Ecopod, Irlanda³

Yves Michaud comienza la introducción de su libro *El arte en estado gaseoso* con esta sentencia:

El mundo es exageradamente bello. Bellos son los productos empacados, la ropa de marca con sus logotipos estilizados, los cuerpos reconstruidos, remodelados o rejuvenecidos por la cirugía plástica, los rostros maquillados, tratados o *lifteados*, *los piercings* y los tatuajes personalizados, el ambiente protegido y conservado, el marco de vida adornado por las invenciones de diseño, los equipos militares con su aspecto cubo-futurista, los uniformes rediseñados tipo constructivista o ninja, la comida *mix* en platos decorados con salpicaduras artísticas a no ser que de manera más modesta sea empaquetada en bolsas multicolores en los supermercados, como las paletas Chupa Chup. Hasta los cadáveres son bellos cuidadosamente envueltos en sus fundas de plástico y alineados al pie de las ambulancias. Si algo no es bello, tiene que serlo [...] no es el fin del arte: es el fin de su régimen de objeto (2007: 9-12).

¿Cuáles serían hoy los patrones escogidos para enseñar la belleza? Ante la imposibilidad de definir lo bello, o ante su expansión ilimitada, Michaud afirma que fueron ganando terreno nociones que resultaban complementarias y eventualmente residuales: expresividad, sensibilidad (reciclada concepción de creatividad que deriva del concepto de *creación*), inspiración (la que proviene del artista genio que reemplaza al genio divino) y una lista de concomitantes por añadidura (el artista noctámbulo, desaliñado, inestable, ajeno al mundo y heterodoxo estéticamente, ególatra, vestido de negro, espontáneo y librepensador). Nada nuevo.

Sin embargo, en la caracterización del molde de «creador» y de caminos pedagógicos derivados de tales premisas, se cavan vacíos teóricos que explican las dificultades que los docentes de arte afrontamos a diario.

El creador

Belleza versus creación. La debilidad de un axioma dio lugar al otro. En la Grecia clásica, los artistas (con la excepción de los poetas) no eran creadores, eran imitadores. Durante un milenio esta condición fue completamente ajena al arte y hubo que esperar siglos para dejar atrás la tradición judeocristiana en la cual era únicamente Dios quien creaba. Recién en el siglo XIX esta palabra comenzó a definir las singularidades del artista y a comienzos del siglo XX se volvió palpable en el vocabulario técnico de una cultura ampliada que se expandía hacia la ciencia, la tecnología, la política y el mundo empresarial. Arte y creación se asociaron y se volvieron indisolubles.

El concepto de creación no ingresó a la cultura europea de la mano del arte. Fue la religión la que lo introdujo, desde luego sin la menor relación con aquel. Dios creó el mundo a partir de la nada, por pura voluntad. Pero el artista romántico, el genio creador, debía bucear en su inspiración: una lucidez repentina que se apoderaba súbitamente de él y que hacía florecer su capacidad creativa.

Esta inspiración es, así, inexplicable. Puede ser un sueño, una musa (la musa inspiradora), la pérdida del control (mediante diferentes

procesos químicos), un recuerdo, una descompostura o una fuerza externa que convoca a los hados. El tono es pretendidamente mordaz, pero la ironía no hace justicia con la enorme penetración de estas premisas en el mundo de la producción y la educación artística. Cuando uno transita por la acera contigua al moderno Teatro Argentino de La Plata puede ilustrarse acerca de tal actualidad con solo girar la cabeza hacia su fachada lateral.



Fachada lateral del Teatro Argentino de La Plata, Buenos Aires, Argentina

Vení a inspirarte. He probado merodear el *hall* central del edificio, cerrar los ojos y disponerme a recibir noticias de las musas, pero nada sucedió.

Ya comentamos las restricciones de estos planteos frente a la necesidad de diseñar una intervención educativa o de develar el proceso que dio cauce a una obra. Y si perdura un lugar común aferrado a la noción de arte, sin dudas que es el de *creatividad*, vocablo, hemos

visto, de origen remoto que, al supervivir en los pliegues del tiempo, ocupó el vacío producido por la deserción de la belleza como razón ontológica del arte.

La palabra hebrea traducida como «crear» (*bârâ*) asoma en las escrituras. Se empleaba exclusivamente para designar un acto en el cual Dios era el agente. De ahí en adelante, las interpretaciones se multiplicaron. En su acepción elemental, la creatividad es la facultad de producir ideas o conceptos, o de forjar asociaciones originales entre ideas y conceptos previos, que habitualmente promueven soluciones originales.

La sociedad arte/creación resulta tan obvia que, en la práctica, ha sustituido expresiones análogas para referirse al proceso que media entre el artista y la concreción de su obra. Los griegos utilizaban «fabricar» para la nominación de este asunto. Es lógico. Si el artista era un imitador de la naturaleza, si debía atarse a reglas sumamente específicas para concretar esa mimesis, entonces, nada nuevo anidaba en ella.

El estudio de la creatividad, como campo extendido, surge a principios del siglo XX y se desarrolla hacia zonas ampliamente diversificadas: la neurociencia, la inteligencia múltiple, el procesamiento de información. Los acercamientos sistemáticos se dan en la psicología aplicada al circuito empresarial —no es un dato menor— con Graham Wallas. En su texto *El arte del pensamiento* (1926), abordó la creatividad aplicada a tales fines y estableció cuatro fases del proceso cognitivo que le involucra: preparación, incubación, iluminación y verificación.

Otro investigador y principal exponente sobre el tema es Joy Paul Guilford (1971) quien, a mediados del siglo XX, distingue creatividad de inteligencia. Ambas son habilidades homólogas y difieren en que la primera corresponde al *pensamiento divergente* en contraposición al *pensamiento convergente*, que tradicionalmente se medía en las pruebas (test) más comunes de inteligencia. A partir de esos estudios, la creatividad se ha considerado un elemento clave en cualquier estudio formal sobre el intelecto humano. En Internet proliferan los gráficos que ilustran la cuestión.

Hasta aquí, quienes cultivaron con notorio fervor estas investigaciones provinieron, en su mayoría, de la línea positivista-conductivista. El esquema de análisis del intelecto intenta apoyarse en una estructura fija y en sus posibles técnicas de medición. Victor Lowenfeld, en su libro *Desarrollo de la capacidad creadora* (1962), se basó en investigaciones que implicaban actividades pictórico-plásticas. Con ese fin, retomó las teorías de Guilford y planteó cuatro condiciones: sensibilidad para los problemas, variabilidad, movilidad y originalidad, e idéntica cantidad de competencias personales (redefinición de los problemas, análisis, síntesis y coherencia de la organización). Lowenfeld opina que los niños creativos se adaptan con mayor facilidad y que cambian constantemente los materiales para realizar una tarea.

Aunque David Ausubel (1963) entiende a la creatividad como «la capacidad para encontrar relaciones entre ideas antes no relacionadas y que se manifiestan en forma de esquemas, experiencias o productos nuevos» y Sigmund Freud (1963) sitúa su origen «en un conflicto inconsciente en el que la energía creativa es reconocida en tanto derivación de la sexualidad infantil sublimada y la expresión creativa corolario de la reducción de la tensión», es curioso que una cuestión socialmente afín a la libertad, la elección de caminos divergentes y la tendencia a la ruptura de las normas, haya sido asumida por la tradición anglosajona redentora del empirismo y de la observación, para quienes la conciencia proviene de la experiencia sensible que debe ser medida y clasificada en pruebas de laboratorio.

En sus versiones actuales, basadas muchas de ellas en los estudios de C. Taylor, de Howard Gardner (*Inteligencias múltiples*) y de Robert Sternberg, la creatividad es fundamentada en enfoques biologicistas, producto de clasificaciones y de test psicométricos que intentan determinar aptitudes apriorísticas (como los de Joy Paul Guilford, Ellis Paul Torrance y Sarnoff Mednick), y que derivan en la neurociencia y las teorías cognitivas. Sus ramificaciones se aplican con plenitud en la formación de directores de personal, directores ejecutivos (CEOS), gerenciamiento, conducción de empresas y marketing.

Si la creatividad es un episodio que provoca sorpresas al sujeto —dado que éste no lo reconoce como producción previa—; si en línea con Jean Piaget (1964), constituye la forma final del juego simbólico de los niños —cuando éste es asimilado en su pensamiento y el sujeto es capaz de formar inesperadas combinaciones de elementos asociativos—, el alcance de la creatividad en la circulación de las carreras de arte adquiere una condición excepcional, innata, que tiende a distinguir del conjunto al individuo que por extrañas razones nace con este don, como una construcción alcanzada luego de extensos y laberínticos esfuerzos.

En el habla colectiva, la asociación entre creatividad y arte se ha naturalizado. Y, pese a que en apariencia las versiones científicas se distinguen de aquellas que explican el comportamiento humano desde la espiritualidad o la extravagancia, ambas han trazado un derrotero que sucumbe ante el belicoso placer de las clasificaciones. Así, al adherir a tales taxonomías, los sujetos podrían catalogarse de acuerdo con parámetros cuantificables respecto de mayor o menor creatividad.

La neurociencia goza por estos días de gran difusión. Experimentos plagados de imágenes computarizadas (ficcionalizadas), que imitan la actividad cerebral, poseen un poder de persuasión mucho mayor que la fatigada esperanza que proporcionan largos años de terapia psicoanalítica, cuya única herramienta es la palabra. Las *verdades* que se muestran en pantallas —hay un médico que siempre aparece en su bolo del noticiero de TN acompañado de un cerebro hecho de gomaespuma—, disfrutan del estremecimiento emanado de los comentarios sobre los efectos, en las insondables mulleras, de extrañas sustancias biomoleculares, llamadas «neurotransmisores», que transmiten información mediante una sinapsis, de una neurona a otra. Es una agregación mecánica, redentora del modelo hipotético-deductivo, que forma parte de un conjunto de operaciones de supuesta ideología neutra—despojada de pasiones, impermeable a simbologías, a historias o a desamores—, que sirven, además de legitimar los mecanismos del mercado, para explicar comportamientos hostiles,

apetitos, regresiones, cansancio, deseo sexual y —lógicamente— impulsos creativos. Los esquemas gráficos abundan en *google*.

Más allá de posibles aportes (ya se habla de una neurociencia crítica), estos renovados mitos funcionan como el equivalente biológico de proverbios atávicos: «Fue una inspiración», «su genialidad es inexplicable», «nació con un talento único». Estamos poseídos por las neuronas como siglos atrás lo estábamos por el demonio. Cualquier anomalía no debe ser exorcizada. Será suprimida mediante la adecuada medicación. Al parecer, en el reverso irónico de la izquierda clásica, creatividad, sueños, intuición, imágenes, símbolos e imaginación dependen del hemisferio derecho del cerebro. Eso explicaría a Leonel Messi, Diego Armando Maradona, Mark Twain, Carl Philip Emanuel Bach, Paul Klee, Leonardo da Vinci o Rafael. Nada sabremos de las precarias destrezas de mi primo Gustavo para jugar de marcador de punta o de la agonía de varios *castratis* zurdos que entregaron su sexo a cambio de una gloria que nunca alcanzaron en el refinado cenáculo de la lírica, no por culpa de sus órganos genitales, sino por su pobre afinación.

La creatividad, entonces, por cualquiera de las dos vías —la neurocientífica o la animista—, se eleva por encima de la posibilidad de ser modificada a través de la enseñanza. Ambas entradas discurren en los lindes de la locura. Veamos una explicación de Internet:

La diferencia entre los altamente creativos y los relativamente no creativos no reside en la inteligencia tal como ésta se mide en las pruebas de inteligencia. El individuo creativo puede, no obstante, diferenciarse de los demás en cuanto a los rasgos de su personalidad. [...] en general se ha comprobado que tiende a ser introvertido, necesita de largos periodos de soledad y parece tener poco tiempo para lo que él llama trivialidades de la vida cotidiana y de las relaciones sociales. Los individuos creativos tienden a ser enormemente intuitivos y a estar más interesados por el significado abstracto del mundo exterior que por su percepción sensitiva. Muestran [...] dificultad para relacionarse con las demás

personas y suelen evitar los contactos sociales. Parecen estar liberados de prejuicios y convencionalismos, y no les interesa particularmente lo que sus semejantes o cualquier persona piensen de ellos. Tienen poco respeto por las tradiciones y reglas establecidas y por la autoridad en lo referente a su campo de actividad, prefiriendo fiarse de sus propios juicios.

Los varones creativos obtienen a menudo resultados altos en los test de «feminidad», lo cual indica que tienen una mayor sensibilidad y son más conscientes de sí mismos y más abiertos a la emoción y a la intuición que el hombre medio de la cultura occidental.

[...] Entre individuos de personalidad creativa pueden distinguirse, a grandes rasgos, dos grupos distintos: el artístico y el científico. Las características fundamentales son las mismas en ambos, pero, en general, el artista es más dado a expresar su inconformidad tanto en su vida como en su trabajo, que el científico. El artista informal es corriente, pero el científico anticonvencional es relativamente raro. Los artistas y científicos creativos tienden, incluso a ser más estables emocionalmente que las personas corrientes y cuando esto no sucede así, su inestabilidad se manifiesta en forma de ansiedad, depresión, recelo social o excitabilidad, algo parecido a una neurosis plenamente desarrollada (Wikipedia, s/f).

Esta enunciación, extraída de la muy entusiasta *Wikipedia*, no se priva de nada. El artista se distingue por los «rasgos de su personalidad», no por el conocimiento de su disciplina. Es introvertido, solitario, intuitivo. Es complejo, se aísla de la sociedad; no respeta tradiciones, reglas ni autoridad (cosa que complica el acceso a empleos). Los varones son proclives a ser más femeninos. No son prejuiciosos ni afectos a rutinas y se los agrupa en dos tandas. En ese exclusivo núcleo, el de los científicos y los artistas, estos últimos rechazan su vida y su trabajo, y ese descontento se manifiesta en ansiedad, recelo, depresión, excitabilidad y neurosis. Eludimos la tentación por la ironía.

En una lectura fina, esta ilustración desaforada se toca con aquellas pretendidamente científicas.

¿Cómo se transmiten semejantes «cualidades»? ¿Cómo se enseña a ser ansioso o depresivo, excitable o solitario, sensible? ¿Cómo se enseña eso que está alojado en alguna porción del cerebro? Si alguien carece de «creatividad», ¿hay que operarlo, para retornar al comienzo del capítulo, como si careciera de belleza? Exagero. Pero asombra, al revisar programas de música, de plástica o de teatro, el modo en que semejantes atributos tan distantes del esfuerzo como de la experimentación, el ensayo, la puntualidad, el estudio o la reflexión crítica, concitan adhesión.

Herbert Marcuse conjeturó que los hombres pueden sentirse felices aunque no lo sean, al sustituir el principio de placer por el principio de realidad originando así sensaciones ficticias. Es notable el modo en que *ser artista* promueve el compendio descrito por *Wikipedia*. Parafraseando a Marcuse, el hombre, si incorpora parte de los lastres citados; si es huraño, meditabundo, andrajoso; si selecciona con esmero sus harapos; si adopta actitudes extravagantes; si es irónico e inconforme, tenderá a trabajar poco y a vivir en la nocturnidad y construirá la fachada del artista romántico pese a ignorar por completo los secretos de la forma y las delgadas apariencias con las que se manifiestan el tiempo, el espacio y los materiales en el mundo de las imágenes. Es decir, podrá sentirse artista sin serlo.

Imagínate

Jorge Belinsky escribió:

El término imaginación (aparece en las lenguas romances en la baja Edad Media) deriva del latín *imaginatio* y se traduce como *la facultad de representarse imágenes*. Esta facultad puede limitarse a evocar objetos que ya han sido vistos o la de formar imágenes de objetos nunca descubiertos y fungir nuevas imágenes. En cambio, el término *imaginario* se introduce en el siglo XV con valor de adjetivo y quiere

decir «irreal o ficticio». Su utilización como sustantivo es reciente y significa «dominio de la imaginación» (2007: 12-13).

El estudio de Belinsky recorre el itinerario de ambos términos desde las especulaciones de Platón y de Aristóteles hasta los profundos y contrastantes tratamientos de Jean-Paul Sartre y Gastón Bachelard.

No se trata de fundar bases ontológicas o epistemológicas sobre los alcances de una categoría tan abierta y compleja como la de *arte*. Basta con identificar tropiezos —que el autor conoce bien por haberlos padecido— provenientes de la incidencia que determinados marcos teóricos le imprimen al ejercicio cotidiano de la docencia.

Pruebe usted de utilizar una canción sencilla acompañada por dos o tres sonidos en pos del aprendizaje hipotético de la sincronía de la línea cantada por notas de paso y el fondo realizado por un bajo. Pasos sucesivos devendrán unos tras otros. El eventual alumno podrá practicar en su casa durante la semana, usted advertirá progresos y obstáculos que se registrarán en el camino y en el decurso. Al cabo de un lapso breve, surgirán alternativas susceptibles de ser evaluadas y calificadas. Si, en contrario, las consignas derivan de nociones vagas (las descritas en párrafos anteriores), la cosa se va a complicar. Intente sugerirle a alguien que sea creativo, sensible o intuitivo. La respuesta probable será el desconcierto.

El estudio de la música, las artes visuales, el cine, el teatro, la danza o de cualquiera de las variantes contemporáneas del arte, pueden acreditar mayores o menores condiciones, sapiencia o destreza verbal. Lo que es incontestable es que, salvo excepciones, desconocen los síntomas de la locura, la neurosis o la depresión. Tampoco del escurridizo concepto de belleza. No hace falta ataviarse de negro para tocar el piano o despeinarse para componer un poema. Si el maestro se siente arrastrado a desarrollar contenidos que le son ajenos o que son difusos en su periplo teórico, su resolución técnica, su conversión en casos analizables, también será conducido a una zona hostil: enseñar lo que se ignora.

Bastante ya con las cargas tan típicas de la escuela y, últimamente, de las redes sociales: la carita feliz, los duendes, las hadas y las palomas con las que, se supone, el profesor de plástica diseña carteleras y engalana escenarios para festejar las efemérides. Es un grupo de estereotipos que, reunidos, edifican una combinación letal: el artista solitario e irritable que no consigue huir de las flores para graficar la primavera o de las hojas secas para anunciar la llegada del otoño. En la soledad de su computadora, recibirá, por todo premio, el polisémico «me gusta».

Referencias bibliográficas

- Ausubel, David (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Belinsky, Jorge (2007). *Lo imaginario: un estudio*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Ciafardo, Mariel (2016). «Las imágenes visuales latinoamericanas. El derecho a la contemporaneidad». Revista *Octante*, año 1 (1), pp. 23-33. La Plata: Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.
- Deleuze, Giles (2005). *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Madrid: Arena Libros.
- Eco, Umberto (2002). *Historia de la Belleza*. Barcelona: Lumen.
- Guilford, Joy Paul (1971). *The nature of human intelligence*. Massachuset: Harvard.
- Lowenfeld, Viktor y Lambert, Brittain (1962). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Michaud, Yves (2007). *El arte en estado gaseoso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, Jean (1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Tanizaki, Jun'ichirō (1933). *El elogio de la sombra*. Madrid: Siruela.
- Tomachevsky, Boris (1982). *Teoría de la literatura*. Madrid: Akal.
- Wallas, Graham (1926). *The Art of Thought*. Londres: Jhonatan Cape.

Referencias electrónicas

- Shklovski, Víktor (1917). «El arte como artificio» [en línea]. Consultado en abril de 2017 en <<http://www.catedramelon.com.ar/wp-content/uploads/2013/08/El-Arte-como-Artificio.pdf>>.

Wikipedia Argentina (s/f). «La personalidad creativa». *Wikipedia* [en línea]. Consultado en abril de 2017 en <<https://es.wikipedia.org/wiki/Creatividad>>.

Notas

1 Los motivos que constituyen la intriga de una novela se organizan artísticamente. Eso es la trama. La trama se teje de un modo particular y depende de la ubicación de los motivos ante los ojos del lector. Así se utiliza la ignorancia del lector y esta ignorancia presenta niveles de gradualidad manipulados en la narración: lo que el lector sabe pero los personajes no; de lo que están al tanto algunos personajes pero no todos; lo que el lector y ciertos protagonistas saben o no saben; cuando nadie sabe nada y la intriga se devela en el desenlace de la narración.

2 Los derechos de la imagen pertenecen a Artists Rights Society (ARS), New York/ VG Bild-Kunst, Bonn. Puede consultarse la página web de ARS en: <http://www.arsny.com>.

3 La imagen fue extraída de <http://ecologismos.com/insospechados-objetos-con-papel-relojes-y-ataudes>. Puede consultarse el sitio de Ecopod en <http://www.ecopod.co.uk>.

CAPÍTULO 3

FRAGMENTOS

«¿Qué ves? ¿Qué ves cuando me ves?
Cuando la mentira es la verdad.»
Divididos (1993)

La puerta vaivén se abre y se cierra sin descanso pese a que comencé, hace media hora, en el auditorio colmado por trescientos estudiantes. Es una clase de música. Al fondo de la planta baja un grupo se sienta en el suelo. No los veo y tampoco me ven. Ocasionalmente, un par de ellos salen y, quizás, regresen. Conversan, toman mate, comen galletitas. La mitad del curso permanece con celulares encendidos y envía mensajes en medio del murmullo. Trato de llevar la atención hacia el video proyectado. Hombre y mujer cantan una melodía acompañados con palmas y cuencos que chocan contra el piso. En medio del asunto, un joven, perdido en la muchedumbre, pregunta: «¿Está en Internet?». Intento, en vano, advertirlo en la oscuridad. La película avanza. ¿Una tardía postal posmoderna?

Ya nadie habla de la posmodernidad. Parece un tema agotado. En círculos teóricos universitarios hasta mueve a burlas. No obstante, al mirar en retrospectiva desde el hoy, es posible utilizar parte de esas disputas para examinar situaciones que los docentes afrontan, con cotidianeidad, en sus clases.

El término se usó para designar un conjunto impreciso de movimientos culturales, artísticos, literarios, filosóficos e históricos que se sitúan en la segunda mitad del siglo XX. Aún atendiendo a esta

variedad de fisonomías, cuyos ejemplos son difícilmente agrupables o se contraponen, todas tienden a coincidir en la impugnación al proyecto de la modernidad. La expresión «posmodernismo» asomó, en la crítica literaria, a fines de la década del cincuenta, cuando Irving Howg y Harry Levin, según Andreas Huyssen (1987), la emplearon para lamentar la decadencia del movimiento moderno. El concepto se propagó en la década del setenta. Susan Sontag declamó la erótica del arte en el libro *Contra la interpretación y otros ensayos* (1969) al embestir contra la hermenéutica y sus programas, la objetividad y el arte de contenidos, en favor de su sensualidad. Pero en los ochenta la rebelión inicial contra el anquilosamiento de las vanguardias fue absorbida por la comercialización y el mercado.

Daniel Bell, sociólogo y catedrático de Harvard, publicó *El fin de la ideología* en 1960. Allí postuló el ocaso de la dialéctica de la historia y la instalación irreversible del pensamiento único. Los autores franceses Jean-François Lyotard y Gilles Lipovetsky, retomaron esta idea en la década siguiente. Veamos a Lyotard en *La condición posmoderna*:

Este estudio tiene como objeto la condición del saber en las sociedades más desarrolladas. Se ha decidido llamar a esta condición *Postmoderna* [...] al estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia como condición de saber, la condición del saber postmoderna, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX. Aquí se situarán esas transformaciones con relación a la crisis de los relatos. Se tiene por posmoderna la incredulidad con respecto a los meta relatos ([1979] 1995: 9-11).

Los metarrelatos serían las religiones, la ilustración, el marxismo y el capitalismo. Según Lyotard:

El saber se encontrará afectado por dos principales funciones: la investigación y la transmisión de conocimiento. El saber científico es

una clase de discurso [...], desde hace cuarenta años las ciencias y las técnicas llamadas «de punta» se apoyan en el lenguaje: las fonologías y las teorías lingüísticas, los problemas de la comunicación y la cibernética, las álgebras modernas y la informática, los ordenadores y sus lenguajes, los problemas de traducción de los lenguajes y la búsqueda de compatibilidades entre lenguajes-máquinas, los problemas de la memorización y los bancos de datos, la telemática y la puesta a punto de terminales inteligentes, la paradojología [...]. El saber es y será producido para ser vendido y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción en los dos casos para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde «su valor de uso» ([1979] 1995: 14- 16).

Gilles Lipovetsky enuncia las razones de la cultura posmoderna de la siguiente manera:

La cultura posmoderna es descentrada y heteróclita, materialista y psi, porno y discreta, renovadora y retro, consumista y ecologista, sofisticada y espontánea, espectacular y creativa [...]. Es un vector de ampliación del individualismo; al diversificar las posibilidades de elección, al anular los puntos de referencia, al destruir los sentidos únicos y los valores superiores de la modernidad, pone en marcha una cultura personalizada o hecha a medida, que permite al átomo social emanciparse del balizaje disciplinario revolucionario (1986: 11).

Los lugares comunes para desmenuzar la posmodernidad —desencanto, renuncia a las utopías, preeminencia de lo individual sobre lo colectivo, pérdida de la intimidad y vida convertida en *show* en las redes sociales— persisten. También sus detractores. Buena parte de los historiadores marxistas sostiene que la posmodernidad es un pliegue de la modernidad o de una modernidad extendida. El tramo inmediatamente anterior, el que va desde la posguerra hasta

mediados de los setenta, estuvo signado por el avance de los sectores populares que se dio, con interrupciones y fracturas (en la Argentina, los golpes de estado de 1955 y 1966), en los cinco continentes. Mudanzas masivas hacia las ciudades, inclusión educativa, acceso a universidades, derechos civiles y sociales y desarrollo industrial.

Los llamados «estudios culturales» ingleses teorizaron esta mutación impugnando el esquema clásico de infraestructura y superestructura, como determinante y determinada. En el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos (CCCS) (Centre for Contemporary Cultural Studies) de Birmingham, examinaron los procesos de formación de la clase obrera (Edward Thompson), los diversos enfoques sobre la literatura y el marxismo (Raymond Williams), el arte masivo (Stuart Hall) y la evolución de la cultura popular (Richard Hoggart). Se concentraron en el mapa social y en la aparición en Inglaterra de una clase obrera cuyos comportamientos eran inéditos tras la guerra.

De acuerdo con los *Cultural Studies*, la cultura dista de subsumirse en una práctica o de circunscribirse a los hábitos y las costumbres de la sociedad; atraviesa las capas de ésta y es consecuencia de sus interacciones. En ese concepto se conjugan significados, valores y prácticas que emergen y circulan en clases y en grupos sociales. Los medios de comunicación de masas ocupan un sitio primordial en esa circulación, aunque su alcance no es lineal.

Si bien la Escuela de Frankfurt influye en los fundadores de Birmingham, entre ambas corrientes existen diferencias. La Teoría Crítica propone una visión impermeable de los medios de comunicación de masas. Adorno plantea que la capacidad de los medios para manipular ideológicamente a la audiencia es ilimitada. Esta es entendida como una muchedumbre homogénea que no dispone de los instrumentos necesarios para elaborar una posición crítica respecto de su propia realidad. Es el supuesto del sujeto pasivo. Frente a ellos, los medios de comunicación operan en el motor de las llamadas «industrias culturales», que responden al poder financiero y se aferran a las leyes de mercado. Por lo tanto, la cultura estandariza sus contenidos y se convierte en mercancía.

Desligándose de ese principio, los teóricos de Birmingham reparan en las limitaciones y en las fisuras de estos circuitos y en el rol activo de las audiencias que, en su diferenciación y segmentación, conforman un abanico heterogéneo. El espectador juega un papel activo e interviene en la aceptación o el rechazo del mensaje que recoge. La Escuela de Birmingham sitúa a la cultura popular en la médula de su investigación científica al recusar a la cultura de elite, que tiende a caracterizar al capitalismo como un sistema sin fisuras.¹

Algunas facetas de la réplica a la asociación mecánica de lo masivo a lo *posmoderno*, lo popular o lo desprejuiciado se rastrean en los *estudios culturales latinoamericanos* de Adolfo Colombres, Nicolás Casullo y Rodolfo Kusch. Son autores cuya obra es prolífica, pero confluyen en trabajar la cultura como una totalidad y a la realidad en constante dialéctica. Su devenir teórico excede con holgura la sobrevaloración de lo efímero y de lo *acontecimental* entendiendo que el marxismo y las posiciones antiimperialistas de sesgo regional implican reelaboraciones conceptuales y hermenéuticas de sus condiciones históricas concretas, sus trayectorias y sus mudanzas. Los contrastes de la posmodernidad erosionan la tendencia a simplificar (cuando se habla de «los ochenta» o de «en el gobierno de Alfonsín») para caracterizar, de manera tajante, una atmosfera de época en el arte y en la cultura.

Nicolás Casullo compiló y prologó con brillantez textos de diferentes autores bajo el título *El debate modernidad-posmodernidad*:

El debate modernidad posmodernidad puede ser entendido como la controversia de una época que se siente en mutación de referencias, debilidad de certezas y proyectada a una barbarización de la historia, ya sea por carencias y miserias socio humanas, ya sea por su contracara: la aceleración de la abundancia para un futuro definitivamente deshumanizado (1993: 9).

En una revisión de 2013, el autor señala el debilitamiento de lo que, muy genéricamente, podríamos denominar «la primera modernidad», sustentada en el rechazo al elitismo de las vanguardias. Dice Casullo:

Los abordajes sobre la posmodernidad durante esta última década y media, en sus distintas geografías culturales, en sus liviandades, en sus latidos contestatarios, en sus aportes a las redefiniciones del proceso cultural capitalista, en sus comprensiones de las nuevas tecnologías, han perdido parte de su potencial teórico, prometeico que supieron inaugurar. Aquel periscopio emergido en los ochenta en aguas revueltas y en un tiempo donde vocablos como incertezas, pos ilusiones y mutación de referencias, navegaban sobre los conocimientos y las políticas en último lapso de sentido clásico, extravió ahora la fuerza reordenadora en el corazón de lo teórico. Languideció el convencimiento con que ese plus con que lo «post» se preciaba teoría reinaugurante. Pero a la vez, muchos de los registros «post» sobre la índole del presente conservaron en sobremanera el estado de una Modernidad discontinuada en muchos de sus aspectos y esta experiencia de los «post» fue y es también un dato irrefutable del propio cotejar, del propio sentir, del propio in-comprender y vivir las actuales condiciones de la historia. Desde algunas de sus tesis puede decirse que lo posmoderno ya, irreversiblemente es parte de nuestro hacer la historia (2013: 7).

En las dos versiones polemizan Marshall Berman y Perry Anderson. Los títulos son elocuentes. En «Brindis por la modernidad», Berman comienza así: «Todos los hombres y las mujeres del mundo comparten hoy una forma de experiencia vital —experiencia del espacio y el tiempo, del ser y de los otros, de las posibilidades y peligros de la vida— a la que llamaré “modernidad”» (1993: 1).² Perry Anderson le responde. En lo que Berman ve diversidad, Anderson sospecha engaño. De esta manera califica a la modernidad:

No hay ningún otro concepto estético tan vacío o tan viciado. Porque lo que en un tiempo fue moderno, pronto se vuelve obsoleto. La futilidad del término y de su correspondiente ideología puede verse en los actuales intentos de aferrarse a los restos de su naufragio y sin embargo nadar con la marea más lejos aún de él mediante la acuñación del término posmodernismo: un vacío que esconde un vacío que esconde otro vacío en una regresión serial de cronología auto congratulatoria (Berman, 1993).³

El pensamiento posmoderno se atribuyó linajes nunca heredados y su misma nominación es controvertible. Berman y Anderson ni siquiera erigen ese ámbito en el cuadrilátero para su disputa. Ellos analizan la modernidad. Si es verdad que, con reparos, fue posible englobar las diacronías de la Revolución de Nicaragua o de la película *Terminator* (1984); o la sentencia de Francis Fukuyama en *El fin de la Historia y el último hombre* (1992) (en la que, parafraseando a Bell, expone su tesis acerca de que la historia, como confrontación de ideologías, ha concluido con la victoria de la democracia liberal y el fin de la Guerra Fría tras la caída del Muro de Berlín), con la irreversible irrupción de las pantallas, grandes protagonistas de la segunda mitad del siglo XX, es arduo otorgarle coherencia a tamaña ramificación de lo uno.

El narcisismo extremo, el rechazo a la política, el culto a la juventud eterna, la fundamentación metafísica de la soledad, la ironía o la fascinación por el consumo y la auto contemplación —siguiendo la lúcida observación de Casullo— que latían en periodos anteriores, no alcanzaron a configurar una etapa plena, pero son signos incontrastables de la conformación de un contenido histórico original por su intensidad. Los semblantes de la modernidad tardía se exacerban en esa actualidad. La ciudad capitalista fue la geografía del proyecto moderno. Y, con sus cambios, continuó demarcando el perímetro del acontecer posmoderno, al ampliar sus límites con las redes virtuales y al tornarse universal y abstracta. Inmaterial.

Alan Renault y Luc Ferry escriben, en 1975, *Heidegger y los modernos*. En ese ensayo observan la necesidad de la intelectualidad francesa

de alejarse del marxismo y de la debacle de lo que solía denominarse «socialismo real», para permanecer en el lugar de la crítica despiadada a la modernidad capitalista, indemne al derrumbe del mundo soviético. De ahí que, a juicio de Renault y Ferry, sea una expectativa candorosa o un enmascaramiento deliberado la pretensión de adherir a la crítica radical *heideggeriana* del humanismo moderno y, en paralelo, la utilización de esa crítica para fortalecer y para depurar la democracia de sus tendencias totalitarias. Cuanto menos, el discurso de la deconstrucción no avizoraba el neoconservadorismo solapado en su diatriba antihumanista. El libro devela las ingenuidades de las *intelligentsia* que nunca pudieron resistirse al placer del extravío de una posición intelectual que, plantean los autores, prefiere adoptar el punto de vista de la ética de la convicción antes que el de la ética de la responsabilidad.

Es extraño que la corporación no haya advertido en absoluto hasta ahora esta paradoja: aun cuando el intelectual crítico adopte complacido una actitud de desprecio radical por las «instituciones», aun cuando denuncie las elecciones como una trampa para tontos o la escuela como la escuela de los policías o los patrones al situarse de este modo aparentemente en una posición de exterioridad radical con ello no hace, sin embargo, más que realizar plenamente una de las dimensiones de aquella paradoja [...]. Lo propio de las sociedades democráticas es en ellas la relación que se mantiene con la ley, con la norma y con las autoridades (Ferry & Renault, 2001: 22-23).

La muerte de la subjetividad, la muerte del hombre, la narración fenomenológica (la narración de lo que aparece) y la teoría sobre el poder fueron desplegadas por Michel Foucault con maestría en *Las palabras y las cosas*⁴ (1966). Es un texto de culto. En *Vigilar y castigar*, en el panóptico, pieza clave de su escritura, lo esencial es casi una categoría clásica; es la posibilidad de disociar la pareja ver/ser visto. Desde el anillo periférico se es totalmente visto sin ver jamás; en la torre central se ve sin ser nunca divisado. Escribe Foucault:

De suerte que no es necesario recurrir a medios de fuerza para obligar al condenado a la buena conducta, al loco a la tranquilidad, al obrero al trabajo, al escolar a la aplicación, al enfermo a la observación de las prescripciones (1990: 206).

Los estudios sobre Foucault son profusos. Se sabe que en cuanto a la enseñanza acude a dos ideas complementarias: la especificación de la vigilancia y la integración del nexo pedagógico. Para esta tarea son necesarios controles y controladores, exámenes y castigos. Y el hilo que cose la idea de Foucault añade a la noción de *discontinuidad* la de *heterogeneidad*: «La historia será efectiva, en la medida en que introduzca lo discontinuo en nuestro ser» (Foucault, 1979: 20). Foucault toca el problema de la educación y la disciplina de forma asistemática. En *Vigilar y Castigar* examina el impacto de las tecnologías disciplinarias en las sociedades contemporáneas:

La «disciplina» no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una «física» o una «anatomía» del poder, una tecnología (Foucault, 1990: 218).

La disciplina brota en las sociedades capitalistas tanto en los «recintos de aplicación» (fábricas, manicomios y hospitales) como en los «recintos de explicación» (la escuela), según terminología de Jesús Ibáñez (1979). En ambos enclaves se controla el espacio —por medio de la clausura y la vigilancia— y a los individuos según los criterios de localización y de funcionalidad. Este doble control coincide con la eclosión de la Pedagogía, la Psicología, la Psiquiatría, la Criminología, ciencias humanas ligadas a la proliferación de los exámenes que miden y que valoran los saberes alcanzados: un mecanismo de inspección y un ejercicio del poder.

Los ensayos de Foucault ponen en evidencia el papel de las instituciones, herramientas para someter, para sujetar al sujeto. Su exégesis de la historia como multiplicidad de hechos y como lucha por sus paráfrasis da pie a las teorías de los futuros posmodernistas, sin su destreza verbal. La estética de la disensión y el lenguaje entendido a partir de la yuxtaposición de múltiples dialectos (tal como lo explica Gianni Vattimo) van a expresar, también, la democracia liberal del mercado. Es el mercado y no el Estado el garante de la pluralidad. Sujeto y Estado se leen en la misma clave. La descentración de uno es la descentración del otro.

Es un tipo de poder que se ejerce incesantemente a través de la vigilancia y no de una forma discontinua por medio de sistemas de impuestos y de obligaciones distribuidas en el tiempo; supone más una cuadrícula compacta de coacciones materiales que la existencia física de un soberano; y en fin se apoya en el principio según el cual una verdadera y específica nueva economía del poder tiene que lograr hacer crecer constantemente las fuerzas sometidas y la fuerza y la eficacia de quien las somete (Foucault, 1979: 149).

Ese menor costo del poder disciplinario y su mayor eficacia se deben o al uso de tres instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen (Guevara, 1999: 5).

Además de la vigilancia continua (el panoptismo) y de la regimentación normalizadora de las conductas que se combinan magistralmente en el examen (que al mismo tiempo que permite calificar, clasificar y castigar a los individuos hace al poder invisible), tiene entre sus otras características, el que «los nuevos procedimientos de poder funcionan no ya por el derecho sino por la técnica, no por la ley sino por la normalización, no por el castigo sino por el control, y se ejercen en niveles y formas que rebasan el Estado y sus aparatos» (Foucault en Guevara, 1999: 5) / (Guevara, 1999).

El poder está en todas partes, pero fundamentalmente en el Estado, aunque éste sea «rebasado» por la técnica. Sin embargo, es posible entender el Estado de otra manera. Si en el sentido elemental su constitución metaforiza en cierto modo una organización política común, un territorio geográfico y simbólico con sus propios órganos de gobierno, soberanía e independencia, esta noción se convierte en un campo en disputa. Los valiosos aportes de Foucault deberían ser leídos en la emergencia de la paulatina disolución del equilibrio tenso de la Guerra Fría, la caída posterior de la Unión Soviética y la pérdida de referencia del marxismo como marco teórico para las posturas críticas.

Más allá de sus paradigmas, las ciencias políticas han señalado los contrastes entre los diferentes modelos de las dinámicas sociales y sus contrapartes jurídicas. Desde el absolutismo hasta el estado de bienestar, las matrices sobre las cuales se asientan las bases programáticas de los proyectos políticos demarcan zonas divergentes entre regímenes y gobiernos democráticos, democracias representativas y delegativas, vicisitudes culturales e incidencias de éstas en su conformación y sus metamorfosis internas. Por lo tanto, podríamos conjeturar que si el Estado varía su funcionamiento de acuerdo con el modo en que se dirimen esas disputas entre los sectores de la economía concentrada y lo que muy genéricamente denominamos *el campo popular*, su forma no es restringible a un modelo único ni asimilable a instrumentos analíticos que lo conviertan en una entidad abstracta. ¿Qué ocurre cuando se retira el Estado como ámbito garante de los derechos elementales de la vida, conquistados por las sociedades a lo largo de la historia?

Comencé a escribir estos ensayos a principios de 2014. En el tiempo de concreción de los mismos, los cambios políticos en nuestro país parecen haber envejecido prematuramente algunas líneas. Pero también esa contingencia permite advertir el modo en que la perspectiva de totalizar y producir sentido es mutable. El concepto de Estado en los próximos párrafos será leído con cierta identidad respecto de esa idea vincular. Con la expectativa, siempre difícil de alcanzar, de que esta totalidad funcione como un vínculo que

privilegie las relaciones sociales y no como reflejo de conglomerados en los que sujetos narcisistas y atomizados deambulan sin verse. Por ejemplo en el aula.

Los diferentes calibres de un texto solo se vuelven nítidos con la descomposición de la estructura lingüística dentro de la cual está concebido ante la dictadura de una idea totalizadora se postula la democracia de la polisemia, al situar el acto de la generación de múltiples diseminaciones y al afirmar la autonomía del signo. La reunión de esas premisas (la huida del marxismo; el progresismo escéptico; la fundamentación de los dispositivos disciplinares como gesto de una institución totalitaria que alcanza por igual a la fábrica, la cárcel, el hospital o la escuela; la ruptura de la totalidad que pasa a ser fragmentaria y heterogénea) brinda pistas sobre la metamorfosis que sufren sectores medios de la universidad pública. Una paulatina y marcada repulsa por lo estatal, por la inasible abstracción que siempre es sinónimo de *aparato estatal y represivo*. El reverso de la libertad individual. El dato ilustrativo es que muchas agrupaciones se niegan a votar autoridades. Es algo que ocurre sin atender a las orientaciones académico/políticas de las mismas. No votan decanos, por ejemplo, porque éstos integran el aparato de ese Estado, de esa totalidad que, según lo descrito, operaría como una de las herramientas por medio de las cuales se lleva a cabo la explotación de las clases dominadas. Este esquema recrucece en el arte.

Es palmaria aquí la asociación artista/libre pensador, que considera al arte y a sus intérpretes por fuera del entramado social en el que las contradicciones se dirimen. En la situación de aula es un enmascaramiento que se genera por la ausencia de marcos regulatorios y de acuerdos sobre la delimitación de responsabilidades de ambos sujetos (profesores y estudiantes), estableciendo falsas equiparaciones y entregándole la potestad de la exigencia a la derecha conservadora. Es la llamada «clase que hacemos entre todos» que no admite horarios o jerarquías; que se autoevalúa; que habilita la interferencia continua y las intervenciones que pueden darse en cualquier lugar y momento.

El espacio del aula es un espacio no circundado, virtual, una espacialidad sin bordes. Los derechos y los deberes devienen en la satisfacción de las necesidades básicas (comer, ir al baño, dormir); las urgencias desbordan la clase (la totalidad). El universo simbólico del Estado y su modelo de representación indirecta es desconocido a través de diferentes mecanismos: la democracia directa, reivindicada más allá de su nivel de legitimación; la idea de que el docente es el poder, un poder diseminado que está en todas partes y en ninguna y que debe ser horadado en una fragmentación permanente: «No te dejes dar clase». Esta estética *contracultural* denota su contrapartida política. A propósito de ello, el sociólogo y politólogo brasileño Emir Sader, en un artículo reciente publicado por el periódico argentino *Página 12* bajo el título «La izquierda del siglo XXI» (la nota es más extensa), opina:

Hace década y media [...] las ONG, algunos movimientos sociales, intelectuales, planteaban la lucha en el nuevo período como una lucha anti-política, anti-Estado, anti-partidos, proponiendo como su centro una «sociedad civil», con límites no claramente definidos con el liberalismo. Proponían que los movimientos populares mantuvieran una «autonomía respecto de la política, al Estado, a los partidos». Quince años después, el campo de lucha quedó mucho más claro, no solo teóricamente, sino principalmente en el campo político concreto. Las fuerzas que se han fortalecido —especialmente en América latina, pero también en Europa— han sido las que han centrado su lucha en la superación del neoliberalismo. Han redefinido el rol del Estado, en lugar de oponerse a él. Han recuperado el lugar de la política y de los partidos, en lugar de rechazarlos. Tesis como las de Tony Negri y de John Holloway sobre el carácter reaccionario del Estado y la posibilidad de transformar el mundo sin tomar el poder, entre otras que personificaban esas teorías, han sido superadas por la realidad. Mientras esos liderazgos se han afirmado, las que debieran ser las referencias han desaparecido —es el caso que debiera ser paradigmático del «autonomismo piquetero»— o han quedado

reducidas a la intranscendencia —como es el caso de los zapatistas—. Todo ha pasado sin que los intelectuales que han propiciado esa vía como alternativa hayan hecho mínimamente un balance de ese fracaso. Como son intelectuales desvinculados de la práctica política concreta, no tienen responsabilidades por lo que han escrito ayer y se dedican a otras tesis (2016: 9).

Los campos emergentes validados luego de la crisis del petróleo a mediados de los ochenta⁵ —momento al que Alcira Argumedo nomina «el fin de la Edad Contemporánea», el ocaso del Estado de bienestar—, fueron justamente la pedagogía liberal, la comunicación, las llamadas «nuevas tecnologías» y la conversión de lo real en fenomenológico y de lo fenomenológico en su versión discursiva, una materialización débil. La vida es comunicable en su apariencia y dicha apariencia es, finalmente, lenguaje.

En el discurso de hoy debo pronunciar, y en todos aquellos que, quizá durante años, habré de pronunciar aquí, habría preferido verme envuelto por ella y transportado más allá de todo posible inicio. Me habría gustado darme cuenta de que en el momento de ponerme a hablar ya me precedía una voz sin nombre desde hacía mucho tiempo: me habría bastado entonces encadenar, proseguir la frase, introducirme sin ser advertido en sus intersticios, como si ella me hubiera hecho señas quedándose, un momento, interrumpida. No habría habido por tanto inicio; y en lugar de ser aquel de quien procede el discurso, yo sería más bien una pequeña laguna en el azar de su desarrollo, el punto de su posible desaparición (Foucault, 1996: 11).

Jürgen Habermas (1981), al preguntarse sobre el modo en que se articulaban la política conservadora con el pluralismo cultural, concluye en que Foucault, Jacques Derridá y varios autores franceses eran, por encima de su destreza verbal, expertos en encubrir su postura

conservadora. El debate de Habermas con el posestructuralismo y, particularmente, con las diferentes concepciones acerca de la Modernidad en Francia y en Alemania, aún no ha concluido.⁶

La levedad de los vínculos y su permanente disolución configuran, además, escenarios virtuales en constante movimiento, sin contornos; escenarios que son reconocibles en los sofisticados aparatos de aniquilamiento puestos en práctica en las guerras y en las invasiones recientes (como Irak o Afganistán), en las que drones no tripulados y fantasmales destruyen objetivos fijos y, a menudo, poblados de civiles. Los drones se pusieron de moda también en los entrenamientos de los equipos de fútbol. Los campos de batalla dejaron atrás la confrontación cuerpo a cuerpo, sencillamente, porque de uno de los lados no hay tal cuerpo. Esta desintegración de lo sólido, a la que alude Bauman, no se extingue en la guerra, en la fragilidad del amor, ni en los hábitos y las repeticiones primarios; se vuelve particularmente incontenible cuando se trata de permanecer en un mismo lugar con una atención relativamente intensa, por ejemplo, en un aula.

La totalidad interrumpida. Juan el preguntón

Lo esbozado en el relato inicial, la interrupción permanente, aquella que se ejercita en diálogos, matrimonios, meriendas, ensayos, noches cerradas o mañanas incipientes, es un rasgo de la cultura contemporánea y un problema pedagógico. La vida en las aulas.

¿Qué hacer ante la continuidad herida? El papel del docente es cuestionado, al menos en sus ritmos. El flujo ficcional de un momento es roto por incisiones que pueden ser interesantes, a pesar de que se deslegitiman en su recurrencia, en la repetición que agota la oportunidad. Lo que sucede es lo contrario a la cooperación colectiva. Su función es carcomida por la polifuncional retórica acerca de las ventajas de la destotalización. Si la totalidad es totalitaria y la clase requiere de unidad para poder desplegarse, será la parcelación continua (ir al baño, comer, entrar, salir) la que garantice su necesaria heterogeneidad y fragmentación. El celular lleva esta tendencia a su extremo y el evento —y cualquier clase cuaja en esta descripción— se

ilumina con las luces palpitantes de las pequeñas pantallas e instaura un espacio propio.

No aludimos a la apariencia de la totalidad equilibrada a la que se refiere Susan Buck-Morss.

El arte clásico retrataba una armoniosa totalidad [...] utilizando simbólicamente la naturaleza para la representación ahistórica de lo ideal. Su *schoner Schein* (hermosa apariencia) encubría los antagonismos y contradicciones de la realidad (2011: 143).

Tampoco nos referimos a la visión historicista reducida a una unidad sintética e ideal. Pero ni la noción de Walter Benjamin de una historia en fragmentos, ni su aguda capacidad para ver lo universal en lo microscópico, ni la construcción de constelaciones en el centro de la tarea de una filosofía materialista y dialéctica, ni el rechazo del concepto de identidad entre sujeto y objeto (del que habla Hegel) o de la historia como progreso fueron expuestas para fundamentar las ventajas del desgarramiento, sea éste producto de una organicidad elaborada o una consecuencia de la yuxtaposición aleatoria de estratos que no provienen de una misma matriz.

Es evidente que la objeción a la razón instrumental de la Escuela de Frankfurt da pie al sujeto irracional que Foucault construye con maestría en una sutil reivindicación de la locura; que sin los estudios acerca de lo popular hubiera sido difícil la teorización en torno a las músicas y las artes del presente; que, como aclara Eduardo Russo, «las preguntas por la definición del arte en el mundo contemporáneo están lejos de ser contemporáneas» (Russo en Ciafardo, 2011: 205) —permanecen vigentes desde sus primeras formulaciones a cargo de las vanguardias históricas, del advenimiento de la cultura de masas y de la expansión de los medios de comunicación de principios de siglo (Ciafardo, 2011: 204)—; que la reivindicación de las minorías o de los sectores adyacentes al orden político responde a un proceso que excede, con holgura, el turno de la posmodernidad.

He aquí una debilidad en la formulación del núcleo duro (o blando) del pensamiento posmoderno: su negación de la dialéctica histórica y de las conexiones que en ese despliegue se producen. Podríamos aceptar, no obstante, que varias de sus marcas aparecen subrayadas en las dos últimas décadas y que el hipotético fin de la posmodernidad, veremos luego, se da justamente con la globalización que era, al menos en el orden conceptual, lo contrario a lo fragmentado. Si es admisible la objeción a un tiempo lineal unidireccional, la vida carecería de sentido si no fuéramos capaces de establecer vínculos del pasado con el presente; vínculos, a decir de Sartre, en constante disolución y reconstitución que no son átomos sueltos que viven por sí mismos. Es curiosa la asimilación de los principios posmodernos en grupos que encuadran dentro de sectores progresistas.

La cuestión de la doble moral es también una singularidad en la estrategia y en el diseño formal de los medios corporativos, la selección de sus ediciones y la enorme penetración en las masas convertidas en espectadores. Un argumento puede desintegrarse en su antípoda (el Jorge Lanata de estos días sería el caso emblema) y lo invariable es el tono sobrador e irónico que se expresa en el discurso, la caricatura vulgar, el *show*. Describimos que algunos sectores de la academia universitaria adoptan como principal argumento el desafío al poder. La idea de que ese poder está en todas partes —es decir, en ninguna—, fulgurante y efímera durante el Mayo Francés, quedó instalada más en la estética que en la ética de cierta intelectualidad y en su concepción acerca de las relaciones colectivas e interpersonales (cualquiera se abraza con cualquiera. El abrazo ya no es lo que era). Esto se refleja en la persistencia del estilo contrario a las tradiciones estéticas que no siempre construye un cuerpo coherente con las elecciones ideológicas. La liberación individual sublimada en la multiculturalidad, en el medio ambiente, opuesta a normas y a reglas (lavar los platos o tender la cama); la imitación de una falsa entonación provinciana (más «genuina» y «popular»), sensible a la confrontación genérica con el sistema, la política y las instituciones, se resumen en la frase: «Soy libre, entonces hago lo que quiero».

Pese a las advertencias, ciertas constantes alcanzan por igual a la poesía y al gol de Maradona a los ingleses.

Ernesto Cardenal escribe en 1965 la *Oración por Marilyn Monroe*. El poema comienza así:

Señor
recibe a esta muchacha conocida en toda la Tierra con el nombre de
Marilyn Monroe,
aunque ése no era su verdadero nombre
(pero Tú conoces su verdadero nombre, el de la huerfanita violada a
los 9 años
y la empleadita de tienda que a los 16 se había querido matar)
y que ahora se presenta ante Ti sin ningún maquillaje
sin su Agente de Prensa
sin fotografías y sin firmar autógrafos
sola como un astronauta frente a la noche espacial [...].

[...] La hallaron muerta en su cama con la mano en el teléfono.
Y los detectives no supieron a quién iba a llamar.
Fue como alguien que ha marcado el número de la única voz amiga
y oye tan solo la voz de un disco que le dice: WRONG NUMBER
O como alguien que herido por los gangsters
alarga la mano a un teléfono desconectado.

Señor:
quienquiera que haya sido el que ella iba a llamar
y no llamó (y tal vez no era nadie
o era Alguien cuyo número no está en el Directorio de los Ángeles)
¡contesta Tú al teléfono!

Esta es una invocación del escritor marxista y sacerdote católico que reza por el ícono sexual norteamericano de la época y que añade, en la metáfora, la presencia omnipotente de la industria cultural

junto con la necesidad de retornar a lo sagrado sin el estigma que el Iluminismo le añadió como marca identificatoria de lo oscuro y lo tenebroso, contrario al verdadero conocimiento que es feudo de la ciencia. A la ciencia que postulaba Lyotard la podríamos situar con igual pertinencia en 1980, 1880 o 1780. La ciencia que prometía a los hombres superar sus miedos a través de la razón instrumental.

De Marilyn a otra rubia, Madonna, se produce a el paso del pop —contracción de la voz *popular*— a la música diseñada para el consumo. En el caso de «la Reina» se añaden músculos, destrezas, ambigüedades varias y talento, semejantes a las de Michael Jackson: hombre/niño, hombre/mujer, hombre/ máquina, hombre negro/ hombre blanco.

La música lúdica de John Cage —aleatoria, realizada con instrumentos preparados o, incluso, sin instrumentos— es asimilable a la disolución de la subjetividad y el contenido estético que expresaban sus antecesores modernos. La producción en serie de Andy Warhol o de Pina Bausch, fundiendo danza y teatro, se destacan en ese camino.

Juventud eterna

El tramo que Eric Hobsbawm (2012) llamó «la revolución cultural» comenzó pocos años después de la Gran Guerra y trajo un cambio profundo en los hábitos: la crisis del modelo de la familia tradicional, el aumento de los divorcios, la cantidad de gente sola, las conductas sexuales, la flexibilización de las leyes, la formación de familias monoparentales, la juventud como estrato social independiente y eterno. La *eterna juventud* tuvo sus símbolos: Ernesto Guevara, James Dean, Elis Regina. El rock expresaba esa etapa que era, además, un medio privilegiado de consumo con sus reglas. Las revueltas estudiantiles, el consumo de drogas, el feminismo, la liberación colectiva y la liberación personal iban de la mano. Las pantallas iluminaban el rostro agudo y aniñado de John Lennon. En uno de los epígrafes de *Historia del siglo XX*, Hobsbawm elige una frase de Régis Debray para graficar esta la revolución social que el historiador inglés ubica entre 1945 y 1989:

Cuando [el General de Gaulle] llegó al poder había un millón de televisores en Francia [...] cuando se fue había diez millones [...]. El estado siempre ha sido un espectáculo. Pero el Estado teatro de ayer era muy diferente del Estado TV de hoy (Debray en Hobsbawm, 2012: 290).

Conforme la instalación del universo virtual se acentuó, las premisas del posmodernismo temprano se debilitaron por distintas causas y en ritmos imbricados. El movimiento que había prometido borrar los muros entre las clases medias y altas y la cultura popular fue carcomido por el individualismo moral, la búsqueda permanente del gozo narcisista y la penetración de las pantallas. Habermas se encargó de vincular el posmodernismo tardío con el conservadurismo político y el eclecticismo cultural. El hecho de que las vanguardias políticas no consiguieron transformar el mundo y que, a su pesar, sí lo hizo la tecnología, fue escrito y analizado largamente. Pero los principios democratizantes del Occidente de posguerra apenas titilan y agonizan debajo del manto conservador.

La cultura posmoderna, basada en la razón maquínica, se apoya también en el lenguaje. No en cualquiera, no en el poético o en el político. Es el estallido de los medios de comunicación, de la imagen virtual y la sociedad de la información. Nada es sino lo que se interpreta y la certidumbre de un evento o un hecho es volátil. Solo el giro lingüístico es capaz de moldear el pensamiento. No hay pensamiento sin lenguaje y es éste quien fabrica lo verdadero. El concepto de deconstrucción, núcleo del vocabulario posmoderno, es asimilable a diseminación, diferencia, disolución. Es la disolución del pensamiento occidental, del sujeto pleno de la modernidad. Ihab Hassan señala que tales ideas «expresan también una obsesión epistemológica por los fragmentos o las fracturas y un correspondiente compromiso ideológico por las minorías en política, sexo y lenguaje es [...] el rechazo a las tiranías de las totalidades: la totalización en cualquier empresa humana es potencialmente totalitaria» (1991: 321).

Los Beatles, Batman o Terminator fueron más determinantes como expresión de época que *Ulises*, de James Joyce, de la suya. La simbología de los *4 minutos 33 segundos*, de Cage, no alcanzó a extirpar el permanente chillido del mercado y fue tan inútil como el intento del exterminador, quien tampoco pudo con esa joven mujer común que, poco a poco, mutó en heroína. Terminator no estaba solo en su empresa por matar al pasado, por conseguir que el pasado no suceda. Lo acompañaban: Margaret Thatcher: «A lo largo de mi vida, todos nuestros problemas han venido de la Europa continental y todas las soluciones de las naciones anglohablantes a lo largo y ancho del mundo»; George Bush: «He hablado con Vicente Fox, el nuevo presidente de México, para tener petróleo que enviar a Estados Unidos. Así no dependeremos del petróleo extranjero»; Ronald Reagan: «Las mejores mentes no están en el Gobierno. Si hubiera alguna, el sector privado se las robaría»; Fukuyama: «Quizás estamos siendo testigos no sólo del fin de la Guerra Fría o del pasaje de un período particular de la historia de posguerra, sino del fin de la historia como tal: esto es, el punto final de la historia ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal occidental como la forma final de gobierno humano [...] hay poderosas razones para creer que este ideal será el que gobierne el mundo material en el largo plazo», y la moda retro. Pero no pudo asesinar su recuerdo.

La ironía completa el decálogo de las condiciones posmo. Orillando la banalidad en los programas televisivos de pretendido humor, una ironía que se ríe de todo (porque nada es tan profundo ni grave como para ser tomado en serio) transitó desde las cámaras ocultas de Tinelli hasta la poética mordaz de Leo Masliah. En la canción «Corriente alterna» (1993), Masliah ironiza acerca de la perplejidad de un hombre ante una mujer que lo abandona y que retorna, sin cesar, hasta esfumarse. El costo emocional será un asunto del analista.

No sé por qué te fuiste ni por qué después
al poco tiempo te dio por volver
no sé por qué no sé por qué

tomaste aquella triste decisión
de abandonarme y cuál fue la razón
de tu regreso y qué pasó
que al otro día te volviste a ir
no me diste ni tiempo de decirte
preguntarte si esa vez regresarías como la anterior
ni si te ibas en busca de amor
[...]
te fuiste y regresaste más de diez o veinte veces es que ya
perdí la cuenta y la velocidad de tu continuo ir y venir se va
volviendo cada vez mayor ni bien te fuiste por el ascensor
la puerta se abre y estás otra vez ahí no sé si es que volvés
ya es imposible adivinar qué hacés si te estás yendo o a la misma vez
estás viniendo ya no estás acá ni allá como venís te vas
tu cara ya no se distingue más apenas en el corredor
se ve una larga franja del color de tu vestido sos como un ciclón
un huracán sin dirección un haz de luz cada vez más veloz
ya nadie puede verte ya no sos más que una tenue sensación
una sutil, fugaz coloración en las baldosas de ese corredor
y la portera ya subió trayendo el balde con el secador
le digo doña deje por favor y me contesta no señor
el corredor lo tengo que limpiar y yo le explico que te va a borrar
si pasa el trapo por ahí pero ella cree que me enloquecí
no sabe nada de lo que yo vi y un golpe de agua con jabón
te lleva entera junto a la ilusión de averiguar un día en qué vagón
viaja el secreto de tu corazón.

La desmaterialización de la mujer es formalizada por un tempo que acelera el giro melódico, que da vueltas sobre sí mismo. Ser irónico protege al hombre posmoderno de su angustia y de su pasado; un pasado al que es permitido regresar parodiándolo. Reírse de lo que no es lo uno, es decir, burlarse, supone una pátina de superioridad y, en paralelo, de huida. La ironía posmoderna es descriptiva, cáustica, no es la risa dramática del *clown* o del payaso de circo. Es una

metatextualidad, siempre por fuera de lo acaecido, que se despliega con desencantamiento.

En la película *Pulp Fiction* (1994), de Quentin Tarantino, la acción transcurre en planos temporales yuxtapuestos. Una pareja de asaltantes *amateurs* son abordados por dos mafiosos quienes, a su vez, trabajan para mafiosos de mayor estopa; las trazas temporales se retoman para puntos de vista distantes. La película finaliza con una continuidad de la escena inicial que rompe el eje narrativo. Los personajes son vagamente irreales y la instancia más satírica es que los pandilleros, encarnados con solvencia por John Travolta y por Samuel L. Jackson, lejos de ser hombres toscos y de frases duras, escrudiñan el carácter metafísico de la vida, se revelan sensibles y despiadados, sonríen mientras matan.

The Matrix (1999), *Blade Runner* (1982), *El club de la pelea* (1999) y *Hechizo de tiempo* (1993) (película en la que Bill Murray despierta siempre en el mismo día y a la misma hora y, paradójicamente, no puede morir) siguen una idea similar. Son diferentes aunque siempre fragmentarias, protagonizadas por personajes asociales que abandonan la estética clásica del cine de Hollywood de los cuarenta y los cincuenta. Apelan al *collage* o el pastiche, la disolución de lo genérico (que acuña curiosas combinaciones del tipo «comedia dramática») o los intentos de facturas variopintas, en pequeños o en inmensos formatos, exponen sus rasgos.

Laurie Anderson realiza en 1986, *Home of the Brave*, una obra de escurridiza clasificación, abundante en repeticiones deliberadas, con un clima robótico y minimalista. Ella gana el centro sin que sepamos si se trata de un hombre o una mujer que se desplaza entre figuras estáticas mientras empuña lo que alguna vez fue un violín, convertido en un sintetizador, que guarda lejana semejanza con su retrospectiva. En el espectáculo —al igual que Jackson, Madonna y Maradona—, Anderson baila, canta, toca, habla con el público y realiza una especie de ¿danza? muy breve. Los movimientos sincronizan con estallidos que surgen de su cuerpo, envuelto en un traje brillante y espacial, mientras brotan luces de sus palmas. El momento conmueve y dura doce segundos.

El mismo año, Diego Maradona —número diez de la Selección Argentina, capitán y emblema, otro hombre niño— le convierte dos goles a Inglaterra —con la mano (la de dios) y con el pie— en los cuartos de final del campeonato mundial de fútbol.⁷ Se vio en su treinta aniversario desde todos los ángulos posibles. En esa jugada Maradona arranca en su campo, transita la cancha —dejando atrás a defensores que también parecen suspendidos— y termina la maniobra mágica como delantero centro y, luego, da paso a su salto eternizado.⁸

Es muy simpática la anécdota de Jorge Valdano, compañero intelectual que corría a su lado. Diego le comentó en el vestuario que durante la corrida lo estuvo mirando de reojo para darle el pase y siempre se interponía un adversario. Maradona podía hacer dos cosas simultáneas a gran velocidad.



Especialización y especificidad constituyeron novedades de lo moderno a partir del Renacimiento. La retirada de las disciplinas se manifestó en el esquema táctico de la selección de Carlos Bilardo y, antes, en la llamada «naranja mecánica holandesa» de 1974, en la que los jugadores se movían permanentemente e intercambiaban funciones. En los sistemas educativos, los contenidos fueron

sustituidos por las competencias; los profesores de historia, por los de ciencias sociales; los de música, por los de lenguajes artísticos y los planes de estudios sumaban materias pedagógicas y relegaban las específicas.

La preocupación por el contexto, por lo que rodea al texto (el verdadero sujeto posmoderno), trasciende el ámbito ficcional y se expande al real. Si el contexto envuelve al texto generando la pérdida de la autonomía de éste, el ambiente circunda las condiciones de la vida. La preocupación por una vida sana y la aparición del ecologismo como un recorte nítido de las preocupaciones de la época; los cuerpos purificados, delgados y esbeltos, sin sobras; los deshechos como símbolo del consumo y el exceso se plasman de una manera menos liviana con las dictaduras que en Sudamérica fueron comunes desde mediados de los setenta. El escamoteo y la desaparición de los restos.

La siguiente cuestión sorteja la pregunta acerca de la vigencia de la posmodernidad y avizora lo que presupone su ocaso. La actualidad es televisada, registrada o transmitida en las redes. Esa confianza prematura y desbocada en el avance tecnológico se expresa dimensionalmente. Pantallas inmensas y mínimas que permiten la atención dual. Si el presupuesto es generoso, podemos mirar un led gigante y con la mano estar atentos a la pantallita que atrapa con *selfies* o con mensajes, del calibre «estoy haciendo panqueques». Como señala Diana Wechsler, «vivimos en la era de la *googleización*, en un mundo superpoblado de imágenes. Pero su omnipresencia no supone la capacidad para procesarlas, asimilarlas y medir su impacto, por ejemplo en las identidades, sean individuales o colectivas, en la memoria y en la experiencia» (Wechsler en Sánchez & Pérez Bergliaffa, 2014: 1).

En síntesis, las manifestaciones culturales agrupables entre el comienzo de la Guerra Fría y la caída del Muro de Berlín, en la mentada posmodernidad, se presentaron contradictorias y en pugna, como un terreno de disputa. Esta polaridad se dirimió a favor de la economía concentrada y de los gobiernos conservadores de fines de los setenta, con auge en los ochenta y en los noventa. Comunicación, pedagogía y tecnología singularizaron la renovada contemporaneidad que anunciaba el epílogo de la era industrial.

El espejismo del fin de la historia estalló con la caída de las Torres Gemelas. La reaparición de un mundo bipolar no fue el único desencantamiento de los filósofos posmodernos. El mismo concepto de globalización, de un universo interconectado, perforó la idea de fragmentación, esencial para la posmodernidad. Los rusos, antes los nazis, luego los chinos, fueron reemplazados por musulmanes y por árabes en una reedición del gran relato histórico del bien y del mal.

La cultura de lo que, simplificando mucho, llamamos «light» permanece en la extraordinaria penetración de las redes sociales y de Internet, y la televisión (que alcanza en el país mayor cantidad de aparatos celulares que habitantes) en la preeminencia de la espectacularización y el exhibicionismo. Mientras escribía las primeras líneas contemplé azorado, junto con millones de personas, la foto de Federico Pinedo —un mandatario fugaz— colocándole la banda presidencial argentina a Mauricio Macri —exponente de la derecha conservadora—. El nombre de la alianza que lo llevó a la presidencia es sugestivo y apropiado para poner en duda nuestras premisas: *cambiamos*. La aparente restauración liberal de los dos últimos años en el continente y el debilitamiento de las condiciones geopolíticas que habían alumbrado alternativas al orden unipolar (Unasur, Mercosur, Celac, la reciente salida de Inglaterra de la Unión Europea) nos confunden respecto de la ubicación temporal de nuestro ensayo. Lo fragmentario es reemplazado por lo global junto con un nacionalismo exacerbado que busca frenar los procesos migratorios.

El presidente argentino dice —sonrisa mediante— «mala mía», para disculparse por un aumento de las tarifas que llega hasta el 1000% y que deja a millones de personas sin gas en invierno, con la inimputabilidad de un golpe fallido en sus promocionados partidos de *paddle*.

La crisis inédita del capitalismo financiero, la máxima metáfora de la cultura efímera —que fabrica por estos días millones de desocupados, protestas callejeras, represión— y la siempre tangible amenaza de una resolución nuclear y armamentística a la guerra de dos mundos, pone de relieve la actualidad de este interrogante. Sus efectos en el arte son todavía difusos. Los avances de la última

década, hoy amenazados, admiten, sin embargo, vislumbrar una etapa que no resigne lo colectivo, ni la vieja aspiración humana de terminar con la injusticia y la pobreza. Nada está sellado.

Este largo preámbulo intenta contextualizar el paisaje áulico. Allí, la relación que se establece entre profesor y estudiantes discurre en la oposición ver/ser visto.

De nuevo al primer párrafo. Doy clases en un amplio auditorio ante cientos de jóvenes. Ellos me ven. Yo también los veo, pero creen que no los veo; que son invisibles o están protegidos por la dispersión de mi mirada en el conjunto. Padece de la necesidad de ser mirados. En nuestro oficio esto es sencillo: todos te miran, al menos un rato. Lo opuesto sucede del lado del alumno. Muchas veces, en clases numerosas, el año se extingue sin que nadie note tu presencia. Marta Zátony lo analiza con su habitual hondura:

Esta necesidad tan humana de ser mirado, que alguien sepa cuál es tu nombre y qué hay realmente en tu corazón, es universal y, tal vez, eterna. Quizás ustedes nunca hayan experimentado lo que voy a comentar, porque nacieron acá, en la Argentina. Yo sí lo experimenté y durante los años posteriores a mi llegada a la Argentina, uno de mis deseos más grandes era que al caminar por la avenida Córdoba o por Corrientes alguien me dijera: «Hola, Marta. ¿Cómo estás?». Pero en aquellos años no me sucedió. Y es lógico. No estaba sujeta a este país. Yo entré en este país, hubiera podido salir, y excepto algunos muy pocos, este mundo no se enteró de que yo existía. Es esperable, por otro lado, que si uno es turista, y está, digamos, en Turquía o en China, tampoco le van a decir «Hola, Marta». Eso me importa poco y nada, realmente nada, pero donde uno vive y va entretejiendo fenómenos consigo mismo, necesita ser visto, conocido. Otros dos sustantivos que actúan como sinónimos, que en esta circunstancia son sinonimizados. Visto-conocido. Sin embargo, ser visto no es solamente ser conocido sino que connota también ser entendido. Entendido en el sentido que se sepa que quiere hacer, hacia donde quiere caminar, que ideología tiene, que piensa. Pero por este ser

entendido, ser conocido se paga. Así, el no ser visto tiene su ventaja y no ser visto tiene su precio. Todo el mundo sabe que vivir solo tiene su precio. Nunca jamás nadie se para en la puerta del baño para observarte, y con eso, más allá de su propuesta o saber conocido, para sujetarte (2008: 24).

Vemos la mirada de los demás y nos sentimos vistos. En el curso, grupos de estudiantes retraídos se ubican en el fondo del salón. Pese a mis advertencias, se sientan en el piso. Incluso delante de la puerta vaivén por la que se ingresa al anfiteatro. Los que entran más tarde asumen una actitud que delata sigilo. Ensayan un paneo del panorama que les devuelve el auditorio, saludan. Tras dudar, escogen un sitio y allí se depositan. A menudo hablan con un compañero. Intentan pasar inadvertidos, pero nadie es tan advertido como ellos. Por supuesto que la clase se interrumpe. Muchas veces reparo en esa contradicción: ampararse en el fondo y, sumido en la penumbra, conquistar la atención del resto. Se apaga la luz, crece la expectativa, algo va a suceder.

En la educación del arte la oscuridad convierte las aulas en teatros, porque la proyección de imágenes fijas o en movimiento requiere de contraste y el inicio de la música presupone el silenciamiento y la penumbra de los testigos silenciosos. Esa oscuridad protege. En su manto la concordancia ver/ser visto se altera.

Edgar Morin escribe:

El espectador de las «salas oscuras» es sujeto pasivo en estado puro. Nada puede, no tiene nada que dar, ni siquiera sus aplausos. Está paciente, y padece. Está subyugado, y sufre. Todo pasa muy lejos, fuera de su alcance. Al mismo tiempo todo pasa en él, en su cenestesia psíquica, si se puede decir así. Cuando los prestigios de la sombra y del doble se fusionan sobre una pantalla blanca en una sala oscura, para el espectador, hundido en su alvéolo, mónada cerrada a todo salvo a la pantalla, envuelta en la doble placenta de una comunidad anónima

y de la oscuridad, cuando los canales están obstruidos, entonces se abren las esclusas del mito, del sueño, de la magia (1972: 114).

El valor de aparecer, de ser «imagen», la espectacularización, enlaza con dos condiciones de la contemporaneidad: el culto por la novedad (especialmente palpable en la incesante renovación de aparatos electrónicos y de parejas) y, muy marcadamente, el voyeurismo. Al respecto, reflexiona Silvia Ons:

Se trata de una metafísica donde el hombre se convierte en el centro de referencia del ente en cuanto tal, y esto es posible en tanto el mundo ha devenido imagen. Imagen del mundo significa no tanto calco, sino «estar al tanto de algo», situar a lo ente mismo ante sí para ver qué ocurre con él y mantenerlo siempre ante sí en esa posición. Imagen del mundo significa concebir el mundo como imagen.

Considero que actualmente a ello se le agrega el mundo como «ojo» y que Lacan se anticipó sabiamente cuando diferenció la visión de la mirada. Una mirada está presente más allá de lo que podemos ver, una mirada a la que se le entregan los videos, las fotos, lo que antes era privado; una mirada que ejerce un control sobre las existencias y que llama a los impulsos convocándolos. En este sentido, en esta época de supuesto libertinaje hay muy poco espacio para la libertad, pese a que se crea lo contrario, puesto que la libertad del secreto ha desaparecido. Hay un momento en la vida del niño que tiene suma importancia y es aquel en el que puede mentir, ya que en esa mentira comprueba que sus padres no lo conocen integralmente, que es distinto, otro. En el siglo de la transparencia, se pierde esta dimensión de opacidad necesaria, margen para nuestra libertad. Así, cuando la misma pareja filma un video erótico, las puertas que preservaban su intimidad se han abierto, el ojo de la cámara ha entrado en el recinto privado para captar el secreto del goce (2016: 89).

La contracara de esta vulneración del secreto a partir de ese ojo permanente que nos mira es lo que no vemos al mirar; esa mirada distraída que puede ser producto del cansancio acumulado en una noche larga, que se activa de golpe. Cualquiera lo ha protagonizado en medio de una cena en la que se departe, digamos, un tema grave, cuando alguien dirige su atención a la pantalla de su *telefonito* (si es que todavía es válido llamarlos así). Se rompe el efecto de un episodio social y el eventual autoexcluido elabora una nueva conexión que él y su también ocasional interlocutor dirimen.



Vestuario de la Selección Argentina de fútbol luego de un partido de la Copa América Centenario en Estados Unidos (2016)⁹

Periódicos digitales, *notebooks*, correos. Tan lejos del hábito añejo de ir a buscar el diario a la calle a pesar del frío invernal. La velocidad inductiva con la que funcionan los dispositivos naturalizan la perturbación permanente. Recuerdo que mi padre leía el periódico sentado en un sillón en actitud ceremonial aunque estuviera

enterándose de los resultados futbolísticos del domingo. Era una acción solitaria.

Hoy andamos con esta cultura a cuestas. Caminamos, comemos, manejamos, esperamos un turno en el dentista y, era esperable, damos o recibimos clase pantalla en mano. Es arduo determinar si esto es el progreso. A veces sí, a veces no. A veces, por suerte, tenemos Internet, pero ¿cómo sobrevivir sin ella? A propósito de esto, Emiliano Galende (1992) señalaba hace veinte años —cuando la tendencia a la autoexclusión por vía tecnológica ni se aproximaba a la magnitud actual— la importancia de atender a los indicadores de debilitamiento de la vida social a favor del aislamiento, la hostilidad, la manipulación a la que somos sometidos en manos de la inocencia aparente de la neutralidad técnica.

Quando el espacio social se empobrece, los sujetos tendemos a desinvertir la realidad exterior y a volcarnos fervorosamente sobre nosotros mismos, giro que es facilitado por la producción y la adquisición de objetos de utilización personal que sustituyen el encuentro con los otros (Galende, 1992: 325).

Volvamos un momento a la clase y a la faceta verborrágica de la fragmentación, aquella que tiene lugar a través de la sobreexposición. Centrémonos en uno de sus actores: el alumno hiperparticipativo. El que se interpone a cada minuto cambiando de tema, exigiendo atención y protagonismo; el que desea plasmar su posicionamiento ideológico, su demanda o su inconformismo o, simplemente, el que quiere ser escuchado. Esta perseverancia en la acción de fracturar el flujo y la continuidad que requiere cualquier tarea —romper climas conquistados con esfuerzo— no es prerrogativa de los jóvenes. Ocurre en cursos de posgrado, en capacitaciones para profesores, en conferencias y en reuniones del máximo nivel de decisión académica o política. Siempre brota alguien que habla de más, que rompe el sentido de lo que se intenta discutir, que deriva en parrafadas interminables,

que relata con minuciosidad aconteceres intrascendentes y que intenta acaparar la atención (y a menudo la perplejidad) ajena.

Otra característica es la exigencia de respuesta inmediata a cuestiones que no se pueden explicar en el instante. Diríamos, con Paul Virilio, que casi todo se ha convertido en velocidad. Es como cuando en esos programas de panelistas tan en boga le inquietan al desconcertado legislador, «pero ¿por qué siguen existiendo los pobres?», mientras el resto de los concurrentes vociferan y se superponen en búsqueda de su bocadillo y el delgado y mordaz conductor otorga la palabra sin ahorrar ironías destinadas a la humillación de los presentes y a la complicidad de los espectadores. Lo mismo puede pasar en las clases. El encanto indómito que impulsa al *zapping* y a la exhibición de secretos y de miserias privadas se impone al flujo del devenir colectivo. La imposibilidad de callar que, no hace falta aclararlo, alcanza por igual a docentes y alumnos. Retomemos a Silvia Ons:

Contar absolutamente todo se ha transformado en un deber: los programas televisivos muestran que los confesionarios han devenido lugares públicos. La tecnología anula los espacios que estaban confinados al silencio; lejos ha quedado la muchedumbre silenciosa, que hoy transcurre acompañada por los infaltables celulares, hablando o enviando mensajes de texto insustanciales. Heidegger destacó que el hombre hundido en la temporalidad moderna no puede detenerse, es ávido de novedades, propenso a las habladurías y a comprender todo sin previa apropiación de las cosas. La consecuencia es su falta de paradero como nombre del desarraigo. Cuando lo privado deviene público, los sujetos pierden su morada. Ya lo dice el proverbio: se debe hacer un elogio del callar, pero no oponiendo ese silencio a la palabra. Por el contrario, es necesario callar para bien decir y para que el habla no sea esa catarata verbal en la que el hombre se extravía (2016: 89).

Frente a esa instancia, el docente queda encerrado. A la tercera o cuarta ocasión en la que el hecho se produce, el profesor, en lugar de preservar al conjunto, escucha resignado. ¿Por qué? ¿Por qué no postergar respuestas, invitar al preguntón a acercarse al finalizar la clase, sugerir lecturas y, así, proteger al resto que tolera el monólogo con fastidio? Tal vez, un ápice del sentido culposo heredado de tanta pedagogía radicalizada y, en paralelo, macerado en dictaduras y en silenciamientos lleve a confundir democracia con narcisismo extremo, tensando el par cohesión/disgregación.

Ya mencionamos los tabúes que deben superarse a la hora de establecer reglas, normas o, al menos, acuerdos mínimos que los sujetos que intervienen en una situación de aprendizaje deberían respetar. Comenzar a horario, frecuentar apuntes y programas, estudiar. Hay otro imperativo que resume parte de la urdimbre tejida entre las dialécticas sociales y las conductas individuales. El imperativo de lo bello. Señala Michaud:

Nosotros, hombres civilizados del siglo XXI, vivimos los tiempos del triunfo de la estética, de la adoración de la belleza: los tiempos de su idolatría. [...] las obras han sido reemplazadas en la producción artística por dispositivos y por procedimientos que funcionan como obras y que producen la experiencia pura del arte (2007: 10-11).

Si todo debe ser bello, la imperfección es inaceptable y nada deja en evidencia las imperfecciones con mayor crudeza que la vejez. La finitud y, con ella, la obsesión por enmascarar la propia historicidad reflejada en declives físicos o psíquicos se mueven de la negación a la repulsa.

En mi niñez creía que un señor de cuarenta era un anciano. En cierto modo lo era. Es la perspectiva aquello que permite diferenciarnos. Asistimos a la notable alteración de las categorías estéticas y a un paradigma de belleza que ya no es el platónico ni el moderno. La estetización del mundo contemporáneo ha penetrado en vidrieras y

en ataúdes. Invito a mirar registros fílmicos de los años veinte. Los niños parecían hombres bajitos con pantalones cortos. Hombres pequeños. Ahora los adultos de mediana edad semejan adolescentes entrados en kilos. Esa engañosa lozanía, «la eterna y vieja juventud»,¹⁰ la que enajena y la que equipara falsamente, conlleva un riesgo: el abandono de esos jóvenes que demandan la presencia de un adulto.

La disgregación de expectativas colectivas sustituye la construcción de horizontes complejos por puntos focalizados. En esa línea se inscribe la queja. La queja individual que reniega de las salidas políticas. La queja por el desgaste del cañón de video. La queja porque hace calor en verano y frío en invierno; porque hay demasiadas hojas en otoño que atascan sacagües que nunca limpiamos o por las alergias primaverales que recrudescen con los primeros albos.

Entre esos flagelos hay uno que le pertenece por completo a la sala de profesores: quejarse de los alumnos. Frases del tipo: «El nivel es cada vez más bajo, no leen nada, nada les interesa». Como si un *síno* atávico e indescifrable nos capturara al comienzo de cada ciclo lectivo. Es un antiguo dogma conservador que resurge con periodicidad desde postulados que anuncian la debacle educativa y la nostalgia por los llamados «años dorados». El recuerdo de lo que no pasó. En esa época improbablemente gloriosa —que en la historiografía liberal coincide con la consolidación del estado mitrista—, menos del diez por ciento de la población accedía a la escuela secundaria. Era el momento del centenario, del país agroexportador, que devendría en la Patagonia Trágica y en la Década Infame. La siguiente, añorada por el progresismo, fue la economía desarrollista, la de los indudables avances en investigación, pero coincidió con la privatización de las universidades, con el Plan Conintes y con la proscripción del peronismo.

La posmodernidad, marcada por la desintegración y la suspicacia iconoclasta, es fértil en mitos: pese al fin presagiado acerca de los grandes relatos, se reconstruyen los mitos de la temporalidad y la eternidad —la juventud perenne, el eterno retorno, la pura aceleración que habilita a ocupar dos espacios al mismo tiempo—, y germinan

relatos asociados a las tecnologías: la náusea por el cuerpo anómalo que aspira a ser sustituido por su versión virtualmente mejorada.

Ese modelo antiglobalizante fue brutalmente derrotado por la globalización extrema que paradójicamente amplió los límites del campo de batalla: una batalla regida por el terror. La fragmentación heterogénea dio lugar a la total globalización —escena en la que se dirime la disputa entre el bien (Occidente) y el mal (Oriente)—, a la ilusión por el acceso inmediato a la respuesta ante la minúscula incerteza del presente perpetuo, a la fantasía de la aceleración y la alimentación vegana que nos brindará en la vejez disimulada la piel de Nacha Guevara.

Desconocemos si la posmodernidad existió; si es, como afirma Habermas, un pliegue de la modernidad; si se trata de una modernidad líquida; si aún transitamos la Edad Contemporánea o si, según sostienen líderes políticos del continente, asistimos a un cambio de época. Poco vislumbramos acerca del futuro. Pero, sea cual fuere tal circunstancia, es aceptable inferir que las condiciones enunciadas incidieron en el debilitamiento de los roles de padres y de docentes. Ante esa deserción, los niños padecen una incipiente soledad y la clase está mancada de antemano.

Referencias bibliográficas

- Anderson, Perry (1993). «Modernidad y revolución». En Casullo, Nicolás (comp.). *El debate modernidad-posmodernidad* (pp. 92-116). Buenos Aires: El cielo por asalto.
- Bell, Daniel (1960). *El fin de la ideología*. Madrid: Technos.
- Berman, Marshall (1993). «Brindis por la Modernidad». En Casullo, Nicolás (comp.). *El debate modernidad-posmodernidad* (pp. 62-91). Buenos Aires: El cielo por asalto.
- Buck-Morss, Susan (2011). *Origen de la dialéctica negativa*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Cardenal, Ernesto (1965). «Oración por Marylin Monroe». *Oración por Marylin Monroe y otros poemas*. California: La Tertulia.
- Casullo, Nicolás (1993). *El debate modernidad-posmodernidad*. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- Ciafardo, Mariel (2011). «Entrevista a Eduardo Russo». En Belinche, Daniel.

- Arte poética y educación* (pp. 204-211). La Plata: Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.
- Ferry, Luc; Renault, Alain (2001). *Heidegger y los modernos*. Madrid: Paidós.
- Foucault, Michel (1966). *Las palabras y las cosas*. París: Gallimard.
- Foucault, Michel (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, Michel (1990). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Galende, Emiliano (1992). *Historia y repetición*. Buenos Aires: Paidós.
- Guevara, Pedro (1999). «Crítica a la teoría del poder de Michel Foucault». *Memoria Política / Universidad de Carabobo. Facultad de Derecho. Centro de Estudios Políticos y Administrativos* (pp. 141-183). Valencia: Ediciones del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Ibañez, Jesús (1979). «Las técnicas de investigación social como poder: su inserción en los procesos de producción y consumo de individuos». *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Hall, Stuart; Whannel, Paddy (1964). *The Popular Arts*. London: Hutchinson Educational.
- Hassan, Ihab (1991). «El pluralismo en una perspectiva posmoderna». *Revista Criterios*, (29), pp.267-288.
- Hobsbawm, Eric (2012). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Planeta.
- Hoggart, Richard (1957). *The Uses of Literacy*. London: Chatto and Windus.
- Lipovetsky, Gilles (1986). *Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Lyotard, Jean-François [1979] (1995). *La condición posmoderna*. Madrid: Rey.
- Michaud, Yves (2007). *El arte en estado gaseoso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, Edgar (1972). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Seix Barral.
- Sotang, Susan (1969). *Contra la interpretación y otros ensayos*. Barcelona: Seix Barral.
- Thompson, Edward (1963). *The making of the English Working Class*. London: Victor Gollancz Ltd.
- Williams, Raymond [1958] (2001). *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Zátonyi, Marta (2008). *La mirada del arte desde la filosofía*. La Plata: Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

Canciones

Divididos (1993). «Qué ves». *La era de la boludez*. Argentina: PolyGram.

Masliah, Leo (1993). «Corriente alterna». *Textualmente 2*. Montevideo: Perro Andaluz.

Referencias electrónicas

Anderson, Perry (1984). «Modernidad y revolución». Revista *Leviatán*, (16) [en línea]. Consultado en abril de 2017 en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=937095>>.

Berman, Marshall (1985). «Brindis por la Modernidad». Revista *Nexos*, (89) [en línea]. Consultado en abril de 2017 en <<http://www.nexos.com.mx/?p=4481>>.

Habermas, Jürgen (1981). «Modernity versus Postmodernity». *New German Critique*, (22), pp. 3-14 [en línea]. Consultado en abril de 2017 en <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/sociology/staff/robertfine/home/teachingmaterial/sociologyofmodernity/readings/modernity_versus_postmodernity_habermas.pdf>.

Hall, Stuart (1994). «Estudios culturales: dos paradigmas». Revista *Causas y azares*, (1) [en línea]. Consultado en abril de 2017 en <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/131827.pdf>>.

Huyssen, Andreas (1987). «Guía del posmodernismo». Revista *Punto de vista*, (29) [en línea]. Consultado en abril de 2017 en <<http://www.ahira.com.ar/revistas/pdv/21/pdv29.pdf>>.

Ons, Silvia (18 de febrero de 2016). «Videos procaces». En *Página 12* [en línea]. Consultado en abril de 2017 en <<https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-292726-2016-02-18.html>>.

Sader, Emir (4 de enero de 2016). «La izquierda del siglo XXI». En *Página 12* [en línea]. Consultado en abril de 2017 en <<https://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-289505-2016-01-04.html>>.

Sánchez, Matilde y Pérez Bergliaffa, Mercedes (26 de septiembre de 2016). «La reinención de la mirada crítica. Entrevista con George Didi-Huberman». En *Suplemento Ñ* [en línea]. Consultado en abril de 2017 en <http://www.clarin.com/rn/edicion-impresa/reinencion-mirada-critica_0_Syv7iNF9vQx.html>.

Notas

1 Para ampliar ver: *The Uses of Literacy* (1957), de Richard Hoggart; *Cultura y sociedad* (1958), de Raymond Williams; *The making of the English Working Class* (1963), de Edward P. Thompson; *The Popular Arts* (1964), de Stuart Hall y Paddy Whannel. Una retrospectiva más reciente de estos textos puede ampliarse en «Estudios culturales: dos paradigmas» (1994), de Stuart Hall.

2 El texto de Marshall Berman fue publicado por primera vez en 1985 la revista *Nexos*.

3 El texto de Perry Anderson fue publicado por primera vez en 1984 en la revista *Leviatán*.

4 Foucault desarrolla el asunto en su conocido artículo «Las meninas», ensayo sobre el cuadro en el que Velázquez retrata a la pareja real, Felipe II y su esposa Mariana, en el que dicha pareja no aparece. Solo se ve reflejada en un espejo. Como observa José Pablo Feinmann, Foucault toma el cuadro de Velázquez para demostrar que en la época clásica, antes del surgimiento de la Modernidad, el sujeto no existía. Traduciendo sujeto por hombre, vamos hacia la idea de la muerte de éste. Ese encuadre conceptual, con el que simpatiza buena parte de la burguesía bien pensante de posguerra, donde el deconstructivismo, la diseminación, expresan la repulsa ante cualquier totalización, es fundamentada en gran medida por la brillantez narrativa de Foucault.

5 Se asocia la primera crisis del petróleo de 1973 a la decisión de la Organización de Países Árabes Exportadores de Petróleo (los países árabes de la OPEP a los que se sumaron Egipto, Siria y Túnez y otros del golfo pérsico, como Irán) de no exportar más petróleo a los países que habían tomado partido por Israel en la guerra del Yom Kippur que protagonizaron Israel con Siria y Egipto. Esta medida alcanzó a Estados Unidos y a sus socios de Europa Occidental y provocó el aumento del precio, la inflación y la brusca disminución de la actividad económica de un Occidente que basaba su consumo creciente en los hidrocarburos derivados. Fue el punto de partida a la nueva estrategia de Estados Unidos respecto de las políticas de globalización y el neoliberalismo.

6 Al respecto ver «Modernity versus Postmodernity» (1981), de Jürgen Habermas y el análisis de estas y otros posicionamientos que desarrolla Andreas Huyssen en su artículo «Guía del posmodernismo» (1989).

7 La imagen de Maradona de niño fue extraída de <http://www.infobae.com/>

deportes-2/2016/10/30/diego-maradona-16-recuerdos-increibles-de-mi-infancia-en-fiorito.

8 La imagen de Maradona fue extraída de <http://www.fotolog.com/loveoflesbian/47995399>.

9 La imagen fue extraída de <http://www.marca.com/futbol/copa-america/2016/06/19/57667128ca4741c2558b45d4.html>.

10 Es un pasaje del tango *Naranja en flor* de los hermanos Expósito.

CAPÍTULO 4

SEDUCCIÓN Y VACÍO

Cuando la clase enamora pero no enseña

Es presumible que la versión escrita de un hecho artístico que implique movimiento resulte exigua confrontada con lo que se pretende narrar. Lo mismo aplica con relación a una imagen fija. Tendemos a eliminar detalles. A las limitaciones verbales de cualquier análisis respecto de un suceso, se agrega la opacidad del arte que habita zonas ambiguas. Por eso, la advertencia a un curso de artistas iniciados es que desconfíen de las impresiones, de las tipificaciones rígidas, de lo demasiado claro.

Anton Ehrenzweig (1973) sostiene que la fábrica interior del arte nunca puede ser aprehendida completamente porque en el acto de percibirla la transformamos en algo sólido y concreto, limitación que se amplifica en el registro de una acción dramática. Los medios de observación interfieren con el fenómeno observado, por lo que no es posible captarlo en su estado genuino.

[...] la estructura oculta del arte es creada a unos niveles más bajos que los de la conciencia y más próximos a las indiferenciadas técnicas del proceso primario. Pero una vez creada, sólo la podemos observar a nivel superior de la conciencia. [...] Nos vemos obligados a observar la inconsciente estructura del arte valiéndonos de técnicas gúestálticas del (consciente) proceso secundario las cuales imprimen en aquella una estructura más definida y compacta. Este proceso secundario se da también en la llamada revisión de un sueño que se recuerda. La estructura original de un sueño tiene la aparente incoherencia caótica

que caracteriza al proceso primario. Cuando después de despertarnos tratamos de recordar lo soñado intentaremos proyectar sobre ello una mejor *gestalt*. Lo alisaremos eliminando detalles al parecer superfluos y llenando vacíos o reajustando incoherencia (Eherenzweig, 1973: 9).

En este apartado se escoge un fragmento del espectáculo *Grandes Hitos* (1995) del conjunto Les Luthiers, en el cual el actor Daniel Rabinovich (Buenos Aires, 1943-2015) ensaya una lectura en la que trastabilla una y otra vez.

Se escuchan aplausos. La cámara lentamente enfoca el círculo que demarca la luz en el escenario oscuro. El actor ingresa en él. Su actitud corporal concita, inmediatamente, la complicidad del público y las risas surgen en consecuencia. La gestualidad del personaje es intraducible. Munido de una carpeta, acomete con su monólogo que avanza en torno a la quimérica narración del desarrollo compositivo de una de las obras del célebre Johann Sebastian Mastropiero, personaje de ficción creado por el grupo. Rabinovich despliega dotes histriónicas con soltura, guardando fidelidad al artificio: la articulación deliberadamente tergiversada de palabras y de frases que alteran el sentido. Dice: «Mastropiero se ha creado fama de artista espiritual pero come todo. Pero come de todo. Pero con métodos pocos. Pero con métodos poco claros». El juego se dirime en la pretendida iluminación racional que devela el error que es funcional a la construcción inconsciente de la transmutación provocada por su lapsus lingüístico. El correctivo es parte indispensable del texto desplegado en la alternancia entre lucidez e ingenuidad.

La primera frase ya invita al equívoco: «Todo comenzó cuando un conocido crítico se resfrió». Rabinovich, ante cada tropiezo, amplifica el traspie con una enmienda pretendidamente erudita. «Todo comenzó cuando un conocido crítico se refirió —aclara— a Mastropiero. Con esto termino —insiste el actor—. ¡Con estos términos!», rectifica con énfasis. El recurso se repite sin perder efectividad. Por ejemplo: «Podríamos llegar a admirarlo siempre. ¿Y cuándo tomaremos? —aclara—. Siempre y cuando tomáramos en cuenta su tenaza. Su

tenaza mmm visión. Son dos palabras —confirma Rabinovich—: tenaza mmmvisión», en lo que obviamente sería «tenaz ambición». La escena discurre reiterando la receta, exagerada o diluida de acuerdo con su nivel de inverosimilitud. En un punto en el que lo absurdo de la licencia interpretativa del texto original alcanza su cenit, explica: «Y por eso Mastropiero soportó ¿Ha batido un huevo?», por «abatido un nuevo fracaso». «Y cuando ya no podía más sacudió a la condesa», por «acudió a la condesa». El absurdo crece: «Que era la persona ¿y doña?». Corrige: «Que era la persona idónea». La coda es la siguiente: «Aquí termina la anécdota, pero él se mató. Da vi adá. Más». El semblante de Rabinovich hace el resto. En realidad, ¿en realidad?, «pero el tema todavía da para más». El *lapsus lingüis* vuelve la situación desopilante.

La narración es avara con el tono hilarante del video y con el efecto que el tratamiento de una presumida historia, de un a su vez irreal personaje con apellido de músico estereotipado, incita. Su proyección en la pantalla frente a una clase numerosa duplica el resultado. Los estudiantes celebran en vivo y simultáneamente con el público integrado al video. Realidad y ficción se entrecruzan. Es un material que captura un momento de extrema atención y que incrementa la empatía con el profesor a cargo de la clase, quien se suma al clima general.

Una derivación didáctica posterior podría llevarnos por varios caminos:

1) Reparar en la implicancia *quiebre sintáctico/reconfiguración semántica*. Al agrupar de manera arbitraria las palabras cambiando su fisonomía, al enlazar con desparpajo las frases «ha batido» por «abatido» o al agregar una consonante o una vocal («sacudió a la condesa» por «acudió a la condesa») estos enlaces, que suponen la aleatoriedad premeditada, en verdad construyen un texto guionado. Son prácticas usuales en la oralidad y poco frecuentadas en la enseñanza: variaciones de acentuación, de intensidad, de timbre, de longitud e inflexiones y desplazamientos de altura.

Es un truco que emplean muy bien payasos y actores. Un personaje le dice a su *partenaire* —una mujer, bella y esbelta—: «Me encanta su caballo, digo, su cabello», mientras eterniza un ademán inconcluso de

admiración. «Estar con usted me da mucho susto, digo, mucho gusto». Reemplazar la metafórica frase «los colores irrecuperables del cielo» por la vulgar «los olores insuperables del celo». Cuando estos lapsus no son deliberados y tienen testigos, el papelón se le atribuye, justamente, al inconsciente. Los hay memorables: el actor que ante la batalla entre indios y colonizadores divisa los bajeles que despuntan en el horizonte. Con esfuerzo consigue un pequeño bolo: «Estamos salvados, las velas de Ayolas». En ese momento culminante, su psiquis le juega una mala pasada y exclama: «Estamos salvados, las bolas de Ayelas». Cuentan que los falsos muertos caídos en la contienda, fueran nativos o soldados, rebotaban de la risa contra las tablas.

Desde luego, los discursos políticos son ricos en anécdotas de esta naturaleza. Hubo presidentes argentinos que dieron cátedra de ello. Uno inolvidable lo protagonizó Carlos Menem, quien, en un acto proselitista, exclamó: «Vamos a terminar con todas las escuelas primarias, eh... precarias». El gobierno actual es una fuente inagotable de la que prescindiremos por su dramática actualidad.

Músicos, bailarines, actores, que se exponen en acto, temen equivocarse, olvidar la letra, el movimiento o la melodía. Apelan a diferentes estrategias para serenarse. Las razones de tanto pesar también hay que buscarlas en el modo con el que algunos maestros afrontan su tarea, siempre atentos a enmendar el menor error. Esta tendencia consiste, básicamente, en interrumpir el flujo de la continuidad para corregir un aspecto puntual. Si se pretende que un instrumentista inexperto aprenda a tocar un pasaje entero, de corrido, la intromisión ante cada traspíe promueve el resultado inverso. Las cuestiones técnicas o posturales y la resolución de dificultades aisladas deberían considerarse después. El ejecutante se acostumbra a fragmentar en lugar de unir y privilegia la memoria técnica por sobre la formal.

Al hacerse consciente el procedimiento, como equívoco voluntario, el efecto se torna recurso. La permutación de letras, de sílabas o de palabras (sonidos, configuraciones, ordenamientos lógicos, lo que en retórica corresponde a las operaciones de intercambio, de sustitución o a ambas) o su reemplazo por otras parecidas en su pronunciación

y con un significado diferente es aplicable a imágenes visuales, corporales, sonoras.

La marca que para el psicoanálisis se expresa como una reacción del inconsciente ante una manifestación consciente en la que el sujeto pone en palabras lo reprimido, en manos de un artista se convierte en una herramienta interpretativa y compositiva, aun en las expresiones abstractas o en la interpretación instrumental de música que depende, para su configuración total, de las decisiones que el ejecutante tome con relación al modo de juntar dos sonidos, decidiendo dónde agrupar o segmentar. La manera en que se fija la materialidad experiencial de lo que suena, sutura, al menos parcialmente, el engaño de la memoria consciente que sustituye lo escamoteado en el registro inconsciente. El recuerdo no es la partitura, la notación, cuyas limitaciones la vuelven asépticas a las huellas emocionales no cuantificables, como la intensidad, los ataques, las variaciones de tempo y dinámica. En estas versiones del tango clásico *El choclo*, de Ángel Villoldo, las ligaduras definen el sentido.

Esas ligaduras,¹ expresadas con una línea curva que une las cabezas de dos o tres notas, se ubican en segmentos diferentes y generan un resultado también distinto.

Volvamos a Rabinovich. El sonido que pertenece a una palabra se desplace por contigüidad, transponiendo la significación o supliendo párrafos enteros por semejanza formal y contraste o por oposición de sentido («resfrió» por «refirió», «le acostó un viejo» por «le costó un viaje»). La identificación de estos comportamientos acoge derivas que van desde el humor de connotaciones sexuales («sacudió a la condesa») hasta los sutiles trazos de Walter Benjamin: el papel de las palabras como soporte de un segundo lenguaje, almacén de una expresión mimética en la que la lengua no funciona como una convención instrumental de orden signico, sino como el contorno textural que añade sentido: una oposición simple y efectiva. El juego tensiona la convención (particularmente en el caso del texto parodiado que se conjuga con lo que el público presupone que es correcto). El desvío, la ruptura y la vulneración de las normas actúan como un nuevo catalizador de materiales que se transforman, quebrando el

El Choclo

Version 1



Version 2



Version 3



El choclo, Ángel Villoldo

Flujo de lo esperable. No existiría tal desvío sin el paraguas cognitivo de la totalidad, como se revela en este conocido ejemplo de *gestalt*:

Sgeun un estduio de una unviersdiad inglesa, no ipmotra el odren en el que las letars etsan escricas, la uncia csoa ipormtnate es que la pmrira y la utlima lerta esetn escricas en la psiocion corcreta. El rsteo peuden estar atolemnte mal y aun porda lerelo sin pobrleams. Etso es prouqe no lemeos cada lerta por si msima snio la paalbra en un otdo.

2) Estas variantes compositivas podrían trasladarse a disciplinas conexas: las artes visuales, el teatro, la danza, el diseño multimedial y gráfico. Los procedimientos van desde cambios de orden, de contraste, de proximidad o de dirección, en la línea de las condiciones de interacción que estudió la gestalttheorie o del trabajo de sustitución por semejanza de la metáfora, tan penetrado por el psicoanálisis.



Grown ups free of charge when traveling with children.
The summer Stena Line becomes The Children's Line. For children over 12, for children over 4 and under 12, 50% off the fare. Book at www.stenaline.se

Stena Line
Making great sense

Publicidad de Stena Line²

Alteraciones de escala, género, disturbio del orden gramatical. No reparamos aquí en una figura específica —lo que sucede con las operaciones retóricas— o en fisuras en formas a priori lógicas, que cuentan con el conocimiento de una estructura precedente que es afectada trocándola. Se trata, más bien, de aquello que desanuda una conexión preestablecida de lo que permanece con lo que cambia y al efecto causado cuando esto ocurre. Orillamos el ámbito de la metáfora, la posibilidad de ver una cosa en otra, que construye su significado por condensación. En la poesía de Juan Gelman abundan:

El encuentro
¿Cómo fue, cómo es todavía?
¿Viste sus ojos en su boca y ella
miró tu silencio o techo
que te abrigaba en Moscú?
¿En la interior de qué celeste
martillaba la roja/ qué
gesto de la calle enmudeció cuando
la vida material vio dicha?/ ¿en
qué hambres pensó tu sudor/ dónde
la animalada de la fiebre
tocó tu mujer después?
Ahora andan
Por púrpuras que el trabajo cansó.
En las preguntas de la madrugada/
padre/ te veo montando lenguas
del claro amor/ las líneas
de viajes que no contaste
ni a vos mismo
(Juan Gelman, 2004/2007: 54).

En este poema, la subversión sintáctica es estructural para la construcción intencional del ritmo. Se quiebra la reciprocidad

causa/efecto, masculino/masculino («¿En la interior de qué celeste martillaba la roja»), entre otras sustituciones que intervienen sobre una conexión precedente, y se crea un nuevo atajo que derriba el discurso que podríamos nominar «realista» y que según Lacan (1986) define una acción singularmente humana.



Ltpaehne (2008). Publicidad de Scrabble³

Por su parte, esta figura, muy difundida para publicitar el antiguo juego de Scrabble, permite conservar una idea de totalidad aun en la disposición desordenada de sus segmentos. En casos, la alteración se da en el orden semántico (el cigarrillo que fuma al hombre, la lluvia mojada por el pelo de una mujer, etcétera).

En los recorridos previstos, por fuera de debates poéticos, semióticos (¿es un cambio de significante que genera un nuevo significado?, ¿o una construcción cercana a lo simbólico en la que un significado preexistente evoca una significación ampliada?),

al recorrer el velo de los procedimientos compositivos empleados se habilitarían nuevos horizontes analíticos. Reparar en los matices de tales recursos exhibe el carácter de doble articulación, de ambivalencia, que parecieran brotar de sus entrañas y coser sus apariencias y sus soportes.



Tira extraída del libro *Toda Mafalda* (2008), Quino⁴

Los estudiantes podrán notar que una mínima permuta impacta en la totalidad. Que, por encima de los propósitos, la obra adquiere su relieve en la relación de sus partes y de éstas con el todo; que colocar algo junto a otra cosa determina el interior de ese espacio ficcional y que las modificaciones que realizamos al acercar o al alejar dos unidades siempre originan derivaciones. Podrían conjeturarse ramificaciones futuras: replicar este comportamiento en textos, imágenes visuales, movimientos sucesivos o inmiscuirse en cualquier obra precedente prescindiendo de intenciones humorísticas. Lo podemos observar en el siguiente ejemplo relatado por Alfred Hitchcock:

La cinematografía pura tiene que ver con cómo se puede cambiar el ensamblaje del film para crear una idea distinta. Tenemos un primer plano y luego mostramos lo que él ve. Supongamos que vio una mujer con un bebé en brazos. Después volvemos a su reacción frente a lo que vio. Sonríe. ¿Qué tipo de personaje es este entonces? Es un hombre amable, comprensivo. Ahora, si quitamos la imagen de la mujer con el niño y dejamos solo la de él y en el medio mostramos una señorita en

biquini, mira la señorita en biquini, la observa, sonrío. ¿Qué clase de personaje es ahora? Un viejo verde. Dejó de ser el señor bueno a quien le gustan los bebés. Eso es lo que puede hacer la cinematografía pura (Hitchcock en Truffaut, 1974: 37).

Si la clase se restringe a exhibir el video (divertido y atrapante), si el docente ignora para qué utilizó ese extracto, si se trata de pasar un buen rato, seguramente la recepción cálida y aprobatoria será similar. Abandonamos el aula satisfechos. El aplauso rubrica esa ilusión. Días después, cuando esos estudiantes necesiten preparar un examen o afrontar escollos respecto de lo enseñado, impelidos por la urgencia de identificar el contenido que supuestamente se expuso en el aula, el regodeo puede convertirse en frustración. No saber para qué hacemos lo que hacemos es una de las de las formas de arruinar una clase.

Referencias bibliográficas

- Eherenzweig, Anton (1973). *El orden oculto en el arte*. Madrid: Labor.
- Gelman, Juan (2004/2007). «El encuentro». *Mundar*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Lacan, Jacques (1986). *El seminario 3: La psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- Quino (2008). *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.
- Truffaut, Francois (1974). *El cine según Hitchcock*. Madrid: Alianza.

Notas

- 1 Ejemplo elaborado por Mariel Barreña.
- 2 La imagen fue extraída de <https://twitter.com/StenaLineUKIE>.
- 3 La imagen fue extraída de la página de Scrabble: <http://scrabble.wonderhowto.com/news/all-other-scrabble-prints-posters-0117475/>.
- 4 La imagen fue extraída de <http://toda-mafalda.blogspot.com.ar>.

CAPÍTULO 5

LA FANTASÍA DEL CONTROL TOTAL

El hombre que hablaba demasiado Delicias de la razón instrumental

Una de las conductas humanas que corresponde a la faceta extrema del narcisismo consiste en negar al otro. Es lo que conduce a errar goles hechos por no pasarle la pelota al compañero, lo que nutre tragedias de distintas escalas —parejas malogradas o crueles genocidios—. La enseñanza es un campo fértil para su exteriorización. Cualquier maestro, el más opaco y desabrido, dispone sin esfuerzo de públicos y de escenarios propios.

Como se sabe, la escuela tradicional surgió en el siglo XVII en la Europa que alumbró el desarrollo de la nueva burguesía y se expandió, más tarde, con la propagación de la escuela pública también en América. Expresaba la doctrina del liberalismo que entendía a la educación como ámbito de preparación intelectual y como fuente esencial de la información, la regulación de la conducta social y el orden.

En este esquema, el profesor es la figura que ejerce la autoridad y que asume el poder de transmitir saberes y de exigir, al mismo tiempo, disciplina y obediencia. Los contenidos que transfiere resultan del acopio que la sociedad y su ciencia acuñaron como verdades acabadas. El currículum, que articula y que enhebra estos conocimientos, prescinde de las experiencias, los deseos y los conflictos de los alumnos, que deben ser capaces de registrar la mayor cantidad posible de datos y de convertirlos en imágenes mentales.

Sin embargo, el papel de la educación tradicional fue clave en la conformación del Estado emergente en la Argentina —después de la campaña del desierto contra los indios en la Patagonia, con la

victoria de Buenos Aires y la presidencia de Roca— junto con los cambios sociales y el aumento de la población migrante. Alejandro Cattaruzza describe:

El impulso dado a la escuela primaria, que no fue solo local sino que también tuvo lugar en otros países latinoamericanos y europeos, aunque con diferentes cronologías e intensidades, persiguió varios objetivos, a veces declarados por los mismos impulsores; otras veces velados. Desde la enseñanza masiva de las habilidades necesarias para cubrir la demanda de mano de obra del capitalismo hasta la difusión de identidades en clave nacional, que vinieron a reemplazar a las antiguas; desde un objetivo civilizatorio y modernizador, que integraba y que garantizaba la cohesión social, hasta un anhelo por disciplinar y por expropiar culturalmente a las masas: estos y otros propósitos han sido atribuidos a la acción escolar (2009: 29).

A ciento treinta años de sancionada la ley 1420 —luego de amplios estudios y refutaciones—, surgidas la escuela nueva y las teorías críticas de diversos alcances y niveles de penetración, la muy vilipendiada teoría expositiva resiste; incluso, al cabo de intentos más sofisticados de redención de la lógica y de las ciencias físico-matemáticas para legitimar los equilibrios del mercado a través de nuevas versiones del positivismo —enmascarado en planes modulares, en evaluaciones objetivas, en *multiple choice*— y, últimamente, con la neurociencia y el notable «cerebro argentino». A ella apelamos. Al exponer durante tres o cuatro horas sin detenernos a escuchar o a preguntar, la supuesta agonía de la enseñanza tradicional presenta signos contradictorios: una fatiga construida en la acumulación de fracasos y su contracara, la tenacidad pertinaz que le impide retirarse como modelo favorito de las vertientes tecnicistas, aún en sus últimos hálitos.

Teórico y práctico

El engranaje que pone en marcha la postal cotidiana en las aulas universitarias —que impele a parlamentar sin pausa ante auditorios somnolientos— funciona desde hace siglos. Consiste en largas parrafadas que devienen al amparo de eso que la academia ha calificado con el discutible mote de «teórico». Su reverso, el tramo destinado a la producción, sería el «práctico». En la universidad, lógicamente, el teórico es responsabilidad del titular o el adjunto, es decir, «del que más sabe», y el práctico está a cargo de los ayudantes o, es obvio, del jefe de trabajos prácticos. Es la pretérita separación intelectual/manual.

En esa lógica, el «trabajo práctico» sería una propagación materializada de las ideas o los conceptos que se explicitan en el teórico. En resumen, la idea es presentada antes de su manifestación fáctica frente a auditorios que aprueban o desaprueban de acuerdo a su gusto, o que exponen rechazo dirigiendo su interés a zonas remotas.

Que alguien hable y hable es un problema frente a las relaciones humanas que requieren de interacciones dialécticas y dinámicas. La reiteración del formato anula potenciales riquezas y planteos que se sumergen en la pura repetición de lo mismo. Aquel que asiste en silencio a esta ceremonia es insondable. ¿Permanecerá ahí? ¿Escuchará? A veces hay pistas con formatos variados: un bostezo, la mirada ligeramente perdida, el murmullo indescifrable. En las relaciones cotidianas, la dificultad para escuchar, alimentada por la proliferación incesante de estímulos de rápida extinción de las pantallas y las redes, se manifiesta en constante imbricación, en diálogos sordos, en obturaciones que fragmentan y que superponen el propio relato con el ajeno. El contacto entre esos dos universos (el que habla y no escucha y su espejo invertido) genera un tiempo vacío, homogéneo, interminable, que agobia y que inactiva. Tal vez en el monólogo se exprese con mayor crudeza la voz como materialización del relato continuo y uniforme que solo narra desde un lugar de poder,

un espacio abstracto que intenta crear en los testigos imágenes mentales.

El carácter de ese fiasco no es mecánico. La discursividad puede ser provocativa y poética, introducir desvíos, fisuras; puede «despertar a los muertos» y trascender el medio utilizado. Una clase que conceptualiza, plena de ejemplos atractivos, que se permite interrogar sin prever soluciones únicas, rompe con el canon teórico expositivo de la modernidad iluminista. Se trata del ejercicio del poder y éste no admite una sola perspectiva. También proliferan las relaciones mudas. El puro hacer es común en los genéricamente denominados «talleres», de vasta y difusa expansión en el arte: una clase «práctica» que también puede devenir ciega e irreflexiva y que conlleva a la misma rutina y desinterés. Muchas veces la modalidad de taller es tan paralizante como las monocordes disertaciones acerca de la teoría platónica. Hay teóricos mudos y prácticos estériles. Acaso propuestas introducidas con un breve marco de nociones claras y sencillas permitirían superar la dicotomía pensamiento/acción, y establecer una dinámica en la que ambas categorías se retroalimenten.

Los docentes acarreamos con una tendencia muy marcada al monólogo. Contrariamente a lo esperable, esa abundancia vuelve ilegible el discurso. Otra vertiente, en la que el papel de los alumnos es minimizado y oscila entre la irritación y el adormecimiento, proviene tanto de la llamada «educación tradicional» como de las corrientes conductivistas en psicología y tecnicistas en pedagogía que, no obstante, encuentran un origen común en el empirismo asociacionista. Ambas se cobijan bajo el paraguas iluminista civilizatorio que intentó, sin éxito, superar el mito desde la confianza en la añeja fantasía del control total, del saber total, que pone en superficie su afán predatorio.

Se sostuvo que si el arte en la modernidad había quedado sumido al rol de la revelación de la belleza, el papel de la ciencia consistía en superar la incomodidad de lo inexplicable, en derribar lo sagrado, en acabar con mitos y rituales a través de la observación científica que permitiría controlar la naturaleza para controlar también la subjetividad, es decir, para acabar con el miedo que produce

la incertidumbre. De esa base, en la que razón y observación se tocan, provienen las corrientes que hallaron en el arte un terreno fértil para su desarrollo. La paradoja, en realidad, encuentra su explicación en esa ambigüedad de la poética: lo dicho y lo callado, la presencia que siempre prefigura una ausencia. ¿Cómo tolerar esa ausencia? ¿Cómo bosquejar la existencia de algo que no podemos ver o entender completamente y que puede ser plenamente experimentado, plenamente amado?

Semejante caos amerita, desde la perspectiva desarrollada, una enorme operación de inteligencia. Pensemos en las extensísimas tareas de discriminación, de clasificación, de medida, de agrupamiento y de asociación a las que fuimos sometidos a lo largo del tránsito escolar. Cuántos rótulos inútiles —luego desmentidos por la experiencia—, inducidos a veces por maestros y por profesores bienintencionados que pugnaban sin éxito por adecuar la realidad a las taxonomías, a las planificaciones que borrarán cualquier sorpresa, a los planes modulares y las evaluaciones objetivas. Examinamos cadáveres de batracios jamás vistos en el movimiento grato de un salto hacia su charco. Clasificamos colores y fallamos en tablas de isovalencia o en el enchastre de los márgenes de las hojas en busca de un gris cinco inhallable. Hemos medido agudos y graves, sonidos naturales y musicales. Hemos superado vallas atravesando módulos cuantificados e inflexibles. Hemos medido, incluso, lo inconmensurable.

Cuando ese intento de control declina, ese formidable intento de control que debe eliminar la diferencia en el caso de que la teoría no se vea ratificada por la empiria, halla su contraparte espiritual. Si un fenómeno se rebela contra los rigores de la causalidad deductiva o de la observación surge, casi de manera naturalizada, la invocación al innatismo, a las funciones cerebrales superlativas o, en un extremo, a «síntomas» (¿desafinar?) cuya cura depende de resoluciones neurológicas que prescinden de estrategias de aprendizaje y de enseñanza. Allí donde claudica la lógica, el ensayo/error y el afán racionalista retorna, como el ave fénix, la justificación cuasi divina. Si la demostración dimite, acude presta, la razón espiritual.

La conjunción de estas prácticas, a las que alguna vez invocamos en un raptó de incertidumbre, amplifica su capacidad de daño. Es habitual conciliar lo peor de todas ellas: largas exposiciones, ejercicios inútiles y apelaciones al talento y a la genialidad que se deslizan en un clima edulcorado, en el cual los alumnos calculan cosas incalculables, incómodamente posados en sus isquiones en el duro alisado de cemento al mejor estilo de los talleres expresivos. Los métodos devienen en infalibles y su poseedor, quien conoce la verdad negada al conjunto, en el hombre que habla demasiado o que en su reverso escrudíña en silencio, con gesto perspicaz o admonitorio, la serie correcta y se yerge inalcanzable.

Curiosamente, en las variables señaladas —manifestaciones de la noción de progreso instrumental—, la razón o la herramienta a la que debe echar mano el que aprende es la memoria; es esa misma memoria negada, como negado es lo pretérito, como si se tratara de los personajes de las obras de Beckett que, con agudeza, ausculta Maximiliano de la Puente:

En lo que respecta al pasado, éste se presenta como inaccesible, inalcanzable e inaprensible para los personajes de las obras de Beckett. Es un pasado mítico, que remite al Paraíso perdido, pleno de cualidades idílicas. Un pasado poblado de objetos, hechos, situaciones, personas que ya no están más en ese presente de carencia y despojamiento absoluto en que viven esos personajes. Un pasado que quizás es utópico justamente porque está negado para ellos, en el sentido de que es imposible que puedan retornar a él. Porque el tiempo sólo avanza hacia adelante —pese a que los personajes de Beckett parecen habitar por siempre un «tiempo cero»— (2007).

Cuando alguna fisura interrumpe la disertación interminable, el derrumbe —precedido por un murmullo creciente que avanza desde las filas del fondo— se desborda. La clase no se arruina por impericia o por falta de planificación —que aquí es lo que sobra dado que

todo es proyectado de antemano—, es esa dificultad para aceptar la disrupción —que sólo se explica por vías supranaturales— la que estaba destinada a fracasar desde el comienzo. Las dos tradiciones se cruzan.

Concluimos citando un párrafo de nuestro libro *Apuntes sobre Apreciación musical* que se refiere a aquella línea que tiene su germen en el pensamiento positivista:

[...] este marco teórico concibe que el conocimiento genuino parta de la experiencia sensible y sólo progresa mediante la observación y el experimento metódico y afirma que las verdades necesariamente lo son por definición o analíticas. Otorgan central importancia a aquello que desde afuera es incorporado por el sujeto y modela su conducta. El aprendizaje es consecuencia de un encadenamiento sucesivo de estímulos y respuestas, controlado por acciones externas más que por la intervención de procesos internos del sujeto. [...] el cuerpo estructural de estas teorías prescinde de la conciencia del sujeto en favor de limitar su estudio a las relaciones directas entre estímulo y reacción, partiendo del postulado de que, a igual entorno, todos los experimentos debieran arrojar igual resultado, ya que el sujeto no construye a priori. Método y objetivo guían las estrategias de aprendizaje: el problema, entonces, se reduce a seleccionar el método adecuado para garantizar las asociaciones entre el mundo circundante y las «impresiones» mentales. Dado que se considera al sujeto como equipotenciable y que inicialmente funciona como receptor neutro (tabula rasa), todo conocimiento se adquiere por medios asociativos y la estructura de la conducta está condicionada por el ambiente. [...] El conductismo pedagógico recurre inevitablemente a los reflejos innatos para justificar lo inexplicable, su eslabón más débil, esto es, que los alumnos ofrecen diversas respuestas frente a un mismo estímulo. [...] Su presentación en sociedad es mucho más sutil. La apropiación de discursos que emergen de posturas en verdad antagónicas ha servido para *aggiornar* estos enunciados. Los mismos científicos enrolados en el empirismo, para quienes la conciencia

proviene de la experiencia sensible, se encargaron, no sin asombro, de descubrir a comienzos del siglo XX que esa conjetura llamada hipótesis, que supedita toda constatación posterior, tiene, entre otras razones, su génesis en la imaginación, noción intuitiva y arcaica. Aprendiendo de sus fracasos, incapaces de seguir soslayando el rol de la subjetividad en la elaboración del conocimiento, jaqueado el principio de observación y verificación neutral, demostrado desde sus mismas bases perceptualistas que no hay «ojo inocente» y que quien mira modifica el objeto de su mirada, se debían buscar las constantes universales del conocimiento en otra parte. Al girar su atención, con un gesto kantiano, los restauradores del empirismo en crisis volvieron a toparse con el sujeto. Pero ya no podía tratarse de un sujeto «subjetivo», perturbado por intereses, amores, emociones, afectos e ideologías. Era necesario entonces diseñar un nuevo sujeto. Un sujeto «objetivo», preparado para especular acerca de leyes naturales e inexorables que rigen el mundo físico. Ante la improbabilidad de tamaño ser, hubo que inventarlo en el laboratorio. Un sujeto «lógico», desencantado, escéptico, superficial e irónico, sin crítica, positivo y redentor del modelo hipotético deductivo. Alcanzando la verdad a través del método, no expuesto éste como una concepción sino como un conjunto de operaciones ideológicamente neutras, impermeable a los atavismos sensorio-motrices y a los engaños de lo simbólico, sin historia y sin pasiones, numerosos educadores adhirieron al modelo descripto, sobre todo durante la década del 80. Repitiendo momentos de la historia, cualquier intento de arrancar al conocimiento de ese cautiverio fue juzgado como un retorno al pensamiento salvaje, acientífico. Esta redención de la lógica, apta para generalizar las categorías de las ciencias físico-matemáticas, padece de extrema vulgaridad al trasladarse a la psicología, la sociología, la historia y, era de esperar, al arte. Sin transponer los límites del funcionalismo, acabó legitimando los equilibrios del mercado. Su ensayo hubiera prosperado de no rebelarse contra ella la sociedad y el hombre reales. ¿Cuánto miden el amor, el olor a café, la madrugada, la tensión de un instante? Parecen preguntas ingenuas. Sin embargo, he aquí el interrogante que la ciencia positiva no ha podido resolver. Por objetiva

y cuantificada que parezca, esta posición no es sino ideológica, la vía a través de la cual el paradigma de esa cientificidad dominante manifiesta sus axiomas invisibles (Belinche & Larrègle, 2006: 17).¹

Las teorías críticas se mofaban de los sucesivos infortunios que los conductivistas obtenían en sus experimentos con ratas. Los roedores, pese al esfuerzo por hallar un único efecto al molde estímulo-reacción, se comportaban aleatoriamente. La burla se expresaba así: no es que el conductivismo parta de falsas premisas; lo que pasa es que hay ratas y ratas.

Referencias bibliográficas

Belinche, Daniel; Larrègle, María Elena (2006). *Apuntes sobre Apreciación Musical*. La Plata: Edulp.

Cattaruzza, Alejandro (2009). *Historia de la Argentina 1916-1955*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Referencia electrónica

De la Puente, Maximiliano (2007). «Leer a Beckett desde Benjamin: algunas tensiones y cruces posibles». Revista *Question*, (13) [en línea]. Consultado en abril de 2017 en <<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/319/252>>.

Nota

1 Reproduzco en este párrafo, de manera muy parcial, un apartado que se publicó en las dos ediciones del libro *Apuntes sobre Apreciación Musical*, en coautoría con la colega María Elena Larrègle y cuya concepción está nutrida de largas conversaciones e intercambios con nuestro querido maestro y compañero Luis Alberto Rubio.

CAPÍTULO 6

CONTENER. CONTENIDOS

¿Qué es un contenido?, ¿algo que hay que contener, que está dentro de un continente? ¿Cuál es ese continente?, ¿el programa, el marco curricular? ¿Delimitamos contenidos generales y particulares como lo establecen los diseños? ¿Tema y contenido son sinónimos? ¿Existen contenidos grandes y pequeños? ¿Es necesario diluir contenidos en favor de las competencias? ¿Perduran todavía los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales como fue moda en los noventa?

Cuando intento espiar programas, salvo que la lectura sea muy atrapante, voy a los contenidos. Así se entera uno. Evidentemente hay reciprocidad entre esta noción —que proviene de las ciencias pedagógicas—, el tema que queremos enseñar y el marco precisado por un recorte disciplinar y por la definición ontológica que concentra rasgos esenciales de ese campo. Los contenidos son conocimientos o saberes que se pueden transferir como un conjunto de relaciones. Por ejemplo, de la formulación «tiempo lineal unidireccional» (en Análisis Musical), «abstracto, proporcional y regular» son derivables otros contenidos, como pulso, acento dinámico, metro, compás, tempo, ritmo, tensión, reposo, repetición.

La trigonometría, las instrucciones genéticas del ácido desoxirribonucleico, o los procesos en la transformación del cemento al hidratarse, no constituyen contenidos de la música. Es real que el arte tiene la capacidad de absorber las cuestiones humanas; que nada vital le es ajeno. Pero, apelando a una orientación elemental, si leemos «alternativas de los sistemas de riego de las cuencas mesopotámicas»

es probable que no se trate de un programa de guitarra. Como señala Umberto Eco, existen ciertas fronteras de una lengua, en el sentido literal de las voces léxicas, que competen también a los programas de estudio.

Las décadas que clausuraron el milenio alumbraron una preeminencia muy marcada por determinadas concepciones pedagógicas que validaron algunos supuestos teóricos. Entre ellos, la preponderancia en la carga horaria de las asignaturas que provienen de las Ciencias de la Educación en detrimento de los contenidos disciplinares. El total alcanzaba el cuarenta por ciento de una carrera de grado terciaria o universitaria y el tema todavía se discute con fervor en recintos de decisión política y académica. Esa deriva, a la que habría que sumarle la existencia de problemas no resueltos en nuestro campo, hizo que las asignaturas correspondientes a las artes visuales, el teatro, la danza y el cine recayeran en esforzados colegas sociólogos, historiadores, semiólogos, comunicadores o en maestras jardineras que, sin escatimar sapiencia para afrontar una clase, para atender a las singularidades de cada etapa y manejar fluida y adecuadamente el lenguaje y las condiciones hermenéuticas, desconocen qué es un marco de encierro, un contrapicado o un acorde. El arte es muy difícil de comprender para el que no lo practica. Entonces, esta confusión derivó en la tendencia a diluir asuntos distintivos del arte en su enseñanza. Hablamos de acciones: cantar, urdir una textura, filmar una secuencia, construir un personaje o realizar un giro sin romperse un tobillo. Hablamos de categorías conceptuales: género, ritmo, tempo, puesta, valor, perspectiva, montaje, contraste, identidad, semejanza.

Tal desplazamiento alcanzó a los postulados analíticos. El análisis del arte experimentó una gran evolución en el siglo XX hasta que conformó un campo autónomo, dentro del cual conviven varios enfoques. Genéricamente, el análisis alude a la indagación, la comprensión, la explicación y/o la interpretación de una realidad determinada y, en el caso del arte, suele plasmarse de maneras ambiguas y abstractas en las que la estéril escisión contenido/forma se disuelve. En esa concepción, el contenido sería lo interior, lo que se dice; la forma, el contorno, el continente. Uno previo y otra postrera. El debate, no por agotado, deja de alimentar axiomas. Sin embargo, el hipotético contenido, lejos de

manifestarse en un recorte autónomo, es identificable por la acción de la forma. Ante tamaños interrogantes, podemos distinguir dos grandes orientaciones que se resumen en las preguntas: ¿cómo es esto? y ¿qué quiere decir esto? Estas opciones no excluyen las subsumidas en ellas: ¿Cómo funciona esto? ¿Qué me dice esto? o ¿Cuántas interpretaciones podemos encontrar sobre esto?

Para la herencia formalista una obra puede ser entendida como una entidad en sí. María Nagore (2004), en la teoría musical, habla de «artefacto» o de «texto» términos que por el momento eludiremos. En esa línea se inscriben atribuciones del formalismo y el estructuralismo. Aquí la búsqueda se orienta a situar y explicar los trazos formales que cimentan la obra, su constitución interna y las funciones que cumplen en el entramado. Una música, como la concepción de Boris de Schlöezer, es un todo cohesionado, una «totalidad globalizante» (Schlöezer & Scriabine, 1960: 72). De ahí se desprende la necesidad de dar cuenta de esa cohesión que requiere de procedimientos de segmentación y localización de comportamientos que recurren y varían. Esa tendencia alberga, con luces y sombras, a vertientes del formalismo y del funcionalismo, a la teoría de conjuntos y a las contradictorias versiones del estructuralismo armónico funcional. El «significado» procede de la coherencia interna de los componentes. La función analítica reside en develar esa coherencia.

En nuestra propuesta de análisis musical (Belinche & Larrègle, 2006), aunque un poco ajada, ensayábamos una crítica a las taxonomías tradicionales que sirvieron durante años (o siglos) para explicar conceptos operatorios (el ritmo, la textura y la forma). Así, se ponían en entredicho tipologías fijas. Las recurrentes (monodía, monodía acompañada, homofonía, frase, motivo, célula) remontan a orígenes que no pueden prescindir del marco histórico y cultural que las vieron nacer. En aquel momento, se postulaba la sustitución de taxonomías por conceptos generales que promovieran, en el análisis, la aprehensión de configuraciones en tanto entidades reconocibles, su dinámica y su comportamiento respecto de las otras integradas en la composición. Son planteos que acreditan la ventaja de su simplicidad. Pero esa simplicidad puede convertirlos en nuevos esquemas. Afirmar

que una obra contiene dos planos texturales y que uno de ellos subordina al otro no nos ilustra más que sobre el propio esquema, si no sabemos cómo, por qué y con qué sentido. Podría corresponder a Mozart, Spinetta o Arjona.

Para el segundo planteo, predominantemente relativista, la obra es concebida como una entidad dinámica que se forja en el proceso de su existencia temporal, que no culmina en su acaecer y que deviene en el tiempo de la escucha. Aquella no es ni puede ser aprehendida al margen de su proceso histórico y compromete su recepción, su interpretación y su contexto. El significado se configuraría como consecuencia, según Roman Ingarden (1989), «de la culminación histórica de su devenir, que la “construye”». Si se mantiene en un circuito de recepción y de reelaboración nunca se llega al epílogo. La tarea analítica apunta a la revelación de su significado, que se encuentra en permanente devenir y que es la razón de su verdadera existencia. Allí recalcan el análisis de la recepción, las corrientes hermenéuticas y las resonancias imprecisas de los estudios culturales, enfoques que se han impuesto en las tres últimas décadas del siglo XX.

Combinados con una posible tercera alternativa circunscripta al acto mismo de la recepción, y que pone su acento en los mecanismos psicológicos (teorías cognitivas y análisis de tipo fenomenológico para los cuales la obra no existe sino como un suceso perceptual), esta postura —si bien amplió inicialmente el horizonte del análisis— derivó en poco tiempo en una laxitud muy distante a sus posibles troncos comunes con la dialéctica negativa de Adorno. La distinción de aspectos culturales (el entorno histórico o social, las condiciones de recepción y las derivas del discurso) y objetuales insinúa que la música y sus componentes formales serían, a priori, menos humanos que su significado. La idea de que nada es sino lo que significa ocasionalmente —que fue refutada en parte por sus calificados exponentes teóricos, como Umberto Eco en *Los límites de la interpretación* (1992), en un texto en el cual discute con su pasado de *Obra Abierta*— le brindó argumentación a varias generaciones para escudarse, en el momento del análisis, detrás de frases del

estilo «bueno, eso depende del contexto» o «eso es de acuerdo a qué siente cada uno», situando la cuestión a una zona lábil. Son silogismos que pueden servir para acometer el escrutinio de una zamba armonizada con tres acordes o de la ópera *Neither*, que en 1977 Morton Feldman le dedicó a Samuel Beckett.

El siglo XX, tramo histórico en el que el análisis adquiere rango de disciplina autónoma, fue signado por esas dos tendencias: las formalistas y las contextuales. Sin embargo, echamos mano de lo disponible aunque resbalemos en marcos teóricos difusos. El *texto* y el contexto no necesariamente demarcan surcos identificables.

Es así que, siguiendo a Nagore, las corrientes hermenéuticas, para escapar del formalismo, debieron recurrir a factores externos al arte y (a ello se circunscribe la autora) al análisis musical: el significado, la expresión y el contexto cultural. La difuminación de esa perspectiva ha sido notable. Hemos sido deliberadamente esquemáticos en su enunciación, pero podríamos abundar en subcategorías y en tendencias que provienen de vertientes neopositivistas, de las teorías cognitivas, de la sociología y de la historia, que convergen en la negación de la autorreferencialidad de la música y que llevaron al musicólogo Leo Treitler a afirmar que «si no aceptamos el estatus autónomo provisional de la obra (musical), corremos el riesgo de reducirla a un símbolo y de hacerla transparente para el significado (extramusical), cuya explicación se convertirá en el último propósito del estudio musical; es decir, de que desaparezca como objeto estético una vez que haya cubierto su papel de significación» (1999: 376). Al resto de las disciplinas del arte les cabe una afirmación similar.

En la educación obligatoria, que en la Argentina abarca desde los cuatro hasta los dieciocho años, tan alejada de las investigaciones científicas, la especificidad de la educación artística también se debilitó. Este proceso inextricable, en el cual cooperaron intereses comerciales, intenciones nobles y conjeturas nunca demostradas, se ha establecido muchas veces con intervenciones que provienen de enfoques ideológicos aparentemente opuestos. En el primero, el arte es un recreo de los aprendizajes sustanciales (lengua, matemáticas y ciencia) y a sus docentes se les asignan funciones que operan por fuera

de estos aprendizajes estigmatizados: la realización de la cartelera, los actos que conmemoran efemérides, las fechas patrias. Qué grato sería atender a tales demandas prescindiendo de hadas, duendes, palomas, caritas felices y flagelos semejantes. Hemos llegado a aceptar que la batata, Manuel Belgrano, el 25 de Mayo o la visita del Papa integran contenidos de programas de arte. Pensemos en esta variante: color, valor, plano, pleno, forma, textura, trama, llegó el verano, línea, volumen, San Martín, padre de la patria.

Cualquier circunstancia, acontecimiento o aspecto de la realidad es material para el arte. Pero con tal premisa sus profesionales están condenados a pegar hojas secas en carteleras de papel *crepe* con la llegada de los amarillos amargos del otoño.

La segunda corriente, integrada por sujetos sensibles a padecimientos sociales, atravesada por un espíritu libertario pos dictadura y atenta a no ceñir la educación a tecnicismos acríticos, promueve la explicación del arte por fuera de su campo, negándole su entidad y dilucidando sus componentes desde el exterior de la obra desde su metalenguaje. Aquí es común que aparezcan las preocupaciones sociales (represión, desaparecidos, pobreza, capitalismo, etcétera), como si estas representaran estratos parciales de un programa de guión o de pintura mural, despojándolas justamente de su potencial provecho en términos compositivos. Aun con el respeto que estas temáticas merecen, y reconociendo que lo contextual es sin dudas un dato a atender frente al análisis de las producciones de imágenes ficcionales poéticas, en cuanto al arte tampoco es aceptable la siguiente sucesión: color, sincronía, diacronía, sucesión, superposición, imbricación, identidad, semejanza, diferencia, Malvinas, contraste.

El arte está en la historia, en la vida, en la cultura; es un hecho social. Sin embargo, la cultura no es el arte. Que aceptemos que los conceptos —todo contenido necesariamente los implica— están constituidos por un centro y una periferia, y que el profesor de música o de plástica debe ser capaz de enseñar con claridad recursos técnicos, poéticos, formales y compositivos que viabilicen la elaboración de una obra que encuentra su pretexto en la trata de mujeres o en el invierno, no implica que el nudo que ayuda a enhebrar una unidad didáctica

coherente se sitúe en el corazón de estas dos enunciaciones. Nada contiene más en una clase que un maestro que emplea con criterio su formación y que está en condiciones de ayudar a sus alumnos a bucear en problemas nuevos. De lo contrario, la mejor propuesta estará acechada por el riesgo latente de la decepción.

Referencias bibliográficas

Belinche, Daniel y Larrègle, María Elena (2006). *Apuntes sobre Apreciación Musical*. La Plata: Edulp.

De Schlöezer, Boris; Scriabine, Marina (1960). *Problemas de la música moderna*. Madrid: Seix Barral.

Ingarden, Roman; Smoje, Dujka (1989). *Qu'est-ce qu'une oeuvre musicale?* Paris: Bourgeois.

Treitler, Leo (1999). «The Historiography of Music: Issues of Past and Present». En Cook, Mark y Everist, Mark (eds.). *Rethinkins Music* (pp. 356-377). Oxford: Oxford University Press.

Referencia electrónica

Nagore, María (2004). «El análisis musical, entre el formalismo y la hermenéutica». Revista *Música al Sur* (1), [en línea]. Consultado en mayo de 2017 en <<http://www.eumus.edu.uy/revista/nro1/nagore.html>>.

CAPÍTULO 7

RECUERDOS DE LA INFANCIA

Memoria y recuerdo son cercanos y a veces indiferenciados. La memoria es una y los recuerdos innumerables y vienen a nosotros sin aviso, se activan y en su encadenamiento dejan huellas. La memoria resguarda de las impresiones del pasado. El recuerdo, en cambio, evapora lo que aquella protege. Penetra, es una memoria involuntaria a la que Benjamin le concede la facultad de producir un quiebre en el encadenado de la historia: la aparición disruptiva que va a provocar actos de cognición respecto de lo no vivido o lo borrado. Acudimos a una de sus citas rescatada por Guillermina Fressoli:

La función de la memoria es proteger las impresiones del pasado. El recuerdo apunta a su desmembración. La memoria es esencialmente conservadora, el recuerdo es destructivo. Esta acepción del recuerdo contiene la perspectiva freudiana que refiere a la capacidad del recuerdo de elaborar y de reformular el hecho traumático, por ello, estima Freud, «la conciencia surge en el lugar de la huella del recuerdo» (Benjamin en Fressoli, 2012: 2).

Entonces, la pregunta por el pasado, por los usos y los sentidos del pasado interroga acerca de su forma.

Hay una escena que conservo vívidamente a pesar del paso de los años. Estoy en el fondo de la casa familiar cerca de una higuera. Mi abuelo Miguel está sentado mientras recito unas estrofas del *Martin*

Fierro. En una época, entre los gauchos del siglo XIX, la competencia para determinar quién retenía mayor cantidad de estrofas era una pasión popular. No puedo sino invocar con nostalgia ese momento. La mayoría de las palabras me resultaban incomprensibles. Un verso:

Ninguno me hable de penas,
porque yo penando vivo,
y naides se muestre altivo
aunque en el estribo esté,
que suele quedarse a pie
el gaucho más alvertido
(Hernández, 1872).

Supongo que a esa edad ignoraba el significado de «naides», «altivo» o «estribo». Me veo, también, gesticulando con los brazos y acentuando climas que se remarcan en la frase final del verso.

Hoy, que la memoria vuelve para reconsiderar esas tragedias celadas durante décadas, es paradójico el bajo crédito del que goza en los claustros pedagógicos: «No estudien de memoria». Es un rezo incansable de madres y de maestras (las segundas madres) que he trasladado a mis hijos y que, presumo, ellos reciclarán con los suyos.

Viví mortificado y convencido de la fragilidad de mi memoria. Esa carencia me impidió retener ríos de Europa, picos montañosos, fechas imprescindibles de la historia o tablas logarítmicas. Vuelvo a mi abuelo, hasta una circunstancia que creía archivada. Vivíamos en La Plata a pocas cuerdas de la cancha de Gimnasia (un club de fútbol muy popular en esa ciudad, cuyo predio está en medio del bosque). Miguel, el padre de mi madre, ya casi no caminaba y por la radio el grito de la multitud ante un gol llegaba desfasado con el bramido que venía desde el estadio. Esta resonancia tardía llevaba a mi abuelo a recitar una alineación futbolística infalible: la formación del *expreso* de 1933, despojado (por un árbitro inglés) de la posibilidad de ser campeón el día en que los jugadores se sentaron en la cancha en señal de protesta.

La digo de corrido: Herrera, De Lobo y Recanatini; Montañes, Minella y Miguens; Peralta, Palomino, Naón, Zoroza y Morgada.

A la pregunta ¿por qué olvidamos?, Freud respondería que el olvido de impresiones, de situaciones vividas y de información acumulada se produce por un bloqueo, dado que todo queda en el inconsciente. Puedo reconstruir el árbol de ciruelas amarillas pero no un perrito que se quebró una pata debajo del árbol. Una pantalla para el olvido.

¿Por qué podemos retener nombres que tienen menos significación que el río Támesis o el monte Everest? ¿Cómo luce un impedido de enhebrar la menor prestación en cuanto a accidentes geográficos cuando se trata de jugadores ignotos?

Ernst Cassirer alude a otra memoria en su clásico texto *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*:

El recuerdo [...] no se puede describir como un simple retorno de un suceso anterior, como una imagen pálida o una copia de impresiones habidas; no es tanto una repetición cuanto una resurrección del pasado e implica un proceso creador y constructivo. No basta con rememorar datos de nuestra experiencia pasada, sino que tenemos que recordarlos, organizarlos, sintetizarlos, juntarlos en un foco de pensamiento y tal género de recordación nos señala la forma característicamente humana de la memoria y la distingue de todos los demás fenómenos de la vida animal u orgánica. [...] La memoria simbólica es aquel proceso en el cual el hombre no solo repite su experiencia pasada sino que la reconstruye; la imaginación se convierte en un elemento necesario del genuino recordar (2011: 84-85).

Aclara Cassirer: no hablamos de repetir, hablamos de simbolizar. En clave psicoanalítica diríamos que la repetición es casi la contracara del recuerdo: «El olvido se restringe por la existencia de recuerdos encubridores» (Freud, 2012: s/p). Éstos funcionan de maneras diferentes y una de sus materializaciones se plasma en la repetición. Esa repetición (junto con el *cambio*, los dos grandes

patrones que estructuran la temporalidad del arte) puede devenir en encubrimiento, ratificar y enfatizar lo dado o sustituirlo. No consigo rememorar conductas de mi niñez que me harían sufrir, pero las repito. Me comporto como un niño. Repito para no evocar. Siempre es una ruptura, un hiato, un desvío, aquello que rompe la automatización del flujo temporal y lo vuelve relativo permitiéndonos comprender las categorías de duración, de un antes y un después.

El arte, literario en este caso, que en el mundo adulto es avaro en la claridad con que expone los conceptos y exquisito en el modo en que se conjugan los sonidos palabra a palabra, resultaba enigmático en ese tramo de la niñez. Eso no le importaba a mi abuelo, severo y concentrado en el gesto de los brazos y la entonación.

La poesía casi se ha suprimido de la escuela y, con excepciones, de las aulas universitarias. La temible pregunta escolar que castiga a generación tras generación de frustrados poetas sobrevuela las aulas a pesar de las advertencias de Borges —quien escribió que el concepto sucede muchas veces a la dimensión poética—: «¿Cuál es la idea principal?». Ante tamaño interrogante, el balbuceo. El texto reza: «Cuando las estrellas clavan rejonos al agua gris, cuando los erales sueñan verónicas de alelí». La educadora, implacable, insiste: «¿Cuál es la idea principal?». Y ante la perplejidad de sus alumnos, aclara: «La noche, la noche».

Imaginemos una clase de música en la que suena Bach. El profesor acomete: «¿Cuál es la idea principal?». Se escucha por ahí «¡La pena!». Podría haber dicho «la vaca», «llegó el verano» o «naranjas en un árbol». Hasta puede ocurrir que alguien, impelido por la necesidad de encontrar la respuesta acertada, crea escuchar en los encadenamientos de las *Variaciones Goldberg* un mugido. El afán por localizar el contenido se resiste a que el universo poético pueda permitirse la prescindencia de tal idea principal. O hilarse alrededor de una noción que no constituya precisamente una idea, sino un entramado más opaco que se compone en la forma, en el modo en que sonidos e imágenes visuales se reúnen o se apartan, sin conferirle a la palabra su función exclusiva: ser vehículo del concepto. La repetición mecánica, técnica, despojada de sus componentes emocionales, contextuales,

formales, es una variante del olvido; de ese olvido que nos perturba en el escenario o en los exámenes. Ya analizamos que una clase que interrumpe sin jerarquizar los contenidos—que no distingue procesos relacionales de correcciones puntuales— tiene consecuencias en la exposición pública y promueve el error, la fractura del flujo temporal.

En cambio, en esta lejana reivindicación del gesto anidan propiedades que la memoria ofrece, persistencias, rupturas, articulaciones que van más allá de lo dicho. Otra de las alternativas para arruinar una clase radica en convertir la experiencia estética en un escaso ejercicio técnico de inteligibilidad.

Referencias bibliográficas

Cassirer, Ernst [1944] (2011). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Freud, Sigmund (2012). «Recordar, repetir, reelaborar». *Obras completas*. Volumen XII. Buenos Aires: Amorrortu.

Fressoli, María Guillermina (2010). «Memoria y recuerdo en la obra de Walter Benjamin. Mirar, inquietar el pasado: un acto cognitivo sobre el presente?». *Revista Afuera. Estudios de crítica cultural*, pp.1-10.

Hernández, José (1872). *El Gaucho Martín Fierro*. Buenos Aires: Imprenta de La Pampa.

CAPÍTULO 8

LA PASIÓN

«No filmo nunca un trozo de vida porque esto la gente puede encontrarlo muy bien en su casa o en la calle o incluso delante de la puerta del cine. No tiene necesidad de pagar para ver un trozo de vida. Por otra parte, rechazo también los productos de pura fantasía, porque es importante que el público pueda reconocerse en los personajes. Rodar películas, para mí, quiere decir en primer lugar y ante todo contar una historia. Esta historia puede ser inverosímil, pero no debe ser jamás banal. Es preferible que sea dramática y humana. El drama es una vida de la que se han eliminado los momentos aburridos. Luego, entra en juego la técnica y aquí soy enemigo del virtuosismo. Hay que sumar la técnica a la acción. No se trata de colocar la cámara en un ángulo que provoque el entusiasmo del operador. La única cuestión que me planteo es la de saber si el emplazamiento de la cámara en tal o cual sitio dará su fuerza máxima a la escena. La belleza de las imágenes, la belleza de los movimientos, el ritmo, los efectos, todo debe someterse y sacrificarse a la acción.»

Alfred Hichtkock (1974)

«Tocar una nota equivocada es insignificante. Tocar sin pasión es inexcusable.»

Ludwig Van Beethoven

Existen más de cien *films* cuya trama alude a la educación. Los hay variopintos. En buena proporción, hasta los años sesenta del siglo pasado, en ellos los maestros eran heroicos. Todavía se imponían castigos corporales y, en oposición aparente, estos hombres y mujeres abnegados simbolizaban la nueva pedagogía, apelando a métodos poco convencionales e innovadores. Encarnaban un arquetipo afectivo

y justo que les posibilitaba acercarse a sus estudiantes y conocer sus secretos. La estructura se repite casi invariable y transcurre en la escuela primaria. Es esperable, de acuerdo con a las leyes no escritas del mercado, que se reitere el esquema. En contadas excepciones el asunto se aborda con mayores matices en películas poco redituables que circulan como material académico sin apetencias comerciales.

En el cine estadounidense los papeles protagónicos moldean seres apasionados, honestos y generosos, munidos de una fuerte vocación, desinteresados por los bienes materiales o la continuidad laboral. A este grupo pertenece *El profesor Holand* (1996), con Richard Dreyfuss y Olympia Dukakis y, ya que hablamos de arte, *La Cage aux rossignols* (*La jaula de los ruiseñores*) (1945), que dio lugar en 2004 a una *remake* llamada *Los coristas* o *Los chicos de coro*. La intriga se teje en la proximidad de tres temas: la música, la infancia y la enseñanza. El trasfondo es la oposición autoritarismo/libertad y el ámbito es un internado/correccional, en 1949 en Francia —terminada la Segunda Guerra—, cuyas marcas dejaron huérfanos y pobres.

Ante ese panorama confrontan dos visiones de la enseñanza sintetizadas en la oposición diálogo/castigo. El maestro, Mathieu, quien se enfrenta al director, un tirano que castiga a los niños sin piedad, compone un sujeto que va a incidir fuertemente en la construcción de los supuestos acerca del arte. Bondadoso, dispuesto a tomar riesgos para proteger a sus alumnos, Mathieu apela a la música para catalizar las tensiones sociales. Un fenómeno catártico que permite cambiar las almas y el mundo. En estos largometrajes el personaje central es expulsado de la escuela por la resistencia a delatar a uno de sus estudiantes y, en el inevitable desenlace, los niños-presos, a través de una ventana cavada en el muro, escoltan la salida del maestro lanzando avioncitos de papel con frases y dedicatorias que, en vana multiplicación, intentan atenuar la irreversibilidad del correctivo. Este hecho deja un mensaje. La película nos coloca rápidamente del lado de Mathieu y de sus coristas. El imperecedero combate entre el bien y el mal calará hondo en la sensibilidad del espectador que se asumirá como un militante de la causa de la pedagogía innovadora. La hermenéutica aquí se muestra diáfana.

Borges notó que «todos tendemos a creer que la interpretación agota los símbolos. Nada más falso» (2011: 558). A pesar de concitar adhesión de los internos y alabanzas de los estudios sociológicos de la época, en el original y en la secuela, el piadoso maestro es expulsado. He aquí la doble sugestión: sea usted justo, tolerante y compasivo; ayude al débil; enfrente al poderoso y obtendrá amor, respeto y afectividad. Lo que no conseguirá es empleo.

En los guiones más frecuentes los sitios son las escuelas medias o los *community college*. Los profesores lidian con adolescentes perturbados que, intervención mediante, consiguen vencer dificultades de adaptación, integrarse al mundo y vislumbrar un camino virtuoso. (Aquí también el epílogo se teje en torno a la expulsión de la escuela o la renuncia). En *La sonrisa de Mona Lisa* (2003), Julia Roberts huye de la institución que reprueba el estilo liberal con el que dirimen su sexualidad y su preferencia por el arte contemporáneo y, en el tránsito último por el sendero del *college*, es custodiada por las mismas estudiantes que antes la hostigaban. Se respeta una estructura. El guión rodea a los personajes con aliados secundarios (que desertan al promediar el relato por razones narrativas o de cachét), antagonistas rígidos y conservadores, amparados por directivos sádicos y por diversas actuaciones juveniles que, con sus pubertades inocentes y maduraciones tempranas, sirven para hilar las condiciones en las que se desenvuelve el argumento que avanza hacia la aceptación incondicional de los alumnos y el anunciado despido. Así, se plantea el patrón estado autoritario/docente progresista víctima (y desempleado).

Una excepción extrema es *The Wall*. La versión cinematográfica se filmó en 1982 por la Metro-Goldwyn-Mayer. El título completo fue *Pink Floyd - The Wall*. La dirigió Alan Parker y Bob Geldorf asumió el papel de Pink. La historia retrata la vida de una estrella ficticia del rock (la música de los jóvenes de posguerra) llamada Pink que carga con los traumas que la vida le adhiere. La película incluye quince minutos de secuencias de animación a cargo del ilustrador Gerald Scarfe. En ellas retornan pesadillas de los bombardeos alemanes en Inglaterra durante la Segunda Guerra Mundial. Una de las escenas medulares aborda la opresión de la educación británica (*Another Brick*

In The Wall. Parte 2). Posteriormente, la alucinación lo transforma en un dictador, la contracara de lo que Pink anhela, y lo sitúa en el filo de la enajenación. En el cierre se lleva a cabo una parodia de juicio simbólico contra Pink, cuya condena consiste en derribar el muro y atreverse al mundo exterior, en una vuelta a la libertad. Cualquier conjetura que remita a la caída del muro de Berlín queda en manos del lector.

En este musical, enhebrado por las canciones del grupo que se convirtieron en un éxito mundial, los profesores son delineados como caricaturas nazis y los estudiantes son destinatarios de ese autoritarismo. Filas de alumnos taciturnos, con rostros deformados, que marchan como máquinas en un punto intermedio entre el sueño y la vigilia, avanzan al compás del tema en un clima fantasmal. La traducción del punto culminante de *Another Brick* corresponde a este texto:

No necesitamos ninguna educación, no necesitamos control de
pensamiento
Ningún oscuro sarcasmo en el salón de clases
Maestro deje a los alumnos en paz
;;;Hey teacher;;; [grita Roger Waters]
Al final es solo otro ladrillo en la pared

En un lenguaje onírico repudia el castigo corporal que fue común en Gran Bretaña hasta hace pocas décadas. El emblema se universalizó. Miles de jóvenes en países latinoamericanos, que a menudo ignoran los fundamentos del autonomismo, usan remeras con el estampado que enarbola a la película en estandarte del reto al sistema estatal.

Volvamos a Estados Unidos. Estos maestros confrontan a las instituciones pero no hacen huelgas. Apelan a otras estrategias: pactos secretos, inasequibles en la oscuridad de la noche. Así se desafía la autoridad y los arcaísmos, en general con pobre fortuna, sin enfrentarlas públicamente.



Captura de escena de la película *Pink Floyd - The Wall* (1982)

La Sociedad de los poetas muertos es una película de 1990 dirigida por Peter Weir, con guión de Tom Schulman, quien ganó el Oscar por ese rol. Robin Williams personifica al sensible y extravagante profesor de literatura John Keating quien, lógicamente, es expulsado del colegio.

En la primera toma se funge el contexto que cobijará a cuatro adolescentes que asisten a la prestigiosa Academia Walton de Estados Unidos. En ella solo se admite a jóvenes que pertenecen a lo más distinguido de la sociedad. Acompañados por una gaita, los abanderados ingresan al enorme salón de actos enarbolando inmensos escudos que rezan cada uno las palabras que serán requeridas al público por el severo rector para dar comienzo a la ceremonia: tradición, honor, disciplina, excelencia. En la fila, un directivo porta una vela encendida que servirá para otras velas que aguardan su llama, en manos de los recientes ingresantes. La frase que pronuncia el rector ha servido para enormes progresos científicos y trágicos genocidios: «Ladys and gentleman, boys, the light knowledge» («Damas y caballeros, muchachos, la luz del conocimiento»). La película abunda en caricaturas para simbolizar la oposición autoritarismo/libertad, palomas que alzan vuelo al compás de las campanas, profesores republicanos, directivos y jueces que usan toga, padres monolíticos

que presionan a sus hijos, sociedades secretas que se reactivan, suicidios y reivindicaciones. En realidad poco se parece a una clase.

La llegada de Keating altera el orden establecido. Allí también se impone la caricatura de la *nueva pedagogía*. El protagonista principal obliga a sus discípulos a arrancar las hojas de un libro anticuado y grotesco que intenta explicar la literatura en términos matemáticos. Los jóvenes, inspirados en el pasado cercano de la juventud del mentor, se reúnen en secreto en una cueva, en plena noche, a leer poemas de Walt Whitman, amparados en la lluvia que se filtra por las hendijas. En el cuadro que dio pie a réplicas pedagógicas, los muchachos se montan en sus pupitres para poder mirar el mundo desde otra perspectiva. Es obvio, Williams —en la piel del docente antisistema— termina culpado por las autoridades de la escuela por el suicidio de uno de sus aprendices y acusado mediante una recolección de firmas manipulada por la dirección. La reivindicación llegará en el epílogo, cuando los púberes vuelvan a hincarse sobre sus bancos en un gesto reparador para el maestro.

La Sociedad de los poetas muertos es una obra de poca monta que abusa de lugares comunes y de golpes bajos. Autoridades y padres son retratados de manera tan rústica como los planteos excéntricos del recién llegado. Las connotaciones estereotipadas acerca del arte (extravagancia, nocturnidad, libertad, ruptura de las normas) tampoco faltan. Sin embargo, a veinticinco años de su estreno se sigue utilizando en programas académicos y fue un éxito de taquilla (costó dieciséis millones de dólares y recaudó doscientos sesenta).

En ese modelo, los profesores asumen conflictos de los estudiantes y ganan su confianza con paciencia y con coraje para romper cánones en condiciones sociales que transcurren en los márgenes. Es el sueño americano: el individuo que supera el infortunio y que triunfa pese a su atolondrada omisión imprudente de las normas. Otros ejemplos son *Adiós, Mr. Chips* (1969), con Peter O'Toole, en la que el argumento discurre por la vida de un profesor de inglés; *La profesora de Historia* (2014), interpretada por Ann Gueguen, donde se abordan conflictos multiculturales en un barrio globalizado; *El gran debate* (2007), dirigida y protagonizada por Denzel Washington, basada en la vida

del poeta y profesor de historia afroamericano Mel Thompson; *Lecciones inolvidables* (1988) y *La versión Browning* (1994), que delinean personajes que conjugan exigencia con ternura, innovación metodológica y el mismo espíritu ineludible que exhibe Julia Roberts en *La sonrisa de Mona Lisa*, Meryl Streep en *Música del corazón* o Michelle Pfeiffer en *Mentes peligrosas* —quien consigue vencer el rechazo de sus discípulos a través de la poesía—.



Captura de escena de la película *La Sociedad de los poetas muertos* (1990)¹

La posición antiestado del cine norteamericano y antiautoritaria del cine europeo de posguerra se tocan, aún desde enfoques ideológicos que tienen matices, con la postura radicalizada de un sector de la pedagogía crítica al reproductivismo. En un caso es el individuo, con esfuerzo y talento, el que consigue imponerse a un

modelo arcaico y corrupto. Aquí se valora el gesto de libertad ante el estado totalitario (el gesto del mercado), que tiene el coraje de liberar el yugo al que están sometidos los alumnos que no se conocen a sí mismos y que son «descubiertos» por el maestro a través de la aceptación de las diferencias y la apreciación de talentos recónditos y obturados por la institución.

Desde el radicalismo reproductivista, cuyo aporte relevante fue evidenciar la función replicadora de las escuelas en varios sentidos (el instrumental, el cultural, el ideológico), se ignoró la voluntad de respuesta que docentes, estudiantes y padres ejercían frente a las diversas formas de explotación. Además, al ubicar al Estado por fuera de su propia dialéctica, la escuela (o la Universidad) es presentada como un recinto estático, predeterminado e inmutable, que invisibiliza procesos colectivos que se producen en su seno.

Entonces, al reparar en las concomitancias de los mecanismos de reproducción hegemónico-estatales y en las analogías entre estado y capitalismo, impera un vacío teórico que considera a las fisuras que el capitalismo expresa como crisis estructurales, a los vaivenes que la categoría de Estado experimenta cuando los gobiernos provienen de procesos masivos, mayoritarios e inclusivos, y al enfoque no determinista que con respecto a las instituciones educativas —si éstas son entendidas como terreno de disputa en el que sus actores son partícipes necesarios, activos y aptos para poner en jaque dispositivos simbólicos del poder—.

La historia reciente de América Latina corrobora que cuando las condiciones confluyen el Estado puede funcionar como una herramienta frente al poder; al poder del mercado, las multinacionales, los oligopolios, los monopolios y los conglomerados mediáticos y culturales. El valor teórico de los estudios neomarxistas acerca de la reproducción es indudable. Su impacto en la práctica docente ha resultado menos relevante. Vamos a citar a Henry Giroux:

La teoría de la reproducción y sus diferentes explicaciones acerca del papel y la función de la educación han resultado invaluable, pues han

contribuido a un entendimiento más amplio de la naturaleza política de la enseñanza y su relación con la sociedad dominante. Pero debe subrayarse que la teoría no ha logrado lo que prometía: proporcionar una ciencia crítica de la enseñanza en términos más amplios. Los teóricos de la reproducción han puesto un gran énfasis en la idea de dominación en sus análisis y han fracasado en proporcionar una comprensión más amplia de cómo los maestros, los estudiantes y otros sujetos humanos se reúnen en un contexto histórico-social determinado tanto para crear como para reproducir las condiciones de su existencia. Más específicamente, las razones que dan los teóricos de la reproducción sobre la enseñanza se han conformado, a menudo, en base a versiones estructural-funcionalistas del marxismo que subrayan que la historia se hace «a espaldas» de los miembros de la sociedad. La idea de que los pueblos hacen la historia, incluidas sus coacciones, ha sido desechada. En verdad, el sujeto humano generalmente «desaparece» en medio de una teoría que no da cabida a momentos de autocreación, mediación y resistencia. Estas razones nos dejan, con frecuencia, una visión de la enseñanza y de la dominación que parece haber salido de una fantasía orwelliana; las escuelas son percibidas como fábricas o como prisiones, los maestros y los estudiantes por igual actúan simplemente como peones de ajedrez y como sustentadores de papeles constreñidos por la lógica y las prácticas sociales del sistema capitalista» (1985: 36).

Esa visión de la escuela transmisora de la racionalidad capitalista pinta el sesgo que la ponderación social atribuye a maestros y profesores, más allá de que se trate del cine de Hollywood —en el que el individuo heroico lucha en soledad por cambiar el mundo—, de algunas complejas y cercanas a las contradicciones de los maestros reales —la película francesa *La clase* (2009)— o de variantes «progresistas», asumidas acríticamente por la pedagogía difundida en el mercado. Un ejemplo es la argentina *La educación prohibida* (2012).

Si el sistema educativo es estático y acabado, inmodificable y sujeto a fuerzas siempre superiores —predeterminadas y estructurales—,

se puede modelar también un docente rendido a ese determinismo insensible a pasiones, atavismos o sorpresas.

Whiplash es una película norteamericana de 2014, escrita y dirigida por Damien Chazelle. Su protagonista es Miles Teller y encarna al joven baterista de jazz Andrew Neiman en una afamada escuela de música de Nueva York. Narra la relación entre Neiman y el temido jazzista Terence Fletcher (Jonathan K. Simmons), un maestro de música. Su caracterización exhibe un calco muy difundido en la enseñanza: el genio exigente que lleva a esforzarse a su discípulo hasta límites cercanos a la tortura. Siempre vestido de negro, con remera ajustada y saco a tono.

La cámara enfoca solo sus mocasines que ingresan a la sala de ensayo, momento en el que los presentes se ponen de pie y aguardan junto a los atriles. Su figura es espectral y los jóvenes estudiantes le profesan una admiración sin par en la misma medida que un temor paralizante. En una de las escenas, durante el estudio de la obra que da lugar al título de la película y delante de la pequeña orquesta, corta de un tajo la música para señalarle a un atribulado muchacho: «Parquer, no es el pito de tu novio, no acabes rápido». El destinatario de la reprimenda asiente con la cabeza, casi con agradecimiento. El director, que saluda a sus discípulos varones como «señoritas», es el remedo de los duros sargentos premoldeados que Hollywood nos brinda con obstinación, siempre sonríe. Sonríe y humilla a un malogrado y obeso trombonista delante de los compañeros, gritándole, desaforado: «Ya me aguanté tu trasero gordo bastante tiempo, Mets, no voy a dejar que arruines el concurso porque estás pensando en un rico almuerzo y no en la afinación».

La compleja dupla maestro/discípulo es común en la enseñanza del arte. Aquí los rasgos psicóticos de ambos alcanzan el nivel de la caricatura. Fletcher le arroja una silla por la cabeza, le pega cachetadas, lo humilla de todas las formas posibles y Neiman, a pesar de las lágrimas, reacciona siempre del mismo modo: practica hasta sangrar. Con un condimento: la meta a alcanzar es, sin sutilezas mediante, tocar a la mayor velocidad posible. La escena en que pone a competir a los bateristas entre sí remeda una carrera de Fórmula 1:

«No te frenes, súbelo, más rápido», arenga el pelado. Y finalmente dice: «Neiman, te ganaste el puesto. Aspirantes, limpien la sangre de la batería. Ahora vamos a empezar». Son hombres obsesionados que se enfrentan y se encuentran para realizar, en una vuelta de la historia, el cometido de ambos.

Hay varias cuestiones atinentes a la obvia reminiscencia al modelo autoritario en extrema expresión: la letra con sangre entra. Sin embargo, también sobrevuela la idea del maestro omnipresente, del alumno sumiso que, no obstante, es descubierto por aquél, la asociación humillación/afecto («hago esto por tu bien») o dolor/aprendizaje (tienes que escuchar a los más grandes. Sabías que Charlie Parker se convirtió en Bird porque Jo —el músico Jo Jones— le arrojó un platillo por la cabeza). El alumno está dispuesto a cualquier renunciamiento, incluido el amor (cuando abandona a su novia le dice «no tengo tiempo para esto porque quiero ser genial»), no sería novedad si no fuera por la inusitada cantidad de premios y de críticas favorables que obtuvo esta obra. *Clarín* la calificó como excelente, «una película embriagadora» que obtuvo el Globo de Oro y dos premios Oscar al montaje y al actor de reparto, para Simmons.

Hay tramos intensos y el ritmo contagia (aquí, literalmente). Por encima de la diferencia entre el tema y su realización formal hace justicia en un punto: algo de eso hay en la tradición de la enseñanza del arte, los inmensos egos y una sórdida aceptación del maltrato como improbable sinónimo de rigor académico. La idea de que el artista debe escindirse de sí para conquistar hasta la última gota de sudor de su talento sobrevuela el mundo académico.

Vayamos a otra caricatura. El hombre, envuelto en un ligero aroma del cine de los sesenta, encarnado por Jean-Paul Belmondo o por Marcello Mastroianni. Cuidado desaliñado, barba de dos días, un leve arrastrar en sus pasos. Llega unos minutos tarde mientras los estudiantes aguardan y prescinde del menor intento por apresurar la marcha. Apenas saluda, habla en voz baja, demora en acomodar su portafolio, extrae del mismo un libro a medio leer, sonrío sin pasión e indica a los distintos grupos que continúen el trabajo que comenzaron dos o tres clases atrás. El modo de derrumbarse en la silla solo

encuadra con el paisaje gris de las dos últimas horas de un viernes de una tarde gris y otoñal. Su amabilidad es impenetrable. Los alumnos lo observan con simpatía entre bostezos y mensajes de texto.

Los minutos pasan y lo van dejando detrás. De a poco, la atmosfera se comporta en espejo, ya la mitad del curso murmura. Algunos siguen prendidos del celular o simplemente llevan su pensamiento a otro sitio. Con desánimo, a veces levanta la cabeza y observa con una sonrisa amable lo que pasa delante de sus ojos. Es palpable el laconismo y el cansancio. Nada lo extrae de su quietud. A punto, el timbre indica el final de la jornada. Se levanta, amaga un saludo apenas audible y cruza la puerta, como si nunca hubiera estado ahí. Nadie sabrá qué libro leía. Lejos del superhombre capaz de derrotar al sistema o de promover brotes en sus fisuras, sólo espera las vacaciones.

La mayoría de los profesores y maestros (que supera el millón en la Argentina) no aspiran a convertirse en excepciones que los distingan del conjunto. La educación y, en su escala, la educación artística concitan experiencias valiosas, hijas de una etapa política en la que el discurso unipolar se resquebraja, justamente de este lado del mapa. La velocidad con la que se suceden y solapan las crisis requiere de planteos renovados y desarrollos teóricos que no ubiquen al docente ni en el papel de salvador ni en la apatía. La manera más segura de arruinar una clase es entrar al aula con la sensación de que todo está perdido.

Referencias bibliográficas

Borges, Jorge Luis [1932] (2011). «Notas». *Obras completas*. Tomo 1 (1923-1949). Buenos Aires: Sudamericana.

Giroux, Henry (1985). «Teorías de la reproducción y la resistencia en la sociología de la educación. Un análisis crítico». *Cuadernos políticos* (44), pp. 36-65.

Truffant, François (1974). *El cine según Hitchcock*. Madrid: Alianza Editorial.

Nota

1 Imagen extraída de <http://www.taringa.net/buscar/mi/?q=actor+Robin>

CAPÍTULO 9

¿LO PUEDE EXPLICAR DE NUEVO?

Diseños curriculares, documentos, estereotipos verbales

En 1996, Alan Sokal, profesor en la Universidad de Nueva York, investigador en el campo de la física de partículas y simpatizante de la revolución sandinista, envió un artículo a *Social Text* titulado «Transgresión de las fronteras: hacia una hermenéutica transformadora de la gravedad cuántica» (en el original «Transgressing the boundaries: toward a transformative hermeneutics of quantum gravity») (Sokal, 1996). Es un texto sin sentido, absurdo y formalizado con el lenguaje de los filósofos y los sociólogos de la época. Se publicó en uno de los números especiales de la revista estadounidense y recogió elogios de la intelectualidad francesa posmoderna que creyó vislumbrar en las palabras de un vocero de las ciencias de la naturaleza una reivindicación del deconstructivismo. Poco después, el autor aclaró que se trataba de una simulación que parodiaba el tono y el abuso con el que intelectuales, filósofos posmodernistas y relativistas cognitivos asumían *clisse* provenientes de las investigaciones de las ciencias básicas. Casi una construcción ficcional poética.

Más tarde, Sokal junto con Jean Bricmont —también doctor en física— publicaron en 1997 el libro *Imposturas intelectuales* en Francia y, en 1998, en Estados Unidos, bajo el título *El abuso de la ciencia por parte de los intelectuales posmodernos* (*Fashionable Non sense: Postmodern Intellectuals' Abuse of Science*), editado en 1999 por Paidós en castellano y por Empuries en catalán (Sokal & Bricmont, 1999). Allí castigan a las corrientes que sostienen que cualquier afirmación con pretensiones académicas es atinente al individuo que la elabora, al grupo social, al género al que pertenece o al contexto cultural en que se nutre.

A pesar de la sospecha que siempre despierta la ciencia básica, paradigma del positivismo y del empirismo acrítico cuando se inmiscuye en universos distantes, el ejemplo sirve para reparar en limitaciones que enfrentamos en la docencia ante la persistencia con la que esta corriente (que abjuraba del marxismo) se instaló en el panorama de las academias universitarias con fundamentos extremadamente débiles para erigirse en la bandera de una impugnación al orden social establecido. Este pensamiento «divergente» es acompañado por un lenguaje epigonal respecto de los estudios de las décadas anteriores, pero sin su consistencia teórica ni su recorrido político.

Ya comentamos que la frase «depende del contexto» ha servido para justificar errancias varias. Estamos, por estos meses del verano de 2017, ante una prueba más del impacto que los discursos y las apariencias son capaces de infligir al tejido social.

La conexión entre percepción y lenguaje verbal —que lleva a otra subsidiaria: *susímil imagen/palabra*— ha sido largamente abordada en investigaciones y en transferencias, pero su impacto en los claustros no fue relevante. La fascinación por la soberbia arquetípica de encumbrados círculos académicos, que impregnan nociones elementales con artificios que persiguen la exclusividad de la pertenencia, obtura las mejores intenciones. Cuántas veces leemos algo, o presenciamos un hecho o suceden cosas que no estamos en condiciones de comprender. Allí es cuando uno sospecha de sí mismo; sospecha y recae en sus propias limitaciones. A veces el encadenamiento de fracasos ante lo que resulta ajeno, árido o impenetrable nos sitúa en un pozo, en una esencia metafísica que induce a los laberintos de una falla congénita. Y la frecuentación de lecturas pretenciosas puede naturalizar una transferencia de las explicaciones biológicas y naturales a las históricas y contextuales. Quién no padeció, minutos antes de un examen, a aquel compañero traga que, atento a la menor vacilación, se encarga de recordarnos su superioridad, manifestada en contenidos del programa que nunca leímos o en impiadosos silencios frente a discretos espionajes acerca de los temas preferidos por un profesor temible que penosamente hemos pasado por alto.

Vamos a otro flagelo. El que se suscita en la misma circunspección de enunciaciones que se vuelven autorreferenciales y que abundan en el sistema educativo. Son efectos de la estandarización del código, la seductora posibilidad de pertenecer a grupos exclusivos, la excesiva confianza en la sistematización de un método determinado o la afectación que presume de sí misma. Para los estudiantes, la situación suele ser demoleadora. Podemos enumerar variantes:

- El lenguaje deliberadamente críptico de cierto intelectualismo esnob que se jacta de su experticia y se solaza de cuanto menos se comprenda su discurso, que proviene de una concepción elitista.
- El lenguaje técnico empleado fuera de su órbita. Las recetas de los médicos, que solo descifran unos pocos farmacéuticos
- El lenguaje infectado por modas que se viralizan. En una época fue «digo», «digamos». Hoy se usa «itinerario», «territorialización», «umbrales», «vacío», «clivaje», «liminal», «interpela».
- En el caso del sistema educativo obligatorio, el lenguaje de los diseños curriculares y el empleo de acrónimos para reemplazar a las experiencias; las frases hechas del tipo:

Fortalecer y producir posicionamientos pedagógicos y organizacionales que sean capaces de afrontar los desafíos que potencien las trayectorias escolares de los niños y las niñas a partir del despliegue de estrategias institucionales en condiciones de interpelar a los diversos y múltiples actores del sistema en donde el derecho a enseñar y aprender se materialice y propicie la mejora de los objetivos para enriquecer y fortalecer procesos que se tornen efectivos y dialoguen con la diversidad de contextos para que, entre todos, se habilite la circulación de las distintas voces para conquistar una mirada integral sobre los logros más potentes en la construcción de las propuestas pedagógicas [¿?].

Es obvio que es un texto paródico. Que exagera. Que los planteos democráticos, inclusivos y que promueven la ampliación de derechos representan avances. Pero, igual que los retratos de obreros latinoamericanos que copian el modelo clásico —haciendo que a veces resulte difícil distinguir a la *Mona Lisa* de Evo Morales—, igual que las canciones de protesta que abusan de lugares comunes, este esquema —que repite en infinitivo vaguedades abstractas sin una concreción específica en el aula— coincide en su desarrollo formal con los enunciados que el sistema educativo de los noventa instalaba con similar vocabulario. Se ha difundido una cantidad inusual de documentos que, con honrosas excepciones, reproducen la jerga.

En las reuniones en las que se discuten estos temas no es sencillo intervenir si se desconoce el código. Allí se habla con siglas y con acrónimos: los jardines de infantes son llamados JI; las maestras de música, MM; los orientadores escolares, OS; el Proyecto Institucional de Evaluación, PIE; el Proyecto Educativo de Supervisión, PES; el Espacio de Definición Institucional, EDI; la Planta Orgánico Funcional, POF; la Planta Orgánico Funcional Analítica, POFA (claro); el Equipo Técnico Regional, ETR; el Equipo de Orientación Escolar, EOE. Están las SIC, las TIC y las TICS, los TC y los notables CAP de CAP (Capacitación de capacitadores). Es común, entonces, articular frases, tales como: «Me reuní con los CAP de CAP, y vimos POF y POFAS junto con el ETR y el EOE para desarrollar un PES a través de las TICS».

Cada cenáculo desarrolla su jerga. En el círculo exclusivo de los becarios de investigación, los *pappers* que se exponen en congresos —sorteada la síntesis, su traducción al inglés, las palabras clave (siempre remitidas al contenido y no a la forma)— comienzan casi de oficio: «El presente trabajo...». Y ahora, además, la indexación como requisito para que se validen los artículos y las exigencias del diseño, que impide cualquier intento de totalización, agudiza el cuadro. Sólo podemos ingresar a cada segmento, nunca accedemos al texto completo, ni es posible vincular a un autor con otro.

En esa suerte de vacío abrevan desde el funcionalismo de la armonía estructuralista tonal, que se expresa en su código (los guitarristas que temen al piano sabrán de qué les hablo), hasta el rígido

estilo de la semiótica cognitiva en su dudoso traslado al campo del arte. La desmaterialización del discurso, su negación, subsumiéndose en un mero anclaje del concepto en el que cualquier proximidad con un lenguaje claro y sencillo es percibida como una anomalía. La ruptura de las cadenas de significantes con sus contraprestaciones experienciales —lo que solo podemos conceptualizar desprendido de su forma, su contorno o su movimiento—, tiende a dejar afuera a quien no califica.

En *Sueños de un seductor*, Woody Allen se acerca a una bella joven que luce una remera ajustada sin corpiño. Le pregunta qué le provoca una pintura de Jackson Pollock que ambos contemplan. Ella contesta: «Reafirma la negatividad del universo. El terrible vacío y la soledad de la existencia. La nada. El suplicio del hombre que vive en una eternidad estéril, sin dios, como una llama diminuta que parpadea en un inmenso vacío sin nada salvo desolación, horror y degradación que le oprimen en un cosmos negro y absurdo». Él pregunta: «¿Qué haces el viernes?» Ella contesta: «Suicidarme». Woody insiste: «¿Y el sábado?».

Referencias bibliográficas

Sokal, Alan; Bricmont, Jean (1997). *Impostures Intellectuelles*. París: Odile Jacob.
Sokal, Alan; Bricmont, Jean (1999). *Sinsentidos de moda: El abuso de la ciencia por parte de los intelectuales posmodernos*. Barcelona: Paidós.

Referencia electrónica

Sokal, Alan (1996). «TransgressingtheBoundaries: Towards a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity». Revista *Social Text*, (46/47), pp. 217-252 [en línea]. Consultado en mayo de 2017 en <http://www.physics.nyu.edu/sokal/transgress_v2_noafterword.pdf>.

CAPÍTULO 10

PROFESORA, ESO NO LO DIMOS

Cuando se evalúa lo que no se enseña

La última parada del colectivo esperaba en la plaza. Desde ese punto había unos cincuenta metros hasta la puerta principal de la Facultad. Esa rutina se repetía cada mañana pero esta vez no era un día común, era día de entrega.

Cuando Ana escuchó su nombre —la profesora, acostumbrada a los principios de la didáctica operatoria, memorizaba, esfuerzo mediante, hasta los apodos de sus discípulos—, supo que su suerte estaba echada. Tenía que afrontar una acción ciclópea: cantar una melodía muy sencilla, sin saltos, en do mayor y, de manera simultánea, acompañarse con la guitarra usando los acordes correspondientes.

En la cocina comedor de la casa hay una mesa negra. Es uniforme y bruñida. Sobre ella Juliana realiza sus maquetas. Estudia Diseño Industrial. Las maquetas son de polifán. Lija mediante, surge el perímetro de secadores de pelo, lámparas, banquetas o licuadoras. Es una tarea afanosa. Requiere de precisión milimétrica, pulso seguro, posiciones corporales incómodas y jornadas que se estiran hasta la intolerable lucidez del desvelo. Las gubias y varios elementos cortantes amenazan la integridad del pulido de la mesa cuadrada.

La posibilidad de que el aprendizaje se vea obturado —ya lo observamos en capítulos anteriores— admite varias opciones: toparse con auditorios apáticos, condiciones inadecuadas, días difíciles en los que todo parece atascado. Pero pocas veces es tan clara la responsabilidad indelegable del docente como al evaluar. En el caso de las entregas de plástica, es habitual que los estudiantes dejen sus láminas en paneles y se retiren. Luego de tres o cuatro horas de incertidumbre (o dos o tres semanas) regresan para recuperar sus

productos. Allí encuentran la nota adjudicada y, en la mejor opción, un lacónico comentario. Cito los que aportaron mis hijos y sus amigos: «mejorar», «insulso», «menos de lo esperado», «falta», «cero coherencia», «falta desarrollo», «satisfecho», «buen nivel», «flojo».

Supongamos que ese estudiante tiene que rendir el recuperatorio en dos semanas. Para mejorar la prestación lo que sabe de su obra es «flojo». ¿Cómo estudia?, ¿qué estudia? La devolución ante un desarrollo que los alumnos llevan a cabo a partir de una consigna —cuando se trata de evaluar procesos— genera, aun si la nota es favorable, la desazón provocada por la incertidumbre de ignorar. Incluso de ignorar porqué aprobamos. Esto se replica cuando a un instrumentista el maestro le apunta «más expresivo» sin dedicar un instante a aclarar a qué alude tal vocablo. ¿Quiere decir más fuerte?, ¿con una articulación ligada?, ¿en un tempo lento?

La utilización del misterio en las devoluciones que reciben los alumnos permite conservar el poder frente a ellos. Las razones que determinan si lo que hacen está bien o está mal permanecerán en la zona invulnerable de lo desconocido.

Otra cuestión muy fatigada en la pedagogía progresista es la pretendida escisión proceso/resultado. Esta oposición requiere aclaraciones. Nadie se operaría con un cirujano que exhiba ineptitud para extirpar un apéndice bajo una explicación, como «En fin, hice un gran proceso. Me faltó aprobar la materia». En el nivel de acreditación profesional *proceso y resultado* son parte de una misma urdimbre. Si un estudiante de música experimentó avances durante su cursada y al momento de tocar en público se autointerrumpe u olvida su rutina, algo en ese proceso falló.

Para terminar, si no se le informó a aquel atribulado joven qué se requería de su trabajo ni qué le faltaba para cumplir con las exigencias mínimas de aprobación —ese estudiante que está obligado a tocar la guitarra y acompañarse, pese a que la materia se trata de escuchar y de distinguir intervalos— es probable que sea evaluado por su nivel de ejecución y no por la pertinencia de su escucha. Nunca recibí clases de guitarra.

Si se calificará la eficacia con que se diseñó un contenedor de herramientas o un *pack* de luminarias transportables —que deben ser plasmados en las mencionadas y temibles maquetas— sin atravesar, al menos, un mínimo contacto con los rudimentos básicos en el empleo tornos, de trinchetas o de espátulas para transformar el material elegido en objeto ficcional, es presumible que lo defectuoso recale en el prototipo, no en el diseño. Los ejemplos se multiplican. Trabajos grupales en que los alumnos deben cantar para familiarizarse con un género o acometer un contenido sin haber pasado por un curso de canto, prestaciones de lenguaje visual que fracasan porque carecen de herramientas para dibujar. Nadie les mostró de qué manera.

Cuando se pretende evaluar lo que no se enseña, el resultado previsible es la frustración mutua.

Daniel Belinche



Daniel Belinche es músico, docente e investigador especializado en cuestiones educativas. Es Licenciado en Música y Doctor en Arte Contemporáneo Latinoamericano por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP); profesor en grado y en posgrado en varias universidades. Dirige el Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL) y la Especialización en Lenguajes Artísticos de la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la UNLP. Ha sido evaluador en organismos científicos y académicos. Dicta Teoría y Crítica Cultural en América Latina en el Doctorado de Arte Contemporáneo e Introducción a la Producción y el Análisis Musical en la FBA. Es autor de los libros *Apuntes sobre Apreciación Musical* (2006), *Arte, poética y educación* (2011) y *Tiempo y Espacio. Sobre la repetición, el pasado y el presente del arte* (2012), y de numerosos artículos en revistas especializadas. Fue Decano de la FBA en dos períodos. Compuso, interpretó y grabó música para teatro, coreografías, audiovisuales y espectáculos. Dirige la colección Breviarios de la editorial Papel Cosido.