

ENTREVISTAS



Fundación Lúminis

**Boletín de noticias sobre
educación**



Entrevista

GRACIELA FRIGERIO



Egresada de la UBA. Doctorada en Educación (Université de Paris V - Francia). Distinguida con las Palmas Académicas (2004) y Fellowship Guggenheim Foundation (2006). Investigadora. Directora del Doctorado en Educación de la UNER. Miembro fundador del Centro de Estudios Multidisciplinarios.

Es profesora de distintos postgrados en universidades argentinas. Profesora invitada de universidades extranjeras y consultora de organismos nacionales e internacionales. En los últimos años, ha sido: Co-directora del DESU «Derechos del Niño y Prácticas Profesionales» (CEM/Paris8). Directora de la carrera de especialización Nuevas Infancias y juventudes (CEM /UNGS). Desde 2009 comparte la dirección del DESU «Jóvenes en Dificultad. Enfoques interculturales y prácticas profesionales» (CEM /Paris8).

Autora de numerosos trabajos que analizan la problemática de la educación entre las disciplinas, editados en América latina y Europa. De sus numerosos libros destacamos: «La división de las infancias. Ensayo sobre la pulsión antiarcónica», Del estante editorial (2007); y el último "Tiempos de Infancia. Argentina: Fragmentos de doscientos años", Santillana (2009).

En general cuando comenzás una entrevista en tu programa de radio, una de las primeras preguntas que le hacés al entrevistado es ¿qué es lo que lo apasiona acerca de su profesión? Nos gustaría empezar por ahí y que nos cuentes qué es lo que a vos te apasiona de tu actividad en la docencia.

La educación y, en particular, una perspectiva sobre las instituciones educativas, me ha permitido hacer coincidir preocupaciones y anudar ideas, y marcos de referencia de distintas disciplinas. Algo que me apasiona son las exigencias que la educación impone: la de reflexionar con complejidad; confrontarse a hipótesis conmovedoras, inquietantes. Me interesa muchísimo el diálogo directo con los maestros, directores, supervisores, profesores, el diálogo que se da en las escuelas entre educadores. Me importa la teoría como manera de comprender e intervenir. La teoría es muy noble, a condición que sea "puramente teoría", es decir, que exprese esa tensión entre una manera de nombrar, de conceptualizar, y lo que está ocurriendo.

La teoría no tiene que plegarse a lo que ocurre, tampoco lo que ocurre debe plegarse a ninguna teoría. Es eso lo que me apasiona pues siempre hay algo nuevo para pensar. Por supuesto me encantaría que la realidad fuera un poco menos ríspida, un poco menos ardua, un poco menos dura. Pero no aspiro a que sea menos compleja.

Me importa diferenciar lo que por momentos parece confundirse: prejuicio con teoría, o prejuicio con práctica. El prejuicio se pone en acto pero no es una teoría, aunque muchos prejuicios hayan adquirido formas teóricas de comunicación, como es el caso entre tantos otros del concepto de educabilidad, utilizado durante tanto tiempo por nuestro sistema educativo y por algunos funcionarios sin que fuera cuestionado.



Intentemos entrar de lleno en esta relación entre teoría y práctica: nos llamó mucho la atención una cita con la que abrí un capítulo del libro de "Igualdad y Educación". Una cita de Rancière que dice, "es una cuestión de política, se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene como presupuesto una desigualdad a reducir o una igualdad a verificar".

Si tuviésemos que poner esta reflexión en tono de pregunta y miráramos a nuestro sistema educativo, ¿dónde estamos parados?

En relación a tu pregunta, creo que estamos en una versión degradada de la que podría denominarse una *desigualdad a reducir*. Cuando se parte del principio de igualdad, las acciones que se despliegan tienen que ser coherentes con el principio que se enuncia. El principio de igualdad no está genuinamente anunciado cuando se habla de la igualdad de oportunidades. Porque allí se hace referencia a una igualdad que se debe lograr pero esto mismo hace que se la ignore como principio.

La referencia se ha vuelto parte de un como si, ya que se la lee y escucha en todos los discursos "políticamente correctos", "pedagógicamente correctos", "retóricamente correctos". Las acciones de las políticas concretas actualmente ni siquiera coinciden con la idea de igualdad de oportunidades.

Rancière dice (siguiendo a Jacotot), "cuando yo salgo a constatar la igualdad termino produciéndola". La igualdad como principio es un punto de partida, es el sostén, se vuelve concreto en el territorio porque es el punto sobre el que te apoyás.

Cuando se habla en cambio, de la igualdad como horizonte, como punto de llegada... lo que se da por sentado es la desigualdad. Entonces, la desigualdad, se les asigna a los sujetos de una manera muy naturalizada, cuando en verdad la desigualdad es una construcción política. La desigualdad no es natural, la desigualdad es una construcción, es un efecto político, económico y subjetivo de políticas concretas.

Es por ello que entendemos que no se puede decir "vamos a brindar igualdad de oportunidades" porque entonces se parte del principio de que hay una desigualdad, sin cuestionarse sobre las razones, causas de la desigualdad. Anticipémonos a los comentarios y observaciones posibles acerca de la noción de igualdad que utilizamos: no hay que confundir igualdad con homogeneidad, ni con uniformidad. ***Cada sujeto es portador de sus diferencias, pero estas no inhiben ni desmienta la igualdad como principio.***

¿De allí nacen las confusiones alrededor del concepto de equidad?

El concepto de equidad es un concepto asociado a la idea de discriminación positiva e igualdad de oportunidades. El problema no es en sí el concepto, sino que el uso del concepto crea efectos en las decisiones políticas, en los sujetos y en la sociedad.

Durante muchos años la igualdad como principio había desaparecido del horizonte, y como decíamos hoy está incluida bajo una fórmula retórica, no con efectividades conducentes.

Pobreza política

Necesitamos macropolíticas educativas, que apunten a construir un espacio concreto de trabajo real, con sujetos reales. Tenemos políticas para niños adjetivados, políticas para niños pobres o empobrecidos o vulnerables o carenciados, y en este sentido Bourdieu nos advierte claramente: cuando uno pone una etiqueta no dice nada del otro, está diciendo de uno. Y el problema de la etiqueta no es solo que el otro la tiene que sobrellevar, sino que la iniciativa política no se dirige al otro real, sino se dirige a la etiqueta, mimetizándose con ella. Como diría Rubén Lo Vuolo, estamos en un tiempo de pobreza de las políticas contra la pobreza.



Por supuesto no adoptar el concepto no implica adjudicar mala intención a todos los sujetos que lo enuncian, lo que no significa que no haya sujetos malintencionados... me corrijo, cuando digo "malintencionados" es equivocado de mi parte, porque hay sujetos que son coherentes con principios políticos que se contentan con una especie de alivio de conciencia, algo que no transforme, pero que permita decir 'cuán sensibles somos y qué esfuerzos hacemos' sin avanzar en la transformación del estado de situación... Si se quisiera cambiar algo, las cuestiones son más profundas, son más complejas, requieren una simultaneidad de iniciativas.

Todos los conceptos y todas las iniciativas producen "efectos" variados como bien lo pone de manifiesto el libro de Christian Baudelot "Los efectos de la educación" en el que se cuestiona acerca de atribuciones de efectos que las investigaciones desmienten. Es en este sentido que no pocas investigaciones ponen de manifiesto que muchas de las acciones que se hacen bajo el concepto de equidad o la noción de inclusión, pueden producir efectos contrarios a los buscados.

Aprovechando algunas discusiones que se están dando en este momento y siguiendo con este cruce entre la teoría y la práctica, tenemos una reforma del sistema secundario en danza. La pregunta que queríamos hacerte al respecto es ¿qué es lo que se nos está escapando en esta discusión acerca del nuevo secundario?

Primera cuestión: ¿una reforma?, si uno fuera estricto con la noción, implicaría una idea de modificación, de alteración, de variación de la forma escolar o del formato escolar. Bueno, eso es algo que no está por pasar. Me parece que no hay que confundir rebautizar, retomar iniciativas, con reformar. La escuela secundaria necesita una particular atención. Se escucha nuevamente que será reformada, sin tener muy claro qué; sin que de se haya repensado el formato escolar; sin que se alteren variables. ¿Ejemplos?

¿Podemos decir hay que revisar el sistema evaluativo? Por supuesto. Ahora bien, que el sistema secundario se vaya a modificar porque en lugar de dos, se permitan tres previas acumulables...

¿Es que ocasionalmente la figura de un tutor puede resolver ciertas cosas? Sí, pero ¿podemos decir que una escuela, con equipos de 100 docentes, de 50 docentes, de 20 docentes, no pueden resolver de manera colectiva el tema de la conflictividad de los pibes? Si así fuera estaríamos hablando mal de los adultos, y estaríamos descalificando y desprestigiando la profesión docente.

En lo que me concierne, no veo reforma, no veo ninguna novedad. La relación con el tiempo no se cambió, la relación con los contenidos no se está pensando, la formación docente no está alterando sus formas para colaborar en que se institucionalice y se instituya en el modo pedagógico de los educadores otro estilo de relación con los adolescentes, con los contenidos, con las normas, etc.

La pregunta de rigor que sigue es en relación a la formación docente: si realmente queremos pensar en una reforma ¿que líneas no podemos dejar de tener en cuenta para la formación de los docentes que las tienen que llevar adelante?

Si consideramos que todo niño argentino tiene derecho a la educación, este debe leerse también como el derecho a formarse con docentes que dispongan de condiciones de formación compartidas y semejantes, de un capital cultural equivalente.

Por ello entendemos que la formación docente debe tener dependencia nacional. Si se considera que todos los chicos son argentinos, más allá de la localidad en donde ocasionalmente les toca vivir, no hay ninguna razón para que la formación esté encapsulada en pseudo fronteras.



De hecho, luego de la descentralización, el Ministerio de Educación Nacional sigue interactuando directamente con los Institutos de Formación Docente como si la jurisdicción no fuera un interlocutor. Debe respetarse el sistema federal, pero desde mi perspectiva el sistema educativo necesita en lo referido a formación docente sostener el carácter de nacional (que justificaría que un sistema educativo llevara ese nombre) para permitir imaginar y construir un futuro medianamente coordinado.

Si queremos decir que respetamos el sistema educativo, tenemos que darle prioridad a la formación. No lo digo con un espíritu de nostalgia para con las primeras Normales (porque no serían restituibles), sí digo que hubo allí un esfuerzo simbólico y financiero que permitió que se formaran docentes que podían trabajar en cualquier parte del país.

Lo expresado no significa que no haya gente en el país que está trabajando de manera muy interesante en materia de formación docente pero (y este es quizá el límite de cualquier política cuando no se encuentra articulada) no alcanza que haya gente maravillosa en algunas partes del subsistema. Esto se desperdicia cuando no hay coherencia interna, se termina sobrecargando a las trayectorias singulares, pero ellas no alcanzan para hacer una masa crítica que permita llevar adelante los cambios necesarios, para los cuales no tenemos todo el tiempo del mundo. Mientras vamos de pseudo reforma en pseudo reforma la vida de los pibes pasa y su pasaje por la escuela los marca.

Gobierno de lo escolar

Se ha tecnocratizado mucho la idea de la formación. Considero que es necesario que las instituciones formulen proyectos, que tengan orientaciones claras, pero de allí al imperio de la razón instrumental, la verdad es que esto solo expresa, como dice Eugene Enriquez, la pulsión de muerte desatada. Considero que las escuelas tienen que tener gestión, pero dado el modo en que la gestión se volvió una ideología des-subjetivante, en la actualidad debe retomarse y resignificarse la noción de gobierno de lo escolar, las escuelas deben volver a ser gobernadas. Cuando la gestión se autonomiza de todo lo demás y lo único que importa es tener sistemas sucesivos de control, hay que comprender que cierta modalidad evaluativa y gestionaría no aporta a la vida en las instituciones, sino a la burocratización del propio sistema.

En el libro *Igualdad y Educación*, vos postulás que es la escuela la que puede decir no contra lo inexorable. Pasemos al nivel macro: en una sociedad cada vez más fragmentada, ¿qué marcos de políticas no deben faltar para que la escuela pueda asumir este rol de no distribuir entre dos orillas? O bien, ¿por qué experiencias pedagógicas deberían pasar los nuevos docentes para poder superar los problemas de estigmatización de los que hablábamos antes, por ejemplo?

Empecemos por la fragmentación de la sociedad: tengamos en cuenta que ciertas corrientes políticas desean mantener la distinción entre excluidos e incluidos, aún cuando quieran contarse a sí mismos que están trabajando para la inclusión. Lo que resulta imposible si la condición es la de no cuestionarse acerca de la lógica que genera la exclusión. Lo que produce exclusión son las prebendas de los incluidos. Hasta tanto los incluidos no renuncien a algunas de sus prebendas, excluidos habrá.

Preguntabas qué políticas: debemos nombrar las articuladas, coherentes, que traduzcan en actos los decires sin contentarse con las declamaciones. Políticas que necesitan saberse, pensarse, llevarse a cabo en tanto integradas, intersectoriales, renovadas, para poder producir los efectos deseables.

Ahora bien, aun siendo críticos de ciertas líneas de política a nivel nacional, no se debe desconocer ni menospreciar la actividad concreta de colegas que sin duda están intentando resolver los problemas que se presentan. Sólo que tememos que, una vez más, las incoherencias internas del proyecto general conspiran contra ese trabajo.



De hecho, luego de la descentralización, el Ministerio de Educación Nacional sigue interactuando directamente con los Institutos de Formación Docente como si la jurisdicción no fuera un interlocutor. Debe respetarse el sistema federal, pero desde mi perspectiva el sistema educativo necesita en lo referido a formación docente sostener el carácter de nacional (que justificaría que un sistema educativo llevara ese nombre) para permitir imaginar y construir un futuro medianamente coordinado.

Si queremos decir que respetamos el sistema educativo, tenemos que darle prioridad a la formación. No lo digo con un espíritu de nostalgia para con las primeras Normales (porque no serían restituibles), sí digo que hubo allí un esfuerzo simbólico y financiero que permitió que se formaran docentes que podían trabajar en cualquier parte del país.

En el registro de lo micro político ocurre algo similar: uno desearía que todas las escuelas y todos los educadores se identifiquen con la posición de decir "no queremos ser cómplices de la reproducción de la desigualdad". Sabemos que muchos logran impedir el cumplimiento de las profecías de fracaso y habilitar oportunidades para no pocos niños, lo que es fundamental. A la vez, entendemos que el sistema educativo tiene la responsabilidad de que ningún chico esté sometido a las profecías de fracaso, a los etiquetamientos, a los prejuicios.

También sobre los educadores pesan etiquetamientos y prejuicios, muy dolorosos a veces. Pero no siempre se saca la moraleja de esta situación: ¿por qué si sobre mí como educador pesa un prejuicio, no vemos el prejuicio sobre los pibes (que también es doloroso e injusto)?

Preguntabas acerca de qué experiencias pedagógicas debían ofrecerse a los que se están formando... Tal vez haya que atender el sentido de las palabras, así cuando uno dice debemos "programar ciertas experiencias", en realidad estamos cometiendo un abuso de lenguaje porque la experiencia, como el acontecimiento, no es algo que se puede programar, no es didactizable, ni planificable (como lo son los experimentos).

¿Quiere decir esto que uno debe renunciar a la noción de experiencia? No, pero debemos llamar las cosas por su nombre. Las condiciones que volverían posible que algo nos pase, nos transforme, son las condiciones para que una experiencia nos acontezca, no son la experiencia en sí.

En esto también estamos pobres en los dispositivos que se nos ocurren. En muchos de estos dispositivos se ha omitido una cuestión no menor que es el espacio de la discusión entre pares. Discutir entre pares siempre requiere de un tercero, garante de las condiciones de la discusión, para que eso no se vuelva un confesionario ni una ventanilla de quejas, o, para que haya ahí algo del orden de una elaboración que permita posicionarse distinto.

El trabajo entre pares es un trabajo poco fomentado. Para poder trabajar entre pares, de manera colaborativa, y que esto produzca algo del orden de la posibilidad de la experiencia, hace falta poder crear espacios de confianza, polifónicos, renunciar a la obtención del consenso para facilitar el intercambio, aceptar que conviven distintas perspectivas teóricas y que cada cual adoptará la que le parezca más conveniente.

Saber que lo importante es que cada uno argumente, y será sobre la argumentación (no sobre la persona) que habrá que discutir. Esto exige un cierto entusiasmo. Salirse de lo banal, reconocer que en el desafío es donde un sujeto se nutre, no en lo dado. Por ello y volviendo al principio nos importa la educación y significamos las instituciones.

Es mucho más vital entender que se está confrontado a ciertos desafíos, -los que sin duda no se resolverán de la noche a la mañana-, acerca de los cuales, también sin duda, podemos intervenir para que haya avances. Es más vital esa perspectiva que declararse vencidos, derrotados y esperar a que sean los pibes los que se muestren interesados.