

Nora E. Elichiry (Compiladora)

Notas de la presentación del libro realizada por Pablo Daniel Vain en la Biblioteca Nacional (Buenos Aires) el 19 de setiembre de 2013.

Hace unos años, Nora Elichiry me invitó a participar en un libro que estaba compilando, cuyos principales destinatarios eran los estudiantes de Psicología. Recuerdo que su preocupación era entonces, que esos estudiantes pudieran abrirse a otras miradas que posibilitaran superar la visión individual, como explicación excluyente de las vicisitudes humanas.

Como ustedes saben, este año se cumple medio siglo desde la aparición del libro “Rayuela” de Julio Cortázar. Cortázar escribía en “El libro de Manuel”:

Yo escribo y el lector lee, es decir que se da por supuesto que yo escribo y tiendo el puente a un nivel legible. ¿Y si no soy legible, viejo, si no hay lector y ergo no hay puente? Porque un puente, aunque se tenga el deseo de tenderlo y toda obra sea un puente hacia y desde algo, no es verdaderamente puente mientras los hombres no lo crucen. Un puente es un hombre cruzando un puente, che.

Y creo que lo más interesante de este libro, es precisamente su intento de tender puentes entre esas diferentes miradas, tal como Nora señala cuando dice, en la Introducción:

Se trata de un intento de polifonía de voces, que al poseer las mismas facultades lógicas y la común confrontación puede promover nuevas construcciones.

Se trata -me permito agregar- de hombres y mujeres cruzando puentes y saliendo de las fortalezas blindadas y segurizantes que tejen, muchas veces a su alrededor, las disciplinas.

No quisiera convertir esta presentación en un resumen. El libro está allí y felizmente al alcance de todos. Prefiero intentar sumar una voz más, a esa polifonía que promueva la construcción dialógica, a la que el libro nos invita.

Y en ese sentido, tomé algunas ideas de los textos que integran el libro y que a mí me han resultado potentes para reflexionar.

En el texto **La comprensión como proceso creativo. Reconsideraciones sobre Mijaíl Bajtín**, Nora Elichiry nos invita a pensar en torno a la comprensión como relación intersubjetiva, mediada por el lenguaje.

Partiendo de las ideas de Bajtín, la propuesta pone en cuestión la enseñanza basada en la retórica, que predomina hoy en las aulas.

En relación con esto creo interesante, hacer participar a Paulo Freire en este diálogo. El pedagogo brasilero afirmaba:

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual (...) más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante -el ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a pe-

trificarse o a transformarse en algo inerme, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto -el que narra- y objetos pacientes, oyentes -los educandos. Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente esta, narrar, siempre narrar.

Pero cuando vemos que:

Bajtín (1982) afirma que aquel que comprende participa del diálogo, prosigue con la creación de su interlocutor, multiplicando la riqueza de lo ya dicho.

es cuando podemos comprender, en toda su magnitud, porque el diálogo es la clave de la perspectiva freireana acerca de la educación y el sentido de la afirmación de Freire, acerca de la cristalización de los contenidos.

La retórica unidireccional -generalmente a cargo del docente o del libro de texto- obtura la comprensión, entendida como un proceso inacabado en el cual, como se dice en este capítulo:

A cada enunciado del otro se le hace corresponder los propios, formando una especie de réplica. Cuanto más numerosas y sustanciales son esas réplicas más profunda será la comprensión.

O, haciendo entrar nuevamente a Paulo Freire en esta conversación, pensar que no se trata "...de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas."

Otra idea que me resulta potente, es el supuesto respecto a que:

un enunciado no puede entenderse fuera de las interrelaciones organizadas de los interlocutores. La cuestión no está en la conciencia subjetiva de los hablantes, o en lo que los hablantes piensan, experimentan o quieren, sino en lo que la lógica social objetiva de sus interrelaciones les exige.

Creo que esta afirmación nos habilita a pensar como las relaciones sociales inciden en la construcción de los enunciados. En este sentido, Pierre Bourdieu señalaba que: "los puntos de vista, son vistas desde un punto."

Una tercera cuestión, remite a las proposiciones acerca de los usos del lenguaje por parte de los niños y me ha llamado la atención, la afirmación respecto a que:

cuando ingresan al sistema formal de escolaridad los niños ya son versátiles en diversos usos del lenguaje.

y también la pregunta: ¿Cómo los niños utilizan discursos múltiples?

En relación con ello, me gustaría aportar algunos registros tomados de una investigación, que estamos desarrollando actualmente, denominada "Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones." Cuando durante el trabajo de campo realizamos Grupos Focales con niños de 9 y 10 años, ante la pregunta:

¿Qué piensan ustedes de los chicos con discapacidad? Las respuestas fueron del tipo:

No hay que discriminarlos porque tienen las mismas posibilidades...

...ellos son igual que nosotros, solo que pueden tener muchas diferencias a nosotros, pero no hay que burlarse, tenemos que ayudarlos.

...no pueden hacer muchas actividades pero también hay que tratarlos como chicos normales, no hay que discriminarlos...

Pero ante la pregunta: ¿les gustaría tener un compañero con discapacidad? las respuestas fueron:

No sé, a mí me dan miedo esos que babean y te ponen caras raras...

Bueno, mejor sería que vayan a una escuela especial, así están con otros como ellos, sería mejor para ellos ¿no?

En el equipo de investigación pensábamos que estos chicos transitaban el momento de pasaje de una moral heterónoma a una autónoma y que a eso podría deberse esa cierta contradicción en las respuestas. Ahora sería interesante profundizar el análisis, a partir de esta conceptualización de la versatilidad de los niños en el uso del lenguaje.

El capítulo escrito por Elena Achilli **Investigación socio-antropológica en educación. Para pensar la noción de contexto** convoca a reflexionar sobre cuál es el significado de la categoría contexto en la investigación socio-educativa, a partir de aportes que me parecen muy interesantes:

- El contexto no es un “mero contorno 'externo' a las relaciones y procesos cotidianos.
- El contexto debe ser pensado relacionalmente, como interacción entre “distintos niveles (...) que, mutuamente se van configurando y configuran las condiciones y límites de los procesos y relaciones que nos interesa.”

Elena parte de pensar el **contexto** como una:

determinada configuración témporo espacial que recortamos o delimitamos a los fines del proceso de investigación socioeducativo que nos interesa. Configuración constituida -constitutiva- de un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, están penetrados por las huellas de otras escalas témporo espaciales.

Y esta me parece una idea fértil que supone que dos cuestiones:

- Que el contexto es una construcción con contornos que establecemos al investigar.
- Que es una configuración constituida-constitutiva y esto nos habla de una dinámica en la cual, podríamos decir -parafraseando a Bourdieu- que el contexto opera como “estructura estructurante”, es decir como configuración espacio-temporal en las que se despliegan las prácticas sociales y que al mismo tiempo está determinada por ellas.

Finalmente, hay otra idea que me gustaría destacar. Se trata de la propuesta teórico metodológica planteada por la autora de este capítulo sobre “la diferenciación de distintos niveles o escalas contextuales.” Planteo que se complementa con la noción de “nexos entre diferentes escalas y dimensiones.”

En relación con esto, se me ocurre proponer un modo de pensar la génesis y emergencia de la escuela, a partir de estos interrogantes:

- ¿Es posible pensar la génesis de la escuela al margen de los procesos de industrialización?
- ¿Es probable pensarla al margen del discurso de la modernidad?
- ¿Se puede imaginarla con autonomía del surgimiento de los estados-nación?

Pero también la escuela tiene sus propias regulaciones, las que conducen a pensar en otro contexto, que articulado con los anteriores, constituye esa configuración espacio temporal constituida-constitutiva, en la cual se produce la génesis de la institución escolar.

También desde la Antropología, Liliana Sinisi aporta unas **Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y tramas psico-educativas**. Y aunque el título del capítulo, parece ser netamente metodológico, creo que su preocupación central es como la Antropología y -yo me atrevería aportar- otros conocimientos de “lo social” pueden contribuir a la comprensión de las experiencias educativas, superando los análisis que reducen los problemas del aprendizaje a los atributos de los “individuos.”

Desde esta lectura, la etnografía sería:

una perspectiva teórico metodológica que permite documentar y visibilizar tramas altamente naturalizadas de la cotidianeidad escolar.

Aunque la autora luego se encarga de señalar su divergencia, respecto a los enfoques que limitan lo educativo a lo escolar.

Creo que un aspecto bien interesante de este capítulo es pensar en “Investigaciones en el campo psico-socio-educativo y antropológico” como un modo de desterrar los abordajes subjetivos al margen de lo social, proponiendo la necesidad de generar un entramado teórico que dé cuenta de las mutuas implicancias entre ambas dimensiones.

El análisis de temáticas tales como el uso del concepto de “Resiliencia” resulta ilustrativo del tipo de enfoque que se critica.

Afirma Sinisi que:

Sería entonces un enfoque que está pensando, no en las relaciones contextuales o en las tramas sociales que atraviesan las condiciones de pobreza y las posibilidades de resistencia o no de los jóvenes sino que, la categoría de resiliencia asociada al concepto de oportunidades lo ubica al “individuo” como un actor que puede tomar decisiones personales al aceptar o no las oportunidades que el medio le ofrece.

Esto me hace pensar -pero los colegas psicólogos podrán corregirme, como extranjero que soy en el campo- en categorías conceptuales tales como el “afrentamiento” (entendido como estrategias de carácter intencional y deliberado para enfrentar situaciones de desventaja). Me parece, que tanto la Resiliencia como el Afrontamiento colocan la solución de los problemas en el plano de lo “individual”, todo depende de la voluntad, las decisiones o las estrategias de los “individuos” para “salir airosos” ante graves problemas sociales como la pobreza y la exclusión.

Esto entraña, sin lugar a dudas una cuestión ideológica. No son la pobreza y la exclusión consecuencia de una estructura social que las produce, sino problemas de “individuos” que algunos resuelven mejor que otros.

En definitiva, no se trata de que los hombres transformen colectivamente la sociedad en algo mejor, sino que desarrollen mejores estrategias individuales de adaptación.

Como dice Liliana:

...la psicologización lleva a una despolitización de los argumentos con los que se intenta explicar la realidad” produciendo “...investigaciones que capturan la singularidad que pretenden definir desde lo individual pero sin incluirla en procesos sociales más amplios.

Y en esa dirección, creo que es muy sugerente la referencia al trabajo de Souza Patto, quién tomando el concepto de producción -de la teoría marxista- plantea indagar sobre cómo se produce el fracaso escolar.

Finalmente, me gustaría compartir dos fragmentos del trabajo, a modo de síntesis final:

la realidad sometida a estudio es conceptualizada en términos de procesos sociales, es decir al interior de las dinámicas de relaciones sociales que producen y en las que son producidos sujetos, organizaciones o políticas en contextos determinados.

otro de los aportes centrales que puede hacer la etnografía a la investigación en psicología es la incorporación de la perspectiva relacional que tanto han desarrollado Achilli (2005)) como Menéndez (2010). Esto permite comprender que incorporar la dimensión del sujeto y su subjetividad, no implica reconocerlos como casos aislados modificados/moldeados por el contexto.

El capítulo **Los sujetos de la educación: una mirada gramsciana** de Flora Hillert, nos permite celebrar -al menos a mí- el retorno a la perspectiva de Gramsci como aporte a la comprensión de la educación.

Este trabajo plantea un interesante recorrido por ese “manantial inconcluso y abierto” como califica la autora a la obra de Antonio Gramsci, poniendo el foco en las temáticas relacionadas con el campo educativo.

Y aunque el capítulo escrito por Flora revisita una serie de tópicos relevantes, yo quisiera detenerme en dos cuestiones:

- El sujeto como el conjunto de sus relaciones sociales.
- El educador como filósofo democrático.

Respecto al sujeto como el conjunto de sus relaciones sociales, al analizar algunos de los capítulos precedentes, destacamos la preocupación de las autoras por que los intentos de comprensión sobre la subjetividad estuvieran articulados con lo social de un modo inescindible.

Y así lo plantea Gramsci, al retomar una de las tesis de Marx sobre Feuerbach cuando dice:

...la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales.

Cabe recordar que cuando Gramsci habla de relaciones sociales piensa en relaciones sociales de producción, en el sentido marxista. De tal modo que las relaciones sociales en la educación implicarían -como afirma el pedagogo brasileiro Saviani- que:

lo que no es garantizado por la naturaleza tiene que ser producido históricamente por los hombres; y allí se incluyen los propios hombres.¹

Esto es, que se coloca a producción de subjetividad como producción socio-histórica.

Otro rasgo interesante que plantea Gramsci es que cada hombre no solo participa de las relaciones sociales en su sentido económico, sino también en otros espacios sociales que él caracterizará como “numerosas sociedades” y que -como señala Flora- Laclau definirá como “posiciones de sujeto a esas diversas pertenencias.” Pero además, agrega la dimensión histórica cuando afirma:

...cada individuo no es sólo la síntesis de las relaciones existentes, sino de la historia de estas relaciones, esto es, el resumen de todo el pasado.

Y me parece que esta es una dimensión interesante para abordar la cuestión de la subjetividad no solamente en términos de las biografías, sino también de la historia social.

Finalmente, me gustaría considerar el posicionamiento de Gramsci en relación con lo que Flora enuncia como El educador como filósofo democrático. Y que el autor objeto de este capítulo, presenta diciendo

...es preciso partir de lo que el discípulo ya conoce, de su experiencia filosófica (después de haberle demostrado que tiene tal experiencia, que es “filósofo” sin saberlo).

Sin lugar a dudas, con esta afirmación Gramsci pone en cuestión la idea del docente como concesionario autorizado de la verdad que debe ser revelada al alumno. También aquí se pone en juego la idea del conocimiento como construcción dialéctica, como diálogo entre varios sujetos, que portan saberes diversos. Algo que señalaba Freire, en su famoso postulado:

Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediados por el mundo.

Sobre los dos capítulos siguientes, más estrictamente psicológicos solo me atreveré a buscar algunas intersecciones de la historia de la psicología -porque a ello aluden ambos- con la educación y la pedagogía.

Haciendo una verdadera genealogía -en el sentido foucaultiano- del derrotero de la Psicología Pedagógica, Ana María Talak presenta el capítulo: **La primera Psicología Pedagógica en la Argentina: conocimiento, prácticas y valores.**

En este caso, me parece interesante comenzar por el final, cuando la autora destaca el propósito del texto. Dice Ana María Talak:

¹ SAVIANI, D. PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRIMERAS APROXIMACIONES. Cortez Editora. San Pablo, 1991. Pag. 19. La traducción es nuestra.

Nos interesó mostrar entonces cómo las formas de describir, clasificar y explicar las diferencias psicológicas de esta primera psicología pedagógica en la Argentina se vincularon con las imágenes institucionalizadas del sujeto humano a las que la psicología contribuyó desde su carácter de saber experto en los diferentes ámbitos que se ocuparon de la niñez y la adolescencia.

En este sentido y desde mi especificidad, voy a compartir algunas notas acerca de dos cuestiones: la construcción del conocimiento (en este caso psicológico) como producción socio-histórica y algunas implicancias de ese saber en la regulación escolar.

En el inicio del capítulo, la autora fija su posicionamiento epistemológico al afirmar que:

Desde esta perspectiva, el estudio histórico de la psicología pedagógica y de sus usos, nos conduce a una indagación sobre las formas de legitimar los conocimientos sobre el ser humano y los lugares que estos ocupan en el orden social vigente.

Este presupuesto, creo, está planteado desde la visión de Foucault en torno a relación entre saber-poder y entre saber y verdad.

La verdad es de este mundo -afirma Foucault- (...) Cada sociedad tiene su régimen de verdad; es decir, los tipos de discurso que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo en cómo se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir cómo funciona lo verdadero.

Y sin lugar a dudas, este trabajo nos muestra minuciosamente como se construyen, a partir de ciertos saberes científicos, categorías tales como: normal-anormal o educable, no educable y re-educable.

Las clasificaciones como formas de disciplinamiento señalaría Foucault, quien además afirma:

La conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal.

Y este capítulo nos permite analizar como todas estas categorías se fueron construyen en la Psicología Pedagógica en nuestro país.

Por otro lado, me parece interesante detenerme en el apartado denominado: Escuela pública y modernización: la construcción de la normalidad del desarrollo.

Creo, que a pesar de que la escuela pública se crea en torno al discurso de la igualdad, propio de la modernidad, uno de los motivos principales -desde una perspectiva económico-social- fue satisfacer la necesidad del capitalismo de contar con mano de obra calificada. Dice Saviani:

El enfoque que emana de los clásicos de la economía política burguesa (...) es el de que una instrucción general elemental dispensada al conjunto de los trabajadores tiene efecto benéfico sobre el proceso productivo siempre que no sobrepase los aspectos rudimentarios, lo que puede ser suplido en poco tiempo y a expensas del Poder Público.

Y como el modelo industrial, aparecía como el paradigma de la productividad, la escuela adoptará el modelo de la fábrica, sucumbiendo a la idea teórica de la producción en cadena, que nace con el taylorismo.

Me detengo brevemente en esto, porque sostengo que las “pedagogías de la cadena de montaje” son las que transforman el ideal de la igualdad en homogeneidad, y en la escuela todos deben hacer lo mismo, del mismo modo, en el mismo lugar y al mismo tiempo.

Así Sarmiento pregonaba:

Un sistema de enseñanza no es otra cosa que el medio de distribuir, en un tiempo dado, la mayor instrucción posible al mayor número de alumnos. Para conseguirla, la escuela se convierte en una fábrica...

Y entiendo que este enfoque se articula con lo que Ana María señala respecto a:

La implantación de la escuela obligatoria y laica aseguraba una intervención decidida en una porción muy grande de la población, que contendría como parte del proceso civilizatorio que se proponía conseguir, una dimensión de disciplinamiento y de producción de subjetividades dóciles y productivas en el sentido ya señalado por Foucault (1989). En este contexto, el conocimiento psicológico de los niños y los adolescentes en tanto alumnos no hacía sino contribuir a este proceso complejo de disciplinamiento y de producción de subjetividades acordes a los requerimientos de una sociedad moderna.

Frente a este panorama de prácticas fabriles, de uniformidad y homogeneización, no hay lugar para el diferente, para el que se resiste... Y la Psicología -creo entender- elabora un discurso, que termina siendo funcional a los proyectos políticos dominantes. Es claro, el ejemplo que trae la autora, cuando señala las afirmaciones de Víctor Mercante respecto a:

que la capacidad no está igualmente distribuida, por lo tanto, una educación que buscara la igualdad entre los sujetos sólo contradecía las tendencias diversificadas y desiguales que hay entre los individuos.

Es también interesante el señalamiento de Ana María, cuando dice:

Desde principios del siglo XX en la Argentina, los planteos sobre la anormalidad infantil giraban en torno a dos tipos de problemas: los problemas de aprendizaje y los problemas de indisciplina.

Entonces parecería imposible analizar, como el sistema de regulación y disciplinamiento de la escuela actuaba sobre estos “niños-problema” patologizándolos. Como señala la autora:

El niño indisciplinado y el niño delincuente eran portadores de patologías porque sus conductas se desviaban de la norma de adaptación.

Cabe preguntarnos si en pleno siglo XXI, la medicalización de niños “rotulados” con patologías, a veces inventadas, no es la continuidad de esas prácticas, en donde el conocimiento científico vuelve a ser su sostén.

En cuanto al capítulo: **Retorno al problema de los orígenes sociales de la Psicología** de Mauro Vallejo, solo podría decir que no siendo psicólogo, me resulta imposible comentar un trabajo sobre la historia de la disciplina.

Solo me atrevo a compartir unas reflexiones más generales de la historia de la ciencia, que me han interpelado.

Y nuevamente empiezo por el final, allí Mauro afirma:

Aseverar que la psicología posee orígenes sociales no conlleva un intento de impugnación de su saber. (...) Lo que está en juego es más bien el intento por recordar que la acción cognoscitiva, en cualquiera de sus niveles, es siempre una operación mundana y real, y como tal se halla inmersa en escenarios de lucha, en los cuales la aparición de relaciones de poder no constituye la interrupción o el menoscabo del acto de conocer, sino su reverso ineludible.

Planteo que seguramente, ustedes habrán asociado con la cita de Foucault en torno a relación entre saber-poder y entre saber y verdad, que introduje al analizar el capítulo de Ana María.

Y por otro lado, destacar que a partir de la lectura de este capítulo, pude aprender acerca de una interesante propuesta historiográfica referida a la ciencia. Creo que es muy potente el modo en que Danziger formula esa historia crítica en sentido fuerte.

Una perspectiva que -según creo entender- se constituye a partir de tres postulados, comentados por el autor de este trabajo:

- que los objetos y los sujetos psicológicos poseen un surgimiento fechable.
- que es necesario ir más allá de las representaciones que los sujetos se hacen acerca de las intenciones que los mueven o de las tareas que llevan a cabo.
- que la historia crítica en sentido fuerte resalta el carácter esencialmente intencional de las actividades de una ciencia.