

**NICOLÁS ARATA**

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES/ UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA NACIONAL

# PARA LEER EL MANIFIESTO LIMINAR: NOTAS

**L**as notas que forman este escrito se organizan en torno a temas que se cuecen en nuestras clases de Historia de la Educación Argentina en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Subrayo *nuestras* porque las ideas que se gestan en el seno de algunas cátedras tienen una impronta colectiva, resultado de innumerables intercambios, encuentros y debates sobre un asunto que nos inquieta: ¿cómo andamiar la enseñanza de la historia de la educación con la transmisión de legados pedagógicos (verdadero misterio, ya que nunca terminamos de calibrar cómo pueden enlazarse con el presente) alrededor de un conjunto de tópicos que, más que seguir una secuencia cronológica, remiten a sedimentos de culturas educativas en las que los y las estudiantes desarrollarán sus prácticas profesionales?

El problema es, siempre, la clase. Desde las condiciones que intervienen en su preparación —una trastienda precaria dominada por la ansiedad de querer contarla todo y la sensación de que algo siempre queda pendiente, inconcluso— hasta las que se despliegan en el juego del

encuentro y el intercambio, en el que —como sugiere María Pía López— “se habla con la vocación de contagiar entusiasmos, para convertir lo leído en don para otros”.

De las distintas formas de imaginar una clase, una posible consiste en concebirla como un colectivo atravesado por búsquedas intelectuales (por momentos, tácitas; casi siempre, intuitivas) y sensibilidades ligadas a un campo de conocimiento —en nuestro caso, las Ciencias de la Educación— asediado por discursos tecnocráticos, mercantilistas y meritocráticos. Ejercemos el oficio docente atiborrados de voces que postulan que la educación es una mercancía; afirmación que lejos está de representar una novedad. Lo que sí representa una novedad es que esos discursos son esgrimidos desde una nueva derecha con pretensiones fundacionales más que restauradoras. No se trata, ya, de los neoliberales del siglo pasado, que despreciaban el Estado: estos tienen otros apetitos, otra voracidad. Hay una impronta en estas fuerzas que combinan saberes del mundo empresarial con teorías *new age* y versiones degradadas de las neurociencias, frente a las cuales urge realizar un

esfuerzo de interpretación antes que de certera denuncia. Creemos que las clases son el mejor lugar para ello.

¿Cómo puede leerse, en este contexto y ante la conmemoración del centenario de la Reforma Universitaria, la fuente de la que brotan sus enunciados centrales: el Manifiesto liminar?

## LEER HISTÓRICAMENTE

¿Cómo se lee una fuente histórica? Con una mirada dispuesta a desedimentar los sentidos acumulados a lo largo del tiempo, con una disposición a remover los escombros para ensayar una aproximación a una época cuya “perdurabilidad temporal —asienta Juan Laxagueborde— depende de las palabras y las formas en las que se organiza”. Por eso no alcanza con delimitar el contexto de producción de una obra: también hay que cargar sobre ella sus promesas y sus deudas, su horizonte y su legado, hay que recrear el vínculo con los enigmas de la época.

Si algo caracteriza el trabajo docente es que estimula y acompaña a los y las estudiantes



UNAJ / FOTO ANA CLARA TOSSI

a hacerse y hacer preguntas. Éstas suelen operar como hipótesis y en ocasiones son los mojonos en una secuencia didáctica ya probada. A veces la respuesta se encuentra donde se la esperaba. A veces no. Ante una clase como la que imaginamos, los enunciados del Manifiesto liminar pueden ser leídos combinando una fuerte vocación interpretativa y una capacidad de imaginación y hasta de cierto desprejuicio, desde la libertad (la herencia del 18 no está precedida por ningún testamento).

Por cierto, las ideas que subtiende una lectura de ese tipo se inscriben, también, en la creencia de que hay que revisar y someter a nuevos interrogantes la noción de movimiento estudiantil (por momentos, demasiado asociada a rencillas internas), atravesada por nuevas figuras asociativas y búsquedas intelectuales –individuales y colectivas– de los y las jóvenes estudiantes, portadores y portadoras de nuevas estéticas, sensibilidades y saberes. Desde esta perspectiva, propongo una serie de entradas a la lectura del texto madre del movimiento reformista en un ejercicio que imagino practicando en una clase, junto a otros y otras, interesados en formular

interrogantes capaces de exhumar los textos de ayer, de encontrar conexiones originales con nuestro presente y sus deudas, para construir argumentos en los que aquellas palabras reencarnen y alimenten las batallas político-culturales del presente.

### ¿QUÉ ES UN MANIFIESTO?

El Manifiesto liminar es un texto de gran calado en el pensamiento social latinoamericano y caribeño. Las verdades que esparce son directamente proporcionales a la claridad con la que buscó delimitar a su enemigo. Llamar “a todas las cosas por el nombre que tienen” equivalía a denunciar a la vieja universidad como el hogar de los mediocres, de los ignorantes, de los insensibles, de los tiranos. Como reducto de la barbarie.

El Manifiesto es un texto combativo. La universidad es la Bastilla que hay que asaltar, el “símbolo” que hay que arrebatar para tomar el poder y clausurar el viejo orden corporativo. En aquel texto impregnado de vitalismo se conectaban luchas de pasados remotos (las menciones a la Revolución de Mayo están pre-

sentes) al tiempo que se pretendía fundacional. La potencia del Manifiesto inauguró una saga de movimientos contraculturales que reconocieron en el voto estudiantil, el cogobierno y la libertad de cátedra el santo y seña para iniciar una serie de revueltas y luchas que regó cada rincón de Latinoamérica.

El Manifiesto propone una lectura del tiempo: “Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica”; representa la ruptura más contundente entre la educación colonial y el proyecto educativo moderno. Es, en ese sentido, un texto que se inscribe cabalmente en la lógica del siglo XX, un siglo que planteó una cuestión esencial: crear al hombre nuevo equivalía a exigir la destrucción de lo viejo. Recorriendo las vetas del Manifiesto, puede entreverse una suerte de “frente a frente dialéctico” entre la destrucción de lo viejo y la fundación de lo nuevo. Alain Badiou sostiene que ese es, precisamente, el signo del siglo XX: la pasión por lo real. “¿Que es el siglo?”, pregunta el siglo. Y responde: “Es la lucha final”. El Manifiesto liminar puede pensarse, así, bajo



UNMA / FOTO ANNA CLARA TOSSI

la clave del nudo enigmático de la destrucción y el comienzo.

A cien años de su aparición, releer el Manifiesto liminar, rastrear su trayectoria, la reformulación y los límites de sus numerosos legados requiere inscribirlo en la serie de textos y acontecimientos que interpelaron, sacudieron o socavaron los cimientos de la universidad pública durante el siglo XX: la que introdujo el principio de gratuidad a través del decreto promulgado por el peronismo en 1949; las iniciativas modernizantes teñidas de rasgos autoritarios que gestó la autodenominada Revolución Libertadora a partir de 1955; el proyecto privatista impulsado por el gobierno de Frondizi que dio pie a una histórica movilización estudiantil en el marco de los debates por la educación laica; las acciones represivas lanzadas por la dictadura de Onganía, que desmantelaron equipos de científicos y expul-

saron al exilio a numerosos intelectuales; las reivindicaciones estudiantiles que agitaron el Rosaríazo en 1969; el surgimiento de las cátedras nacionales en el contexto de una nueva iniciativa de refundación de la universidad hacia 1973, seguido por el desmantelamiento material y simbólico ejecutado por la última dictadura cívico-militar. ¿Cómo puede rastrearse el derrotero y las bifurcaciones de su legado en la sucesión de hechos que desencadenó? ¿Quiénes disputan su herencia y quienes buscan cancelarla? ¿De qué modos puede ser reinterpretada en una época que lo convoca para promover otras lecturas para otros debates?

## UNIVERSIDAD Y SABER

Ya lo había dicho Sarmiento: hacia la mitad del siglo XIX la ciudad de Córdoba podía

considerarse culta, pero a los ojos del sanjuanino su cultura no era dinámica ni mucho menos renovadora, sino escolástica y doctoral. La mirada de los jóvenes reformistas no distaba de la del fundador del sistema educativo, cuando sentenciaban que “la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático”.

Aunque la comparación no sea la más feliz, vale señalar que, mientras en la Universidad de Buenos Aires se enseñaba Legislación del trabajo, en la cátedra de Filosofía del Derecho de la Universidad mediterránea se formaba en *Deberes para con los siervos* (decimos que no es la más feliz porque –como reconstruye Martín Unzué– la universidad porteña tenía un fuerte componente disciplinar que recordaba más la severidad de las escuelas coloniales que las ideas emancipatorias ligadas a la corriente ilustrada que la fundó).

El saber enclaustrado al que refiere Sarmiento y que los jóvenes del 18 denuncian da cuenta de la impermeabilidad con la que operaban los claustros, transmitiendo saberes incapaces de dialogar con su entorno, de colarse en la vida de la ciudad y de inmiscuirse en los recodos del Estado. “La legislación que se enseña, la teología, toda la ciencia escolástica de la Edad Media es un claustro” y hasta la ciudad “es un claustro encerrado entre barrancas”, dice Sarmiento. Y el conocimiento enclaustrado es un saber sin trama, del que nadie reclamará su legado.

Los jóvenes universitarios del 18 creían –más bien, guardaban la convicción– que la Universidad sería el magma desde donde se derramaría un saber que recaería sobre la sociedad para transformarla, y que ellos serían los impulsores de ese acontecimiento. Sabemos que esta figura de intelección fue durante criticada –entre otros– por el Partido Comunista (que postulaba una tesis del cambio social ligada a la lucha de clases como motor de la historia y no a los ímpetus juvenilistas de la hora). También, que esa lógica de gestación del saber desconoce o al menos limita los puntos de conexión con saberes forjados en otras epístemas y asociaciones libres, entre las producciones letradas y las de la cultura masiva: saberes indiciarios, intuitivos, ocultos, perseguidos; saberes forjados en oficios, técnicas y experiencias a través de los cuales se pueden producir otros modos de conocer el mundo y de incidir sobre él.

¿Qué conocimientos gesta y pone en circulación una universidad? La respuesta no puede ser unívoca. ¿Acaso no conviven cientos, miles de saberes cada día en aulas y pasillos de las casas universitarias? Desde los conocimientos afirmados en campos disciplinares, pasando por las ideas forjadas en lecturas de coyuntura, hasta aquellos que se pronuncian en cafés y bares aledaños; pensar el saber universitario es concebir un complejo ecosistema atravesado por numerosos vasos comunicantes donde están los saberes transmitidos y los jamás pronunciados, los que expresan una mayor vocación asociativa y los que se ofrecen en soledad, el pensamiento que pronuncia un saber que es afirmación y sentencia, y el que solo deja tras de su enunciado una infinidad de cabos sueltos.

Convoquemos tres figuras bajo las cuales pensar los modos de un saber universitario que no se codifica en los programas ni en los planes de estudio, porque está asociado a otras formas de circulación y vinculación del saber universitario, a otras intensidades.

En un texto bello, porque no encuentro otra forma de referirme a él, Horacio González nos conduce hacia los saberes de pasillo. Se trata de un modo de operar el saber que se desliza y circula por nuestras facultades trayendo los rumores de la ciudad, pasillos que conectan la facultad con la historia, con el presente y con el pasado del país, con la política, con ciertas fórmulas de la amistad y con los compromisos au-

“

**PENSAR EL SABER  
UNIVERSITARIO ES CONCEBIR  
UN COMPLEJO ECOSISTEMA  
ATRAVESADO POR NUMEROSOS  
VASOS COMUNICANTES  
DONDE ESTÁN LOS SABERES  
TRANSMITIDOS Y LOS JAMÁS  
PRONUNCIADOS.**

”

toexaminadores de la propia universidad (acaso la única institución que tiene entre sus funciones criticarse a sí misma); saberes trashumantes que habitan bares, cafés y edificios anexos, plataformas desde donde quienes se dan cita se disponen a pensar modos de leer un país “sin filosofía y con ciencias sociales, un país de lectores agudos y creativos”, que promueve un saber titubeante, “una ciencia que no sabe justificarse a sí misma”; una facultad que puede ser vista como un libro –o mejor– como una suma de discusiones entre las posiciones escritas y las que entretienen las utopías.

La otra imagen proviene de la búsqueda indiciaria que despliega Adriana Puiggrós en *El lugar del saber*. Si González recurre a los pasillos

para contar la historia de la facultad, Puiggrós evoca el patio como punto de encuentro y lugar de enunciación de un modo de estar en la Universidad. Adriana Puiggrós sitúa el patio de la Facultad de Filosofía y Letras en Viamonte 430, donde un estudiante llamado Alberto de Diego solía subirse a las ramas y desde allí arengar a favor de Darwin. El árbol fue –según Puiggrós– un punto de encuentro que acomunó a estudiantes a discutir bajo su sombra las claves del pasado y del presente, los saberes heredados y las novedades del siglo, las versiones del pragmatismo y los postulados del humanismo, la cultura nacional y la mirada encandilada por Europa. El patio como intersección de saberes, donde la universidad se abre y surgen se cuelean saberes inesperados.

La última imagen es la que propone David Viñas, quien, al referirse a otro centenario –el de la Facultad de Filosofía y Letras– sentenció: no estamos en la comunidad de los santos. El polemista propuso una mirada de confrontación con la saga del idealismo redentorista que acuñó para sí el movimiento de la Reforma, la universidad como lugar que se hace mejores preguntas cuando los interrogantes se producen en los cruces entre literatura, historia y política. La pregunta como punto de partida y de llegada de un saber que, en tanto confronta, denuncia, produce un tajo en la realidad: transforma.

## RÉGIMEN DE GOBIERNO

Otro de los tópicos que denuncia el movimiento universitario es la forma de gobierno: “Nuestro régimen universitario –aun el más reciente– es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario”. El anacronismo pone de relieve un desajuste, coloca a la universidad fuera del tiempo, la asocia con el Antiguo Régimen y por lo tanto, en oposición a la República.

¿Bajo qué figuras pensar el problema del gobierno universitario? Julio Antonio Mella, dirigente estudiantil de la Universidad de La Habana desgranaba el asunto en tres aspectos centrales:

- Organización democrática de la enseñanza, que permite a los estudiantes regir sus universidades. Si los ciudadanos pueden

elegir hasta el presidente –afirmaba el cubano– cómo podía ser que los estudiantes no pudiesen escoger a las autoridades universitarias. Primera clave reformista: tener participación y dirigir la vida universitaria codo a codo con los profesores.

- **Renovación del profesorado:** la universidad son los alumnos, existe para enseñarlos, son como los obreros a la industria, dan valor a la producción. Pero una entidad docente sin buenos profesores es nula. Los hay rutinarios, elementos que han escalado las cátedras por favoritismos; otros son buenos viejos fósiles que nos repiten un viejo disco y los hay también para quienes la ciencia no avanza. Segunda clave: sin un profesor revolucionario, de nada servirán las otras reformas de la universidad, ya que ellos sabotearán el nuevo espíritu.
- **Función social:** no todo es conquista de derechos, sino también contraer deberes. El alumnado debe hacer una cruzada de utilidad social, que la Universidad esté al servicio de la sociedad. Una reforma universitaria debe instar al estudiante y al profesor a ser útil para alguien más que para ellos mismos. Debe ser obligatoria la cruzada de enseñanza a los sectores populares, el estudio de los problemas nacionales, el servicio en consultorios gratuitos de odontología, jurisprudencia y medicina dispuestos en cada barrio. Tercera clave: debía justificarse con hechos que la reforma de la universidad transformaría a ésta en un órgano social de utilidad colectiva.

Quizás la palabra clave sea *autonomía*. Diego Tatián postula que el concepto de autonomía cumplió una función organizadora en el tejido de la universidad reformista latinoamericana, en un sentido que también nos interesa resaltar. Porque la autonomía designa a su vez la condición institucional del autogobierno y la “potencia productiva de saberes dislocados del imperio de la mercancía”, y una lógica del “costo/beneficio”. La autonomía, hoy, es defender no sólo las fuentes que permiten la gestión de la vida universitaria sino también una posición que desde la Universidad se comprometa con la defensa de un sistema educativo público asediado por discursos que promueven su reducción al mercado único de los saberes.

## AUTORIDAD Y ENSEÑANZA

Tal vez la más severa de las afirmaciones del Manifiesto liminar es la que denuncia la relación pedagógica sobre la que descansa el vínculo universitario. “Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda”. ¿Qué podía entenderse por “vinculación espiritual” en aquel contexto de enunciación y cómo podemos leerlo hoy?

El Manifiesto expone el saber universitario a una crítica impiadosa. Las grandes bisagras de la filosofía espiritualista (postulando a la juventud como “edad heroica”, basando sus preceptos en un idealismo ético basado en la “santidad purificadora del bien” y convocando a una imperiosa “regeneración moral” de la sociedad) dieron cohesión y sentido al relato reformista. El intelectual uruguayo Enrique Rodó (cuya verba se nutre del espiritualismo bergsonian y renaniano) talla en su *Ariel* la figura del maestro con la que simpatizarán los jóvenes cordobeses. A través del maestro Próspero, Rodó postula a la juventud de América como el agente de renovación y orientación de la vida de la sociedad.

El Manifiesto gana en aseveración lo que pierde en capacidad de interrogación sobre los pliegos de la propia historia universitaria. La universidad se viene reformando a sí misma desde hace siglos, y demanda una lectura en el largo, mediano y corto plazo. En ese sentido, los modos de vinculación y asociatividad que requiere nuestra época deben apostar más a acrecentar nuestra capacidad de interrogación y asombro; a la construcción de un lenguaje público que establezca puentes entre las experiencias de sus estudiantes y el conocimiento que busca transmi-

tirles, con iniciativas dispuestas a hacer diversas experimentaciones con el lenguaje; a pensar a partir de cabos sueltos más que amarrados a verdades axiomáticas; a pensar una figura docente que sea menos un intermediador de textos que un atizador de preguntas que muevan a pensar; docentes que promuevan un conocimiento más titubeante, incierto, pero precisamente por ello más atractivo y desafiante. Una universidad que no se desespere por acortar distancias con la revolución tecnológica pero que no deje de pensar que tiene algo importante que decir en el desarrollo económico y social del país; que promueva ejercicios docentes que faciliten tránsitos más fluidos entre el aula y sus alrededores, que estimule otras formas de pensar los intercambios entre la universidad y la sociedad, y resignifique la idea de “extensión”.

Los y las estudiantes deben reclamar un saber que todo el tiempo vuelva sobre los procesos sociales y políticos de los que formó parte la universidad. El movimiento estudiantil debe exigir de sus profesores una disponibilidad a un saber que no puede ser mensurado en exámenes, de profesores capaces de pensar los modos en que se enseña y los modos en los que no se enseña, de un saber que sea autoconsciente, se extraña y se pregunte: ¿por qué aprendemos lo que aprendemos? ¿Cuál es la función social de esos aprendizajes? ¿Qué es, en última instancia, lo que los justifica? Un saber que sea capaz de pensar al mismo tiempo el espacio donde se concibe, la profesión para la que prepara, la pertinencia social (y no solo sus incumbencias); un saber que se interroge sobre cómo contribuir a hacer más apropiable el conocimiento crítico moldeándolo en una horma creativa, singular, accesible a todos.

## REFERENCIAS

**Badiou, Alain (2015).** *El siglo*. Buenos Aires: Manantial.

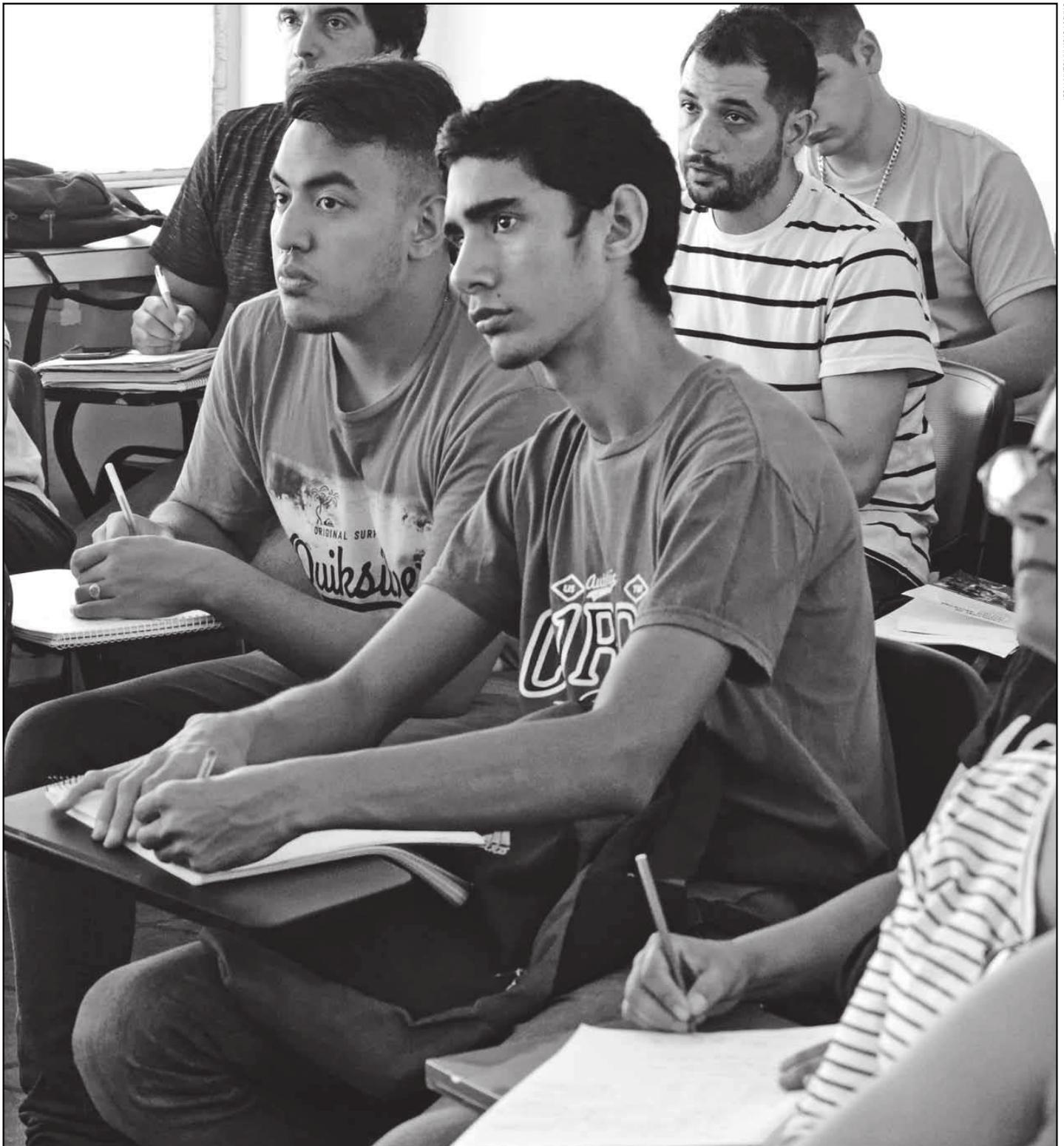
**González, Horacio (2017).** *Saberes de pasillo*. Buenos Aires: Paradiso. Prólogo y compilación de Juan Laxagueborde.

**López, María Pía y Duizeide, Juan Bautista (2017).** *Desierto y nación*. Buenos Aires: Caterva.

**Puiggrós, Adriana (2003).** *El lugar del saber*. Buenos Aires: Galerna.

**Tatián, Diego (2017).** *La invención y la herencia*. Colección Nuevas Bases para la Reforma Universitaria. Buenos Aires: IEC – CONADU.

**Unzué, Martín (2008)** “Ilustración y control en los orígenes de la Universidad de Buenos Aires”. En Naishtat, F. y Aronson, P. (eds.). *Sobre la ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires: Biblos.



UNAJ / FOTO ANA CLARA TOSSI