

CABALGATAS FILOSÓFICAS POR LA LLANURA PEDAGÓGICA

Rafael Gagliano *

El devenir de la educación pública, en la metáfora de una *cabalgata*, requiere pensar en una necesaria indagación filosófica que contemple los tiempos y las velocidades en que se vienen dando los cambios.

* 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.

Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.
Quanto ameí ou deixei de amar, é a mesma saudade em mim.
Fernando Pessoa (1931).

Paso

Toda cabalgata que se precie inicia su derrotero con otros y lentamente. Es necesario reconocer el terreno, ser uno con la cabalgadura y avanzar sin mayores certezas sobre los posibles mundos más allá del punto de partida. Toda cabalgata es una empresa colectiva cuyos propósitos se negocian en un diálogo incesante de voces y movimientos. El propósito de este trabajo consiste en invitar a pensar en movimiento, en presencia de otros que también cabalgan, algunas zonas de articulación entre indagaciones filosóficas y problemáticas de la educación pública.

Muchas y muy variadas fueron y son las ideas filosóficas que informan las prácticas educativas y las definiciones ins-

titucionales. Muchas veces, el Estado desde sus políticas públicas, otras veces, las propias instituciones y, casi siempre, los docentes en sus prácticas cotidianas reflejaron adhesiones filosóficas en las que inspirarse respecto a propósitos y fines de la acción educativa. Sucede que la inquietud filosófica adquiere su vigor y relativo poder cuando educamos en el entendimiento de la existencia de mundos externos, configurados históricamente y valiosos para los sujetos. Educar es abrir senderos de conocimiento, experiencia y trabajo en mundos preconstituidos, aunque nunca cerrados. Si las presencias del mundo social, del lazo económico y la resonancia cultural se han disipado, la articulación posible entre filosofía y educación no discurre tanto por preguntar sobre el mundo tal como ha llegado hasta nosotros sino, tal vez, por saber si existe la posibilidad de hacer lugar para que haya mundos, aquél u otros, donde las nuevas generaciones puedan escribir sus vidas en agendas amplias.

La sensibilidad de las nuevas generaciones está más orientada a inventar nuevas realidades que a revolucionar o perseverar en los mundos de sentido en que habitaron sus mayores. Educar, en estas circunstancias, implica, pues, un plus de compromiso con la innovación, la experiencia en redes y la confianza continua y fluida en los sujetos y las organizaciones que aprenden de sí mismas.

Históricamente, niños y adolescentes no pudieron discutir, en hogares y escuelas, los futuros en los que iban a vivir. Cuando llegaba, la filosofía se imponía desde el exterior en forma de idearios o metas institucionales, respaldadas en criterios de autoridad. Se entendía que la identidad era un atributo ya

no de los sujetos, sino de las organizaciones jerárquicas. Esto derivó en conductas auto-suficientes que desconectaron a las escuelas de las comunidades en las que estaban inmersas. Muchas instituciones preparaban a las nuevas generaciones para mundos escolarizados que sólo existían en las fronteras tangibles del propio establecimiento. La llanura pedagógica se tornó iatrogénica.

El laicismo, no examinado durante décadas y asumido como creencia de eclecticismo apolítico, habilitó contratos pedagógicos anémicos de ideas-fuerza. La comunidad perdió confianza en sí misma y las alianzas intrageneracionales, tácitas y poderosas en otros tiempos, se fisuraron irremediablemente. Resultaba inevitable la descomposición de esa estructura ficcional que no daba cuenta de las transformaciones tecnológicas, culturales y convivenciales que *hacían mundo* fuera de las gramáticas escolares. Más tarde, la escuela cambió, pero por pura prepotencia de niños y adolescentes que instalaron sus otros mundos en la vida cotidiana de las instituciones.

La cabalgata se detiene ante un pantano cuyas aguas cenagosas impiden la marcha. Necesitamos reflexionar y acumular masa crítica de pensamiento colectivo. Las escuelas pueden funcionar si conocen y reconocen a sus estudiantes y los potencian en proyectos de vida y trabajo: esa tarea es quehacer de muchos, provistos de todos los saberes y recursos de que dispongamos.

Las pertenencias institucionales de las jóvenes generaciones están sometidas a incessantes modificaciones, flujos *impermanentes* y conexiones múltiples con otras zonas de identificación: con los modos en que han decidido

instalar sus vidas, niños y adolescentes, han puesto en red y valor la escuela de siempre.

La indagación filosófica puede llevar a cambios conceptuales, nuevas perspectivas de micropolítica cotidiana y retorno de la alegría por conocer y sentir en compañía de otros.

Para ejercer esos poderes de reconstrucción institucional, grupal y personal, la pregunta por mejores prácticas profesionales y un desafío por mayor calidad de vida y de derechos, ha de sostenerse por el conjunto de la comunidad educativa sin renunciamentos o atajos tangenciales.

Aquí es necesario resituar un viejo problema de la ética y de la filosofía: la solidaridad intergeneracional. Para que las concepciones de justicia y derecho sean una realidad exigible en la vida de niños y adolescentes, no solamente debemos conocer curricularmente el mundo legal de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Resulta imperioso aproximarnos con renovada pasión a los compromisos y contratos tácitos de la solidaridad entre las generaciones. No se trata de transmitir con fe instrumental el acervo total y completo de la cultura letrada; hacia adelante, solidaria, resulta la práctica cotidiana de encender los pequeños fuegos de las herencias, las preguntas que nuestra cultura ha podido formularse y responder y cómo, y las otras que aún aguardan a nuevos herederos.

La solidaridad intergeneracional educa a dos puntas, ya que reconfigura los guiones de las generaciones adultas en el mismo proceso en que ritualiza e instituye a los jóvenes herederos. En muchos momentos de la historia, los herederos no demandan contenidos o prescripciones curriculares, sino disposiciones a explorar, empatías en las búsquedas,

formas valiosas, intensidades y libertades para conocer sus propios intereses.

Si nuestra sociedad restringe o clausura la posibilidad cierta de la transmisión solidaria de las herencias o la reserva para un grupo minoritario de la población infantil, el conjunto se disloca en fragmentos que no se reconocen como fraternos-filiados y más entropía, caos y resentimiento muerde a los sujetos desde adentro.

Las herencias no son sólo un recorte ilustrado y armonioso del legado cultural, arbitrariamente recortado por los ideales de época. Los herederos son aquellos que pueden mirar e interrogar el conjunto del acervo, haciendo visible la trama intangible de las luchas, los conflictos y las agonías que han conformado el presente en que venimos a dar. Desde ese diálogo incandescente entre herencias y generaciones resulta imaginable crear guiones de vida o cartas de navegación fundadas en derroteros de interés, deseo, trabajo y conocimiento. La solidaridad intergeneracional circula por los intersticios de esa aventura.

Renovadores modelos de intercambio solidario entre adultos y jóvenes abrirían nuevas avenidas a las indagaciones críticas de nuestro tiempo, evitando la transmisión inconsciente de conflictos irresueltos por las viejas generaciones. La solidaridad intergeneracional se inscribe en el triángulo ético dar-recibir-devolver. El malestar generalizado de las últimas décadas ha bloqueado el movimiento del triángulo. Existen problemas del ofrecer, de construir el don, de entrelazar preguntas y comunicar significados. Muchos docentes descreen, porque sobre ellos se han descargado las políticas públicas neoliberales

Las escuelas pueden funcionar si conocen y reconocen a sus estudiantes y los potencian en proyectos de vida y trabajo.



de minusvalorización de los muchos saberes con que cuentan, y pueden dar con integridad asertiva. Necesitamos parar, poner de pie las instituciones, devolviendo poderes legítimos a los docentes y a las comunidades locales. Nos urge recordar que sabemos caminar juntos, educando a nuestro prójimo como a nosotros mismos. Toda escuela constituye un centro activo y distribuidor de saberes socialmente productivos. Escuelas productivas invitan a construir ciudadanía juvenil, conscientes de sus derechos y obligaciones.

De no existir esa confianza social, todo dar no enlaza con los saberes de la recepción y las luchas por los sentidos de la interpretación; así, no se crea vínculo alguno con la justicia futura de toda devolución. Hacer lugar para que la solidaridad intergeneracional convoque los trabajos propios de la cultura del siglo XXI implicará, seguramente, remover las condiciones que perpetúan los destinos crueles del abandono, la pobreza y la indigencia. Soslayar el compromiso, profundizará el ya iniciado ciclo de deshumanización que la industria del entretenimiento masivo completará, a su modo, con éxito rentable.

Trote

La cabalgata adquiere una mayor velocidad respecto de las primeras aproximaciones al territorio fronterizo entre filosofía y educación. Esa misma velocidad es la que está

presente, en sus propios registros y circuitos, en la aceleración de los ritmos e intensidades de la experiencia humana de las jóvenes generaciones. La cabalgata convoca a una tertulia filosófica respecto de la naturaleza de los cambios y la constitución de los sujetos. Es una tertulia dinámica, propia de un nomadismo cognitivo, *afectivizado* por la velocidad y el vértigo que desmaterializa las cronologías conocidas y disuelve los límites espaciales tradicionales. Si bien esa aceleración es común al conjunto de niños y adolescentes, la producción y reproducción de la vida cotidiana territorializa las experiencias y hace que los barrios y las casas se recorten con mayor fuerza de porfía sedentaria. Hay niños que hacen sus vidas en velocidades locales; hay otras infancias que se abren a intensidades intermedias; también están los niños globalizados, navegantes y consumidores de experiencias virtuales. En cada joven pueden convivir surcos y andariveles de diferentes pruebas atléticas, donde la velocidad o la resistencia alternan en el mismo sujeto.

La música en la que viven y albergan su ser niños y adolescentes, ha cambiado, definitivamente, el conjunto de las representaciones, los valores y las identidades sociales. Las mediaciones se han *afectivizado* y los procesos cognitivos se han tornado flexibles, abiertos e irónicamente autocríticos. Una renovada gramática musical eslabona las experiencias

y resignifica los dormidos poderes de la imaginación. La educación se ha hecho más visual, más cromática, más metafórica. Pero, sólo con mirar o escuchar no logramos necesariamente comprendernos o entender el mundo. La vieja pasividad de los alumnos escuchando los redundantes himnos docentes puede duplicarse en recitales y videos.

Una filosofía para los sujetos de la educación demanda la articulación de los múltiples poderes, capacidades e inteligencias. Necesitamos, por igual, producir sentido y crear conocimiento, tanto como entregarnos sin condiciones a la riqueza visual y sonora de las creaciones artísticas. Buscar la verdad, descubrir la falsedad es tan importante como desarrollar el gusto, desplegarse en juegos y competencias físicas y potenciar la imaginación propia. Para ello la filosofía invita a fundar espacios para investigar, trabajar, jugar y crear.

El alcance que la filosofía de la educación brinda a los sujetos también contribuye a pensar el cotidiano escolar desde la organización y flujo de los tiempos, los modos de autorregulación y las capacidades del cuidado y la protección. El espacio educativo, filosóficamente indagado, constituye el mapa de las interacciones multidimensionales de sujetos, saberes y reglas.

En dichos espacios, la indagación filosófica habilita un modo de ver hechos y prácticas educativas. Ese modo de ver permite abrir oportunidades para habitar inteligente e intencionadamente el espacio propio, ayuda a cambiar la poética escolar en términos de un hacer recreado diariamente; induce, también, el despertar de saberes dormidos, olvidados o sometidos a incompletud.

Ese modo de ver al trote con que la filosofía invita, construye ciudadanías más complejas e incluyentes. Esa ciudadanía con valor agregado, sustentable y no asistida, es lectora de indicios, marcas y huellas dispersas que rehuyen toda configuración, hasta que nuevas luchas por la justicia y la solidaridad reúnan los fragmentos y terminen por conformar otros mundos habitables.

Galope

La cabalgata no se detiene y adquiere una nueva configuración colectiva cuando el galope hace consciente la resistencia y presencia de la tierra. Ninguna velocidad, individual o colectiva, manual o mecánica logrará desahitarnos, fisurar los lazos que nos unen a nuestro hábitat. Lo próximo y lo lejano, todo se convoca en el horizonte real del territorio que pisamos y del cual somos expresión perturbadora o equilibradora.

La cabalgata se detiene en un claro del bosque y allí la naturaleza nos interpela con su presencia, sus voces y sus poderes envolventes. Como muchos niños, adultos y ancianos, la naturaleza está en peligro. Mientras unos asumen riesgos para incrementar su capital, otros corren para sobrevivir cotidianamente.

La indagación filosófica tiene que hundir su bisturí en la ignorancia ambiental, en las pequeñas catástrofes del barrio, en la producción de basura como modo de vida. Nos desafía la construcción de una ecología de la mente, entrelazada por conexiones cognitivas y afectivas con el propio hábitat.

La escuela triunfa cuando los sujetos construyen mapas de conocimiento a los que pueden referirse y autorreferirse saltando del mapa al territorio con prácticas y saberes

sustentables. Supuestos epistemológicos y antropológicos caerán pesadamente junto con las viejas estructuras que les dieron sustento.

Necesitamos ir hacia una filosofía y una pedagogía de supuestos mínimos que enfrenten los conflictos ambientales con enfoques prospectivos y anticipatorios. La escuela debe salvar la brecha de saberes ignorados u olvidados sobre el propio hábitat, y reconocer que detrás de muchos problemas institucionales y de aprendizaje subyacen ambientes deteriorados o destruidos. La ciudadanía ambiental resulta inescindible de la política, la ciudadanía social o económica.

Niños que no pueden salir de sus hogares porque la calle ya no les pertenece, servicios públicos que no llegan o lo hacen con baja calidad, territorios vandalizados por organizaciones delictivas o bandas de muchachos, el nomadismo de familias devenidas migrantes económicos, los vínculos aciagos con la adicción, el sexo y la muerte violenta, son en su conjunto o remiten a conflictos ambientales no resueltos. No hay autoindulgencia posible que transija con esa configuración de mundo. Desde la escuela como centro de saberes productivos y hogar de sujetos de derecho y obligaciones necesitamos recuperar la voluntad de habitar la tierra propia y cercana. Una pedagogía del habitar nos demanda reflexión permanente, incorporar perspectivas multidimensionales que den cuenta de los muchos universos que se entrelazan en el saber-habitar. No se puede *no habitar* pero sí, hacerlo de muchas maneras. Pensar filosóficamente nos ayudará a revalorizar la experiencia como campo de aprendizaje resonante y al trabajo ambiental, como un ámbito de vida que nos conecta con las generaciones pasadas y las por venir.

Las relaciones sinérgicas entre filosofía y educación pueden ayudarnos a saber habitar el mundo, entenderlo, rehacerlo, conservarlo y amarlo. Al ignorar la realidad próxima que habitamos, indagada desde la ciencia, el arte y el trabajo informado, denigramos las posibilidades que nos ofrece el conocimiento del mundo y clausuramos el potencial de desarrollo que late en cada sujeto de aprendizaje. No hacer, no conocer, aumenta exponencialmente la desorganización entrópica de las sociedades y los ecosistemas.

Necesitamos no solamente integrar a todos los niños a la sociedad y a sus recursos, sino también a ambientes seguros y sustentables. Para hacerlo, debemos apelar a inteligencias colectivas ya que no hay disponibles discursos canónicos que nos ofrezcan condiciones de entendimiento pleno de la época que habitamos.

En verdad, habitamos ambientes tanto como épocas y ambos, por igual, resultan reacios a tornarse visibles en la vida cotidiana. Ni los anuncios de salvación, ni las promesas de revolución, ni la dulce anarquía desescolarizadora, mucho menos el *ethos* guerrero o la hipnosis de la industria del entretenimiento pueden conjurar los sentidos del colectivo social, comunitario y ambiental.

Si cada escuela se transforma en un nodo activo por una nueva ecología de la mente y del ambiente, podemos avanzar en la solución de los problemas reales con conocimiento y voluntad política. Podemos ser autores de ambientes, sujetos atravesados por voces propias y responsables, verbales y musicales, amorosas y tecnológicas.

La cabalgata concluye, regresa a su fuente, pero ya no es la misma que la que partió. 