

## Refutación a G

FLAVIO SORBELLINI

*Por otro lado, no puedo traicionar la causa de la justicia,  
Y me parece una blasfemia, cuando se la vitupera delante de mí,  
no salir en su defensa mientras me quede un soplo de vida  
y fuerzas para hablar. Lo mejor, pues, será defenderla como pueda.*  
Platón, *La República*, Libro II

### Aproximación esquemática

<p>El texto en sí mismo:</p>	<p>Leyendo dos capítulos del texto <b>G</b> sobre la preponderancia y permanencia en la Historia del Imperio Egipcio frente a la trágica y perecedera civilización Súmerica, entre otras causas, por la supuesta escasez de guerras entre las ciudades estado mesopotámicas,</p>
<p>La crítica</p>	<p>uno de los lectores (<b>A</b>) entre una veintena allí reunida, pregunta si no está siendo algo tomista la expresión de <b>G</b>.</p>
<p>La réplica</p>	<p>El docente <b>B</b> responde que no: “estás haciendo una mala lectura académica”- le dice. Aunque <b>G</b> no hubiera leído Aristóteles, como historiador del arte no necesariamente debía considerar cualquiera de las ideas del estagirita en su tratado (en realidad, el volumen no estaba presente. Su vastedad fue señalada mediante un gesto) y concluye <b>B</b> que si <b>A</b> pretende criticarlo comience por leerlo completo.</p>

<p>La situación</p>	<p>Esta “verdad a voces” empleada por <b>B</b> logró callar al demandante pero, no quedó saldada la pregunta y, además, el docente mismo quedó expuesto en varias direcciones negativas</p>
<p>El marco</p>	<p>El rol de autoridad otorgado por la institución muta solo en uso del poder. En interés del orden y el programa (cuya bibliografía evidentemente no fue revisada) <b>B</b> dirige la clase sin admisión del diálogo ni la derivación rizomática, volviendo <b>A</b> indefinido, a su posición de lector-receptor a fuer de conciencia convivente.</p>

Ahora bien, el verbo de este disruptivo diálogo está encerrado en la acción de A cuando pregunta, cuando supone, cuando asocia y cuando, por la insatisfactoria respuesta, sale a buscar la fundamentación a su pregunta. **A** necesita constatar para aprehender y ni la institución, ni el docente, ni el texto por ellos propuesto le permite constatar. En su hallazgo, que veremos a continuación, hay una inclinación, un recorte diferente al que, seguramente, un maestro hubiera podido darle. Sin duda pero, la pregunta es ¿bajo qué métodos se entregan las herramientas discursivas, orgánicas e ideológicas a los alumnos que llegan, indefinidos, masivos?

El criticismo aplicado a un texto vigente en las aulas da lugar a reflexiones en términos elementales que presentan la problemática de la experiencia y el método. Una experiencia anónima, del todo corriente que puede dar cuenta de una situación generalizada en los ámbitos de estudio.

Fundamentaremos una situación pedagógica para hacer visible lo que no se ve: una respuesta irracional dentro del marco menos indicado. Un hecho donde no hubo razón suficiente. Un caso en el que, lo pedagógico por excelencia, el diálogo a propósito de

una cosa en común: el texto G, fue cerrado, prohibido. Una suspensión dogmática y autoritaria del cuestionamiento.<sup>1</sup>

La franca intención del presente ensayo es abrir un diálogo que trace su propio camino de consenso en el que se recupere el placer de oír, preguntar, leer...decir.

### *Constatación: camino de áskesis*

La situación pedagógica que observamos muestra que el alumno propone la relación dialógica y que el maestro lo alecciona. La invitación a constatar es despechada. El presente trabajo se inspira en la certeza de que el alumno alcanza la verdadera adquisición del conocimiento en la corroboración de los contenidos.

En los capítulos leídos, Giedion cuenta en términos imperialistas la caída y desaparición de la cultura sumeria en oposición a la verificable permanencia del imperio egipcio pero desconoce, por omisión, el proceso de transformación de una cultura que, producto de la yuxtaposición, sobrevive en el presente. **G** habla del fracaso de la cultura sumeria manifiesto en su “sentido trágico de la vida” pero: ¿Cómo no menciona el Diluvio”? El arquitecto Sigfried Giedion hace historia y se encuadra en una idea remanida: el tema de la constancia y el cambio, según reza el título de su obra *El presente eterno: los comienzos del arte*<sup>2</sup>. Hace historia del arte y para contextualizar hace historia de los pueblos. Su intención manifiesta es estudiar “Egipto y Sumer en términos de una prolongación de la prehistoria”<sup>3</sup> Su posición académica suscribe a la idea de la realidad inteligible y, desde el planteo teleológico, justifica la evolución y permanencia de la cultura egipcia<sup>4</sup> hasta la categoría de civilización. Esto distingue dos posiciones de G.: validar su discurso con las palabras del padre de la academia y afirmar su condición occidental fijando los parámetros de verdad en la ciencia

---

<sup>1</sup> Maliandi, *Ética convergente*, Bs. As., Las Cuarenta.

<sup>2</sup> Sigfried Giedion, *El presente eterno*, Alianza (fotocopia sin referencia al año ni lugar de publicación. Los agradecimientos están firmados en 1963).

<sup>3</sup> Giedion, p. 24.

<sup>4</sup> “La precisión geométrica más estricta va unida al anhelo de eternidad. En este sentido Platón, que comprendía el pensamiento egipcio, consideraba que las leyes de la geometría eran eternamente constantes e invariables”, *Ibíd.*, p. 24.

auto referencial. Si bien su *argumentum ad verecundiam* es una falacia, a su favor, acaso sea sintética la expresión de T.B.L. Webster cuando hablando de lo geométrico en la decoración abstracta subraya que “Un arte despojado reconoce una actitud del espíritu”<sup>5</sup> lo cual cabe perfectamente a la intención del arte egipcio. Dejamos en claro que sentar las bases de una historia de la arquitectura en el precedente egipcio no es lo que nos lleva a discutir el texto. No discutimos el alcance de los recursos estilísticos, ni el poder de síntesis de los grabados en bajorrelieve, en las esculturas y estructuras que llegan a una acabada perfección en Egipto –como bien nos relata el arquitecto– y que se eternizará en las moles de granito y demás obras imperecederas. Pero hay un rasgo elemental para nuestra razón contemporánea: es evidente que no hubo una desaparición de los pueblos originarios de un territorio sino una transculturación permanente que, en diversos puntos neurálgicos del globo ha llegado a convertir tales ciudades en hervideros de gente, verdaderas agora de la sociedad: Roma, Londres o, más lejos, Bagdad, aculturada en un proceso permanente de cambios que la traen hasta el joven siglo XX durante el cual Giedion dicta su obra. Por lo tanto observamos que la casi religiosa inclinación del texto exhibe una infeliz desconsideración de parámetros superadores de su basamento teórico; hay un claro y criticable pensamiento político e incluso una postura racista, en el texto. Ponemos en tela de juicio su pretensión de hablar de lo constante cuando aplicando la idea de Parménides al imperio egipcio en oposición a los súmeros con una tesis del todo errónea sobre su desaparición: omite datos fundamentales –no obstante asequibles– con la clara intención de negativizar rasgos antropológicos; parece despreciar la importancia de las obras que daban vida a la cosmogonía sumeria y, por esta elisión de contenidos, llega a concluir su hipótesis. Pero es tan subjetivo en su interpretación de las culturas que no podemos dejar de resaltar rasgos ideológicos muy fuertes en su concepción de la historia. Por ejemplo, contrasta la cabeza de león hallada por Borchardt detrás de la Sala de las columnas del templo de la Pirámide de Niusere (V Dinastía): “Esta cabeza de león –dice–, de

---

<sup>5</sup> T.B.L. Webster, *From Mycenae to Homer*, Londres 1958 (citado por J.P. Vernant en *Orígenes del pensamiento griego*).

granito rosado, es una maravillosa escultura de innata dignidad y reposada fuerza” (2400 a.C.), con “los dos leones de barro –según su expresión–, de Tell Harmal, [que] agachados a ambos lados de la puerta de esta pequeña ciudad sumeria cerca de Bagdad, exhiben una terrorífica brutalidad. A primera vista parecen estar compuestos solamente por unas amenazadoras fauces con colmillos al descubierto” (época de la construcción de los Zigurats, 2000 a.C., aprox.)<sup>6</sup>. Por eso, ante su hipótesis: “La distinta naturaleza de los leones egipcios y mesopotámicos expresa los diferentes destinos de los dos países” nos indignamos<sup>7</sup> y nos vemos en la obligación de razonar un poco todo esto. La predicación del arquitecto G. va cargada de contrastes deónticos elementales: malo-bueno, bello-espantoso. El recurso lingüístico tan procaz utilizado para sus propósitos, por evidente resulta sospechoso. En principio, a las magníficas columnas de todo un templo le opone la puerta de una pequeña ciudad; a la cabeza de UN león en granito rosado, un león rey, un supremo, le opone los sencillos DOS leones de barro, multiplicación innecesaria, degradación de lo perfecto; y, a la dignidad y reposada fuerza que admira le opone la terrorífica brutalidad. Tan exacta descripción no solo es funcional a su hipótesis sino patéticamente sospechosa.

Insisto, no discutimos que la veracidad de la construcción en piedra o materiales imperecederos tenga íntima relación con la concepción del más allá eterno, del viaje del alma, de la conservación material de la memoria del difunto para los egipcios. Discutimos que se atribuya a los sumerios una desaparición predestinada, obligada porque sus costumbres no coinciden con un *modus vivendi* ideal para el euro céntrico sentido del autor y discutimos que, por esta razón, cometa como mínimo, elisiones de contenido reprochables a su figura académica. Por lo tanto discutimos la utilización del texto como el soporte de una verdad. Nuestro alerta de lectores, nuestra razón no admite su contradicción, no puede sostener su aprendizaje.

Veremos por qué todo aspecto negativo de la interpretación de la historia y, en especial de la historia del arte –es decir, la de

---

<sup>6</sup> Giedion, ídem, pp. 27 y 28.

<sup>7</sup> Platón, *La República*, L.II, 368, C, Buenos Aires, Eudeba, 2000, p. 188.

las expresiones simbólicas– del pueblo sumerio, responden a intenciones de Giedion: Hemos visto ya su posición realista “[en Egipto] como las estrellas y el dios solar Ra, los muertos vagaban por el cosmos. No permanecían perpetuamente dentro de sus tumbas ni perpetuamente en el más allá. La muerte no presagiaba ningún fin, siendo un traslado al ciclo cósmico de la eterna renovación de la vida. El proceso de pensamiento en el cual se basa esto puede ser calificado dialécticamente de Unidad que va más allá del presente”.

Con solo este párrafo tendríamos suficiente para hablar de su filiación platónica acerca de la unidad, la perduración del alma, el cosmos como extramundo donde podemos imponer una idea de bien incontrastable, alejado de los humanos y con ese salir y entrar de las tumbas una materialidad ambigua: en tanto los deudos te aclamen estás ahí y en tanto tengamos que mostrar la liberación de la vida como fase menor de la existencia, pues tendrás un alma incorpórea para vagar por el cosmos. Para oponer algún modelo contrario a este destino glorioso que vivirán las almas nobles de Egipto, nos habla de la diosa celestial Inanna quien fue desnudada y privada de su divinidad por la reina del otro mundo, su hermana Ereshkigal al momento de comparecer y morir (como si, de existir infiernos, hubiera que descender arrojados con oropeles o conservando honores terrenos, tal como los egipcios sostenían). Pero además, que lo sumerios se ocuparan tan especialmente de tratar, incluso de tratar literariamente en un periodo muy temprano el tema central de la filosofía de todas las latitudes y épocas, el tema de la muerte, para nuestro autor esta constante es un signo de desesperación y no de sabiduría. Por lo tanto concluye que: “A diferencia de Egipto, en Mesopotamia nada pudo impulsar la creación de una arquitectura basada en convicciones tan vagas y... en una aproximación tan profundamente pesimista a la vida después de la muerte”.<sup>8</sup> Es decir que, como civilización, ya en el 2000 a.C. haber aceptado que la muerte es un camino sin retorno y que el cuerpo, al desaparecer, se lleva todo lo que el ser fue (mas no lo que el ser tuvo) es para Giedion una visión pesimista acerca de la vida después de la muerte. Obsérvese la convicción metafísica manifiesta en su

---

<sup>8</sup> Giedion, Ídem, p. 32.

---

argumentación. Desde qué postura racional un erudito en historia del arte le asegura a sus lectores que hay una vida después de la muerte y que los pueblos que contribuyan a realzar tal idea serán supervivientes e imperios modelos y los que no, habrán de perecer, obligatoriamente, (como si a los niños se lo contara, alegorizando: a la civilización que no conjugue con su razonamiento le sobrevendrán mil catástrofes y desaparecerá de la faz de la tierra). Además, aborda con ligereza el hecho de la inhumación y cae en franca confesión ideológica (a no ser que le adjudiquemos al traductor un fatal sinónimo) cuando dice: “Los muertos tenían que descansar debajo de la tierra. No había nada para ellos en el cielo”.<sup>9</sup> ¿Acaso no hay una diferencia entre vagar en el cosmos que habitar en el cielo? Hay que decir una obviedad: Giedieon escribió en el siglo XX de nuestra era cuando la doctrina católica había fijado los conceptos para una cantidad de términos inexcusables en el campo de las ciencias. Y dentro de este terreno, cómo no resaltar que G. le resta importancia al culto, subestimando un criterio antropológico fundamental a la hora de evaluar los enterramientos, a saber, que hay un nexo de inmanencia entre el cadáver y la tierra, la tierra madre que todo lo da y todo lo recibe y la igualación, como seres, con el resto de las criaturas en el regazo de la naturaleza. Además la inhumación es un aspecto de las culturas mesopotámicas que perduró –atravesando a los Hititas– hasta los griegos.

En definitiva, el problema radica en la aseveración que hace el arquitecto Giedieon sobre “el concepto de un destino predeterminado que gobierna tanto al afortunado como al desafortunado”. Que implique, por un lado, la aceptación –dolorosa sí, cuestionada también– de la materialidad finita de los seres por parte de ciertas civilizaciones y, por otro, la visión ideal, de una religión enmascarada en la ciencia que da por verdad algo indemostrable –actitud que el hombre no ha cesado de tener y que, en nuestro caso está representado por los egipcios y por el corpus metafísico en la mente del autor–.

Por último, el autor habla de una “nada sin esperanza en la cual fluyen los sucesos de la mitología sumeria” que reflejarían el

---

<sup>9</sup> Ídem, p. 32.

destino de Mesopotamia. Y agrega: “Se han encontrado pocas menciones de luchas por el poder entre ciudades-estado” Este reconocimiento implícito a la concepción aristotélica de la guerra como factor de progreso vuelve a mostrar si no una ignorancia una falta de atención grave. Utiliza una batalla famosa como ejemplo, “el combate entre Lagash y Umma en el primer período histórico” y llegará a decir que tales menciones “han tenido que ser reunidas a partir de las pocas y dispersas inscripciones”. Pero lo tremendo es la siguiente afirmación: “La primera inscripción, en la Estela de los Buitres, describe la victoriosa campaña llevada a cabo por Eannatum de Lagash contra la ciudad de Umma” Hemos buscado y hemos hallado, en el trabajo de Jorge Cassani innúmeras aclaraciones sobre este período y las terribles lagunas de Giedion: “La guerra y la crueldad aleccionadora son factores permanentes en la vida del mesopotámico, tal como lo refleja la llamada “Estela de los Buitres” del rey Eannatum, quien luego de vencer en sangrienta batalla al ejército de Umma y dar muerte a su rey Usch, recuerda su cruenta victoria en una estela cuyos fragmentos se conservan en el Museo del Louvre”.<sup>10</sup>

“En los últimos tiempos de la historia sumeria (2000 a.C.), cuando ya estaban bajo dominio semita y elamita, los sumerios trataron de reconstruir la historia de su país, registrándola en tabletas de escritura cuneiforme, muchas de las cuales se han conservado. A estas “líneas dinásticas” hay que sumar el trabajo, en el siglo II a.C. del sacerdote mesopotámico Beroso quien señaló dos períodos regios bien definidos: Reyes pre diluvianos y Reyes posdiluvianos”.<sup>11</sup>

No solo no nos cuenta Giedion sobre estas piezas, testimonios de la civilización que la traen hasta la posteridad, ni de la voluntad soberana de contar su historia, sino que omite un factor decisivo que, incluso, sería ideal para su posición. Evidentemente, los “poemas sumerios cuentan que los dioses se encolerizaron con los hombres porque estos no les ofrecían ya los sacrificios debidos y decidieron destruir la humanidad utilizando para ello el agua, elemento preponderante de la vida mesopotámica”.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Cassani, Jorge, *Los Albores del derecho. Orígenes del derecho mesopotámico*, Bs. As., Edictum, 1970.

<sup>11</sup> Cassani, J., ob.cit., p. 16.

<sup>12</sup> Cassani, J., ob. cit., p. 17.



Pero insisto: ¿cómo Giedion no nos habla del Diluvio?

“Las dinastías legendarias, como la I de Kish y la I de Uruk, que surgen luego del Diluvio, son las que contienen nombres de reyes como Etana, Dummuzi y Gilgamesh” del que sí nos habla Giedion. “Los nombres semíticos de la I dinastía de Kish (23 reyes) revelan el contacto entre sumerios y semitas. Políticamente hablando, la baja Mesopotamia estaba parcelada en múltiples micro estados (ciudades-estados o ciudades-dios) que se disputaban la hegemonía de las tierras... pero no se puede hablar de ningún imperio mesopotámico unificado hasta Serru-Kenu de Akkad”.<sup>13</sup>

De modo que Giedion se equivoca al sostener que una de las causas de la desaparición de los sumerios fueron las pocas guerras entre las ciudades estado, concepto que además tiene un claro perfil tomista apoyado en la frase con que Aristóteles<sup>14</sup> a su vez combatía la posición de Platón, a saber, que las luchas entre las diferentes polis era motivo de engrandecimiento, incluso eran imprescindibles atendiendo a un criterio expansionista. La escéptica cosmovisión súmera que no considera este criterio los habría hecho desaparecer como imperio y aquí le pedimos al texto de Giedion una nueva aclaración: ¿Acaso compara una civilización con un imperio? ¿Cómo eximirlo de no haber considerado que los aparatos imperiales al servicio de la reproducción de los fetiches del poder sean onerosos al lado de las incursiones más intuitivas o populares de una civilización atenta a otros fines? ¿Es necesario aclarar que si le pidiéramos a Grecia templos y esculturas impecederas antes de la pacificación y la hegemonía ateniense esas obras escasearían?

No obstante, en Sumer no faltaron los exponentes que Giedion parece ignorar por completo: En el marco de las dinastías históricas, especialmente la I de Ur y la I de Lagash. Durante el reinado de este ultimo “la ciudad prospera notablemente. Se recuerda a este soberano como gran constructor y organizador. Edifica un templo a Enlil, un palacio y amplios graneros. Asimismo no descuida la conservación de las obras hidráulicas y la construcción

---

<sup>13</sup> *Ibíd.*, p. 18.

<sup>14</sup> Aristóteles, *Política*, Libro V.

de nuevos canales”<sup>15</sup> Esta dinastía continúa con Akurgal quien “lucha” contra Umma y luego Eannatum (a quien se lo menciona con motivo de la “Estela de los buitres”), para concluir con “el célebre Urukagina, quien se empeña en una vasta obra de reorganización política, administrativa, económica. Urukagina codificó el derecho, defendió a los oprimidos, estableció tarifas e intereses razonables a los sacerdotes del templo, fijó precios oficiales para las ventas, haciendo respetar la voluntad de los legítimos propietarios y destituyó a los funcionarios corrompidos. Diversas publicaciones conservan tabletas con referencias a la obra de Urukagina”<sup>16</sup> Ya es evidente que la teoría de Giedion hace aguas frente al interés de saneamiento social de Urukagina. La no mención, la supresión de este soberano sumerio y su obra, genera en la mente del lector, en el corpus de conocimientos del alumno, en el esquema de pensamiento del sujeto, un error, una ignorancia. Todo nuestro trabajo apunta a corregir esta mala praxis evitable. Los argumentos de la réplica provienen de la necesidad de una refutación a tan ominosa postura para comenzar a perfilar una posición propia.

Pero la historia se despliega y hacia el 2400 a. C., los semitas del país de Akkad (futura babilonia) habían asimilado muchos elementos de la civilización sumeria a pesar de pertenecer a otra estirpe y hablar otra lengua. Luggalsagisi intenta fundar el primer imperio sumerio pero los akkadios se sacuden la hegemonía bajo el mando de Sargón. Entonces vemos que toda la región mesopotámica fue un campo de batalla que necesariamente arrastró transformaciones esenciales mientras que Egipto, alejado geográficamente de las tierras en disputa pudo sedimentarse y preservar, lo cual es muy diferente que asegurar que Sumer desapareció, bien por fatalismo, bien por carencia de voluntad imperial.

Los Guti, rudo pueblo montaños sumerio acaba con la hegemonía akkadia y con su presencia prepara el advenimiento del último período. Las diferencias culturales entre sumerios y akkadios, después de tantos siglos de contacto, son muy difíciles de destacar y podemos hablar de una interrelación o transculturación. Por

---

<sup>15</sup> *Ibíd.*, p. 19.

<sup>16</sup> *Ibíd.*, p. 19.

ejemplo, el culto no varió. Permanecieron los mismos sacerdotes utilizando idéntica liturgia. Los dioses de los invasores se admitieron en el panteón. En realidad, eran los mismos dioses sumerios con nombres semíticos. Asimismo, el arte permanece dentro de la estética sumeria. Los Guti arruinaron el poder akkadio pero asimilaron elementos culturales y pudieron haber logrado un cierto *modus vivendi* con los sumero-akkadios. Ya vemos la importancia de este concepto antropológico omitido por G: la asimilación cultural, situación que Egipto no vivió hasta en épocas posteriores pero que, bajo ningún punto de vista, puede ser fundamento para ponderar una cultura sobre otra.

Hacia el año 2000 a.C. los textos cuneiformes comienzan a aplicar el nombre de Sumer a toda la Baja Mesopotamia mientras que antes lo referían solo a Nipur y sus alrededores. Expansión y testimonio escrito que sirven como testimonios irrefutables de la importancia y persistencia de los sumerios. Nuevamente, y para concluir, diremos que la desmesura del arquitecto está en la negación, en la justificación demasiado pobre de su tesis.

“...nuevo florecimiento de la ciudad de Lagash, dirigida por el célebre monarca Gudea a quien no se lo recuerda como rey belicoso sino como buen administrador y constructor. Así es que sus múltiples estatuas conservadas nos lo muestran generalmente llevando sobre las piernas el compás la regla y el plano”.<sup>17</sup> ¿Quién sostendría que hay rasgos terroríficos en una estatua así? ¿Quién podría asegurar que no hay visión de futuro en lo que expresa esta obra? ¿Quién hablaría de una dependencia al pensamiento salvaje como causa de la desaparición de una civilización que produce una obra así?

Este rey cultural, Gudea, como Adriano, con alto grado de abstracción y símbolo en sus representaciones, trajo una “edad de oro” en el arte: escultura, arquitectura e incluso, glíptica y literatura: “La época de Gudea es verdaderamente el Gran Siglo del arte sumerio...obras como los grandes cilindros de tierra cocida, sobre los cuales Gudea hace escribir la lista de sus construcciones, la dedicatoria de sus estatuas, se presentan por su estilo como obras de arte sin par”.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> *Ibíd.*, p. 22.

<sup>18</sup> P. Jouguet, en *Orígenes del derecho mesopotámico*, ob. cit. supra, p. 22.

En febrero de 2012, una joven turista se preguntaba, ante el cilindro con relieves maravillosos (dentro del museo Vaticano), si no se habían estampado rollos de papiro con él.

Continuidad, permanencia: señor G, a las pruebas me remito.

### *Situación pedagógica*

Se desprende una crítica al método de impartir contenidos fragmentados. Una sobre la supuesta disparidad o equilibrio entre los contenidos volcados. Una crítica al contraste que aparece entre el texto **G** y el hecho de atenerse a un programa que, en sintonía con la institución, es base, reflejo y sostén ideológico del docente quien se representa en el tal texto. La escuela ES ese texto en las manos del docente. Entonces, una crítica al docente que se prepara para recibir y no para formar, alumnos. Luego, ¿Cómo impresiona un alumno **A** en ese docente **B** cuando discute con el texto que –presumimos **B** debería dominar? Aquí los efectos: reacción del docente, que naturalmente se ampara en la institución: (podríamos pensar que, en realidad, el docente desconoce lo que el alumno critica del texto y al no poder sostener la confrontación, la cierra como puede, inmediatamente, abruptamente). **B** se apoyará no en la autoridad (aquella que, necesariamente, el alumno debe encontrar para crecer junto a ella) sino en el sitio de poder que le confiere su título, la academia, el ministerio. Pero la dialéctica planteada en la acción de **A** ha provocado una reacción desafortunada, acaso exigida por otros factores excéntricos al ámbito de estudio. Una reacción que, al fin y al cabo, va a operar según sus clásicos atributos: represión (del alumno), aniquilación (de sus expectativas). No olvidemos que cualquier **A** es parte de una clase de posibles hablantes que, tras esto, se preservarán en el anonimato.

La cosificación de los contenidos que eran aliados ideales ante el esquema de trabajo científico, en este contexto, parecen, inútiles, salvo empleando un contra método, una acción frente a la pasión impartida. Tal vez se logre sacar del letargo a tales textos con solo una pregunta (porque son cuestionables, porque formulan un estrato ambiguo.)

La reacción negativa y autoritaria es el centro del problema porque no podemos desconocer que en diferentes aulas, ante planteos similares, surgen varias respuestas, todas consideradas: si el profesor asiente, reconociendo la posición del interlocutor, el tema queda resuelto o se abre un debate mayor; si el docente supera las competencias del alumno, si abre el texto y satisface su duda, el problema queda resuelto; si, incluso, habiendo dado el texto, el docente convoca a hacer una devolución contrastiva, o si aún reconoce su ignorancia y plantea trabajar en la semana para traer diferentes acercamientos a la cuestión (invitando al mismo alumno o a toda la clase a que haga lo propio) la situación se resuelve positivamente. De modo que, además de la paradoja anti socrática en la conducta del docente, veremos aparecer la desconfianza en el grado que lo enviste cuando no responde sino con la vara del cargo. Es grave que no tenga una respuesta, como si se conformara solo con el aspecto material del texto evitando abordar lo formal en términos aristotélicos. Así llegamos a la conclusión primera de que el texto G. es insustancial y que insustancial es B. a juzgar por sus actos. En definitiva, la reacción desmedida queda brutalmente expuesta cuando se le pide excelencia en la praxis al docente. Tomando algunos casos complejos en la historia de la pedagogía, casos de extrema disruptividad donde la angustia supera con creces la provocada aquí por **A**, mostraremos cómo un anti método o una salida funcional pero a sistémica son posibles para alcanzar el éxito.

En base a las prácticas como maestro rural en J.L. Suarez entre los años 37 al 46 de **José Luis Iglesias** citamos:

“En la vida del aula siempre hay fracasos, tareas que se proponen y no funcionan como se pensaba, tiempos previstos que se distorsionan, palabras que no inciden como se quisiera, búsqueda de mejoras que no se logran. Sin embargo, en la escuela siempre se puede hacer algo con estos fracasos: se puede aprender de ellos para transformarlos en algo distinto. Aceptar que la historia del aula –al igual que la del arte (o la de la ciencia)– es recorrida por fracasos ejemplares, no implica repetir lo que viene dado, al contrario, crea posibilidades nuevas, no imaginadas, innovadoras. De esa manera,

el fracaso como tabú de lo oculto, lo temido, lo vergonzoso se convierte en un fracaso que permite seguir, andar y enseñar”.<sup>19</sup>

También, a propósito de interrupciones agudas, presentamos el caso de **Antón Makarenko**, en la Rusia del 17 dirigiendo una comunidad escolar de delincuentes juveniles que no solo no prestaban atención a las consignas del docente y sus auxiliares, sino que se negaban a colaborar con actividades de subsistencia (despejar la nieve en el cruento invierno o preservar los alimentos de la alacena) y que, por las noches se iban de juerga y corrupción a la aldea, saqueando la vecindad y provocando desmanes. Ante la situación límite de verse abandonado por sus ayudantes y ante los permanentes reclamos de todos, Antón escribe:

“El fruto principal que yo obtenía de mis lecturas era una firme y honda convicción de que no poseía ninguna ciencia ni ninguna teoría; de que era preciso deducir la teoría de todo el conjunto de fenómenos reales que transcurrían ante mis ojos. Al principio, yo ni siquiera lo comprendía, pero veía, simplemente, que no necesitaba fórmulas librescas que, de todas suertes, no podría aplicar a mi trabajo, sino un análisis inmediato y una acción también inmediata”.<sup>20</sup>

Para ilustrar los miedos lógicos que acuciaron al docente **B** y para esbozar un perfil radical, traemos la experiencia de **Jules Celma**:

“Mi primera suplencia fue definitiva. Caí en una clase mixta (veintiocho chicos de 9 a 11 años) que practicaban la actividad libre de Rogers y los métodos de Freinet. Yo no tenía ningún bagaje pedagógico sino más bien ciertas inquietudes nacidas del movimiento de mayo- junio. La dinámica escolar practicada en la clase aliviaba enormemente mi turbación debida a la falta de experiencia profesional. Auto-disciplina, elección libre del trabajo y ejecución dejada a la voluntad (deseo) de los niños...Entonces tuve la idea de ahondar un poco la “NO-Dirección” hasta la supresión total de toda directiva, de toda disciplina, de toda censura moral, de todo

---

<sup>19</sup> Luis F. Iglesias, *Confieso que he enseñado*, Buenos Aires, Papers Editores, 2004, p. 13.

<sup>20</sup> Makarenko, *Poema pedagógico*, Madrid, Akal, 2001, p. 20.

rol o función de maestro. Se destruían así los últimos vestigios de una autoridad ya ampliamente disminuida con el fin de posibilitar un mayor rendimiento escolar. Mi razonamiento era así: los chicos con menor sujeción trabajan mejor que con una sujeción rigurosa. Si suprimo toda autoridad los niños van a trabajar mejor, puesto que no desperdiciarán ninguna energía en los conflictos de rebelión y sumisión con esta autoridad. Se produjo entonces una transformación en la clase que rebeló el carácter opresivo de la “actividad libre” que se practicaba (Rogers-Freinet): los grupos de trabajo explotaron. Los alumnos buenos revelaron sus rechazos bajo forma de agresividad de carácter histérico. Surgieron conflictos. Se instauró el “desorden”, las tensiones... aquellos que antes habían asumido el rol de alumnos modelo, serios, responsables, “adultos”, empezaron a plantearse interrogantes sobre su comportamiento anterior. El mejor alumno... se volvió malo, travieso, pícaro... todos hablaban, cada vez más, de sí mismos. Los niños me confesaron su temor a la maestra no-directiva. Ahora bien, alguien que tiene miedo no es feliz, no puede ser feliz”<sup>21</sup>

Por último, para ser fieles a la carrera que nos convoca, citamos a **Paul Nizan**:

“pero se hace necesario comprender y difundir que la Filosofía no se define en absoluto como la realización, como la operación, como la victoria espontáneas de la buena voluntad, en base a hechos como que Sócrates muriera por ella, que Voltaire defendiera a Calas o que Kant olvidara, a causa de la victoria de los Derechos del Hombre, su viejo itinerario por Koenigsber. *También es preciso aprender y enseñar que ciertas filosofías son saludables para los hombres, mientras que otras les son mortíferas, y que la eficacia humana de tal sabiduría filosófica no es un carácter general de la Filosofía*”<sup>22</sup>

## La fragmentación

Sobre los efectos que provoca leer fragmentos de obras que tal vez necesitan de su totalidad para ser dignas. Los efectos en un

---

<sup>21</sup> Jules Celma, *Diario de un educador*, Buenos Aires, De la Flor, 1972, pp. 18 y 19.

<sup>22</sup> Paul Nizan, *Los perros guardianes*, Madrid, Fundamentos, 1973, pp. 11 y 12.

---

alumno obligado. Es decir, ¿Cómo impresiona la escuela, a través de su maestro en el alumno? (cómo puede ser que un **A** piense que, en realidad, es el docente quien desconoce lo que pregunta y, al no poder sostener la confrontación, la cierra como puede, inmediatamente, abruptamente).

Surge una crítica entonces, al método de lectura contra reloj y muy variada, muy salpicada. Un juicio crítico fundado en el efecto de cosificación que sufrirán tales contenidos en tanto objetos de necesidad para obtener el grado.

Lo que discutimos es la incompleta exposición de un tema dado, a saber: por un texto con ciertas falacias, omisiones o ignorancias (ej.: apoyar teorías contradichas o enunciar como determinantes algunos conceptos que admiten contradicción. Así llegamos a la conclusión primera de que el texto G. es insustancial), y por un sistema fragmentario de lecturas desperejadas. Discutimos que se atribuya a los sumerios una desaparición predestinada, obligada porque sus costumbres no coinciden con un *modus vivendi* ideal para el euro céntrico sentido del autor y discutimos que, por esta razón, cometa como mínimo, elisiones de contenido reprochables a su figura académica. Por lo tanto discutimos la utilización del texto como el soporte de una verdad. Nuestro alerta de lectores, nuestra razón no admite su contradicción, no puede sostener su aprendizaje. Y nuestro interés de alumnos radica en mejorar la relación calidad-tiempo para profundizar nuestras competencias.

Abrimos el debate sobre la discusión de los textos que se emplearán en la formación profesional, a su revisión y lectura crítica; un debate sobre los métodos cautivos del escaso tiempo y la programación institucional. Un debate sobre la verticalidad en el aparato de contención y proyección personal por excelencia: la Universidad.

La antítesis a fragmentar es desarrollar. El sufrido método que se basa en un proceso compuesto por etapas, degenera en excesiva privación de la continuidad que podría apreciarse, definitivamente, con una arqueología de la idea. En lugar de un programa constituido con fotogramas de temas complejos –difícilmente



expresados con una multitud de saberes y reiteraciones, ya que no con una síntesis–, un programa conciso que presente dos o tres ideas concretas a comprender durante el año. Así encontraríamos que lo aprehendido en verdad constituye un saber que el alumno ha constatado por sí mismo en textos, reflexiones, diálogos, todo a propósito de una misma y profundizada idea. Además, le evitaría a la persona que en definitiva es el alumno, lidiar con las dudas, las sospechas, las angustias que un tema principal de su carrera le infunde en la vida cotidiana. Tema no menor si pretendemos sostener en la vida las palabras de los viejos filósofos.

La teoría de Giedion hace aguas, en resumen. La no mención, la supresión de una parte de la historia, de una fracción del bagaje cultural de un pueblo genera, en la mente del lector, en el corpus de conocimientos del alumno, en el esquema de pensamiento del sujeto, un error, una ignorancia. Todo nuestro trabajo apunta a corregir esta mala selección de contenidos, esta pobre fragmentación de ideas, este entorpecimiento en el discurrir del pensamiento.

### *La institución y el poder*

La *auctoritas* que busca el alumno ante su vocación, ante su propia necesidad de adquirir el título de grado, *auctoritas* que es una legitimación aceptada, que viene dada por un saber y que es confiada por un colectivo, debería ser poseída por aquella persona con conocimientos para emitir una idea fundamentada sobre una materia. Ese juicio es de gran valor porque ha sido obtenido mediante la convicción, la razón, la conformidad de los otros. No es, de ningún modo, una imposición. Sin embargo, en nuestro caso, el ejercicio acaecido demuestra solo el uso del Poder, ejercicio autoritario, de negación, desacreditación e interrupción del debate al amparo de los programas aprobados en una instancia de poder, los programas defendidos por el docente bajo el escudo de la institución ante la intervención desordenante, alterica del alumno: “*la potestas es el poder que se adjudicó y que es socialmente reconocido, por el simple hecho de ostentar ese cargo, esa distinción, una responsabilidad*”. [Existe una paradoja extrema en el hecho de

que, precisamente, se anuncie el alineamiento ideológico con la alteridad y en que no se admita la distinción, la diferencia en nadie más que el investido; en que no se promueva la responsabilidad y el compromiso del estudiante con los temas de incumbencia.]

El caso presenta, si logra establecerse su verídica existencia, un grave problema de exclusión vía aparatos represivos voluntarios que responden a superestructuras totalmente desconectadas de un gobierno determinado.

Abrimos el debate a la discusión de los textos que se omite revisar y al sistema de estudio que se impulsa con los métodos de acumulación acrítica: la dependencia temporal y programática a la institución como aparato de contención y proyección personal.

En cuanto a la configuración de las relaciones, en este caso la relación A-B y B-A en el marco de la institución, vemos que, a partir de una contradicción argumentativa, hay un modo de ser, de decirnos, coaccionante y coaccionado por el aparato que otorga las armas. Y vemos que esa coacción dejará un proyección negativa en el alumno y acaso también, en el docente. ¿La misión de la institución es crear sujetos con capacidad para sostener con argumentos inconsistentes las falacias, los errores, las grietas, las ambigüedades de un corpus bibliográfico modelador y moderador?

El hecho pedagógico presentado, por lo demás, puede darse en cualquier clase universitaria argentina, desde el ámbito privado hasta el público. Esta pertenencia no es condicionante ya que, la actitud descripta es más una característica del anquilosamiento de la práctica más que de un status. La reiteración monótona de la fórmula didáctica TEXTO-DESARROLLO TEÓRICO-EVALUACIÓN, aún incapaz de satisfacer las intervenciones de muchas y muchos, se impone desde el omnipresente aparato institucional.

## **Conclusiones**

Lo que se pone en juego con el presente ensayo es una presentación del rol crítico de un alumno A y la hipotética conducta autoritaria del docente B, enmascarada también detrás de la acción del educando. La fundamentación del caso pedagógico descripto pone luz sobre una práctica reaccionaria largamente criticada desde varios parámetros. La problemática descubierta sobre

esa **acción-reacción** es la de la persistencia de los modos autoritarios en el ámbito educativo (desde la palabra) y la persistencia de un flagelo mayor, la incapacidad docente para abordar el acto pedagógico sin que, no obstante, se altere su status. Un espacio de poder entonces que posibilita ese yerro.

Esta actitud acrítica que comparten el texto G y el docente B se opone a la postura del alumno A. Es paradójico y es grave que pueda suceder este en el seno mismo del templo de la razón, a saber, la escuela. ¿Por qué sucede esto en la escuela? Uno llega a la escuela con preguntas. Se pregunta para salir del error, de la confusión, de las tinieblas del saber críptico para poder entrar, mediante una ética –es decir, una praxis coherente– llena de voluntad y aspiración al campo del pensamiento y la producción.<sup>23</sup>

Sin embargo, planteamos la dificultad del caso porque percibimos alcances insospechados en principio. Nuestra fundamentación procura reconstruir, mediante la tematización y el abordaje multidisciplinario, cuáles son los principios morales que se ahogan en este caso. Cómo subsisten en la experiencia y qué alcances sociales tienen. Claro está que no hacemos un informe pormenorizado de la situación pedagógica nacional ni de la particular situación en una institución concreta. Pero el estudio crítico de un caso observado con lupa indicaría que, justamente por su irrelevancia, podría estar sucediendo en muchas aulas simultáneamente. Es difícil tipificar porque los participantes B y G no parecen estar equivocados. Quiero decir, no muestran un perfil que nos haga presuponer su ineficacia. Para el caso de A, asimismo, por típico, por corriente, su perfil no denotaría competencias elevadas y, efectivamente, podría estar “leyendo mal”. Precisamente, estas características hacen más peligroso al caso: detrás de títulos, grados y alta inclusión podría estar agazapado el pasado, lo vetusto y, en el peor de los casos, lo violento, lo dogmático, lo autoritario.

¿Podría ser autoritaria la conducta del alumno?

Reconoce la *potestas* aunque no la *auctoritas*. Pone a prueba al docente. Insinúa. Todo esto podría tomarse como actitud soberbia,

---

<sup>23</sup> Freire, P., *El grito manso*, Bs. As., Siglo XXI, 2003: “Los seres humanos ganamos en esto: sabemos que somos inacabados. Y es precisamente ahí, en esta radicalidad de la experiencia humana, que reside la posibilidad de la educación”, p. 28.

contestataria, disuasiva. ¿Así el docente quedaría justificado? ¿Cuánto puede molestar una asociación incorrecta a un docente plenamente seguro del material con el que trabaja? Pero además, ¿cómo corregir o evaluar punitivamente a un alumno que utiliza uno de los métodos socráticos para el diálogo por excelencia?<sup>24</sup>

En síntesis, se proponen los siguientes problemas:

- La pertenencia de B a un ámbito de poder que no le exige excelencia
- La influencia masiva y desmotivante de la exposición negativa de B.
- La invalidez de ciertos materiales de trabajo aunque no, por desgracia, su vigencia.
- La vigencia de lo inválido. Sustentos falsos. Alumnos excluidos.

#### Bibliografía

Platón, *La República*, L.II, Buenos Aires, Eudeba, 2009.

Aristóteles, *Política*, Buenos Aires, Losada, 2008.

Maliandi, Dr., *Ética convergente*, Buenos Aires, Las cuarenta, 2010.

Giedion, S., *El presente eterno*, Alianza (fotoc. s/ref.).

Cassani, J. y otros, *Los albores del derecho. Orígenes del derecho mesopotámico*, Buenos Aires, Edictum, 1970.

Iglesias, L., *Confieso que he enseñado*, Buenos Aires, Papers Editores, 2004.

Makarenko, A. *Poema pedagógico*, Madrid, Akal, 2001.

---

<sup>24</sup> Kohan, W.O., *Sócrates: el enigma de enseñar*, Buenos Aires, Biblos, 2009: “El Sócrates de Platón [a diferencia del de Jenofonte] comienza donde termina la empiria” (Kierkegaard). Si hay algo que que no falta en ese Sócrates es justamente la ironía o, mejor, dos tipos de ironía: una más superficial, que solo es estímulo para el pensamiento cuando está perezoso... es la ironía que se advierte en la superficie del diálogo... Pero hay otra ironía más profunda, que se mueve por sí misma y que es el fin al que se tiende y no el principio para otra cosa. Es una especie de fuerza metafísica que da sentido al propio diálogo”, pp. 29-30.

Celma, J., *Diario de un educador*, Buenos Aires, De la Flor, 1972.

Nizan, P., *Los perros guardianes*, Madrid, Fundamentos, 1973.

Kohan, W.O., *Sócrates: el enigma de enseñar*, Buenos Aires, Biblos, 2009.

Freire, P., *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.