XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

El proceso de burocratización de lo educativo en la post pandemia.

Pablo Mariano González.

Cita:

Pablo Mariano González (2023). *El proceso de burocratización de lo educativo en la post pandemia. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/608



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

El proceso de burocratización de lo educativo en la post pandemia

1. Punto de partida: conceptos claves para iniciar el análisis

El sistema educativo atraviesa un proceso de burocratización que invade aspectos pedagógicos quedando relegados éstos por "lo administrativo". Esta situación influye de manera negativa en lo cotidiano, en docentes, directivos y demás actores institucionales que ven que "lo educativo" es soslayado por aquello que se exige "desde afuera y desde arriba" por parte de las inspectoras y los organismos que deciden sobre lo diario de las instituciones, en ocasiones, con mal timing o mala lectura de la realidad que atraviesa cada nivel educativo.

De esa manera, se fomenta una pronunciada desarticulación entre las partes que deben reorganizar la política y la práctica educativa. El retorno a los diferentes niveles y establecimientos educativos luego del ASPO o en tiempos ya atravesados del DISPO, ofrece variables interesantes para analizar el estado de situación que atraviesa lo educativo y que merece la pena visibilizar y contemplar al intentar encontrar, o quizás reconstruir desde una perspectiva novel, los nuevos sentidos de lo educativo, lo escolar.

En línea con lo anterior, es indispensable, como punto de partida, comenzar a esclarecer conceptos que suelen ser entendidos por el común de la sociedad como sinónimos o, en ocasiones, como ideas solapadas que se prestan a malas interpretaciones; más aún, poder definir o redefinir conceptos que convergen en el espacio de las instituciones y niveles educativos en el momento actual, permite tomar una distancia de perspectiva que nos aclare el estado de situación.

En esa perspectiva argumentativa es prioridad establecer qué se entiende por aquello que está relacionado con la educación, con las instituciones educativas, con la normativa vigente y las decisiones que surgen de las mismas, aspectos que pueden ser de ayuda para explicar "lo educativo".

2. Lo Educativo y el proceso administrativo de crear taxonomías

> *"Por trivial que sea, por poco importante que nos lo imaginemos en sus consecuencias, por rápidamente olvidado que pueda ser tras de su aparición, por poco entendido o mal descifrado que lo supongamos, un enunciado es siempre un acontecimiento que ni la lengua ni el sentido pueden agotar por completo".*
>
> (Foucault, 2015)

Definir "Lo educativo" parece sencillo a simple vista, sin embargo, dentro del campo de lo educativo convergen varias perspectivas, posturas, líneas de análisis, enunciados, etc. Podría argumentarse que lo educativo es lo relacionado con lo pedagógico, con la transmisión de la cultura a partir de un conocimiento que se pone en juego en el ámbito de lo escolar;

podría decirse, asimismo, que parte de lo educativo se refiere a aquellos espacios que enmarcan el quehacer diario o las maneras de habitar el espacio escolar, como así también de instituciones de los diferentes niveles: institutos terciarios, universidades, institutos de formación docente, entre otros.

También, hay una posibilidad de analizar lo educativo **desde lo burocrático administrativo** que parece erigirse, en estos días, como uno de los pilares fundamentales de las instituciones educativas que son atravesadas por los emergentes de la era post pandémica.

De igual modo, es indispensable establecer los parámetros de lo educativo para construir un espacio común del que todos los implicados por el mismo sepan de qué se trata cuando se lo menciona; que todos entendamos de qué hablamos cuando hablamos de lo educativo.

La rutina de la escuela post pandémica a la cual asistimos hoy en día nos muestra una imagen plagada de aspectos administrativos que tornan lo educativo en una especie de **proceso burocratizante** que solapa, en más de un aspecto, lo pedagógico. Es por ello, que aclarar los conceptos que convergen en lo educativo debería ser primordial para establecer parámetros que permitan indicar el camino a seguir. Parecería ser que una de las respuestas luego de la pandemia se basa en establecer parámetros que hay que cumplir bajo la sospecha de ordenar la escuela que se desordenó durante la pandemia.

En relación a lo anterior, dentro de lo educativo quizás debería caber la posibilidad de pensar dicho desorden como una valoración que se hace desde un espacio conocido de lo escolar; es decir, valoramos la escuela post pandémica desordenada desde el presunto orden que se visualizaba en la escuela pre pandémica. Quizás sea esa una ilusión.

Dentro de lo educativo, aparece lo burocrático-administrativo como eje ordenador, se recurre a viejas prácticas para ordenar lo novel e incierto de la escuela actual y sus emergentes.

Lo administrativo es uno de los ejes que se trazan en la escuela post pandémica como un horizonte al cual se debería tender con la ilusión de ordenar lo caótico que dejó la pandemia. Es en las instituciones educativas de todos los niveles donde se observa un **fenómeno normalizador de lo cotidiano** como parte estructurante de lo educativo.

Desde las primeras semanas del año, los organismos centrales que deciden sobre las políticas educativas y de cuyos empleados emergen muchas de las resoluciones y normativas que buscan ordenar lo que acontece en las instituciones, han ocupado gran parte de su jornada laboral inundando las casillas de correo de los equipos directivos de los diferentes niveles del sistema. La frecuencia con la que normativas y resoluciones arriban a las instituciones suceden de manera tal que los tiempos necesarios para aplicar las mismas no se condicen con los tiempos necesarios para pensar sobre la importancia de aquello que

acontece y que se intenta dar un carácter institucional. **El poder instituyente se basa en líneas de acción y parámetros meramente administrativos**. Se conforma, de esa manera, un aparato burocrático que tiende a tornar lo ya instituido como una variable a revisar.

En línea con lo anterior, muchas de las normativas y resoluciones demuestran poca empatía o visión de lo que acontece en las instituciones educativas; muchas de ellas tienden a normalizar lo educativo desde una distancia que no permite una lectura real del quehacer diario de equipos directivos, docentes, y estudiantes; en esa perspectiva, lo normativo burocratiza, en más de un modo, lo que sucede y atraviesa a las personas que transitan las instituciones; en ocasiones, podría decirse en la mayorías de ellas, la sensación general que circula entre los actores institucionales mencionados, es aquella que devela una distancia entre lo escrito y lo vivido. Es decir, las resoluciones y normativas, una vez más en la historia de la educación de nuestro país, parecen estar escritas o pensadas por actores que tienen la ilusión de comprender lo que acontece en aquellos espacios, los educativos, que pretenden organizar, reestructurar, normalizar.

La sensación que recorre a los diferentes actores que habitan el espacio de lo educativo es una especie de certeza de la poca empatía que las resoluciones manifiestan hacia aquellos que transitan y habitan las instituciones. Lejos están estos actores institucionales de pensar que las normativas y resoluciones pueden ser aplicadas en el ámbito de lo cotidiano; aún más, se construye a raíz de lo anterior, una sensación de separación y desarticulación. Las partes se alejan.

Una de las consecuencias más marcadas y notables que surgen del simple diálogo con docentes es que aquello que se les pide cumplir porque viene de “arriba” es, en muchas ocasiones, hablando coloquialmente, una tomada de pelo. El docente que habita las instituciones educativas lee las resoluciones y no puede menos que sentir que están intentando normalizar acciones que son pasibles de requerir otro tipo de acciones tendientes a analizar fehacientemente aquello que ocurre y atraviesa las instituciones educativas de todos de los niveles.

La sensación general que recorre los espacios de lo educativo está plagada de comentarios negativos acerca de las resoluciones por ser éstas desacertadas, a destiempo, distanciadas de la realidad, poco oportunas o, incluso, imposibles de articular o llevar a cabo.

El docente de carne y hueso que recorre diferentes espacios de lo educativo en el ejercicio de su profesión siente que su realidad no es contemplada, que lo que se pide para cumplir es simplemente un trámite administrativo, burocrático, que lejos está de contemplar lo espontáneo del acto pedagógico. Es en ese interjuego donde se pone en juego la posibilidad de legitimar lo que se siente como impuesto. Tanto aquellos que escriben como los que bajan las normativas gozan de poco aval en los espacios recorridos por los docentes que son in-dispensables para la puesta en marcha de la dinámica normalizadora.

Otra de las sensaciones que atraviesa al imaginario docente es aquel que se presenta como una amenaza a lo que debe ocurrir en los espacios educativos; es decir, el docente que lee y al que se le informa mediante normativas lo que debe hacer, siente que es irreal lo que se le solicita ya que encuentra muy poco o casi nulos espacios de relación con lo que realmente ocurre en su cotidianeidad.

En muchas ocasiones, *la sensación general compartida es aquella que lee que los diferentes niveles están desarticulados*; aquellos que deciden sobre las maneras en que debe organizarse lo que ocurre en los establecimientos educativos poco tienen que ver o poco se relacionan, en su quehacer diario, con lo que sucede en las diferentes instituciones que pretenden organizar; esta sensación de desarticulación contribuye al desgano generalizado que atraviesa el espacio de lo educativo, lo interpela, se ofrece como un espacio de desgano, de falta de consideración, de invisibilización.

Esto último es uno de los ejes que parecen no haber sido considerados en las normativas que se aplican. La tendencia generalizada y generalizante es aquella de hacer encajar en normativas todo el abanico de posibles que puede acontecer en los espacios educativos. Nada debe quedar por fuera, todo se presta a ser ingresado en alguna taxonomía fría, arbitraria, poco empática.

Para citar uno de los varios ejemplos que pueden dar cuenta de lo anterior, podríamos analizar la instancia del informe pedagógico que se le solicita a cada docente al cierre de cada bimestre en el nivel secundario. En dicho informe, el cual forma parte de las valoraciones que deben enviarse a las familias, (explicado en normativas), se exige un breve comentario que dé cuenta de aquellos puntos, objetivos o contenidos que aún no hayan sido adquiridos por los estudiantes.

De esa manera, el docente debe escribir tantos informes como estudiantes tiene a su cargo. A cada uno, debe darle una devolución por escrito a partir de la cual el estudiante pueda entender qué factores han incidido en que su valoración aun no sea la exigida para aprobar los contenidos del período del ciclo lectivo en cuestión.

Analizando lo anterior, sería de necios desestimar la fuerza que un espacio de retroalimentación sobre las producciones de los estudiantes tiene, desde el punto de vista pedagógico, en el proceso de aprendizaje y apropiación de contenidos por parte de los estudiantes; sin embargo, el hecho de tenerlo que plasmar con demasiadas salvedades y con un minucioso detalle juega en la mente de los docentes como un arma de doble filo. Por ejemplo, el docente invertirá mucho de su tiempo en intentar no dejar por fuera ningún detalle que si no menciona lo meta en apuros; de esa manera*, el informe, lejos de ser un instrumento que le sirva a los estudiantes, se convierte en un acto administrativo para evitar futuros inconvenientes en el caso*, no poco probable, que se le pida explicaciones de los motivos que

devinieron en la no aprobación de los contenidos de la materia que se pusieron en juego al momento de elaborar el informe.

Podría argumentarse, sin demasiado riesgo de caer en ideas que rocen lo paranoico, que las intenciones de dicho requisito administrativo emanado de los organismos centrales de gestión educativa, tiene, desde un punto pedagógico didáctico, mucho valor. Se argumenta contra la forma. La mayoría de los docentes sienten que esto es un atentado contra lo espontáneo de la retroalimentación que se hace más a menudo y menos restringida que las formas requeridas por un informe. Los docentes realizan retroalimentaciones sobre el trabajo de sus estudiantes cada vez que devuelven una actividad, al momento de corregir una tarea a nivel grupal por mencionar dos ejemplos; existen varias instancias menos administrativo-burocráticas donde este proceso se da sin la necesidad de una supervisión o el llenado de un informe que evite males mayores si no se ha sido lo suficientemente específico. La letra escrita pasa a ser desde su frialdad, un atentado contra lo espontáneo de un feedback que no se escribe pero que forma parte de lo pedagógico.

De esa manera, casi sin tener intenciones de que así ocurra, *lo espontáneo deja de ser legítimo y se busca ingresarlo en algún tipo de taxonomía que cumpla con el acto administrativo-burocrático*. El acto pedagógico queda solapado debajo de lo administrativo que puede verse, medirse y predecirse. Ni siquiera Skinner se hubiese animado a tanto.

Lo pedagógico y lo vincular es tan inabarcable que se escapa a cualquier taxonomía dentro de la cual se intente encasillar o “hacer encajar”.

Los docentes perciben esto último como una exigencia anti natural, *el feedback pierde su espontaneidad para pasar a ser un requisito que se exige*, pero del cual no se está del todo convencido que tenga mayor utilidad salvo aquella que impone más obligaciones al momento de llenar informes pedagógicos.

En más de un caso, ante la premura y la espada de Damocles que implica el cumplir con lo que se exige desde un lugar exterior, lejano y desconocido al educativo, ilegítimo, el feedback se burocratiza y se manifiesta en prácticas de “copio y pego” para cumplir con la demanda. Vale aclarar que este señalamiento lejos está de señalar al docente como el culpable de la situación; el docente resuelve lo cotidiano desde sus herramientas y recursos, muchas veces los propios ya que no se les suministra lo necesario para cumplir con la labor de la mejor manera. El docente percibe lo anterior como una norma que se ve obligado a cumplir sin mucho convencimiento de lo que está haciendo ya que debe cumplir sin quejarse.

Los términos y las categorías con las cuales lo educativo pasa a ser una variable medible, son frías y lejanas respecto de aquello que pretende describir.

De esa manera se busca normalizar la escuela a pesar de saber lo imposible de tal tarea; la realidad en sí misma, y sobre todo la realidad que atraviesa a los actores institucionales, debería ser considerada el primer obstáculo epistemológico de tal empresa.

Nuevamente, se percibe la distancia de ambas instancias, esto acrecienta la sospecha de no tener en cuenta a aquellos que están en el campo de acción, enfrentando los diferentes emergentes de lo cotidiano que escapan furiosamente a cualquier taxonomía pensada “desde afuera”. De esa forma, la legitimidad de tales medidas es puesta en tela de juicio, de hecho, no llegan a legitimarse desde la comunidad docente. La distancia se acrecienta.

En los últimos meses de este año se ha comenzado a convocar a los directivos de las instituciones educativas de los diferentes niveles a conversatorios pedagógicos con miras a reformar los regímenes académicos de los niveles. En esa línea, se convoca a los equipos directivos a compartir y debatir situaciones del cotidiano con la intención de escuchar las diferentes realidades que atraviesan a las instituciones de los diferentes niveles.

La convocatoria se da en espacios, no mayores a tres horas reloj, donde poco intercambio se produce. Las preguntas son de un carácter sumamente sesgado; los recursos elegidos para tal fin, el de plasmar desde afuera las diferentes vivencias que ocurren en las instituciones, *apuntan a los diferentes niveles como los responsables del fracaso escolar, la deserción, la repitencia. La culpa es de las instituciones, principalmente de docentes y directivos* que parecen no contemplar las diversas realidades que forman parte del cotidiano de los estudiantes.

El debate queda abierto, las partes vuelven a alejarse, la sospecha se acrecienta. En los círculos de directivos se manifiesta la idea de que cualquier reforma que pretenda ser implementada sobre lo educativo, ya se encuentra escrita de ante mano y que simplemente la convocatoria a escuchar sobre la realidad de los establecimientos educativos es una puesta en escena para fundamenta que dicho espacio de consulta existió. La distancia parece cada vez más grande.

La sensación de la puesta en escena es mayor a la idea, cada vez más débil, que la convocatoria sirva para hacerse oír.

La percepción general, en esta ocasión, es que la extrema flexibilidad que se intenta imponer bajo la premisa de no estigmatizar a los estudiantes que no logran apropiarse de los contenidos o adoptar rutinas educativas, lejos de lograr lo anterior, disminuiría la posibilidad de que el espacio de las instituciones educativas sea aquel que exija el desarrollo de estrategias que permitan organizar el estudio y asegurar cierto éxito en el tránsito por las instituciones superiores de formación.

Las escuelas primarias y secundarias sienten que son despojadas de su posibilidad de articular ciertas rutinas que eran fundantes del tránsito por las mismas. Se percibe una amenaza.

3. Lo educativo y lo emocional

"La explosión de las licencias médicas -por dolencias físicas y psíquicas-, los síndromes del burn out y la fatiga crónica, manifiestan la extenuación de los cuerpos docentes. Es, pues, un exceso de malestar lo que impulsa las retiradas".
(Duschatzky, Farrán, & Aguirre, 2013)

Por otra parte, no menos importante, *la situación que atraviesa a los docentes en términos de ansiedad y emociones no es menor*; se han incrementado, luego de la vuelta a clases con presencialidad plena, los pedidos de licencia por diferentes afecciones siendo las de carácter emocional y psicológicas las que se erigen como las más solicitadas.
En palabras de Duschatzky y otros, *"(...) la interpretación administrativa del incremento de las licencias propone soluciones acordes a su modo de plantear el problema. Desde esta perspectiva se intenta preservar el estado de cosas en las coordenadas de un estilo instituido de funcionamiento escolar, corrigiendo los comportamientos disfuncionales de sus agentes (...)".* (Duschatzky, Farrán, & Aguirre, 2013)

Cabe señalar que la cita anterior señala una situación que atravesaba a los docentes en tiempos anteriores a la pandemia. No es de menor importancia notar que esta dinámica del resurgimiento del pedido de licencias médicas se de en estos tiempos. De igual importancia, cabría la posibilidad de reflexionar acerca que estas vivencias de los agentes educativos parecen no ser novel; lejos de serlo, sin embargo, parece no tenerse en cuenta en los términos que permitan una posibilidad de pensarlos como una oportunidad de cambiar la mirada. En la idea de la cita, no extrañamente actual, la respuesta es meramente administrativa cuando el problema y el padecimiento es existencial, subjetivo.

No es menor el dato. Si se tiene en cuenta lo expuesto unas líneas más arriba, a la sensación de no ser tenidos en cuenta en las cuestiones que dictan las maneras de habitar los espacios educativos de los diferentes niveles, *los docentes deben afrontar la demanda siempre presente para resolver situaciones que poco tienen que ver con lo pedagógico*; de hecho, el espíritu de varias de las resoluciones que llegan a las instituciones de todos los niveles atentan directa o indirectamente con las formas del ejercicio de la profesión docente.

En esta línea argumentativa, los docentes sienten que *mediante las resoluciones están siendo despojados de herramientas a las que ellos acuden para darle forma a lo educativo y que se relacionan directamente con las propuestas pedagógicas y las mejores formas de pensar las mismas*. En ese sentido, los docentes perciben que es difícil confrontar ante un organismo central que dice atender las demandas de aquellos que ponen en marcha las políticas educativas en el campo de acción.

Dicho campo de acción es atravesado a diario por emergentes que lejos están de poder ser entendidos desde las mencionadas resoluciones; en la mayoría de los casos,

incluso en los conversatorios pedagógicos a los cuales han sido convocados los equipos directivos y en superior incluyendo los docentes, puede intuirse cierta animosidad contra el quehacer de aquellos que están frente a las aulas; en ese sentido, mucho de los debates se han presentado, sólo en apariencia, como desligados de ciertos sesgos. Sin embargo, en la mayoría de los círculos de directivos que son atravesados por dicha convocatoria, *la idea latente es aquella que todo está digitado para implementarse; lejos está la idea que la convocatoria tenga un carácter participativo*. En la mayoría de los casos, la sensación generalizada es que poca incidencia tendrán los que pueda derivar de dichos conversatorios.

Por otra parte, no parece entrar en consideración lo que dichas convocatorias y resoluciones provocan en el imaginario docente. Es llamativo que agentes que han transitado los espacios educativos de los diferentes niveles del sistema piensen medidas educativas que se distancian tanto de lo cotidiano; como consecuencia, aquellos que forman parte de los equipos directivos transmiten su disconformidad respecto de dichas medidas, simplemente se transmite, se construye y se reproduce la idea de un distanciamiento de los diferentes sectores. Quizás sea lo más peligroso para este momento que atraviesa lo educativo, que dichas medidas distarán mucho de estar posibilitadas de traccionar, convencer y ser legitimadas por los que deben ponerlas en marcha.

Asimismo, se produce en líneas generales, una sensación de no saber cómo articular las medidas en cuestión; como se ha mencionado anteriormente, el poco tiempo para la implementación de las medidas deja de lado la posibilidad de prueba y error sobre las mismas. Ergo, se aplican sin un convencimiento que tenga la fuerza instituyente necesaria por sobre las viejas formas de hacer escuela, de formar profesionales, de presentar planes de estudio en los diferentes niveles. En esta atmósfera, cualquier medida está condenada al fracaso.

Parecería ser que el propio sistema educativo que propone el feedback como parte fundamental del aprendizaje, no puede erigirse como ejemplo de esta idea. El poco tiempo dedicado a la reflexión para la redacción de las medidas y el aún menor tiempo dedicado a poder pensar los pros y contras de dicha implementación condenan desde la legitimidad y el poco consenso la implementación de las mismas.

Los docentes de todos los niveles del sistema educativo sienten que su sapiencia acerca de su quehacer diario no está contemplado; no sólo esta sensación es potestad de los docentes. De similar importancia, los equipos directivos se ven imposibilitados de transmitir un convencimiento ya que son los primeros en detectar que las medidas tienen un fracaso asegurado.

La distancia entre las oficinas de gestión de las resoluciones y normativas y las oficinas desde las que se le da implementación a dichas medidas convergen, en apariencia, en el mismo sistema educativo, pero se reconoce, sólo de una parte, una distancia llamativa que impide ponerse en situación para pensar las mismas.

El malestar se generaliza. Los docentes y equipos directivos se sienten meros observadores de lo que pasa y con pocas certezas para dar respuesta a los emergentes que a diario interpelan el quehacer docente. En esa línea argumentativa, el lugar de los equipos directivos es sumamente incómodo ya que son los primeros en recibir las normativas que deben transmitir a sus cuerpos docentes. Lo difícil de la cuestión es de otorgarle a lo que se recibe cierto carácter de posibilidad de implementación cuando ya desde la lectura de los mismos las falencias son notables.

No hace mucho tiempo, luego de uno de los conversatorios pedagógicos, a las pocas horas, una vez que los equipos directivos habían salido de una de las convocatorias organizadas para tratar la reforma del Régimen Académico del nivel secundario, invadieron las redes noticias acerca de la posible medida que anularía la repitencia en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires; esta situación fue calificada como una tomada de pelo por los diferentes directivos convocados ya que, como sucede habitualmente, los medios masivos de comunicación tenían la información con anterioridad a los equipos de conducción de las escuelas del nivel medio.

Lo anterior, nuevamente, contribuye a un destacamento entre las partes que deben acercarse y acordar sobre las políticas educativas.

Sabido es que circula en el imaginario de los docentes, y no hay que ser muy perspicaz para notarlo, que siempre el foco está puesto en el fracaso de lo educativo como chivo expiatorio del fracaso de estas políticas.

A modo de ejemplo no tan lejano, durante el ASPO todo el sistema educativo de los diferentes niveles buscó las mejores maneras de reorganizar la implementación de sus propuestas de enseñanza. En el momento en que la mayoría de las instituciones educativas habían logrado bosquejar ciertas maneras de reinventar su labor en las ya conocidas condiciones, las declaraciones del Ministro de Educación de aquel momento señalando que nadie repetía de año tiró por la borda todas las estrategias utilizadas para lograr la motivación que los estudiantes necesitaban para seguir aprendiendo.

En ese momento, no pudieron anticipar el efecto que aquellos dichos iban a tener en los estudiantes que buscaban motivación y cierta justicia al realizar las actividades propuestas por las escuelas. En ese momento, los docentes no entendían cómo pensaron tales normativas ya que las mismas atentaban contra la voluntad de realizar tareas. La idea fue leída como “todo da lo mismo”. Hacer la tarea o no hacerlas daba lo mismo ya que todos pasaban. No pensar en estas consecuencias es un no menor ejemplo de que la política educativa mira un sector y descuida o no contempla el otro.

En dicha época, lo administrativo comenzó a irrumpir en lo educativo desde el pedido de seguimiento de estudiantes mediante planillas y con la burocracia a flor de piel. Todo debía ser registrado, la duda del docente sobre si había, por fin, llegado a completar los varios

informes solicitados le quitaba margen de maniobra para aprobar o no aprobar a un estudiante. Las medidas tendieron, y lo siguen haciendo, a crear un fantasma burocrático que acecha las decisiones de los docentes.

La libertad y espontaneidad se ve comprometida, se recurre a viejos formatos que lejos están de tener líneas de relación con lo que acontece en las instituciones educativas actuales. Parecería ser que se vuelve a un momento donde la tecnología educativa era el modelo a seguir; **los docentes se ven como meros administradores de propuestas o modos de enseñar pensados por fuera de ellos**. Son meros administradores despojados de las herramientas creativas y espontáneas que son la moneda corriente del vínculo pedagógico.

Jorge Larrosa, el pedagogo y filósofo de la educación español introduce el concepto del "doble convencional". Una especie de alter ego que se enmarca en lo que "hay que hacer" sin margen para mucho más:

> *"(...) uno de los temas del gran Witold Gombrowicz es, precisamente, la juvenilización de los jóvenes, la infantilización de los niños, la gamberrización de los gamberros, la inocentización de los inocentes, la modernización de los modernos, y, podríamos seguir en la estela: la alumnización de los alumnos, la profesorización de los profesores, etcétera (...) es decir, esos procesos por los que algo o alguien se convierte en un cliché, en una máscara, en una imagen, en una especie de doble convencional de lo que es (...)."* (Larrosa & Rechia, 2019)

Una máscara o un cliché no son más que figuras estáticas que poco aportan por fuera de los parámetros instituidos, se repite lo mismo de siempre, pierde el sentido de lo que se hace. La máscara no tiene más que un mismo gesto para todas las situaciones y no deja de ser una manera de no permitir dejar ver algo que yace por debajo. Quizás sea eso lo que lo educativo en los tiempos de la post pandemia cree necesario implementar.

Difícil es creer que luego de haber transitado por esos espacios de la enseñanza, los de la tecnología educativa, que bien estudiados están y bien sabido es que no han sido productivos desde una visión pedagógica, sean a los que las actuales normativas tienden a instalar como necesarios.

¿No es posible pensar nuevos formatos más legítimos? ¿Es inocente dicho retroceso? ¿No es posible considerar, si quiera por un instante, las consecuencias que dichas medidas ocasionan en familias, estudiantes, docentes y directivos de todos los niveles?

4. (Re) pensando nuevos posibles

"Día tras día se niega a los niños el derecho a ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ni ricos ni pobres, los tiene atado a las patas del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños."
(Galeano, 2016)

Al repasar las líneas que anteceden a este apartado, podríamos pro- poner algunas ideas o reflexiones que intenten devolver el equilibrio perdido a la situación de las instituciones educativas. Habiendo redefinido lo educativo, o al menos al intentar hacerlo, sería una certeza pensar el desorden como una oportunidad de crear nuevos posibles.

Releyendo la cita de Galeano al inicio de este apartado, el genial pensador uruguayo nos permite considerar la idea de niñez como parte importante de aquello que se trae al encuentro educativo. Claro está que la cita hace referencia a una edad escolar que bien podría coincidir con la primaria. Sin embargo, si se cambiase la palabra "niños" de la última línea por "estudiantes", estaríamos haciendo algo de justicia en la búsqueda del sentido que debe tener acudir a las instituciones educativas. Esta idea tiene su base en aquello que señalara Larrosa cuando comenta la necesidad de

> *"(...) separar una categoría administrativa (la del alumno) de una categoría más existencial (la del estudiante), y, sobre todo tratar de diferenciar 'estudio' de 'aprendizaje' y tratar de pensar el oficio del profesor como ligado al estudio (...)".* (Larrosa & Rechia, 2019)

Larrosa abre el juego para comenzar a pensar soluciones más ligadas a lo existencial que es, en definitiva, parte de lo más humano del vínculo pedagógico. Se aleja, de esa manera de una categoría más administrativa de lo educativo. Poner en perspectiva y tensión conceptos básicos y claves de lo educativo es, sin dudas, una oportunidad de crear categorías nuevas de análisis de lo que acontece en las instituciones educativas.

Ya es moneda corriente escuchar frases que pueblan el imaginario social y rezan que uno debe volver diferente a lo que era antes de la pandemia. No siempre es el caso, los intentos muchas veces caen en sacos vacíos.

Sin embargo, encontrar en los momentos de crisis una oportunidad para reflexionar y pensar nuevos posibles es una dinámica que atraviesa los espacios educativos por donde transitan los docentes; esos espacios que las resoluciones y normativas intentan ordenar con poco tino, la mayor de las veces, son un campo de oportunidades para la creación de prácticas que sean más justas y acordes a lo que interpela el quehacer docente.

Quizás sea tiempo de pensar la fuga o huida de los docentes que utilizan las licencias médicas como medio de escape a una realidad escolar que colma de ansiedades su cotidiano, como una señal de que la cosa no funciona. Ante la respuesta de un Estado que politiza lo administrativo de lo educativo a través de normativas desprendidas de la realidad, se contrapone la idea de analizar la realidad del sistema educativo y tomar decisiones que contemplen la mirada desde el campo de acción por aquellos que efectivamente lo transitan, lo habitan, lo problematizan y lo intentan hacer propio.

Paradójicamente, aquellos que pueden otorgarle significado y sentido a lo cotidiano de lo educativo, hoy en día no son tomados en cuenta para dichas decisiones, pero sí están convocados a seguirlas. *El malestar docente, a veces visto como una huida de sus obligaciones, debería ser tema de análisis de los organismos centrales que deciden e inciden sobre lo educativo.* Materia pendiente.

Nuestro país suele legitimar lo teórico por sobre lo práctico; quizás sea tiempo de crear teoría desde la práctica, desde la puesta en marcha de las propuestas educativas de todos los niveles; quizás sea tan simple como eso: escuchar a los que ponen el cuerpo, la mente y la energía para que la maquinaria escolar y educativa siga en marcha, siga teniendo sentido, siga siendo de calidad, justa y acorde a los emergentes de los tiempos que corren, como alguna vez se pensó.

5. De los lugares a los no lugares y viceversa

"El lugar y el no lugar son más bien polaridades falsas: el primero no queda nunca completamente borrado y el segundo no se cumple nunca totalmente: son palimpsestos donde se reinscribe sin cesar el juego intrincado de la identidad y de la relación. Pero los no lugares son la medida de la época (...)."
(Augé, 2000)

La época actual, por la que atraviesa la humanidad luego de la pandemia, se presenta como un escenario al que todavía no se lo puede apreciar en su plenitud y totalidad. Cuando se dirige la mirada hacia una parte, irrumpe lo inédito en otro lado de la realidad no contemplada.

Los discursos post pandémicos sugieren, para el ámbito de lo educativo, una humanización de lo pedagógico. Sabido es que durante el período de aislamiento durante el cual los edificios relacionados con lo educativo permanecieron cerrados, (no así sus espacios

virtuales para el dictado de clases), se hizo especial énfasis en la revinculación de los estudiantes con los mencionados espacios.

En esa línea, muchos de los intentos que surgían desde los organismos centrales de gestión educativa sugerían *resaltar lo vincular por sobre lo pedagógico* como si fueran dimensiones de un mismo acto y modo de relacionarse que pueden separarse. De hecho, se pudo observar que no había posibilidad de garantizar el segundo sin que ocurra el primero. *Lo humano del vínculo pedagógico se puso de manifiesto y se erigió como necesario, insoslayable, urgente*.

Lo anterior, no distinguió, ni distingue, los diferentes niveles del sistema educativo. La realidad que impuso la pandemia sobre todo el aparato educativo plantea diferentes desafíos a lo cotidiano. La irrupción de condiciones laborales que imponen niveles cada vez más crecientes de ansiedad, fobias, imposibilidad de enfrentar desafíos, lo desestabilizador de la incertidumbre, son rasgos que recientemente se han comenzado a manifestar. Resta seguir haciendo camino al andar.

Lo educativo, pensado en los términos señalados en el presente artículo, con su imposibilidad de ser enmarcado en taxonomías justas y amplias, invade e influencia a todos los actores institucionales. Lo que vale para los docentes también lo vale para los estudiantes.

La respuesta por parte del Estado como meta institución, como ya se ha explicado, ha sido administrativo-burocrática.

El riesgo de dicha postura es tangible: hacer encajar en determinadas taxonomías lo subjetivo del acto pedagógico. Casual o causalmente, resta saberlo con el pasar del tiempo, lo que ha sido importante en pandemia, el vínculo entre docentes y estudiantes, vuelve a ser puesto en la escena de la discusión; sin embargo, el giro en esta ocasión está relacionado con la idea de permanencia, de volver a hacer entrar a las instituciones educativas a aquellos que no volvieron luego del ASPO.

Riesgo, en el sentido que aquellas garantías que se piensan en lo teórico encuentran en la práctica y el tránsito por las instituciones educativas más contratiempos que oportunidades. El sentido del estar o permanecer se diluye en el cumplimiento de lo administrativo. *El estudiante y el docente son meros números sin identidad en el aparato burocrático*, un dato más en las encuestas que intentan dar cuenta que los números cierran, las estadísticas, frías, serán el fundamento de que la idea de lo vincular está contemplado.

Riesgo y trampa. La trampa, en esta ocasión, es creer que lo vincular, entendido desde lo humano, se contempla desde una mirada humana, cálida, de hacer sitio al que llega como sugería Meirieu en su *Frankenstein Educador* (Meirieu, 1998).

Marc Augé, el antropólogo francés, considera a la etapa actual dentro del concepto de sobremodernidad otorgándole ciertas características a la misma que sirven a modo de reflexión para intentar establecer parámetros que nos den líneas de análisis más claras. En

su argumentación describe:

> *"Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar. La hipótesis aquí defendida es que la sobremodernidad es productora de no lugares, es decir, de espacios que no son en sí lugares antropológicos y que, contrariamente a la modernidad baudeleriana, no integran los lugares antiguos: éstos, catalogados, clasificados y promovidos a la categoría de 'lugares de memoria', ocupan allí un lugar circunscripto y específico."* (Augé, 2000)

Pensar en los términos definidos por el antropólogo francés en cuanto a los lugares nos permite llamar la atención sobre los lugares de lo educativo. Lugares que, como señala la cita, han sido histórica y antropológicamente investidos con cierto sentido; no es menor mencionar que los tiempos post pandémicos se caracterizan, en ciertos ámbitos, por ejemplo, el educativo, por vaciar de sentido, de quizás, en palabras de Augé, fomentan la creación de no lugares.

Argumentaremos que es indispensable llamar la atención sobre este aspecto, el del vaciamiento de sentido de lo educativo, *el proceso por el que quizás se está transformando el lugar* de lo educativo en un no lugar.

Sentido e identidad. Aspectos necesarios como antídoto a lo que atraviesa a lo educativo. Escucha atenta y diálogo sincero. Oportunidad de cambio, nuevos posibles. Comenzar a construir nuevos lugares de las cenizas de los no lugares en el ámbito de lo educativo.

Restaría pensar qué lugar se está construyendo para aquellos a los que queremos hacer entrar, hacer llegar, para los cuales hacemos sitio. También, y no menos importante, sería urgente pensar qué lugar se está construyendo para aquellos que, justamente, están encargados de hacer lugar, los docentes, cuyos sitios se comienzan a convertir en no lugares.

Bibliografía

Augé M (2000) Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad, Barcelona, Gedisa

Duschatzky, S., Farrán, G., & Aguirre, E. (2013). Escuelas en escena una experiencia de pensamiento colectivo. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (2015). La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Galeano, E. (2016). Patas arriba: La escuela del mundo al revés. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Gonzalez Pablo Mariano (2021), Reflexionando sobre educación y pandemia en Iriarte Alicia, Hacia un nuevo paradigma de la Educación superior. La modalidad... Bs. As., Diseño Editorial, ISBN978-1-64360-562-0

Iriarte Alicia (2021) Hacia un nuevo paradigma de la Educación superior. La modalidad virtual a distancia. Desafíos y consecuencias de los cambios originados en el contexto de pandemia global. Bs.As., Diseño Editorial, ISBN978-1-64360-562-0

Larrosa, J., & Rechia, K. (2019). P de Profesor. Buenos Aires: NOVEDUC.

Meirieu, P. (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.