

## Perlas sin collares

Rafael Gagliano \*

El autor convoca a la escuela, como organización inteligente, a recuperar oficio para reconocer la dignidad de los sujetos, alentando formas de asociatividad y diálogo entre los diversos mundos que habitan niños y adolescentes.

Las reflexiones que siguen han nacido de vida fragmentaria y como tales perseveran en el texto. No pretenden cerrar tema alguno ni, tal vez, abrir algún otro. Sólo quieren contribuir a desarrollar una mirada sobre algunas últimas sombras producidas en la vida social y educativa de niños y adolescentes, comprendidos como sujetos entre-culturas. Aumentar el campo de lo visible, rearticulando lo que hay con lo que podría haber, constituye la secreta porfía de este trabajo.

### 1.

Perlas sin collares. Imagen que desafía a pensar los mundos que se abren y se cierran cuando el trabajo artesanal de enhebrar, articular, diferenciar y configurar se suspenden o pierden fuerza social plasmadora.

Nuestra sociedad ha tornado problemática la filiación simbólica de sus hijos. Se los recibe como perlas provenientes de mundos profundos y creativos pero faltan los hilos que los inscriban en totalidades mayores, donde sus voces singulares/corales pudieran escucharse. La “cuestión social” de la filiación no es un problema estrictamente educativo. La escuela puede configurar nuevas filiaciones sobre la superficie ya escrita de otras, basales y originarias. Sin éstas, presentes y vivas, la tarea de educar sistemáticamente pierde vigencia histórica.

### 2.

No podemos perder los saberes de orfebrería fina, paciente y anticipatoria. Allí donde no está o se quiebra el hilo de una filiación la cultura social multiplicará por dos o más las figuras de identificación posibles. Todo niño necesita muchos terceros a quienes apelar, con quienes dialogar, confesarse, jugar, guardar secretos, llorar, reír o estar en silencio. Los niños pueden desilusionarse de un adulto, de dos pero, en las familias amplias o ampliadas siempre hay tíos, primos, abuelos y padrinos con los que incorporar alteridad y diferencia.

Una sociedad puede decidir no tener huérfanos, ni excluidos, ni *desafiliados*.

Hacer visible nuevas constelaciones familiares, deconstruir los presupuestos cotidianos del patriarcado ayudaría a reintegrar vidas a la sociedad. Crear ambiente para que lo posible en lo que hay, emerja y conecte a los sujetos en nuevas configuraciones filiatorias, resulta el desafío mayor de la agenda pública del futuro inmediato.

### 3.

El trabajo del campo devenido invisible, allí donde opera con más fuerza el modo neoliberal de destruir las *pautas que conectan*, continúa su obra incesante: niños desfamiliarizados, pibes desescolarizados, hogares *desvecinalizados*, organismos sin ambiente, experiencias sin memoria. La destrucción de las configuraciones de sentido institucional o sistémico-orgánicas advierte sobre la incesante victoria cultural del modelo neoliberal. Tornar visible para la conceptualización político-pedagógica tal modelo nos abre al modo de su operatoria: la práctica cultural neoliberal debilita pero no destruye, desconecta y reagrupa, concentra y separa. Los sujetos son procesados en esas instancias donde se marcan sus pertenencias, déficits y adicciones: las poblaciones así constituidas están fuera de toda sociedad aunque vivan en ella.

### 4.

Sin el despertar del trabajo por las múltiples filiaciones, sin entamar collares que se entrelacen con otros, sin transmitir todas las culturas a todos los sujetos, no hay mundo común. No tenerlo es asunto peligroso, porque el vacío siempre es ocupado por alguna forma *inhumana* de la barbarie. En una conversación sostenida en julio de 1933, Karl Jaspers le pregunta a Martín Heidegger:

—¿Cómo pudo usted pensar que un hombre tan inculto como Hitler podría gobernar Alemania?

Heidegger respondió:

—La cultura no tiene importancia. ¡Observe qué maravillosas son sus manos!

### 5.

La barbarie heideggeriana focaliza la parte, fetichiza el fragmento. Visibiliza la mano que gesticula y torna invisible la totalidad que la hace posible.

Volver a pensar nuestro mundo como época, como campo histórico de lo posible, resitúa a la escuela como espacio de religación con la sociedad.

La matriz de toda religación fundada en el conocimiento se temporaliza en los procesos de intersubjetivación. Conocer es siempre conocer con-otros, entre-otros los mundos que se despliegan fuera, entre y dentro de nosotros. Ningún paradigma de interconectividad hombre-máquina podrá desplazar, sin consecuencias gravosas, el modelo educativo de la intersubjetividad. Dante necesitó a Virgilio –poeta y Maestro– para ingresar al mundo sin caminos del Infierno.

Porque la escuela necesita y puede religar resulta imperioso alentar novedosas formas de asociatividad –entre niños, entre niños y jóvenes, entre generaciones distantes– donde sea posible concretar inteligencia colectiva,

frutos del trabajo común, despertados al calor de una narrativa relacional de saberes, intereses, deseos, memorias, experiencias y problemas de conocimiento.

Donde no haya instituciones públicas que transmitan y revisen las herencias configuradas y se faciliten los ambientes para actualizar lo posible que cada época porta, sólo pueden enseñorearse formas invisibles de guerra civil, con sus sórdidas máscaras de expulsión social y vidas *concentradas*. Todos reconocen, muchos saben que vivimos nuevas guerras aunque no podamos hacer visible con fuerza pública los espacios de los campos de batalla.

Las instituciones que filian, que educan en la filiación, necesitan hacer que las víctimas se perciban con el poder de los sobrevivientes; más tarde, esas mismas instituciones necesitan cerrar el proceso filiatorio haciendo que el sobreviviente se instituya como sujeto de derecho. Tal trabajo es la mayor empresa de pedagogía social y comunitaria que la Argentina del siglo XXI puede afrontar para vivir una sociedad de ciudadanías plenas.

## 6.

Los niños y adolescentes viven entre-mundos, entre-culturas. Nada tiene que ver esta afirmación con posicionamientos multiculturalistas o definiciones posmodernas acerca de la riqueza de la diferencia y la diversidad. Se trata simplemente de la tensión que recorre los cuerpos cuando reconocemos las voces dispares de lo que sabemos, lo que aprendimos y lo que vivimos. En este campo se despliegan conflictos éticos, epistemológicos, políticos, existenciales. Si la escuela tradicional pudo mantener un relativo equilibrio entre las instituciones formativas y la experiencia de la vida cotidiana, esa armonía aparente también segregó negaciones y sombras y alfombras abultadas por residuos incómodos. Finalmente, ese collar desató sus cuentas.

Nuestra época cambió pero el cambio fue que nos mudamos de época.

La jerarquía de saberes que edificó la arquitectura de los sentidos eslabonados de la modernidad se ha revuelto. Hay nuevas infancias y nuevas adolescencias y eso significa nuevas jerarquías de saberes y experiencias. Los niños viven entre mundos que se ordenan en registros disímiles y combinables. Hay nuevas jerarquías pero no son permanentes y las posiciones resultan intercambiables. Los saberes convivenciales –la prueba cotidiana de vivir las experiencias propias– pueden derivar linealmente de la socialización primera –mis saberes de origen– o mezclarse con los aprendidos en las instituciones escolares o sintetizarse contradictoriamente en las decisiones tomadas entre pares. Las combinaciones pueden ser variadas y no están informadas por jerarquías previas a la experiencia. En cada decisión propia pugnan agendas de múltiples planes curriculares.

La escuela no puede restablecer por sí sola una jerarquía común de saberes, pasiones y valores. Pero sí puede hacer dialogar los diversos mundos que habitan los niños y adolescentes. Devolverle inteligibilidad a la acción, ayudar a configurar las organizaciones de sentido personal, elaborar narrativas potentes que

nos permitan transitar entre mundos sumando riquezas y comprensión, puede redefinir a la escuela como organización inteligente al servicio de las nuevas generaciones.

María Zambrano señaló que “pensar es descifrar lo que se siente”.

La escuela necesita volver a pensar qué sienten sus alumnos, qué pasiones los recorren, con qué palabras nombran sus mundos. Lo necesita hacer para recuperar oficio, para reconocer la dignidad de los sujetos y para extenderles una invitación abierta a dialogar con otros saberes que sinteticen posibilidades más allá de todo enclaustramiento.

## 7.

En *La Leyenda del Santo Bebedor*, Joseph Roth describe la historia de Andreas, un hombre que, aunque posea honor, no posee domicilio, ya que duerme bajo los puentes del Sena. No tener domicilio le hace perder el honor, ya que su palabra no puede inscribirse en un lugar de referencia, que diferencie un afuera de un adentro. Los sujetos se derrumban cuando no pueden volver a un lugar seguro, a un espacio propio y afectivizado. Cuando esas condiciones se resignan, los niños se sumergen en procesos crecientes de mudez donde la palabra se fragiliza hasta tornarse inaudible. Los niños que viven en condiciones de promiscuidad, sin intimidad, ni espacio propio alguno, construyen subjetividad sin narrativa, aislándose de sí mismos tanto como de los otros. En muchas ocasiones, la mejor política educativa es una política de vivienda, para que los niños y niñas puedan regresar a mundos seguros y propios, donde la palabra enlaza y la mesa familiar convoca.

Estas ausencias de los espacios fuertes de la infancia tienen soluciones vicarias: los niños enmudecidos recrean una relación afectiva con los electrodomésticos, incluyendo –no podría ser de otra manera– las pantallas sucesivas del televisor, de la computadora y del celular. La intersubjetividad ha dado paso a la interconectividad del mercado, que asegura clientes fidelizados para toda la vida. Los otros niños, también enmudecidos dirimen sus tensiones con otras armas, muchas de ellas de fuego. Nuestra sociedad le está enseñando a los niños que la solución más rápida de los problemas más superficiales y banales puede lograrse usando armas de fuego. Muchos niños *saben* esto, aunque no lo hayan *aprendido*.

## 8.

La escuela pública de hoy no logra mezclar a los niños de distintas procedencias. Barrios homogéneos favorecen escuelas homogéneas. Las escuelas públicas posibles necesitan heterogeneidad, combinación de horizontes de vida, conocimiento de otras reglas familiares. Los criterios zonales entendidos como discriminación positiva han originado instituciones redundantes respecto al medio social. Los niños también se vuelven violentos cuando advierten que la escuela es una continuidad no modificada de su barrio o de la calle donde viven. Cada escuela debe tener su luz propia, una luz mestiza con el mayor grado de tonalidades posibles, siempre rigurosa en sus logros sociales y sus resultados académicos. Una mayor cohesión social resulta de una mayor diversidad al interior de cada

institución educativa. Hay una demanda oculta y tácita de las nuevas generaciones por instituciones que permanezcan y estén allí, aunque todo cambie. Necesitamos escuelas y necesitamos un sistema educativo. Perlas en collares.

\*Licenciado en Letras y Profesor de Historia. Docente e investigador de la Universidad de Buenos Aires. Director ejecutivo de la asociación civil Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina (Appeal). Jefe de Asesores de la Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.