

ATRILES

INSTITUTO SUPERIOR DE MÚSICA "JOSÉ HERNÁNDEZ"

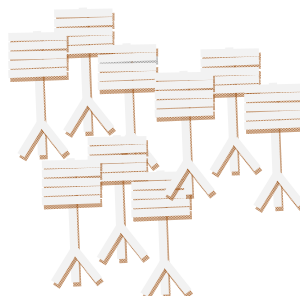
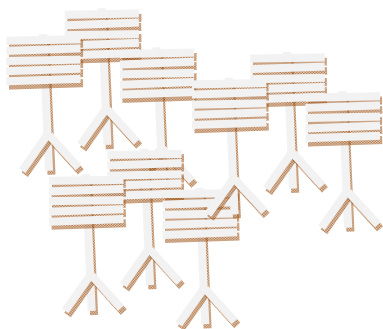
AÑO 4 Nº 10 – Noviembre de 2015 –

ATRILES

DEL

Instituto Superior de Música
"José Hernández"

*Música
Educación
Arte
Cultura*



AÑO 4 Nº 10

*Director
Lic. Julio C. Vívares*

ATRILES - Nº 10 – NOVIEMBRE DE 2015



INSTITUTO SUPERIOR DE MÚSICA "JOSÉ HERNÁNDEZ"
AÑO 4 N° 10 – Noviembre de 2015 –

Publicación Oficial del Instituto Superior de Música "José Hernández"

Municipalidad de Vicente López
Provincia de Buenos Aires
Argentina

CONSEJO DE REDACCIÓN

Director: Julio César Vivares
Secretaria: Alejandra Dante
Diseño de Página Web: Rubén Yazzi

Colaboran en este número:

Carlos Lukac
Lucio Bruno Videla
Julio C. Vivares

ATRILES es una publicación electrónica de acceso libre y gratuito. Tiene como principal objetivo difundir material cultural y de investigación dentro del campo de la música, del arte y de la educación en general.

Las opiniones vertidas en los artículos de *ATRILES* es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Se permite la difusión del material expuesto bajo expresa mención de esta fuente y de sus autores.

ATRILES, en su fase de divulgación académica, estimula la publicación de trabajos orientados a:

1. la discusión de problemas teóricos, metodológicos y epistemológicos

vinculados al campo de la música, de la educación y del arte en general;

2. la música y a su vinculación crítica con las nuevas tecnologías;

3. informar sobre la actualidad en cuestiones de problemas socio-culturales en la enseñanza y práctica docente;

4. recoger experiencias y propuestas áulicas artístico-musicales dentro de los diversos niveles y áreas de la educación;

5. la presentación crítica del modo en que, históricamente, se ha producido, desarrollado y circulado el conocimiento musical.

INFORMACIÓN

Juan Bautista Alberdi 1294 – Olivos –
Provincia de Bs. As. - Argentina
Tel/Fax: 4513-9875

E-mail: atrilesrevista@yahoo.com.ar

Web: www.ismjh.com

INDICE

NOTA DE AGRADECIMIENTO

Por Giuseppe Zanni

- 4 -

BREVE HISTORIA DE LA NOTACIÓN MUSICAL: DE LA ANTIGÜEDAD AL BARROCO

Por Carlos Lukac

- 5 a 12 -

GALERÍA DE IMÁGENES

Einstein y la Música

- 13 -

DOSSIER

ESCUELA, EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD

(Apuntes sobre la ingeniería escolar)

Por Julio C. Vivares

- 14 a 52 -

PROGRAMA DE CONCIERTO

Por Lucio Bruno Videla

- 53 -

NORMAS PARA PUBLICAR

EN "ATRILES"

- 54 -

**LA EDUCACIÓN
NO ES UNA CARRERA
SI NO
UN DESPERTAR**

JV



ASSOCIAZIONE MUSICALE "RODOLFO ZANNI"

Roma, 30 de octubre de 2015

Licenciado Julio C. Vivares

Director de la Revista Atriles del Instituto Superior de Música "José Hernández"

Buenos Aires

Apreciado Director:

He dejado pasar un poco de tiempo antes de escribirle, tiempo que he destinado a la atenta lectura de la prestigiosa revista que Usted dirige, la cual ha dedicado la edición de septiembre completamente al músico Rodolfo Zanni.

Por tanto, con conocimiento de causa, le expreso mi más profundo agradecimiento personal y de la Asociación que presido al Instituto Superior de Música "José Hernández", a Usted, al Licenciado Lucio Bruno Videla, a los profesores y a los estudiantes, por la iniciativa ya de por sí loable y valiente de redescubrir la figura de un músico argentino de origen italiano, condenado al olvido.

Asimismo, le expreso mi reconocimiento por la actividad adelantada para analizar las pocas obras disponibles y para delinear un perfil del valor de Rodolfo, con una investigación musical profunda, que, considero, incentivará a otros estudiosos a sacar a la luz la personalidad artística y la increíble historia de grandeza y miseria, de persecución y anulación, del malogrado compositor.

Vuestra acción se ubica en el ámbito de la reparación de una injusticia que Rodolfo sufrió en vida y sobre todo después de su muerte y, con seguridad, lleva adelante un proceso para restituirle el lugar que le corresponde en el mundo de la música, sustrayéndolo al olvido, al cual fuerzas oscuras lo querían relegar.

Nosotros creemos que cada recuerdo de los atropellos que sufrió y cada esfuerzo que hacemos por evidenciar su actividad y total dedicación a la música podrán contrastar la *damnatio memoriae* de la que fue víctima y se constituirán en un llamado a los ánimos más nobles y sensibles a trabajar en busca de las obras desaparecidas, las únicas que al final podrán hacer plena justicia y devolverle el lugar y la consideración que la sociedad le debe.

Apreciado Director, naturalmente, seguimos con atención las otras hermosísimas iniciativas anunciadas y deseamos estar cerca a vosotros, colaborando en las modalidades y formas que juntos individuaremos.

Gracias de corazón desde Italia, a nombre de Rodolfo, al Instituto, a Usted, al Maestro Videla y, especialmente, a todos los profesores y a los alumnos.

Con gran aprecio y consideración,

Giuseppe Zanni

Presidente

Via Arco dei Ginnasi 6 - 00186 Roma

Tel. 06/69190940

Via P. Baiocchi - 64032 Atri (TE)

Cell. 3456715136

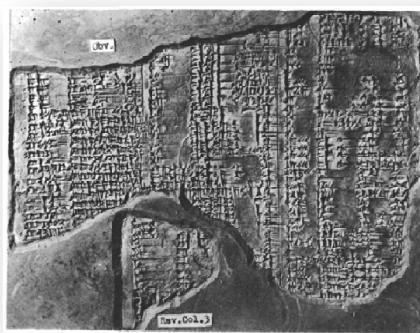
E-mail: atrilerevista@yahoo.com.ar - Web: www.ismjh.com

BREVE HISTORIA DE LA NOTACIÓN MUSICAL: DE LA ANTIGÜEDAD AL BARROCO

Por Carlos Lukac

HALLAZGOS EN MESOPOTAMIA

Los ejemplos más antiguos de notación musical que se conocen provienen de tablas de escritura cuneiforme de la antigua Sumeria. La siguiente tabla fue encontrada en Nippur, Irak y se la ubica hacia el año 1800 antes de Cristo.



Según se ha logrado traducir esta tabla constituiría algo más cercano a una tablatura que a la escritura musical actual, ya que se trata de una serie de instrucciones de como tocar el instrumento indicando el número de cuerda que debe tocar el ejecutante. Debido a que la tabla está incompleta y a que se desconoce a qué instrumento estaba orientada no podemos saber cómo sonaría la pieza que ésta describe.

A continuación se puede ver su traducción en inglés:

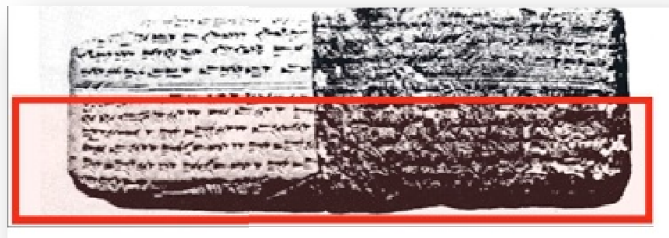
CBS 10996	Translation of CBS 10996
Obv. col. I (at least 5 lines broken away at beginning)	Obv. col. I (five or more lines broken)
1, 2, 3, 4, 3, 3, 6, 7, 4, 10', 15', 20',	1, 2, 3, 4, 3, 3, 6, 7, 4, 10', 15', 20',
SA x x' -lum	...string
SA ki-mu	"covered" string
SA li-g i-lar-tum	"...upright" string
sa-li-tum	"first" string
sa-mul-tum	"second(?)" string
SA gud-mu-ú à SA 5-tu 1, 5 SA man-ga-ri	fore string and fifth string 1, 5 "reed basket" string
SA 3 ub-ri à SA 5-tu 7, 5 SA SAR. NIGIN	third-behind string and fifth string 7, 5 string
SA la-GE à SA 4 ub-ri 2, 6 SA i-lar-tum	second string and fourth-behind string 2, 6 "upright" string
SA gud-mu-ú à SA 4 ub-ri 1, 6 SA sal-lu-tum	fore string and fourth-behind string 2, 6 "third" string
15'. SA 3(1)-lu SIG à SA 3-lu ub-ri 3, 4 SA em-bu-bu	third thin string and third-behind string 3, 4 "flute" string
SA la-GE à SA 3-lu ub-ri 2, 4 SA 4-tu	second string and third-behind string 2, 4 "fourth" string
SA 4-tu-DU à SA gud-mu-ú 1, 3 SA NIM. MURUB	"Ea-made(-it)" string and fore string 4, 1 string
SA gud-mu-ú à SA 3-lu SIG 1, 3 SA GIS. NIM. MA	fore string and third thin string 1, 3 "flamite" string
SA MIN 3-lu à SA la-GE 5, 2 SA MURUB-tu	string and second string 5, 2 "middle" string
20'. SA la-GE à SA 4-tu-DU 2, 4 SA 1x MURUB-tu	second string and "Ea-made(-it)" string 2, 4 "....middle" string
SA 4 ub-ri à SA 3-lu SIG 6, 3 SA	fourth-behind string and third thin string 6, 3 {
SA 3-lu SIG à SA 5-tu 1, 3, {	third thin string and fifth string 1, 3, {
SA 3-lu ub-ri à {	third-behind string and {
SA 4-tu-DU {	"Ea-made(-it)" string {
(remainder of col. broken)	(remainder broken)

III. 4. Nippur Tablet CBS 10996

(Courtesy of the University Museum, University of Pennsylvania.
Reprinted from Anne Kilmer, "Two Lists of Key Numbers", *Orientalia* 29, 1960, pp. 278 and 281)

Existe otro ejemplo de la misma región que data aproximadamente del año 1250 a. C y se atribuye al pueblo Hurrita. La tabla hallada muestra una escritura más desarrollada que indica la forma en que debe cantarse lo que se cree que es un

himno religioso, debido a las menciones que hace a variadas deidades. El texto del himno se encuentra en las primeras cuatro líneas, siendo las seis líneas inferiores las instrucciones musicales (recuadradas en rojo).



NOTACIÓN GRECORROMANA

Los griegos desarrollaron también algunos sistemas de escritura musical muy elaborados y completos que no se limitaban a indicar como ejecutar un instrumento, sino que indicaban los sonidos que deben reproducirse incluyendo en ocasiones, la duración de los mismos. A pesar de esto se cree que la transmisión oral seguía predominando como medio de transferencia y enseñanza de este arte, debido a que de todos los grabados que muestran músicos en plena ejecución, solo unos pocos muestran a estos leyendo. Se conservan varios fragmentos de música griega fechados entre los siglos III y I a.C los cuales presentan diferentes sistemas según la fecha, la región y el género al que pertenecen. Estos sistemas eran siempre alfabéticos, atribuyendo letras a cada sonido que se ubicaban por encima del texto que debía entonarse o acompañarse con algún instrumento. En total se utilizaban 15 letras, cubriendo un registro de 2 octavas. Cuando se trataba de una pieza coral con acompañamiento instrumental se utilizaba para la melodía del coro el alfabeto jónico, de 24 caracteres, que permitía escribir los sonidos principales y los cromáticos. En cuanto a la rítmica se estima que no usaban una métrica firme sino que llevaban un ritmo flexible, tal vez similar al del canto gregoriano, muy ligado al texto y a la métrica de la poesía. Sin embargo usaban en ocasiones una serie de símbolos que indicaban la duración del sonido, ubicados por sobre el carácter del mismo.

A continuación vemos una transcripción y una traducción a nuestra escritura, del *Epitafio de Seikilos* que se encontró tallado en una columna de mármol que Seikilos (también llamada Sícilo) colocó sobre la tumba de su esposa Euterpe. En éste pueden verse el poema, por encima las notas y sobre éstas los símbolos de la métrica.

Σ	:	Ζ	Κ	Λ	Ο	Θ
Υ		Ε	Ν	Δ	Μ	Σ
Α		Ρ	Χ	Ψ	Ω	Φ
Γ		Τ	Θ	Λ	Σ	Χ
Ι		Κ	Ρ	Χ	Ψ	Ω
Α		Ρ	Χ	Ψ	Ω	Φ

Ὅσον ζῆς, φαίνου, μηδὲν ὅλως σὺ λυποῦ· πρὸς ὀλίγον ἐστὶ τὸ ζῆν, τὸ τέλος ὁ χρόνος ἀπαιτεῖ.

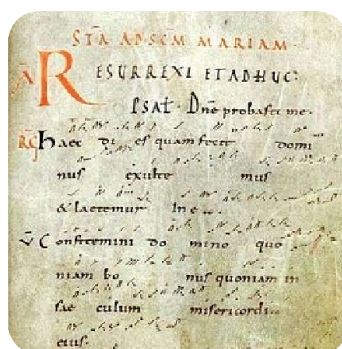
Los romanos adoptaron, entre muchas otras cosas, los sistemas de escritura de los griegos. En su caso el poema estaría en latín y la melodía sería representada con caracteres griegos. Se sabe que utilizaron esta notación por lo menos hasta fines del siglo III d. C gracias a un himno a la Santísima Trinidad que se halló en un papiro en Egipto. Pero se cree que este sistema quedó en el olvido antes del siglo VII cuando San Isidoro de Sevilla escribió: *"a menos que los sonidos sean recordados por el hombre, estos perecen, porque no pueden ponerse por escrito"*

ESCRITURA NEUMÁTICA

Ya entrando al medioevo al no haber indicios del uso de algún tipo de escritura musical, creemos que la música cayó nuevamente en el analfabetismo, por lo que los cantos litúrgicos debieron transmitirse oralmente. Aproximadamente entre los siglos VIII y IX surge una nueva forma de escritura musical, la notación neumática. En esta se utilizaban nuevos símbolos (neumas) ubicados sobre el texto para indicar la dirección de la melodía, ya fuera que esta ascendiera o descendiera. Estos son algunos ejemplos de neumas:

•	Punctum	Movimiento descendente
/	Virga	Movimiento ascendente
↗	Clivis	Movimiento ascendente seguido de un descenso
↘	Podatus	Movimiento descendente seguido de un ascenso

Los problemas de esta escritura eran al menos dos: primero, no daban ninguna idea sobre la duración de cada sonido, lo cual da a creer que el canto gregoriano llevaba un ritmo libre; y segundo, no dan una idea exacta de altura del sonido, porque si bien puede indicar que una melodía asciende no indica desde qué sonido lo hace ni a cuál debe llegar. Por todo esto es que se piensa que los neumas eran más bien un recurso para recordar mejor un canto que aun debía transmitirse oralmente.



Fueron surgiendo en los siglos venideros distintas modificaciones que intentaban remediar las limitaciones de esta escritura. Desde el siglo X comenzaron a utilizarse

las letras del abecedario para nombrar a los sonidos, escalando desde la letra "A" (nuestro actual LA) hasta la letra "G" (nuestro actual SOL), repitiéndose al subir de octava las mismas letras en minúscula y apareciendo letras dobles en una tercer octava. En ocasiones se colocaban estas letras por encima de los neumas para darle mayor exactitud a la melodía. También se utilizaron puntos entre los neumas que indicaban los intervalos de cada movimiento. Análogamente a esto en el siglo XI, el escritor y cronista alemán Hermann von Reichenau (llamado a veces Hermannus Contractus) experimentó con la idea de utilizar ciertas letras para indicar la distancia de los intervalos de una progresión. Por ejemplo, la E indicaba el unísono, la S el semitono, la T el tono, etc. El problema que tenía este sistema es que, aunque daba una idea exacta del movimiento seguía sin proporcionar una idea de altura para cada sonido. Una práctica que tuvo éxito y se perfeccionó con el tiempo fue la de utilizar líneas que atravesaran los neumas que coincidieran con un sonido en particular. Así la nota F (FA) estaba atravesada por una línea roja y la nota C (DO) por una línea amarilla.

GUIDO DE AREZZO

Hacia la primer mitad del siglo XI el monje benedictino Guido de Arezzo (991/992 - 1050) implementó algunas mejoras al sistema musical que siguen siendo usadas en buena medida hasta hoy. Además de desarrollar métodos nuevos para el aprendizaje del canto y de escribir tratados sobre música como el *Micrologus de Disciplina Artis Musicae*, añadió dos líneas más al sistema de escritura existente dando forma al tetragrama, en el cual mediante letras que se colocaban al inicio de cada sistema se indicaba alguna nota de referencia. Estas podían ser la letra C (DO) o F (FA), siendo este el origen de las claves modernas. Más tarde comenzaría a usarse también la G (SOL). El otro avance que introdujo Guido fue el nombre de las notas, tomando como referencia un himno a San Juan Bautista llamado *Ut Queant Laxis*, atribuido al monje benedictino del siglo XIII Pablo el Diácono, que tiene la particularidad de que cada frase comienza en el grado inmediatamente superior a la frase anterior. De esta forma al tomar la primer sílaba de cada frase como nombre para cada nota queda constituida la escala hexatona UT - RE - MI - FA - SOL - LA, que eventualmente daría origen a la escala mayor. El sonido UT sería rebautizado en el siglo XVII como DO por el musicólogo Giovanni Battista Doni, por ser esta sílaba más fácil de solfear, tomándola tal vez de la palabra *Dominus* (Señor en latín) o de su propio apellido. El nombre UT, sin embargo, sigue usándose hasta hoy en Francia. En cuanto al séptimo sonido que faltaría para completar la escala diatónica, Anselmo de Flandes en el siglo XVI le dio el nombre de SI por las siglas de *Sancto Ioannes* (San Juan). Pero no es casualidad que este sonido haya quedado fuera de la construcción original de Guido, ya que si estuviera este situado un tono o medio tono por encima de LA, formaría el intervalo de tritono con las notas FA o MI respectivamente, intervalo que debido a su sonoridad, tan particular, estaba prohibido a tal grado que se lo consideraba la forma que tenía el Diablo para entrometerse en la música y solía recibir el nombre de *Diabolus in Musica*.

Ut queant laxis

Guido d'Arezzo



Existe una explicación alternativa para el origen del nombre de las notas que lo vincula al alfabeto árabe. Según esta versión tal vez Guido estuviera influenciado por la cultura árabe, o fuera Pablo el Diácono el influenciado y que al momento de componer el *Ut Queant Laxis* hiciera coincidir la melodía con el texto para dar así el nombre de las notas, exceptuando el primer sonido que quedaría como UT.

MI	FA	SOL	LA	SI	DO	RE
م	ف	ص	ل	س	د	ر
mim	fa	sód	lám	sin	dál	rá

Esta explicación es menos aceptada y tiene algunos inconvenientes, como el hecho de que los caracteres aparecen en la escala en un orden que no se corresponde con el que tienen en el alfabeto árabe, la exclusión de la nota SI en el himno a San Juan y los cambios que esto implicaría en el nombre de la nota DO. No obstante esta explicación no deja de ser plausible.

Cabe hacer mención de que muchas de estas mejoras tuvieron una adopción gradual a lo largo del tiempo y que según la región de Europa tuvieron diferente grado de adopción. El tetragrama de Guido comienza a aparecer en algunos escritos posteriores con más líneas, transformándose en un pentagrama, hexagrama, etc. hasta el siglo XVII cuando el pentagrama se convirtió en norma. Así mismo los nombres de las notas no fueron adoptados jamás por algunos países como Alemania e Inglaterra que mantienen hasta hoy la denominación alfabética. Además los neumas cambiaron de forma a partir de 1150 cuando la pluma de punta metálica cuadrada reemplazó en la escritura a la pluma de ave, con lo que los neumas adoptaron formas más precisas que terminaron normalizándose.



Ps. Exsul-tá-te Dé-o adju-tó-ri nóstro : * ju-bi-lá-te Dé-o



Já- cob. Gló-ri- a Pátri. E u o u a e.

NOTACIÓN MENSURAL

Tal como se dijo antes, al no existir evidencia de algún tipo de notación mensural en el canto gregoriano, se cree que este era de ritmo libre o que se transmitía oralmente. Hacia el año 1240 aproximadamente, Juan de Garlandia describe en su tratado *De Mensurabili Musica*¹ 6 tipos de pies o modos rítmicos, que presentan gran similitud con los que utilizaban los griegos en la antigüedad. Estos modos alternaban entre sonidos cortos y breves y fueron característicos de la escuela de Notre Dam y de los orígenes del canto polifónico, pero no se sabe que se hayan

¹ El tratado *De Mensurabili Musica* es en realidad anónimo, pero se atribuye a Juan de Garlandia. Sin embargo es posible que este tratado fuera escrito sólo en parte por él o que sólo lo haya editado, dándole la forma con que se conoce hoy.

empleado en el canto llano. Estos modos si bien daban precisión a la música la hacían monótona. Predominaba su uso a lo largo de toda una frase y podían cambiarse después de una cadencia.

El teórico y compositor Franco de Colonia codificó por primera vez el ritmo en su tratado *Ars Cantus Mensurabilis* (alrededor de 1260), creando 4 signos que fijaban la duración relativa de los sonidos, que reemplazarían los neumas en la escritura. Tanto el sistema de notación como los motetes escritos con él, reciben el nombre de franconianos en honor al teórico que les dio forma.

duplex longa	■
longa	◼
breve	■
semibreve	◆

En su tratado explica cómo deben utilizarse estas figuras ya que la relación entre ellas no era constante. Una *longa* podía equivaler a dos o tres *breves* según se ordenaran las figuras. Siendo que el ritmo era ternario una *longa* sola equivaldría a tres *breves*, pero estando seguida de una *breve* equivaldría solo a dos.

En el siglo XIV los teóricos franceses Philippe de Vitry y Jehan des Murs expusieron en sus tratados algunas innovaciones, permitiendo la división de la *semibreve* en *minimas* que a su vez se dividían en *subminimas*, y la subdivisión binaria de las figuras, que hasta entonces era ternaria. Esta última idea recibió cierto rechazo de algunos teóricos por considerar como "perfecta" a la división ternaria e "imperfecta" a la binaria, naciendo así la diferenciación entre *Ars Nova* (arte nuevo) y *Ars Antiqua*. El teórico flamenco Jacobo de Lieja, exponente del *Ars Antiqua*, escribió al respecto: "¿En dónde agrada de tal modo esta lascivia del canto, este refinamiento excesivo, por el cual, como piensan algunos, las palabras se pierden, la armonía de las consonancias disminuye, el valor de las notas cambia, la perfección se degrada, la imperfección es exaltada y la medida se confunde?". Es en esta época donde comienza a surgir lo que hoy conocemos por compas al crearse diferentes divisiones y subdivisiones de cada figura y nuevos signos que indicaban cada tipo de subdivisión. El sistema sería el siguiente: la división de la *dúplex longa* o *máxima* se llama *maximodus*, la de la *longa* se llama *modus*, la de la *breve* es *tempus* y la de la *semibreve* es *prolatio*. La división puede ser perfecta (ternaria) o imperfecta (binaria) y la subdivisión puede ser mayor (ternaria) o menor (binaria). Surgen así cuatro combinaciones de división y subdivisión: *tempus perfecto* y *prolatio mayor*, *tempus perfecto* y *prolatio menor*, *tempus imperfecto* y *prolatio mayor*, y *tempus imperfecto* y *prolatio menor*; equivaliendo respectivamente a nuestros compases de 9/8, 3/4, 6/8 y 2/4. Para indicar el tipo de división y subdivisión se utilizaron los siguientes símbolos:

	PERFECTO		IMPERFECTO
MAYOR	 o  = $\frac{9}{8}$	 o  = $\frac{6}{8}$	
MEJOR	 o  = $\frac{3}{4}$	 o  = $\frac{2}{4}$	

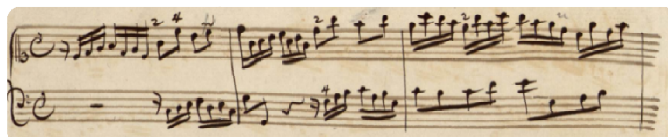
Es importante saber que el círculo para indicar el compás de 3/4 siguió usándose hasta el barroco y que el semicírculo sigue usándose hoy en día para el de 4/4. En cuanto a la grafía de las nuevas figuras, la *minima* era como una *semibreve* con una plica ascendente y la *subminima* era una *minima* con un corchete.

RENACIMIENTO

A partir del siglo XV comenzarían a darse las últimas modificaciones que convertirían el sistema de escritura franconiano en el sistema moderno. La primera de ellas fue la práctica de dibujar solo el contorno de las figuras, dejándolas sin rellenar, a excepción de una figura, la *subminima*, que comenzó a usarse pintada pero sin plica. Surgirían también dos nuevas figuras de duración aún más breve, la *fusa* y la *semifusa*², ambas de mismo aspecto que la *subminima* pero con una y dos plicas respectivamente. Un siglo más tarde las figuras romboidales serían reemplazadas por las ovaladas que aún usamos.

	HASTA S. XV	S. XV	DESPUES DE S. XVI
DUPLEX LONGA			
LONGA			
BREVE			
SEMIBREVE			
MINIMA			
SUBMINIMA			
FUSA			
SEMIFUSA			

En el siglo XVII se normaliza el uso de barras de compas y las claves de FA, DO y SOL adquieren, después de muchos cambios, la forma que conocemos hoy. Finalmente entramos en el barroco y podemos ver a través de un fragmento de la invención a 2 voces N°1 de Johann Sebastian Bach que la notación musical ya había alcanzado en ese entonces la mayoría de las características con las que la reconocemos hoy.



² Es importante aclarar que estas figuras, *fusa* y *semifusa*, no se corresponden con sus homónimas actuales sino más bien con las actuales corchea y semicorchea

CONSULTA BIBLIOGRÁFICA

<http://www.iescarlosbousoño.com/wordpress/wp-content/uploads/2010/09/la-notacion-occidental.pdf> (“La notación occidental”. Carlos Bousoño)

<https://papelesdemusica.wordpress.com/2010/11/25/la-mas-antigua-forma-de-notacion-musical/> (Papeles de musica.wordpress.com - publicado el 25-11-2010 por Cristina Martí: “La más antigua forma de notación musical”)

http://www.uv.es/dep210/revista_historia_medieval/PDF171.pdf (Revista d'Historia Medieval 7, pp 243-260 - “Escritura musical y ritmo en la edad media – Las cantigas de Alfonso X y la influencia de su música”. Pedro López Elum, Universidad de Valencia).

<https://juanosemunoz.files.wordpress.com/2011/03/notacion-y-modos-gregorianos.pdf> (MUÑOZ, Juan José: *Notación y modos gregorianos*)

<http://www.muslimheritage.com/article/muslim-influence-musical-theory> (The muslim influence on musical theory” Rabah Saoud)
Wikipedia.org

**LA EDUCACIÓN
QUE NO INCLUYE
SE LLAMA
PRIVILEGIO**

GALERÍA DE IMÁGENES

EINSTEIN Y LA MÚSICA

"Si no fuese físico, probablemente sería músico. A menudo pienso en música, vivo mis sueños de día en música. Veo mi vida en términos de música... saco la mayoría de mi alegría de la música"



"Cualquier cosa que sentía que provenía de su vida, de su trabajo, o una situación problemática, acababa con Einstein refugiado en la música, y eso normalmente resolvía todas las dificultades" (de su hijo Hans)



"Einstein reconocía una conexión inexplicable entre la música y su ciencia, y notaba que el mentor de Einstein (Ernst Mach) había indicado que la música y la experiencia áurea eran el órgano para describir el espacio" (Alexander Mozskowski)

"La teoría de la relatividad me vino por intuición, y la música es la fuerza conductora detrás de la intuición.

Mis padres me hicieron estudiar violín desde que tenía seis años. Mi nuevo descubrimiento es el resultado de mi percepción musical"



DOSSIER**ESCUELA, EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD**

(Apuntes sobre la ingeniería escolar)

Julio C. Vivares*

PRELIMINAR

El presente escrito exhibe una serie de nodos problematizadores tendientes a suscitar el análisis y la reflexión crítica docente dentro de la llamada capacitación en servicio.

Consideramos apropiada la utilización en el epígrafe del término "apuntes" ya que éste no solo vehiculiza observaciones propias sino que remite también a otros pareceres (a modo de vectores divergentes, pero interrelacionados, que se desprenden a partir de un centro) tendientes a poner bajo sospecha y en debate las implicancias de ciertos componentes y consecuencias -no siempre visibles- de la práctica educativa tradicional que aún, con ropaje a la moda, prevalece en las aulas.

Cuando hablamos genéricamente de escuela lo hacemos pensando en instituciones que, enmarcadas legalmente, ponen en juego la educación oficial sostenida por el estado, sin distinción de niveles de enseñanza ni de modalidades, sean éstas de gestión privada o estatal.

Admitimos que la problemática abordada no se circunscribe única y exclusivamente a la de un país, sino que alcanza a todos los de la región e incluso a sistemas escolares de otros continentes, como bien lo demuestra el análisis comparativo de distintas realidades educativas actuales. En tal sentido podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que la educación es un problema mundial que nos compromete a todos en tanto integrantes de la condición humana.

Advertimos también que nuestra mirada no pretende agotar los tópicos (ni las posibles soluciones) inherentes a las perspectivas esbozadas, sino exponerlas críticamente, a modo ejes disparadores, aspirando a que dicha exposición habilite otras que la enriquezcan o, incluso, refuten severamente.

Algunos de los testimonios citados literalmente, es decir, respetando íntegramente las expresiones originales, forman parte de un trabajo de campo en el que se relevaron consideraciones de alumnos de distintas edades, de establecimientos públicos y privados de la Provincia de Buenos Aires, entre los años 2009 y marzo de 2011.

Por último señalamos que ciertos apartados y fragmentos del ensayo fueron previamente socializados y discutidos con colegas educadores, amigos, padres de familia, estudiantes, supervisores, etc. dentro de un circuito informal, no académico, abierto al intercambio sincero, cara a cara, con los protagonistas reales (no de escritorio) del hecho educativo.

* Docente. Compositor. Director del Instituto Superior de Música "José Hernández". © Julio César Vivares, Año 2011

INTRODUCCIÓN

Vinculada tradicionalmente al campo de las Bellas Artes, al desarrollo de la actividad empresarial y a las estrategias publicitarias, la referencia a *la creatividad* suele integrar también el discurso de un sinnúmero de propuestas, programas y "misiones" de gran parte de las instituciones educativas, sin distinción de niveles ni modalidades. Su sola mención pareciera revestir al curriculum de un determinado viso vanguardista, *aggiornado*, aludiendo en el imaginario social a "prácticas pedagógicas innovadoras".

De tal modo, y en consecuencia, resulta frecuente advertir que la referencia a la *creatividad* aparezca no sólo como tópico en documentos oficiales y/o especializados, sino también como "estrategia comercial" de algunos establecimientos escolares (a fin de reclutar clientes) aunque, en realidad, muy poco o nada de lo que se desarrolla en sus aulas es creativo o tienda a despertar en los estudiantes conductas autónomas y flexibles. Una mirada atenta podría revelar, incluso, que bajo la repetida mención a la creatividad aún se estiman y potencian fuertemente prácticas funcionales a la lógica condicionante que impera, de manera usual, en lo escolar, como la imitación, la reproducción memorística y la competencia, alejando así a los estudiantes de un encuentro con sus propias posibilidades de pensamiento y de proceder creativo.

El ofrecimiento de una educación creativa e innovadora pareciera responder más a una etiqueta de moda, a una categoría ficcional que imprime cierto "nivel" y "halo de jerarquía didáctica" al discurso pedagógico (de por sí cargado de *slogans*) que a una práctica real y sostenida en el tiempo.

Lo cierto es que, en el actual contexto educativo, el desinterés, la repitencia y el abandono predomina en las aulas, en tanto que la brecha entre el "conocimiento" que distribuye la escuela y la vida real (manifiesta en altos índices de fracaso escolar) es cada vez más grande³.

En tal sentido nos preguntamos: ¿contribuye el sistema y estructura escolar vigente, más allá de los discursos, al despertar de la creatividad o, por el contrario, ahoga toda posibilidad para su advenimiento y desarrollo? ¿Puede la llamada institución educativa albergar en su seno la creatividad y la innovación, o pretender su inclusión es meramente un contrasentido, una aspiración que colisiona duramente con la realidad?

Nuestro análisis - que intentaremos explicitar en el presente trabajo - parte de una mirada crítica sobre ciertos dispositivos, entornos y mecanismos (históricamente instituidos en la dinámica enseñanza-aprendizaje) que frenan, anulan o desestiman el valor de la creatividad en las prácticas educativas habituales, advirtiendo que poco se reflexiona y actúa seriamente sobre las consecuencias de una educación estandarizada en la que predomina el automatismo en el pensar, actuar y sentir.

Observamos también que las propuestas creativas, y de ruptura con lo establecido, atemorizan más al educador (y a los distintos componentes de la organización escolar) que al alumno, ya que el adulto carga con un mayor peso del

³ Por su parte un gran porcentaje de los docentes sienten sobre sí, con angustia, el paso del tiempo y el peso de la rutina, invadidos por el estrés, el agotamiento, la frustración, la impotencia, el desgano, producto del sometimiento tóxico a las reglas de un sistema bipolar que predica una cosa y hace otra.

condicionamiento producto de la tradición, de los hábitos adquiridos y de las rutinas en donde se inscribe su historia.

No pretendemos teorizar sobre la creatividad ni sobre sus posibles alcances ni, mucho menos, desplegar un recetario de acciones que estimulen instancias innovadoras en la escuela – ya que no es ese el propósito del trabajo – sino, por el contrario, mostrar algunos de los principios instalados que limitan o cancelan la puesta en acto de las mismas. Dicho de otra manera, mediante el posible develamiento de lo que no es, de sus condicionantes, intentar ver lo que es.

Una primera *deconstrucción*⁴ de lo escolar quizá mantenga abierto el análisis y habilite el replanteo de ciertas concepciones educativas tradicionales en pos de procurar otras más sensibles, es decir, menos crueles. Cientos de miles de estudiantes lo necesitan y esperan. Ese es el desafío.

LA INGENIERÍA ESCOLAR

– Si los tiburones fueran personas – preguntó al señor K. la hijita de su arrendadora, – ¿se comportarían mejor con los pececillos? – “Por supuesto”, dijo él. – Si los tiburones fueran personas harían construir en el mar unas cajas enormes para los pececillos, con toda clase de alimentos en su interior, tanto vegetales como animales. Se encargarían de que las cajas tuvieran siempre agua fresca y adoptarían toda clase de medidas sanitarias. Si por ejemplo un pececillo se lastimara su aleta, le pondrían inmediatamente un vendaje de modo que el pececillo no se les muriera a los tiburones antes de tiempo. Para que los pececillos no se entristecieran, se celebrarían algunas veces grandes fiestas acuáticas, pues los peces alegres son mucho más sabrosos que los tristes. Por supuesto, en las grandes cajas habría también escuelas. Por ellas los pececillos aprenderían a nadar hacia las fauces de los tiburones. Necesitarían, por ejemplo, aprender geografía, de modo que pudiesen encontrar a los grandes tiburones que andan perezosamente tumbados en alguna parte. La asignatura principal sería, naturalmente, la educación moral del pececillo. Se les enseñaría que para un pececillo lo más grande y lo más bello es entregarse con alegría, y que todos deberían creer en los tiburones, sobre todo cuando éstos les dijeran que iban a proveer un bello futuro. A los pececillos se les haría creer que este futuro sólo estaría garantizado cuando aprendiesen a ser obedientes. Los pececillos deberían guardarse muy bien de toda inclinación vil, materialista, egoísta y marxista; y cuando alguno de ellos manifestase tales desviaciones, los otros deberían inmediatamente denunciar el hecho a los tiburones. –

BERTOLD BRECHT, Kalendergeschichten

La escuela tradicional no sólo se apropia y recontextualiza, dentro de su plan curricular, conocimientos de otros campos para luego retransmitirlos como parte de su “cultura”, sino que también lo hace con modelos disciplinares, formas de organización del tiempo, de los espacios, de la actividad, etc. desplegando toda una

⁴ *Deconstrucción* en tanto proceso por medio del cual se intenta mostrar, a través de un deshilar la madeja invisible de sentido, la confección histórica de lo escolar, revelando su condición de *construido*, es decir, no natural.

serie de técnicas aplicadas para el modelado de las personas. Lo que en ellas se imparte, en tanto institución dominante durante el largo período de instrucción obligatoria, penetra y condiciona profundamente la vida de los estudiantes, y consecuentemente su relación con el mundo, afectando incluso a posterior el abordaje de estudios superiores electivos, ya que traslada a dicho nivel costumbres arraigadas fuertemente. La internalización o condicionamiento adquirido hace que con poca frecuencia se aborde y discuta, dentro del propio ámbito educativo, el tema del adoctrinamiento al que se somete a las personas. Dicho en términos sociológicos: *la escuela guarda para sí el poder – mediante el monopolio de la violencia simbólica legítima (Weber) – de inculcar (imponer) instrumentos de conocimiento y de expresión (taxonomías) arbitrarios (es decir ignorados como tales) de la realidad social*⁵.

Si bien la escuela pareciera haber existido siempre, dada su naturalización social, no debe olvidarse que la misma es una construcción socio-histórica moderna, siendo una de sus principales funciones la de perpetuar la *cultura dominante* y las relaciones de poder que la sustentan y atraviesan. Dentro de las aulas *"se modelan en la infancia los modos de convivencia social válidos (...) para la participación adecuada en sociedad"*⁶, tratando de producir sobre los niños y jóvenes un orden mental que se corresponda y sea funcional al orden social establecido. Por "participación adecuada" y "orden social" debe entenderse la acomodación a una cultura que se sustenta mayoritariamente en el predominio de las jerarquías, la autoridad, la dominación, el miedo, la fuerza y la violencia.

Para el cumplimiento de los objetivos de la educación escolarizada y el posterior condicionamiento de *lo aún no pensado*, fue preciso entonces, desde sus inicios, diseñar dispositivos que le permitiera construir consensos hegemónicos. Así, cada dispositivo se constituyó en engranaje de una aceitada maquinaria para la producción simbólica de voluntades. *"...La escuela moderna nació como una "máquina de educar": una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población, similar a las máquinas tejedoras que empezaban a producir textiles en masa (...) un artefacto o invención humana para dominar y encausar la naturaleza infantil"*⁷.

García Molina señala que para comprender la idea de *dispositivo* que nos ocupa debemos recurrir en parte al alcance del término a partir de su definición en el diccionario: *"mecanismo dispuesto para obtener un resultado automático"*, y en segundo lugar *"al despliegue o el orden militar en que se encuentran las tropas para cumplir una misión determinada"*. De tal manera que la idea de dispositivo nos refiere a un *aparato o mecanismo* que permite que algo se haga de manera automática, sin necesidad de una implicación o actividad de persona alguna, pero que, a su vez, se puede ligar su funcionamiento al orden de la estrategia, de la estratagema. De la unión de ambas acepciones -continúa diciendo- es posible definir el dispositivo como un instrumento, físico o conceptual, que permite la realización de una tarea de forma automática, una economía de medios y fuerzas, para la culminación de una determinada finalidad o misión. En este sentido, concluye, entenderemos dispositivo en un sentido amplio que abarca desde las leyes y discursos de época (como dispositivos conceptuales), hasta las instituciones

⁵ BOURDIEU, Pierre: *Intelectuales, política y poder*. Eudeba. Bs. As. 2003

⁶ AGUERRONDO, I.: *"¿Qué modelos de convivencia transmite la escuela?"*. Mimeo, 1985. Pág. 68

⁷ PINEAU, Pablo y otros: *La escuela como máquina de educar*. Ed. Paidós. Bs. As. 2001. Pág. 22

concretas, su organización y arquitectura (como dispositivos físicos o espacio-temporales)⁸.

De modo que el dispositivo se incorpora dentro del campo social y de la vida diaria como una construcción estable, automática, sobre la cual poco o nada se reflexiona ni es pasible, en la mayoría de los casos, de cuestionamientos. Se manifiesta como algo ya elaborado, "natural", tornando invisible su poder hegemónico y su condición de *construido*.

Por otra parte, al ser aún la enseñanza escolarizada una práctica tendiente a la uniformidad y homogenización de los seres humanos, ésta queda abierta a la concepción de la "producción en serie", de la automatización, propia de la filosofía fabril empresarial. Preocupada más por el "producto final" que por los procesos en que se despliega la vida misma, la escuela se plantea metas explícitas que tienden a escapar (dado el horror que le produce) de la ambigüedad y de la incertidumbre (en tanto estímulos desestabilizantes de lo instituido y necesarios para el despertar de la creatividad y el devenir de la innovación). Así las prácticas escolares llevan a la unificación de pensamientos y conductas en los estudiantes, a fin de obtener de ellos resultados uniformes, o dicho en términos empresariales, productos homogéneos, respuestas unívocas y predeterminadas, que en todos los casos admitan ser comparadas, clasificadas y evaluadas bajo ciertos estándares de "calidad"... Es por ello que, de modo similar a los mecanismos de producción industrial, cuenta con altos niveles de certeza y predictibilidad en sus líneas de acción (montaje) para la producción del "perfil" de sus egresados.

La escuela se configura como culto a lo estable, a la seguridad, a la permanencia de lo establecido, a la tradición, por lo tanto tiende a expulsar de sus aulas todo aquello que vehicule la novedad (¡los niños y jóvenes son la novedad!), y todo lo que la incomode y desestabilice, que sugiera propuestas alternativas, abiertas, cuyos resultados no puedan ser previstos de antemano, es decir, que escapen a los objetivos formulados y a las expectativas de logro proyectadas. Una enseñanza personalizada, diferencial, problematizadora, tendiente a estimular el pensamiento divergente y crítico en los estudiantes, y que los prepare para lo imprevisible, es decir, para los avatares de una civilización cambiante, es todavía meramente una aspiración, un deseo débilmente presente en las escuelas, no así en los discursos educativos que se producen hacia el exterior de las mismas.

Esta obra de ingeniería para moldeado y programación de las personas, llevada a cabo por el dispositivo escolar en su totalidad – el axioma: *"el alumno es como la arcilla que modela y da forma el alfarero"*, remite a ello – tiene principios que interactúan, potenciándose unos con otros. Intentaremos exhibir muy brevemente algunos de dichos principios, observando su accionar como condicionantes de pensamientos, sentimientos y conductas y, por otra parte, como enemigos declarados, acérrimos y silenciosos del advenimiento de toda posible propuesta innovadora y creativa que pudiera surgir dentro del ámbito educativo.

⁸ GARCÍA MOLINA, José: "Dispositivos de vigilancia y moralización en instituciones educativas" – Cuadernos de pedagogía Rosario – Año III. N° 6. Rosario, Argentina Octubre de 1999. Pág. 173

RUTINA Y RITUALISMO ESCOLAR

Desde el nacimiento hasta la muerte, de lunes a lunes, de la mañana a la noche, todas las actividades están rutinizadas y prefabricadas.

Erich Fromm

La *rutinización* de ciertas prácticas, en tanto costumbre inveterada para la incorporación de hábitos mediante la repetición de actos iguales hasta su internalización y apego mecánico a fin de producir acciones automáticas, es uno de los mecanismos por medio del cual la educación escolarizada tradicional, implícita o explícitamente, deshabilita la posibilidad del surgimiento de conductas flexibles y creativas, silenciando la curiosidad, minando el interés y el placer por el aprender, y reduciendo a su mínima expresión las posibilidades alternativas de relación reflexiva con el conocimiento. Esto se observa incluso en el campo de la enseñanza artística superior, como lo releva el siguiente relato:

"Al principio las clases eran atractivas y sentía que me enriquecía. Pero al poco tiempo todo fue rutina e imposición. La rutina me fue minando poco a poco. Yo quería deleitarme aprendiendo, no sufrir. Sentía que nada era creativo y que solo me adiestraban para rendir bien los exámenes anuales y no para disfrutar. Resultado final: abandoné el conservatorio. Creo que la enseñanza debería ser menos mecanicista y más creativa y contemplar también los gustos e inquietudes de los alumnos para que no pierdan el entusiasmo y lo placentero que resulta tocar un instrumento y poder compartirlo con los demás. De otro modo el circuito escuela-docente-alumno seguirá retroalimentándose de rutina y fracaso".

(Néstor, 23 años, ex estudiante de música)

La responsabilidad esencial de todo docente es la de indagar y cuestionar seria y profundamente su propia práctica y ver, a través de la auto-observación, hasta qué punto él mismo se configura en factor determinante para permitir o no, el despertar y desarrollo de la creatividad en las aulas.

El campo de *neurociencia* ha aportado algunas de las cualidades observadas que caracterizan a un educador creativo, señalando que se lo advierte *"emocionalmente susceptible, con manejo y ambición en diversas situaciones, cuestionador de normas establecidas, inconformista, buscador de nuevos conocimientos, siente atracción por la complejidad, gusta de lo estético, muestra flexibilidad de pensamiento, toma riesgos, aprovecha los desafíos con humor y perseverancia, promoviendo la diversión y ambientes agradables de aprendizaje. (...) Como profesores mantienen la creencia de que en la educación debe destacarse la auto-expresión, el compartir y la comunicación, e intentan transmitir a los estudiantes estos valores ayudándolos a establecer relaciones con problemas de la vida real, escuchando cuidadosamente sus opiniones, ofreciéndoles libertad para desarrollar su imaginación y creatividad, pues sus creencias se basan en una educación humanizadora"*⁹.

⁹ HORNG, J., J. HONG, L. CHANLIN, S. CHANG y H. CHU (2005) *Creative teachers and creative teaching strategies*. International Journal of Consumer Studies, 29, 4, p. 352-358. Ver en el trabajo de MARÍA LAURA DE LA BARRERA: *Neurociencias, Creatividad y Universidad: algunas consideraciones generales*, Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 N° 50/3 – 10 de septiembre de 2009 (OEI) Pág. 2.

Los hábitos limitan la actividad de la mente, la condicionan y entorpecen, creando surcos por donde el pensamiento transita una y otra vez sin reflexión alguna, sin un *darse cuenta de lo que es*. Este es el altísimo costo que pagan los estudiantes en contrapartida a los magros beneficios sobre los que se articulan ciertos discursos sobre su justificación.

La mayoría de los músicos que practican la música hoy en día están realizando una acción automática -inconscientemente- y han perdido el entusiasmo que tal vez tuvieron durante un breve lapso cuando eran muy jóvenes y estaban muy decididos con respecto a la música como profesión. Debemos construir nuevamente desde el principio, y una vez más debemos despertar ese entusiasmo original, o si no abandonar la música

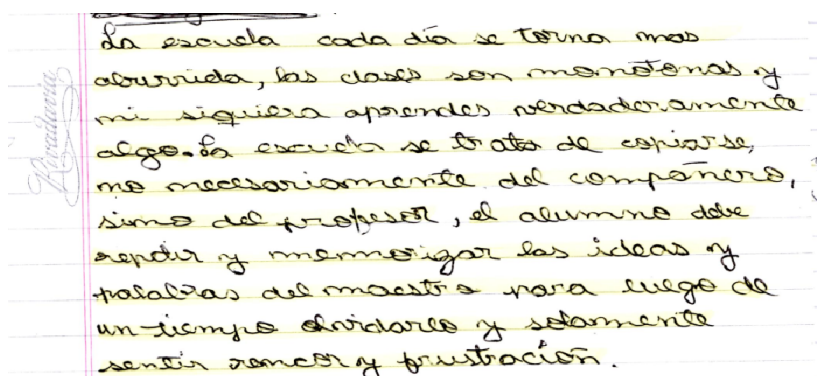
(Stockhausen: 1974)¹⁰.

Bajo el benévolo término educación se suele designar al modo socialmente aceptado de programar la mente de los estudiantes en función de intereses predeterminados. Pero una mente programada para aceptar, para repetir, para imitar, es una mente mecánica encarcelada en la cultura, la tradición, los mitos, y hasta en el fanatismo, sujeta a acciones automáticas, y por lo tanto carente de libertad para explorar, para descubrir, para crear. *La educación, sentencia McLuhan, debe apartarse de la instrucción, dejar sus clisés e ir hacia el descubrimiento, hacia el sondeo y la exploración...*¹¹.

La vida es permanente movimiento y cambio, y ella nos plantea innumerables retos, siempre nuevos, que requieren ser abordados también de manera nueva, con una mirada atenta y libre de los *estereotipos* y *clichés* que nos impone la cultura escolar. Los estereotipos en el pensamiento y la conducta remiten a calco, a copia, al pasado, a lo estático y rígido, a lo que ya fue... mientras que la vida se nos presenta como un fluir variable en el ahora y a cada instante. Pero la escuela pareciera empeñada en enseñar a enfrentar lo nuevo por medio de lo viejo, entonces cunde en el estudiantado la decepción y el fracaso *porque las piezas enfrentadas nunca encajan*. Las metáforas bíblicas del "vino de la vida" y de la "nueva tela" así lo consignan: "...Y nadie echa vino nuevo en odres viejos; de otra manera el vino nuevo rompe los odres, y se derrama el vino, y los odres se pierden; mas el vino nuevo en odres nuevos se ha de echar" (Marcos 2:22) "...Y nadie pone un remiendo de tela nueva en un vestido viejo; porque el remiendo al encogerse tira del vestido y se produce una rotura peor (Mateo 9:16)

¹⁰ Karlheinz STOCKHAUSEN: Destacado compositor alemán de música de vanguardia del S. XX (Mödrath, 22/08/1928 – Kürten-Kettenberg, 5/12/2007)

¹¹ MCLUHAN, Marshall y FIORE, Quentin: *El medio es el mensaje: un inventario de efectos*. Ed. Paidós. Bs. As. 1997



"La escuela cada día se torna más aburrida, las clases son monótonas y ni siquiera aprendes verdaderamente algo. La escuela se trata de copiarse, no necesariamente del compañero, sino del profesor, el alumno debe repetir y memorizar las ideas y palabras del maestro para luego de un tiempo olvidarlas y solamente sentir rencor y frustración."

(Luna, 14 años)

La mayoría de los jóvenes señalan como padecimiento y sacrificio, su largo tránsito por los niveles obligatorios de escolaridad. Quizá sea justo predecir, en tal sentido, que muy pocos de los adultos que expuestos en forma diaria a una multiplicidad de discursos descontextualizados y extemporáneos, desvinculados de los propios intereses, puedan soportar semejante carga. El alto índice de fracaso escolar y abandono que sufre, por ejemplo, la educación de nivel medio para adultos, nos habla de ello.

La rutina escolar no sólo anula las expectativas de quienes aprenden, sino también mata el entusiasmo del maestro. En tales condiciones se acentúa la tendencia burocratizadora de mero y aparente cumplimiento, lo que a la larga torna el trabajo escolar y las clases, en un conjunto de rituales de obediencia, diálogos de sordos, cansancio e indiferencia¹².

(...) Me cuesta mentirles a mis hijos cuando vienen a decirme que algo (de lo que les enseñan en la escuela) les parece aburrido o irrelevante. Por un tiempo les decía que lo que aprendían era importante. Pero basta con la hipocresía. Ahora no les cuestiono su juicio sino que simplemente les digo que si en algo la han acertado los colegios en la elección del temario es en bajar las expectativas a los chicos sobre lo interesante que puede ser la vida profesional de muchos cuando sean adultos. Los entrenan para soportar el aburrimiento, la rutina. "¿Te aburre? Es a propósito, les digo, para que aprendas lo aburridos que son la mayoría de los trabajos de los adultos. Así, cuando llegues a hacerlos no te desilusionarás". Pero luego me doy cuenta de que no me

¹² HIDALGO Guzmán, Juan Luís; *Aprendizaje operatorio, ensayos de teoría pedagógica*; 1ª Ed; Ed. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano A. C.; México; 1992; ISBN: 968-6093-02-8; pp.13

*satisface la respuesta. Y de que sufro por la enorme pérdida de tiempo, de oportunidad de despertar la curiosidad que es una gran parte de la educación entre los 5 y 17 años*¹³.

Sabido es que el aprendizaje significativo conlleva una gran dosis de placer, del placer que genera en las mentes y emociones de niños y jóvenes la aventura del descubrir por sus propios medios, de relacionar y reconfigurar cuestiones de una manera no prevista, nueva, original, propia y no sujeta a reglas preestablecidas ni a la censura descalificante ni a la burla mortificante. El aburrimiento entonces es el principal síntoma que desnuda aquellas propuestas carentes de todo interés para los estudiantes, es decir, de aquellos ofrecimientos que se posicionan fuera o al margen de sus necesidades de vida. El hartazgo predomina por acumulación inútil de datos, mientras que, contrariamente, el descubrir por uno mismo implica placentera insaciabilidad: cuanto más se descubre más se desea descubrir. Y esto debe entenderse como algo sencillo, como un juego, aunque la educación escolar tradicional haya desvalorizado la sencillez y lo lúdico hasta el punto de casi desterrarlos de la solemnidad que rodea el aprendizaje superior.

Uno de las problemáticas más serias que afecta al sistema educativo, en particular a los grados y niveles superiores de enseñanza, es la profunda desvinculación existente entre *placer* y *aprendizaje*. Esta escisión forma parte sustancial del curriculum oculto de la gran mayoría de las escuelas. Aprendizaje y placer suelen presentarse disociados en los procesos educativos, anulando en consecuencia toda posible apertura escolar a la creatividad¹⁴.

El deleite por aprender implica la apropiación de saberes a través de un accionar directo sobre él, es decir, de cotejar, relacionar y transformar críticamente el conocimiento, por parte del estudiante, a partir de su propia realidad. Contrariamente, el sistema de enseñanza inhibe esta condición, y se ocupa y preocupa más por distribuir información fragmentada, extemporánea y descontextualizada, apelando a la función meramente receptora, pasiva y memorística de los alumnos.

Giroux advierte que *la escuela sostiene una fe casi absoluta en la racionalidad científica técnica en la que el equilibrio y el orden son categorías fundamentales de la certidumbre; en ella "la contingencia es el enemigo y el orden la tarea"*¹⁵.

En el campo del arte escolarizado, por ejemplo, ocupa tanto la enseñanza de una pretendida técnica que, en el transcurso imaginario hacia ella, se ignora o silencia el *qué decir* para centrar todo el esfuerzo educativo en el *cómo* decir. Se piensa que el sólo aprendizaje de los artificios técnicos de un arte (cómo usar los colores, cómo manejar un pincel, cómo componer música o tocar un instrumento, o cómo construir un poema, etc.) formará personas creativas o determinará creadores. Contrariamente los hechos demuestran que cuando una persona tiene algo que expresar de manera incontenible lo dice superando todas las dificultades y limitaciones técnicas, nada puede interponerse en ello, ya que la fuerza irrefrenable

¹³ ¿Educación escolar o entrenamiento para la rutina? - Martín Varsavsky (Blog) - Lunes, 9 de Mayo de 2005

¹⁴ Razón por la cual algunos autores afirman que la escuela mata la creatividad de las personas.

¹⁵ GIROUX, Henry. (1996) "Educación posmoderna y generación juvenil". *Nueva Sociedad*. No. 146. 1996. Caracas, Edit. Texto, pp. 148-167

del decir crea su propia técnica. Pero una técnica hueca, fría, sin contenido expresivo se agota en sí misma, aunque ella presente visos de perfección¹⁶.

"... es conveniente recordar que cuando un artista o un pueblo tiene algo muy fuerte que expresar, algo que vibra intensamente en su interior, se vencen, se superan los medios técnicos, se "saltan" las dificultades y se logra expresarlo a pesar de todos los inconvenientes; para ello es suficiente volver la mirada hacia la construcción de las monumentales pirámides y templos en Egipto, aun hoy día nos asombran y no podemos entender cómo en aquellos tiempos en que fueron levantados, pudieron hacerlo con los elementos técnicos de esa época. A pesar de todo, como había algo muy intenso, muy fuerte, creencias profundamente arraigadas, había muchísimo para expresar, se superaron todas las barreras, todas las dificultades técnicas y lograron exteriorizar aquello que muy intensamente bullía, palpitaba, vibraba en el interior de ese pueblo".¹⁷

Advertimos que no se trata tampoco de generar estrategias escolares que estén a la "pesca" de futuros talentos artísticos, científicos o intelectuales, ni de la preparación de una "fuerza de trabajo innovadora" dentro de las nuevas reglas de juego de la producción mundial para una mejor y mayor explotación de los trabajadores en beneficio de la empresa, sino de procurar el despertar y desarrollo de personas sensibles, sanas y sensatas, que contribuyan a la creación de ambientes de relación no tóxicos, solidarios, que sepan enfrentar los retos cotidianos de la vida con una mirada atenta, independiente, en pos de respuestas alternativas y superadoras.

La creatividad, aunque omnipresente en los discursos oficiales sobre innovación y mejora de la calidad educativa, permanece todavía ausente en las aulas de gran parte de las instituciones escolares. Los intentos innovadores, en tanto apertura a lo infrecuente, singular e inusual, a partir de la habilitación de espacios psicológicos (y físicos) de libertad, se suelen sofocar bajo el mandato implícito de resguardar el orden disciplinario establecido. En tal sentido podría considerarse a la creatividad como una de las grandes ausencias significativas dentro del curriculum real que despliegan las escuelas¹⁸.

- La LEY N° 26.206- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL en lo referente a los objetivos de la EDUCACIÓN INICIAL, ARTÍCULO 20 en los siguientes apartados manifiesta: c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.

¹⁶ Si bien el aprendizaje de una *técnica* suele implicar la práctica repetida - una y otra vez - de ejercicios estandarizados sobre modelos uniformes para todos por igual (disciplina rutinaria universalmente aceptada) no se ha valorado, a nuestro criterio, el costo efectivo que produce el impacto del traslado de dicho sometimiento rutinario al campo psicológico, es decir, sobre las emociones y mentes de los estudiantes, que en muchos casos los lleva a la saturación, al hartazgo y al abandono escolar.

¹⁷ VESPRINI, Mirta: *El arte reclama más espacio en la educación*. Arte y Educación. Publicación del Instituto de Capacitación e Investigación en Arte y Educación. Año 1 Julio/Septiembre de 1995. Edit. Víctor Kon. Pág. 110

¹⁸ Resulta lícito preguntarse: ¿cuántas instituciones educativas cuentan en la actualidad con un proyecto institucional cierto y serio, en donde el núcleo central insoslayable de la actividad escolar sea el entusiasmar para inventar, descubrir, investigar, razonar, crear, imaginar, disentir y experimentar, todo ello dentro de un ámbito de horizontalidad académica que despierte la curiosidad e interés sobre aquellos campos del conocimiento cercanos a la realidad tangible de los propios estudiantes a través de una currícula abierta, consensuada y flexible?

d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

- *En el CAPÍTULO III de la mencionada ley al referirse a la EDUCACIÓN PRIMARIA, en su ARTÍCULO 27 punto g) señala: "Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura".*
- *El CAPÍTULO IV ARTÍCULO 30, punto i) de la EDUCACIÓN SECUNDARIA expresa como objetivo (ahora claramente apartado del aprendizaje general y delimitado sólo al arte y la cultura): "Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura".*

Tanto el juego como el placer por el conocimiento están claramente propuestos, como estrategias de aprendizaje general, en la educación inicial y en los primeros grados del nivel educativo primario, pero a medida que se asciende a grados superiores de enseñanza ambos componentes son dejados de lado o dicho más crudamente, el sistema los expulsa por considerar que lo lúdico y placentero no guardan relación alguna con la seriedad que implica el abordaje del "conocimiento académico", tornándolo así aburrido, reglado y sufriente. Resultan ilustrativas las palabras (ciertamente olvidadas) de Albert Einstein: "La razón más importante para trabajar en la escuela y en la vida es el placer de trabajar, el placer de su resultado y el conocimiento del valor del resultado para la comunidad"¹⁹.

Por su parte James Gee señala y complementa: "...para los seres humanos, el aprendizaje genuino siempre está asociado con el placer y es, en última instancia, una forma de juego, principio que las escuelas casi nunca tienen en cuenta..."²⁰

Hoy gran parte de los niños escolarizados (en especial de nivel social medio o alto) asumen fuera del ámbito escolar una vida totalmente organizada, están sujetos a un programa preestablecido diseñado por los adultos, una organización pulcra y casi completa de su tiempo libre (que los despoja del mismo) en donde hasta el "esparcimiento y recreación" está planificada y estipulada en tiempo y actividad (una rutina que puede incluir música, natación, idioma, deportes, etc. etc.). Súmese a ello la imposición ritual aceptada de los famosos "deberes" que en muchos casos el niño (con poca capacidad de respuesta y reacción dada su corta edad) los sufre como una expansión agobiante y desmedida de la actividad escolar en su propia casa, negándoles tiempo y energía para el juego (entendido éste como una propuesta abierta, libre y gratuita, en donde los participantes también pueden crear, modificar, variar o suprimir a voluntad las reglas con el simple e imprescindible propósito de disfrutar)²¹

"Para el reconocido pedagogo italiano Francesco Tonucci, la utilidad educativa y didáctica de los deberes es casi nula y, a veces, contraproducente, cuando les resta a los niños su tiempo de juego, vital para el desarrollo armónico del ser humano, sobre

¹⁹ Discurso de 1936, publicado en 1950 bajo el título "Mis creencias".

²⁰ James GEE; citado en Buckingham D.; 2008; Mas allá de las tecnologías", Editorial Manantial. Buenos Aires. Página 146

²¹ En las grandes ciudades el juego recreativo colectivo, como aprendizaje no formal en los niños, está desapareciendo y con él sus beneficios: aprender a trabajar en equipo, capacidad para compartir y cooperar, disposición para imaginar y crear, destreza para resolver problemas, apertura para disfrutar, estímulo y desarrollo de la inteligencia, etc. Contrariamente, estudios sobre la ausencia de juego en niños han demostrado que esta falta puede generar adultos con problemas de relación, rígidos, incluso con posicionamientos fanáticos, con poca capacidad de pensamiento alternativo y de adaptación a situaciones cambiantes, pasando por afecciones psicosomáticas crónicas.

*todo en los primeros años de vida. Y algo parecido plantea el educador norteamericano Alfie Kohn, quien niega que las tareas en casa enseñen buenos hábitos de trabajo o fortalezcan la autodisciplina y la independencia del alumno, sobre todo si éste no entiende lo que está haciendo y no tiene a quién recurrir*²².

El *ritualismo* que impregna las prácticas educativas consiste, básicamente, en asumir toda actividad poniendo sólo el acento en la observancia y apego exagerado a las formalidades, es decir, al conjunto de reglas prescriptas e instituidas que conforman el llamado orden escolar, naturalizando así su existencia. La naturalización de ciertas prácticas rituales (en tanto forma eficaz de ocultamiento de su carácter de construido y por lo tanto arbitrario) es producto de su repetición sostenida y prolongada en el tiempo, lo cual hace olvidar el contexto, las circunstancias y el sentido que le dieran origen.

Citemos, muy brevemente, algunos de los principios regentes por medio de los cuales se manifiesta la rutinización y el ritualismo en las instituciones educativas:

1. LA ESPACIALIZACIÓN

*Los ambientes no constituyen envoltorios pasivos sino, más bien, procesos activos invisibles*²³, en tal sentido son parte fundamental del curriculum escolar. Decisiones, movimientos, dinámicas, omisiones, tendencias, relaciones, etc. son condicionadas por los espacios circundantes. Pero no sólo por los espacios sino también por lo que ellos contienen, por su naturaleza, encuadre y distribución (paredes, ventanas, mobiliario, etc.). De tal suerte que los espacios y lo que ellos contienen afectan y revelan a quiénes lo habitan. La interacción no verbal con el espacio áulico lleva a los alumnos a proceder de determinada manera, produciendo experiencias de aprendizaje directas en función de la prefiguración de su entorno.

En la escuela tradicional (primaria o secundaria) el espacio escolar se presenta cuadrículado, determinante de "áreas de aprendizaje" y de áreas consideradas ajenas al mismo, es decir, sólo de tránsito o de recreo. Se trata que el alumno asuma como lugar exclusivo para la apropiación del conocimiento el "espacio-aula" (destinado a la enseñanza-aprendizaje) y no el "espacio-escuela" que alberga lugares de esparcimiento, ocio y recreación, como si estos lugares, por sí mismos, no constituyeran también lugares de aprendizaje y de intercambio genuinos. El problema radica, por lo general, en que los lugares abiertos de la escuela (aquellos fuera del aula) estimulan el movimiento, el libre tránsito, debilitando los mecanismos de control y las prácticas condicionantes sobre los cuerpos (y las mentes). Es en estos espacios donde el estudiante se asume, muchas veces, como portador de su propia voz, como partícipe de acuerdos y discrepancias entre pares, como creador. Es en estos espacios donde los estudiantes sienten que pueden escapar a la homogenización y que cada cual puede ser simplemente lo que es...

"...la hora de clase no pasa más... creo que todos esperamos ansiosos el recreo para poder salir al patio y compartir cosas con los demás chicos y sentirnos un poco libres..."

(Julián, 13 años)

²² Diario LA NACIÓN. Editorial II. Del 20.05.2007 (lanacion.com)

²³ MCLUHAN y FIORE: Opus citado

El principio de espacialización en la escuela remite al arbitrario "cada cual en su lugar". Todos tienen un lugar y existe un lugar para cada uno. Quién es y lo qué es esa persona pareciera estar dado por el lugar que ocupa en la escuela, es decir, por su ubicación dentro del espacio social institucional.

A los métodos de individualización característicos de instituciones cerradas (cuarteles, fábricas, hospitales, cárceles y manicomios) y que constituyen la mejor arma de disuasión contra cualquier intento de réplica de los que soportan el peso del poder, emerge en el interior de la escuela, en el preciso momento de su institucionalización un dispositivo fundamental: "el pupitre". La invención del pupitre frente al banco supone una distancia física y simbólica entre los alumnos de la clase y, por tanto, una victoria sobre la indisciplina. Este artefacto destinado al aislamiento, inmovilidad corporal, rigidez y máxima individualización permitirá la emergencia de técnicas complementarias destinadas a multiplicar la sumisión del alumno²⁴.

Resulta ilustrativo, desde el punto de vista histórico, ver cómo estas disposiciones espaciales ya eran consideradas en el siglo XVIII:

"Habrá en todas las clases lugares asignados para todos los escolares de todas las lecciones, de suerte que todos los de la misma lección estén colocados en un mismo lugar y siempre fijo" [...]

"Cada uno de los alumnos tendrá su lugar determinado y ninguno abandonará ni cambiará el suyo" [...]

La Salle. Conducta de las escuelas cristianas. Francia. 1711

La escuela impone "el carácter no electivo de la participación de los niños en un espacio de interacción con los adultos y una prerrogativa de los adultos (docentes) de regular los comportamientos de los alumnos"²⁵.

"[...] además los bancos con capacidad para tres, cuatro o más alumnos, son sumamente molestos para las entradas y salidas de los niños y no permiten una buena vigilancia por parte del profesor. Han sido sustituidos hoy por bancos fijos para un solo alumno; de manera que cada niño queda aislado de sus compañeros, formándose filas de un solo banco separados por caminos de un metro, aproximadamente. Esta disposición facilita mucho la vigilancia del profesor y no se hace cómplice, por lo menos del fraude a que tan inclinados son los niños. Estos bancos se fijan bien en el suelo mediante tornillos."

SENET, Rodolfo (1928) "Pedagogía" Cabaut y Cía Editores.

Este modelo tratará de igualar conductas y prácticas. Así el espacio escolar, rigurosamente dispuesto y ordenado, estará al servicio de un modelo pedagógico destinado al disciplinamiento de los cuerpos y del inculcar en niños y jóvenes la noción de que el *tiempo es oro*, de que *no debe malgastarse* improductivamente - según lo establecen las reglas del trabajo - ni ser sacrificado "el negocio" en aras

²⁴ VARELA, Julia y ÁLVAREZ-URÍA, Fernando: *Arqueología de la escuela*. Ed. La Piqueta. 2004. Pág. 53

²⁵ GÓMEZ, Marcelo Flavio: *Sociología del disciplinamiento escolar*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1993. Pág. 81

del ocio... (y es justamente la inhabilitación de zonas de ocio en las prácticas educativas lo que determina la ausencia también de creatividad en las mismas).

*"La estructura de la dinámica diaria supone que cada actor (docente /alumno) tienen un lugar definitivo donde debe estar y tareas concretas que cumplir durante su tiempo diario de permanencia en la institución (...) Teniendo en cuenta los lugares y tareas asignados formalmente, ¿cuál es la conducta de un docente o directivo que se cruza con un chico en un pasillo o en el patio en horas de clase? En la mayoría de los casos la pregunta qué está haciendo fuera de clase, y en los demás se le exige una explicación, pero cualquiera fuera el matiz con que se lo interpele, lo que subyace en ambas situaciones es la necesidad de control (...) aparece manifestada una necesidad de demostrar quién es el que tiene el control de la situación"*²⁶.

La distribución áulica tradicional responde a la instauración histórico-política de un orden espacial simbólico preestablecido a partir de la autoridad predominante del "maestro-explicador", razón por la cual otras distribuciones físicas (del mobiliario, de los rincones, etc.) sin modificación del orden simbólico – reconvirtiendo, por ejemplo, la figura del "maestro-explicador" en *estimulador* y *coordinador* durante el proceso de análisis e indagación del conocimiento – fracasan.

*El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay (...) Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos (...), poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual (...) La disciplina organiza un espacio analítico*²⁷.

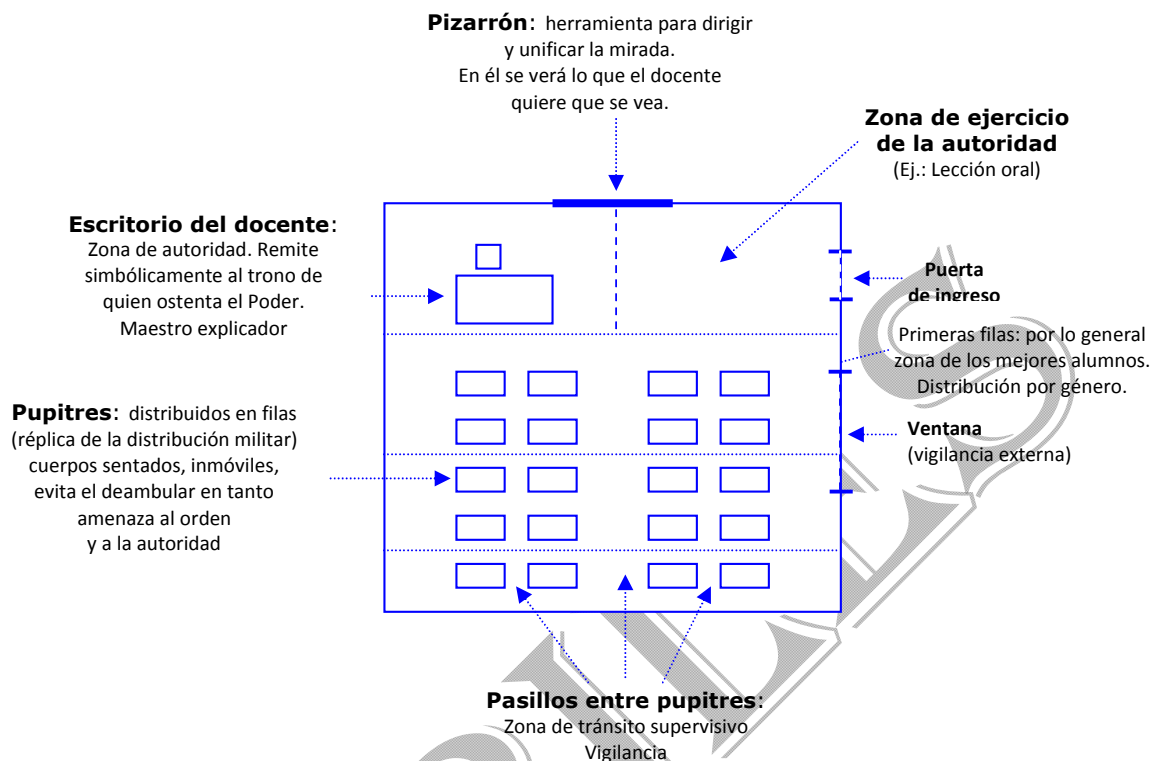
*El espacio escolar ha sido, y sigue siendo en muchas de sus normas y costumbres, un lugar para el ejercicio de la violencia más que simbólica. La particular historia negra de la institución escolar recoge tradiciones leves y fuertes de vigilancia, castigo, imposición, sometimiento, vejación, imposición de doctrinas, autoritarismo, sadismo y etiquetados discriminatorios, entre otra manifestaciones de un aparato institucional, metodológico y de autoridad que ha sido un medio de control social muy eficiente al servicio de sociedades o de grupos represores de las libertades individuales y de determinados sectores (Véase la obra de FOUCAULT (1978) o la de GIBSON (1980). Países de la civilización Europea, como el Reino Unido, no abolieron el castigo físico en las escuelas hasta la década de los ochenta en el presente siglo. En otros lugares sigue siendo práctica habitual*²⁸.

²⁶ AGUERRONDO, I.: "¿Qué modelos de convivencia transmite la escuela?". Mimeo, 1985. Pág. 72-73

²⁷ FOUCAULT, Michel: "Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión". Siglo XXI. Buenos Aires. 1989 Pág. 146/147

²⁸ GIMENO SACRISTÁN, José: "La educación obligatoria: su sentido educativo y social". Ediciones Morata. Madrid, España. 2001. Pág. 30

DISTRIBUCIÓN ESPACIAL FÍSICA Y SIMBÓLICA DE UN AULA ESCOLAR TRADICIONAL



En la distribución espacial graficada, aún fuertemente presente en la mayoría de las escuelas, sólo el docente tiene movilidad en el aula, mientras que la cuadrícula tenderá a tornar inmóvil y sumiso al alumno, revelando que "en el aula se trabaja y no se pierde el tiempo".

En el Reglamento para las cuatro escuelas del Norte (Santiago del Estero, Salta, Jujuy y Tarija), redactado por Manuel Belgrano a mediados de 1813, pautó el número de azotes que el maestro podía aplicar a sus alumnos:

Art. 16.- A ninguno se le podrá dar arriba de seis azotes por defectos graves; y sólo por un hecho que pruebe mucha malicia, o sea de muy malas consecuencias en la juventud, se le podrán dar hasta doce, haciéndolo esto separado de la vida de los demás jóvenes²⁹.

Casi cien años después del Reglamento para las escuelas del Norte, fue editado en 1909 el texto "La disciplina escolar y los castigos corporales. Ensayo psíquico - pedagógico" por Horacio Dura, en la Imprenta El Siglo Ilustrado de Mariño y Caballero de Montevideo, en donde puede leerse:

<...No podríamos, pues, negar que los castigos educan indirectamente. Por otra parte, no tenemos para qué buscar el resultado de una manera directa, basta que ellos disciplinen, porque el fin de los castigos debe ser sólo disciplinar>.

²⁹ SOLARI, Manuel H.: Historia de la Educación Argentina. Edit. Paidós. Bs. As. 2000. Pág. 60

<...La disciplina será entonces el antecedente de la educación, que *vendrá por si sola, como consecuencia de la misma disciplina (...)* Quiere decir, pues, que los castigos disciplinan y educan>.

<...El niño, que no está formado ya "con un alma y un corazón más ó menos desarrollados" va a la escuela a formarse y "cuando la amonestación no alcanza para fiscalizar la conducta" aparecería el fundamento para los castigos en la escuela, que sería una forma de cuidarlo como lo serían también la suspensión de los recreos "ó bien retardar su salida hasta treinta minutos después de la hora fijada por el Reglamento">.

¿Por qué educar y disciplinar con castigos?

<...La idea de que el maestro puede castigar á sus alumnos de la manera que él presume mejor, vendría á favorecer la causa educacional tan positivamente como no es posible hacerlo hoy; pues en la actualidad el niño vive en un campo estéril, falto de excitadores de sentimientos>.

<...Si es al maestro a quien se encomienda la tarea de desarrollar la moral (...) debe quedar autorizado a desmitificar el hecho de que "los niños de nuestras escuelas saben que no se les puede tocar, y es precisamente por esto que resultan merecedores de ser tocados alguna vez, es precisamente por esto que resultan indisciplinados é insolentes">.

Si bien la antigua práctica de los azotes sobre los cuerpos para disciplinar se encuentra desterrada hoy día de las aulas, existe otro tipo de castigo, menos visible pero que produce consecuencias más profundas y duraderas en la mente y emociones de las personas. Se trata del ejercicio de un tipo especial de violencia que por lo general pasa desapercibida, una violencia "limpia" que cala hondo en la psiquis de los estudiantes y que suele manifestarse a través del ridiculizar al niño o al joven delante de toda la clase, de ofenderlo ante los demás compañeros, del burlarse con gestos o palabras de sus convicciones, de aislarlo, de privarlo de cualquier posibilidad de expresarse, de amenazarlo con represalias, de hacer alusiones desagradables, de miradas despectivas, de poner en tela de juicio sus capacidades intelectuales y de decisión, etc.³⁰

El ejercicio abierto o velado de la violencia sólo logra reproducirla aumentada. Lo cierto es que muchas veces se hace responsable a los jóvenes de la violencia escolar cuando en realidad la misma no es generada ni proviene de ellos, sino que ellos son el campo en el que repercuten y refractan actos violentos de los adultos.

³⁰ Para una mayor ampliación del tema véase la obra de Marie-France Hirigoyen - 2001

Quando estaba en la primaria, tenía una profesora de Plástica, era muy exigente y si hacías un dibujo y a ella no le gustaba TE LO ROMPÍA. Cabe aclarar que mis compañeros y yo teníamos 6, 7 años...

REFLEXIÓN:

- Se supone que el arte es una manera de expresarse y es algo que no se debería estudiar, además teniendo esa edad no se puede esperar un Boticelli... Para terminar, la poca pedagogía de la maestra de arte, el poco tacto que tuvo para con los chicos, la sangre fría que se debe tener para romper la creación de un chico, sin valorar el esfuerzo realizado e ignorando el daño emocional-psíquico que se le pudo haber causado.

Cuando estaba en la primaria, tenía una profesora de Plástica, era muy exigente y si hacías un dibujo y a ella no le gustaba TE LO ROMPÍA. Cabe aclarar que mis compañeros y yo teníamos 6, 7 años...

REFLEXIÓN:

- Se supone que el arte es una manera de expresarse y es algo que no se debería estudiar, además teniendo esa edad no se puede esperar un Boticelli... Para terminar, la poca pedagogía de la maestra de arte, el poco tacto que tuvo para con los chicos, la sangre fría que debe tener para romper la creación de un chico, sin valorar el esfuerzo realizado e ignorando el daño emocional-psíquico que se le pudo haber causado.

(Juliana, 13 años)

El siguiente relato, por cierto conmovedor, también de una estudiante de 13 años resulta significativo sobre las representaciones que los alumnos realizan ante una situación de hostigamiento áulico que se repite, con lamentable frecuencia, en las escuelas:

El año pasado, en una clase de historia, la profesora por alguna razón que todos desconocíamos estaba enojada con todo el curso. Cada vez que alguna persona le preguntaba si podía ir al baño, ella se ponía a gritar como una loca, cosa que hacía que el aula fuera todavía más un descontrol. Cuestión que empecé a imaginarme cómo sería una clase con más tolerancia, tranquilidad, respeto; cómo sería si la profesora demostrara pasión por lo que hace e interés por enseñarnos algo que nos sirva para la vida. Los estudiantes, incluyéndome, seríamos más educados, responsables, si nos demostraran que es realmente importante cumpliríamos con lo que se nos pide, inclusive desde ya estaríamos en orden durante todo el horario escolar. Aprenderíamos a respetarnos también entre nosotros, a querernos y a ser generosos y considerados, con el prójimo y con el medio ambiente también. Poco a poco el mundo iría

cambiando, si la base de la educación que las personas recibamos fuera inteligente y útil se resolverían muchos problemas, y con el tiempo viviríamos en una sociedad más integradora y comprensiva, capaz de amar a una persona juzgándola por sus sentimientos y pensamientos, y no por sus apariencias o pertenencias. En fin, mucha atención no le prestaba a la explicación entre retos de la profesora, hasta que agresivamente empezó a gritar pidiendo silencio, golpeando con su cartuchera el banco y luego con el borrador el pizarrón, logrando que hasta la persona más distraída del curso, que en este caso supongo que era yo, se concentrara en la violencia con la que exigía que la obedeciéramos. Fue entonces cuando entendí que el sueño que había imaginado nunca se haría realidad, siendo que había sido interrumpido por la agresión y violencia mismas que en él (el sueño) serían sustituidas por empatía, amor, paz y comprensión.

El año pasado, en una clase de historia, la profesora por alguna razón que todos desconocíamos estaba enojada con todo el curso. Cada vez que alguna persona le preguntaba si podía ir al baño, ella se ponía a gritar como una loca, cosa que hacía que el aula fuera todavía más un descontrol.

Cuestión que empecé a imaginarme cómo sería una clase con más tolerancia, tranquilidad, respeto; cómo sería si la profesora demostrara pasión por lo que hace e interés por enseñarnos algo que nos sirva para la vida.

Los estudiantes, incluyéndome, seríamos más educados, responsables, si nos demostraran que es realmente importante cumpliríamos con lo que se nos pide, inclusive desde ya estaríamos en orden durante todo el horario escolar.

Aprenderíamos a respetarnos también entre nosotros, a querernos y a ser generosos y considerados con el prójimo y con el medio ambiente también. Poco a poco el mundo iría cambiando, si la base de la educación que las personas recibimos fuera inteligente y útil se resolverían muchos problemas, y con el tiempo viviríamos en una sociedad más integradora y comprensiva, capaz de amar a una persona juzgándola por sus sentimientos y pensamientos, y no por sus apariencias o pertenencias.

En fin, mucha atención no le prestaba a la explicación entre retos de la profesora, hasta que agresivamente empezó a gritar pidiendo silencio, golpeando con su cartuchera el banco y luego con el borrador el pizarrón, logrando que hasta la persona más distraída del curso, que en este caso supongo que era yo, se concentrara en la violencia con la que exigía que la obedeciéramos. Fue entonces cuando entendí que el sueño que había imaginado nunca se haría realidad, siendo que había sido interrumpido por la agresión y violencia mismas que en él (el sueño) serían sustituidas por empatía, amor, paz y comprensión.

(Vanina, 13 años)

Es indudable que un entorno educativo hostil, donde habita la violencia y coerción de manera explícita o vedada, no puede ser auspiciante ni generador de conductas creativas.

2. EJERCICIOS REPETIDOS

Estos ejercicios deben ser estandarizados e individualizados de acuerdo al ritmo de progreso a fin de crear respuestas automáticas a los estímulos dados, formando *hábitos* (de estudio, de lectura, de trabajo, de comportamiento, de descanso, etc.) que actuarán, hasta cierto punto, como negadores del advenimiento de posibilidades alternativas e innovadoras. Toda respuesta divergente será considerada desestabilizadora, generando inquietud y desconcierto.

"Una maestra mandó un día a sus alumnos que hicieran una composición plástica sobre la Navidad. No lo dijo así, claro. Dijo, más o menos, una frase como esta: *"Haced un dibujo sobre la Navidad. Podéis usar lápices de colores, o acuarelas, o papel satinado, lo que prefiráis. Y me lo traéis el lunes"*. Que lo dijera así o no, es igual, el caso es que los alumnos llevaron el trabajo. Aparecía allí todo cuanto suele aparecer en estos casos: el pesebre, los Reyes Magos, los pastores, San José, la Virgen y el Niño. Mal hechos, bien hechos, toscos o hábiles, los dibujos cayeron el lunes sobre la mesa de la maestra.

Allí mismo, ella los vio y los calificó. Iba marcando "bien"; "mal", "suficiente", en fin, el trance por el que todos hemos pasado. De repente, ¡ah, hay que tener mucho cuidado con los niños! La maestra coge un dibujo, un dibujo que no es ni mejor ni peor que los demás. Pero ella tiene los ojos clavados en el papel, y está desconcertada: el dibujo muestra el inevitable pesebre, la vaca y el burrito, y toda la demás figuración sobre el caso. Sobre esta escena sin misterio cae la nieve, y esa nieve es negra ¿Por qué?

"¿Por qué?", pregunta la maestra en voz alta al niño. El chiquillo no responde. Más nerviosa quizás de lo que aparenta, la maestra insiste. Hay en el aula crueles murmullos y sonrisas de rigor en estas situaciones. El niño está de pie, muy serio, algo tembloroso. Y, al fin responde: *"Puse la nieve negra porque esta Navidad murió mi madre"*.

Dentro de un mes llegaremos a la luna. Pero ¿cuándo y cómo llegaremos al espíritu de un niño que pinta la nieve negra porque murió su madre?³¹

Menos poético pero de similar valor resulta el comentario de una alumna:

"...en la hora de arte hice un dibujo de una flor que la parte de abajo se veía como una mujer al revés, pero era una flor, cuando se la mostré a la profesora ella me dijo que era una mujer, le expliqué que en realidad era una flor y me dijo que no, que era una mujer que si no, estaba al revés. Estuvimos un rato discutiendo de eso hasta que le dije que sí, que era una mujer. En ese momento se acerca una amiga y le muestro el dibujo y le digo que era una flor y la profesora saltó y dijo, ¡no, es una mujer...!"

(Martina, 15 años)

Ambos relatos muestran como la novedad es suprimida, silenciada, cuando no expuesta a burlas y descalificaciones, habilitando una de las tantas formas del ejercicio de la violencia simbólica descendente en las aulas: no importa lo que el estudiante exprese sino que lo que exprese esté acorde con lo establecido y normado, caso contrario será descalificado.

En 1959 el doctor Taylor afirmaba: *"Queremos estudiantes que sean pensadores, investigadores e innovadores; no sólo aprendices, memorizadores e imitadores; no*

³¹ SARAMAGO, José: fragmento del cuento "La nieve negra", del libro "El equipaje del viajero", Alfaguara, 1999.

*repetidores del pasado, sino productores de nuevos conocimientos; no sólo versados en lo que se ha escrito, sino alertas a encontrar lo que aún no se ha escrito; que no sean capaces únicamente de ajustarse al medio, que lo ajusten a ellos; no sólo productores de escritos de imitación, sino de artículos creativos; no sólo ejecutantes de alta calidad, también compositores y creadores de nuevos patrones".*³²

El aprendizaje centrado sólo en el ejercicio repetido de la memoria, sin que los contenidos transmitidos admitan una aplicación concreta y directa sobre hechos de la realidad circundante a los propios estudiantes, lo torna inútil, insignificante y falto de interés personal y social. *"...Encuestas llevadas a cabo con una amplia muestra de población de jóvenes entre 20 y 30 años, con titulación de bachillerato, muestran un olvido prácticamente total de los aprendizajes realizados en el campo de las Ciencias Naturales pocos años después de haber concluido los estudios. Parece probado que el cerebro humano realiza una <selección natural> de los conocimientos, reteniendo únicamente aquellos que se han mostrado útiles y relegando al olvido aquellos que parecen innecesarios. Un proceso similar se produce a nivel colectivo: aquellos conocimientos que se han mostrado erróneos - es decir inútiles - a la luz de los nuevos descubrimientos o nuevas ideas han caído en el olvido de las ciencias. Ahora bien, la atribución de las característica de <útil> a un conocimiento la realiza la persona que aprende, no en función de la valoración que de él hagan los libros, sino de la aplicabilidad real que para ella tenga el conocimiento en cuestión, ya sea ésta de carácter teórico o práctico".*³³

La profesora repartía las pruebas ya corregidas entre sus alumnos del segundo año de la escuela secundaria:

- *Lucrecia, siete... (y acota) qué raro Lucrecia que te hayas sacado sólo un siete, vos que sos una alumna que siempre se saca diez en todas las materias... ¿qué te pasó?*

- *Es que estoy cansada, profesora.*

- *Pero si esta prueba fue muy sencilla y el tema no era difícil, replicó la profesora.*

- *Estoy cansada de tener que estudiar cosas que no me sirvan para nada,* respondió con tono de resignación la alumna.

- *¿Cómo que no te sirve para nada lo que estudiás?*

- *Sí, profesora, no sirve.*

Y continuó diciendo: *yo vivo con mi madre en un departamento muy pequeño, las dos solas. Hace quince días mamá se descompuso muy mal, le faltaba la respiración y se cayó desmayada al piso de la habitación. Entonces, comencé a gritar ayuda en el pasillo del edificio hasta que vino un vecino y le hizo masajes cardíacos mientras otro llamaba a la ambulancia. Gracias a la atención temprana del vecino con los masajes hoy tengo a mi mamá viva y recuperada. Y sabe una cosa, la semana anterior al episodio yo me había sacado un 10, sí diez, en biología justamente repitiendo de memoria las funciones del corazón y todas sus partes, pero cuando mi mamá sufrió el infarto no supe cómo ayudarla, no supe cómo hacer un simple masaje cardíaco, ni siquiera como acomodarla en el piso hasta que llegara la ambulancia, cosas básicas de primeros auxilios. Cuando pasó todo sentí que en la escuela yo era una alumna de diez... pero en la vida real me sentí una inútil, porque lo que me enseñaron, cuando más lo necesitaba, no me sirvió para nada...*³⁴

³² TAYLOR, J. A.: The nature of the creative process. New York: Hastings House. (1959)

³³ DOLORS BUSQUETS, y otros: Los temas transversales: claves de la formación integral. Edit. Santillana. Bs. As. 1995. Pág. 31

³⁴ La historia fue referida gentilmente para este trabajo por su protagonista, Lucrecia de 17 años.

El relato demuestra, una vez más, que los "logros intelectuales" y el "éxito" que se puede obtener en la escuela ante sus requerimientos, no siempre guardan relación directa con lo que se espera intelectual y prácticamente de las personas fuera de ella. "...Para que un conocimiento sea utilizable, la persona que lo aprende debe conocer su utilidad y ser capaz de reconstruirlo en su pensamiento en el momento en que lo necesite. Pero es imposible reconstruir aquello que previamente no se ha construido, sino sólo confiado a la memoria, que, como cada cual sabe por propia experiencia, nos traiciona con demasiada frecuencia."³⁵

Por otra parte se suele calificar a la educación escolarizada como *preparación para la vida*, proyectando así su finalidad y beneficios a futuro. El desplazamiento de los fines hacia delante, es una proyección imaginaria que aleja a la escuela de la realidad del ahora, del presente. Es por ello que muchos de los conocimientos que ella imparte se presentan descontextualizados y extemporáneos: la vida que se vive realmente es ahora no mañana.

"...a partir de finales del siglo XVII de una manera definitiva e imperativa (...) la escuela sustituye al aprendizaje como medio de educación. Esto significa que el niño deja de estar mezclado con los adultos y deja de conocer la vida directamente en contacto con ellos. Pese a muchas reticencias y retrasos se lo aísla de los adultos y se lo mantiene separado en una especie de cuarentena, antes de dejarlo en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio. Comienza así un largo proceso de encierro de los niños (...) que no cesará de extenderse hasta nuestros días y que se llama "escolarización"³⁶.

decidimos preguntarle al profesor para qué nos serviría lo que nos estaba enseñando en ese momento, porque creíamos que no iba a ser útil en ningún sentido; pero aunque el profesor no tuvo respuesta alguna, tuvimos que aprender ese tema aburrido e inútil, sin saber para qué nos iba a servir en la vida.

En fin, yo creo que la escuela enseña cosas que quizás nunca nos sirvan para la vida del día a día.

³⁵ DOLORS BUSQUETS, Opus citado, Pág. 33.

³⁶ PH. ARIES: *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Ed. Du Seuil, Paris 1973 (traducción Editorial Taurus). Citado por VARELA y ÁLVAREZ-URÍA. Pág. 26

"...decidimos preguntarle al profesor para qué nos serviría lo que nos estaba enseñando en ese momento, porque creíamos que no iba a ser útil en ningún sentido, pero aunque el profesor no tuvo respuesta alguna, tuvimos que aprender ese tema aburrido e inútil, sin saber para que nos iba a servir en la vida.

En fin, yo creo que la escuela enseña cosas que quizá nunca nos sirvan para la vida del día a día"

(Joaquín, 13 años)

Giroux señala: *"...los profesores deben hacer que el conocimiento del aula sea relevante para la vida de sus estudiantes, de manera que éstos tengan voz y voto... que conviertan esa experiencia en algo problemático y crítico"*³⁷.

Esto implica romper con cierta verticalidad y estatismo establecido en el recorte curricular procurando adecuaciones constantes y conexas con la realidad.

Es de observar que aún la instrucción que distribuye la escuela, en tanto actividad central, lo hace débilmente, tal como lo pone de manifiesto una encuesta realizada por la UNESCO en la cual señala que los alumnos de las escuelas públicas europeas hallan el 80% de sus informaciones en la vida corriente y sólo el 20% en la escuela; de ese 20% de informaciones recogidas en la escuela, solo un 5% son útiles³⁸.

En tal sentido Reimer afirma: *"...evidentemente las escuelas están diseñadas tanto para evitar que los niños aprendan lo que en realidad les intriga como para enseñarles lo que deben saber. Como resultado de ello aprenden a leer pero no leen, aprenden a contar pero odian las matemáticas, se turban en las aulas de clase y efectúan su aprendizaje en los recreos y en las calles con sus pandillas"*³⁹.

De modo que *"hoy la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión, la radio, exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos. Este desafío ha destruido el monopolio del libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas"*⁴⁰.

El culto al orden, la disciplina, al método y regla como postura pedagógica, torna la dinámica escolar en una estructura rígida, absolutamente controlada y controladora, no admitiendo desvíos, inestabilidades ni quiebres, que son los que caracterizan los retos a los que suele someter la vida diaria y que nunca se expresan de igual manera, contradiciendo las propuestas de un pretendido camino (currículum) rigurosamente pautado de antemano. Lillian M. Logan señala al respecto que *"...es interesante observar que los profesores caracterizados por un alto grado de organización, tienden a inhibir la creatividad de los alumnos"*⁴¹.

³⁷ GIROUX, Henry, Prefacio: Teoría crítica y significado de la esperanza en: Ant. Epistemología de la Investigación Educativa, UPN – México. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. (2006). Pp. 18 – 19

³⁸ PALACIOS, Jesús: *La cuestión escolar*. Ediciones Colihue. Buenos Aires, 2010. Pág. 476-477

³⁹ REIMER, Everett. "La escuela ha muerto". Editorial Labor, Barcelona. 1981. Pág. 160

⁴⁰ MCLUHAN, Marsall y 1959

⁴¹ LOGAN, Lilian y Virgilio: *Estrategias para una enseñanza creativa*. Oikos-Tau- 1980.

Mientras los tiempos modernos están exigiendo un perfil de hombre marcado, sobre todo, por la autoconfianza, la iniciativa, la independencia de pensamiento y acción, la persistencia, el coraje para arriesgarse y la habilidad para solucionar nuevos problemas, los rasgos más cultivados en nuestra escuela (y en la de muchos otros países de la región) son la obediencia, la pasividad y la dependencia⁴².

3. EL CONTROL DE LA ACTIVIDAD

Portadora del mandato de transmisión de los valores de la tradición y de los saberes instituidos por la cultura, la escuela se diseña a sí misma como institución conservadora. En la escuela todo es pasado que se manifiesta en la reificación de la historia y la memoria. El culto al pasado en lo escolar actúa, muchas veces, como mecanismo de evasión del presente a través del cual se logra preservar el anacronismo. Así el pasado es el tema central de la escuela. El presente es visto como un peligro que hay que desterrar y sobre el cual la escuela, si pretende sobrevivir, debe defenderse a raja tabla, y es por ese motivo que inventa para sus alumnos un futuro, un *deber ser* a fin de evitar siempre *lo que es*. Ingresar críticamente a una escuela es como hacerlo a un lugar donde el tiempo se ha detenido o mejor dicho se lo detiene contra natura. En ella la novedad no es considerada ganancia sino pérdida y amenaza. La novedad se asume como un veneno en las aguas en donde abrevan los jóvenes estudiantes, aguas que por estar estancadas contienen ya su propio veneno. Vemos entonces como los esquemas rígidos de enseñanza-aprendizaje, que aún perduran en las aulas, se encuentran en permanente confrontación y desacople con la realidad cotidiana, realidad que suele presentarse cambiante, imprevisible, y que exige ser afrontada con flexibilidad. Así las estructuras rígidas colisionan y divorcian la escuela del contexto social en la que se inscribe. Ante semejante cuadro de situación pareciera que la vida pasa siempre por la vereda de enfrente, o como diría McLuhan: *las escuelas gastan cada vez más múltiples energías preparando a los alumnos para un mundo que ya no existe*.

Observamos también que la proyectada "modernización didáctica" en la actividad escolar a partir de la inclusión de la tecnología digital, no ha producido cambio alguno en el entramado educativo vigente:

"...Se podría pensar que el uso masivo de la computadora en el aula tiene que haber hecho que haya más interés de parte de los chicos. Pero no, porque tiene que ver con cómo y para qué entra la computadora, es decir, para qué el uso y cuál es el diseño de espacio áulico. En primer lugar, a las PC las metieron en laboratorios de informática. Pusieron veinte, por ejemplo, y cada chico usa una, 40 minutos por semana. Si además el chico es de clase media/alta tiene computadora en su casa. Ese chico no va a querer ir al laboratorio de computación si en su hogar puede hacer muchas más cosas. El laboratorio fracasó (...) Porque lo que no funciona no es simplemente la desmotivación, el desinterés, lo que no funciona es el modelo de producción de conocimiento, el modelo broadcast. Con las computadoras o sin ellas, siempre es la misma idea: un curriculum prefijado, un docente que sabe, viene y recita. Y las computadoras se usan

⁴² - *O estímulo à criatividade nos livros de Ciências no ensino de 1_ grau*. Trabajo presentado en la XIX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, São Paulo, 1989a.

*para hacer lo mismo mal de siempre (...) Lo que no funciona es el formato escolar estandarizado...*⁴³

Además el sistema de enseñanza institucionalizado suele volcar toda su energía y dedicación hacia la comprensión y conocimiento del afuera, del universo exterior a las personas, omitiendo abordar el autoconocimiento. La reflexión sobre las propias capacidades y condicionamientos está ausente del recinto escolar. Así el potencial de nuestra mente - como el de la creatividad - queda forzosamente inexplorado. La escuela no ha enseñado ni enseña a leer el libro de la propia vida, no sabe del *"conócete a ti mismo"*, es por ello que apela constantemente al mito del ejemplo y a la imitación.

El aprendizaje sobre uno mismo es el más importante de todos los aprendizajes y es el único que nos puede conducir a una relación pacífica entre las personas. El aprender sobre uno mismo es siembre en presente, sin intervención de proyecciones ficcionales sobre el ayer ni el mañana. Y éste es el verdadero sentido de la educación: abrir las puertas al autoconocimiento.

Lo cierto es que una educación que no se fundamente en la comprensión de nosotros mismos, del *ahora*, de *lo que es*, de la realidad cotidiana que penetra la vida de los jóvenes, no libera ni emancipa, en consecuencia, necesariamente somete.

Hemos inventado y perfeccionado a lo largo de los tiempos infinitos mecanismos distractores y de escape de nuestra propia comprensión en el ahora. La reificación de la historia, *tal cual la machacan, palabras rituales en orden rutinario*⁴⁴, es uno de ellos. Pareciera que, por lo general, la realidad del presente se nos manifiesta demasiado dolorosa y cruel para verla tal cual es, para vernos insertos en ella como protagonistas responsables, entonces se recurre a la historia cosificada como una de las tantas vías de escape para mitigar - escapando - la angustia que nos produce.

En tal sentido la escuela no puede estar desvinculada de la vida real y funcionar como hasta el presente como agencia distribuidora de información y mero adiestramiento rudimentario, sino asumirse como expresión de la vida misma, considerando que *"... no se trata de establecer un "concordato entre la escuela y la vida", sino de que la escuela sea vida, y, tanto en ella como fuera de ella, que la tarea sea la autor revelación de la persona. La formación universal de la escuela ha de ser formación para la libertad, no para la sumisión: el verdadero vivir es ser libre.*"⁴⁵

Muy pocas son las modificaciones observables en el interior de una escuela desde su instauración masiva hasta el presente:

"...Ya al ingresar al ámbito escolar es regresar al pasado. (...) Los bancos están alineados en filas todos mirando hacia delante, los alumnos "buenos" tienen que permanecer sentados. El docente está en el frente escribiendo sobre un tablón negro o

⁴³ PISCITELLI, Alejandro: *"El docente debe ser un Tinelli con contenidos"* - Las nuevas tecnologías y la educación - Entrevista de Mariana Carbajal - Diario Página 12 - Lunes, 13 de Julio de 2009.

⁴⁴ McLuhan y FIORE: Opus citado.

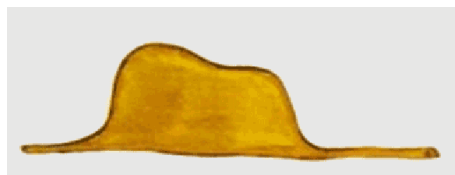
⁴⁵ STIRNER, MAX: El falso principio de la educación o el humanismo y el realismo (ensayo publicado en la "Gaceta del Rhin", Alemania, 1842) Primera Edición: Cuadernos Epistemológicos, Nº 6 - Pau de Damasc, año 2000, Barcelona. Pág.20

*señalando en una lámina o un mapa. Lo único que podría llamarle la atención a alguien del siglo XIX son las personas: vocabulario informal de los niños, los guardapolvos súper cortos de las alumnas, los claritos de algunos varones, el celular del maestro que suele sonar en medio de la clase, el chicle que sale a la luz cuando el docente da la espalda. En lo demás, la escuela sigue siendo la misma. Incluso algunos edificios conservan todavía la tarima sobre la cual el profesor dicta clase..."*⁴⁶

Por lo demás "en la escuela se debe enseñar de tal manera; se debe hablar de tal otra; se debe hacer tal o cual cosa. Estos elementos rituales de la actividad escolar rigidizan a la institución e impiden adecuaciones en el quehacer cotidiano"⁴⁷. En tal sentido todo cambio es peligroso para el sustento del orden establecido y considerado conspirador contra el mismo. La maquinaria de homogeneizar puesta en marcha siglos antes no tolera los desacoples entre sus engranajes, ya que la línea de montaje no puede verse afectada ni detenida en su proceso de producción simbólica y estandarizada de voluntades. Todos reciben lo mismo, todos deben aspirar a lo mismo, todos deben comportarse de la misma manera (aunque todos sean distintos) dado que "... en la escuela es difícil ser singular en algo o por algo sin recibir presiones para dejar de serlo, bajo la "amenaza" de ser clasificado como atípico, rebelde, atrasado...y, con menos probabilidad, como genio. ¿No será esa dificultad una de las causas de su vulgaridad y del rechazo que produce en muchos estudiantes?"⁴⁸

Saint-Exupery intentó traducir a través de su obra maestra "El Principito" como el sistema educativo que él conoció y que, según todos los indicios, sigue vigente o con escasos retoques, no ha dejado de colocar cortapisas al desarrollo de la creatividad que se manifiesta naturalmente en los niños.

Cuando tenía seis años, Saint-Exupery hizo el siguiente dibujo:



Y escribe:

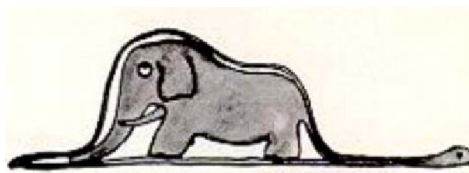
"Mostré mi obra maestra a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les asustaba.

Me contestaron: ¿Por qué habrá de asustar un sombrero? Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digería un elefante. Dibuje entonces el interior de la serpiente boa a fin de que las personas mayores pudiesen comprender. Siempre necesitan explicaciones. Mi dibujo número 2 era así":

⁴⁶ PÉREZ TORRES, Catalina: La escuela que enferma. Edit. De los Cuatro Vientos. Bs. As. 2006. Pág. 83-84

⁴⁷ AGUERRONDO, I.: Opus citado Pág. 75

⁴⁸ GIMENO SACRISTÁN. Opus citado. Pág. 75



"Las personas mayores me aconsejaron que dejara a un lado los dibujos de serpientes boas abiertas o cerradas y que me interesara un poco más en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. Así fue como, a la edad de seis años, abandoné una magnífica carrera de pintor".

Es evidente que Saint-Exupery estaba desalentado por la actitud de rechazo que habían provocado sus dos dibujos y llegó a la conclusión de que las personas mayores nunca comprendían nada por sí solas y que resultaba agotador para los niños el tener que dar siempre explicaciones a los adultos. Más tarde, pilotando un avión, tuvo una avería mientras sobrevolaba el Sahara y realizó un aterrizaje de emergencia. A la mañana siguiente, se le acercó "El Principito" y éste le pidió que le dibujara un cordero. Recordó entonces que había estudiado geografía, historia, cálculo y gramática, y contestó al hombrecito, con cierto disgusto, que no sabía dibujar.

¡Qué alegato a favor de la creatividad! Queda claro que nuestro sistema educativo refuta todo aquello que no se ajusta a sus principios y reglas.⁴⁹

Dentro del control de la actividad que impone el sistema escolar *no importa lo que uno es realmente sino lo que logra parecer*. Los alumnos, en tal sentido, son como actores que se esfuerzan, frente a diversos auditorios, en representar y transmitir una imagen convincente, estereotipada y falsa de sí mismos.

El teatro y sus máscaras como metáfora permiten establecer un modelo para entender ciertas relaciones que se generan en la escuela y fuera de ella. Los actores principales, los alumnos, son evaluados permanentemente en el desempeño de sus distintos roles a fin de representar al personaje correcto asignado dentro de la obra que pone en juego la Institución. Todo gira en relación a una ficción que nos marcará para toda la vida y cada institución dispondrá de las máscaras de la obra a representar: para algunos un drama, para otros una comedia, otros asumirán roles dentro un grotesco y otros lo asumirán en una tragedia.

"...Antes me iba mal porque casi no estudiaba y le dedicaba mucho tiempo al dibujo y la historieta que es lo que más me gusta. Pero ahora para que mi mamá no se angustie con mis notas estudio un poco las materias, hago los deberes, completo las carpetas, no hablo en clase, hago que presto atención, etc. es decir, la juego de buen alumno. Parece mentira pero ahora que cambié mi imagen los profesores me tienen consideración y pude levantar las notas, aunque la mayoría de las veces hago que estudio, que presto atención, o que me interesa lo que dicen, cuando en realidad es todo lo contrario. Generalmente me evado mentalmente porque la escuela me aburre".

(Santiago, 16 años)

⁴⁹ MORCILLO, Patricio y ALCAHUD LÓPEZ, Mari Carmen: *Creatividad que estás en los cielos...* Biblioteca digital de la OEI - Número 30, julio 2005.

(...) En el ámbito psicológico, a medida que el alumnado crece se va haciendo consciente de la hipocresía de la sociedad que le espera, y de la inutilidad de su esfuerzo por aprender (...) En el ámbito intelectual, en lugar de ayudarlo a aprender a vivir en armonía consigo mismo, con los demás y con el medio natural, se le atiborra el horario escolar con materias inconexas. En el ámbito físico, ¿alguien cree de verdad que se puede tener amarradas a una mesa y una silla a gente que bulle de energía? He acudido sin éxito a autoridades de todos los colores con proyectos innovadores de reconstrucción educativa, capaces de implicar a la comunidad circundante, de abrir la escuela a la sociedad y viceversa. ¿Resultado? Más allá de buenas palabras, nada. El problema no está en los alumnos. El problema está en la falta de imaginación, voluntad y vocación de quienes tienen el poder y los medios para cambiar el rumbo de las cosas.⁵⁰

Tenemos tan internalizados estos modelos que muchos creemos que son parte de nuestra naturaleza, que siempre fueron así y siempre lo serán. Sin embargo, las costumbres, los comportamientos, los roles que desempeñamos se construyen socialmente, se van moldeando de generación en generación y cambian según los contextos⁵¹.

Nada conspira más sobre el despertar de la creatividad que los hábitos, rituales y rutinas a los que suele someter la educación tradicional en todos sus niveles. Así, la indiferencia crece. En ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza donde en algunos años, con la velocidad del rayo, el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente han desaparecido... la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y escepticismo lleno de desenvoltura ante el saber⁵².

⁵⁰ SEMPÁU, David: "Sociedad hipócrita" - (Miembro de la asociación educativa Educere. Palamós. España)

⁵¹ HERNÁNDEZ, Carmen: "Escenarios de violencia" Pág. 97, de Violencia y escuela, editorial Paidós, Bs. As. 2001.

⁵² LIPOVETSKY, Gilles: *La era del vacío*. Barcelona, Anagrama. 2005 Pág. 39

Era lunes por la tarde, yo tenía que estudiar para el día siguiente, la verdad que no tenía ganas, no sentía que era importante, no me serviría para nada en el futuro. Así que esa tarde me divertí viendo televisión. Al martes en la mañana yo leí una vez lo que tenía que estudiar.

Llegó la hora de la prueba, me encontré con amigos que tampoco habían estudiado, como somos amigos, queremos que nadie desaprobe, así que antes de la prueba hicimos machetes y nos los pasábamos entre todos. Yo no sabía todas las respuestas así que me copiaba de mi compañero de banco que me dejaba copiar, pero copiarse no es nada fácil, hay que estar muy atento a la mirada del profesor, él no te puede ver, porque sino te sacaría la hoja y te pondría un 1.

Ese día aprendí a machetearme y ese día me fue bien en la prueba y me di cuenta que podría dejar de estudiar y machetearme, porque de

estas 2 maneras me iba bien pero una era más fácil.

Con el paso del tiempo descubrí nuevas técnicas para machetearme y pensé que cada año de escuela me servía para aprender más, más maneras distintas de copiarme y aprobar exámenes, que era lo que mis padres más querían.

Era lunes por la tarde, yo tenía que estudiar para el día siguiente, la verdad que no tenía ganas, no sentía que era importante, no me serviría para nada en el futuro. Así que esa tarde me divertí viendo televisión. Al martes en la mañana yo leí una vez lo que tenía que estudiar.

Llegó la hora de la prueba, me encontré con amigos que tampoco habían estudiado; como somos amigos, queremos que nadie desaprobe, así que antes de la prueba hicimos machetes y nos los pasábamos entre todos. Yo no sabía todas las respuestas así que me copiaba de un compañero de banco que me dejaba copiar, pero copiarse no es nada fácil, hay que estar muy atento a la mirada del profesor, él no te puede ver, porque si no te sacaría la hoja y te pondría un 1.

Ese día aprendí a machetearme y ese día me fue bien en la prueba y me di cuenta que podría dejar de estudiar y copiarme, porque de las dos maneras me iba bien pero una era más fácil.

Con el paso del tiempo descubrí nuevas técnicas para machetearme y pensé que cada año de escuela me servía para aprender más, más maneras distintas de copiarme y aprobar exámenes, que era lo que mis padres más querían.

(Emanuel, 14 años)

E-mail: atrilerevista@yahoo.com.ar - Web: www.ismjh.com

Por otra parte, está claro que el discurso educativo de los que tienen a su cargo las herramientas del poder debe girar siempre en torno a la "búsqueda de nuevas alternativas de aprendizaje", del planteamiento de "estrategias inclusivas", de estímulo a las "actividades que promuevan conductas flexibles", "creativas", etc., a fin de enmascarar su verdadera naturaleza y direccionamiento, es decir, ocultar a los ojos del común que *"...las escuelas son centros de adoctrinamiento y obediencia impuesta: lejos de favorecer el pensamiento independiente, la escuela, a lo largo de la historia, no ha dejado de interpretar un papel institucional dentro de un sistema de control y de coerción"*.⁵³

4. CONTROL DEL TIEMPO

En la escuela, el tiempo transcurre más lentamente. El hábitat escolar -regulado por rituales, rutinas y hábitos- puede llegar al extremo de sólo permitir, a los llamados actores, la opción de la aceptación o rechazo de su lugar habitual. En el límite, la aceptación contiene rechazo y el rechazo se vive fingiendo aceptación.

Gómez y Jódar

El control de la actividad escolar presenta como uno de sus núcleos centrales la distribución y uso de los horarios⁵⁴. *Sus tres grandes procedimientos - establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición - nacidos de las comunidades monásticas, especialistas en la regulación temporal, coincidieron muy pronto en los colegios, los talleres y los hospitales*⁵⁵. Incorporados en la escuela determinó la existencia de un horario de entrada y otro de salida, uno para el izamiento de la bandera, otro para los recreos, para el dictado de las distintas materias, para las evaluaciones, etc. El no cumplimiento de estos horarios hará que el alumno se encuentre en situación de infracción y deba, por lo tanto, ser observado, es decir, pasible de algún tipo de sanción o castigo. La distribución cuadrículada del tiempo lo convierte en *tiempo de encierro*, en prisión psicológica, percibiéndolo como ocupación plena, es decir, como negadora de la posibilidad de respuesta alternativa y crítica a dicha construcción. Cuanto más pautada esté la actividad menos se piensa y peligran las estructuras impuestas. La ecuación es simple: cuanto más "organizado" esté el tiempo, menor es el tiempo abierto a la reflexión sobre el condicionamiento que ejerce. Más es menos. En consecuencia podríamos decir que a través de la distribución pautada del tiempo se lleva a cabo el arte de silenciar.

*"A comienzos del siglo XIX, se propoñdrá para la escuela de enseñanza mutua unos empleos del tiempo como el siguiente: 8 h 45 entrada del instructor, 8 h 52 llamada del instructor, 8 h 56 entrada de los niños y oración, 9 h entrada en los bancos, 9 h 04 primera pizarra, 9 h 08 fin del dictado, 9 h 12 segunda pizarra, etcétera. La exactitud y la aplicación son, junto con la regularidad, las virtudes fundamentales del tiempo disciplinario".*⁵⁶

⁵³ CHOMSKY, Noam: "La (des) educación". Ed. Crítica, Barcelona 2007. Pág. 24

⁵⁴ Control del tiempo del que tampoco escapa el cuerpo docente, ya que el sistema mismo se articula como circular.

⁵⁵ FOUCAULT, Michael: *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo veintiuno editores Argentina Año 2002. Pág. 90-91

⁵⁶ FOUCAULT, Michael: Opus citado. Pág. 154

Con el propósito de una distribución ordenada del tiempo escolar, a éste se lo segmenta y cuadricula en una división y subdivisión rígida y condicionante, que afectará disciplinariamente no sólo el adentro institucional sino también la organización social extraescolar, determinado el ritmo familiar y laboral (Ej.: inicio y finalización del ciclo lectivo escolar; división del año en trimestres; los trimestre en períodos de exámenes, de recuperatorios, de recesos, en horas de clase y de recreo, etc.).

"La Ratio studiorum (plan de estudios) reglamenta la ocupación del espacio y del tiempo de forma tal que el alumno queda aprisionado en una cuadrícula y difícilmente podrá cuestionar la separación por secciones, los frecuentes escritos, los distintos niveles de contenido, los premios, recompensas y certámenes a los que se ve sometido. El aprendizaje adoptará la forma de un continuo torneo..."⁵⁷

En el interior del aula, la ocupación activa del tiempo se puede transformar en una colosal herramienta de control disciplinario de los estudiantes:

"El profesor solía entrar a clase ni bien tocaba el timbre de finalización del recreo. Todos los alumnos lo esperábamos de pie al costado del banco para saludarlo, no con afecto pero sí con miedo dado que era muy estricto y nada amigable con las notas. Se mostraba siempre con cara de pocos amigos. Después del saludo inicial de rutina comenzaba la clase dictando siempre el contenido de un libro. La materia gozaba de infinidad de hojas escritas en la carpeta. El esmero y pulcritud en su confección era considerado por el profesor como de vital importancia para la aprobación final de la asignatura del 2º año del bachillerato. Nos ponía nota por carpeta... y también por conducta... Y así pasábamos las dos horas semanales callados y copiando al dictado hasta que la mano cansada y dolorida dejaba caer, casi sin notarlo, la lapicera. Recuerdo que el escribir al dictado sin pausa, tornaba la escritura, al cabo de un tiempo, inentendible, lo que implicaba para la gran mayoría de nosotros doble trabajo, es decir, tener que "pasar el texto en limpio" en nuestras casas.

Un día mi padre vio como trabajaba en la carpeta, y lo abultado de la misma, y me preguntó: - ¿todos esos temas tratan en clase? Respondí que eran los temas que el profesor dictaba pero que nunca los debatíamos. Entonces me dijo: - ¿Por qué no le piden al profesor que les dé el nombre del libro y el autor para comprarlo y no tener que perder tiempo con el dictado, así pueden aprovechar mejor la materia pensando y discutiendo en clase sobre los distintos asuntos...?

Mi padre, de modo simple y directo, me hizo dar cuenta que el propósito del profesor no era enseñarnos a pensar, sino mantenernos quietos y callados durante toda la clase".⁵⁸

Todavía algunos docentes acostumbran a dictar sus clases obligando a los alumnos durante toda su exposición (que en ciertos casos abarca hasta dos horas reloj continuas) a tomar notas y apuntes, justificando dicha práctica como "entrenamiento que los prepara para la universidad..." aún, dicho esto, a jóvenes que los separa entre 3 o 4 años de su posible inserción universitaria. La llamada "lección magistral", en tanto monólogo profesoral con implicancias de silencio y pasividad de los escuchas, puede verse hoy patentizada en la arbitrariedad y

⁵⁷ VARELA, Julia y ÁLVAREZ-URÍA, Fernando: Opus citado. Pág. 33

⁵⁸ VIVARES, Julio C.: *Anécdotas educativas de lo escolar (fragmento)* 2010

extemporaneidad de la práctica obligada de tomar apuntes. El docente lleva siempre la voz cantante, dispone los temas, maneja los tiempos, clausura diálogos, impone condiciones, silencia, todo ello mientras en el discurso escrito de las planificaciones curriculares se asientan como objetivos: *"estimular una educación y participación democrática en el alumnado..."*; *"fomentar la participación y el juicio crítico de los educandos..."*.

El famoso escritor y consultor educativo Tony Buzan critica a la escuela por enseñar a tomar apuntes y preparar apuntes de una manera vertical y lineal. Como consecuencia, nuestro pensamiento se vuelve rígido y vertical, no favoreciendo la explosión de las ideas y limitando la creatividad de los estudiantes⁵⁹

La escuela aún no ha podido superar las grandes contradicciones que se articulan en su seno, por lo que suele verse obligada a la manipulación doctrinal a través de una argumentación discursiva cargada de intenciones y de expectativas de logro como medio de enmascarar los hechos que la realidad revela y que ella contradice sistemáticamente en su accionar dominante sobre las personas. Así, la utilización hábil del discurso ha permitido y permite dar continuidad histórica a su funcionamiento como institución.

Es posible señalar muy brevemente algunas de las contradicciones entre los tópicos abordados por la retórica escolar y la realidad:

<i>El discurso escolar promueve en los alumnos una educación para</i>	<i>Los hechos revelan que la acción educadora que distribuye la escuela</i>
la libertad personal y la diversidad	...igual y masifica en torno a <i>competencias culturales comunes</i> . Es un lugar de imposición de un curriculum uniforme y preestablecido con temas de análisis y estudio no electivos, con objetivos, metodologías, tiempos, espacios, rutinas y evaluaciones iguales para personas distintas. Es una institución de asistencia forzosa y obligatoria, con reglas y condiciones impuestas, con directivas y órdenes a cumplir, donde la libertad de los estudiantes escasamente puede verse reflejada y expresada.
la vida	es regresiva (<i>la escuela atrasa</i>). La vida presente es desterrada cuando no ignorada. "... <i>La sociedad que funciona en las escuelas es la sociedad de la abuela. A través del educador, cualquiera que sea su semblante, habla una generación de cabezas muertas. Hasta la ciencia que transmite es la ciencia de la sociedad de la abuela</i> ⁶⁰ .
la autonomía, la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente	impone sumisión verticalista a la jerarquía dentro de una compleja cadena de mandos. Sostiene y fomenta el culto a la autoridad. Estimula memoristas complacientes, dependientes de la autoridad del que sabe y los dispone prestos a acatar. <i>La escuela es una institución heterónoma que pretende educar para la autonomía</i> ⁶¹ .
la cooperación, la solidaridad	el individualismo, la competencia, el triunfar, el éxito, el

⁵⁹ (Ver Suplemento "¿Cómo despertar la creatividad en la escuela usando mapas mentales?", en la Revista Pedagógica "San Jerónimo" N° 72 – marzo del 2001)

⁶⁰ VÁZQUEZ, A. y otros en *Crónicas de la escuela-cuartel*, Pág. 301 citado por Jesús Palacios en *La cuestión escolar* Pág. 474

⁶¹ SANTOS GUERRA, Miguel Ángel: *Escuelas fuera de la escuela* <http://www.mobiliztat.com>, 2007

y la tolerancia	tener para ser, el "sálvese quien puede" predomina en las aulas.
despertar el pensamiento crítico y democrático	es una institución acrítica sobre su propia práctica, sujeta a la rutinización y falta de flexibilidad que silencia la participación. "...si la escuela fuera verdaderamente democrática – en el sentido de dar la oportunidad a sus alumnos de que experimenten en la práctica qué es la democracia – no le sería necesario adoctrinarlos con tópicos sobre la democracia..." ⁶²
la participación	sujeta a imposiciones verticalistas anula la participación real de los concurrentes con escasa incidencia de las opiniones divergentes al orden establecido.

La imposición circular (y cíclica) del tiempo dentro del encierro escolar pesa, se dilata, *hacen de él algo vacío, algo donde en verdad no pasan cosas...*⁶³ y se siente (y sufre) en los cuerpos, en las emociones y en la mente de los estudiantes como ahogo de lo placentero, como supresión de la novedad, como desarticulación del asombro y del interés por el aprender. El tiempo escolar es un tiempo puramente rutinario que abate la creatividad como castigo. Por eso la dinámica que imprime la escuela tradicional aburre, fastidia y cansa.

5. LA INSTAURACIÓN DEL MIEDO⁶⁴

El obstáculo más grande es el miedo.

Madre Teresa de Calcuta

Para mí lo peor de la escuela es que utiliza como fundamento el temor, la fuerza y la autoridad. Este tratamiento destruye los sentimientos sólidos, la sinceridad y la confianza del alumno en sí mismo. Crea un ser sumiso.

Albert Einstein: Discurso de 1936

El miedo es el principal componente sobre el que suele sustentarse la práctica pedagógica tradicional. El temor a equivocarse, al error, al fracaso, a las reprimendas, a no satisfacer las expectativas a futuro depositadas por la escuela o la familia, a no encajar en los moldes y patrones que dispone un mundo prediseñado y voraz, a ser diferente, etc. penetra la vida y aspiraciones de los estudiantes, minando sistemáticamente todo posible despertar de la sensibilidad y de la creatividad.

Paralelamente se impulsa a los estudiantes a participar en una carrera sin tregua bajo el argumento mercantilista de triunfar, de ganar, de tener éxito, de destacarse, de recibir honores y ser más productivos... Es a partir de la ficción de estos supuestos que la escuela intenta justificar el competir, el aventajar, el pelear, el alcanzar una buena posición económica o social, el dominar a los demás, dicho

⁶² CHOMSKY, N.: Opus citado. Pág. 35

⁶³ GÓMEZ, Lucía y JÓDAR, Francisco J.: *Escuela, aburrimiento y rebeldía*. Dpto. Psicología Social Universitat de Valencia ** Dpto. Didáctica y Organización Escolar Universitat de Valencia. *Athenea Digital*, 2, 18-29. (2002) <http://blues.uab.es/athenea/num2/Gomez.pdf>

⁶⁴ Parte del presente apartado ha sido expuesto originariamente en otro trabajo académico (2001) que he denominado "*Representaciones de los alumnos en torno al dispositivo de evaluación*". Considero pertinente citar algunos tramos del mismo en el presente estudio.

de otro modo, el entablar con el otro y con uno mismo un combate diario, una lucha constante y cruel por *llegar a ser*, cueste lo que cueste. El error en la contienda se paga, se castiga. En tales condiciones el poder y la autoridad del maestro (y de la institución) se harán sentir generando sumisión a fin de evitar que se ponga en tela de juicio la naturaleza y fines de la disputa emprendida. El lema pedagógico subyacente es: *educar sí, pero no demasiado. Lo bastante para que aprendan a respetar el orden social* (impuesto), *pero no tanto que pudieran cuestionarlo...*⁶⁵ En tales circunstancias "...el maestro (...) se verá obligado para gobernar a romper los lazos de compañerismo, amistad y solidaridad entre sus subordinados inculcando la delación, la competitividad, las odiosas comparaciones, la rivalidad en las notas, la separación entre buenos y malos alumnos"⁶⁶.

Estas prácticas divisorias y competitivas construyen oposiciones, rivalidades, antagonismos, instaurando en las aulas las dos caras de una misma moneda: miedo y violencia.

El culto al éxito conlleva, como inexorable contrapartida, el temor al fracaso. En la imposición de un *llegar a ser* subyace implícito el miedo a no poder hacerlo, en el mandato a *pertenecer* está el temor a ser excluido, a no alcanzar, a no incumbir, a no ser reconocido, ni recompensado, ni valorado.

Así la enseñanza tradicional se articula a partir del enlace de dos tensiones: una, la que prescribe pautas, sujeta a la ficción de *lo que el alumno debería ser*, y la otra, en función a las demandas propias de *lo que el alumno es*. De modo que solemos llamar de modo indulgente "educación" a una permanente lucha entre opuestos que la escuela alimenta, amplía y profundiza desde la más temprana infancia. Y de esta puja antagónica surge el temor. La dicotomía entre *lo que uno es* y *lo que la educación escolarizada quiere que uno sea*, causa temor.

Vemos, en consecuencia, que el discurso pedagógico promueve, como componente implícito, fundamental y deliberadamente silenciado, el *miedo*. Éste se constituye como factor que, siendo necesariamente componente del disciplinamiento y del condicionamiento social, hace que el control y el poder sea ejercido con mayor eficacia. El miedo inevitablemente genera violencia. Es en tal sentido que el discurso pedagógico, en tanto portador de cuotas variables de temor, se transforma en un discurso que en esencia trasmite y sostiene un alto grado de violencia no solo tácita.

La instauración temprana de un modelo o patrón preestablecido de conducta, de pensamiento, de sentir y decir, va a marcar la mente de los niños y jóvenes a lo largo de toda su vida. Pero conviene recordar que sólo una mente sensible, atenta, libre del miedo es la que puede aventurarse, la que puede ir más allá de los moldes y condicionamientos impuestos por la ingeniería educacional, e incluso romper con ellos. Sólo una mente sensible es capaz ver por sí misma sin que se le imponga qué ver ni cómo ver. Sólo una mente así puede ser profundamente compasiva y creativa.

Resulta evidente que la educación en el mundo ha fracasado, las enormes guerras mundiales y las interminables regionales dan cuenta de ello. Auschwitz fue el horror de la muestra que aún nos interpela: "*La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación (...) cualquier debate sobre ideales de educación es vano e indiferente en comparación con este: que Auschwitz no se*

⁶⁵ FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *La cara oculta de la escuela*. Edit. Siglo XXI. Pág. 125

⁶⁶ VARELA, Julia y ÁLVAREZ-URÍA, Fernando: Opus citado Pág. 53

repita. Fue la barbarie, contra la que se dirige toda educación. Se habla de inminente recaída en la barbarie. Pero ella no amenaza meramente: Auschwitz lo fue; la barbarie persiste mientras perduren en lo esencial las condiciones que hicieron madurar esa recaída. Precisamente, ahí está lo horrible (...) Esa insensibilidad es la que hay que combatir (...) La educación solo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica⁶⁷.

Hoy la violencia se ha instalado como moneda corriente en nuestras vidas. Por donde quiera que uno mira la encuentra emplazada, y la escuela no es ajena a ella. Los largos años de escolaridad no han logrado ponerle coto ni consiguen esclarecer nuestra confusión y desdicha. Entre los muros escolares se produce una lucha cotidiana por triunfar, por tener, por parecer, cuyo reflejo expansivo y magnificado lleva a la humanidad divisiones fraticidas.

En los últimos años, el número de muertes civiles en conflictos armados ha aumentado de forma espectacular, y se cree que asciende a más del 90%. Más de la mitad de las víctimas son niños y niñas. Se estima que 20 millones de niños y niñas han tenido que abandonar sus hogares por causa de conflictos armados y violaciones de los derechos humanos, y viven como refugiados en países vecinos o han sido desplazados internamente dentro de las fronteras de su propio país. En los últimos diez años, dos millones de niños y niñas han muerto como consecuencia directa de conflictos armados. Y aún mayor -al menos seis millones- es la cifra de niños y niñas que han quedado incapacitados de por vida o que han sufrido daños graves. Más de un millón han quedado huérfanos o han sido separados de sus familias. Cada año, las minas terrestres matan o mutilan a entre 8.000 y 10.000 menores de edad. Se estima que hay 300.000 niños soldados -niños y niñas menores de 18 años- que participan en más de 30 conflictos armados en todo el mundo. Estos niños soldados son empleados como combatientes, avanzadillas, porteadores, cocineros o como esclavos sexuales. Algunos son reclutados por la fuerza o secuestrados, otros se alistan en un intento de huir de la pobreza, el maltrato o la discriminación, o con el fin de vengar la violencia infligida contra ellos o sus familias.⁶⁸

El film "la Ola"⁶⁹ revela – a través de la dramatización de un hecho real – que las consecuencias de una educación verticalista que impone a sus alumnos el *qué* pensar, que estimula el culto a la autoridad, que no interroga críticamente la realidad, que limita o censura las capacidades reflexivas, que no despierta la sensibilidad fraterna, que discrimina, conduce inexorablemente al desastre, aunque los "resultados en las mediciones internacionales de calidad educativa", como suelen emplearse en estos tiempos, sean altos. La Ola pone de manifiesto como las conductas automáticas y rutinarias adquiridas por la educación, niegan siempre la capacidad de *ver lo que es* sin el filtro distorsionante del condicionamiento. Así todo nuestro pensar, sentir y actuar responde en un ritmo mecánico dependiente, circular, egocéntrico y macabro.

Tres recortes periodísticos:

⁶⁷ ADORNO, Teodoro W.: LA EDUCACIÓN DESPUÉS DE AUSCHWITZ - Conferencia en la RADIO HESSE emitida el 18 de abril de 1966

⁶⁸ "Niños y niñas en situaciones de emergencia y de conflicto armado" - fragmento del informe producido por UNICEF – Año 2010

⁶⁹ LA OLA (Die Welle) Alemania 2008. Dirección: Dennis Gansel

Ante una pregunta de la señorita Li a los alrededor de 40 estudiantes sentados en el salón atestado, varios de ellos levantaron la mano. Cuando la maestra los elegía, cada uno se ponía de pie cortésmente junto a su banco y respondía correctamente. Volvían a sentarse solamente cuando la señorita Li los autorizaba. Los educadores dicen que este enfoque disciplinado contribuye a explicar el anuncio, hecho este mes, de que 5.100 estudiantes de Shanghai de 15 años superaron a estudiantes de 65 países en el Pisa, un examen internacional estandarizado que evalúa la competencia en matemática, ciencias y lectura. (...) Los estudiantes de Shanghai lograron tan buenos puntajes, dicen los expertos, porque sus sistemas de educación se basan en la disciplina, la memorización y una preparación obsesiva para los exámenes⁷⁰. Pero muchos educadores dicen que esa fortaleza de China es también una debilidad. El sistema educativo está demasiado orientado a los exámenes, las escuelas asfixian la creatividad y las presiones de los padres con frecuencia privan a los niños de las alegrías de la infancia, dicen. "Son dos caras de la moneda: las escuelas chinas son muy buenas para preparar a sus estudiantes para los exámenes estandarizados", escribió Jiang Xueqin, director de la Escuela Superior de la Universidad de Pekín, en un artículo en *The Wall Street Journal*. "Por esa razón, no los preparan bien para la educación universitaria ni para el conocimiento de la economía." (...) Jiang dijo que las escuelas chinas daban excesiva importancia a los exámenes, y producían estudiantes carentes de curiosidad y de la capacidad de pensar de manera crítica o independiente. "Eso crea estudiantes de mente estrecha", dijo. (...) Es una queja común en China. Los educadores dicen que el énfasis puesto en los exámenes estandarizados es responsable de la escasez de nuevas empresas innovadoras en China. Y los ejecutivos de las empresas globales que operan en el gigante asiático dicen que tienen dificultades para encontrar gerentes de nivel intermedio que puedan pensar de manera creativa y resolver problemas.

David Barboza - The New York Times – Diario LA NACIÓN
(Cultura) - Viernes 31 de diciembre de 2010

**

El 70% de los adolescentes chinos detesta a sus padres

PEKÍN.- El 70% de los adolescentes chinos sufren graves conflictos generacionales debido a la fuerte presión de los padres para que sean los más competitivos de su grupo, informó este domingo la agencia oficial Xinhua.

Según una encuesta realizada entre 3.000 estudiantes de secundaria en Pekín, el 6,6% "tiene miedo de sus padres, el 13,13% los detesta y el 56,28% los odia debido a sus presiones" (...) "Los padres tienen expectativas demasiado altas e irreales sobre sus hijos", opinó Sun Yunxiao, especialista del Centro de Investigación de Niños y Jóvenes de China. Una encuesta del centro señala que el 55% de los padres esperan

⁷⁰ Subrayado nuestro.

que sus hijos accedan a un doctorado, mientras que el 83,6% exigen a sus hijos que estén entre los 15 mejores de su grupo.

A la vista del resultado de la encuesta el documento recomienda a padres, escuelas e instituciones que trabajen para mejorar la educación familiar y las relaciones entre padres e hijos. La presión académica, familiar y social son también causa de un total de 287.000 suicidios consumados en China cada año, un 19% de ellos cometidos por jóvenes entre 15 y 34 años.

El Mercurio en Internet
Domingo 25 de Diciembre de 2005

Cerca de 250.000 chinos fallecen anualmente por suicidio. (...) El suicidio es la causa de muerte número uno para los chinos entre 15 y 34 años de edad, afirmó Michael R. Philips, representante de la Asociación Internacional para la Prevención del Suicidio y especialista del Departamento de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el día de Prevención de Suicidio del Mundo que se celebró este 10 de septiembre. (...) Hay que adoptar las medidas para prevenir el suicidio de adolescentes, agregó el experto, y añadió que el gobierno debe promover la educación para mejorar la habilidad de los jóvenes para adaptarse a una sociedad llena de cambios y tratar de forma correcta los fracasos.

Por: XINHUA

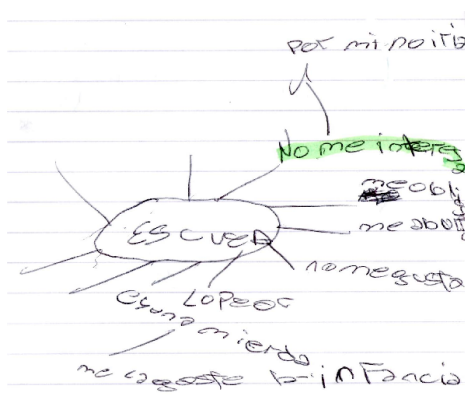
Viernes 15 de septiembre de 2006

El diario internacional.com 3 de enero de 2011- EDICION 371

A MODO DE CIERRE

A lo largo de nuestro recorrido hemos podido observar que la jerarquía es otro de los principios que sustenta la escuela. En torno a ella se despliega una larga y compleja cadena de autoridad y subordinación en donde cada nivel se mantiene vigilante respecto a los niveles inferiores. El verticalismo resultante, es en esencia una transposición de la lógica militar al interior de lo escolar, por lo tanto enfrentada con la pretendida horizontalización democrática y creativa de la educación.

Cientos de trabajos de investigación educativa circulan demostrando las contradicciones y perjuicios que vehiculiza la escuela tradicional, pero su curriculum oculto sigue en pie, casi intacto. Son muchos los autores modernos e investigadores del área que levantan su crítica pero el sistema hábilmente termina asimilándolas como forma de neutralizarlas, sin dar respuesta ni preguntar siquiera qué sucede en una institución que genera jóvenes con semejante aversión a ella, como lo refleja las asociaciones producidas a partir de una palabra generatriz encerrada en una elipse.



Lautaro, 13 años, 2011

Escuela: no me interesa – por mí no iría – me obligan – me aburre
– no me gusta – lo peor – es una mierda – me cagaste la infancia...



Micaela, 13 años, 2011

Profesor: prueba – grito – burla – maltrato – orden – chiste – rencor

La historia mundial de la educación demuestra claramente que el dispositivo escolar se instala como un colosal instrumento político social para el "gobierno de la voluntad ajena", a la vez que patentiza como los medios de coacción escolar se han ido perfeccionando y enmascarando con el correr de los tiempos con la finalidad de hacer menos visible, pero más efectiva y profunda, su acción dominante sobre las personas.

Nos preguntamos entonces si es posible poner freno a la maquinaria escolar a fin de no seguir produciendo vidas mecánicas, repetitivas, superficiales y prisioneras del consumo que impone una sociedad que deifica el dinero, el sexo, la banalidad y el egoísmo.

¿Es posible encontrar, mediante otra educación una salida a la violencia que conforma el círculo rutinario de nuestra existencia y la de nuestros hijos, y que cobre verdadera significación el vivir?

¿Es posible producir una transformación en la condición humana que nos permita liberarnos de las redes del condicionamiento, de las trampas en las que estamos

profundamente sumergidos, de los mecanismos que nos rigen y producen en nosotros respuestas robóticas? O tal liberación es imposible, y responde meramente a un deseo inalcanzable, intelectual, a una utopía.

Estas son preguntas fundamentales que todo el que se interese seriamente por la educación, es decir, por la existencia y convivencia humana debería realizarse, porque de eso se trata.

Pareciera que en el actual estado de cosas no hay salida, y que estamos condenados irremediabilmente a repetir siempre lo mismo, las mismas dolorosas rutinas (tal vez con otros nombres), las mismas desavenencias, las mismas reyertas unos con otros.

O quizá haya una salida, y ésta sea producto del despertar de la sensibilidad a través de una educación creativa, transformando decididamente la escuela en un espacio de encuentro pacífico para la investigación y la reflexión crítica de la realidad, para el autoconocimiento, para la innovación y la estimulación de conductas autónomas. Quizá entonces valga la pena intentarlo.

Permítaseme concluir estos apuntes citando un fragmento del cuento llamado "Ritmo", escrito por Charles Chaplin:

Tan sólo el alba se movía en la quietud de aquel pequeño patio de la prisión española -un alba anunciadora de muerte- mientras aquel joven gubernamental se erguía frente a un piquete de Ejecución. Los preliminares habían terminado. (...)

Desde el primero hasta el último, los rebeldes habían conservado la esperanza de que su Estado Mayor enviaría la orden para sobreseer la ejecución. Pues el condenado era adversario de su causa, pero había sido popular en España. Era un brillante escritor humorístico que había sabido regocijar ampliamente a sus compatriotas.

El oficial que mandaba el piquete de ejecución lo conocía personalmente. Eran amigos antes de la guerra civil. (...)

Aquella mañana era la primera vez que habían vuelto a encontrarse desde la guerra. No habían dicho nada. Habían cambiado solamente una sonrisa mientras se preparaban a entrar en el patio de la prisión.

El trágico alborear dibujaba unas rayas plateadas y rojas en el muro de la cárcel y todo respiraba una quietud, un descanso cuyo ritmo se unía al sosiego del patio, un ritmo de latidos silenciosos como los de un corazón. En aquel silencio, la voz del oficial que mandaba el pelotón retumbó contra los muros de la cárcel: "¡Firmes!".

Al oír esta orden, seis subordinados apretaron sus fusiles y se irguieron: la unidad de su movimiento fue seguida de una pausa en cuyo transcurso hubiera debido darse la segunda orden.

Pero algo sucedió durante aquel intervalo, algo que vino a quebrar aquel ritmo. El condenado tosió, se aclaró la garganta, y aquella interrupción trastocó el encadenarse de los acontecimientos.

El oficial se volvió hacia el prisionero. Espera oírle hablar. Pero ni una palabra vino de él. Entonces, volviéndose de nuevo hacia sus hombres se dispuso a dar la orden siguiente. Pero una repentina rebeldía se adueño de su espíritu. Una amnesia psíquica que convirtió su cerebro en un espacio vacío. Aturdido, permaneció mudo ante sus hombres. (...)

Oscuramente le volvió poco a poco la memoria. ¿Desde cuándo estaba él allí? ¿Que había sucedido? ¡Ah, sí! Él había dado una orden. Pero... ¿Cuál era la orden siguiente? Después de ¡firmes!, venía ¡carguen!-, luego ¡apunten! y por fin, ¡fuego! (...)

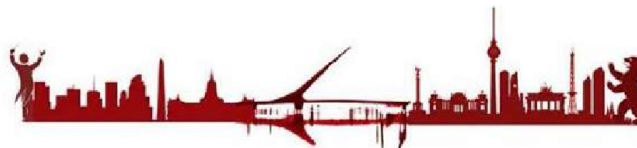
En su azoramiento gritó de un modo incoherente, con una confusión de palabras carentes de sentido. Pero quedó aliviado al ver que sus hombres cargaban las armas. El ritmo de su movimiento reanimó el ritmo de su cerebro. Y volvió a gritar. Los hombres apuntaron. Pero durante la pausa que siguió, unos pasos apresurados se dejaron oír en el patio de la prisión. El oficial lo sabía: era el indulto. Recobró inmediatamente la conciencia.

-Alto- gritó frenéticamente al piquete de ejecución.

*Pero seis hombres tenían el fusil. Seis hombres fueron arrastrados por el ritmo, y seis hombres, al oír el grito de « ¡alto!» **dispararon.***

Julio C. Vivares

ATRILES



Festivales de la música clásica argentina
Un proyecto intercultural alemán-argentino

Programa de Concierto
bajo la Dirección del Mtro.
Lucio Bruno Videla del 28
de noviembre de 2015 con
mención del Instituto
Superior de Música
"José Hernández"

Concierto

Obras de Ludwig van Beethoven, Richard Wagner, Franz Schubert,
Alfredo Schioma, Arturo Berutti, Rodolfo Zanni y Lucio Bruno-Videla.

Orquesta Sinfónica Municipal de Avellaneda - Coro Municipal de Avellaneda
Solistas: Graciela de Gyldenfeldt, soprano - Mariano Gladic, baritono

Dirección Mtro Lucio Bruno-Videla

Sábado 28 de Noviembre 21hs - Teatro Roma, Sarmiento 109, Avellaneda
Retiro de entradas de lunes a viernes de 10 a 20hs en el Paseo Cultural Nuñez
San Martín 825, a dos cuadras del teatro



TEATRO ROMA
- PRESENTA -

PUENTES

CONCIERTO DE CONFRATERNIDAD GERMANA Y ARGENTINA CON MOTIVO DE PRÓXIMO
BICENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (1816-2016).

ORQUESTA SINFÓNICA MUNICIPAL DE AVELLANEDA
DIRECTOR INVITADO MTRO. LUCIO BRUNO VIDELA

CORO MUNICIPAL DE AVELLANEDA. DIRECCIÓN MTRO. ARMANDO GARRIDO
GRACIELA DE GYLDENFELDT SOPRANO, MARIANO GLADIC BARITONO

Violines I Hugo Elgigi (concertino), Juan Bringas (concertino), Alicia Chianalino (solista) Marcelo Prieto, Rosa Ridolfi, Ariel Romeo, Elena Buchbinder, Liliana Roel Erica Di Salvo, Gabriel Di Salvo, Luisa Anastasio. Violines II Ramiro Miranda, Roberto Elgigi, Gustavo Cabrera, Francisco Moldavsky, Lucía Briano, Cecilia Rezaval, Ma. Victoria Mayorguín, Julia Filan. Violas Darío Legnaro, Paula Recondo, Ana Corrado, Cecilia Rodríguez, Marcela Rodríguez, Ma. Inés Llambi. Violonchelo Antonio Maschiarola, Patricia Villarejo, Pablo González, Andrea Espinoza, Marcelo Subrebast, Roxana Mauriño. Contrabajos Hugo Mazzeo, Ricardo Rosas, Francesco Giglio. Flautas Maia Perduca, Trinidad Gutiérrez, Gabriel Romero (flautín). Oboes Carla Dipp, Ma. Inés Yassallo, Guillermo Morabito (corno inglés). Fagotes Alejandra Daffra, Irene Petroff. Clarinetes Sofía Kujta, Gonzalo Morales Sánchez. Cornos Carlos Hussain, Melina Ramírez, Gerardo García, Bande Claudio. Trompetas Guillermo Palermo, Francisco Mastruzzo. Trombones Iván Barrios, Jorge Daniel Silveira, Jorge Zervin. Tuba Fernando Solari Timbales Ana Niella, Daniel De Filippi. PerCUSión Sebastián Acuña Arpa Edith Gorini Coordinador Roberto Badini Archivo Musical Gabriel Catanzaro, Marcelo C. Rey	REPERTORIO - Parte I - RICHARD WAGNER Obertura de la ópera El holandés errante (1845) FRANZ SCHUBERT "Los amargos tormentos de la destitución" (Des Jammers herbe Qualen), aria de Florinda de la ópera Fierrabrás (para soprano y coro) Primera audición argentina ARTURO BERUTTI "Trueno el cielo" aria de Vicente de la ópera Pampa (Juan Moreira) ARTURO BERUTTI Dúo de Vicente y Giménez del Acto III de la ópera Pampa (Juan Moreira) LUCIO BRUNO-VIDELA La canción de mi vida, Op.18 no.3, (Das Lied meines Lebens) de Tres canciones, Op.1 - Versos de Else Lasker-Schüler (1869-1945) Homenaje en el 70 aniversario de su fallecimiento Primera audición de la versión orquestal - Parte II - ALFREDO L. SCHIOMA Preludio al Acto IV de la ópera Amy Robsart HOMENAJE a 150 años de su nacimiento RODOLFO ZANNI La campaña adormecida, Op.22 no.4 (1919) poema sinfónico (Instrumentación del prof. Marcovalerio Marletta) Primera audición LUDWIG VAN BEETHOVEN "¡Ah, qué momento!" (Ha! Welch ein Augenblick) aria de Pizarro de la ópera Fidelio (1814) RICHARD WAGNER Balada de Senta y Final de El holandés errante Agradecimientos e Instituciones que colaboran para este concierto Asociación de Artistas Argentinos e.V. (Berlín, Alemania) Conservatorio de Música "Alfredo Luis Schioma" del partido de San Martín Instituto de Investigación en Etnomusicología del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Instituto Nacional de Musicología "Carlos Vanzo" Instituto Superior de Música "José Hernández" Asociación Musical "Rodolfo Zanni" (Roma, Italia) Prof. Marcovalerio Marletta (Accademia Nazionale di Santa Cecilia, Roma)
---	---

NORMAS PARA PUBLICAR EN "ATRILES"

1. Los trabajos presentados deberán ser originales e inéditos y versarán sobre temas educativos, pedagógicos, artísticos culturales, musicales, literarios, etc.
2. Varias serán las posibilidades de tratamiento del tema elegido: a- como artículo periodístico, b- de manera científica, como ensayo, c- como trabajo monográfico, etc. En todos los casos se exigirá el mayor rigor.
3. Los textos deben ser remitidos en formato Word a la dirección de mail de la revista: atrilisrevista@yahoo.com.ar
4. La extensión máxima será de 10 (diez) carillas A4 - con bibliografía incluida - en caracteres *Times New Roman* o *Arial*, tamaño 12, interlineado (1,5), con cursivas y modificaciones similares concretas que el autor estime como necesarias (NOTA: una extensión mayor a la solicitada será puesta a consideración por el equipo de redacción en función de la naturaleza e importancia del trabajo).
5. Las posibles ilustraciones irán insertas en el artículo, en un número que no supere las cinco. La calidad de las mismas no debe ser de más de 15k de peso e irán acompañadas del pie de imagen que le corresponda y su procedencia (la revista se reserva el número final de ilustraciones a insertar en la publicación).
6. Se adjuntará un resumen del trabajo de aproximadamente 10 (diez) líneas y una breve reseña profesional (3 ó 4 líneas)
7. Cada vez que se cite un autor se deberá hacer la cita bibliográfica correspondiente.
8. Se ha de consignar los datos personales completos, además de la dirección del/la autor/a o de los/as autores/as, número de teléfono, dirección de correo electrónico y lugar de trabajo para cualquier consulta previa a su publicación.
9. El material debe ir acompañado por una autorización expresa para su publicación.
10. Las notas irán al final del texto, siguiendo la siguiente recomendación:
(Ejemplo) BOURDIEU, Pierre: *Intelectuales, política y poder*. Eudeba. Bs. As. 2003. Pág. 25
11. Los editores de la revista se reservan el derecho a la publicación.
12. Los editores no se hacen responsables de las opiniones vertidas por los autores en sus artículos.
13. Cualquier inquietud sobre la publicación debe ser remitida a la dirección de mail expuesta.
14. Se sugiere mantener el mejor nivel académico-científico en los artículos que remitan. Esto implica asegurar una producción seria y precisa, no exenta de una escritura agradable.