



Entrevista a María Beatriz Greco

“Un desafío de la época: sostener una mirada que atienda tanto a lo común como a lo singular”

En diálogo con Educar en Córdoba, María Beatriz Greco –doctora en Filosofía y Ciencias Sociales, profesora e investigadora universitaria especializada en autoridad, formación y subjetividad en educación– reflexiona sobre uno de los desafíos centrales de nuestro tiempo: sostener una escuela capaz de cuidar lo común sin dejar de atender las singularidades. Cuestiona las miradas meritocráticas e individualistas que atraviesan hoy el debate educativo y defiende una intervención institucional que combine reconocimiento de las diferencias, mediaciones específicas y construcción colectiva de las trayectorias escolares. Para Greco, una escuela igualitaria no es la que trata a todos de la misma manera, sino la que reconoce necesidades diversas, ofrece acompañamientos diferenciados y construye límites que protegen, habilitan oportunidades y hacen posibles experiencias de reconocimiento y reparación.

–Educar en Córdoba: Una primera pregunta: ¿cómo ves a las escuelas, a las y los docentes, a niñas, niños y jóvenes, en el marco de una política que ya lleva dos años y que ha sido muy disruptiva con relación a la forma de funcionamiento de nuestro sistema educativo?

–María Beatriz Greco: Veo bastante desconcierto, preocupación y dispersión de las y los docentes. Colegas que están haciendo experiencias interesantes, pero que son puntuales, justamente por la ausencia de políticas nacionales de educación. Estoy trabajando con algunas provincias que tienen sus propias políti-

cas, como Córdoba, La Pampa y algunas del norte. Pero lo que no advierto es un rumbo trazado por un Ministerio nacional porque, de hecho, no lo tenemos. Así como en su momento tuvimos desde la Ley Nacional de Educación hasta la Ley de Convivencia Escolar, pasando por la Ley de Educación Sexual Integral, la Ley de Protección de Derechos de niños, niñas y adolescentes, es decir, todo un marco normativo rico que permitía pensar la educación bajo el paraguas de la perspectiva de derechos, en este momento está todo disperso y supeditado a lo que cada provincia pueda hacer. Y más aún: todo se resuelve casi de manera individual en cada escuela, lo que puede hacer

la institución con las situaciones que le tocan. Entonces es inevitable que las instituciones estén desconcertadas.

–Centrándonos en la escuela específicamente, junto a la cuestión del desfinanciamiento, se viene instalando un discurso que deslegitima lo público e, incluso, lo impugna. Por ejemplo, hace poco tiempo apareció la noticia de que el propio Ministerio nacional promueve que las familias puedan educar a sus hijas e hijos, lo que evidencia una desinstitucionalización planificada, o por lo menos promovida.

–Me dediqué, durante las últimas décadas, a estudiar la autoridad pedagógica, fundamentalmente vinculada a las instituciones, no a la autoridad personal de alguien, sino de la escuela como autoridad social y política. Y algunos especialistas están hablando de “neoautoritarismo”, como un fenómeno que erosiona a la democracia desde adentro de las instituciones. Ya no se trata de un embate que intenta derribar la democracia desde otro régimen externo a ella, sino que, desde adentro, se va erosionando el sentido de las instituciones, en su función de enlace, de entramado, de cohesión, de búsqueda de lo común. Y eso se advierte claramente en esa propuesta de desinstitucionalización. Social y políticamente, lo vemos evidenciado en el Congreso Nacional y, de alguna forma, eso se replica en las escuelas. Ya veníamos hablando del declive de las instituciones en términos de François Dubet, o de Ignacio Lewkowicz hablando de pensar sin Estado. Es decir, hubo gente que ya advertía este corrimiento de lo institucional y de lo metainstitucional –como es el Estado– y lo que provoca en las subjetividades. Hoy es evidente que todo queda en una lógica indivi-

“Nada más desigualitario que la lógica libertaria de la educación”.



dualista, meritocrática y que, posiblemente, hasta tendría lugar, en el futuro, una propuesta como la promovida por un proyecto de ley libertario que habilita a que cada familia decida absolutamente cómo educar a su hija o hijo: en la casa, en una institución, en una organización fundada por un grupo de padres que quieren reunirse. Nada más desigualitario que la lógica libertaria de la educación.

–En la escala de las instituciones, ¿qué forma de resistencia permitiría restituir ese sentido democrático, cohesivo y de búsqueda de lo común de la escuela? Es cierto que pedirselo exclusivamente es excesivo, pero pensar que la escuela no puede hacer nada al respecto también lo es. Estamos, entonces, ante un equilibrio inestable.

–Concretamente me desempeño fortaleciendo posiciones institucionales claves, como a los equipos directivos, a quienes se desenvuelven en la formación docente y a los equipos de orientación, que son profesionales que trabajan justamente a partir de problemáticas, pero cuya perspectiva es cómo hacer institucionalidad, cómo generar un entramado que no es cualquiera, sino el entramado de la escuela, donde hay posiciones diferenciadas: están quienes dirigen acciones y quienes enseñan y, por lo tanto, también abren la mirada hacia varias posibilidades de mundo, transmiten la cultura, recuperan la tradición de alguna forma.

Es verdad que resulta excesivo pedirle a cada escuela que encuentre o invente las formas de resolución de conflictos o de acompañamientos específicos a la diversidad de problemáticas o de trayectorias diferentes. Sin embargo, en el mismo momento, esa es la vía de construcción democrática que implica una perspectiva situada, contextualizada y capaz de transformar efectivamente las prácticas. Lo que tendríamos que revisar es cómo acompañar a esas escuelas en el marco de sistemas educativos provinciales y de un sistema nacional. Ese acompañamiento implica una direccionalidad política y un conjunto de apoyos, de sostenes, de formas de hacer educativamente que nos reúnan como país en torno a algo en común. Se trata de un sostén económico y también de decisiones claves a nivel institucional que garanticen el derecho a la educación. Ese sentido político no existe hoy, en la dimensión nacional. El riesgo es la profundización de desigualdades entre jurisdicciones y en cada territorio, en cada región, en cada escuela.

Pienso que la escuela puede hacer mucho, es en cada uno de sus espacios donde ocurren las transformaciones igualitarias, pero se requieren apoyos específicos para que su trabajo pedagógico, social, político sea posible.

–Mencionaste esta lógica individualista y meritocrática, que va ingresando con más fuerza dentro de las instituciones. ¿Cómo operan la confianza y el reconocimiento de otra persona como categorías desde el trabajo docente para poder sostener a la

escuela como un territorio de lo humano, pero también de las experiencias compartidas?

–Son conceptos centrales, a contramano justamente de los imperativos más mercantilistas. Ni la confianza ni el reconocimiento se obtienen en un sentido comercial, o a través de un intercambio de bienes y servicios. Trabajo con la idea de una confianza instituyente, porque, en primer lugar, una mirada de confianza ya transforma las posibilidades, sobre todo de quienes están en situación de mayor fragilidad en la sociedad. He trabajado mucho con escuelas de sectores con derechos vulnerados y siempre, en ellas, mencionan que las chicas y los chicos llegan con una autoestima bajísima, autopercibiéndose culpables de su propio fracaso. Entonces se vuelve fundamental la mirada de confianza instituyente. Es decir, ese sujeto va a poder, venga de donde venga, traiga lo que traiga, va a poder aprender, esa confianza se vuelve fundamental.

Y, a su vez, el reconocimiento como sujetos es casi una regla que se advierte trabajando en las escuelas: cuando el equipo docente mira con confianza y reconoce a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho, algo se transforma en la relación. Y sobre todo aquellas chicas y aquellos chicos que vienen con trayectorias interrumpidas, con fracasos escolares, hacen un giro, porque hay una mirada que las y los reubica en otro lugar.

–Te escucho y pienso en la necesidad que has planteado de superar el viejo modelo gabinetista, más de orden clínico individual. Entonces, ¿qué cosas podrían tener en cuenta las y los docentes para construir intervenciones que atiendan la complejidad individual, pero que, a la vez, se corran del lugar de patologizar o culpabilizar a las y los estudiantes por lo que les va ocurriendo, ya sea en el habitar la escuela o en relación a lo que logran en sus desempeños?

–Hay un desafío de nuestra época que es sostener una doble mirada: lo que se construye en relación a lo común, pero sin perder de vista las situaciones singulares, pues cada niña, niño o joven va a requerir algunas mediaciones específicas. Y con mediaciones me refiero a formas de dirigirse, de poner la palabra, de restaurar un universo simbólico que tal vez no está vigente para esa subjetividad.

Lo que podemos afirmar respecto al trabajo docente es que se hace una escuela igualitaria ahí donde hay reconocimiento de diferencias, reconocimiento

“En la escuela democrática nos podemos equivocar, podemos dar oportunidades, podemos reparar si alguien transgrede normas”.

de requerimientos de estudiantes que necesitan o bien otro acompañamiento o bien espacios de conversación, también límites, pero límites que protejan; de hecho, la escuela construye límites o legalidades que protegen y dan oportunidades que no brindan otros espacios sociales.

Dos filósofos belgas, Maarten Simons y Jan Masschelein, hablan de la escuela como un tiempo suspendido, que no tiene que ver ni con la crianza –con aquello que se trae de la casa– ni con el mundo productivo. Es un tiempo que detiene la voracidad externa de un mundo competitivo. En la escuela democrática nos podemos equivocar, podemos dar oportunidades, podemos reparar si alguien transgrede normas, esa persona puede pensar qué es lo que debería hacer para que algo no vuelva a ocurrir, o cuáles son las consecuencias de lo que acabo de hacer, de un acto de agresión o de violencia. La Ley de Convivencia Escolar habla de reparación justamente, pero no de reparar solo en la otra o el otro, sino de repararse una misma o uno mismo. La escuela es un ensayo permanente de vínculos entre personas y de vínculos con el conocimiento.

Por eso pienso que las múltiples intervenciones que hacemos en las escuelas, tanto pedagógicas como psico o socioeducativas, tienen el sentido de preservar ese tiempo suspendido, esa provocación que le hace la escuela a la desigualdad social creando escenas de reconocimiento subjetivo y de reparación. Se trata de estar atentas y atentos a lo que puede crear la situación pedagógica concebida como experiencia en cada estudiante, a las potencialidades que puede despertar y potenciar. Es un trabajo institucional, no una o una o uno a uno, sino colectivo e institucional.

–Respecto a esos vínculos con el conocimiento, pienso en algo paradójico que se ha producido en los últimos años, cuando irrumpe con un sentido democrático la preocupación por atender las trayectorias estudiantiles, la idea de trayectorias continuas y completas. Pero, a su vez, se ha producido una di-

sociación entre una mirada de las mismas en términos de un conjunto de datos –cuántos días van a la escuela, cuánto tiempo están, cuánto aprenden, toda una cuestión cuantitativa– y otra mirada sobre los sujetos y su relación con los saberes. ¿Cómo es posible, desde la escuela, pensar en vincular esas dos miradas, que se han ido distanciando, en torno a la cuestión de las trayectorias?

–Podés trabajar en la escuela atendiendo a trayectorias de estudiantes que requieren de una mirada más atenta o amorosa y lo hacés institucionalmente. Y eso no quiere decir individualismo, porque lo podés hacer a nivel institucional, armando dispositivos que piensen el acompañamiento sistemático. Entonces habrá un equipo docente pensando conjuntamente esas trayectorias, en qué aspectos se pueden fortalecer y/o sostener. La palabra sostener es clave, pero sostener institucionalmente, no con el solo cuerpo de una o un docente, de una tutora o un tutor, porque efectivamente eso desgasta. Pero coincido en que, cuando se habla de trayectorias, se dicen un montón de cosas y no todas favorables para un concepto que ayuda a pensar a la escuela en movimiento, no como un bloque instituido en donde nada cambia, pues la propia definición de trayectoria es la de un recorrido en movimiento.

Ahora bien, una perspectiva podría ser mirar los números o las estadísticas de ingresantes, o de quienes egresan, analizar las trayectorias en un sentido más genérico y en cada escuela. En esta escuela, ¿qué pasa?, ¿en dónde se debilitan? Y si esto ocurre, ¿cómo podemos crear dispositivos de acompañamiento, por ejemplo, para el pasaje de primero a segundo año, o para los momentos en que aparecen situaciones conflictivas específicas, o cuando tienen que elegir una orientación? Habrá momentos que se pueden mirar en términos genéricos. Pero, a la vez, cada trayectoria es singular. Se trata de las dos cosas al mismo tiempo, lo institucional y lo singular; se puede proponer una mirada de un recorrido sistematiza-

do –lo que Flavia Terigi llama trayectorias teóricas– y, en el mismo momento, preocuparte y ocuparte de trayectorias singulares, que son las de todas y todos. Algunas experiencias con estudiantes de reingreso en escuelas en Ciudad de Buenos Aires muestran que pensar con ellas y ellos sus propias trayectorias en perspectiva, cómo las recorrieron, qué las facilitó, qué las obstaculizó, les ayuda a proyectarse; o sea, revisar su propio recorrido les ayuda a mirar hacia adelante. Esto sucede en escuelas que disponen de espacios para pensar, para conversar, para mirarse a sí mismas y a sí mismos, tanto docentes como estudiantes. Pero se trata de poder mirar las dos dimensiones en simultáneo.

–Dando continuidad a esto que planteás, ¿cómo pueden los colectivos docentes sostener dinámicas institucionales que no desamparen de cuidados y saberes a personas, pero que a la vez no queden atrapadas por la maquinaria burocrática del rendimiento?

–Lo que hace falta es tiempo –algo que a las escuelas no les resulta fácil conseguir–, tiempo en el cual poder trabajar colectivamente, poder acompañarse; por ejemplo, a través de experiencias de parejas pedagógicas, de experiencias de equipos de trabajo interdisciplinarios, de proyectos interdisciplinarios en donde las y los docentes cuenten con un tiempo para pensar colectivamente. La tarea docente en soledad la heredamos de la escuela moderna, en donde cada quien tiene su grupo, casi que no necesita pensar la institución en su conjunto. Y ese es uno de los rasgos que hay que modificar.

El trabajo institucional no se opone a la mirada sobre las singularidades, de ninguna manera. El trabajo institucional reclama las dos cuestiones a la vez: mirar las trayectorias en su conjunto y diversificar formas de acompañar trayectorias específicas, que las hay, y que cada vez lo vemos como mayor demanda, incluso situaciones de salud mental que interpelan a las escuelas. Entonces, el trabajo de equipos docentes, de equipos de orientación, de equipos de supervisión y el trabajo con la comunidad es central. Hay experiencias valiosas e interesantes, aunque dispersas, que dan respuesta a este tiempo histórico, que es muy distinto al tiempo en el que la escuela fue creada.

–¿Dónde advertís que, como docentes, en este escenario contradictorio y adverso, podemos hacer hincapié para seguir resistiendo y sosteniendo ese tipo de escuelas y ese tipo de educación?

–Las experiencias de resistencia dentro de la escuela, como posición de un hacer favorable a las chicas y los chicos, que además reparan ese sentimiento de sobrecarga docente, ocurren en instituciones que, formando parte del sistema educativo, se subjetivizan, es decir, toman una posición particular de esa escuela y trabajan pensándose mucho a sí mismas. Hay un documental de CTERA, llamado *Elogio de la incomodidad*, que alude a eso: hay una incomodidad, pero no en un sentido negativo, sino como motor de transformación y de cambio colectivo.

Entonces, se trata de estar todo el tiempo buscando espacios donde compartir herramientas a través de las cuales poder construir colectivamente. Por ejemplo, el caso de una escuela que trabajaba con memorias de trayectorias grupales, donde escribían legajos, pero no individuales, sino grupales. Espacios que, a lo mejor, el sistema educativo no brinda, pero que se reinventan en esas escuelas de formas particulares. No son casos de docentes que se sientan parte de un sistema que asfixia y que no da ninguna oportunidad, sino que, en general, hay equipos directivos que movilizan estas cuestiones. No es fácil, pero hay algo de posicionamiento *a priori*: con lo que el sistema educativo nos da, ¿qué hacemos? Una escuela situada, es decir que no es una fábrica ni un engranaje dentro de una gran maquinaria, sino que con aquello que el sistema le ofrece, lo hace propio y lo transforma en la medida de lo posible.

–Una reflexión final acerca de por qué vale la pena la escuela y ser docente en la actualidad.

–Soy una enamorada de la escuela, es un lugar muy particular. Lo que pasa ahí dentro no ocurre en otros lugares sociales. También pueden pasar algunas cuestiones desagradables, pero lo que promueve la escuela y los procesos educativos que allí se dan implican, en la vida de las personas, un nivel de proyección que supera lo que te pueden dar otros espacios.

Y la experiencia escolar puede enriquecerte e impulsarte por encima de las expectativas familiares y sociales, y eso transforma el mundo de alguna manera, aunque sea con gestos pequeños. A veces son los gestos pequeños de la escuela, los gestos mínimos, como dice Mercedes Minnicelli, los que transforman una vida: una mirada de un docente, una palabra de una maestra que te acompaña por años. Y en la fuerza que sacás para seguir adelante, para hacer estudios superiores o enriquecerte a nivel laboral, llevás adherido eso que te pasó en la escuela. ●