



Segundo Moyano Mangas\*

## La escuela vaciada

De vacíos y vaciamientos en la escuela actual

**PALABRAS CLAVE:** Pandemia Covid 19 ▪ Interrupción escolaridad presencial ▪ confinamiento ▪ entornos virtuales de aprendizaje ▪ escuela vaciada

*Bajo el cielo solo hay signos  
de una nueva irrupción.  
Lo imprevisto.  
Lo imprevisto, Lagartija Nick, 2004.*

### NOTAS PRELIMINARES: IRRUPCIÓN DE LO IMPREVISTO<sup>1</sup>

El 14 de marzo de 2020<sup>2</sup> el Gobierno español decreta el segundo estado de alarma de la democracia<sup>3</sup>, que tiene como objetivo establecer una muralla sanitaria frente a los contagios por SARS-CoV-2 y su expansión por todo el territorio nacional. La medida más impactante en ese momento para la gran mayoría de la población es el llamado *confinamiento domiciliario*, si bien ese enunciado no aparece de tal

\* Profesor del Grado de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), España.

1. Este subtítulo se inspira en los trabajos realizados en el marco del programa Psicoanálisis y prácticas socioeducativas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de Argentina. Fruto de esa incesante tarea por parte del equipo docente, aparece el libro *Resistidas y desafiadas*, cuyo capítulo 4 se titula "La irrupción de lo inesperado". Ese título es el que inspira este y es de recibo clarificarlo. Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (2020). *Resistidas y desafiadas: las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Buenos Aires, FLACSO.
2. Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por covid-19. Boletín



manera en el Decreto de estado de alarma. Ese *confinamiento* aparece como un efecto de la limitación temporal de la libertad de circulación de las personas (art. 7 del RD 463/2020) e impacta en todas las actividades sociales, económicas, culturales, políticas, religiosas y... educativas.

Respecto de esta última cuestión, el Real Decreto 463/2020, en su Artículo 9, manifiesta lo siguiente:

Artículo 9. *Medidas de contención en el ámbito educativo y de la formación.*

1. Se suspende la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza contemplados en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incluida la enseñanza universitaria, así como cualesquiera otras actividades educativas o de formación impartidas en otros centros públicos o privados.

2. Durante el período de suspensión se mantendrán las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y *on line*, siempre que resulte posible.

Volveremos posteriormente sobre el enunciado de este artículo, ya que pone de manifiesto algunas cuestiones de interés para abordar lo que anticipamos como *la escuela vaciada*.

Obviamente, en ese momento, la escuela se cierra y se interrumpen *sine die* las clases en todos los niveles educativos, y más de ocho millones de alumnos dejan de asistir a la institución que acoge la escolaridad obligatoria (MEFP, 2020).<sup>4</sup> La escuela se vacía, entonces, de sus habitantes habituales, de maestros y maestras, de profesores y profesoras y de niños, niñas y adolescentes, así como del personal de administración y de servicios. Lo que en un inicio se plantea como quince días acaban siendo más de tres meses, a los que se acabarán añadiendo casi tres meses más de vacaciones escolares. No es hasta el 14 de septiembre que se reanudan las

---

Oficial del Estado núm. 67, páginas 25390 a 25400. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>

Posteriormente se han declarado dos más, producto también de la pandemia de la covid-19: el 9 de octubre de 2020, que afectó solo a la Comunidad de Madrid; y el 25 de octubre de 2020, para todo el territorio nacional. Este último se prorrogó el 9 de noviembre de 2020 hasta el 9 de mayo de 2021, vigente por lo tanto en el momento de escribir este texto.

3. El primer Decreto de Estado de Alarma de la democracia se declara el 4 de diciembre de 2010, bajo la presidencia del Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero, producto de la situación provocada por una huelga de controladores aéreos.
4. Exactamente, y según datos del propio Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) del Gobierno de España, el alumnado concernido con el cierre de las escuelas e institutos corresponde a 8.276.528 perteneciente a la Educación infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Educación Especial, Formación Profesional y otros programas formativos de las Enseñanzas de Régimen General. A esos más de ocho millones habría que agregar los 785.891 alumnos y alumnas de Enseñanzas de Régimen Especial. Se pueden consultar estos datos en:

Si bien no es objeto de este trabajo, en el caso de las Enseñanzas Universitarias, que también cerraron sus puertas a partir del Decreto de Estado de Alarma, estamos hablando de cerca de un millón y medio de estudiantes.



actividades escolares, acompañadas de toda una serie de medidas (Ministerio de Sanidad y MEFP, 2020) que se van a mantener, al menos, durante todo el curso 2020-2021.

Un período de seis meses, aproximadamente, que produjo, produce y producirá una ingente cantidad de reflexiones, aportaciones, pronósticos, predicciones, análisis, opiniones, controversias, datos, tensiones... acerca de la escuela. Intentos, en una serie en la que por supuesto se inserta también este escrito, que permiten preguntar y preguntarnos sobre lo acontecido y sus efectos. Sin dudas, un ejercicio contemporáneo de tomar a cargo aquellas cuestiones que nos atraviesan, aquello que irrumpe y que, en parte, nos permite, por un lado, abordar asuntos complejos y, por otro, visitar lugares comunes respecto de los planteamientos pedagógicos de la escuela actual. La pandemia por la covid-19 irrumpe de manera imprevista en nuestras vidas, en las vidas escolares y ello, indefectiblemente, supone habilitar palabras propias y poder articularlas con las de otros. Un ejercicio, si se quiere, de supervivencia, búsqueda y de contraste de impresiones,<sup>5</sup> marcas, y de efectos.

Este texto,<sup>6</sup> por lo tanto, se inscribe en esa suerte de aproximación preliminar que nos permiten las primeras observaciones e impresiones de lo acontecido y de su impacto inicial. A partir de un texto de Graciela Frigerio (2012),<sup>7</sup> que tomaba en consideración una distinción entre resultados y efectos, asumimos dicha reflexión para intentar esbozar algunas cuestiones sobre la actualidad de la escuela. Frigerio sitúa esa diferenciación en torno al carácter político de la educación. Sin embargo, distinguir en estos momentos entre unos resultados que responden a “lo socialmente observable y parcialmente objetivable” y unos efectos que orbitan alrededor de “lo subjetivamente instituido” (p. 5), habilita un espacio y un tiempo para explorar la irrupción de lo imprevisto. Por un lado, entonces, permite desbrozar lo que aparece de manera simultánea al declararse el estado de alarma y,

5. En este texto, la palabra impresión hay que poder tomarla en varias de sus acepciones; tanto para señalar la “marca o señal que algo deja en otra cosa al presionar sobre ella”, como el “efecto o sensación que algo o alguien causa en el ánimo”, pasando por la “opinión, sentimiento, juicio que algo o alguien suscitan, sin que, muchas veces, se puedan justificar”. Tal es el cruce polisémico y poliédrico que supone la irrupción de lo inesperado. Definiciones del Diccionario de la Academia de la Lengua Española. Versión on-line 2020.
6. Estas palabras forman parte de un proceso de investigación conjunta entre el Laboratorio de Educación Social (LES) de la Universitat Oberta de Catalunya y el Grupo de Investigación en Psicoanálisis y Pedagogía (GIPP) de la Sección Clínica de Barcelona. Fruto de esta colaboración se ha iniciado en el curso 2020-2021 un trabajo de reflexión combinada entre diferentes profesionales de la educación y de la atención clínica, con el interés focalizado en perfilar, distinguir, profundizar en aquellas cuestiones que aparecen, emergen, irrumpen y se muestran de diversas formas en nuestras escuelas.
7. Las palabras a las que nos referimos fueron pronunciadas en la conferencia de clausura del VI Congreso Estatal de Educación Social, celebrado en mayo de 2012 en la ciudad de Valencia (España). <https://www.youtube.com/watch?v=NkRoJBbZqqs>  
Existe una versión transcripta de la conferencia que consignamos en la bibliografía. Las citas bibliográficas que utilizamos en el párrafo pertenecen al texto escrito.



por otro, posibilita otros lugares para pensar y hacer emerger aquello que, en un principio, parece oculto.

Lo observable y parcialmente objetivable, en palabras de Frigerio, da cuenta de un paisaje, de trazos que dibujan un panorama de un territorio y una temporalidad concreta. Sin embargo, los efectos de ese paisaje están por llegar, se vislumbran unos y se anticipan otros. Quizá por ello hemos hablado de impresiones y de aproximaciones iniciales. No obstante, es probable que también incurramos en alguna interpretación especulativa al respecto; aunque el objetivo principal pasa por intentar mostrar una parte del análisis preliminar de lo observable. Para ello, ha sido significativo contar con los relatos, comentarios y entrevistas realizadas durante este período. Palabras significativas en tanto subjetividades atravesadas por la pandemia y sus efectos inmediatos, si bien posiblemente no lo sean desde un punto de vista objetivable.

Este es el recorrido que ofrece el texto: un vuelo sobre el paisaje de la escuela durante su cierre y algunos núcleos de reflexión acerca de los posibles efectos de ese paisaje.

## PAISAJES DE UNA ESCUELA CONFINADA

Decíamos que la palabra confinamiento no aparece en el decreto de estado de alarma de marzo de 2020. Ahora bien, el confinamiento es acaso una de las palabras más utilizadas durante el período de tiempo que se inicia el 14 de marzo de 2020 en España. La utilización indiscriminada, desde el primer momento, por parte de los medios de comunicación, gotea hasta el lenguaje habitual y cotidiano, y constantemente se alude a él para significar esa limitación temporal de la libertad de circulación a la que alude explícitamente el decreto mencionado. El *Diccionario de la Lengua Española*, sin embargo, es claro en cuanto a su definición: “Aislamiento temporal y generalmente impuesto de una población, una persona o un grupo por razones de salud o de seguridad”. En este sentido, es posible que no sea muy acertado (o muy estricto) adjetivar la escuela como confinada para referirnos a la suspensión de las clases y el cierre de los recintos escolares. Sin embargo, fue un sintagma utilizado de manera coloquial y usual, sobre todo en los primeros meses, para referirse a ese estado insólito hasta el momento. Lo utilizamos aquí, pues, para dar cuenta del panorama que nos acompañó durante seis meses.

En el intento por sistematizar un paisaje, producto del confinamiento domiciliario que establece la suspensión temporal de las actividades escolares, proponemos una agrupación prospectiva para tratar de organizar y dar cuenta de aquellos aspectos que, por diversos motivos, consideramos importantes para perfilar lo acontecido: a) la escuela en casa; b) los modos de enseñanza; y c) los contenidos educativos. Tal agrupación se confiere a partir, precisamente, de los debates que se producen en diferentes formatos: en las redes sociales, en los medios de comunicación tradicionales, por parte de padres y madres, maestras y maestros,



profesorado, pero también por parte de niños, niñas y adolescentes concernidos directamente por la situación. En realidad, sobre lo escolar todos opinamos. Más, si cabe, en un momento inusitado y de fuerte impacto social. Sin duda, la irrupción de lo imprevisto habilita un instante de ver (Lacan, 2003)<sup>8</sup> plagado de debates excesivamente polarizados que pretendemos estructurar.

En primer lugar, respecto de lo que definimos como *la escuela en casa*, o lo que otros han denominado *escolarización del espacio familiar* (Thin, 2020). Recordemos parte del artículo 9 del RD 463/2020. En él se suspende la actividad educativa presencial (la escuela se cierra, se vacía), pero se mantienen las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y *online* siempre que resulte posible. Esa posibilidad no es explicitada en el texto del decreto. Se puede sustraer que siempre que la escuela y/o el hogar familiar tengan o puedan facilitar esas modalidades. Ese detalle, sin embargo, pone de manifiesto que se es consciente de que no va a ser fácil en todos los casos. Escolarizar el espacio familiar supone, además del utillaje que lo permita, una cierta disposición a intensificar la labor de apoyo escolar, si es que ello era posible teniendo en cuenta la ubicuidad de un espacio escolar para los niños y las niñas, y un espacio laboral para los padres y las madres, atravesado por el espacio doméstico intrínseco en el hogar familiar. Sin dudas, una situación bien distinta a la que venía aconteciendo en las últimas décadas.

En ese cruce de espacios, las situaciones son diversas. Las situaciones cotidianas muestran, entre otras muchas, algunos de aquellos aspectos habituales que se producen en los primeros momentos del cierre de las escuelas: el tiempo escolar se traspasa al territorio doméstico, este se diversifica acogiendo múltiples actividades simultáneas (con los consiguientes inconvenientes de la conciliación laboral, doméstica y escolar), y se ponen de manifiesto las desigualdades sociales que la escuela intentaba nivelar. Sin embargo, este último aspecto, ya venía siendo estudiado y advertido (Fernández Enguita, 2017). Lo que, sin duda, se ha manifestado con mayor contundencia es un cruce entre viejas y nuevas desigualdades (Jacovkis y Tarabini, 2021).<sup>9</sup> Es decir, a las propias de la época y de la gestión del sistema educativo español (inversiones, políticas de acceso escolar, recursos, prioridades educativas, etc.) se suman y se acentúan, tras el impacto de la covid-19, aquellas vinculadas a las posibilidades tecnológicas de acceso, los apoyos escolares, condiciones escolares, etc. No obstante, en el estudio mencionado de Jacovkis y Tarabini se pone de manifiesto la solución de continuidad existente entre la situación escolar pre-pandémica y la supuesta aparición de nuevas desigualdades.

8. Utilizamos aquí el instante de ver en los términos explicitados por Jacques Lacan (2003), "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma" en *Escritos I*. México: Siglo XXI. A partir de un problema de lógica, Lacan establece una estructura temporal y no espacial del proceso lógico para intentar dar una respuesta y generar nueva información. Es ahí donde modula y propone tres tiempos lógicos: el instante de ver, el tiempo para comprender y el momento de concluir.
9. Este artículo se basa en un estudio realizado mediante cuestionario a más de 2.700 docentes de Cataluña desde el nivel inicial a la etapa secundaria.



Dicho de otro modo, si bien la pandemia ha puesto de manifiesto las importantes desigualdades inherentes al sistema educativo, estas ya venían ejerciendo en décadas anteriores.

El segundo de los aspectos que irrumpe hace referencia a *los modos de enseñanza*. Posiblemente, el tema más recurrente en los últimos tiempos, si bien tal y como venimos indicando, no ha aparecido como novedad. Nos referimos a la incidencia, fruto de la necesidad y la recomendación gubernamental, de la educación a distancia y *online*. Los entornos virtuales de aprendizaje ya se venían integrando en la vida escolar, en desigual intensidad y no sin dificultades y reticencias. El cambio más radical es el pasaje a la obligatoriedad producto de la crisis de salud pública. A lo que hemos venido asistiendo, sin embargo, es a la utilización de la tecnología digital como requisito indispensable para continuar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta cuestión es importante para dilucidar los impactos que ello ha podido producir en el sistema educativo y en sus actores. El papel de la tecnología en estos momentos se ha supeditado a su finalidad comunicativa, a establecerse como medio de comunicación entre el alumnado y su profesorado. Una suerte de traspaso a otro formato. Es cierto que eso también ha establecido que muchos docentes hayan incorporado nuevas metodologías y usos que han incidido en los modos de enseñanza (algunos ya venían realizándolo), y que ha existido un sobre esfuerzo de esos docentes para incorporar otras posibilidades, en este caso tecnológicas. No olvidemos, también, que ese uso ha sido desigual. Mientras muchas escuelas “continuaron sus actividades online, programaron evaluaciones y dispositivos para la promoción y consiguieron una relativa contención de su alumnado” (Puiggrós, 2020, p. 35), no podemos ni debemos olvidar que muchos otros alumnos “perdieron comunicación con sus maestros, excepto cuando muchos de estos esforzadamente los siguieron contactando por medios caseros” (íbidem). Añadiendo a esto, los obstáculos intrínsecos al acceso tecnológico desde el hogar, las dificultades didácticas y los problemas propios del cambio de escenario. Sea como fuere, todos estos asuntos han estado presentes de forma muy habitual en los debates que se han venido produciendo a lo largo de los seis meses de cierre escolar. Debates, insistimos, muy polarizados en el que se han puesto de manifiesto las dudas, los interrogantes, los miedos, las experiencias y los saberes e ignorancias alrededor del papel de las tecnologías digitales en las maneras de enseñar, de aprender y del lugar a habilitar o a desterrar para ellas. Probablemente, el *qué* no se ha modificado y es tan solo el *cómo* lo que ha sufrido transformaciones. Más adelante, intentaremos incidir en este tema.

El tercero de los elementos paisajísticos que nos permiten sistematizar lo acontecido (en parte, por supuesto), es aquel que se refiere a los *contenidos de la enseñanza*. Obviamente, el cambio es menor si la mirada es superficial. Es decir, los contenidos prescriptos en los diferentes niveles de enseñanza no se modifican excesivamente con la aparición de la situación pandémica. Ya decíamos que el *qué* no parece sufrir modificaciones esenciales en cuanto a aquello que el alumnado concernido ha de procurar aprender, ni se desatienden por parte del profesorado



los requerimientos curriculares. Ahora bien, aparece un componente a considerar, que luego intentaremos resignificar, en un momento muy determinado y determinante. Una vez avanzado el tiempo de cierre escolar y el confinamiento domiciliario se empiezan a destensar las medidas protectoras iniciales. Emerge, entonces, en el horizonte, la apertura de las escuelas, el retorno a la vida escolar, y el modo en que este debe realizarse. Las propuestas se dirigen a *desescalar* el retorno, a procurar medidas que lo acompañen y a considerar el lugar a ocupar de la enseñanza *online*. Ahora bien, uno de los aspectos que aparece con fuerza en el debate pedagógico y que, incluso, se traslada a los medios de comunicación, es la predominancia del necesario acompañamiento emocional de la escuela. Sin entrar en los efectos emocionales de la educación sorprende la insistencia, primero, y la contundencia, después, del papel clave de la escuela respecto de la *recuperación* emocional... Igualmente sorpresivo es la habitual correspondencia entre ese necesario e inaplazable acompañamiento emocional respecto, sobre todo, a los alumnos con más desventajas sociales, los que no parecen tener recursos propios, a los que se les suele suponer una falta de cariño, acompañamiento y apoyo emocional. La priorización de los contenidos de la enseñanza se ubica en esas habilidades emocionales. Incluso se demanda la reapertura de las escuelas antes de finalizar el curso para dar respuesta a esa vulnerabilidad presupuesta de aquellos que más necesitan el acompañamiento escolar. Eso sí, no en términos de acceso a los saberes propios sino al utillaje emocional que les permita soportar los estragos que ha provocado la pandemia.

Un paisaje que se condensa en las palabras de un maestro que ejerce en una escuela de “alta complejidad”<sup>10</sup> en los últimos cursos de educación primaria: “me da la sensación que hemos vaciado la escuela. No solo de los alumnos, sino también de todo aquello que para nosotros representa la escuela. Después de la pandemia, habrá escuela, pero ya no será la escuela que hemos conocido”. Sus palabras nos han permitido ubicar un eje posible que vertebre algunos núcleos de reflexión con el propósito de avanzar.

## ¿ESCUELA VACÍA, ESCUELA VACIADA?

En los últimos años se ha usado un sintagma que ha tenido un enorme éxito en los medios de comunicación españoles y, por ende, en el lenguaje cotidiano y habitual: la España vaciada. Una locución que, como bien señala Grijelmo (2019), tiene un cierto recorrido histórico que ha influido en el sentido y el efecto de su

10. Las escuelas de alta complejidad en Barcelona se catalogan en función de diferentes indicadores de contexto. Entre ellos, bajo nivel de instrucción y baja cualificación profesional de los padres, familias beneficiarias de rentas mínimas de inserción, padres en situación de desempleo, alto porcentaje en la escuela de alumnos con necesidades específicas o alumnos recién llegados (migrados).



uso. El artículo de Grijelmo (2019), titulado “La España vacía o la España vaciada”<sup>11</sup> y publicado en *El País*, señala que es Sergio del Molino quien tituló un libro en 2016 como *La España vacía* para “abordar las rémoras sociales y económicas relacionadas con el desigual reparto de la población”. Una obra que acompañó movimientos sociales vinculados a la reivindicación de territorios despoblados y con pocas o nulas posibilidades de reactivación económica, incidiendo así en una progresiva y continua pérdida de habitantes. Es el propio Grijelmo el que, refiriéndose a la aparición del término *vaciada* aprecia en el subtítulo de su artículo lo siguiente: “el segundo término es más preciso, pero con él se produce una división del mensaje en dos lemas”. Seguramente, debido al componente político de la reivindicación de diversos movimientos sociales, el autor hace un llamado a, sea como fuere, que lo importante en esos momentos fundantes es procurar una cierta unidad de acción. Sin dudas. Ahora bien, el interés para este texto radica en esa constatación de la precisión del término *vaciada* para referirse a un fenómeno y a una situación que, posiblemente y a modo de exploración inicial, parece ir más allá de la palabra *vacía*.

¿En qué sentido, pues, esta elección en torno al adjetivo *vaciada* en el título de este texto para intentar dibujar ciertas impresiones del escenario escolar actual? En palabras de la psicoanalista Hebe Tizio (2003) existe una diferencia fundamental entre el *vacío* y el *vaciamiento*, más allá de las definiciones y usos cotidianos que ya denotan significados que ayudan a matizar el sustantivo que acompañan.<sup>12</sup> Esta diferencia entre *vacío* y *vaciamiento* Tizio la ubica, precisamente, alrededor de la semántica para abordar y construir una mirada significativa que nos permite aproximarnos, si cabe, a la construcción de una mirada particular en torno a la escuela. La autora, así, precisa que entiende el *vacío* como “fundamento de toda la producción cultural”. Esa falta de contenido, esa carencia, hueco o ausencia de las que nos habla el diccionario; “es así agujero, con bordes que permite recorrerlo”, estructural a la vida humana, gestado por el lenguaje, que el discurso civiliza y que la cultura coloniza. Es por ello que Tizio aclara que se trata, entonces, de “un vacío productivo porque nos hace realizar el viaje de la vida con los giros que trazan sus coordenadas y esas vueltas nos permiten recuperar un goce que nos hace vivir mejor”. Frente a ello, el *vaciamiento* aparece como “la pérdida de lo que ordenaba, colonizaba, el vacío; le hace perder los límites que lo hacían agujero”. La hipótesis que el texto de Tizio avanza es que “la modernidad –y me refiero al período que se inicia después de la Segunda Guerra Mundial–,

11. [https://elpais.com/elpais/2019/06/06/ideas/1559834099\\_548373.html](https://elpais.com/elpais/2019/06/06/ideas/1559834099_548373.html)

12. El *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) sitúa muchas acepciones de la palabra *vacío*. Entre ellas, hay que destacar si su uso es como adjetivo o sustantivo. Como adjetivo se distingue: “Falto de contenido físico o mental” y “Hueco, o falto de la solidez correspondiente”; mientras que en su uso como sustantivo encontramos: “Concavidad o hueco de algunas cosas” o “Falta, carencia o ausencia de alguna cosa o persona que se echa de menos”. Respecto de *vaciamiento*, el DLE lo cataloga como sustantivo masculino producto de la “acción y efecto de vaciar o vaciarse”, y donde aparecen como sinónimos “desocupar, deshabitar o sacar”.



es productora de vaciamientos en distintos niveles. De este modo introducen una desregulación que aspira todo lo que encuentra a su alcance y de la que es muy difícil sustraerse”.

Poner en diálogo vacío y vaciamiento, tal y como lo expresa Tizio, nos permite poner, a su vez, en diálogo el par escuela vacía–escuela vaciada, tomando tanto las consideraciones descriptas desde el psicoanálisis, como la controversia del movimiento reivindicativo entorno a la España vaciada. En ambos casos, el matiz que se suscita con el uso de los dos calificativos proporciona elementos muy sugerentes para la reflexión y el análisis de una cierta contemporaneidad de la escuela, del modelo escolar y de los presupuestos pedagógicos que la sustentan.

## NÚCLEOS PARA PENSAR LA ESCUELA VACIADA

A partir de los detalles del paisaje contemporáneo, y atravesados por un eje en torno al vaciamiento de la escuela, emerge la posibilidad de acercarse a, de momento, tres núcleos posibles de análisis. Todos ellos esbozados alrededor de algunas tensiones detectadas: a) entre la innovación y la novedad; b) entre la presencia y la ausencia; y c) entre el cuidado y la enseñanza. Veamos las aperturas posibles con el ánimo de que asomen algunas preguntas habilitadoras.

Nuevo, novedad, renovación, innovación... son palabras que aparecen cuasi inmediatamente en tiempos de crisis, de emergencia, de urgencia, y seguramente como una respuesta a la angustia de la incertidumbre, a la necesidad de reponerse, de resituarse, de incitar a la búsqueda de respuestas. Uno de los supuestos (entre muchos) que aparece en un primer plano es la necesidad de innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como hemos venido indicando, un supuesto que ya se venía manifestando con cierta asiduidad. Para aproximarnos a esta cuestión, consideramos necesario tener en cuenta dos ideas previas. Una, lo que Luzuriaga (1967, p. 15) advierte en torno a “que no todos los movimientos que aparecen como innovadores son en realidad nuevos, pues muchos de los que se presentan como tales no son más que modificaciones o supervivencias de situaciones pasadas”. Otra, las palabras de Arendt (1989, p. 8) en torno a pensar la novedad, lo nuevo, como algo fundante, ya que “una crisis se convierte en un desastre solo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios”. Es decir, que “preparar a la infancia para un nuevo mundo solo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo” (p. 11). Así, convenimos con Luzuriaga y con Arendt que, en tiempos de crisis, aparece una relación con la novedad. Y que, sin dudas, eso también halla resonancia en el campo de la educación. Por lo que, posiblemente nuevo e innovador no están viniendo a señalar lo mismo. La tensión actual, en términos de esa situación educativa, se puede resumir, *grosso modo*, en cómo, de qué manera, resolvemos en torno a la tendencia bien a reproducir lo que hay o bien a intentar dar lugar a lo diferente. Esto último lo podemos leer en la línea de la novedad. Dar lugar a algo nuevo. No obstante, a lo que asistimos cotidianamente



es a bregar con la innovación. Por ejemplo, “la necesidad de innovar para dar respuesta a los desafíos de la actualidad, o innovamos o no hay nada que hacer, las cosas no pueden ser igual y para ello los educadores deben dejarse atravesar por la innovación educativa, etc., etc.”

Así pues, ¿innovar es hacer cosas nuevas? Innovar, actualmente, y deteniéndose en los discursos que la sustentan, es hacer cosas de manera diferente. Por lo tanto, la innovación se está situando en torno a las metodologías educativas: en el *cómo hacer*. Ahora bien, la novedad no sería cómo hacer las mismas cosas de manera diferente, sino hacer otras cosas. En términos pedagógicos, mientras la innovación se centra en las formas metodológicas de cómo hacer, sin (en muchos casos) poner en entredicho los fundamentos, la novedad se dirige directamente hacia los modelos educativos. Es decir, la novedad es pensar (repensar) el modelo educativo, que es más que la metodología educativa. Eso, posiblemente, es lo radicalmente novedoso. En estos parámetros de lectura, la novedad y la innovación no son lo mismo. Mientras la novedad apunta a la pedagogía, al pensamiento pedagógico acerca de la educación, al sentido, las políticas, la ética y el sustrato para la transformación social; la innovación se sitúa en los contornos de la didáctica, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero sin modificar el *statu quo*. Tal y como señala Tenti Fanfani (2020, p. 71), “el cierre de las escuelas y las soluciones alternativas a la «presencialidad» han acentuado una tendencia que venía de antes: en vez de poner en discusión los sentidos y fines del sistema escolar en el mundo contemporáneo [...], discutimos acerca de los medios”. El propio autor se encarga de matizar que tiene su sentido ya que “lo primero es lo primero” (íbidem). Ahora bien, también apunta que la oportunidad debería permitir acoger un cierto debate acerca de la estructura del sistema educativo. Es decir, apuntar a aspectos estructurales que intenten sobrepasar las perspectivas coyunturales, o poder tomarlas como puntos de partida. Es ahí donde puede surgir la novedad.

El segundo de los núcleos de reflexión apunta a la controversia con la llamada presencialidad, tocada en el momento que han de cerrarse las escuelas por la situación pandémica. Tal y como propone Puiggrós (2020, pp. 39-40), emerge “la cuestión de la tecnología y la supuesta oposición esencial entre presencialidad y virtualidad”, aludiendo a la necesidad de una “nueva articulación entre la enseñanza presencial y virtual”. Esa oposición aparente a la que se refiere Puiggrós posibilita desenfocar la cuestión e intentar avanzar en la reflexión en torno a cómo entender la presencia en la educación. Situar esta únicamente en los cuerpos presentes físicamente en una relación educativa conlleva, irremediablemente, a anquilosarse en la oposición expresada por Puiggrós. Una petrificación maniquea con sus defensores y sus detractores a ultranza. Así pues, convendrá ir introduciendo elementos que permitan resituar el sentido de la presencia en la relación educativa en el ámbito escolar. En definitiva, preguntarnos acerca de qué significa la presencia en la virtualidad. Hemos asistido a numerosas situaciones, en ocasiones hilarantes, sobre las ausencias en los formatos de clases virtuales durante la pandemia. Posiblemente, para intentar avanzar en esta cuestión



habrá que abrir las preguntas sobre si esas ausencias también se producían en el formato de la presencialidad física: alumnos que están físicamente pero que no se encuentran presentes en la relación educativa, alumnos destinados a recorrer trayectos alternativos porque la escuela no hace acto de presencia, ausencias notables en los currículums escolares, etc. Es decir, desenfocar la cuestión requiere habilitar la posibilidad de sustraernos de una dicotomía en oposición que tan solo beneficia los intereses (en ocasiones, mercantilizados) de la introducción del utillaje tecnológico en las aulas. Sin duda, con mayor o menor éxito, con más o menos dificultad, haciendo patentes las desigualdades intrínsecas en el sistema educativo, pero ha supuesto que millones de niños y niñas hayan comprobado que hay alguien al otro lado.

Por lo tanto, el requerimiento actual pasaría por someternos a la cuestión de cómo entender la presencia en la educación, tanto en la habitual y cotidiana presencialidad física de las escuelas como en la eventual y (quien sabe) futura presencialidad virtual. Este aspecto nos dirige, indefectiblemente, a preguntarnos de qué se trata la presencia en la virtualidad y, en consecuencia, cómo hacerse presente en ese entorno virtual (Molina, 2019). Siguiendo con todo lo que nos ha venido acompañado durante el pasado curso escolar, no han sido pocas las voces que han manifestado que el valor de la presencia y el retorno físico a las aulas respondía a la necesidad del acompañamiento emocional de los alumnos, sosteniendo, en definitiva, que ese acompañamiento solo es si es físico. Ahora bien, “aquello que nos acerca no es la presencia física, sino una producción que involucra al sujeto y a su subjetividad” (Zelmanovich, 2019). Una afirmación que comporta pensar y repensar qué entendemos por vínculo educativo en nuestras escuelas. Un vínculo que está siendo entendido únicamente como el fruto de relaciones personales, emocionales e intersubjetivas. El vínculo educativo requiere incorporar una relación de deseo con los contenidos escolares, con los saberes que se transmiten y que se aprenden, tanto por parte de los maestros y maestras como por parte de los alumnos y las alumnas. La mirada desviada casi exclusivamente hacia el bienestar emocional subvierte el sentido de la educación, y nos mantendrá anclados en debates áridos sobre el lugar de la presencia educativa, focalizando su sentido en el aparato tecnológico contemporáneo.

Aparece, por lo tanto, un tercer núcleo para seguir pensando. Una tensión entre el cuidado y la enseñanza que, de nuevo, no aparece con la pandemia pero que, con ella, ofrece una particular oportunidad de rastrear posibles efectos en el marco escolar. Al referirnos a los contenidos de la enseñanza, ya adelantábamos una inercia a posicionar una suerte de necesidad imperante de acompañar emocionalmente el retorno a las aulas; al que también se había estado añadiendo, durante el período de cierre escolar (e insistimos, previamente), un acento excesivo en la priorización incluso de técnicas de gestión emocional vinculadas al ámbito escolar. Conviene aquí, sin embargo, hacer una distinción que no comporte inequívocos o malentendidos. Al señalar la tensión entre cuidado y enseñanza, asumimos el valor de ambas en la educación en las prácticas educativas. Un matiz que otorga estatuto de puntos de tensión, pero que en ningún caso pretende el predominio



de uno sobre otro. No se trata, pues, de confrontación sino de actividades intrínsecas al acto de cuidar. Podríamos afirmar que educar conlleva enseñar y cuidar. Ahora bien, no podemos definir la educación tan solo como acto de enseñanza como tampoco lo podemos hacer respecto del cuidado. Para que ambas acciones aparezcan como valor, convenimos que es importante no confundirlas en términos de diluirse en un todo. Por supuesto, conscientes de que tanto las prácticas de cuidado como las de enseñanza producen efectos educativos en los sujetos que atienden. Es posible que esa dilución de significados se sitúe originalmente en entender las prácticas educativas (incluyendo las prácticas de enseñanza y de cuidado) como “hechos autoevidentes” (Santillán, 2017, p. 18). Es decir, reconociéndolas como hechos naturales separados de una urdimbre social y política (íbidem). Esta cuestión tan solo significa someter a la escuela, en tanto institución educativa, a una fórmula coyuntural excesivamente escorada al capricho de paradigmas circunstanciales. Uno de estos paradigmas contemporáneos es el de la educación emocional y la neuroeducación, núcleos duros de una cierta colonización *psi* del discurso educativo (Solé y Moyano, 2017).

En definitiva, tal y como plantea Tenti Fanfani (2020) todos estos núcleos pueden aparecer como importantes en la medida del contexto de urgencia, inmediatez y esfuerzo que supone la pandemia. Ahora bien, a su vez, la trascendencia tiene que ver si somos capaces de ir más allá y establecer la necesidad de pensar y repensar la escuela, respecto de sus fines y objetivos y del modelo de escuela para estos tiempos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (1989). *La crisis de la cultura*. Barcelona, Pòrtic-Assaig.
- Fernández Enguita, M. (2017). Desigualdades educativas en la sociedad digital. *Zoom Social*. Educación, 2. Fundación Alternativas. [https://www.fundacionalternativas.org/public/storage/laboratorio\\_documentos\\_archivos/bb2ccc89388a936654809b-c981481b93.pdf](https://www.fundacionalternativas.org/public/storage/laboratorio_documentos_archivos/bb2ccc89388a936654809b-c981481b93.pdf)
- Frigerio, G. (2014). Hipótesis para comprender lo que se pone en juego en estos tiempos. Conferencia de clausura del VI Congreso Estatal de Educación Social. *Revista de Educación Social*, (18), 1-17. Consejo General de Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales.
- Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 14(1), 85-102. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>
- Luzuriaga, L. (1967). *La educación nueva*. Buenos Aires: Losada.
- MEFP (2020). *Datos y cifras. Curso escolar 2020-2021*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Datos y cifras. Curso escolar 2020/2021. <https://www.educacionyfp.gob.es/portada.html>
- Ministerio de Sanidad y Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a Covid-19 para centros



- educativos en el curso 2020-2021. [https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Medidas\\_centros\\_educativos\\_Curso\\_2020\\_2021\\_17.09.20.pdf](https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Medidas_centros_educativos_Curso_2020_2021_17.09.20.pdf)
- Molina, Y. (2019). La presencia en la educación a distancia: signos y significantes bajo transferencia. *Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es)* INFEIES – RM, 8(8), Debates contemporáneos. <http://www.infeies.com.ar>
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina en I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria. Colección Políticas educativas, 6.
- Santillán, L. (2017). ¿Quiénes educan a los chicos? Una mirada desde la antropología sobre el cuidado, la enseñanza y la educación en P. Redondo y E. Antelo (comps.), *Encrucijadas entre cuidar y cuidado: debates y experiencias*. Rosario: Homo Sapiens.
- Solé, J. y Moyano, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-120. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.551>
- Tenti Fanfini, E. (2020). Educación escolar post-pandemia. Notas sociológicas en I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria. Colección Políticas educativas, 6.
- Thin, D. (2020). La scolarisation de l'espace familial au quotidien en S. Bonnéry y É. Douat (dir.), *L'éducation aux temps du coronavirus*. París: La Dispute.
- Tizio, H. (2003). El dilema de las instituciones: segregación o invención. *Nodus VIII*. Sección Clínica de Barcelona. <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=130&autor=29&pub=3&rev=22>
- Zelmanovich, P. (2019). Efectos de presencia en la virtualidad. *Actas de las III Jornadas de Educación a Distancia y Universidad*. FLACSO Argentina. <http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/Efectos-de-presencia-en-la-virtualidad-Perla-Zelmanovich.pdf>