

BÁRCENA, F. (2016) *En busca de una educación perdida*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 252 pp.

La clara resonancia proustiana que exhibe el título de esta obra no es pretenciosa ni arbitraria. Es, más bien, justa. Y lo es por dos motivos: en primer lugar, porque la novela de Marcel Proust –*À la recherche du temps perdu*– es un elemento fundamental, imprescindible, para comprender la reflexión filosófica (sobre la educación) que el autor articula, con ligeras variantes, en cada uno de los ensayos que conforman esta obra; y, en segundo lugar, porque el propio texto proustiano, como se encargó de señalar Gilles Deleuze en su breve ensayo *Proust y los signos*, lejos de ser una mera exploración de la memoria involuntaria, es también (o sobre todo) la narración de un aprendizaje, de un tipo de aprendizaje concreto, el aprendizaje de un hombre de letras.

Este tipo de aprendizaje proustiano, que el propio Deleuze califica de oscuro, dará mucho juego al autor de estas páginas. La pedagogía contemporánea ignora el trasfondo que tiene este modo de aprender –ese extraño juego de atención y distracción que tiene lugar cuando uno se pierde en el tiempo y alcanza, a la postre, algunas verdades–, pues la intencionalidad, tan apreciada por los pedagogos contemporáneos, «tiende a ver solo lo claro en vez de lo oscuro» (p. 139). Hasta aquí la aclaración con respecto al título.

Los ocho ensayos que vertebran esta obra –sumado a un interesante «epílogo» como promesa de una nueva forma de escritura por venir– fueron

escritos y publicados en diversos ámbitos a lo largo de estos últimos años y reelaborados para esta ocasión. Estos textos no son sino «ejercicios, tentativas y reiteraciones» (p. 13). En realidad, estas reflexiones son «ejercicios de pensamiento», en la línea de lo formulado por Hannah Arendt en *Entre el pasado y el futuro*. Así, el autor considera que la filosofía (de la educación) debe ser entendida como un ejercicio del pensamiento, donde el propósito no es prescribir, es decir, orientarnos según reglas fijas en la actividad del pensar, sino abordar el acontecimiento, la experiencia de lo que acontece. Pues el pensar es apertura a la experiencia, que es la que da a pensar (p. 57). Hay aquí, desde luego, un pensar arriesgado –pues solo el salto al torrente nos dice lo que significa nadar– que no puede sino estar expuesto. Un filosofar así no establecería ya una distancia protectora frente a la realidad, sino una presencia poética, que siempre es una relación con un saber encarnado. Pues en cada creación que hacemos, estamos (p. 58).

Pero también estos ensayos son fruto de una suerte de «exilio», que el autor, conscientemente, ha elegido (p. 13). Se deja ver aquí una toma de distancia respecto al estado actual de la educación, de manera tal que esa «educación perdida» no es la expresión de un estado personal de nostalgia, sino, en todo caso, una cierta consideración intempestiva (p. 16). Este gesto de reminiscencia nietzscheana, esta adhesión al propio tiempo a través de un desfase y un anacronismo, encuentra su plena justificación desde el momento en que, como señala el autor, esa institución llamada «escuela» está siendo

arrinconada con toda suerte de demandas que está generando una confusa proliferación de discursos –el aprendizaje permanente, el aprender a aprender, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, etc.– que, literalmente, están produciendo «una verdadera sensación de asfixia» (pp. 25-26). En un contexto semejante, la pregunta por el sentido (¿no es acaso factible leer esta obra como una pregunta por el sentido de lo que hacemos, y de cómo nos hacemos presentes en eso que hacemos, en los diversos contextos de intervención pedagógica? ¿No es acaso un valeroso intento de poner a la educación nuevamente en relación con el sentido, más que con la necesidad, preguntándose, en un contexto atravesado por la prisa y caracterizado por una ausencia de la libertad de tiempo, a qué fines ha de servir la experiencia educativa?) de una educación «filosófica» adquiere, una vez más, toda su relevancia y justificación (p. 26).

Además de ser una reflexión filosófica (sobre la educación), este libro posee un marcado carácter autobiográfico. El autor lo expresa del siguiente modo: «La trama que propongo aquí tiene algo de autobiografía intelectual [...] Se trata de una exploración de la propia formación del autor de estas páginas en un ámbito que se conoce con el nombre de filosofía de la educación [...] Es un viaje al pasado, pero también al interior de mí mismo» (p. 12). Ahora bien, esta alusión autorreferencial no es una cuestión gratuita ni baladí. Es, acaso, la consecuencia inevitable de una idea que atraviesa toda la obra, y sin la cual nada de lo expresado allí tiene sentido: la comprensión de

la actividad filosófica como una forma de vida, como un arte de vivir. Así, el autor nos recuerda que los libros de los filósofos antiguos (Heráclito, Epicuro, Séneca o Marco Aurelio) se caracterizan, precisamente, por buscar un efecto de formación en el lector (p. 14). Esto es muy importante. Este modo de entender la filosofía hace de ella una actividad educativa (una ejercitación animada por el deseo de transformar nuestras prácticas vitales), lo que permite observar hasta qué punto la denominación «filosofía de la educación» no es sino una expresión redundante (p. 14). De este modo, la «educación perdida» que el autor busca, está vinculada a esta tradición (y, en general, a toda la Paideia griega, asociada como estaba a la noción de *epimeleia heautou*, esto es, al cultivo o el «cuidado de sí») que piensa la filosofía como una forma de vida. Por eso, justamente, la figura de Montaigne, además de la de Proust, juega aquí un papel fundamental. Pues, como señala el autor, «el gesto de Montaigne reproduce, a su manera, el gesto estoico de retorno a esa ciudadela interior» (p. 119).

Los cuatro primeros ensayos del libro giran en torno a lo que el autor denomina «un saber de sí» (p. 18). Esta expresión pretende reunir tres afirmaciones principales, que estarán presentes a lo largo de toda la obra.

En primer lugar, la afirmación, señalada anteriormente, de que la actividad filosófica es una forma de educación, y no simplemente la construcción de un conjunto de doctrinas o la composición de un sistema racional sobre el mundo. Se rescata aquí la profunda mutación de la que fue testigo la época

de Sócrates –el paso de una cultura oral a una cultura escrita–, a partir de los grandes cambios en la educación –al colocar la alfabetización en el centro de la enseñanza básica– y del nacimiento de la figura del «hombre de letras», donde la voz –que constituía el medio de expresión permanente de la filosofía desde sus comienzos– pierde poco a poco protagonismo y el filósofo deviene un exégeta de textos escritos. Evidentemente, es imposible dar marcha atrás en este proceso, en virtud del cual la filosofía adquiere un marcado carácter textual. Sin embargo, aún podemos recordar que, en un tiempo ya enterrado, junto a ese componente oral, más que aspirar a una mera disciplina teórica y sistemática, la filosofía consistía en un arte de vivir que se transmitía de maestros a discípulos. Lo que nos queda de ese mundo, al menos lo que podemos rescatar de pensadores como Montaigne, Nietzsche o Foucault, es la idea de una filosofía entendida como un arte de leer ligado a un arte de conocimiento de sí. Aún podemos pensar en la lectura no solo como un medio de información, sino también como un medio de «formación»: como una actividad de formación y transformación del propio sujeto (pp. 32-33).

En segundo lugar, la afirmación de un arte de vivir como justificación estética de la existencia. Esto es muy importante. Es un escenario donde (a partir de diversas clases de dispositivos biopolíticos) la actividad política pone en su centro la normalización de la conducta de los individuos y de los grupos humanos, la pregunta por la posibilidad de una vida como obra de

arte –una vida como literatura y como ejercicio– adquiere la mayor relevancia.

Por último, y en relación con el cuarto ensayo del libro, la consideración de la pedagogía (el saber de la educación) *more litteratura demonstrata*. Dado que el arte de vivir es, filosóficamente hablando, al mismo tiempo que un logro filosófico un cierto logro literario íntimamente ligado a una escritura de sí, al autor le interesa explorar hasta qué punto ese saber de la educación puede ser considerado no como conocimiento científico, sino como una forma de saber literario, como algo conectado con una «República de las letras». Este ensayo, por tanto, surge de la sospecha de «la existencia de un vínculo íntimo entre la educación y lo literario» (p. 92). Aprender, formarse, educarse, con independencia de cuál sea el campo en que nos apliquemos, consiste en aprender a producir nuestra propia presencia en el mundo (y esto tiene que ver con una cuestión de estilo). No se trata, pues, de aprender a usar lo que nos enseñan (como si la educación consistiera en un mero aprendizaje en competencias), sino de aprender a hacer un buen uso de nosotros mismos. Toda educación, entonces, convoca un aprendizaje de la vida, y el autor considera que ese aprendizaje «es el aprendizaje de un hombre de letras» (p. 97). Es el aprendizaje al que se verá sometido Marcel, el narrador proustiano, que es un aprendiz, un aprendiz perdido en el tiempo (p. 11).

El quinto ensayo está dedicado enteramente a la figura de Montaigne. Aquí el acento estará puesto en la experiencia de la educación. Hay una lectura de los ensayos de Montaigne

como un registro de (su) propia experiencia de formación de sí a través de una escritura en la que el texto y el autor están inextricablemente unidos (p. 120). La educación (que viene de la palabra latina *educere*) está muy ligada a la idea de experiencia y también de viaje. La experiencia es viaje, y el viaje, suele decirse, es experiencia. Pero esto es verdad en la medida en que el viaje constituya una verdadera exposición y una salida hacia afuera (o sea, en la medida en que no sea un mero paquete turístico). Viajar sin plan ni programa preciso (y esto es lo que desmiente la «sociedad del aprendizaje» y su constante proclama de la formación permanente) es lo que permite que nos descubramos a nosotros mismos y se parece a un cierto ejercicio espiritual. Lo que nos va pasando a lo largo del viaje, nos permite descubrir cuáles son nuestras necesidades y cuáles nuestros logros. Y esto es lo que se deja ver en la escritura de Montaigne: sus ensayos se van dando forma a medida que se escriben, sin ningún objetivo previo o un plan preciso (pp. 122-123).

El tipo de «aprendizaje oscuro», temporal y producido a base de signos que adquiere el narrador proustiano, es el objeto de análisis del sexto ensayo, donde el autor reflexiona, además, acerca de su propia comprensión de la educación. Hay aquí un tipo de lectura que intenta poner la educación en relación con el sentido, frente a esa otra clase de lectura más normativa o prescriptiva que es mucho más recurrente en los discursos pedagógicos contemporáneos sobre la educación. Se trata de un tipo de lectura existencial, estética, literaria o poética e, incluso,

musical, donde la educación tiene que ver no tanto con lo que el lenguaje y las palabras de hecho parecen significar en su uso público, sino por el modo en que resuenan en la intimidad (p. 134). Aquí la educación es entendida como una experiencia en la que algo desbordante e imprevisto puede suceder en el seno de la relación entre profesores y alumnos, maestros y discípulos. La educación es, pues, un «encuentro entre generaciones en la filiación del tiempo» (p. 135). Un encuentro intergeneracional (tiempo adulto y tiempo joven) donde el alumno, mediante el estudio, tiene la oportunidad de acceder a un mundo común y participar y encontrarse con aquello que le ha sido legado, es decir, con su herencia intelectual y moral. Lo que suceda en el seno de esta relación es imprevisible en sus efectos y, por lo mismo, sorprendente e implanificable, alguien aprende algo, pero no se sabe muy bien cuándo ni cómo ha sido (p. 135).

La sensación de estupidez y de fragilidad que podemos encontrar en esa especie de impotencia que experimenta el narrador proustiano es la materia que inspira el séptimo ensayo del libro, en el cual, a propósito de la discapacidad, el autor elabora, tomando como referencia los escritos de Fernand Deligny, una reflexión (ciertamente sugerente) sobre la impotencia y las vidas que son resultado de un «accidente».

El último ensayo, que toma pie en la entrañable figura de Alejandra Pizarnik, es una lúcida reflexión, e incluso un elogio, acerca de la desorientación y, sobre todo, de la necesidad de la espera.

Quizá podamos finalizar estas breves líneas haciendo alusión a una

metáfora, que no es otra que la de la desaparición o muerte de las luciérnagas. Esta metáfora señala una caída, una pérdida irreparable, en la historia cultural y política moderna, de los pequeños gestos de luz que nos iluminan, y que siempre son el resultado de una relación de experiencia con el mundo. Por supuesto, esta desaparición de las luciérnagas se deja ver también en la esfera de la educación, cuando la relación y la transmisión entre las generaciones se ven interrumpidas, y entonces resulta imposible la experiencia de una transmisión entre

los tiempos. Sin embargo, en la caída de la experiencia es posible, también, una toma de conciencia crítica (darse cuenta). Y esa toma de conciencia es la que nos permite constatar que, incluso en la caída de la experiencia, existe otra experiencia posible por venir.

Este libro es un extraordinario intento de pensar (y de hacer-nos pensar) la educación de otra manera; una lúcida reflexión que nos hace ver que otra experiencia es posible.

Marcelo Posca
Universidad Complutense