

***Historia y Vida Cotidiana en Educación***  
***Perspectivas interdisciplinarias***  
**Nora Emilce Elichiry (Compiladora)**  
**Ediciones Manantial**

**Comentario: Dr. Juan Carlos Volnovich**  
**Presentación del libro en la Biblioteca Nacional.**  
**Buenos Aires, 19 Septiembre de 2013**

Tengo con Nora Elichiry una doble deuda: le debo el gusto enorme de participar en esta presentación, y le debo la incitación a leer una obra que me ha maravillado por la rigurosidad de sus conceptos y la amplitud de las investigaciones aquí plasmadas. No puedo menos que señalar, de entrada, que aprendí muchísimo leyendo *Historia y vida cotidiana en educación*, el libro que nos convoca.

Voy a desplegar mis comentarios, entonces, a lo largo de dos ejes:

- El primero es el contexto de aparición de esta obra
- En segundo término haré algunas consideraciones acerca del libro

Para referirme al contexto de aparición comenzaré con dos afirmaciones:

- La primera de ellas: nos ha tocado vivir un período trascendente en la historia de la humanidad; momento en que las innovaciones tecnológicas están impactando en el sistema educativo, en la vida misma, como nunca antes había sucedido. O, al menos, como desde la invención de la imprenta, desde Gutemberg, no había sucedido. Y la cuestión no se clausura ahí. Quiero decir: antes que asistir a la incorporación de novedades tecnológicas estamos asistiendo a cambios culturales. Hemos pasado de una cultura textual organizada en función de la lectoescritura --libro, papel y lápiz--, a la cultura de la imagen que, a su vez, rápidamente, le dejó lugar a la cybercultura. Entonces, en primer lugar afirmo que aquí se trata de la cybercultura y de los sujetos

que la protagonizan: nosotros, los inmigrantes digitales que aun no hemos desarrollado los instrumentos teóricos ni las herramientas epistemológicas con las que podamos teorizar acerca de los procesos y las operaciones lógicas desplegadas por los nativos digitales. Quiero dejar bien en claro que no estoy aludiendo solo a las innovaciones científicas, técnicas y aparatos que, en el mejor de los casos, son aceptadas por el sistema educativo. No estoy hablando del Plan Sarmiento o del Proyecto Conectar-Igualdad. Lo que quiero compartir con ustedes es la impresión de asistir a un cambio cultural dado por una transformación cualitativa.

- La segunda premisa alude a la separación entre educación y tiempo libre; alude a la separación entre la realidad real y la realidad virtual. En la cibercultura el muro que limita educación y tiempo libre, tiende a esfumarse. El muro que separa realidad y realidad virtual tiende a desaparecer. Se evapora la superficie que delimita el desempeño de las pibas y de los pibes en la escuela y fuera de ella.

En la cultura textual, mientras duró el modelo que conocí cuando yo era pibe, la escuela pública, obligatoria y gratuita, tenía un lugar privilegiado. La institución educativa dentro del Estado instituido para garantizar la grandeza de la Nación albergaba a una multitud de chicos, sujetos que se capacitaban para un futuro en el que los valores de progreso a partir del trabajo, la honestidad y la decencia, tenían su lugar. Estudiar era nada más y nada menos que eso: una obligación que no se discutía porque no se sentía como obligación. Estudiar era tan natural como comer con la boca cerrada o cepillarse los dientes por la mañana. Estudiar era nada más que eso: prestarse como recipiente a ser llenado de conocimientos a veces, y ubicarse como intérprete de textos, otras.

Y estudiar, se estudiaba en la escuela. También en la casa, cuando se hacían las tareas para el hogar. El resto era puro entretenimiento.

¿Se estudiaba en la escuela? Más bien se estudiaba en la hora de clase. Porque la escuela cumplía, también, una función fundamental: marcaba un ritmo, una periodicidad. La hora de clase auguraba el recreo. La entrada y la

salida diaria delimitaban el horario de clase. El fin de semana venía después de la semana de clases y el ciclo lectivo culminaba con las vacaciones.

La hora de clase, el día de clase, la semana de clases, el año escolar estaban signados y dedicados al estudio. El recreo, la salida, el fin de semana, las vacaciones, a la recreación. Ese ritmo fue gestando un orden, una serie de valores basados en la administración del tiempo. El tiempo útil dedicado a aprender y el tiempo dedicado a la recreación: el tiempo libre, el ocio. En cierto sentido: tiempo perdido.

Junto a esta valoración del tiempo venía la otra. La de la dieta cognitiva. La dieta estaba compuesta por matemáticas, lengua, historia, geografía y algunas asignaturas más a las que, con el tiempo se les fueron agregando otras: inglés, computación. Estas asignaturas debían mantener entre sí un porcentaje adecuado para garantizar una correcta formación. La dieta cognitiva como la dieta alimenticia hecha a base de hidratos de carbono, proteínas, grasas, minerales y vitaminas permitía --toleraba, más bien-- en dosis justas, a las golosinas. Porque sobre las golosinas era fundamental estar alerta. Son ricas, ninguna duda cabe que más ricas que la comida tradicional --mucho más ricas que la sopa, por supuesto-- pero, ya se sabe, las golosinas en exceso hacen daño, engordan y no alimentan, desvían el apetito y compiten con las comidas. Cuantas más golosinas, menos comen a la hora de la cena. De manera tal que...pocas, y alejadas de las comidas. Si acaso como premio después de haber aceptado sin chistar todo lo que antes se les ofreció.

Pues bien, anticipo desde ya que la actitud de muchos adultos --y de no pocos educadores-- con respecto a las nuevas tecnologías es casi siempre semejante a la posición que sostienen con respecto a la comida y las golosinas. Las conceden, las aceptan, las permiten siempre y cuando no atenten contra la buena alimentación. Es lo que sucede con los videogames, el chat, la play o la televisión. Hay que dosificarlas, alejarlas del estudio, permitirles como premio después de haber cumplido con los deberes y garantizar que no se consuman en exceso por que puede indigestarlos. Su poder adictivo funciona como una amenaza.

Había una vez, decía, un sistema educativo que se correspondía con la subjetividad de la época a la que contribuía a reforzar. Hubo una vez una escuela pública, gratuita y obligatoria. Ese sistema no ha desaparecido del todo pero ya hay otro modelo y otras subjetividades que ocupan su lugar. No se trata de modelos nuevos que, contrastados con el que la modernidad nos legó, dejan mucho que desear. No se trata –o, no sólo se trata-- de edificios deteriorados; de alumnos que le faltan el respeto a las maestras o de autoridades que han perdido jerarquías. No se trata –o, no solo se trata-- de la ausencia de valores, o de la presencia abusiva de una cultura de la imagen que vino a desplazar a la cultura de los textos. Lo que sucede es que con la destitución del Estado nacional como metainstitución dadora de sentido, han estallado las demás instituciones. Y así, las condiciones de permanencia y de estabilidad que el sistema educativo aportaba, desaparecen. Los valores, los sagrados valores de la abnegación, la honestidad, el altruismo, el esfuerzo, ya no están. Pero eso no quiere decir que ha triunfado el mal. Eso no quiere decir que ahora el egoísmo, la corrupción y la pereza han venido a ocupar el lugar dejado vacante por las buenas almas. Significa que, ante el vacío de instituidos que los aseguren, ya no hay referentes que permitan separar el bien del mal, ya no hay valores trascendentes. Ahora son valores inmanentes lo que se gestionan en cada situación y su regulación depende de la correlación de fuerzas sostenida por los poderes de turno. Sin Estado-nación que asegure las condiciones de existencia, la escuela como dispositivo de capacitación ve alterada su consistencia, se evapora su sentido. El agotamiento del Estado-nación como principio general de articulación simbólica le ha quitado el sostén a la estructura y es así como, insensiblemente, los alumnos de antes, les cedieron el lugar a los usuarios de ahora. Si para los alumnos de antes estudiar era prestarse como recipiente a ser llenado de conocimientos o ubicarse como intérprete de textos, para los usuarios de ahora la cuestión es navegar el hipertexto eludiendo cualquier sentido, evitando la más mínima significación que pudiera distraerlos de la infinidad de conexiones en las que se les juega la vida.

En momentos como el que nos toca vivir, cuando después de siglos en que la escritura se mantuvo reducida al lápiz con una sola mano sobre el soporte

papel, se ha pasado a la escritura con las dos manos en el teclado y, en menos de lo que canta un gallo, a la producción de mensajes de texto en los teléfonos celulares con los pulgares, los alumnos han dejado su lugar a los usuarios. Y los usuarios se caracterizan más por las operaciones que pueden llegar a hacer con el flujo de información que reciben que por el sentido que le encuentran a los textos que se le ofrecen. Entonces, transformado en usuario, el alumno no interpreta textos, no lee ni descifra, no incorpora algo que en el futuro puede llegar a servirle, solo opera, genera estrategias operativas – muchas veces extremadamente barrocas y complejas-- para que la marea de información se le vuelva habitable.

Así es que no se trata de aceptar o rechazar las innovaciones tecnológicas. Las nuevas tecnologías están aquí, han llegado para quedarse y para ir transformándose y transformando a pasos vertiginosos el mundo que habitamos. Forman parte del paisaje habitual en el que desarrollamos nuestras vidas de modo tal que deberíamos incluirlas en la agenda teórica, ideológica y política antes que como contexto que nos incluye, como texto, incluso como texto inconsciente que nos constituye. De lo que se trata, entonces, es de desprendernos de nuestros prejuicios para ponernos a construir instrumentos y herramientas que nos permitan entender algo de lo que pasa en la red; eso que pasa y que va transformando nuestras operaciones lógicas, nuestra manera de pensar y, tal vez no sería arriesgar demasiado decir, siguiendo a Adorno y a Marcuse, introduciendo cambios en nuestra segunda naturaleza si es que no nos atrevemos a afirmar la metamorfosis del inconsciente.

Por todo esto es que pienso que, tal vez, ha llegado el momento en que los educadores y los psicoanalistas debemos empezar a reflexionar acerca de qué es lo que hacemos y qué es lo que deberíamos dejar de hacer con la infancia. Tal vez, antes que tomar la infancia como objeto de estudio y de asistencia deberíamos pensar la “desatención”, la “hiperactividad” y la “desobediencia” como un analizador de esta cultura y, sobre todo, preguntarnos qué es lo que el Sistema, el Sistema Educativo y hasta el dispositivo académico hace con nosotros. Qué nos demanda. Síntoma de qué, somos. Tal vez ha llegado el momento en que nosotros, pedagogas y psicólogos, debemos empezar a pensar la infancia por fuera de una intervención convencional: aquella que evite

deslizarnos al lugar común que clausura, justamente, lo que el síntoma individual, que dice siempre algo del síntoma social, intenta abrir.

### **Anuncié al principio que iba a hacer algunas consideraciones acerca del libro**

Por sobre las múltiples virtudes del texto que nos convoca, son dos las características que lo distingue. Por un lado nos invita a transitar por el universo de las teorías que en la actualidad dan cuenta del salto cualitativo experimentado por la educación; por el otro se organiza en torno a una columna fundamental: la interdisciplina protagonizada, aquí, por la antropología social, la etnografía, el marxismo y la historia.

Nora Elichiry ha logrado compilar seis textos que iluminan el panorama de las investigaciones académicas en el área educativa en momentos de los grandes cambios culturales a los que antes aludí. En ***La comprensión como proceso creativo: reconsideraciones sobre Mijail Bajtín***, Nora afirma que el centro organizador y formador de la actividad mental no está en el interior del sujeto, sino en la interacción. “La cuestión no está en la conciencia subjetiva de los hablantes...sino en lo que la lógica social objetiva de sus interrelaciones les exige.” Pero esta interrelación es una interrelación muy particular a partir de su condición dialógica desde que incluye la interlocución humana como base de la comprensión, el significado y la interpretación. Así como Vigotzky enfatizó el habla social como mediadora del desarrollo cognitivo, Bajtín abordó la especificidad de estos géneros de habla social y su interacción dialógica cuestionando la disociación entre lo individual y lo social.

Estas ideas de Nora me remiten al psicoanálisis. En *Psicología de las Masas y Análisis del Yo*, dice Freud: “En la vida anímica individual aparece integrado siempre, efectivamente, ‘el otro’, como modelo, objeto, auxiliar o adversario, y de este modo, la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio, psicología social, en un sentido amplio pero plenamente justificado”.

Porque el caso es que ese “otro” presente en el origen individual es, inevitablemente resultado del “Otro” social, del sistema de producción y de la cultura en la que cada uno, cada una se inscribe. De manera tal que el “otro” no tiene por qué quedar clausurado en su presencia empírica de objeto; no tiene

por qué soldarse con su existencia estrictamente material. Ese “otro” es el papá, la mamá, el hermano, la maestra y el médico pero es, también, un “Otro” que está siempre presente en la vida psíquica individual. Y muchas veces ese “Otro” omnipresente es un poder despótico y feroz.

En la ***Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto***, Elena Achilli desarrolla una interesante crítica al lugar común que se expresa como necesidad de contextualizar los procesos socioeducativos; contextos que la autora prefiere nombrar como *cotidianidad escolar*. Es por eso que para analizar la configuración de los procesos de fragmentación socioculturales hace foco en tres contextos: el contexto de la escala cotidiana, el contexto sociourbano y el contexto de las políticas neoliberales. Contextos que suponen niveles diferentes, dinámicas diferentes y sujetos diferentes que sin embargo se interrelacionan y se entrecruzan. Como antes sugerí, antes que contextos, son textos que, al atravesarnos, nos determinan.

Lilian Sinisi nos sugiere en ***Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y tramas psicoeducativas*** retomar el concepto de vida cotidiana en los términos que Agnes Heller lo propone y apela al enfoque etnográfico para iluminar la producción de un borde situacional en las relaciones de las escuelas comunes y las escuelas especiales. Encontré en su texto una aproximación crítica convincente con respecto a la resiliencia y la educabilidad, esos términos tan de moda.

En ***Los sujetos de la educación: una mirada gramsciana*** Flora Hillert analiza la relación del educador-educando, en un contexto concreto, histórico, material y simbólico que no excluye la transformación de la realidad y sostiene la condición del educador como filósofo democrático.

La otra disciplina, la historia, concurre a la cita con dos ensayos que bien pudieran ser un libro cada uno.

Leyendo ese texto magistralmente documentado --***Conocimientos, prácticas y valores en la primera psicología pedagógica en la Argentina (1900-1920)*** de Ana María Talak—uno no puede menos que reconocer como aquellos

vientos trajeron estos lodos; como ciertas concepciones actuales son solo residuos de aquellos instituidos.

Con ***Retorno al problema de los orígenes sociales de la psicología. Un ejemplo ilustrativo: las teorías hereditarias del siglo XIX*** de Mauro Vallejo vine a confirmar lo que me suponía: los niños vienen de París y las ideas de Francia; fundamentalmente las aportadas por el alienismo al problema de la herencia que desembocaría en el estudio de las familias y las transmisiones generacionales.

Nora Elichiry, Elena Achilli, Liliana Sinisi, Flora Hillert, Ana María Talak, Mauro Vallejo...escribieron. La escritura, ya se sabe, está del lado de lo fijo, de lo inmutable; es, si se quiere, conservadora. Por el contrario, la lectura está del lado de lo efímero, es siempre innovadora. La lectura es ese acto singular que resiste indoblegable a cualquier imposición de sentido. En principio porque la lectura no está inscrita en el libro y, a despecho de la intención que como autoras y autor puedan asignarle, la interpretación que del texto hagamos nosotros queda libre de volar por donde ellas y el no lo ha previsto. Entonces, ya que este libro no existe a no ser por la significación que nosotros como lectoras y lectores podamos otorgarle, aceptemos el desafío de llenarlo de sentido.

Michel de Certeau decía que “el valor de un texto está determinado por la exterioridad del lector. El valor de un texto se encuentra en el juego de implicaciones y de astucias entre dos tipos de expectativas combinadas: la que organiza un espacio legible (una literalidad), y la que da los pasos necesarios para la ejecución de la obra (la lectura).”

Ellas y el escribieron. Nosotros somos sus lectores: viajeros que circulamos por su tierra, nómades furtivos que atravesando sus campos vamos arrebatando frutos.

Nora, Elena, Liliana, Flora, Ana María y Mauro escribieron. Ahora, léanlos. Transiten el libro, circulen por su texto, háganlo volar, pasen y repasen por sus reflexiones, por ese desborde de sutil sabiduría. Llénenlo allí donde ellas y el no pudieron imaginarlo. Y, por sobre todo, disfrútenlo como lo he disfrutado yo.