

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
41

2014
Reseña
La educación en la Argentina (Una historia en 12 lecciones),
por Mariano A. Repossi,
Propuesta Educativa Número 41 – Año 23 – Jun. 2014 – Vol 1 – Págs 109 a 111

La educación en la Argentina (Una historia en 12 lecciones)

MARIANO A. REPOSSI*

Estilo

El segundo problema al que se enfrenta un filósofo es el de los medios de expresión. (El primero es el de la historia de la filosofía.) Para un filósofo, el cómo decir es tan importante como el qué decir. Por eso a menudo las fronteras entre filosofía y literatura se difuminan. Y por eso en toda gran obra filosófica puede reconocerse un estilo característico que se manifiesta en forma de “género”: en Platón, el *diálogo*; en Descartes, la *meditación*; en Hume, la *investigación*; en Nietzsche, el *aforismo*; en Locke, el *ensayo*; en Kant y en Marx, la *crítica*; en Deleuze y Guattari, la *meseta*.

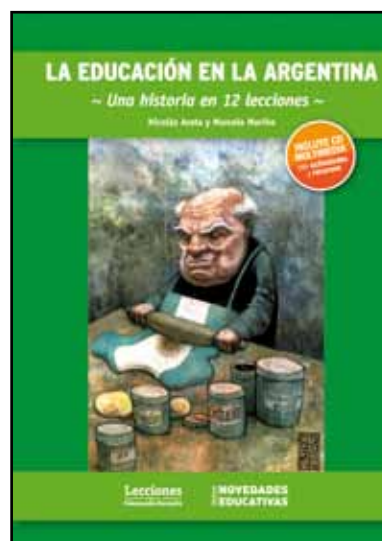
El libro que ya estoy comentando evidencia, de entrada, que los autores se hicieron cargo de ese problema: el material se organiza en *lecciones*. Una lección es la enseñanza o instrucción que un maestro da a un discípulo. De eso se trata, expresamente: “*conservar, en el pasaje de la palabra oral a la escrita, el espíritu de las clases que dictamos*” (2013: 13). En este sentido, *La educación en la Argentina* pareciera establecer una relación vertical al exigir un lector-discípulo, receptor pasivo de un saber que otro (jerárquicamente superior) posee.

Sin embargo, una lección es tam-

bién la que prepara un discípulo para exponer, a un maestro o a otros discípulos, un tema, un problema o un concepto determinado. En este segundo sentido, el libro no estaría enseñando o instruyendo en una jerarquía “desde arriba hacia abajo” sino socializando o compartiendo unos saberes estudiados; de manera que la relación establecida sería ahora horizontal, puesto que la diferencia de saber no implicaría una desigualdad de poder.

Un tercer sentido podría inferirse de la serie de ejercicios con que cada una de las doce lecciones finaliza y de la conjunción de esa serie con el CD multimedia que acompaña al libro: desde este complejo dispositivo, las doce lecciones componen la posibilidad de un proceso de autoformación librado a la voluntad del lector (individual o colectivo). El énfasis ya no estaría puesto ni en la relación (vertical u horizontal), ni en el contenido, sino en el *ejercicio* mismo de lectura, en el tipo de apropiación del dispositivo lecciones-ejercicios-CD, en la actividad de lo que me gustaría llamar aquí “usuarios” del libro. Desde esta perspectiva, la valoración del libro no estribaría en tales o cuales méritos intrínsecos sino en *cómo se usa, con qué se lo conecta, qué efectos produce*.

Reseñas Libros



ARATA, Nicolás y MARIÑO, Marcelo, *La educación en la Argentina (Una historia en 12 lecciones)*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2013, 280 páginas.



Filósofo, Universidad de Buenos Aires; Asistente Técnico-pedagógico en el Programa Socioeducativo “Adultos 2000”; Integrante del colectivo de trabajo de la revista de filosofía y teoría social Dialéctica; Miembro fundador de la revista de filosofía, estética y política Amartillazos. E-mail: reposit.mariano@gmail.com

Faunos

Atento a las trampas de toda presunta objetividad, *La educación en la Argentina* asume desde el comienzo la finitud de su perspectiva. No sólo porque, en virtud del devenir, el libro “está **en movimiento**” (2013: 13), sino fundamentalmente porque, aunque “*presenta una versión*” (2013: 19) entre otras posibles, no presenta *cualquier* versión: “*sienta posición*” (2013: 13), es decir que, ante las encrucijadas ideológicas, culturales y políticas de la historia, favorece ciertas opciones en lugar de otras. Todo lo cual implica una concepción pluralista, abierta y agnosta del tiempo, de la historia y de los relatos. Una concepción –caracterizada en la primera de las doce lecciones– totalmente alejada de las “líneas de tiempo” unánimes, progresivas y talladas por “hitos”, que la escuela nos legó.

La educación en la Argentina se compromete, así, con lo que me gustaría llamar una “historiografía laberíntica”, en lugar de las historiografías lineales a las que estamos habituados. Historiografía laberíntica que se encargaría de comprender y de explicar la dinámica compleja que en cada caso llevó a tomar una entre varias alternativas, rompiendo así con el fatalismo retrospectivo que ve en la historia una firme trama de incesante hierro que no pudo engendrar otra cosa que lo engendrado. Romper con este fatalismo retrospectivo desarma los planteos que conducen a pronósticos igualmente fatalistas, que organizan simbólicamente nuestras representaciones del presente bajo las consignas del “siempre fue así” y del “nada va a cambiar”. Una perspectiva plural, como la de *La educación en la Argentina*, es capaz de captar cómo “*cada presente se sintió urgido por encontrar su pasado*” (2013: 28). Puesto que aprehender el pasado como “*producto de construcciones plurales, heterogéneas y cambiantes*” (2013: 37), como jardín de senderos que se bifurcan, exige, consecuentemente,

reconocer *en el presente* un hemisferio de sombra en el que se abre un número indefinido –aunque no infinito– de caminos, de rumbos, de orientaciones, y un igualmente indefinido número de mundos posibles. “*La educación se hermana con la historia cuando persiste en la tarea de la transmisión cultural entre generaciones y, a la vez, se presenta como utopía y promesa cuando imagina mejores futuros*” (2013: 31). El énfasis en esta facultad de *imaginar* mejores futuros es una de las constantes a lo largo del libro. Y es lo que me lleva a introducir una película.

El laberinto del Fauno (2006), de Guillermo del Toro, superpone al menos dos historias, una real y otra fantástica. El encuentro conflictivo entre ambas historias no sucede tanto en el *Libro de sangre* como en y por la lectura de Ofelia, en y por el ejercicio lector: las páginas en blanco se pueblan de símbolos en virtud de ese ejercicio y no antes (un libro es un libro *únicamente* mientras alguien lo está leyendo). Y ese encuentro beligerante entre dos historias acontece hasta el punto en que sus respectivas encrucijadas se mezclan, ofreciéndonos una imagen bastante fiel a eso que llamé “historiografía laberíntica”: el presente como trama de intersecciones, empalmes, cortes, bifurcaciones, discontinuidades... que cifra un número indefinido –aunque, insisto, no infinito– de futuros posibles, sin que la frontera entre imaginación y realidad pueda ser exhaustivamente discernida. En una torpe alegoría, digo que mientras *El libro de sangre* de las instituciones urde el espacio simbólico de una cultura y condiciona el tiempo que constituye la herencia entre generaciones (2013: 20), Ofelia, en tanto sujeto, define rumbos (2013: 19) al cuestionar legados y favorecer filiaciones. No sería entonces por azar que la palabra “Fauno” signifique –según Robert Graves– “favorecedor”. En este sentido, un fauno es quien se hace cargo de una tradición, de su conflictividad constitutiva, de sus mutaciones necesarias, de sus contingencias esenciales, y “sienta posición” entre

lo real y lo posible, entre lo imaginado y lo imaginable, entre lo dado y lo por venir, favoreciendo en el presente no sólo una inminencia venidera sino también una herencia inmediata.

Método

Dos son los principales escollos que afronta *La educación en la Argentina*: el obstáculo epistemológico que identifica la historia de la educación con la historia de la escuela (2013: 28-29) y el obstáculo historiográfico de “*pensar la educación durante una etapa muy compleja en la que la Argentina aún no existía como tal*” (2013: 79). Este segundo obstáculo se resuelve comprometiendo la “materia prima” del relato con el proceso de conquista y ocupación colonial del continente: “*la llegada del europeo a América produjo un quiebre en la historia de la humanidad*” (2013: 38). Efectuado este corte, aquel primer obstáculo se afronta relevando, en cada secuencia temporal, las instituciones pre- o para- estatales que materializan una cultura “*receptora-difusora*” (2013: 29-30) de las iniciativas escolarizantes del Estado moderno.

Las ventajas de esta doble resolución no son pocas.

Por un lado, permite leer las políticas de Estado en el marco de las exigencias internacionales del capitalismo en expansión. Así, el proceso americano que va desde la fundación de universidades durante el período colonial (Lección 2) hasta la implementación del “método Lancaster” en el período post-independentista (Lección 4) condensa las mutaciones funcionales de la educación formal en el pasaje europeo del feudalismo al capitalismo: desde el criterio de limpieza de sangre y de oficio (2013: 44-5) hasta la instalación de un reloj en el aula (2013: 83), la educación formal en estas tierras se vio enfrentada, más temprano que tarde, al problema del

vínculo con “el mundo del trabajo”. Porque, si bien la institución escolar en particular y la educación formal en general siempre estuvieron ligadas al modo de producción de cada caso, que la educación formal tenga asignada la función de formar mano de obra es un fenómeno específico del modo de producción capitalista. (Hasta entonces, la educación formal o bien se restringía al sector de la población que vivía del excedente económico, o bien incluía a quienes trabajaban pero como súbditos o ciudadanos a los que se les inculcaba la obediencia a Dios, a la tradición o a las leyes).

Por otro lado, el enfoque de *La educación en la Argentina* permite captar la diferencia específica de los contextos culturales en los que aquellas políticas de Estado se promueven. Así, desde la tarea evan-

gelizadora de los jesuitas (Lección 2) hasta los bachilleratos populares (Lección 12), pasando por el quehacer de las Sociedades Populares de Educación (Lección 6) y la “acción de la sociedad civil” (Lección 8), la serie de las instituciones de la educación formal se ve unas veces interferida, otras, asediada, otras veces prolongada o simplemente paralelizada, con mayor o menor intensidad según la época, por la serie de unas instituciones de difícil clasificación, a no ser por la caracterización negativa “que no surgen directamente de las políticas estatales”.

Al plantear la investigación a partir no de un “origen” puro anterior al mundo sino de un “comienzo” impuro y sangriento –no desde un *Ursprung* sino desde una *Herkunft*, diría, si hiláramos más finito (Foucault, 1992)–, y al esforzarse por hacer vi-

sibles unas experiencias educativas que las historias escolares suelen omitir, *La educación en la Argentina* se predispone (no sólo en sus propósitos y contenidos explícitos, sino también en su metodología y formas implícitas) a intimar con otras miradas críticas aún a riesgo de ser capturado y desbordado por estas miradas. Justamente aquí estriba buena parte del valor de este libro: su aporte a una perspectiva genealógica de la educación en Argentina asume, desde su planteo, la necesidad de su superación. Aquí reaparece aquel tercer sentido de la palabra “lección”, que desplegué al inicio de esta reseña y que es mi sentido predilecto. Al menos, por ahora.

Recibido el 25 de febrero de 2014

Bibliografía

- FOUCAULT, M. (1992), “Nietzsche, la Genealogía, la Historia”, en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, pp. 7-31.