

# Diálogos

## Educación & Comunidad. Aportes para la reflexión en tiempos de crisis

### Coautores:

**Bang, Claudia**  
**García Leyva, Luvel**  
**Huerta, Ricard**  
**Modzelewski, Helena**  
**Pérez, Lis**  
**Torrado Lois, Carlos**  
**Wajnerman, Carolina**











Diálogos: Educación & Comunidad. Aportes para la reflexión en tiempos de crisis



# Diálogos

## Educación & Comunidad. Aportes para la reflexión en tiempos de crisis



## Programa APEX-Cerro, Universidad de la República

Haití 1606. Código postal 12800.  
Correo: info@apex.edu.uy  
Montevideo Uruguay  
www.apex.edu.uy

Título:

***“Diálogos: Educación & Comunidad. Aportes para la reflexión en tiempos de crisis”***

Compilador:

Carlos Torrado Lois

Impreso por Talleres Gráficos Ltda.  
Hocquart 1949 – Tel. 2400 5886  
Montevideo - Uruguay

D.L. 377.378

ISBN: 978-9974-0-1792-4

2020

*El archivo digital accesible para personas con discapacidad visual se encuentra publicado en [www.apex.edu.uy](http://www.apex.edu.uy)*

Las opiniones vertidas son responsabilidad de los autores.

## SUMARIO

Diálogos: Educación & Comunidad.....	7
Abordajes comunitarios y promoción de salud mental en tiempos de pandemia.....	9
Claudia Bang	
Sobre una ética del placer en prácticas artísticas y de acción cultural con niños en América Latina: aproximaciones posibles como campo de subjetivación.....	23
Luvell García Leyva	
Inclusión y derechos humanos en la formación del profesorado. uso del museo digital como estrategia.....	39
Ricard Huerta	
Literatura para la educación de la ciudadanía en las sociedades pluralistas.....	61
Helena Modzelewski	
Docencia y procesos grupales en tiempos de virtualización y crisis psicosocial.....	73
Lis Pérez	
Excepto con el cuerpo.....	85
Carlos Torrado Lois	
Entre infectarse y afectarse. Hacia modos creativos y vinculantes de atravesar momentos críticos.....	97
Carolina Wajnerman	
Información sobre los autores.....	109



## **DIÁLOGOS: EDUCACIÓN & COMUNIDAD. APORTES PARA LA REFLEXIÓN EN TIEMPOS DE CRISIS.**

Programa APEX – Universidad de la República, Uruguay

Con la publicación ***“Diálogos: Educación & Comunidad. Aportes para la reflexión en tiempos de crisis”*** buscamos abordar desde varios ejes, los diversos modos de pensar y entender la crisis a la que nos enfrenta la pandemia de Covid-19. En este sentido, la convocatoria buscó la diversidad de disciplinas y orígenes nacionales que den cuenta de estas múltiples miradas y experiencias. La temática a la que convocamos a pensar, afecta todas las dimensiones de la vida, y por tanto, diversas miradas enriquecen la publicación.

Es también una apuesta hacia la producción de conocimientos desde y en la integralidad de saberes en el ámbito de la educación formal pero también en lo no formal, y por qué no además en los espacios entre una y otra, ese espacio fértil de producción de contenidos. La publicación pretende motivar la reflexión para poder comprender, analizar y abordar los impactos en la singularidad de cada contexto.

A través de distintas experiencias y procedencias, buscamos articular a partir de múltiples miradas, desde los devenires, diferencias y singularidades que nos permitan pensar críticamente, no sólo, la crisis y la pandemia, sino las prácticas y experiencias educativas, sanitarias y artísticas en un constante vínculo y producción de espacios en los que se habilite el diálogo de saberes y la deconstrucción de hegemonías y fronteras disciplinarias.

La publicación está destinada a estudiantes de grado, graduados-as y comunidad en general interesada en la temática.



## **ABORDAJES COMUNITARIOS Y PROMOCIÓN DE SALUD MENTAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

Claudia Bang

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.  
(Argentina).

### **Resumen.**

Desde un modelo comunitario de abordaje de los padecimientos mentales, la situación de pandemia actual nos evidencia la importancia del sostén y fortalecimiento de redes de contención y cuidados comunitarios, como protectores de la salud mental en contextos de fuerte adversidad. A más de 100 días del comienzo de las medidas de distanciamiento social en Argentina, nos proponemos abordar la problemática del padecimiento subjetivo en este contexto y reflexionar sobre las formas posibles de producción de redes de cuidados, lazos solidarios, y promoción de la salud mental en tiempos de pandemia.

A partir del trabajo de acompañamiento y supervisión de prácticas comunitarias de salud mental en el primer nivel de atención, este escrito se propone también visibilizar la importancia del sostenimiento de abordajes comunitarios en contextos de distanciamiento social. Uno de los grandes desafíos actuales ha sido la generación de prácticas integrales que se articulen a los procesos comunitarios presentes en cada territorio. Para ello se han incorporado estrategias de intervención múltiple, cuyas características principales son la creatividad, la escucha y la flexibilidad. Aceptar nuevas demandas y construir en la heterogeneidad y a partir de lo imprevisible han sido algunas de las competencias a desarrollar.

## Introducción.

*(...) cada sociedad puede definirse por la epidemia que la amenaza  
y por el modo de organizarse frente a ella.*

Paul Preciado

En Argentina, los primeros casos de personas con COVID-19 se diagnosticaron a principios del mes de marzo de 2020, provenientes de Europa, donde se encontraba el epicentro de la enfermedad. Observando lo que estaba sucediendo en algunos países de dicho continente (aumento exponencial de casos y colapso de servicios asistenciales) y de cara a una posible saturación del sistema sanitario, el gobierno argentino decidió decretar tempranamente (en comparación a otros países de la región) la medida de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en todo el territorio nacional. En el área metropolitana de Buenos Aires (AMBA), que comprende a la Ciudad de Buenos Aires y al Conurbano bonaerense, esta medida ha continuado hasta el momento de redacción de este capítulo (primera quincena del mes de julio).

Esta situación ha implicado grandes desafíos para los equipos de salud mental del primer nivel de atención, asumiendo como objetivo central lograr cierta continuidad de trabajo, transformando sus prácticas de acuerdo al contexto de distanciamiento social. En este marco, este escrito se propone compartir algunas reflexiones a partir del trabajo de investigación-acción y acompañamiento técnico de prácticas comunitarias y territoriales de salud mental en la ciudad y la Provincia de Buenos Aires. Asimismo, nos proponemos abordar algunos ejes acerca de la problemática del padecimiento subjetivo en el contexto actual y reflexionar sobre la importancia del sostenimiento de redes de cuidados y lazos solidarios como promotores de salud mental en tiempos de pandemia.

Nuestra línea de trabajo e investigación se enmarca en la defensa de un modelo comunitario de abordaje de los padecimientos mentales y de una necesaria articulación de las prácticas de salud mental con los principios de la Atención Primaria de la Salud (APS). En Argentina, hacia fines del año 2010 se ha promulgado una Ley Nacional de Salud Mental basada en la perspectiva de derechos y la necesidad de transformar el sistema manicomial de atención hacia un modelo comunitario. En este contexto y a partir de un trabajo sostenido de investigación-acción y desarrollo de diversas experiencias comunitarias y territoriales, se ha aportado a la conceptualización y fortalecimiento de estrategias de prevención y

promoción de salud mental integral, articuladas con prácticas asistenciales y comunitarias de acuerdo a los principios de APS integral (Bang, 2016).

Desde una perspectiva de complejidad, entendemos a la salud y a la salud mental de forma integral y no normativa (Czeresnia y Freitas, 2009), recuperando la dimensión sociohistórica de los procesos de salud-enfermedad-cuidados (Waitzkin, Iriart, Estarada y Lamadrir, 2001) y subrayando el enfoque de derechos para su abordaje. A partir de una multirreferencialidad teórica, incorporamos aportes conceptuales provenientes del Movimiento Latinoamericano de Medicina Social/Salud Colectiva (Almeida-Filho, N. y Silva Paim J., 1999; Menéndez, 2009) y de la psicología comunitaria (Montero, 2004), articulados con la perspectiva de APS integral con enfoque en salud mental (Stolkiner y Solitario, 2007).

### **La pandemia como emergente y analizador.**

Sabemos que la pandemia por coronavirus se nos presenta como un fenómeno inédito de alta complejidad (García, 1989) y un analizador que pone en evidencia una serie de procesos preexistentes que hoy es necesario desnaturalizar. Desde la epidemiología crítica (Breilh, 2020) se han mencionado al menos tres de ellos, con incidencia global:

1. Un fuerte y sostenido desfinanciamiento de los sistemas públicos de salud, acompañado de un significativo tránsito de fondos públicos a sectores privados. Asimismo, asistimos a un proceso cada vez más significativo de mercantilización de la salud, que se traduce en la tensión vigente entre salud como mercancía y salud como derecho (Laurel, 2017).

2. Un modelo extractivista de producción que ha impulsado una forma de relación devastadora con los recursos naturales, destruyendo la biodiversidad, tan necesaria en el sostenimiento del equilibrio con nuestro entorno.

3. Un proceso de polarización social, con una concentración creciente de la riqueza en cada vez menos manos, implicando una marcada agudización de la desigualdad social.

Estos procesos se han profundizado significativamente en las últimas décadas, como una olla a presión que el coronavirus parece haber venido a destapar. Esto nos ha permitido comprender, en parte, cómo este fenómeno ha impactado de forma diferencial, golpeando más fuertemente a los barrios más pobres y a la población más vulnerabilizada en sus derechos. Se ha evidenciado, por ejemplo, la dificultad de sostener las medidas de

prevención (distanciamiento físico, lavado de manos, etc.) en contextos de extrema precariedad. Asimismo, el aumento de contagios en las villas de la Ciudad de Buenos Aires y barrios pobres del interior nos muestra que el virus se aloja y se transmite más fácilmente allí donde el Estado ha estado por décadas muy poco presente.

En este contexto, la situación de pandemia no sólo ha evidenciado la importancia de contar con un sistema público de salud fortalecido, sino también con la necesidad de generar políticas y prácticas integrales, articuladas a las necesidades territoriales y comunitarias. En este sentido, el fortalecimiento del primer nivel de atención y de una perspectiva comunitaria son condición necesaria para el desarrollo de estrategias de abordaje en salud y salud mental articuladas con las realidades de cada territorio.

### **Incertidumbre, distanciamiento y padecimiento subjetivo.**

La situación de pandemia actual parece habernos tomado por sorpresa, transformando y limitando abruptamente nuestros itinerarios cotidianos, imposibilitando la continuidad de tareas y proyectos, lo que ha conllevado una fuerte ruptura biográfica vivida colectivamente.

El impacto subjetivo de las medidas de distanciamiento social, el significativo empobrecimiento de gran parte de la población, la agudización de situaciones problemáticas previas, las convivencias conflictivas o violentas, el miedo al contagio, los procesos segregativos y de estigmatización hacia personas que transitan o han transitado la enfermedad son sólo algunas de las dimensiones que han incidido en la producción de padecimiento subjetivo. La incertidumbre como denominador común, la incapacidad de planificar el futuro próximo o de encontrar referencias claras en el presente tiende a agudizar además problemáticas de salud mental preexistentes. En este contexto, el gran desafío de las prácticas comunitarias de salud mental ha estado centrado en llevar adelante acciones que tiendan a la generación, permanencia y fortalecimiento de vínculos y relaciones que posean las características de cuidado y solidaridad (Bang, 2020).

En relación a la medida de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) es de destacar que, si bien se trata de una medida restrictiva de nuestras libertades individuales, la misma está planteada como una forma necesaria de cuidado colectivo. Se trata de acciones de distanciamiento físico a realizar no sólo para el cuidado propio, sino (y fundamentalmente) para

cuidar a los/as otros/as. Desde una perspectiva comunitaria, la participación en acciones colectivas y solidarias es protectora de nuestra salud mental. En este sentido, ser y sentirse parte de un entramado de cuidados colectivos (aun a través del aislamiento físico) puede dar soporte subjetivo para sobrellevar la situación. Visualizar la dimensión solidaria contenida en el distanciamiento nos permite mitigar, de alguna forma, cierta carga de padecimiento contenida en la privación de contactos físicos y en la restricción de la libertad de circulación. De todas formas, en nuestras prácticas de salud y salud mental resulta necesario reconocer y sobre todo acompañar la carga de padecimiento subjetivo que esta situación conlleva, teniendo el cuidado de no patologizar procesos subjetivos esperables en contextos de excepcionalidad.

Quisiera detenerme aquí en una dimensión significativa que se ubica en relación a la afectación de los cuerpos. Este ha sido un tiempo de no visitas, de contacto físico sólo con las personas convivientes (cuando las hay), de comunicaciones virtuales que ponen en juego la voz y los rostros, dejando en general al resto del cuerpo en suspenso, como si fueran cuerpos en pausa. Nuestros cuerpos están siendo hoy poco mirados, poco tocados y socialmente evitados. Nos encontramos cotidianamente con la necesidad de imaginar expresiones y sonrisas posibles debajo de los barbijos. En el espacio público, o al estar con otros/as nos encontramos con la exigencia de vigilancia interna constante: tener el cuerpo en alerta, para que no se aproxime a otros cuerpos. El temor y la culpa se encuentran cargados en nuestros cuerpos: temor a contagiarse, culpa por la posibilidad de contagiar. Se trata del riesgo puesto en el cuerpo propio y en el cuerpo del otro. En este contexto, encontramos particularmente en los cuerpos de los/las trabajadores/as de la salud las marcas de la tensión, el agobio, el ensimismamiento, con la carga adicional que puede significar aquí “poner el cuerpo” y disponerlo subjetivamente para la escucha.

Esto nos remite a reconocer que, en las prácticas asistenciales nos encontramos con una situación inédita: tanto profesionales como población asistida se encuentran atravesando un proceso más o menos angustiante, que ha significado una abrupta ruptura biográfica, restringiendo y transformando significativamente los itinerarios cotidianos. La incertidumbre que parece sostenerse en el tiempo y la dificultad de la planificación del futuro impacta y nos interpelan colectivamente. En este sentido, Alicia Stolkiner afirma que la horizontalización de la relación profesional-usuario ha sido uno de los impactos de esta pandemia en las

prácticas, evidenciando la situación de excepcional vulnerabilidad que nos atraviesa como colectivo social (Stolkiner, 2020).

## **Entre vínculos y redes comunitarias.**

Desde la detección de los primeros casos de COVID-19 en nuestro país, las dinámicas de instituciones de salud se han transformado radicalmente, haciendo foco en la atención de situaciones relacionadas a la pandemia y suspendiendo actividades grupales y comunitarias para poder dar cumplimiento a la medida de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO). En este contexto, en el proceso de acompañamiento (bajo la figura de supervisión comunitaria) a equipos de salud mental del primer nivel de atención del Conurbano Bonaerense han surgido inquietudes, centradas en ¿cómo seguir acompañando a las personas y familias con las que se venía trabajando institucionalmente desde los centros de salud? El comienzo del proceso de reacomodamiento de prácticas y estrategias ha estado cargado de momentos de frustración y de sensaciones de impotencia. Algunos equipos, ante la dificultad de ponerse en contacto con la población de cada barrio se han dado la oportunidad de preguntarse si venían verdaderamente trabajando de forma comunitaria. Ha sido un tiempo de pensar la problemática de padecimiento subjetivo en el contexto actual y reflexionar sobre formas posibles de acompañamiento y generación de accesibilidad en tiempos de distanciamiento social.

El desarrollo de abordajes comunitarios en este contexto ha requerido reconocer la importancia fundamental del sostenimiento de los vínculos y las relaciones sociales en situaciones de adversidad, revalorizando las redes de contención familiar y comunitaria. En este sentido, resulta necesario mencionar algunos procesos preexistentes que han impactado fuertemente en la producción de subjetividad contemporánea, incidiendo en la capacidad colectiva de creación y sostén de redes comunitarias.

La producción de subjetividad propia de esta época tiende a una estandarización global de maneras de pensar, una pérdida de solidaridad y una agudización del narcisismo (García Canclini, 2010). La importancia del vínculo intersubjetivo en la contención del sufrimiento ha dado paso a la ilusión de encontrar en el mercado cada producto exacto para lograr un alivio en extremo rápido y eficaz. El avance de la tecnología ha creado además un circuito de consumo donde no es ni siquiera necesario el vínculo humano directo, abonando un terreno donde pareciera que el otro es

prescindible. Al comienzo del período de aislamiento preventivo, ha sido significativo cómo rápidamente han aumentado las publicidades en medios electrónicos, para muchos/as única forma de conectarse con el medio extra-familiar, invitando a seguir consumiendo desmedidamente aun en situaciones excepcionales, sin salir de los hogares.

La mercantilización de la vida cotidiana (Galende, 2008), la exigencia creciente de productividad bajo condiciones laborales precarias, una sobrevaloración de la comunicación global en detrimento del contacto comunitario (Virno, 2003), la feminización de las prácticas de cuidado en contextos de sobrecarga laboral con una reducción progresiva y significativa de los vínculos cotidianos (Lorente Molina, 2004), son algunas de las dimensiones que han confluído en un proceso sostenido de fragilización de vínculos sociales y pérdida de lazos solidarios. En este sentido, Franco Berardi (2009) afirma que vivimos en tiempos de des-erotización de la relación social ya que, las relaciones interpersonales han sido significativamente reemplazadas por relaciones con objetos de consumo. Daniel Calmels (2020) acordaría diciendo que hay un distanciamiento previo a la pandemia: afirma que hace años hemos sido convocados/as a quedarnos en casa, consumir online y ver el mundo a través de los medios masivos de comunicación. Podríamos preguntarnos si acaso los sectores medios argentinos hemos podido adaptarnos rápidamente a las medidas de distanciamiento, en parte porque ya veníamos distanciados/as.

Afortunadamente, estos procesos han convivido con el desarrollo de prácticas comunitarias y formas de organización cooperativas y solidarias, erigidas en resistencia al individualismo, la lógica hegemónica de consumo y la mercantilización de nuestras vidas. Así es cómo, en muchos territorios, han sido las organizaciones sociales, comedores y organizaciones de base las primeras en poder articularse a recursos del Estado (cuando ello ha sido posible) y dar respuesta, mostrando que son ellas las que se encuentran más fuertemente entramadas a las realidades locales. Las redes comunitarias de cuidado están cumpliendo aquí un rol central, habiéndose activado prontamente en estos contextos de alta complejidad.

## **Tejiendo estrategias territoriales y participativas.**

Una comunidad que logra contar con nutridas redes orientadas al cuidado y la solidaridad se encuentra más preparada para afrontar colectivamente sus dificultades y, en ese sentido, es más saludable. Las

estrategias de intervención en salud mental podrán así tejerse sobre el entramado de red resultante, facilitando que las prácticas institucionales se articulen con los cuidados comunitarios. De esta forma, las acciones realizadas desde las instituciones pueden tener su continuidad y correlato en la red comunitaria y a su vez, los cuidados comunitarios pueden continuarse en las prácticas institucionales, todo lo que va en la vía de posibilitar el desarrollo de estrategias articuladas en complejidad.

Desde una perspectiva de Atención Primaria de la Salud integral (Rifkin y Walt, 1986; Labonté y Packer, 2017) y a partir del reconocimiento de una necesaria articulación de sus principios en las prácticas de salud mental comunitaria, hemos encontrado en la estrategia de promoción en salud mental comunitaria una herramienta útil para la inclusión de la dimensión colectiva, socio-histórica, vincular y subjetivante en las prácticas integrales de salud y salud mental. La hemos definido como un conjunto de acciones tendientes a

(...) la transformación de los lazos comunitarios hacia vínculos solidarios y la participación hacia la constitución de la propia comunidad como sujeto activo de transformación de sus realidades, fortaleciendo las redes comunitarias y generando condiciones propicias para la toma de decisiones autónoma y conjunta sobre el propio proceso de salud-enfermedad-cuidados. (Bang, 2014, p. 114).

Lejos de entender que la salud es responsabilidad individual, en esta definición la autonomía está relacionada a la posibilidad de constitución de la comunidad como actor social activo en la toma de decisiones, en conjunto con las instituciones.

Se trata de una estrategia vincular que, a través del sostenimiento de espacios de encuentro comunitario y la creación progresiva de vínculos territoriales múltiples, se propone la constitución de redes comunitarias e interinstitucionales, y el sostenimiento de vínculos de cuidado existentes (Bang, 2014). El desarrollo de acciones participativas así como la producción y fortalecimiento de redes de cuidados y lazos comunitarios solidarios, articulados con prácticas asistenciales, se constituyen así en recursos que fortalecen la capacidad colectiva para lidiar con la multiplicidad de los avatares de la vida. Este proceso requiere que los equipos asistenciales se reconozcan como parte de este entramado y desarrollen acciones que promuevan vías fluidas de intercambio y toma de decisión conjunta.

De esta forma, la situación actual ha evidenciado la necesidad de profundizar en abordajes comunitarios en salud mental que puedan trabajar territorialmente, articulados en procesos de participación comunitaria, como uno de los principios rectores de la Atención Primaria de Salud Integral. Resulta necesario entonces repensar los espacios y formas de encuentro con la comunidad, crear nuevas vías apoyadas en las redes comunitarias existentes. Esta tarea parte del reconocimiento de dichas redes y de los actores comunitarios que se encuentran interviniendo en el territorio para articular acciones con ellos/as y, de esta forma, generar vías de accesibilidad.

Una clave ha estado situada en la posibilidad de salir de las instituciones e insertarse en las redes territoriales activas, trabajando con las necesidades y requerimientos de cada comunidad, y reconociendo los recursos comunitarios allí existentes. Para los equipos territoriales que trabajan cotidianamente en red, mucho del terreno ya ha estado allanado. Para tal fin, la incorporación de medios tecnológicos de comunicación (sin perder la humanización del vínculo) y su articulación con encuentros presenciales se ha construido en una posibilidad.

En el proceso de acompañamiento a equipos territoriales de salud mental ha sido claro que el desarrollo de estas estrategias requiere un cambio epistemológico. Las prácticas de salud del primer nivel de atención se encuentran históricamente atravesadas por una lógica binaria, propia del modelo biomédico (Menéndez, 2003) y de la formación profesional académica, cuyo efecto principal es la generación y sostenimiento de dispositivos múltiples y fragmentados, que funcionan como compartimentos estancos y que, a simple vista, parecen inconciliables. Entre ellos se encuentra una división histórica entre dispositivos clínicos y comunitarios, generalmente desarrollados por diferentes equipos profesionales, sin articulación (Bang, Cafferata, Castaño Gómez e Infantino, 2020).

De lo anterior se desprende la necesidad de llevar adelante las diversas prácticas institucionales de forma articulada, para que la intervención resultante se corresponda con la complejidad de las situaciones abordadas. Se trata del desarrollo de estrategias de intervención múltiple, cuyas características principales son la creatividad, la escucha y la flexibilidad. Aceptar nuevas demandas y construir en la heterogeneidad y a partir de lo imprevisible han sido algunas de las competencias a desarrollar.

Algunas de las estrategias que se han podido llevar adelante en este contexto han sido: capacitación a miembros de la comunidad para una primera ayuda psicológica, seguimientos y acompañamientos telefónicos, contactos múltiples a través de referentes comunitarios, presencia física y

articulación de acciones de acompañamiento y escucha durante la realización de ollas populares o distribución de alimentos, entre otras. Muchas de las actividades grupales también han podido recrearse en el escenario de distanciamiento, no sólo a través de encuentros o reuniones virtuales (a las que no todos/as tienen acceso), sino a través de diversas estrategias creativas: juegoteca ambulante, creación colectiva de canciones y de cuentos, reparto de pequeñas historias a las familias y espacios radiales comunitarios, entre otros. Esto ha permitido no sólo acompañar a cada familia en esta situación, sino poder sostener simbólicamente el intercambio y la grupalidad de los espacios colectivos, ofreciendo un soporte para la continuidad de los vínculos construidos a través de dicha grupalidad.

Aquí la creatividad se ha vuelto central como motor de cambio y apertura a nuevas posibilidades. Darnos la oportunidad de poner en juego la imaginación radical (Castoriadis, 2005), como esa capacidad de crear formas nuevas a partir de la potencialidad imaginativa, nos permite inyectar la fuerza de lo nuevo y lo vital a nuestras prácticas institucionales. La creatividad como recurso humano inagotable se desarrolla intersubjetivamente, brindándonos además recursos para la construcción de vínculos comunitarios e interinstitucionales, los que pueden ser entramados a través de la propia actividad (Bang, 2018). En este contexto, donde ya no alcanza con esperar la demanda en el interior de las instituciones, la creatividad se presenta como el interjuego posible de lo múltiple y lo diverso en el diseño de nuevas estrategias.

En el acompañamiento a los equipos asistenciales ha sido necesario también reconocer este tiempo como un tiempo de reacomodamiento, lo que ha logrado disminuir la exigencia de dar todas las respuestas de forma inmediata, pudiendo así darse un tiempo para construir, junto a referentes y organizaciones comunitarias el escenario de lo posible, atravesando momentos de incertidumbres compartidas. Asimismo, esta tarea ha requerido que los equipos de salud y salud mental puedan contar con espacios institucionales de acompañamiento e intercambio, como práctica de cuidado y sostén de condiciones habitables de trabajo.

## **Un final abierto.**

Este recorrido nos ha mostrado la necesidad, en contextos de alta complejidad, del desarrollo de estrategias integrales para el abordaje de problemáticas de salud mental en la comunidad, que trabajen no sólo la

dimensión asistencial del padecimiento individual, sino que incluyan dispositivos comunitarios y participativos. Para ello, es necesario el desarrollo de estrategias de prevención y promoción integral, articuladas con prácticas asistenciales y comunitarias en el primer nivel de atención. Resulta necesaria también la inclusión de una visión compleja y contextualizada acerca de las problemáticas de salud mental, que aloje la perspectiva subjetiva del padecimiento y reconozca su dimensión colectiva.

Este ha sido un tiempo para evidenciar la importancia de un Estado presente, haciendo red y fortaleciendo las redes de cuidado existentes. También es un tiempo para visibilizar la necesidad del desarrollo y fortalecimiento de políticas y prácticas comunitarias que aseguren el acceso a los derechos, entre ellos a una salud integral.

Los efectos que esta pandemia podrá tener sobre lo comunitario son inciertos al momento de la escritura de este capítulo. Podríamos estar en camino hacia un fortalecimiento de los procesos de organización solidaria, revalorizando lo común y lo colectivo, y jerarquizando las redes de cuidado; o en cambio, ir hacia una profundización del individualismo, la indiferencia y el aislamiento social. Seguramente hoy no podríamos dar una respuesta y tal vez pensar en términos de opuestos o binarismos no es aquí una buena opción. Pero sí resulta necesario posicionarnos en la necesidad de fortalecer los procesos comunitarios solidarios como productores de salud mental, en un momento en que el modelo actual ha mostrado sus grandes fisuras. También es una oportunidad para desnaturalizar y visibilizar esos procesos pre-existentes que mencionamos al principio del escrito, cuestionarnos acerca de las formas en que nos relacionamos colectivamente con nuestro medio ambiente y las consecuencias de ello.

## Referencias bibliográficas.

- Almeida-Filho, N. y Silva Paim J. (1999). La crisis de la Salud Pública y el movimiento de Salud Colectiva en Latinoamérica, *Cuadernos Médico-Sociales*, 75, 5-30.
- Bang, C. (2014). Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: Construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas. *Revista Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 13(2), 109-120.
- Bang, C. (2016). *Creatividad y salud mental comunitaria. Tejiendo redes desde la participación y la creación colectiva*. Buenos Aires: Lugar.
- Bang, C (2018). Promoción de salud mental y prácticas participativas de arte, creatividad y juego: Un estudio de caso. *Revista Salud Mental y Comunidad* 5(5), 36-54.
- Bang, C (2020) Salud mental en tiempos de pandemia: re-tejiendo redes comunitarias desde la participación y la organización colectiva. *Entramados en el Viento. Revista interdisciplinaria de salud mental comunitaria*. 1(1), 5-8.
- Bang, C; Cafferata, L; Castaño, V; Infantino, A. (2020) Entre “lo clínico” y “lo comunitario”: tensiones de las prácticas profesionales de psicólogos/as en salud. *Revista de Psicología (UNLP)*. Sección Online First. DOI: <https://doi.org/10.24215/2422572Xe041>.
- Berardi, F. (20 de febrero de 2019) *El problema es cómo la pantalla se ha apoderado del cerebro*. Disponible en: [https://elpais.com/cultura/2019/02/18/actualidad/1550504419\\_263711.html](https://elpais.com/cultura/2019/02/18/actualidad/1550504419_263711.html)
- Breihl, J. (2020) *Critical epidemiology and the peoples' health*. New York: Oxford University Press.
- Calmels, D. (17 de mayo de 2020) *¿Qué nos está diciendo el cuerpo?* En diálogo con Carlos Ulanovsky. Disponible en: [https://www.elcohetetaluna.com/que-nos-esta-diciendo-el-cuerpo/?fbclid=IwAR1w9RtHmUqzi\\_RvG-EXrZYNRxEvhoJunPeURRnx6mZENI53OWBINLp6Dn8](https://www.elcohetetaluna.com/que-nos-esta-diciendo-el-cuerpo/?fbclid=IwAR1w9RtHmUqzi_RvG-EXrZYNRxEvhoJunPeURRnx6mZENI53OWBINLp6Dn8)
- Castoriadis, C. (2005). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Czeresnia, D. y Freitas, C. (2006). *Promoción de la salud: Conceptos, reflexiones*. Buenos Aires: Lugar.
- Galende, E. (2008). *Psicofármacos y Salud Mental: La ilusión de no ser*. Buenos Aires:

Lugar.

- García R. (1989, Abril). *Dialéctica de la integración en la investigación interdisciplinaria*. Trabajo presentado en las IV Jornadas de Atención Primaria de la Salud y I de Medicina Social, Ciudad de Buenos Aires.
- Laurell, AC. (2017). La política social y de salud en América Latina: un campo de lucha política. *Cadernos de Saude Pública*, 33 (Sup. 2), 1-4.
- Lorente Molina, B. (2004). Género, ciencia y trabajo. Las profesiones feminizadas y las prácticas de cuidado y ayuda social. *Scripta Ethnológica*, XXVI, 39-53.
- Menéndez, E. (2003). Modelo de atención de los padecimientos: de exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. *Ciencia & Saude Colectiva*, 8 (1), 185-207.
- Menéndez, E. (2009). *De sujetos, saberes y estructuras. Introducción al enfoque relacional en el estudio de la salud colectiva*. Buenos Aires: Lugar.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Preciado, P. (28 de marzo de 2020) *Aprendiendo del virus*. Disponible en [https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952\\_026489.html](https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952_026489.html)
- Rifkin, S. y Walt, G. (1986). Why health improves: defining the issues concerning comprehensive primary health care and selective primary health care. *Social Science & Medicine*, 23(6), 559-566.
- Stolkiner, A. (2020) El campo de la salud mental y sus prácticas en la situación de pandemia. *Revista Soberanía sanitaria, Edición Especial – Pandemia*. (pp. 22-26) Disponible en <http://revistasoberaniasanitaria.com.ar/wp-content/uploads/2020/05/edicionespecialpandemia.pdf>
- Stolkiner, A. y Solitario, R. (2007). Atención primaria de la salud y salud mental: La articulación entre dos utopías. En D. Maceira (Comp.), *Atención primaria en salud. Enfoques interdisciplinarios* (pp. 121-146). Buenos Aires: Paidós.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Waitzkin, H., Iriart, C., Estrada, A. & Lamadrid, S. (2001). Social Medicine then and now: lessons from Latin America. *American Journal of Public Health*, 91(10), 1592-1601.



## **SOBRE UNA ÉTICA DEL PLACER EN PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y DE ACCIÓN CULTURAL CON NIÑOS EN AMÉRICA LATINA: APROXIMACIONES POSIBLES COMO CAMPO DE SUBJETIVACIÓN.**

Luvel García Leyva  
Universidad de São Paulo  
(Brasil)

### **Resumen.**

El mundo ha vivido, durante los días de cuarentena, un terrible y maravilloso experimento social que nos ha hecho repensar el valor de la educación y del arte para la supervivencia humana. Ha sido una experiencia globalizada de modificación estructural del capital que ha afectado no apenas las cadenas económico-productivas sino también nuestros universos simbólicos y regímenes subjetivos, y en especial el de las niñas y los niños de América Latina. En medio de ese contexto de re-actualización sistémica, en el artículo se analizan los diagramas de poder (de disciplinarización y de control) que afectan y modulan en las actuales circunstancias los cuerpos y subjetividades infantiles, gestando una ética del placer en ellos cuyos valores -morales, trascendentes- están asociados a una maquinaria de producción social. Los impulsos, los afectos, los placeres ya no son propios de la realidad psíquica, mental de un individuo. Ellos forman parte de una infraestructura política y de una inversión libidinal del capitalismo en los niños, en aras de construir un consenso subjetivo para su perpetuación. De ahí que varios colectivos teatrales latinoamericanos estén proponiendo prácticas artísticas asociadas a modalidades de acción cultural que intentan alterar esa sustancia ética del sistema. Son micro-procesos de auto-organización y participación comunitaria en donde el colectivo humano en acción ensaya modalidades múltiples de cooperación, renueva sus fuerzas de creación, encuentra opciones de escape, desertión y éxodo, promoviendo una ética cuya potencia recae en el poder común de accionar, auto-valorarse y expandirse como ser humano.

Probablemente pasados unos veinte años veamos con asombro el terriblemente interesante experimento social al que nos vimos obligados a vivir con el aislamiento generado por el Covid-19. Quizás podamos ver que su alcance no fue apenas en las cadenas económicas productivas y comerciales sino también en nuestros universos simbólicos y regímenes subjetivos. Tal vez vivamos para contar la historia acerca de una experiencia globalizada de modificación estructural del capital que nos obligó a repensar, desde una dimensión política, cuestiones esenciales para la supervivencia humana como el valor de la vida, de la educación, y del arte.

Tuvimos la Caída del Muro de Berlín, con la desaparición del bloque comunista y del mundo bipolar; tuvimos un 11 de septiembre, y todos los efectos globales posteriores de la llamada guerra antiterrorista, pero no habíamos tenido una experiencia globalizada de estas proporciones. Se trata del despliegue de un caos que en alguna medida está reinstaurando un equilibrio de las proporciones entre las distintas partes de un todo. Y es importante aprovechar este estado liminar en el que estamos antes de que el sistema comience a capitalizar los flujos de humanidad, de solidaridad, de resistencia y resiliencia que hemos desarrollado en estos días y colocarlos al servicio de su maquinaria cultural.

En el año 1991, tras la elección de Menen en Argentina, Eduardo Pavlovski escribió en el periódico argentino Página 12 un artículo titulado La maquinaria de la cultura. En él daba señales no apenas de una tendencia de producción cultural alineada al mercado que se instauraría en nuestra región, sino también de los mecanismos descentralizados, desterritorializados, a través de los cuales el poder planteaba una reconfiguración de los diseños sociales en América Latina, y el establecimiento de una ética adormecida afín a esos proyectos de dominación, que abarcaba todas las dimensiones de la existencia humana, incluido a los niños.

Pienso que la política de este gobierno no es sólo una política económica, sino también ideológico-cultural (...). No es sólo cultura la producción de una obra de arte, sino también la producción de subjetividad como maquinaria montada, que intenta hacer creer que la entrega de nuestro patrimonio y de nuestra identidad es el camino necesario y forzoso para la felicidad futura de los argentinos. Cultura del subdesarrollo de los recursos humanos de las dos terceras partes de la población.(...) Adormecimiento de la ética. (...) Cultura del aniquilamiento moral y de la ética.(...) Cultura es también la

maquinaria de los comunicadores sociales que fabrican individuos acrílicos e intelectuales cómplices, que discuten la importancia del teatro isabelino y no la conciencia del país que se está gestando diariamente y su responsabilidad histórica. Porque cuando se comienza a perder la función crítica desde la cultura, se empieza a perder la ética silenciosamente. (1991)

De esa manera se inicia una re-actualización sistémica en la que un modelo de control va absorbiendo y sustituyendo los dispositivos disciplinares reguladores fruto de los diferentes proyectos de modernidad y modernización, sobre los cuales se han sustentado en América Latina, las nociones de niño e infancia y los regímenes escópicos asociados a ello (BREA, 2007).

Para encarar esas modificaciones estructurales que han afectado el universo infantil es necesario comprender la noción de infancia latinoamericana asociada a una figura enunciativa producida en los bordes desvalidos (RICHARD, 1993), que aparece fragmentada al no encajarse en un modelo único de modernidad euro-céntrica, sino en múltiples, contaminados, inconclusos y desiguales proyectos de modernidad a través de los cuales se han pautado, en este contexto, las relaciones entre los niños y los adultos, dando pie a un tenso campo de negociaciones simbólicas entre el universo infantil y el universo adulto.

La multiplicidad de discursos que se materializan en el cuerpo infantil nos habla, entonces, de una idea de infancia como producción cultural y simbólica (JARAMILLO, 2007) fruto de las condiciones históricas, sociales, políticas, económicas y culturales en las que los niños y adultos latinoamericanos interactúan. En esa medida, más que una infancia podríamos referirnos a múltiples infancias como concepciones adultas diversas acerca del lugar que ocupa o debería ocupar el niño en el mundo.

Para tratar esas modificaciones estructurales anunciadas por Pavlovsky también es necesario abordar la noción de niño yendo más allá de las características psicosociales y biológicas, así como de un determinado rango de edades de la vida de una persona. Con respecto a esa definición existen diversos entendimientos según el campo de estudio (UNICEF, 2006) (PIZZO, 2013). Inicialmente se trata de un ser singular que se define por su naturaleza física, psíquica y cultural. Sin embargo consideramos importante resaltar, tal como la antropología de la infancia lo viene discutiendo (MOSCOSO, 2009) (COLÁNGELO, 2011) (COHN, 2014), que esa es una

definición enfocada discursivamente a partir de un adultocentrismo evolutivo y heteronormativo dominante, que deja fuera aquellos imperativos socio-históricos, culturales y las desequilibradas relaciones de poder entre adultos y niños, que han fundamentado un acuerdo social de producción subjetiva desde de la Primera Modernidad (BECK, 2002) sobre el que se ha visto fundamentalmente al niño en el contexto latinoamericano.

De ahí que nuestra comprensión esté más asociada a un modo de Ser, constituido a partir de regulaciones sociales y prácticas lúdicas performativas, como expresión de un consenso subjetivo en el campo social sobre lo que puede o no ser considerado como niño. Ese entendimiento, por lo tanto, variará en cada época, país y contexto social dependiendo de los modelos culturales de estandarización del cuerpo de los niños y de los procesos de captura de su universo simbólico por los núcleos de poder.

Debemos resaltar que esa definición de niño, como modo de ser, intenta hacer visible una disputa de sentido existente entre los diversos agenciamientos de poder en el ámbito social, a través de la cual quieren imponer una visión particular sobre lo “políticamente correcto o no” para los niños, como la legítima y universal.

Entender esos dos conceptos a la luz de esa re-actualización sistémica y de la sustitución del modelo disciplinar por el modelo de control, nos devela los matices que configuran un sistema hegemónico de subjetivación que captura la subjetividad del niño y la pone al servicio de los núcleos de poder. Así, los espacios encuadrados desde los moldes de la familia, la escuela, el hospital, los círculos infantiles, se le adicionan mecanismos de monitoreo más flexibles, móviles, escurridizos, que modifican en algunas dimensiones el ejercicio vertical del poder ejercido sobre los niños, e introyectado y reproducido por ellos.

Desde entonces, el poder no sólo funciona como entidad represiva-coersitiva, punitiva y restrictiva, en la gran mayoría de las veces ejercido a través de discursos normativos, de higienización y de desarrollo humano, sino también se encarga de la producción de sentido en la vida del niño y de la propia vida en su totalidad.

Si el diagrama de disciplinarización tiene como objetivo convertir el cuerpo del niño en un “cuerpo útil”, el diagrama de control se plantea monitorear no sólo los movimientos de ese cuerpo útil en los llamados espacios de libertad infantil, sino su propia vida (CARDOSO JR, 2012).

La disciplinarización plantea una organización del espacio y del tiempo que incide en su construcción simbólica y que vuelve imperceptible o “natural” la operación de determinadas tecnologías de poder sobre su cuerpo. El poder como ejercicio, como estrategia, como multiplicidad de focos que va más allá de la concreción de un lugar físico, se condensa en determinadas circunstancias en aquellos espacios que activan las estrategias de disciplinarización infantil (escuela, familia, hospital, círculos infantiles). La idea es que el menor incorpore ciertas normas restrictivas de conducta, ciertos códigos sociales, cuya operación ejercida en el espacio anterior, lo prepare para el próximo espacio, produciéndose de esa forma un encadenamiento de las funciones disciplinares entre un espacio y otro sin lagunas, ni interrupciones que afecten el modelaje corporal del niño. Con ello se van produciendo determinadas individualidades en los infantes que responden a una jerarquización dentro de ese diagrama social de los “buenos” y los “malos” individuos.

Ocurre, sin embargo, que los comandos disciplinares no consiguen moldear totalmente las conciencias de los niños. Por más disciplinado que se quieran convertir sus cuerpos, estos van aprendiendo a encontrar ciertos intervalos liminares entre las zonas de disciplinarización. En espacios abiertos, en prácticas lúdicas tradicionales, en el campo, en determinados escondites construidos por ellos, en los vídeo juegos, en las redes sociales se establece una dinámica que, a sus ojos, escapa de las reglas adultocéntricas. Es una sensación de libertad y placer lúdico que difiere de vivencias coercitivas como en la escuela donde, en ocasiones, se condensan discursos y prácticas autoritarias, incluso debatiéndose con propuestas educativas con ciertos niveles de autonomía y participación. Pero, lo que en realidad está ocurriendo, es la inserción del niño en otro diagrama de poder: el de control.

Ese segundo diagrama establece un monitoreo de los movimientos y de la supuesta libertad que vive el niño fuera de los espacios disciplinares en función de un acoplamiento al capital. Si en el primer diagrama el niño, en cuanto individuo en formación, está siendo sujetado a un núcleo de poder a través de comandos disciplinarios que se modelan en un determinado espacio; en el segundo, el niño se constituye como una figura “escindida”, cuya subjetividad está siendo modulada continuamente y acoplada al funcionamiento de máquinas sociales (computadoras, juguetes y/o dispositivos electrónicos, celulares, cámaras de seguridad, software, cartón magnético estudiantil, etc) que, deseadas por él en cuanto les proporcionan

un estado diferente a aquel de los espacios disciplinarios, ocupan, movilizan y esclavizan su existencia en función del mercado (PÁL PELBART, 2016). En ese sentido, esos núcleos de poder van haciendo conque el niño asocie el placer generado por esos espacios de libertad a la idea de ser el mejor, el más competitivo, el ganador. El poder se va infiltrando poco a poco y controlando los cuerpos infantiles a través de un placer que sólo consigue objetivarse mediante la ley de la falta (DELEUZE, 1995). Se trata de una serie de flujos que se cruzan y se conjugan en el cuerpo del niño, que van configurándolo como una especie de micro-empresa de sí, en donde él es su propio acreedor y su propio deudor. Son flujos que el sistema de valores axiomático mayoritario absorbe o los extermina en dependencia de sus intereses de existencia. Podríamos preguntarnos entonces: ¿cuáles conjugaciones de flujos están constituyendo eso que el niño latinoamericano comienza a vivir y a conocer como su “yo”?

Esos niveles de control se han diversificado y expandido tanto desde las tempranas palabras de Pavlovsky que, frente a las complejas y mutables dinámicas sociales en las que viven los niños en América Latina, han llegado a convertirse en una función vital para el desarrollo humano, estableciendo un consenso subjetivo a nivel social de su necesidad, propiciando que tanto adultos como chicos, los abracen, los deseen, los defiendan y los reproduzcan como condición de su existencia. En ese sentido, ya no es solo un dominio sobre el cuerpo o sobre la vida del niño, sino que es la propia vida del niño en su totalidad la que alimenta y potencializa al poder, desde la dimensión representacional, lúdica-simbólica, psicológica, biológica, fisiológica, genética, incluso hasta la muerte. Se trata de una succión no sólo de los cuerpos de los niños, de las culturas infantiles y sus imaginarios simbólicos, sino de la producción de una organización vital, o sea, de un dominio que engloba todos los elementos de la vida social conque los niños dialogan produciendo, más que un ámbito de relaciones lineales y unificadas, un medio de pluralidad y singularización indomesticable (PÁL PELBART, 2003). Este poder, si no conseguimos afirmar que sea constituyente absoluto de la vida del niño, si lo es en tanto modulador de sus fuentes vitales de energía, las que controla, organiza y capitaliza. Es de ahí que sea la potencia política de la vida de los niños, la gran inversión del capitalismo en Latinoamérica, convirtiéndolos así en su próxima gran riqueza, como ocurrió un día con el oro, el petróleo y las mujeres, cuyos frutos permitieron su sustentación sistémica. Los derechos de los niños están siendo, por tanto, capturados por esos núcleos de poder global y colocados, imperceptiblemente, a merced del mercado.

Esa noción de la vida, que traspasa la dimensión biológica, y se coloca como sinergia colectiva, territorio lúdico, cooperación social, producción material e inmaterial, inteligencia, afecto, sueños, redes humanas online y offline, deseos, está asociada a una ética cuyos valores trascendentales y universales, pervierten el deseo.

El concepto de ética tiene una amplia trayectoria en la filosofía moral. Como ciencia de la conducta humana existen, al menos, dos concepciones que la fundamentan: la primera, que considera la ética como ciencia del fin al que debe dirigirse la conducta de los hombres y de los medios para lograr tal fin, siendo ambos considerados propios de la naturaleza del hombre; y la segunda, la que considera la ética como la ciencia del impulso de la conducta humana, intentando determinarlo con vistas a dirigir o disciplinar la conducta misma (ABBAGNANO, 2007).

A pesar de sus diferencias, usualmente se asocia ética y moral, cuando en verdad, la moral estaría más relacionada a códigos de comportamiento concreto imperantes en un grupo social y al acatamiento que los individuos le dispensan. Una de las críticas que se le hace a la moral es que esos códigos se presentan como develadores de profundas verdades sobre el ser humano, cuando en realidad son estratagemas de dominación de un hombre sobre el otro. El valor es el núcleo cultural de toda moral, de ahí su relativismo socio-histórico en relación a una voluntad divina o por la vigencia de leyes naturales que regirían el comportamiento humano.

En gran medida, es por eso que en la obra de Deleuze se ha señalado frecuentemente una distinción entre ética y moralidad.

Deleuze utiliza el término moralidad para definir cualquier conjunto de reglas restrictivas, como un código moral, que consiste en juzgar las acciones y las intenciones relacionadas con valores trascendentes o universales: esto es bueno, eso es malo. Lo que él llama de ética es, por el contrario, un conjunto de reglas facultativas que posibilitan evaluar lo que hacemos, decimos y pensamos según el modo de existencia inmanente que esto implica. (LEÓN, 2018)

Esa aproximación inmanente a la ética, según Deleuze (2014), encuentra respaldo tanto en la obra de Spinoza como en la de Nietzsche en la medida en que no recurren ni a la trascendencia ni a universales normativos.

En lugar de juzgar las acciones y los pensamientos tomando como referencia el grado de proximidad a un modelo trascendente o un valor

universal, lo que Deleuze propone es una evaluación de ese modelo/valor en términos de la manera en que ocupa la existencia humana, es decir, “la intensidad de su poder comienza a ver el origen no como un acontecimiento, sino como un proceso” (LEÓN, 2018:197), separando el prejuicio teológico del prejuicio moral, y no buscando el origen del mal por detrás del mundo.

La trascendencia, desde el punto de vista de la inmanencia, lejos de ser un referente de salvación humana, representa su esclavitud e impotencia. La exigencia de hacer lo imposible es el principal camino de la dominación. En ese sentido, “si la trascendencia representa la impotencia en el límite, el poder reducido a cero, entonces ¿bajo qué condiciones el ser humano pudo haber sido realmente llevado a desear la trascendencia?” (LEÓN, 2018:198)

Es de ahí que la cuestión del deseo deleuziano está estrechamente vinculada con la ética, adquiriendo una connotación política, pues el impulso hacia la trascendencia, efectivamente, “pervierte” el deseo, llegando al punto en que deseemos nuestra propia represión y aniquilación de nuestra capacidades y poderes.

Si la ética, como perspectiva moral, pervierte el deseo es porque el placer<sup>1</sup> ha sido capturado y colocado en el lugar de los estratos y de la organización, afirmaríala Deleuze (1995).

El placer y el dolor han sido vistos en la filosofía como tonos fundamentales de la emoción, de ahí que estén relacionados con una teoría general de las emociones. Es importante observar que en la tradición filosófica el término placer difiere del significado de felicidad, incluso estando asociados uno al otro. Placer es indicio de un estado o condición

---

1 A pesar de las importantes contribuciones hechas por el psicoanálisis, en particular la obra de Freud (viendo el placer como consecuencia de la eliminación de la tensión desagradable, de la excitación perturbadora, íntimamente relacionada a la sexualidad humana) y de Lacan (diferenciando el placer del goce y resaltando que el enigma humano del placer es el de su singularidad), así como las aportaciones que, en otra perspectiva, hiciera Foucault (distinguiéndose de la idea de un sujeto como deseo y proponiendo una ética como estética de la existencia, en la que la configuración subjetiva no depende de una norma a cumplir sino de un invento de sí a partir de las reflexiones sobre los placeres) consideramos crucial, para el análisis que estamos proponiendo, la visión defendida por Deleuze de que el placer sería una re-territorialización del deseo. Un análisis pormenorizado sobre puntos en común y diferencias entre los conceptos de ética, placer y deseo en las obras de Deleuze y Foucault puede ser encontrado en: CADAHIA, M. L., 2006.

particular o temporaria de la satisfacción, mientras que felicidad es un estado constante o duradero de satisfacción casi total (ABBAGNANO, 2007).

En esa medida, Foucault intenta construir una ética de los actos y sus placeres que pueda tomar en cuenta el placer del otro. “El placer es un principio constituyente de sentido; a partir de la relación que guardamos con él se producen las estratificaciones, se organizan las estrategias y se constituyen los lazos de sujeción que determinan las relaciones sociales” (CANDIA, S/A).

Si el placer es una clave interpretativa en Foucault, ya para Deleuze<sup>2</sup> sería un proceso de re-territorialización del deseo, entendiendo este último no como carencia o emparentado con lo reprimido, sino como principio transversal de un campo de inmanencia o un cuerpo sin órganos<sup>3</sup> (DELEUZE; GUATTARI, 2002) sobre el que los agenciamientos se hacen y deshacen. El deseo para Deleuze no es otra cosa que el estado de los impulsos y las pulsaciones. Las pulsiones son simplemente “las máquinas que desean” (LEON, 2018 apud DELEUZE; GUATTARI, 1985, p. 41). Es

---

2 Según CADAHIA (2006) Deleuze cuestiona el estatus del placer formulado por Foucault porque, en el momento de su controversia, aún Foucault no había elaborado su desplazamiento hacia el eje ético. Un modo de salir del problema planteado por Deleuze consiste en comprender el sentido del estatus del placer, no solamente de cara al poder, sino también en el contexto de este nuevo desplazamiento ético. Ya para CANDIA (S/A) cuando Deleuze dice deseo y Foucault placer, están explicitando una diferencia que no es tangencial, ni menos aún meramente nominal, sino que por el contrario, es una bifurcación esencial en el pensamiento de ambos filósofos, una frontera que se abre como un campo de exploración y una vía de acceso a reflexiones no del todo productivizadas, en la senda, claro está, de lo que ambos llamarían de común acuerdo *el pensar de otro modo*.

3 CANDIA (S/A) afirma que Deleuze emparenta fuertemente la noción de deseo a la del *cuerpo sin órganos*: “El *cuerpo sin órganos* es deseo, él y gracias a él se desea. No sólo porque es el plan de consistencia o el campo de inmanencia del deseo, sino porque, incluso cuando cae en el vacío de la desestratificación brutal, o bien en la proliferación del estrato canceroso, sigue siendo deseo”. En ese sentido, la autora continúa afirmando que Deleuze hace esa asociación porque el *cuerpo sin órganos* se opone a todos los estratos de la organización, los del organismo, pero también a las organizaciones del poder. *El cuerpo sin órganos* está hecho de tal forma que sólo puede ser ocupado por intensidades. Sólo las intensidades pasan y circulan. Además, *el cuerpo sin órganos* no es una escena, un lugar, ni tampoco un soporte en el que pasaría algo. Nada tiene que ver con los criterios de interpretación. *El cuerpo sin órganos* hace pasar intensidades, las produce y las distribuye en un espacio a su vez intensivo e inextenso. Ni es espacio ni está en el espacio, es materia que ocupará el espacio en el grado que corresponda a las intensidades producidas. No es posible emprender, por tanto, la tarea de definir el *cuerpo sin órganos* porque su materia escapa a toda definición, no se entrega se muestra, no se dice se hace. “De ningún modo es una noción, un concepto, más bien es una práctica, un conjunto de prácticas”.

de ahí, entonces, que el placer es asociado a una maquinaria de producción social. Los impulsos, los afectos, los placeres ya no son propios de la realidad psíquica, mental de un individuo. Ellos forman parte de una infraestructura política y de una inversión libidinal del capitalismo en las personas, en aras de construir un consenso subjetivo para su perpetuación.

En esa medida el sistema reafirma, mediante sus diagramas de dominación y sus discursos asociados al capital, la necesidad de que las culturas infantiles en el contexto latinoamericano se gesten desde una ética del placer cuyos valores -morales, trascendentes- sean parte de un modelo de sustentación y perpetuación sistémica. Modelo que a su vez asocia los indicios temporarios de satisfacción en el niño a la aproximación o alcance de ese valor moral universal. De ahí que en esa perspectiva, el placer se vuelva un indicador de juicio para las acciones y pensamiento de los niños en relación a ese modelo trascendente, al que deben respetar, incorporar y reproducir. Una ética del placer no solo para dominar sino para perpetuar el sistema.

Frente a ese panorama podríamos preguntarnos: ¿en qué medida prácticas artísticas con niños asociadas a procesos de acción cultural interferirían la succión que el capital ejerce sobre el universo subjetivo de los niños? ¿en qué medida dichas prácticas podrían alcanzar un umbral de realizaciones conforme su poder, driblando las estrategias expansivas del capital en su intento de neutralizar (y hasta capturar) la potencia subjetiva y transformadora de ellas? O sea, ¿qué papel jugaría el arte y la educación frente a esas circunstancias?

### **Acción artística y acción cultural con niños. Otra condición de ser posible.**

A pesar de la expansión de una ética del placer ligada al capital en los niños, varias experiencias artísticas asociadas a procesos de acción cultural han venido proponiendo prácticas que alteran esa sustancia ética del sistema. Estamos refiriéndonos a procesos de creación escénica marcados por una determinada manera de los creadores de dialogar con el teatro, más experimental, menos comercial, asociada a posicionamientos críticos ante las complejidades sociales, económicas y políticas del continente. El alcance de estas prácticas considera también la paulatina valorización de la dimensión pedagógica adquirida por dichos procesos, como expresión de la renovación

escénica del continente en su relación con los niños; proponiendo fértiles interrogantes para la pedagogía del teatro al tomar como epicentro de su ejercicio, el alcance de estas prácticas en la subjetividad infantil.

Esta es una perspectiva que viene consolidándose en los escenarios de la región desde finales de los años 1980, cuando el teatro comenzó a experimentar una ampliación de sus fronteras y límites, expandiendo sus acciones más allá del llamado "territorio artístico", e insertándose en el tejido político y social del que forman parte los niños.

Algunos ejemplos pueden ser citados. El primero de ellos se trata de la experiencia del Guayabo<sup>4</sup>, desarrollada por el Grupo peruano Yuyashkani en el año 1994. Conducida por la actriz Ana Correa, ese fue un trabajo teatral con niños y jóvenes de la comunidad afro-peruana del Guayabo, en un esfuerzo por empoderar a la población que sufría prejuicios por el racismo existente en el país. También de Perú podemos citar la experiencia de organización popular infantil generada en la comunidad La Merced por el grupo Teatro Maguey (PINTO, 1991)<sup>5</sup>. Los trabajos desarrollados por Armando Carías con el Grupo El Chichón, de Venezuela, y por Oscar Vahos Jimenez con la Corporación Cultural Canchimalos de Colombia, son también una referencia importante en la década de los años noventa en lo que se refiere a las relaciones entre arte, acción social e infancias en América Latina.

La cantidad y diversidad de experiencias existentes hoy en día es una señal positiva de la fertilidad de ese ámbito del teatro, de su alcance formativo y de sus implicaciones para el establecimiento de una ética inmanente que re-configura la noción de placer en los niños. Significativas propuestas pueden encontrarse en organizaciones y colectivos teatrales como Arte Acción, de Honduras, Caja Lúdica, de Guatemala, Asociación Tiempos Nuevos Teatro, de El Salvador, Nuestra Gente y Barrio Comparsa, de Colombia, Vichama Teatro, de Perú, Teatro Trono, de Bolivia, Paideia de Teatro, en Brasil, entre otros. Son experiencias que, a pesar de estar permeadas por el pragmatismo que envuelve el trabajo de arte y acción social, están abriendo perspectivas de creación y reflexión pedagógica de un alcance extraordinario, al proponerle a los niños nuevas formas de habitabilidad en el mundo, colocando el teatro como un horizonte orientado hacia la esfera de las interacciones humanas y su contexto cultural, como un

---

4 Para más información véase:

<http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/component/k2/item/351-yuya-guayabo>

5 Para más información ver el sitio <http://www.magueyteatro.org/>

intersticio social, como un espacio de subjetivación, como un estado de encuentro en situación que resalta su dimensión convivial, socializante y transformadora. Ellas intentan poner fin a la separación entre los procesos políticos y los procesos civilizadores, al incluir en sus acciones, horizontes, modelos de vida y desarrollo que interfieren en la destrucción de la especie humana y en la vampirización que el capital ejerce sobre el universo subjetivo de las personas y particularmente de los niños, proponiendo prácticas que alteren la sustancia ética del sistema (DE SOUSA, 2020)

De esa forma el teatro, como acción artística, se vuelve una matriz de producción simbólica a partir de la cual la acción cultural de transformación puede abrirse. Algunas veces en complementación; otras, indisociablemente fundidas, la acción artística y la acción cultural se convierten en un vector de sentidos de vida, que estimulan en los niños nuevas formas de existencia, entendiendo esto no como algo hecho o acabado, sino como posibilidad a crearse, como potencia de variación.

De ahí que sea recurrente la creación de programas de desarrollo comunitario en las que el teatro propicia un espacio de intercambio para compartir inquietudes, riesgos, sueños de los implicados (niños y adultos), abriendo paso a la invención de relaciones comunitarias de nuevo tipo. Son micro-procesos de auto-organización y participación comunitaria que, a través de una dimensión estética, conjugan multiplicidad y singularidad, y en donde el colectivo humano en acción ensaya modalidades múltiples de cooperación; renueva sus fuerzas de creación; encuentra opciones de escape, deserción y éxodo.

Al situarse de esa manera como una apuesta contra-hegemónica, esas acciones - cultural y artística- plantean implicaciones de envergadura política a los procesos de enseñanza teatral infantil. Principios como solidaridad, respeto, democracia participativa, liderazgo comunitario, construcción colectiva de saberes, participación, auto-gestión colocan en jaque tradicionales enfoques pedagógicos y jerarquías artísticas-educacionales. No se acude al teatro para enseñarle al niño a dominar una técnica, sino para que experimente la condición subversiva de la metáfora y sus potencialidades en la comprensión del mundo, para que experimente otros modos de existencia, inventando sus propios fines en la vida.

Los creadores involucrados, por su parte, se vuelven una especie de agentes biopolíticos que incumben a los niños en una actividad constituyente, creativa, innovadora de sí, proponiendo dispositivos de cooperación y producción estética en comunidad, que interrumpen

temporalmente la captura y modulación subjetiva de los niños por parte del sistema.

La expansividad de la acción cultural y la verticalidad de la acción artística en el contexto comunitario en que vive el niño “tiene(n) por efecto una transvaloración de los valores, destrucción y creación de nuevos valores y, sobre todo, tiene(n) el poder de apropiarse de las condiciones de producción de valor” (PÁL PELBART, 2003). Si la vida del niño, en su dimensión de producción y reproducción sistémica, donde confluyen y se mezclan lo político, lo social, lo económico, lo cultural, lo afectivo, es el objeto de mayor inversión del poder, entonces es en ella donde también puede cultivarse la emergencia de contra-poderes, de resistencias, de movimientos transformadores, de líneas creativas y de fuga. Es en esa medida, que las prácticas artísticas y de acción cultural de los colectivos señalados estimulan una ética en los niños inherente a su condición humana, donde el placer no se asocia apenas a una satisfacción personal fruto de un modelo trascendente, universal, estratificado, sino que se plantea como una desterritorialización del deseo, como un haz cuya potencia recae en el poder común de accionar, autovalorarse y expandirse como ser humano. Más que preguntarse ¿qué yo debo hacer con el teatro para mi comunidad?, la pregunta que mejor caracterizaría ese movimiento ético junto al niño sería: ¿qué soy capaz o qué puedo hacer con el teatro que potencialice mi condición humana en comunidad?

La exigencia que encierra esa última interrogante, a la luz de las condiciones impuestas por la pandemia del Covid 19, nos impone ir más allá de lo que el sistema nos obliga, traspasándolo y brotando en el “otro lado”. Nos urge a construir - en el no-lugar que la muerte, la violencia, la pobreza, la injusticia, el autoritarismo han dejado en estas tierras de Nuestra América, y en la oquedad que el sistema ha producido - un nuevo lugar a partir de sinergias, de potentes tejidos de afectos cargados de resiliencia y amor, configurando nuevas delimitaciones de lo humano, de la vida y particularmente de la condición de ser niño. Más que un colorido velo de utopía cuyos contornos esbozan un “otro mundo posible”, lleno de felicidad y esperanza para los niños, lo que ese desplazamiento hacia un eje ético nos llama en estos días es a prolongar las líneas de fuerzas presentes en este mundo, a sustentar un espacio de abertura, de indeterminaciones, de conflictos a partir de los cuales se construya, en un albo colectivo de experimentaciones, caminos diversos hacia el bien común que a cada instante puedan ser actualizados. Ese sería, para nuestros niños pos-pandemia, otra condición de ser posible.

## Referencias.

- ABBAGNANO, N. (2007). Dicionário de filosofia (edic. Revisada e ampliada). São Paulo: Martins Fontes.
- BECK, U. (2002). La Sociedad del Riesgo Global. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- BREA, J. L. (2007). Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-imagen. En J. L. BREA, Cultura RAM. Mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica. Barcelona: GEDISA.
- CADAHIA, M. L. (ene-jun de 2006). El rol del placer en Foucault. Versiones, n.º 6, 59-73.
- CANDIA, C. (S/A). Deseo y placer; la frontera entre Deleuze y Foucault. Recuperado el 3 de nov de 2019, de [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9VbprxLMOJUJ:www.cienciasociales-udla.cl/portales/tpf11b005cfg18/uploadImg/File/Foucault%2520y%2520Deleuze\\_%2520Deseo%2520y%2520Placer.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9VbprxLMOJUJ:www.cienciasociales-udla.cl/portales/tpf11b005cfg18/uploadImg/File/Foucault%2520y%2520Deleuze_%2520Deseo%2520y%2520Placer.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=br)
- CARDOSO JR, H. R. (jan./abr de 2012). Ontopolítica e diagramas históricos do poder: Maioria e minoria segundo Deleuze e a teoria das multidões segundo Reirce. Veritas, 57(n. 1), 153-179.
- COHN, C. (jan de 2014). Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. Civitas - Revista de Ciências Sociais, v. 13(n. 2), 221-244.
- COLÁNGELO, M. A. (2011). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje . Acesso em dic de 2018, disponível em <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>
- DELEUZE, G. (2014). Nietzsche y la filosofía. Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_. (1995). Deseo y placer. Archipiélago. Cuaderno de crítica de la cultura (no. 23).
- DELEUZE, G., & GUATTARI, F.(2002). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: PRE-TEXTOS.
- DE SOUSA, B (2020). La cruel pedagogía del virus. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- JARAMILLO, L. (diciembre de 2007). Concepción de infancia. ZONA PRÓXIMA. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte, 8.

- LEÓN, E. (2018). Gilles Deleuze hacia una ética inmanente del deseo. *Revista Filosofía UIS*, vol. 17(núm. 2), 193-207.
- MOSCOSO, M. F. (abril de 2009). La mirada ausente: Antropología e infancia. *Aportes Andinos*, No.24(8). Acceso en dic de 2018, disponible en <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1038>
- PÁL PELBART, P. (2003). *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras.
- \_\_\_\_\_. (julho de 2016). *Politica e Subjetividade* [en línea]. Minas Gerais: Sesc Palladium. Acceso em 11 de julio de 2018, disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=pR77ButL1RQ> >
- PAVLOVSKI, E. (21 de dic. de 1991). La maquinaria de la cultura. Página 12.
- PINTO, W. (abril-junio de 1991). El teatro: una alternativa para la expresión, el intercambio y la organización infantil en sectores populares. *Conjunto*, no. 87, 35-41.
- \_\_\_\_\_. (s.f.). *Teatro Maguey*. Obtenido de <http://www.magueyteatro.org/>
- PIZZO, M. E. (2013?). El niño como objeto de estudio de distintos modelos teóricos. Una introducción al trabajo en *Psicología Evolutiva: Niñez. PSICOLOGÍA EVOLUTIVA (NIÑEZ) –1ª Cátedra*.
- RICHARD, N. (1993). Alteridad y descentramiento culturales. *Revista chilena de literatura*, no. 42, 209-215.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: UNICEF.



# **INCLUSIÓN Y DERECHOS HUMANOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. USO DEL MUSEO DIGITAL COMO ESTRATEGIA.**

Ricard Huerta  
Universitat de València  
(España)

## **Resumen.**

Entre las posibilidades de expansión y futuro para la educación artística conviene destacar la implicación en cuestiones de reivindicación social y del uso de tecnología digital. Una de las mayores preocupaciones entre profesionales de la educación en artes es la lucha por la equidad y el respeto hacia las minorías, algo que podemos abordar utilizando también dispositivos online. Dentro de esta corriente socializadora de la educación en artes se enmarcan los avances en materia de género y diversidad. La lucha por los derechos humanos se convierte así en un lugar idóneo para implementar las políticas culturales y las innovaciones educativas. En la formación de docentes de Educación Primaria promovemos la convivencia y el equilibrio social. Para ello utilizamos el museo online Museari, desarrollando proyectos en el aula, coordinando actividades a través del arte, la historia y la educación. Presentamos aquí algunas de las posibilidades que ofrece el museo virtual para coordinar esfuerzos y generar redes entre el profesorado y con el alumnado. El presente trabajo ofrece estrategias útiles para quienes deseen usar el entorno online mediante el trabajo de artistas, celebrando la educación en diversidad desde las artes. Tras cinco años utilizando estas herramientas, descubrimos que la propuesta ha evidenciado una serie de mejoras entre el colectivo docente.

## **Introducción.**

Entre las características que definen el siglo XXI en materia de recepción estética y de disfrute de las artes destacamos la presencia de las otredades (discursos creativos ajenos al heteropatriarcado) y la levedad en la transmisión comunicativa popular (fuerte impacto de la dimensión virtual y de los accesos tecnológicos por parte de públicos masivos). Enmarcados en esta situación, que es otra y es leve, observamos que son de nuevo las grandes multinacionales de la información y la comunicación quienes compiten por reestructurar las novedades en base a criterios básicamente comerciales y de calado economicista. La crisis global que ha provocado el COVID-19 acentuará aún más los desajustes sociales y culturales ya existentes, para lo cual debemos estar preparados. La clave consiste en defender la sanidad y la educación desde el prisma de la gratuidad, la calidad y la atención universal, como derechos que son para toda la población. Frente a la omnipresencia de las empresas globales, se alzan voces peculiares que nos devuelven el entusiasmo y que proponen escenarios mucho más alternativos, y desde luego más comprometidos con las problemáticas sociales. En esta línea de creación de entornos culturales innovadores nació Museari, un museo online que defiende los derechos humanos desde la perspectiva de la diversidad sexual y de género. Museari se ha convertido en un espacio accesible, peculiar, curioso, activista, un entorno apto para generar reflexiones estéticas y educativas. Museari es una entidad sin ánimo de lucro que defiende los derechos humanos, que difunde las acciones de los colectivos LGTB y que se acerca a docentes de todos los niveles educativos (primaria, secundaria, universidad) para ofrecer propuestas novedosas que ayuden al alumnado y al profesorado a introducir estas temáticas en sus clases.

## **Las voces de las alteridades en arte y educación.**

En las últimas décadas venimos asistiendo a una serie de rupturas y tránsitos que están reconfigurando los territorios del arte (Patiño, 2017), de la estética (Laddaga, 2006), de la educación (Sancho, Hernández y Rivera, 2016), y por supuesto de la educación artística. Hemos pasado de un modelo en el que predominaba el rol del artista creador hacia una nueva realidad en

la que urge atender el papel de los públicos usuarios y comprometidos. Esto ha provocado una tendencia hacia la reconversión de nuestros intereses, especialmente para quienes se dedican a la educación artística (Huerta, 2019). Creo que sucede algo similar en lo relativo a comportamientos ideológicos y políticos. Las certezas de la modernidad propias del siglo XX nos empujaban hacia polaridades y distanciamientos.

Mi acercamiento a los usos culturales siempre estuvo muy mediado por las reflexiones semiológicas (Barthes, 1982). Sin embargo, el panorama rizomático ha resquebrajado los postulados anteriores, de manera que los flujos cambiantes del momento actual nos sitúan en incertidumbres líquidas más propias de un cierto malestar permanente. Se trata de un estado donde predomina la levedad, tal y como había preconizado Ítalo Calvino con sus *Lecciones Americanas* (Calvino, 1995). Poco después fueron Deleuze y Guattari quienes insistieron en la volatilidad de los pronósticos, ya que desde las miradas anteriores propias del binarismo moderno únicamente se atendía a la polaridad y la duplicidad: “Ni qué decir tiene que este pensamiento jamás ha entendido la multiplicidad: para llegar a dos, según un método espiritual, necesita presuponer una fuerte unidad principal” (Deleuze y Guattari, 2004, 11). Pese a las tendencias más líquidas en las que estamos instalados (según Zigmunt Bauman) lo cierto es que las tensiones continúan, y esto es debido en parte al modelo de economía neoliberal en la que nos encontramos inmersos. También en la vertiente de la comunicación impera lo que Itamar Even-Zohar describió como “polisistemas” (Even Zohar, 1990). En cualquier caso, las alteridades están impulsando nuevas lecturas del mundo, y tenemos que celebrar el empuje de miradas que provienen de los feminismos, de la diversidad LGTBIQ, de las posiciones afroamericanas, y de todos los pensamientos otros.

Al revisar los espacios de las diversidades LGTBIQ, observamos que una de las voces más rompedoras es sin duda el engranaje queer. El propio concepto queer lo podemos entender como un territorio de tensión donde se dan discursos y prácticas que se posicionan contra las narrativas dominantes, narrativas que son habitualmente de cariz blanco, hetero, cis y monógamo, modelos donde se sitúan personas que han construido su subjetividad a través de un proceso identitario, reconociendo y trabajando sus privilegios. Lo queer supone un total rechazo al régimen normativo en diferentes dimensiones, por ello propone la interseccionalidad de la lucha y la ruptura con toda norma que presione sobre nuestros cuerpos por motivos

de clase, raza, género, sexualidad o corporalidad. La transgresión ha sido y sigue siendo la marca identificadora de las otredades.

Dentro del espectro LGTB podemos encontrar voces singulares, incluso distantes. Estamos asistiendo a una reverberación mediática de la visibilidad de estos colectivos diversos, lo cual enriquece el panorama visual de estas nuevas realidades. Un ejemplo sencillo que evidencia esta mayor visibilidad sería la profusión del imaginario de la diversidad sexual: se han popularizado elementos gráficos del elenco LGTB como la bandera multicolor o el triángulo rosa, se han instituido manifestaciones como las marchas del Orgullo, y tanto en el cine como en la televisión o en la literatura escrita se prodigan los personajes y las temáticas alusivas (Huerta, 2017). Por otro lado, la mayoría de avances en materia de derechos legales y de progreso social que venimos observando en los logros del colectivo LGTB atienden a unas políticas de igualdad que responden a criterios de visibilidad y mejora de la calidad de vida de las personas (Moreno y Puche, 2013). Pero también existen retrocesos espectaculares en países donde se había logrado avanzar.

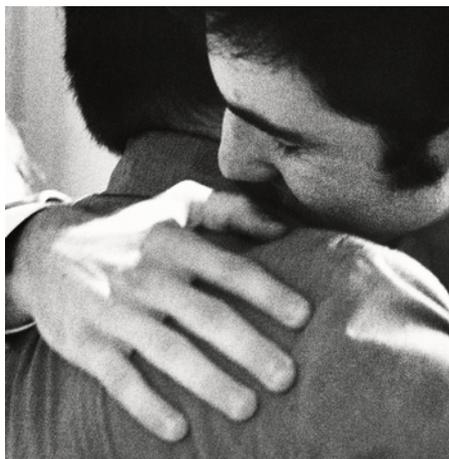


Figura 1. “Mans d’estimar 3”. Fotografía de Xavier Mollá.

En la figura 1 el artista nos sitúa en un peculiar álbum de fotos de boda, ya que los que se casan son dos hombres. La peculiaridad de las imágenes es que se transmiten los sentimientos, con abrazos y gestos de

cariño. No hay poses, la gente que asistió a la boda no sabía que se estaban haciendo las fotografías para un reportaje.

El mundo educativo está atendiendo también las necesidades y urgencias que son propias del nuevo emplazamiento liviano y diverso (Hamlin & Fusaro, 2018). Vamos revisando los papeles del alumnado y el profesorado en el marco de las relaciones académicas (Rolling, 2017). Se investiga sobre las posibilidades de mejorar los entornos educativos en base a criterios donde no primen únicamente los intereses económicos, y donde se puedan articular escenarios más generosos e integradores (Krahe, 2017). El papel de los implicados en la investigación educativa se desplaza hacia los intereses de las personas y los colectivos, de manera que el currículum deja de ser la razón última de las relaciones entre alumnado y profesorado (Huerta, 2020). Ahora nos preocupan más los sentimientos y las emociones, algo que hasta hace bien poco no se había tomado en serio por parte de los responsables educativos. Nos hemos marcado nuevas direcciones y hemos dado paso a una gama más amplia de matices (Planella, 2017). El cuerpo, los deseos, las pulsiones y la libertad constituyen elementos fundamentales para gestionar una buena mejora de las condiciones de vida de las personas (Foucault, 1998). Debemos procurar que la forma de gestionar estas nuevas visiones de lo corporal (Butler, 2006) resulten familiares al profesorado, especialmente a los maestros de primaria y a los docentes de secundaria. Si estamos formando desde la universidad a estos futuros profesionales de la educación, conviene introducir las temáticas que están cambiando y mejorando el panorama de los derechos humanos en materia de diversidad. Todas las iniciativas han de basarse en el respeto y la coherencia (Appiah, 2019).

## **La defensa de los derechos humanos desde los colectivos LGTB.**

La evolución de los logros conseguidos por los colectivos LGTB ha tenido numerosos momentos históricos destacados. La reyerta entre la policía de Nueva York y los clientes del pub Stonewall Inn el 28 de junio de 1968 dio paso a una nueva época marcada por la lucha por los derechos, por la visibilidad, y por la proliferación del asociacionismo a nivel internacional. En parte debido la presión que iniciaban entonces los colectivos a favor de los derechos humanos, la Asociación Norteamericana de Psiquiatría retiró

en 1973 a la homosexualidad la condición de trastorno en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-II). La gravedad y trascendencia de la pandemia del SIDA durante las décadas de 1980 y 1990 tuvo como consecuencia un nuevo impulso en positivo para que se atendiesen los derechos de las personas afectadas, convirtiendo lo que inicialmente había sido una agresión brutal hacia el colectivo homosexual en un logro por la visibilidad de estas problemáticas. Fue en 1990 cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS) eliminaba definitivamente la homosexualidad de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades. En 2006 se aprueba en España el matrimonio entre personas del mismo sexo, dentro de una espiral de normalización que ha llevado a la mayoría de parlamentos de los países occidentales a aprobar el matrimonio igualitario. A pesar de todos estos avances que afectan a la medicina, a la legislación y a todo lo que supone una incidencia en la vida de las personas, no podemos olvidar que tanto los prejuicios sociales (homofobia imperante) como los convencionalismos religiosos (castigo a la disidencia) siguen manifestando su poder en contra de los derechos de la ciudadanía diversa. En cualquier caso, las leyes deben redactarse en favor de las minorías oprimidas y de los colectivos más desprotegidos.



Figura 2. “No hay futuro”. Obra de Álex Meza.

El artista chileno evidencia con su imagen (figura 2) el desequilibrio del sistema educativo chileno, la falta de equidad y la problemática constante de las desigualdades de género que se transmite a los valores del propio territorio colonizado. También alude a la problemática del bullying, ya que el acoso escolar entre alumnado diverso sigue siendo preocupante.



Figura 3. "Buit de temps". Fotografía. Obra de Nora Ancarola.

La autora argentina Nora Ancarola utiliza su propio cuerpo para marcar las huellas del tiempo (figura 3). La presión social y cultural que se ejerce sobre las mujeres en este sentido es mucho mayor, ya que el envejecimiento se enmarca en los procesos de desatención e invisibilidad.

El respeto y el reconocimiento de la diversidad es algo que urge asumir y defender tanto cuando afecta a las mujeres como a las personas y colectivos LGTB. Cabe decir que desde la educación artística se han escuchado voces desde hace décadas alentando estos derechos y avances (Freedman, 1994). Si las razones que venimos esgrimiendo apuntan hacia una mejora dentro del panorama global, especialmente en lo referido al ámbito médico, a la situación legislativa y el conjunto social, hemos de reconocer que en el entorno educativo todavía sigue existiendo un cierto temor a expresar libremente la orientación sexual diversa (Tin, 2012). Profesorado y alumnado con diferentes opciones sexuales o de género sigue padeciendo el rechazo, lo cual provoca un silencio claustrofóbico y empaña cualquier intento de normalizar la situación tanto a nivel social (Eribon, 2014) como educativo (Pichardo, 2015).

## **El paisaje cultural de los nuevos museos online.**

En nuestro trabajo docente en educación artística apreciamos de modo relevante el contacto presencial que supone el taller. Y por supuesto incluimos en esa experiencia de taller el acceso a dominios online, para recoger información y compartir experiencias. Si bien hay un avance destacado en lo referido al uso de estrategias tecnológicas recientes, como pueda ser el uso de la Realidad Aumentada (Marín-Díaz & Sampedro-Requena, 2020), así como otras opciones de carácter informático, lo que nos interesa aquí es implementar el diálogo entre el profesorado y también con el alumnado, favoreciendo así estrategias de comunicación desde la sensibilidad artística (Ramon & Alonso Sanz, 2019). Las nuevas realidades que ha propiciado el entorno online están replanteando muchas cuestiones que hasta hace bien poco parecían inalterables e inamovibles. Un ejemplo de ello es la propia esencia del concepto de patrimonio y más concretamente la configuración del museo como institución. Atendiendo a la normativa ICOM (International Council of Museums) partimos de la definición de museo como una “institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su ambiente con fines de estudio, educación y recreo”. Esta definición sigue vigente desde que en el Congreso de Viena de 2007 se aprobó por los comisionados de todos los países integrantes. Para obtener una calificación positiva por parte de ICOM, los museos deben atender todos los aspectos referidos: adquisición, conservación, estudio, educación y recreo. A nosotros nos interesa ahora reforzar el papel educativo de los museos. El museo debe inspirar encuentros como una institución aliada del trabajo educativo y de los profesionales de la docencia. En el caso de los museos de arte disponemos, además, de imágenes y recursos que servirán para atender a múltiples cuestiones vinculadas con la cultura y los progresos de la humanidad. Algo similar ocurre con el lenguaje del cine. No perdamos de vista que uno de los elementos más reproducidos en las obras de arte es, precisamente, el cuerpo humano. Y el cuerpo en disputa es el elemento clave de las cuestiones que afectan al deseo, a la mirada y a la representación visual de lo carnal. Si lo observamos como una trayectoria histórica de la mirada,

los desnudos masculinos y femeninos que atraviesan la historia del arte y que actualmente inundan el cine, la televisión y los videojuegos, son en realidad una constante que podríamos entender como un motivo visual (Balló, 2000). Recorrer la historia de la representación de San Sebastián en los numerosos ejemplos de los museos del mundo supone entender la mirada del arte hacia el cuerpo humano en diferentes épocas y tradiciones. Incluso analizar aquellos elementos invisibilizados por parte de los museos puede suponer un memorable ejercicio de aproximación a los tabúes tradicionales (Frost, 2007).



Figura 4. “Homofobia pintada”. Fotografía. Obra del artista Pepe Miralles.

El artista Pepe Miralles, cuya trayectoria está muy vinculada a la lucha por superar el VIH-SIDA, nos ofrece una imagen tomada en un lugar en el que se practica el cruising (figura 4). Una pintada agresiva e insultante nos da a entender el ambiente violento que puede ocultar este tipo de encuentros fortuitos. Ante la represión, el derecho a vivir una opción libre, que en algunos casos personales supone una verdadera encrucijada de caminos. Las opciones son muchas, pero la verdadera elección supone aceptarse a sí mismo, evitado así el sufrimiento que generan las propias cárceles personales.

Queremos revisar los aspectos tradicionales de la relación entre el museos y las opciones educativas, teniendo en cuenta que en la actualidad

muchos museos ya no se sustentan en una realidad geográfica, sino que forman parte del entorno online, es decir, se trata de museos que existen en internet como entidades que mantienen su estrategia dentro de los parámetros de la realidad virtual. Estos museos también cumplen con los requisitos del concepto acuñado por ICOM, pero a diferencia de los museos convencionales, no existe un espacio geográfico en el que ubicarlos, sino que optan por ofrecer sus servicios a través de la red. Quisiera aclarar aquí que no estamos hablando de las “versiones digitales” de los museos ya existentes, ni tampoco de las aplicaciones en red que algunos museos convencionales han adaptado de sus colecciones. Nos referimos a los museos que han nacido desde una perspectiva digital y que tienen su actividad básicamente en el entorno virtual, como es el caso de Museari. Se trata por tanto de museos digitales que organizan sus activos a partir de la conexión digital con sus usuarios.

### **La creación del museo virtual Museari.**

En julio de 2015 nació Museari Museo de l’Imaginari como un nuevo concepto de museo que parte de la iniciativa de dos profesores universitarios. El nacimiento del museo está vinculado al activismo de estos dos profesores, que están casados, y cuya presencia atiende a la necesidad de visibilizar su situación para ayudar a las personas que continúan teniendo miedo a expresar sus sentimientos. Se trata de un museo online que ofrece la posibilidad de acceder a sus contenidos de manera gratuita. Pretende formar e informar a sus visitantes en la línea de trabajo y difusión que plantea ICOM. De hecho, la presentación de Museari fue en las sesiones del Congreso Internacional de CECA-ICOM celebrado en Washington del 16 al 21 de septiembre de 2015 con el título “Museum Education and Accessibility: Bridging the Gaps”, donde se presentó la ponencia seleccionada “Museari. An Online Museum About Sexual Diversity”. Y es que entre los contenidos definitorios del museo destaca la defensa de los derechos humanos, especialmente atendiendo a la diversidad sexual, y apoyando las reivindicaciones de los colectivos LGTB. Pero además de esto, se trata también de un espacio de investigación sobre educación artística e historia.

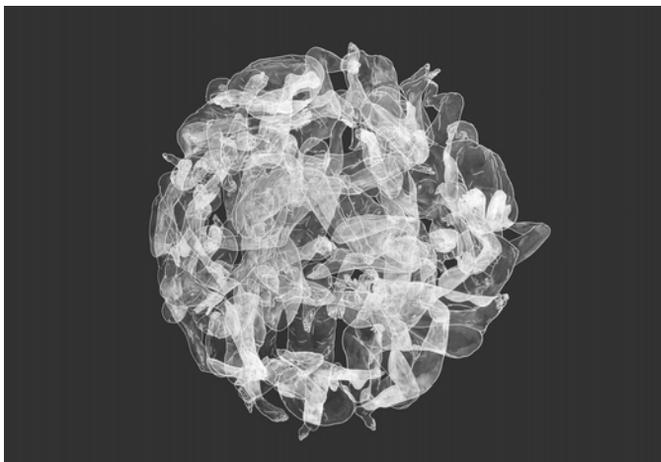


Figura 5. “Snowball”. Pintura de Moisés Mahiques.

Los cuerpos desnudos dibujados por el artista Moisés Mahiques están sometidos a una maraña de relaciones en las que nacen y mueren constantemente deseos, pasiones y encuentros fortuitos (figura 5). Durante siglos han estado prohibidas las relaciones ajenas a la reproducción. El estigma impide que se conozcan muchas de las posibilidades que transmite el propio cuerpo. En realidad, el cuerpo acaba siendo un campo de batalla.

Los propios creadores de Museari exponen a través de las salas del museo sus planteamientos, los objetivos y los intereses que predominan en la historia fundacional de esta institución virtual de ámbito cultural y educativo. Al no existir iniciativas anteriores que sirvan de referente, este museo adopta una línea de trabajo particular y original. Se trata de una web con diferentes dominios adquiridos por lo que consigue un elevado escenario de asistencia por parte de los buscadores generalistas, especialmente en el ubicuo Google. Otra peculiaridad que define Museari es su gran capacidad de repercusión en las redes sociales, ya que está presente con perfil propio en Facebook, en Twitter, en Academia.edu y también en Instagram. El modelo combina colección permanente, exposiciones temporales, noticias, sugerencias, interactividad con los públicos y acciones educativas para centros docentes.

El escenario social y político en el que nos movemos en los países occidentales ha permitido conseguir logros importantes en lo relativo a

derechos de grupos minoritarios. Las democracias europeas y americanas están dando muestras palpables de avances en materia legal y asistencial hacia los colectivos LGTB. Somos conscientes de que entre todos estamos consiguiendo que se superen muchos problemas que hasta hace bien poco parecían insalvables. Incluso a nivel cultural se está asumiendo el importante papel del colectivo en las parcelas de los saberes creativos (Lord & Meyer, 2013). Y sin embargo no podemos perder de vista en que lo conseguido se va a mantener siempre. Es por ello que la lucha por los derechos humanos debe continuar firme y no confiar en la perennidad de los logros, ya que constantemente están en peligro los avances alcanzados.

Vamos a seguir esforzándonos, y sobre todo hemos que lograr que lleguen también los derechos para aquellas personas que en sus respectivos países siguen siendo perseguidas, vejadas, humilladas, o incluso asesinadas a causa de su orientación sexual. No podemos permitir que continúe habiendo tanta gente en el mundo sufriendo por algo que es en realidad un derecho: defender y preservar su orientación sexual. Esto supone asumir una particular forma de vivir los propios sentimientos y deseos. Debemos erradicar la homofobia, la transfobia, la lesfobia, la bifobia, y todos los odios que atentan contra las diferentes opciones de la diversidad sexual (Robinson, 2014). Desde Museari generamos acciones y nos esforzarnos por conseguir que en todo el mundo se respeten los legítimos derechos de las personas cuando eligen cómo llevar su vida en función de su propia orientación sexual y de género. Se ha avanzado mucho desde los acontecimientos de Stonewall In, pero todavía queda un largo camino por recorrer para lograr una verdadera normalización de la situación, especialmente en el terreno de lo educativo. Los prejuicios religiosos y la presencia obcecada del machismo recalcitrante continúan frenando muchas oportunidades de mejora (UNESCO, 2012). Pese a todas las dificultades, observamos que progresivamente aumentan los logros sociales, legales, políticos y culturales en el terreno de la defensa de los derechos humanos y de la diversidad sexual.

## **La trayectoria de Museari en el marco de una geografía líquida.**

Al tratarse de un escenario innovador, la apuesta es doblemente arriesgada. Por un lado nos mantenemos en una posición que sigue los esquemas universalmente aceptados, ya que Museari es un museo online, una institución permanente sin fines de lucro al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde su patrimonio (Panciroli, 2016). Por otra parte arriesgamos a todos los niveles en tanto que los objetivos principales del museo online son la promoción de la educación artística y de la historia como instrumentos fundamentales para la defensa de los derechos humanos, incidiendo en el respeto a la diversidad sexual. Forman parte de la colección permanente las obras singulares de numerosos artistas que han cedido sus piezas, contribuyendo a su puesta en valor, catalogación, estudio y divulgación. También se potencia la producción artística, humanista y científica de aquellos autores que traten sobre las diferentes temáticas prioritarias del museo. Cada año se diseña un programa de actividades. En dicha programación destacan las 12 exposiciones temporales que se inauguran el día 17 de cada mes, muestras que están compuestas por aquellas obras elegidas por cada artista participante. En las ilustraciones puede comprobarse la calidad de las piezas expuestas y el alto nivel de los artistas que participan con sus obras en las exposiciones temporales del museo.

En la exposición de la escultura Maribel Doménech podemos ver las obras de esta artista que con sus telas cosidas con materiales industriales metálicos y plásticos nos plantea la infamia de la violencia machista. Sus fotografías e instalaciones hablan de las duras condiciones en las que viven muchas mujeres. Aquí el cuerpo fluye en muchos sentidos, se relaciona con el mundo de forma líquida, y promete descubrimientos más allá de los convencionalismos y estereotipos. La libertad es un instrumento vital de los cuerpos que desean. El arte construye caminos para alcanzar horizontes no imaginados. Por su parte, el reconocido artista Abel Azcona realiza acciones donde lleva su propio cuerpo al límite. En sus performance mantiene relaciones con las personas que participan, desafiando de este modo las normas establecidas incluso en el terreno del arte. El artista brasileño afincado en Berlín Alex Flemming expone en el museo online una serie

ambientada en los contrastes del cuerpo aparentemente “perfecto” de los atletas. Siempre sorprendente y algo enigmático, Flemming es capaz de revisar su narrativa personal mediante el uso creativo de fotografías y recortes de libros, para reflejar la realidad social a través de retratos y acercamientos sugerentes a la piel de lo humano. Las letras del alfabeto llueven de manera sutil sobre sus ideas gráficas. Por su parte, los grabados de José Manuel Guillén hablan de la pasión de la juventud hacia lo enigmático y desconocido. Un joven mira un pez rojo mientras se zambulle en el agua. El arte permite una mirada más abierta y significativa de nuestros propios procesos de conocimiento. La curiosidad es un camino lleno de sorpresas. Las prohibiciones forman parte del lenguaje del poder.

Tras cinco años de andadura, ya son centenares las obras de arte que tienen a su alcance los usuarios para visitar este museo virtual, accesible y gratuito, pensadas especialmente para facilitar las tareas al profesorado. Estamos hablando de un museo online que apuesta por el encuentro con el resto de museos del mundo, integrándose en la red internacional vinculada a ICOM UNESCO. El museo cuenta con un Comité Científico Asesor integrado por profesionales del mundo de las artes, las humanidades y las ciencias sociales. Dicho comité propone las candidaturas, en sus diferentes modalidades, para los Premios Museari, una convocatoria anual que distingue a las personas y las entidades que hayan destacado por sus acciones en el terreno de las temáticas prioritarias del museo. Los derechos humanos son de importancia primordial, y al hablar abiertamente sobre reivindicaciones LGTB provocamos asimismo un ambiente distendido en el que aquellas personas que anteriormente se habían visto forzadas al silencio, ahora tienen la oportunidad de hablar y expresarse libremente. El derecho al libre desarrollo de la personalidad, a una vida digna y sin violencia, constituye uno de los principales derechos humanos reconocidos internacionalmente (Art. 5, 12, 22 y 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). El derecho a la educación sin discriminación por orientación sexual o identidad de género se encuentra respaldado por los artículos 2, 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño y en los Principios de Yogyakarta. Los artistas que exponen en Museari asumen todas estas premisas, y colaboran con sus creaciones a una verdadera transformación de la sociedad, intentando así superar la discriminación y la exclusión por homofobia y transfobia, realidades presentes en todas las sociedades, estigmas desafortunados que se reproducen también en los centros educativos. Es en el terreno de lo educativo donde Museari apuesta

de manera decidida, incorporando acciones desde las artes y la educación artística.

### **Educar en artes desde un entorno virtual.**

En Museari se elaboran materiales educativos vinculados a su colección permanente y a las exposiciones temporales, colaborando con otras instituciones en la programación de conferencias, mesas redondas, presentaciones, ediciones, estimulando así un mayor alcance para sus fines fundacionales. En el apartado Museari Educa, que es uno de los menús principales de la web del museo, encontramos el sub-apartado Actividades. Es importante que el profesorado de primaria y secundaria cuente con materiales para llevar al aula las temáticas que afectan a los colectivos LGTB (Navarro Espinach, 2014). Entre las propuestas ofertadas podemos encontrar 21 actividades pensadas para asesorar al profesorado de Educación Primaria. Los docentes que deseen trabajar en sus clases disponen ahora de materiales que les llegan a través de internet. Este es un aliciente motivador, ya que son de fácil acceso (gratuitos, y siempre disponibles) para quienes quieran desarrollar este tipo de acciones en sus aulas. De este modo, el profesorado dispone tanto de las obras artísticas expuestas en el histórico del museo, como de las actividades pensadas para llevarlas a cabo en el aula (Navarro Espinach, 2019).

Si revisamos las 21 Propuestas contra el Bullying Homofóbico encontraremos también las opiniones de sus creadores. Se trata de alumnado de Magisterio. Con su mirada joven y porosa han realizado esta actividad pensando en ofrecer al profesorado de Educación Primaria una serie de recursos para trabajar en el aula. La actividad que ofrece Laia consiste en ver “un vídeo en el que aparece un niño que tiene comportamientos distintos al resto de niños y por ello sufre bullying homofóbico. Se observa cómo es agredido verbalmente y maltratado hasta por su propia familia porque no aceptan como es su hijo”. Por su parte Yolanda presentamos una imagen del ilustrador Maurizio Quarello del álbum ilustrado “Titiritesa” para “detectar las concepciones espontáneas que tiene el alumnado sobre la diversidad sexual, mediante preguntas como: ¿Qué os dice la imagen? ¿Qué ocurre? ¿Qué os transmite?”. Se trata de sacar a la luz todos los estereotipos, prejuicios e ideas que el alumnado tenga sobre el colectivo LGTBIQ, para después ver el corto “Animados en la diversidad”. Ángela anima a comentar

“Diverdiferencias: un cuento para acabar con la discriminación”, material elaborado por Ideas sin Género de Chile, Colombia Diversa y el Instituto de Género en Perú. Dado que la causa del acoso es un rechazo explícito hacia determinadas personas, sugiere “una dinámica social para observar el nivel de cohesión grupal a modo de diagnóstico y actividad introductoria”, las metodologías que fomentan la interacción, la equidad, el aprendizaje cooperativo y la responsabilidad compartida es una forma de prevenir cualquier tipo de violencia.

No cumplir con las normas de género asignadas culturalmente a hombres y mujeres constituye una causa frecuente de acoso escolar, provocando desde el insulto y la burla, hasta la exclusión y la violencia física. Por ello conviene no minimizar el problema, ni tampoco tratar de justificarlo. La intervención frente al acoso escolar por homofobia o transfobia es una responsabilidad que el personal docente y todos los miembros de la comunidad educativa deben cumplir y hacer cumplir en el desarrollo de sus tareas, más allá de las creencias o ideologías personales (Parral, 2020).

En cualquier caso, tanto para el tratamiento de aspectos tan graves como es el ciberbullying (el acoso digital) como para repensar las posibilidades del uso educativo de las imágenes en internet, conviene plantearse hasta qué punto somos capaces de elaborar un lenguaje adecuado y pertinente al utilizar los entornos online en nuestras tareas cotidianas. Y es que para comprender la forma de interacción entre la cultura y la visión, no solamente debemos entender cómo funciona la vista, sino también desarrollar una mirada cultural, de manera que aprovechemos las respuestas diseñadas desde el cerebro y por supuesto las que llegan a él de manera no deseada. Nos relacionamos cada vez más con experiencias visuales ya construidas, lo que provoca que la distinción entre imagen y realidad se haga progresivamente más difusa. A tal efecto, desde los Estudios Visuales se intenta comprender e investigar sobre la cultura visual, ya que éstos no se ocupan únicamente de los objetos y artefactos visuales, sino que también abordan las relaciones y prácticas de subjetivación que generan (Calvelhe Panizo, 2019).

Para formar parte de la ciudadanía digital se han de satisfacer ciertas condiciones, a saber: poseer habilidades al manejar la tecnología digital, disponer de acceso a las herramientas necesarias, tener acceso libre y constante a internet, desarrollando cotidianamente relaciones sociales en el ciberespacio. Todo ello nos lleva a plantearnos la importancia de que existan

las condiciones favorables para la apropiación social de la tecnología, ya que las diferencias entre distintos segmentos de la población acerca del acceso a la tecnología digital seguirá siendo fuente de desigualdades por los diversos niveles de educación y de formación.



Figura 6. “Lepidoptera 2”. Obra del artista ecuatoriano Gledys Macías.

Desde el reconocimiento de su orientación sexual, el artista Gledys Macías se ha sentido motivado por la revalorización de lo que considera nuestro imaginario simbólico como LGBTI. La memoria, el derecho al auto-reconocimiento de la identidad y el erotismo, se han convertido en la parte más representativa de su trabajo. *Lepidóptera* que es una propuesta de exploración de la identidad de género a través de la vestimenta y otros atuendos visuales. También el joven artista brasileño Lucas Villi incorpora en su obra la reivindicación del deseo y el placer como entidades corporales, como derecho de las personas a reconocerse en su propio modo de ser (figura 7).

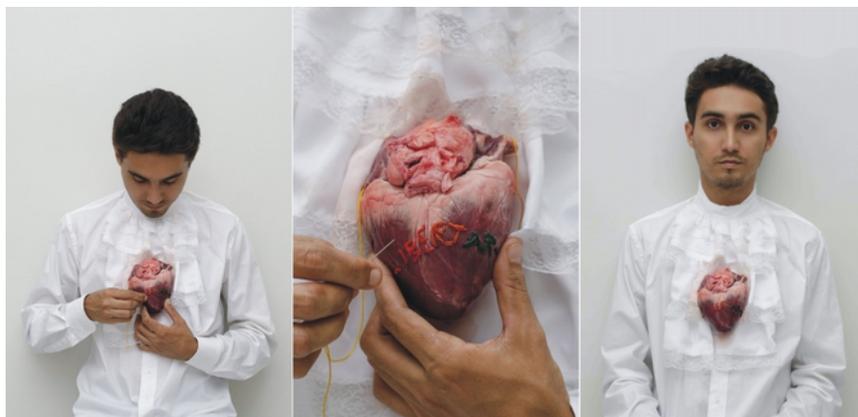


Figura 7. Obra de Lucas Villi: Tríptico Libertar-se, fotografía, 2019.

Reparando en todas estas problemáticas, hemos de prestar atención a lo que miramos y a cómo se conforman nuestras miradas sobre nosotros y sobre el mundo, puesto que se “tiende a entrar en un discurso que elude tensiones, cuando el comunitarismo ciudadano entra en escena y cuando la noción de ciudadano y sabio digital se convierte en línea de un horizonte social y educacional” (Sancho, Hernández & Rivera, 2016, 34).

## Conclusiones.

Museari es una herramienta formativa y educativa. Con el museo online Museari hemos comprobado que el uso de la tecnología digital sirve para lograr una serie de objetivos culturales y llevar a cabo acciones educativas que integran los mundos del arte, la historia, la educación artística y la defensa de los derechos humanos. Con esta herramienta ágil y accesible hemos podido introducir en la formación universitaria de docentes de primaria la temática de la defensa de los derechos LGTB. También permite acompañar las clases de arte en el resto de niveles educativos, animando y asesorando trabajos de otros profesores interesados por la temática. Esto supone incorporar las cuestiones relativas a los derechos de los colectivos LGTB en el currículum universitario y en el resto de etapas educativas. Conseguimos visibilizar las problemáticas sociales de las personas LGTB, al tiempo que analizamos las imágenes con las que identificamos a dichas

personas y colectivos. Estamos interesados en concienciar al alumnado de la importancia de tratar estas cuestiones con la máxima naturalidad, reflexionando sobre aspectos tan graves como el bullying, revisando hasta qué punto resulta necesario atajar este grave problema en los entornos educativos. Asumimos el reto de eliminar la homofobia y la transfobia de los entornos educativos, y por supuesto en cualquier otro entorno.

Hemos comprobado que el alumnado recibe este tipo de informaciones con el máximo interés, debido a que anteriormente no se habían tratado lo suficiente en clase. Nos aseguran que son temas sobre los que hablan de forma habitual en sus conversaciones coloquiales, pero que nunca se escuchan voces de profesorado especializado en estas temáticas. El hecho de hablar sin condicionantes nos permite eliminar preconceptos absurdos y anquilosados que suelen predominar entre la mayoría de la población respecto a estas temáticas vinculadas a los derechos humanos y la diversidad sexual. En tal sentido, urge contemplar el peso de las religiones y los tabúes en la invisibilidad de tales cuestiones. Conviene exponer en clase las opiniones que se tienen sobre estos temas y hablar abiertamente de sexualidad sin eliminar un concepto clave como es el deseo. Manejar la tecnología digital permite elaborar discursos ampliados, tejiendo provechosas relaciones en red muy atractivas por el dinamismo que imprime la inmediatez.

El uso de Museari potencia otras actividades como puedan ser: visionar fragmentos de películas en las que se tratan cuestiones de bullying homofóbico; leer obras literarias donde aparecen ideas sobre la sexualidad, el placer y el deseo, sin miedos ni preconcepciones; anular los estigmas en terminologías como homosexualidad o transexualidad; y por supuesto incorporar terminología adecuada y respetuosa a nuestro vocabulario habitual. En última instancia, y en términos educativos, culturales, sociales y tecnológicos, siempre conviene aclarar que el problema no es la homosexualidad: el problema es la homofobia. Para superar este tipo de prejuicios, el uso de museos online y de entidades que defienden los derechos humanos permiten convertir el aula de arte en un territorio mucho más propicio al diálogo y el aprendizaje en valores.

## Referencias

- Appiah, K. A. (2019). *Las mentiras que nos unen*. Barcelona: Taurus.
- Balló, J. (2000). *Imatges del silenci. Els motius visuals al cinema*. Barcelona: Empúries.
- Barthes, R. (1982). *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Calvino, I (1995). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- Calvelhe Panizo, L. (2019). Adolescentes gays en la era digital: orientaciones para la educación. *Alteridad*, 14(1), 65-75. DOI: <https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.05>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Eribon, D. (2014). *La société comme verdict*. París: Flammarion.
- Even-Zohar, I. (1990). Polisystem Theory. *Poetics Today*, 11(1), 9-26.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Freedman, K. (1994). Interpreting Gender and Visual Culture in Art Classrooms. *Studies in Art Education*, 35(3), 157-70.
- Frost, S. (2007). The Warren Cup: Highlighting Hidden Histories. *International Journal of Art and Design Education*, 26(1), 63-72.
- Hamlin, J. & Fusaro, J. (2018). Contemporary Strategies for Creative and Critical Teaching in the 21st Century. *Art Education*, 71 (2), 8-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1414529>
- Huerta, R. (2017). *Transeducar. Arte, docencia y derechos LGTB*. Madrid: Egales.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Barcelona: UOC.
- Huerta, R. (2020). *Arte, género y diseño en educación digital*. València: Tirant lo Blanch.
- Krahe, A. M. (2017). Arts Equity: A Praxis-Oriented Tale. *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research*, 58 (4), 267-278. DOI: <https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1368293>
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Lord, C.; Meyer, R. (2013). *Art & Queer Culture*. London: Phaidon.
- Marín-Díaz, V., & Sampedro-Requena, B. E. (2020). La Realidad Aumentada en Educación Primaria desde la visión de los estudiantes. *Alteridad*, 15(1), 61-73. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.05>

- Moreno, O.; Puche, L. (eds.) (2013). *Transexualidad, adolescencias y educación. Miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales.
- Navarro Espinach, G. (2014). Iconografía de la homofobia. Una propuesta de trabajo para secundaria. *Aula de Secundaria*, 10, 10-14.
- Navarro Espinach, G. (2019). *Museari Queer Art. El proyecto Arteari en Las Naves*. València: Espai d'Art Fotogràfic. Recuperado de: <https://www.museari.com>
- Panciroli, Ch. (2016). Los bienes culturales como patrimonio educativo. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 7, 86-99. DOI: <https://doi.org/10.7203/eari.7.8158>
- Parral, V. (2020). Dibujo y performance en la escuela de la era digital: generando ciudadanía desde la igualdad y la diversidad. *ArtyHum, Monográfico Humanidades Digitales y Pedagogías Culturales*, 270-292. Recuperado de: [https://www.artylum.com/monograficos/HD\\_PC/#p=1](https://www.artylum.com/monograficos/HD_PC/#p=1)
- Patiño, A. (2017). *Todas las pantallas encendidas. Hacia una resistencia creativa de la Mirada*. Madrid: Fórcola.
- Planella, J (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Pichardo, J. I. (2015). *Abrazar la diversidad*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Ramon, R. y Alonso Sanz, A. (2019). La deriva paralela pedagógica. Un hilo educativo invisible entre Porto y Paris a través de narrativas personales. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 74-90. <https://doi.org/10.21814/rpe.17200>
- Robinson, K. H. –coord.- (2014). *Growing Up Queer. Issues Facing Young Australians Who are Gender Variant and Sexuality Diverse*. Melbourne: Young and Well.
- Rolling, J. H. (2017). Art + Design Practice as Global Positioning System. *Art Education*, 70 (6), 4-6. DOI: <https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1361756>
- Sancho, J. M., Hernández, F. & Rivera, P. (2016). Visualidades contemporáneas, ciudadanía y sabiduría digital: Afrontar las posibilidades sin eludir las tensiones. *Relatec Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2). DOI: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.25>
- Tin, L. G. (2012). *Diccionario Akal de la Homofobia*. Madrid: Akal.
- UNESCO (2012). *Education Sector Responses to Homophobic Bullying*. París: UNESCO.



## LITERATURA PARA LA EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA EN LAS SOCIEDADES PLURALISTAS

Helena Modzelewski  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad de la República  
(Uruguay)

### **Resumen.**

Si bien la democracia suele definirse ante todo como un régimen de gobierno, quizás el elemento más importante para su funcionamiento es la forma en que los ciudadanos entablan vínculos entre sí en sociedades pluralistas. Un gobierno en que se espera en principio que todos participen, debe responsabilizarse por formar ciudadanos que se sientan motivados a hacerlo y que, por otra parte, se sientan inclinados a compartir sus visiones del mundo con otros ciudadanos con respeto y solidaridad. En este trabajo sigo la propuesta de Adela Cortina acerca de la convivencia entre una ética de mínimos y diversas éticas de máximos como lo que caracteriza a las sociedades pluralistas, para presentar a la literatura como un instrumento con el potencial necesario para educar en los lazos necesarios para la convivencia.

## **Introducción.**

En el Antiguo Testamento, el relato de la construcción de la Torre de Babel nos recuerda sobre la necesidad de la cohesión entre los seres humanos para lograr el éxito en nuestras metas. Ante la posibilidad de que la torre llegara al cielo, Dios decidió detenernos atacando al factor que nos hacía poderosos: la unidad sostenida por una única lengua que todos entendían. Fue así que, al dejar de comprenderse, la humanidad dejó de construir la torre y se dispersó por el mundo.

Esa dispersión parecería representar uno de los extremos posibles de la organización social: como nadie comprende a nadie, la empresa conjunta se suspende e incluso dejan de vivir en un mismo sitio, para desperdigarse por el mundo. Un estado de cosas como el anterior a la torre de Babel aparentemente permitiría a la humanidad alcanzar cualquier objetivo que se propusiera; al estar todos los seres humanos absolutamente de acuerdo, podrían acordar en fines a aspirar y en los medios para lograrlos, y cooperar para lograrlos. Ese relato es también un extremo; en ese gran mito que es la Biblia, se cuenta esta historia como un hito: nunca más, si alguna vez fue cierto, la humanidad ha vuelto a vivir esa utopía.

Pero el sueño de ese estado de cosas pacífico y alineado permanece y, contradictorio como pueda sonar, quienes más han insistido en alcanzarlo son los regímenes totalitarios. Ya la antigua Esparta, arquetipo de los totalitarismos de nuestra civilización occidental, tenía a la homogeneidad social como meta; en el caso de la sociedad espartana, no había lugar para ideales individuales que no estuvieran relacionados con la preparación para la guerra.

¿Es posible un punto intermedio en el continuum entre esos dos extremos, en que no sea necesario que todos los ciudadanos profesen las mismas ideas, pero que aún así puedan construir Babel? En eso consiste el delicado equilibrio del pluralismo.

## De qué se trata el pluralismo.

Suele entenderse a la democracia como un régimen de gobierno en que los propios gobernados son quienes gobiernan, eligiendo periódicamente sus autoridades entre los mismos ciudadanos. Sin embargo, esta idea es solamente el esqueleto de la democracia, que se vuelve carne y cobra vida a través de los vínculos conformados entre las personas que la constituyen. El pluralismo es ese aspecto de la democracia: la conformación social que habilita a determinado sistema político. El pluralismo es, en consecuencia, el elemento más importante del sistema, porque sin personas no funciona, así como un esqueleto sin carne no se sostiene.

Volvamos a los extremos ilustrados por Esparta y Babel en la introducción de este trabajo. En el caso de Esparta, los ideales comunes que se imponían sobre la diversidad la colocan en el lugar de lo que Adela Cortina en varios de sus escritos ha definido como un “estado monista”: uno en el que “oficialmente [se] imponen respuestas únicas ante las grandes preguntas sobre el sentido de la vida y de la muerte, sobre la justicia y la felicidad, sobre el valor del trabajo, sobre la eutanasia o la ingeniería genética.” (Cortina, 1998, p. 111) Dichas respuestas únicas nunca pudieron ser impuestas sin el uso de la fuerza, como lo demuestra la historia.

El extremo opuesto, por el contrario, es lo que Cortina llama el “politeísmo de los valores éticos”, expresión que la autora no utiliza con connotaciones religiosas, sino que la recoge de Weber para significar la coexistencia de una diversidad de formas de vida irreconciliables. Ese estado es bien representado por la consecuencia de la multiplicación de las lenguas en el mito de la torre de Babel (que Cortina no duda en llamar “la Babel moral”) con la característica de “no permitir a los distintos grupos de ciudadanos construir nada juntos” (1998, p. 111). Ninguno de los dos extremos, ni el monismo ni el politeísmo ético, por lo tanto, parece favorecer la convivencia de las sociedades humanas.

El “justo medio” entre las dos posturas radicales, para utilizar terminología aristotélica, parece encontrarse en el pluralismo, tanto político como moral, que acoge a diferentes valores “compartidos por los distintos grupos, que permiten construir la sociedad juntos.” (Cortina, 1998, p. 113) Desde una visión pluralista, las diferencias no son solo superables, sino

también deseables, porque es desde la aceptación y complementariedad de la diferencia que los seres humanos podemos cimentar una sociedad pacífica y constructiva. El pluralismo encuentra su mejor expresión en el régimen político de la democracia, donde las diferentes ideas están habilitadas para ser expresadas y para acoger nuevos adeptos. Esas ideas no son estrictamente políticas. Puede tratarse de formas de vida culturales y religiosas, costumbres y valores diferencialmente jerarquizados, siempre y cuando no entren en una contradicción que imposibilite unos u otros. Es por eso que puede decirse que la democracia es hasta ahora el mejor régimen político en el que se manifiesta el pluralismo, pero no lo agota ya que el pluralismo es tan amplio como la diversidad humana y trasciende evidentemente acciones y expresiones políticas.

### **Diferentes senderos hacia la felicidad.**

Dicho esto, es claro que una sociedad pluralista, para desarrollarse en todo su potencial, necesita la generación de vínculos entre sus miembros que maximicen la realización de todas las formas de vida buena que dan lugar a la felicidad. El establecimiento de estos vínculos requiere la base de unos valores mínimos de convivencia aceptados por todos, a partir de los cuales los diferentes grupos sociales puedan erigir sus propios “máximos de felicidad”. Así, Adela Cortina (1998) ha presentado sus nociones de “ética de mínimos” y “éticas de máximos”, que refieren respectivamente a los valores mínimos de justicia que deben ser observados en las sociedades pluralistas, y los valores máximos de felicidad a los que una persona puede aspirar, y que son muy variables. Estos máximos de felicidad pueden ser satisfechos a través de la participación en diversos grupos que se despliegan entre la prácticamente infinita variedad de perspectivas sobre la vida. Es por eso que no pueden ser exigidos, pero sí presentados a otros miembros de la sociedad como invitaciones a seguirlos, siempre y cuando respeten los valores mínimos de justicia. No son exigibles, acabamos de acordar, pero sí deseables, porque es cabal pensar que la meta de cada vida humana debería ser la felicidad. De hecho, los mínimos exigibles para vivir en una sociedad constituyen la dimensión del ciudadano, en el sentido del sujeto que participa de un gran colectivo pluralista, pero un ciudadano es también un individuo que se espera tenga sus metas propias. De ahí que la dimensión

del ser humano como “hombre” (en el sentido genérico), más allá del simple “ciudadano”, se lleva adelante en el marco de las éticas de máximos.

Cortina (1997) presenta como valores mínimos de justicia a la libertad, la igualdad, la solidaridad, el diálogo y el respeto activo. El “respeto activo” ocupa el lugar de la comúnmente llamada tolerancia, presentándose como más consistente que ésta con los demás valores de la ética mínima. La tolerancia, desde la definición misma de la palabra, que según el Diccionario de la Real Academia Española significa entre otras acepciones “sufrir, llevar con paciencia”, “permitir algo que no se tiene por lícito, sin aprobarlo expresamente” y “resistir, soportar, especialmente un alimento, o una medicina”, implica una molestia, un disgusto visceral al que se opone resistencia. Es así que la tolerancia, presentada como un valor que nos acerca a otros y favorece nuestra convivencia, en realidad implica en su sentido más profundo la negación del otro como algo que nos impacienta, que no aprobamos, que resistimos. El respeto, alternativamente, es una emoción que presupone la idea de que el otro es valioso. En el Diccionario de la Real Academia Española se define con sinónimos como “veneración”, “miramiento”, “consideración” y “deferencia”. El agregado del adjetivo “activo” busca trascender esa idea de devoción que podría llevar a una inmovilidad contemplativa, porque el ideal al que apunta una actitud respetuosa en una sociedad pluralista es la motivación a una acción, a una cooperación con ese otro que nos infunde respeto, para que alcance su propia felicidad.

Estos valores de la ética mínima impiden que una ética de máximos pueda presentarse como superior a otra, e incluso que busque subyugar a otra. Esto se desprende de la defensa, a partir de estos valores, de la igualdad entre los ciudadanos, quienes además se consideran libres de llevar adelante sus formas elegidas de vida, colaborando unos con otros motivados por la solidaridad y orientados por el diálogo respetuoso.

### **Concebir la educación con este trasfondo.**

El rol docente en una educación cívica que tenga a esta perspectiva como orientación cobra mayor importancia y responsabilidad. Una educación ciudadana cuya función trasciende la instrucción acerca de lo que es un régimen democrático y los derechos y obligaciones de los ciudadanos

requiere de los docentes una tarea mucho más comprometida. En palabras de John Dewey (1916, pp. 25-26): “El maestro al enseñar no sólo educa individuos, sino que contribuye a formar una vida social justa”, a través de un “método de comunicación de tolerancia, de apertura mental de disponibilidad de comprender las ideas ajenas sin imponer las propias”<sup>6</sup>. Se evidencia así la compatibilidad entre las propuestas de Cortina y Dewey. Este último podría haber dicho, si hubiera tenido a disposición la propuesta de Cortina, que el maestro debe educar en los valores de la ética mínima para desarrollar esa tolerancia o respeto, y en el hecho de que existen diversas éticas de máximos, con el fin de propiciar la apertura hacia las ideas ajenas.

La simple acción de imaginar una educación de ese tipo hace explícita la necesidad de forjar en el estudiante una sensibilidad que le motive a actuar con respeto y solidaridad hacia el otro. Se trata de una ejercitación de actitudes provenientes de disposiciones emocionales cuyo trasfondo indica que el otro me importa, que vale la pena acompañar la búsqueda de su felicidad, que en definitiva su felicidad es parte de la mía. Una sociedad justa siempre albergará ciudadanos más felices que una sociedad injusta, no solo por la infelicidad de quienes sufran la injusticia, sino porque la incomodidad y la violencia que ésta genera desvirtúan el contexto donde cualquier persona se proponga llevar adelante su plan vital.

La inclinación hacia nuestros congéneres manifestada en la solidaridad y el respeto activo suele desarrollarse naturalmente durante las instancias de contacto entre las personas. Es lo que se proponía José Pedro Varela en la promulgación de la escuela laica, gratuita y obligatoria en Uruguay. “Los que una vez se han encontrado juntos en los bancos de una escuela, en la que eran iguales, a la que concurrían usando el mismo derecho, se acostumbran fácilmente a considerarse iguales, [...] así, la escuela gratuita es el más poderoso instrumento para la práctica de la igualdad democrática” sostenía en *La educación del pueblo* (Varela, 1964, p. 94). Pero la escuela no por ser pública alberga a toda la diversidad humana que podemos llegar a encontrar durante nuestras vidas; bien no todos nuestros potenciales interlocutores futuros asisten a la escuela pública, o bien porque una generación escolar no abarca suficientes opciones de vidas humanas. Sin embargo, incluso si la escuela pública pudiera brindar esa posibilidad, los programas deberían explicitar un incentivo de estos aprendizajes necesarios

---

<sup>6</sup> La traducción es mía.

para una sociedad pluralista, para que no solo implícitamente sino también expresamente se fomentara la formación en diversas éticas de máximos.

### **Formas de descubrir otros mundos.**

En *La metafísica de las costumbres* Kant (1993) sugiere, como forma de convivir con los demás y cumplir con el deber de “participar activamente en su destino”, el cultivo de los “sentimientos compasivos naturales [para] utilizarlos como otros tantos medios para la participación que nace de principios morales y del sentimiento correspondiente”. Si bien es sabido que Kant no prioriza las emociones en el cumplimiento del deber, hace un destacable tratamiento de éstas en *La metafísica de las costumbres*, que presenta más claramente su compatibilidad con la invitación de este artículo. En ese sentido propone “no eludir los lugares donde se encuentran los pobres a quienes falta lo necesario, sino buscarlos; no huir de las salas de los enfermos o de las cárceles para deudores, etc., para evitar esa dolorosa simpatía irreprimible: porque éste es sin duda uno de los impulsos que la naturaleza ha puesto en nosotros para hacer aquello que la representación del deber por sí sola no lograría” (p. 329).

Es claro que el cultivo de las emociones que fomentan el cumplimiento del deber, como la compasión, es posible desde el punto de vista kantiano a partir del contacto con las realidades diversas; en otras palabras, a partir de la vivencia de diferentes éticas de máximos. Es similar a lo que Varela esperaba de la escuela: el encuentro de la diversidad social. Pero así como hemos discutido las limitaciones de la escuela para cumplir ese fin, ¿cuántas realidades podrían ser abarcadas por la educación formal si quisiéramos planificar un programa que educara en los enclaves mismos? ¿Sería imaginable la diversidad como para planificarla? ¿Estaría disponible esa diversidad en el entorno de los estudiantes, sin que se convirtiera en una empresa inasequible, como un viaje a otra ciudad, a otro país, a otro continente? Por otra parte, ¿no podría ese contacto directo con otras realidades generar una infinidad de encrucijadas prácticas?

Un cuento de Roberto Bolaño titulado *El Ojo Silva* ilustra sobre esas posibles dificultades. Trata sobre el relato que hace un fotógrafo periodístico sobre uno de sus trabajos en India, la descripción escalofriante de una incursión en prostíbulos, proponiéndose tomar retratos de personajes que

habitaban allí. Ante la terrible realidad que presencia, el protagonista huye llevándose a dos víctimas de las prácticas en aquellos burdeles, dos de los niños varones que eran castrados antes de ser prostituidos. La emoción que lo mueve es bien sintetizada en la siguiente sentencia: “Recuerda con viveza la sensación de exaltación que creció en su espíritu, cada vez mayor, una alegría que se parecía peligrosamente a algo similar a la lucidez, pero que no era (no podía ser) lucidez.” El desenlace representa descarnadamente las consecuencias psicológicas esperables de una acción inconcebible:

Al parecer la gente del burdel no había interpuesto denuncia alguna. La noticia no impidió que el Ojo siguiera sufriendo pesadillas, sólo cambió la vestimenta de los personajes que lo detenían y lo zaherían: en lugar de ser policías se convirtieron en esbirros de la secta del dios castrado. El resultado final era aún más horroroso, me confesó el Ojo, pero yo ya me había acostumbrado a las pesadillas y de alguna forma siempre supe que estaba en el interior de un sueño, que eso no era la realidad.

Fue una acción que no solo no salvó a los implicados (“Después llegó la enfermedad a la aldea y los niños murieron”) sino que nunca llegaría a salvar a todos los que sufren la misma situación en el mundo: “[...] volvió a su hotel, sin poder dejar de llorar por sus hijos muertos, por los niños castrados que él no había conocido, por su juventud perdida, por todos los jóvenes que ya no eran jóvenes y por los jóvenes que murieron jóvenes”.

El protagonista del cuento se ha sensibilizado ante una realidad dolorosa que desconocía, tal como preveía Kant en su propuesta de la frecuentación de la miseria. La historia, sin embargo, muestra cuán encarecida resultaría la experiencia si fuera a hacerse sistemática, no solo desde una perspectiva financiera y logística, sino también emocional. Propondré en el próximo apartado, siguiendo la propuesta de Paul Ricoeur, que la literatura puede sustituir a esas experiencias de la vida misma, con la ventaja de no presentar sus inconvenientes, en el mismo sentido que la ciencia concentra su labor controlada dentro de laboratorios.

## **Literatura como laboratorio de experiencias.**

Un laboratorio se define, según la RAE en una de sus acepciones, como una “realidad en la cual se experimenta algo”. Ya que estamos proponiendo la familiarización del estudiante con la experiencia de diferentes éticas de máximos, podemos decir que estamos hablando de la implementación en el aula de las prácticas de un laboratorio, entendido como un emplazamiento donde tiene lugar una “realidad”, reproducida a través de determinadas condiciones, en la que se pueda experimentar. No casualmente, Paul Ricoeur, en esta misma línea, compara a la literatura con “un vasto laboratorio para experiencias de pensamiento” (Ricoeur, 1996, pp. 147-148). La necesidad científica de laboratorios está dada porque al proponerse, a partir de observaciones en la realidad, la comprobación de hipótesis, es necesario acotar la disponibilidad de la naturaleza a una extensión asible y manejable, observable y manipulable cabalmente. El laboratorio ofrece condiciones cuidadosamente controladas para la manifestación de la infinita complejidad de la naturaleza. En ese sentido la literatura puede funcionar como un laboratorio para investigar la naturaleza humana: la variedad de experiencias humanas es inasequible, pero la literatura es capaz de tomarlas, describirlas, así enlenteciéndolas, reduciéndolas, seleccionando partes relevantes para conocer, tal como sucede en un laboratorio. En un laboratorio de biología, un estudiante puede mirar una célula en el microscopio, accediendo a una pequeña muestra de una hoja vegetal en la minuciosa manifestación de su complejidad. En el laboratorio literario, puede examinar de cerca las experiencias de una persona inmersa en una realidad que le es desconocida, y así adquirir un especial respeto que motive a la compasión y la solidaridad.

Tomemos como ejemplo el siguiente microcuento de Gabriel García Márquez proveniente de sus escritos de prensa:

...el drama del desencantado que se arrojó a la calle desde un décimo piso, y a medida que caía iba viendo a través de las ventanas la intimidad de sus vecinos, las pequeñas tragedias domésticas, los amores furtivos, los breves instantes de

felicidad, cuyas noticias no habían llegado nunca hasta la escalera común, de modo que en el instante de reventarse contra el pavimento de la calle había cambiado por completo su concepción del mundo, y había llegado a la conclusión de que aquella vida que abandonaba para siempre por la puerta falsa valía la pena de ser vivida.

Tan breve y simple, pero a la vez minucioso y vívido, proporciona elementos fértiles para la discusión que ningún dato objetivo de la realidad es capaz de darnos. ¿Cómo llegar a saber lo que pensó un suicida en el segundo antes de morir? La imaginación de García Márquez nos permite entrar en su mente, familiarizarnos, analizar y discutir esos elementos de otra forma inaccesibles. El suicida de García Márquez es un hombre cuyas éticas de máximos parecen haber fracasado. Nada es capaz de darle felicidad; por lo tanto, la muerte aparenta ser la única salida. Y sin embargo, el cuento muestra que el hombre tenía la posibilidad de encontrar otros caminos a la felicidad, que estaban al alcance de su mano en el contacto con sus vecinos del mismo edificio, a los que nunca se aproximó. ¿No correríamos, si pudiéramos, a avisarle al suicida antes de su desgarradora decisión, que la solución estaba simplemente tras las puertas de “la escalera común” de su edificio? Esa motivación es la ejercitación a la que apunta una educación ciudadana desde esta perspectiva.

Tomemos otro ejemplo de la literatura latinoamericana que adicionalmente permite la tematización de la inconmensurabilidad de éticas de máximos. Me refiero a la novela *Los pasos perdidos* de Alejo Carpentier. El protagonista de la historia es un músico que se interna en la selva venezolana en busca de instrumentos primitivos. Esa finalidad lo lleva a instalarse en un pueblo indígena. Desde allí es movido por una inspiración exacerbada a partir de la cual su producción musical prolifera. Para escribir sus composiciones necesita papel, elemento corriente en su mundo “civilizado” de origen, pero escaso en la selva. El único sitio donde puede conseguirlo es una oficina municipal cercana a la aldea, donde después de recibir varias de sus incursiones deciden que las libretas de papel en las que ha estado trabajando son demasiado valiosas para las tareas administrativas como para dárselas sin miramientos a un artista. Es así que el funcionario:

«Te doy el último», me dijo, de mal humor, explicándome luego que esas libretas se destinaban a levantar actas, consignar

acuerdos, tomar apuntes de utilidad, y en modo alguno podían despilfarrarse en músicas. Para calmar mi despecho, me ofrece la guitarra de su hijo Marcos. Según veo, no establece relación alguna entre el hecho de componer y la necesidad de escribir.

La naturalidad con la que contamos con que el papel estará a nuestra disposición para todos sus usos cotidianos en las diferentes versiones de la escritura, de pronto se nos manifiesta claramente incomprendido desde otra cultura. Desde el comienzo de esta novela en primera persona el lector viene acompañando al narrador en sus peripecias convencido de sus acciones y de alguna manera “de su lado”; de pronto, junto con el protagonista, el lector también se ve enfrentado a la necesidad de explicar a otro una perspectiva que parecería evidente desde la comodidad de una mirada homogeneizante.

Es así como la literatura nos ofrece la posibilidad de ejercitarnos en el desarrollo de la curiosidad por otras perspectivas: entrar en la mente de alguien que está a punto de morir, o preguntarse cómo puede llegar a ser que nuestro mundo evidente se vea cuestionado. El cultivo de esa clase de mirada atenta y respetuosa hacia otras éticas de máximos se convierte, así, en un elemento del que una educación ciudadana en sociedades pluralistas no debería prescindir, una educación que permitiera que los habitantes de una Babel moral no se dispersaran y pudieran continuar con la construcción de su torre.

## Referencias

- Cortina, A. (1998). Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad, Madrid, Taurus.
- Cortina, A. (1997). El mundo de los valores. Ética y educación, Bogotá, El Búho.
- Dewey, J. (1916). Democracy and Education, New York, The Macmillan Company.
- Kant, I. (1993). La metafísica de las costumbres, Madrid, Altaya.
- Ricoeur, P. (1996). Sí mismo como otro, Madrid, Siglo XXI.
- Varela, J. (1964). La educación del pueblo, Montevideo, Colección Clásicos Uruguayos, Vol. 49, Tomo 1.

## **DOCENCIA Y PROCESOS GRUPALES EN TIEMPOS DE VIRTUALIZACIÓN Y CRISIS PSICOSOCIAL**

Lis Pérez

Facultad de Información y Comunicación  
Universidad de la República  
(Uruguay)

Durante este escrito la situación sanitaria en Uruguay, parece sufrir un impacto menor que en otros países en los que colapsó el sistema sanitario con un número de muertes que fue escalando. La aparición de un nuevo virus altamente contagioso, si bien no alcanzó la tasa de mortalidad de otros, fue el tratamiento mediático y la globalización de las comunicaciones que hicieron posible la estructuración de un miedo visceral que contaminó las relaciones sociales en su conjunto.

A pesar de ello, vimos surgir además mucha solidaridad, desde ollas populares hasta vecinos facilitando internet y/o celulares y algunas empresas donando paquetes de datos a los/as estudiantes para que continuaran conectados. También a muchos que aún no tenían conexión virtual se les extendió la cobertura y se compartieron las tareas en formas que la imaginación y el amor docente solo pueden concretar y los cursos siguieron ...

Todavía seguimos atónitos/as ante la competencia mediática perversa entre los gobiernos del mundo, basada en base la contabilización diaria de los muertos en sus respectivos países. Esta espectacularización del sufrimiento, dio lugar a un ranking macabro que minuto a minuto la gente consumía. La emergencia sanitaria convertida en una mezcla de miedo y circo mediático, no es suficiente para ocultar los problemas estructurales y las inequidades que son previos a la pandemia. Aún en los países de economías desarrolladas en donde se contabilizaron mayores defunciones, quedó en evidencia que las políticas privatizadoras del neoliberalismo también provocan y perpetúan inequidades e impactó más en los sectores vulnerados.

Luego de cuatro meses, estamos entrando a una fase de profundización de crisis psicosocial de dimensiones insospechada e inéditas a nivel mundial, que ya arroja indicadores de impacto preocupantes en diversas dimensiones de la vida de uruguayas/os.

Escribo como mujer, docente y psicóloga inmersa en esa tormenta mediatizada a nivel planetario, que empezó con una emergencia sanitaria y agudizó violencias estructurales. En este camino se vislumbra una mayor precarización de la vida. Tanto así que será necesario emprender una lucha por la dignidad, ante el aumento de la brecha de inequidad y de la hiperconcentración de riqueza en pocas manos.

Quedó demostrado que la educación como la salud públicas, constituyen no solo factores de protección sino pilares fundamentales para las democracias plenas.

En este escenario, intentaré compartir en breves párrafos las vivencias y aprendizajes aún muy cargados de contradicciones pero con esperanza de un horizonte más humanista, de múltiples experiencias de enseñar rescatando lo grupal. Como docente me comprometí a brindar mis clases completamente virtuales en la universidad, sabiendo que perdíamos el anclaje que otorga el cara a cara en la presencialidad y también aumentaba nuestra exposición más allá del aula. Me embarqué como muchos colegas en tratar de generar ante todo un vínculo pedagógico, ante el inminente peligro de un aumento en la desvinculación; en particular de los sectores que requieren apoyos específicos.

Por un lado estamos los/as docentes lanzados/as a movernos por diferente programas y herramientas digitales y por otro estudiantes diversos con recursos materiales y humanos muy distintos; pero ambos confinados y aún viviendo el trauma de un mundo que cambió radicalmente sin previo aviso.

Se ha logrado que actualmente lleguen muchos estudiantes a la universidad siendo primera generación en su familia, sabemos que un porcentaje tiene que trabajar muchas horas al día para solventar sus estudios y otros cursan alejados de su entorno familiar, y son precisamente estos estudiantes los que corren mayor riesgo de no continuar y completar su trayectoria educativa. Esto indica que nuestra tarea recién comienza y tendremos que asumir y desarrollar nuevas estrategias y participar activamente, en políticas educativas y sociales integrales a fin de contribuir con esta generación y en particular con los que se hayan desvinculado.

Sabemos porque así lo indica nuestra historia que estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes, portarán la huella de la crisis socioeconómica global que estamos transitando y que se agudizó con la emergencia sanitaria en este 2020.

En esta oportunidad voy a pedir prestada como metáfora a Torres García, uruguayo (1874-1949) su pintura de América del sur (1946) que aparece al revés de como está avalada por la ciencia y la política a nivel global, y recordar cuando expresó:

He dicho Escuela del Sur; porque en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte (1941).

Hemos desarrollado nuestros conocimientos sobre distinciones racializadas, en un continente que tiene la marca a sangre y fuego del capitalismo eurocentrado; convirtiéndolo en el más desigual del mundo.

Pensar en crisis estando en crisis, es por sobre todo desde mi humilde opinión, una oportunidad para dibujar nuevas cartografías que nos hagan más autónomos en el pensar y en el sentir. Cada uno/a de nosotros/as como protagonistas de una realidad por escribirse, podemos contribuir al decir zapatista con un mundo donde todos los mundo sean posibles.

Esto implica tejer una trama de esperanza y utopías a pesar de que la violencia y la velocidad agobien. Porque duelen e indignan la impunidad, la forma en que se abordan muchos de los conflictos estructurales de nuestra región y cómo los efectos de las crisis siempre exponen su mayor violencia sobre las poblaciones vulneradas. (Pérez, 2016, p 150)

## **La virtualización educativa posible.**

Aún con varios desafíos por delante en materia de educación pública, Uruguay tiene una oferta educativa de acceso libre desde el preescolar hasta la universidad (Universidad de la República, UDELAR), una universidad que es pública, gratuita y cogobernada.

Por su parte el carácter obligatorio de la educación pública desde el preescolar hasta el bachillerato y su presencia en todo el territorio nacional, contribuyen sustancialmente a revertir la inequidad que existe en nuestro país; a pesar de que es uno de los menos inequitativos de la región. Estas características entre otras, han permitido una alfabetización casi completa de la población y han impedido su mercantilización; en la medida que sigue siendo un derecho básico fundamental y no una mercancía como lo es en otros países. La “escuela uruguaya” está conformada por una red de centros educativos, que son referencia ineludible para las comunidades de diferentes zonas del país, en algunos casos la única y es a través de estos centros que se ejecutan muchas de las políticas sociales en el territorio. El diálogo entre la políticas sociales y las educativas es imprescindible, pero también es cierto que ha generado tensiones. Sin embargo se resuelven en función de privilegiar en primer lugar, el acto educativo centrado en el estudiante como sujeto de derecho. La educación es una política de Estado y si bien existe una oferta privada no tiene el alcance ni la significación de la propuesta pública.

Es posible identificar un punto de inflexión en la educación uruguaya y que se vincula directamente, con la posibilidad real de virtualización ante la crisis sanitaria de todos los niveles de la enseñanza. Y lo constituyó la implementación del Plan Ceibal creado por la Ley N° 18.640 de 08 enero 2010 y su ampliación Decreto 628 de 15 de diciembre de 2008, donde se extiende la cobertura para el Ciclo Básico de enseñanza Media y la enseñanza privada. Su objetivo entre otros, fue proveer un computador a cada niño/a y adolescente así como a cada maestro/a y profesor/a, y acompañar este proceso con capacitación y la generación de propuestas educativas innovadoras que incluyeran el uso de la tecnologías de la información y comunicación en el aula.

Fue posible el salto a la virtualización total de la educación en tiempos de crisis sanitaria por el desarrollo y la concreción de esta propuesta y varias políticas de desarrollo tecnológico e innovación incluso en la UDELAR. El Plan Ceibal se constituyó en un referente para el resto del mundo y uno de los pilares para implementar y sostener la estrategia de distanciamiento físico, que a nivel global se imponía como única posibilidad para controlar la pandemia.

Uruguay es el país de América Latina en que más estudiantes acceden, durante esta pandemia, a una cobertura educativa de continencia. El 85% de los alumnos uruguayos tienen acceso a las plataformas, mientras que en Colombia, Perú o Ecuador apenas sobrepasa el 50%. (El País digital 05 mayo 20)

Tenemos presente este 15 % que no accede y con el que será necesario pensar otras estrategias. Pero también es necesario comprender que entre lo que sí acceden, que no todos/as los/as estudiantes logran aprovechar el potencial del ambiente virtual; dado que se requiere además de contar con recursos humanos y materiales adecuados otras condiciones. Por mencionar algunas, el/a estudiante tiene que haber desarrollado cierto grado de autorregulación, una mayor autonomía en la toma de decisiones, que sepa buscar, encontrar y desarrollar propuestas a partir de sus propias motivaciones, y además que haya alcanzado un dominio adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación en su potencial y riesgos.

Por otra parte se conjugó otro aspecto fundamental, para que fuera posible el pasaje a la virtualización total de nuestra vida cotidiana. Aspecto que contribuyó sustancialmente con los que algunos reconocen como una muy buena gestión de la emergencia sanitaria, y es contar con el Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS) promulgado por Ley 18211 de 21 de noviembre de 2007 que se implementó durante el 2008,

con un impacto importante en el aumento de la cobertura de atención de la salud. Más de un millón y medio de personas obtuvieron cobertura sanitaria integral por la vía de la seguridad social. También se han reducido las inequidades asociadas a un acceso segmentado a los servicios públicos y

privados de salud, particularmente entre hombres y mujeres, o niños y jóvenes en relación a los adultos, y entre los residentes de Montevideo y el resto del país. Finalmente, en la última década los valores de los indicadores clásicos: (mortalidad infantil, mortalidad materna y esperanza de vida al nacer) siguieron descendiendo. (Arán y Laca, 2011, p. 274)

Los aciertos ante la emergencia sanitaria se debieron a la confianza y el nivel profesional de diferentes actores, entre ellos se destaca el rol de la UDELAR, donde se trabajó mancomunadamente con las autoridades recién asumidas en marzo de 2020. También quedó en evidencia, que a pesar de que la mayor parte de las investigaciones se realizan en el ámbito público, las partidas presupuestales siguen siendo insuficientes para alcanzar los niveles que requiere el país. Cuando se asignan recursos al desarrollo de la ciencia y la tecnología es una inversión no un gasto. El control efectivo de la pandemia fue posible porque se tomaron medidas adecuadas y oportunas con el apoyo de la ciencia, minimizando el riesgo inminente de vida en el que nos encontrábamos y aún estamos.

La salud y la educación públicas son entonces, políticas de Estado que minimizan la brecha de inequidad. Pensemos unos instantes que ocurrió con la llegada de la pandemia en términos generales a escala global, las personas pedían la protección del Estado mientras que el mercado desapareció totalmente incapacitado de dar respuesta a los gobiernos de turno.

Estamos asistiendo a un escenario muy complejo, con una agudización de las desigualdades que deberemos afrontar como país y como parte de tensiones ante lo que parece un reseteo del sistema financiero mundial y el comienzo de una nueva era. Ante esta situación se observan por un lado respuestas de mayor represión y medidas autoritarias que buscan mantener el sistema imperante y por otro, surgen algunas propuestas incipientes que de alcanzar un consenso fuerte podrían implementar cambios estructurales donde los costos de las crisis no se socialicen como históricamente se viene haciendo .

## **El vínculo pedagógico en la virtualidad.**

En primer lugar quiero señalar, que asistimos a la penetración del espacio público con su propia lógica en nuestros hogares; ese lugar que desde la Modernidad quedó destinado a las pasiones o lo irracional quedó invadido por una lógica racional del rendimiento. A través de diferentes dispositivos entraron sin aviso a la intimidad del hogar y con esta alteración, se produjo un aumento en la visibilidad de múltiples violencias especialmente sobre mujeres y niñas y niños así como adolescentes y adultos mayores.

Cuando se declara la emergencia sanitaria, es esperable que surja el miedo en un primer momento, pero no podemos quedar atrapados/as por la política sistemática del miedo que todo el tiempo se impone desde diferentes lugares. Antes de la pandemia, estábamos atomizados por el miedo a la delincuencia y por ello cada vez más nos autorrecluimos, ahora es miedo al virus y profundizamos el distanciamiento físico y reforzamos el miedo al “otro”; muy funcional al sistema financiero especulativo de un capitalismo neoliberal destructivo de la humanidad y la naturaleza.

Los miedos son fuerza peligrosas...son presa fácil de la manipulación. Hay “campañas del miedo” que buscan instrumentalizar y apropiarse de los temores para disciplinar y censurar...es tentador exorcizarlos mediante drásticas invocaciones de la seguridad... Tanto los miedos como la seguridad son construcciones sociales... El miedo al otro es tanto más fuerte cuanto más frágil es el “nosotros”... con la erosión de las identidades colectivas se dificulta la identidad individual. (Lechner, 1998, pp. 184 y 185)

El vínculo social surge del conocimiento compartido y experiencias prácticas y procesos de subjetivación que refuerzan intergeneracionalmente

lo colectivo, en contraposición del imperativo narcisista del yo individual de la modernidad posindustrial.

El vínculo es condición de supervivencia. El recién nacido en su larga prematuridad es sostenido por un adulto que no solo satisface sus necesidades básicas sino que apuntaladas en ellas, integra el afecto para acompañar a ese otro. De esta forma habilita procesos comunicacionales y de aprendizaje bidireccionales, necesarios para aplacar la indefensión y el estado de precariedad con que venimos y habitamos este mundo.

Como producto de relaciones sociales nuestras experiencias de lo grupal son imprescindibles para el devenir singular y colectivo de cada uno de nosotros/as.

Arrojados a la virtualidad de manera abrupta, fuimos obligados a repensar los vínculos pedagógicos y resignificarlos. Para que fuera posible el encuentro educativo, fue necesario centrarse en el proceso de aprender más que en el de enseñar y descubrir cómo aprenden mejor nuestros/as estudiantes.

Si bien se reconocen cambios sustanciales en la educación a partir de la Ley General de Educación N° 18.437 de 12 de diciembre de 2008, nuestro sistema desde el punto de vista estructural e institucional tiene varios pendientes. La educación como derecho humano fundamental como lo establece la mencionada ley, centra al estudiante como sujeto de derecho y cambia su énfasis del enseñar al aprender. Y la virtualización total del sistema educativo aumentó las grietas del viejo paradigma hegemónico y dejó entrever la necesidad de concretar en la práctica lo que la ley ya preveía.

También es cierto que gracias a los desarrollos tecnológicos que alcanzó nuestro país, fue posible dar continuidad a propuestas educativas que tuvieron y tienen que modificar sus objetivos, con una virtualización total de todos los niveles educativos. Esta situación inimaginable, no estaba en el horizonte de muchos de los que estamos en la docencia en este medio. Aprendizaje cruel de la pandemia es que lo presencial o lo virtual per se, no garantizan el vínculo pedagógico de confianza que habilita el acto educativo.

Acompañar y promover la circulación de afectos es el paso imprescindible, para establecer cualquier conversación con nuestros/as estudiantes.

## **Enseñanza y procesos grupales en la virtualidad.**

En este último apartado me voy a centrar en lo que es mi preocupación desde que descubrí mi pasión por la enseñanza, y es que los procesos educativos fueran ante todo un encuentro con el otro diferente. Por ello promover y acompañar lo grupal en particular en el escenario de la virtualización de la vida cotidiana, fue un desafío no solo pedagógico sino ético y político.

Nuestro modelo educativo o la “escuela uruguaya” es una referencia para la educación pública democrática. Su obligatoriedad y universalidad la vuelven un factor dinamizador de la sociedad, a la vez que de protección para los sectores más vulnerables.

Este modelo educativo que sigue montado en instituciones de disciplinamiento con fuertes contradicciones ha sabido igualmente, acompañar los desafíos tecnológicos y la revolución en las comunicaciones y la información. La velocidad y profundidad de las transformaciones así como la inmediatez de la novedad, hacen que los programas y planes de estudios estén en permanente tensión.

Ante el impacto de la emergencia sanitaria mediatizada y el trastoque de las referencias cotidianas, queremos aferrarnos a alguna certeza. Pero transitamos la fluidez al decir de Bauman (2000), y aceptar navegar la incertidumbre nos abre la posibilidad de nuevos horizontes. Educar en tiempos de pandemia es terminar por aceptar que es necesario pasar de un modelo centrado en el enseñar a un modelo centrado en el aprender, de estar centrado en el docente a centrarse en el estudiante como sujeto de derecho, un sujeto con historia y saberes diversos; y donde la unidad de aprendizaje la constituye las relaciones dialógicas docente-estudiante y entre pares.

Enseñar como si hubiera verdades inmutables no otorga mayores certezas, porque en definitiva no son más que construcciones ficcionales que se aceptan epocalmente y hegemonizan discursos. El mundo adulto estremecido ante la caída de varias de las certezas, debe recomponerse y

brindar en cambio confianza a las generaciones más jóvenes, para acompañarlos/as a descubrir otros mundos posibles que tal vez no alcancemos a comprender del todo.

Es un tiempo de reaprender como docentes y como estudiantes, y de fortalecer los procesos grupales. Según Vigotsky (1978), la interacción es una parte medular de cualquier proceso de aprendizaje y la relación con el docente y los demás estudiantes es fundamental para aprender. Concibo los procesos grupales por sobre todo como circulación de afectos, por ello aprender implica recuperar el foco de lo colectivo y la certeza de que somos producto y productores de relaciones sociales. El trabajo con lo grupal puede ser recreado en la virtualidad seguramente en forma muy distintas del cara a cara presencial; pero humanizar la tecnología pasa por incluir esta dimensión en el aprender y en el enseñar.

¿Y cómo construimos vínculos y promovemos la circulación de afecto en esta pantallas que parecen deshumanizarlo todo? Los/as docentes tenemos la respuesta . . . siendo sensibles y empáticos, y recurriendo a todo lo que nuestra experiencia nos brinda a favor y en función del trabajo colaborativo.

En algunas ocasiones llegamos hasta usar las manos en la virtualidad prescindiendo de la escritura para expresar de otra forma sentimientos y recordar, que ellas también se cansan y sufren. También fomentamos diálogos divertidos en duplas en la pantalla y alguna dinámica de interacción en el chat en tiempo real, e integramos también la dimensión lúdica en el acto educativo. En otras oportunidades fue posible integrar a estudiantes de distintos ciclos formativos, para participar en una misma instancia de trabajo y apoyarse con diferentes temas; y esa cercanía desdibujó la distancia entre el que aprende el que enseña. Muchas veces los formatos tradicionales condicionados por tiempo y espacio, no habilitan la integración de otros actores o no siempre se los observa como recursos educativos. Parte de la transversalización del currículo desde una perspectiva de derecho es, hacer dialogar los saberes que portan nuestros propios estudiantes, sus entornos familiares, la comunidad así como promovemos el diálogo interdisciplinar.

Cuando refiero al proceso grupal en la educación entonces, propongo generar espacios para acompañar a nuestros/as estudiantes, transitar sus conflictos como grupo y que aprendamos la democracia en ejercicio. Que descubran por ejemplo la relevancia de concretar la elección de un referente par en su grupo, para llevar adelante inquietudes del

colectivo y que a su vez estos referentes aprendan a recoger y respetar la voz de sus compañeros/as en la coincidencia como en la disidencia. Por su parte desde la docencia tratar de abstenernos de resolver sus conflictos y brindar confianza, para que los puedan abordar y apoyarse mutuamente. Para todo esto el modelo didáctico y pedagógico virtual, tiene que estar centrado en el trabajo grupal y en una evaluación formativa.

Por otro lado constatamos que los espacios sincrónicos en los ambientes virtuales, no pueden ser una extrapolación de la clase expositiva del aula tradicional. Los tiempos, las herramientas, los diferentes apoyos y guías, las tareas y la evaluación en la virtualidad deben ser coherentes entre sí y estar interrelacionados; porque responden a lógicas diferentes a cuando coincidimos en tiempo y espacio.

Por último un efecto que quisiera consignar un efecto impensado de la virtualización total, y es que tenemos la oportunidad por primera vez de tener allí frente a nuestras pantallas a las familias junto a nuestros estudiantes. Estos encuentros se producen en la liminalidad de dos instituciones como son la familia y la educación, y como línea de fuga invita a repensar con mayor profundidad la complejidad el acto educativo. En este sentido, la virtualidad permite trascender barreras territoriales y comunicacionales y con ello el surgimiento de otras grupalidades impensadas... pero esta es una historia aún por escribirse.

## Referencias bibliográficas.

- Aran, D. y Laca, H. (2011). Sistema de salud de Uruguay en Revista Salud Pública de México, vol. 53, suplemento 2 pp. 265Va 274. Recuperado de: <https://scielosp.org/pdf/spm/2011.v53suppl2/s265-s274/es>
- Bauman, Z. (2000) Modernidad líquida. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Lechner, N. (1998) Nuestros miedos en Perfiles latinoamericanos 13. México: Flacso. Recuperado de: <https://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/374/328>
- Pérez, Lis (2016) El sentido político de nuestras prácticas, una psicología de lo comunitario en movimiento en Psicología, Conocimiento y Sociedad No. 5. Recuperado de: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/264>
- Pichon-Rivière, E. (2007) El proceso grupal. Argentina: Nueva Visión.
- Vigotsky, L. (1978) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

### Prensa

- El País digital (5/5/20) La brecha educativa que en Uruguay revela la pandemia del coronavirus. Recuperado de: <https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/brecha-educativa-uruguay-revela-pandemia-coronavirus.html>

## EXCEPTO CON EL CUERPO.

Carlos Torrado Lois  
Programa APEX, Universidad de la República.  
(Uruguay)

### La irrupción de la pandemia.

*En un movimiento rápido, lo que estaba a la vista desapareció tras los puños cerrados del hombre, como si aún quisiera retener en el interior del cerebro la última imagen recogida, una luz roja, redonda, en un semáforo. Estoy ciego, estoy ciego, repetía con desesperación mientras le ayudaban a salir del coche, y las lágrimas, al brotar, tornaron más brillantes los ojos que él decía que estaban muertos.*  
(Saramago, 1996, 10)

*Las plagas, en efecto, son una cosa común pero es difícil creer en las plagas cuando las ve uno caer sobre su cabeza. Ha habido en el mundo tantas pestes como guerras y, sin embargo, pestes y guerras toman las gentes siempre desprevenidas. El doctor Rieux estaba desprevenido como lo estaban nuestros ciudadanos y por esto hay que comprender sus dudas. Por esto hay que comprender también que se callara, indeciso entre la inquietud y la confianza.*  
(Camus, 2020, 36-37).

La Comisión Municipal de Salud de Wuhan (provincia de Hubei, China) el 31 de diciembre de 2019, notifica casos de neumonía en la ciudad. Luego se determina que son provocados por un nuevo coronavirus. El 1ro. de enero de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) emitió una declaración de alerta y el 30 de enero, declaró la epidemia de Covid-19 como una emergencia de salud pública internacional. Finalmente, el 11 de marzo, la OMS declaró la pandemia por Covid-19<sup>7</sup>.

---

7 Las declaraciones de la OMS están disponibles en: <<https://www.who.int/es/news-room/statements/1>>

Con la irrupción de la pandemia, el mundo ha cambiado sin previo aviso. Súbitamente despertamos en un mundo indefenso y comenzamos a transitar el desamparo. Como en la novela de ficción del conocido y apreciado Nobel de literatura, el portugués José Saramago, “Ensayo sobre la ceguera”, en la que, ya en el inicio, nos presenta el primer caso de una “ceguera blanca”, a la que le seguirá muy pronto una mujer y luego muchos otros casos, y se expandirá de manera fulminante una pandemia de ceguera blanca, la actual pandemia por Covid-19, como si se tratara de una ficción distópica, nos hace atravesar una crisis mundial sin precedentes, con transformaciones radicales en todas las dimensiones de la vida.

La crisis sanitaria global a la que nos expone la pandemia, ha agravado las inequidades económicas, sociales y culturales; ha acentuado las situaciones de vulnerabilidad y exclusión; ha visibilizado las tensiones entre salud y economía, entre los modelos mercantilistas y los de derecho en relación a la salud, economía y educación. La crisis sanitaria, increíblemente, ha planteado la disyuntiva entre vida, salud, Estado y responsabilidad social o preservación de la economía, mercado e individualismo, quedando en evidencia en las diversas formas que los diferentes gobiernos han adoptado para gestionar los múltiples problemas que desata una pandemia de estas características.

La desinformación, “infodemia”<sup>8</sup> o sobreabundancia de información, que incluye las noticias falsas, incorrectas o maliciosas, en relación a la pandemia por Covid-19, han estado presentes desde la declaración de la OMS del 1ro. de enero de 2020. Una serie de Teorías de conspiración se han esparcido en la web y en los medios de la misma forma que SARS-CoV-2 se ha esparcido en el mundo. Teorías que van desde quienes niegan la existencia del virus y consideran que es un complot global para quitarnos la libertad; o quienes afirman que el virus escapó de un laboratorio; o fue creado por científicos, intencionalmente, como un arma biológica; entre otras teorías adoptadas por líderes políticos que han subestimado el virus y han pagado con una inmensa cantidad de vidas.

La plaga no está hecha a la medida del hombre, por lo tanto el hombre dice que la plaga es irreal, es un mal sueño que tiene

---

8 “una infodemia masiva, es decir, de una cantidad excesiva de información —en algunos casos correcta, en otros no— que dificulta que las personas encuentren fuentes confiables y orientación fidedigna cuando las necesitan”. OMS, “Entender la infodemia y la desinformación en la lucha contra la COVID-19”

que pasar. Pero no siempre pasa, y de mal sueño en mal sueño son los hombres los que pasan, y los humanistas en primer lugar, porque no han tomado precauciones. (Camus, 2020, 37).

En el mundo durante la crisis sanitaria se han visto respuestas que confían y ponen el énfasis en la tecnocracia, con dispositivos tecnológicos: aplicaciones móviles<sup>9</sup> de autodiagnóstico que aseguran “cuidado” o “protección”<sup>10</sup>, o que recoge información de personas contagiadas o de seguimiento de contactos; reconocimiento videofacial y medición de temperatura con termómetro infrarrojo; geolocalización; videovigilancia, etc. con el fin de asegurar el control del comportamiento de la población. Estas situaciones nos remiten nuevamente a escenarios distópicos que la ficción ha imaginando desde hace décadas, la vigilancia y el control ciudadano a través de las pantallas y cámaras planteado en la película “Brazil” (1985) de Terry Gilliam, o la virtualidad como la única forma posible de reunión, encuentro o contacto entre personas, un escenario que la serie inglesa “Black Mirror” nos ha presentado magistralmente.

Una de las polémicas posturas que el mundo considera es la “inmunidad de rebaño”, apostando a una población en la que se van infectando y con ello se desarrollan defensas e inmunización. Es decir, se asume que el organismo genera anticuerpos protectores como respuesta al virus, generan inmunidad. Mientras algunos países experimentan o han experimentado esta posibilidad, se van perdiendo vidas y la “inmunidad de rebaño” continúa siendo una posibilidad muy lejana y no hay evidencia que las personas recuperadas de Covid-19 tengan anticuerpos que las protejan de una segunda infección. El director general de la OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, declaró el 5 de octubre de 2020 en conferencia de prensa en Ginebra : "Nunca en la historia de la salud pública se ha usado la inmunidad colectiva como estrategia para responder a una epidemia, y mucho menos a una pandemia. Es científicamente y éticamente problemático".

Otras miradas y respuestas, enfocan la pandemia apelando a medidas basadas en argumentos científicos y en políticas sociales, en un Estado social más presente, en muchos casos con fuertes contradicciones, y destinando

---

9 “Coronavirus UY” en Uruguay; “Cuidar” en Argentina: “Radar Covid” en España: “COVID-19MX” en México, etc.

10 “El teléfono nos protege a todos, bajá la app Coronavirus UY, activá la alerta y el Bluetooth. Sé solidario, activála y cuidame. #ActivaCoronavirusUY”, “Coronavirus UY” - Uruguay

diferentes porcentajes de su PBI para afrontar la crisis sanitaria, económica y social. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en su informe de julio de 2020 coloca a Uruguay como el país que menos recursos ha destinado para afrontar la crisis sanitaria y económica provocada por la pandemia, el 0,7% de su PBI, cuando el promedio de Latinoamérica era de 3,9%.

Al momento de escribir este texto, comienzos de octubre de 2020, el total de casos ha superado los 34.500.000, con más de un millón de muertes y los datos siguen cambiando muy rápidamente a nivel global. América Latina es considerada el epicentro de la enfermedad llegando a los diez millones de casos y con la mayor cantidad de muertos. Brasil y México son los países de América Latina más afectados en relación a la cantidad de personas muertas. Los datos son actualizados y difundidos a diario en base a reportes oficiales de cada uno de los países. Junto al recuento y la llegada al millón de personas muertas, el director general de la OMS, el etíope Tedros Adhanom Ghebreyesus, aseguró que “hay destellos de esperanza que nos alientan ahora y en el futuro próximo”<sup>1</sup>. Mientras tanto, en Europa se observa el rebrote y un preocupante aumento de casos. El mundo vive una larga vigilia, pendiente de los obsesivos reportes oficiales sobre la cantidad de personas que atraviesan la enfermedad, el estado en cada país y la cifra de personas muertas.

Las realidades latinoamericanas en esta situación de crisis son muy diversas, con muy diferentes medidas, campañas y posturas en relación a la pandemia y a su complejidad. América Latina adopta algunas restricciones que van desde, las muy rígidas, como el toque de queda, aislamiento social obligatorio total o en ciertas regiones o restricciones en el traslado de personas y otras medidas punitivas como multas o encarcelamiento; otras posturas con restricciones medias en las que los gobiernos “recomiendan” a la población quedarse en casa, sin obligar, se “recomienda” reducir el movimiento de personas o la suspensión de las clases presenciales a nivel nacional o regional, suspensión de algunas actividades laborales y/o comerciales; y otros países en los que no hay medidas restrictivas. En algunos países los estados de sitio o toques de queda, son instaurados, incluso antes que las medidas tendientes a la promoción de salud, la prevención de la enfermedad o el fortalecimiento de la salud pública.

Los conceptos utilizados en los mensajes transmitidos a la población están vinculados generalmente a cuidar, todos, unidos, juntos. Las campañas institucionales vinculadas al Covid-19, apelan, en su gran mayoría, a la

unidad, a lo social ante un problema global. Nos encontramos con mensajes que conectan la salud y lo colectivo: “Quédate en casa”, “Cuidarte es cuidarnos” o “Seguí cuidándote” en Argentina, “Juntos salimos de esta” en Ecuador, “Nos cuidamos entre todos” en Paraguay, “Cuidémonos entre todos” en Chile o “Juntos podemos controlar el coronavirus” en Uruguay. Estos mensajes son difundidos constantemente en los medios, junto a las noticias de todo el mundo, los reportes oficiales y los recuentos diarios.

### **Entre el miedo, la incertidumbre y la libertad.**

*Entonces comprendíamos que nuestra separación tenía que durar y que no nos quedaba más remedio que reconciliarnos con el tiempo. Entonces aceptábamos nuestra condición de prisioneros, quedábamos reducidos a nuestro pasado, y si algunos tenían la tentación de vivir en el futuro, tenían que renunciar muy pronto, al menos, en la medida de lo posible, sufriendo finalmente las heridas que la imaginación inflige a los que se confían a ella.*

(Camus, 2020, 63).

*Nuestros conciudadanos no eran más culpables que otros, se olvidaban de ser modestos, eso es todo, y pensaban que todavía todo era posible para ellos, lo cual daba por supuesto que las plagas eran imposibles. Continuaban haciendo negocios, planeando viajes y teniendo opiniones. ¿Cómo hubieran podido pensar en la peste que suprime el porvenir, los desplazamientos y las discusiones? Se creían libres y nadie será libre mientras haya plagas.*

(Camus, 2020, 37).

*En palabras al alcance de todo el mundo, se trataba de poner en cuarentena a todas aquellas personas, de acuerdo con la antigua práctica, heredada de los tiempos del cólera y de la fiebre amarilla, cuando los barcos contaminados, o simplemente sospechosos de infección, tenían que permanecer apartados cuarenta días, Hasta ver. (...) Quería decir que tanto pueden ser cuarenta días como cuarenta semanas, o cuarenta meses, o cuarenta años, lo que es preciso es que nadie salga de allí.*

(Saramago, 1996, 55)

No podemos medir aún el impacto que va a generar la situación actual, así como tampoco podemos anticipar cómo será el mundo el día después, pero podemos afirmar, que habrá un antes y un después, que no volveremos al mundo que conocíamos, no volveremos a lo conocido. Y si volviéramos a ese mundo, a esa “normalidad”, a ese estado de las cosas, a ese orden ilusorio, no habremos aprendido nada de lo vivido. El riesgo está en intentar volver al “antes”, a aquella “normalidad”, sin cambiar nada, sin habernos repensado, sin haber visto las inequidades y fragilidades que la crisis sanitaria ha develado y agravado.

La cuarentena, el aislamiento, el confinamiento, el distanciamiento físico, la convivencia digital, las pantallas, los tapabocas, los incómodos protocolos de seguridad sanitaria, han cambiado la forma en la que los cuerpos interactúan. La pandemia nos hace vivir el riesgo en el encuentro, la proximidad, la reunión, el contacto de los cuerpos. El riesgo es puesto en los cuerpos y “la distancia entre los cuerpos se ha impuesto como un acto de amor” (Volnovich, 2020, 44). El encierro y el distanciamiento ya no son sólo una forma de cuidarnos a nosotros mismos, sino también, es cuidar a los otros.

Miles de millones de personas han transitado o transitan por diferentes medidas y restricciones, muchos países de América Latina y el Caribe continúan con restricciones severas. Con el objetivo de prevenir la propagación de la enfermedad, personas que no están enfermas o que pueden haber estado expuestas al Covid-19 han entrado o están en cuarentena, otras en aislamiento por estar enfermas o con síntomas y a la gran mayoría se les recomienda o impone el distanciamiento físico. Como sostiene Susan Sontag:

Basta ver una enfermedad cualquiera como un misterio, y temerla intensamente, para que se vuelva moralmente, si no literalmente, contagiosa. Así, sorprende el número de enfermos de cáncer cuyos amigos y parientes los evitan, y cuyas familias les aplican medidas de descontaminación, como si el cáncer, al igual que la tuberculosis, fuera una enfermedad infecciosa. El contacto con quien sufre una enfermedad supuestamente misteriosa tiene inevitablemente algo de infracción; o peor, algo de violación de un tabú. (Sontag, 1987, 11)

La infección aísla o distancia de otras personas, nos distancia de nosotros mismos, de nuestros vínculos, historias, hábitos cotidianos, territorios, para establecer nuevas formas de habitar y de vínculo en la coyuntura tan particular como la de la Pandemia. Como en el libro “La peste” de Albert Camus, que relata la epidemia que azotó la ciudad de Orán, en Argelia, con la pandemia de Covid-19, el mundo se ve repentinamente asaltado. Se ven alteradas las costumbres, el trabajo, los desplazamientos, los negocios, los placeres, la educación, se rompe el ritmo cotidiano, la ciudad de Orán queda incomunicada y apartada del mundo. “Impacientados por el presente, enemigos del pasado y privados del porvenir, éramos semejantes a aquellos que la justicia o el odio de los hombres tienen entre rejas”. (Camus, 2020, 64).

La incertidumbre nos paraliza o nos pone en acción, genera perplejidad, inseguridad, miedo. El tapaboca como el objeto que simboliza la presencia del virus. Como la máscara, el tapaboca oculta el rostro y a la vez hace visible la vulnerabilidad, la fragilidad, el riesgo, la amenaza y el miedo al contagio. La pandemia no solo hace palpable el miedo a morir, sino que hace patente a la muerte, como en pocas circunstancias. La posibilidad de infección nos plantea la cercanía como un riesgo y a los cuerpos como una amenaza, el miedo a los cuerpos, al contacto son afecciones presentes en la pandemia. En un mundo que ha cambiado su ritmo, que se ha “desacelerado” en algún sentido, nos incomoda la lentitud, el silencio, sentimos miedo a acercarnos a nosotros mismos, a una introspección consciente, a escucharnos, al aislamiento. Un miedo que se fue construyendo acompañado de los diferentes discursos de la pandemia: una amenaza desconocida, lo invisible, lo incierto, y con metáforas bélicas como: “dar batalla”, “pelear en contra”, “lo vencemos entre todos”, “enemigo del mundo” o “enemigo invisible”, metáforas que no contribuyeron a otra cosa que a agudizar el miedo.

Todos en mayor o menor medida somos afectados, algo que al comienzo nos era ajeno, ocurría en otro lugar, a otros, comienza a afectar a todos. La pandemia nos viene a decir que todos estamos expuestos. “Ensayo sobre la ceguera” no termina de forma esperanzadora o desesperanzadora. Quizás nos plantea una interrogante, aunque no esté formulada allí, ¿qué han aprendido, vivirán como antes?

¿Un día después en el que veremos afectadas nuestras formas de vincularnos? ¿Será posible, a corto plazo, volver a reunirnos más allá de las pantallas? Y si fuera posible, ¿habremos superado el miedo a la cercanía, a

las multitudes, a los abrazos, a los cuerpos? ¿Cómo habitaremos los espacios de encuentro y vinculación? ¿Cómo articular la presencia de los cuerpos con la virtualidad?

Cuerpos, pieles, rostros que perciben, expresan, comunican pensamientos y emociones, construyen, interactúan, se ponen en juego e interiorizan la historia social y un presente incierto. Le Breton (2002) nos permite reflexionar sobre el cuerpo a partir de la sociología del cuerpo, corporeidad como manera de ser, sentir y estar en el mundo: de vivir, dice:

Cada sociedad esboza, en el interior de su visión del mundo, un saber singular sobre el cuerpo: sus constituyentes, sus usos, sus correspondencias, etcétera. Le otorga sentido y valor. Las concepciones del cuerpo son tributarias de las concepciones de la persona. (Le Breton, 2002, 8).

“Ya no quiero pensar excepto con el cuerpo...” expresaba Clarice Lispector. Pensar el cuerpo es deconstruir el pensar o lo que entendemos por conocimiento, desde el cuerpo. Pensar sobre el cuerpo es afectar y dejarnos afectar por nuestro “ser cuerpos”. En algún sentido pensar sobre los cuerpos, las pieles, los rostros “es preguntar también de qué manera se da ese vínculo entre lo sensorial/emotivo y lo racional; cómo lo experimentamos y cómo podemos aprender explorarlo y conocer sus posibilidades”.(Borrero, 2012, 54). Pensar sobre el cuerpo es pensar en parámetros sensoriales como lo plantea Le Breton parafraseando a Descartes: ““Siento, luego existo” es otra manera de plantear que la condición humana no es por completo espiritual, sino ante todo corporal”. (Le Breton, 2007, 11).

No en vano, Le Breton titula su libro *“Sabor del mundo”* en una clara alusión al origen o la relación de las palabras sabor/saber, ambas provienen del verbo latino sapere (“tener tal o cual sabor”, “ejercer el sentido del gusto”, “tener gusto”, y curiosamente también, “tener inteligencia”). Al igual que las palabras “sabio” o “sabiduría”, también provienen de “sapere” las palabras “sabor”, “sabroso” y “saborear”.

## Los cuerpos del encierro y las pantallas.

- *Capitán, el niño está preocupado y muy incómodo debido a la cuarentena que el puerto nos impuso.*
- *¿Qué te preocupa, muchacho? ¿No tienes suficiente comida? ¿No duermes lo suficiente?*
- *No es eso, Capitán. No puedo soportar no poder desembarcar y abrazar a mi familia.*
  - *Y si te dejan salir del barco y se contaminan, ¿cargarías con la culpa de infectar a alguien que no puede soportar la enfermedad?*
  - *Nunca me lo perdonaría, pero para mí inventaron esta plaga.*
  - *Puede ser, pero ¿y si no fue inventado?*
- *Entiendo lo que quiere decir, pero me siento privado de mi libertad, Capitán, me privaron de algo.*

(Frezza, 2020).

Nos encontramos ante un tenso escenario en el que la sensación es de estar en pausa, detenidos, como si no estuviera pasando nada, y sin embargo están pasando muchas cosas. En una suerte de encierros o confinamientos que tienen como sedes nuestros hogares, vamos asumiendo el rol de hikikomori<sup>11</sup>. Este es un fenómeno que comenzó a darse entre adolescentes y jóvenes de Japón en la década del 90, con casos en Corea del Sur, Hong Kong, EEUU e incluso España, donde se lo llama “Síndrome de la Puerta Cerrada”. Estas personas, en muchos casos, ya no tan adolescentes o jóvenes, sino personas adultas, hace años que practican de forma voluntaria el aislamiento social, se han encerrado en sus casas, aislados de cualquier tipo de vida social y relaciones personales presenciales. Optan por el apartamento, el aislamiento social o auto-reclusión y continúan el relacionamiento o intercambio mediados por redes sociales. A diferencia de los hikikomori, en la situación actual, la mayoría de las personas que se encuentran en situación de distanciamiento o confinamiento en sus hogares, lo están, obedeciendo a mecanismos de precaución y defensa frente a la pandemia. Ante la necesidad de continuar con su educación, o por el teletrabajo, o simplemente por la necesidad de seguir comunicados, la pandemia nos coloca diariamente y por largas horas frente a las pantallas.

---

11 La palabra hikikomori deriva del verbo hiki: “retirarse” o “atrincherarse”, y komoru, que significa “entrar”. Término tomado por el psicólogo y profesor Tamaki Saitō de la Universidad de Tsukuba, en su libro “Hikikomori: Adolescence without End”, 1998.

¿Se puede transferir a la pantalla la convivencia, los vínculos, los abrazos? ¿Cómo podemos pensar el día después en relación al encuentro de los cuerpos? ¿Cuáles serán los efectos y cómo nos veremos afectados? El encuentro de los cuerpos ha sido desplazado mayormente por cuerpos del encierro a través de una pantalla. Las pantallas generan ambivalencias, pantallas que nos “acercan” y a la vez nos “alejan”, “evitan el contacto” y nos “ponen en contacto”. Nos generan la ilusión de una aproximación, cuando, en “realidad” subrayan la distancia, la apresan. Simulan y aparentan aproximación desde un vocabulario bastante hipócrita con plataformas “amigables”, “invitaciones a participar”, “reuniones”, etc. Y a la vez nos permiten admitir, silenciar, retirar, finalizar la reunión, poner en espera, u hospedar.

Se da una especie de trampa en la que sucumbimos con tanta naturalidad, como si fueran la única solución, “nada más accesible y frecuente que las pantallas pero, al margen de las pantallas, nada”, nos dice Lisa Block en 2009 (Block de Behar, 2009, 235). Deseamos volver a los espacios de aula, a las reuniones de trabajo, a los encuentros familiares, al estar juntos, a las manifestaciones callejeras, a las multitudes, a la fiesta, a las celebraciones, a la cercanía de los cuerpos. La pandemia nos plantea una nueva relación con las pantallas, y no podemos prescindir de ellas, a pesar de querer pasarlas por alto de una vez. Y si además pensamos en la brecha digital entre quienes acceden a las tic y quienes quedan excluidos por diversas y profundas desigualdades económicas, sociales y educativas, además de quienes se apropian y quienes no, de medios y tecnologías digitales, sentiremos como el muchacho del cuento de Alessandro Frezza, "El capitán y el mozo" que hemos sido paradójicamente privados de nuestras libertades.

La “era de las pantallas –como se habló de una era de piedra y otra de metales–” (Block de Behar, 2009, 135) en la que como nunca antes, sentimos el peso de la excesiva exposición. La digitalización se ha acelerado y lo público trasladado al espacio virtual. Nos mantenemos permanentemente en línea, por trabajo, compras, información, estudios, conversaciones personales, reuniones profesionales, entretenimiento, etc. Nunca como ahora estuvimos tan sometidos a las pantallas. Como advierte Lisa Block las pantallas son un lugar común desde hace mucho tiempo, un objeto tan familiar y frecuente que pasa desapercibido y sobre el que es necesario reflexionar. “Desde hace tiempo se sabe que la familiaridad banaliza el conocimiento, que son los objetos domésticos, los obstáculos

más cercanos, los más conocidos, paradójicamente, los que, por inadvertencia, se desvanecen a ojos vistas” (Block de Behar, 2009, 239).

La situación actual nos invita a pensar de manera crítica la pandemia y la crisis. Pensar en términos de oportunidad nos enfrenta a una serie de desafíos y tensiones en los que es clave ser creativos, críticos, y en los que no intentemos volver a lo de antes sin haber cambiado nada, sin haber aprendido nada. El futuro debe dejar de ser una amenaza, que solo depara apatía, incertidumbre, inseguridad, cuando no catástrofe. Es entonces que es necesario pensar alejados de las distopías o las novelas pesimistas para asumir una postura crítica, esperanzadora, y de resistencia. Esta realidad –y el término resulta fuera de contexto- acelerada nos convoca a salir del algoritmo y a repensar las cosas de una manera menos ingenua.

*Oyendo los gritos de alegría que subían de la ciudad, Rieux tenía presente que esta alegría está siempre amenazada. Pues él sabía que esta muchedumbre dichosa ignoraba lo que se puede leer en los libros, que el bacilo de la peste no muere ni desaparece jamás, que puede permanecer durante decenios dormido en los muebles, en la ropa, que espera pacientemente en las alcobas, en las bodegas, en las valijas, los pañuelos y los papeles, y que puede llegar un día en que la peste, para desgracia y enseñanza de los hombres, despierte a sus ratas y las mande a morir en una ciudad feliz.*

(Camus, 2020, 255).

## Referencias bibliográficas.

- Block de Behar, L. (2009). *Medios, pantallas y otros lugares comunes. Sobre los cambios e intercambios verbales y visuales en tiempos mediáticos*. Buenos Aires, Katz Editores.
- Borrero, J. (2012). Muchacha no vayas al bosque: orientaciones para una literatura en el campo expandido. *Revista La Palabra*, pp. 49-68.
- Camus A. (2020). *La peste*. Montevideo, Penguin Random House Grupo Editorial.
- Frezza, A. (2020). *Il capitano e il mozzo*. Roma, Italia.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- OMS. (2020). “Entender la infodemia y la desinformación en la lucha contra la COVID-19”, Recuperado de: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52053>
- Saramago, J. (1996). *Ensayo sobre la ceguera*. Madrid, Alfaguara.
- Sontag, S. (1987). *La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas*. Barcelona, Muchnik editores.
- Volnovich, J. (2020). La gran depresión. En E. Carpintero (Compilador), *El año de la peste: produciendo pensamiento crítico*. (pp. 47-50) Buenos Aires, Topía Editorial. Libro digital, EPUB.
- Prensa:
- La Diaria. (29 de setiembre de 2020). La declaración de la OMS el día que se alcanzó el millón de muertes por coronavirus. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/politica/articulo/2020/9/la-declaracion-de-la-oms-el-dia-que-se-alcanzo-el-millon-de-muertes-por-coronavirus/>

## **ENTRE INFECTARSE Y AFECTARSE. HACIA MODOS CREATIVOS Y VINCULANTES DE ATRAVESAR MOMENTOS CRÍTICOS.**

Carolina Wajnerman

### **Resumen.**

El objetivo del artículo es reflexionar sobre la salud integral en el marco de la crisis sanitaria y el COVID 19 a partir de la distinción de una narrativa de la infección como parte de la dimensión de la afección, y así poder atender a los efectos de las acciones. A partir de dicha reflexión, se refleja una experiencia a través del arte por medios virtuales realizada en las primeras semanas de cuarentena en Buenos Aires, específicamente en un Centro Integrador Comunitario en el cual funciona la sala de salud pública Almafuerte, dependiente de la Municipalidad de La Matanza. La exposición se entretiene con fragmentos de canciones compuestas por quien escribe e interpretadas en la exposición oral que dio lugar a este escrito. Dichas canciones aluden a la noción de cruce de fronteras (“Más acá. Vine al Uruguay”), a los márgenes (“Todo río es marginal”) y a los modos de afectividad en estos tiempos (“Te abrazo con mi voz”).

## **Introducción.**

Dice Rita Segato en su artículo descoronizante<sup>12</sup> de la revista Lobo Suelto, que el COVID19 es un significante vacío y que hay que ver quién tendrá el “derecho a narrar” lo que acontece. De este modo, se introduce la importancia de pensar en los significados en disputa en torno a esta situación. Por otra parte, se trata de elegir el modo en el cual se narra, por eso buscamos reflexionar sobre la dimensión afectiva y de la afección, así como de los efectos en la búsqueda por la integralidad. La integralidad, como un desafío, permite conjugar deseos, derechos y distintas dimensiones de lo humano y de lo que atañe a la vida en nuestro hábitat.

## **Lo negado.**

Uno de los síntomas del COVID 19 es la falta del sentido del olfato. A partir de una invitación de hace unos años por cumplirse los 50 años de la publicación de América Profunda de Rodolfo Kusch, me sumergí a pensar en la relación entre el olfato, el psiquismo y los vínculos. La conclusión del artículo llamado “Algo huele mal” (Wajnerman, 2013) fue que cuando Kusch habla de hedor, está hablando del olor de quien se configura como “otro”, de lo no reconocido como propio o vinculado al “uno”, “lo mío”, el “yo”. Lo más primario negado, o a quienes negamos, muchas veces es lo más nuestro, lo más propio de América.

Lo grave del asunto es que hoy, habiendo perdido lo olfativo, padecemos de anosmia<sup>13</sup>, que es más grave que la anomia. Actualmente el ser humano no sabe cómo alimentarse bien, porque hemos perdido la costumbre de oler la comida para elegir los mejores alimentos para nuestra salud. La función del olfato nos conecta con lo más primitivo y necesario de nuestra configuración. Por otra parte, notemos que lo ligado al olfato no cuenta con tantas palabras y categorizaciones como hay para otros sentidos; esto es así en nuestro idioma como también en otros idiomas de zonas con

---

12 Segato, R. (2020). “Todos somos mortales”. Lobo Suelto. Disponible en: <<http://lobosuelto.com/todos-somos-mortales-segato/>>

13 La palabra “anosmia” designa la pérdida de sentido del olfato.

las que compartimos una configuración cultural similar. El olfato es el menos conceptualizado de nuestros sentidos; lo que sí podemos decir es que los conceptos y las palabras vinculadas al olfato, generalmente distinguen entre una connotación positiva o negativa. Si bien esto se debe a la necesidad desde lo olfativo de distinguir lo que nos favorece y lo que no -lo cual es importantísimo para la salud-, esta función está modulada por la colonialidad, por lo que la distinción en el lenguaje entre lo que apesta y lo que no, deja a lo olfativo todavía en un terreno cuasi moral.

## **El poder y los “fectos”.**

Ante la situación pandémica, algo que comenzó a llamar mi atención es el discurso o la narrativa de la infección en la vía del lenguaje. Trabajo como psicóloga en el municipio de La Matanza, en el conurbano de Buenos Aires. Observo una tendencia a olvidar que la integridad de nuestro organismo incluye lo que suceda a nivel de los pensamientos, las emociones, el sentir, los modos de trato, los vínculos, el contexto. En estos momentos me toca escuchar y acompañar situaciones, sabiendo de primera mano algunos de los impactos en salud en este momento. Me encontré situaciones que me mostraron algo que ya venía percibiendo: un malestar que no tiene que ver solamente con la situación, que de por sí es difícil, sino especialmente con las interpretaciones y creencias que se fueron generando en relación a la situación. Y voy un poco más allá del rol de los medios masivos de comunicación y redes sociales, que tienen gran parte. Respecto a estas últimas, recibí por whatsapp algo que simbolizó lo que venía escuchando en quienes acompaño: un video en el que aparecía un monstruo de tamaño king kong, redondo, pinchudo, con cara de malo, que tenía cubiertos en la mano y se iba comiendo gente por las calles de una ciudad. Las personas corrían y se escondían en la casa, y el monstruo se ponía triste porque entonces no podía comer. Entiendo el mensaje, pero ¿con qué costos y efectos, buscamos influir en el comportamiento de otros? Quedate en "casa". Pero ¿cómo? En nombre del cuidado, intervenciones descuidadas. Nos preocupa el riesgo frente "al" virus, y nos olvidamos de los múltiples factores que hacen a la salud. Perdemos la visión, la estrategia, la integralidad, los criterios, y cuesta escuchar con cercanía la situación del otro y su contexto.

## **Te abrazo con mi voz**

Si no puedo tocarte en abrazos  
te abrazo con mi voz  
La voz es el cuerpo que llega  
más allá de donde estoy

Te escucho en el silencio  
te abrazo con mi voz  
es lindo lo que tejemos  
cuando hay eco en el corazón.

Carolina Wajnerman

Si sentimos miedo, es importante asumirlo; si en nuestra forma actuar el miedo es la principal base de acción, vamos a estar sintiendo que hacemos algo porque pateamos la pelota, pero me parece que hacia el arco contrario. Cabe también acordarnos que en medio de una situación tan complicada, hay muchas personas y organizaciones haciendo cosas importantes por quienes pasan por una mayor vulneración de sus derechos... En la zona donde trabajo, la organización comunitaria y las redes de apoyo mutuo nos están mostrando el camino: más allá de cuáles son los monstruos, tenemos con qué darle.

Para Deleuze y Guattari, el concepto está siempre unido a un afecto y a un percepto. Esto resulta interesante porque nos invita a preguntarnos de qué modo los conceptos están ligados y cómo inciden en relación a las afecciones y en nuestro modo de percibir. La narrativa de la infección, puede ubicarse como parte y modo particular de afección. La afección es lo invisible esencial a los ojos. Es lo que está, se mira y no se ve. Pero sobre todo, se siente.

Para narrar lo que está pasando, hoy contamos con referencias absolutamente “infectadas” por lo que llamamos el modelo médico hegemónico. En esta situación, si dicho modelo ya nos venía sacando ventaja, diría que ahora nos viene ganando por goleada. La narrativa de la infección tiene como una de sus principales herramientas a la estadística, de

modo que nos infecta a través de ella, captura la atención informando la cantidad de infectados en cada país, la curva de infecciones en el pasado, presente y futuro. Esto incluye los modos de infección y de desinfección.

La temporalidad de la afección es mucho más larga que la del discurso de la infección en cuanto a su duración. La narrativa infecciosa nos habla de los días de incubación, se estipulan cuántos días para recuperarse, para transmitir, para que se detecte según el tipo de testeo, y el tiempo para morir. La medición, es en general un número de infectados, es decir que entra en el ámbito de lo contable. Podemos chequear ahora mismo la estadística actual de cuántos infectados por zona, y por día.

Hay cuestiones del COVID 19 que ya estaban en lo afectivo desde hace muchísimo: "antes de que llegue el coronavirus en un cuerpo, había llegado en forma de miedo, de psicosis colectiva, de instructivo de clasificación, de instructivo de alejamiento" (del Artículo desobediente de María Galindo<sup>14</sup>). La salud planetaria en crisis ya viene mostrando sus síntomas de muy diversas maneras. Respecto a la proyección temporal de la afección hacia el futuro, también es mucho más amplia que en la infección. Y el modo de medición temporal de la afección, no entra en el plano de lo contable: las personas afectadas por el COVID, ¿cómo se contabilizan en el tiempo?

El foco de estallido de la infección, se da en aquellos lugares donde se amasan y se implosionan los engranajes del modelo hegemónico de pensamiento funcional al sistema actual. Es decir que estalla desde las mismas instituciones en las cuales se busca sostener lo insostenible: hospital, policía, escuela, en el Estado. Lamentablemente, que estalle no significa necesariamente que mejore o mute hacia donde queremos.

Me interesa también leer la parte de la afección que no se cruza con el discurso de la infección, como una posibilidad de atender al llamado de nuestro estar. Por eso es importante recuperar el afecto, que no es sinónimo de la afección, sino una dimensión de ésta que se encuentra más ligada con la potencia de lo afectivo. La afección trasciende las palabras, aunque podemos intentar atraparla a veces entre las palabras, pero es algo que las rodea y las excede. De todos modos, esto no quita que la afección se pueda encausar también en ciertos lenguajes técnicos, llegando incluso a modos de hablar cerrados, encriptados. Y si el afecto de algún modo está en los

---

14 Galindo, M. (2020). "Desobediencia por tu culpa voy a sobrevivir". Disponible en: <<https://lavoragine.net/desobediencia-por-tu-culpa-voy-a-sobrevivir/>>

lenguajes, en todo caso lo más potente es el cruce y la trama entre muchos lenguajes.

En el plano del efecto, ya no podemos desconocer que el discurso de la infección y de la afección no están tan separadas como parece. Un ejemplo de esto es la “infodemia”, como un efecto de esta situación. En un segundo momento de cuarentena en Argentina, cuando ya había pasado el primer estupor y comenzábamos a aceptar la naturaleza de lo que sucedía, he escuchado tanto en personas que acompaño en el barrio en el que trabajo, como entre quienes me rodean en otros círculos, que habían dejado de escuchar las noticias o redujeron la exposición a los noticieros lo más posible como un modo de cuidado. Dice Rita Segato en el artículo citado anteriormente:

Que nadie venga a decirnos ahora que “no es posible ensayar otras formas de estar en sociedad” u otras formas de administrar la riqueza: se puede parar la producción y se puede parar el comercio. Estamos presenciando un acto de desobediencia fenomenal sin poder adivinar cuál será la ruta de salida.

En estos hechos podemos entrever la potencia que puede darse en el cruce entre los campos. El efecto es una cuestión de energías que podremos conocer dentro de muchísimo tiempo... Coincido con varias teorías sobre lo terapéutico en que la temporalidad del efecto es siempre en retrospectiva: sólo puede conocerse después de la acción.

## **Bordes y fronteras.**

Entre nuevas y viejas “normalidades” -y las consecuentes “anormalidades”-, pareciera que los bordes y las fronteras se reacomodan, entran en el territorio de la pregunta, se virtualizan o nos ponen de frente a la realidad.

## Más acá (Vine al Uruguay)

Vine al Uruguay cruzando el charco de metal  
de tanta lluvia, un temporal hoy nos separa.  
Pude despejar la nube gruesa y recordar  
que entre mi puerto y tu barco hay una plaza.

Siento un presente de pasados  
en la urbe mental que no descansa.  
Entro en aventuras, voy flotando.  
Agua de buscar,  
aire de encontrar, ir más allá.

Vine al Uruguay siguiendo un paso y otro más,  
misterio rojo, escalera de mudanza.  
Traje unas preguntas de ciudad,  
voy componiendo la señal:  
Vieja Telita nos abraza.

Te invité a jugar y vos a casa,  
ya no falta nada para dar,  
cantan Zitarrosa y Atahualpa  
sonidos de buscar,  
música de amar, ir más allá.

(Y en el viaje de vuelta -o de ida- otra vez:  
no explicar el rojo ni el sabor a miel.  
Ser abeja, uva perfecta, soñar en Punta Yeguas  
Historiarse, pecho abierto al horizonte, ¡bueno, ta!)

Cuando hay un presente de pasados  
en la urbe mental que ya no alcanza  
entro en la llamada, voy bailando...  
Aguas de buscar,  
aires de encontrar, ir más acá.

Carolina Wajnerman

Apelar a la potencia, es preguntarse por el encuentro entre cuerpos, afectarnos mutuamente más allá de la narrativa de la infección. La potencia no subyace tanto en la opinión, o en la discusión sobre lo que nos afeciona, sino en generar perceptos y afectos que recuperen la potencia. Y recuperar la dimensión de la naturaleza, que no significa equiparar lo biológico con la infección, para que no aumentemos aún más el riesgo de tener miedo a la pachamama. No podemos temer a lo más vital, sino defenderlo. Por eso apostamos al arte, como modo de incidencia en la percepción.

La belleza, y por ende nuestros parámetros estéticos, también están profundamente moldeados por la colonialidad. La categoría de lo “bello” separada de lo feo, es un dilema que sobre todo en América, nos convoca a pensar tal y como hemos dicho sobre el hedor. Kusch (2000a) invitaba a pensar, por ejemplo, en lo amorfo como categoría estética para recobrar lo nuestroamericano. Lo importante en este marco es aquello que nos conmueve, aquellas formas de diferentes materialidades que encontramos en varios lenguajes, que logran o a través de las cuales logramos mover la dimensión de lo afectivo. En las instituciones con las que convivimos y que habitamos, podamos optar por habitar en el sentido más vital de la palabra, y así participar en la disputa por los sentidos (biológicos) y los sentidos (semánticos) en relación a este momento, produciendo encuentros. Por eso, el arte convoca a la multiplicidad de lenguajes que se ponen en trama, como acción y despliegue de la creación colectiva (Bang y Wajnerman, 2020).

## **La experiencia en Almafuerde.**

Se trata de una experiencia en el marco de la red territorial de salud mental de todo el municipio. Desde esta red se vienen impulsando políticas tendientes a la conformación de acciones territoriales en salud mental desde el municipio. Hace 5 años comienza su trabajo el equipo de salud mental y comunitaria de la Sala de Salud Almafuerde, CIC Almafuerde en San Justo, desde la Secretaría de salud pública de La Matanza (Buenos Aires) y la presencia de profesionales dependientes del nivel provincial. Se conformó un equipo integrado por personas designadas por el municipio y la provincia, otras que pertenecen a otras dependencias y fueron sumándose a la propuesta, y también vecinos y vecinas que a partir de su participación en diferentes actividades, fueron progresivamente tomando roles de coordinación e integrando el equipo. Allí, hace tiempo, muchas de las

palabras asociadas al campo de la salud mental, como la noción de atención, la de admisión, la de paciente y la de usuario, se fueron o bien transformando en otras, o bien resignificando, de modo que tanto quienes se acercan por una consulta en pos de un padecimiento, quienes llegan para potenciar su salud o por sus ganas de participar, son partícipes de una experiencia de salud integral. Este hecho se complementa, además, con otras cuestiones importantísimas que son la organización comunitaria previa (Organización de Villa Palito, iglesia San Roque González, y otros), las redes y espacios de articulación y la existencia de políticas estatales de distinto tipo. En la propuesta del equipo de salud mental y comunitaria, las artes y el juego son parte fundamental, hay muchísimas propuestas grupales de lunes a viernes con diferentes tipos de lenguajes artísticos para todas las edades. Hemos hecho una jornada de Arte y Salud el año pasado, y solemos hacer festivales y celebraciones de distinto tipo.

En el contexto de pandemia, desde el equipo acompañamos de distintos modos a las personas que participan de esta experiencia, y por supuesto que se hace muy complejo pero a la vez, dado que ya contábamos con una red de sostén, se llevan a cabo espacios y acciones de apoyo mutuo entre las personas. Esto hace que ante los impactos de la situación de crisis actual en la salud, el afrontamiento sea en red.

En el marco de esta propuesta de salud mental y comunitaria, hemos llevado adelante dos propuestas colectivas distintas hasta el momento, en el marco de una consigna llamada "INMUNIZARTE. Fortaleciendo salud integral para no correr por las paredes". La primera de ellas fue literaria, y se llamó El Gran Poema; la segunda es audiovisual. En la primera, se envió la propuesta en mensajes de texto de whatsapp. En la consigna, le pedimos a las personas que nos enviaran frases en relación a sus miedos, a aquello que les permitía ir más allá del miedo y a cómo podían fortalecerse. Con las frases que nos enviaron, generamos un poema colectivo. Lo que buscábamos con esta consigna, era que pudiéramos trabajar algo a nivel colectivo aún en el aislamiento, y que hubiera cierto grado de preparación desde cada quien de aquello que iba a compartir. Aquí compartiremos fragmentos del poema:

“Una mañana despertó el mundo en caos.

Una cosa he aprendido: vivir es una aventura.

El sol sale para todos. No siento miedo porque hablo.

Entiendo qué está pasando.  
Puedo acompañarme con lo que disfruto.  
No tengo miedo porque el horror pasa  
cuando mantengo el tiempo ocupada  
haciendo tortafritas  
en el aquí y ahora,  
saber que estoy viva  
va estar todo bien, ánimo de amigo.

(...)

A veces tengo miedo cuando dejo de sentirme  
busco en mi interior quien soy  
y cómo poder ser libre  
salgo a mi patio, abro mis brazos.

Después todo pasa  
y el miedo, ¿dónde está?  
¿Agazapado para atacar de nuevo?

(...)

Te escribo estas palabras para que sepas que hoy es hoy,  
y que sepas que esto a todos nos pasa  
ya no habrá miedo ni ansiedad  
que nos logre paralizar o enfermar.  
Te envío estas palabras  
para que sepas que estamos unidos en el Alma como un puente  
sostén el timón! el barco es tuyo!  
Que te doy mi mano y se la doy al mundo.”

Para más detalles al respecto pueden buscar el Facebook de la Sala de Salud Almafuerte en la cual se encuentra el poema completo y la realización audiovisual en cuarentena llamada “Relatos de un viaje”: [www.facebook.com/salaalmafuerter](http://www.facebook.com/salaalmafuerter).

### **Todo río es marginal**

Margen ¿por dónde corres,  
cuál es tu borde, cuál es tu ley?  
Flor de lo que se corre,  
del centro, el uno, el mal poder.

Canto que se susurra y luego es grito...  
Cantos que se lloraron y hoy son ríos... riendo.

Estribillo:

Hay derechos que son curvos,  
hay curvas en los cuerpos,  
hay cuerpos que responden  
lo que ayer era pregunta.  
Hay sujetos no sujetos  
al pensar de ciertos ríos  
hay pensares que se sienten  
en jornadas del encuentro

Margen ¿cuál es tu nombre,  
cuál es tu sombra y tu saber?  
Sueños de voz sin centros,  
tu gota tierna se ha de mover.

Canto que se susurra y luego es grito...  
Cantos que se lloraron y hoy son ríos... riendo.

Carolina Wajnerman

## Bibliografía

- Bang, C. y Wajnerman, C. (2020). Arte y transformación social: la creación artística colectiva, entre lo colectivo y lo comunitario. Revista Argus-a. Vol. IX. Edición N° 36. Disponible en: <<http://www.argus-a.com.ar/publicacion/1465-arte-y-transformacion-social-la-creacion-artistica-colectiva-entre-lo-colectivo-y-lo-comunitario.html>>.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995). “Afecto precepto y concepto”. En ¿Qué es la filosofía?. Barcelona: Anagrama.
- Galindo, M. (2020). “Desobediencia por tu culpa voy a sobrevivir”. Disponible en: <<https://lavoragine.net/desobediencia-por-tu-culpa-voy-a-sobrevivir/>>.
- Kusch, R. (2000a). Anotaciones para una estética de lo americano. En Obras Completas IV. Rosario: Fundación Ross.
- Kusch, R. (2000b). Geocultura del Hombre Americano. En Obras Completas III. Rosario: Fundación Ross.
- Segato, R. (2020). “Todos somos mortales”. Lobo Suelto. Disponible en: <<http://lobosuelto.com/todos-somos-mortales-segato/>>
- Wajnerman, C. (2013). ¿Algo huele mal?, en El hedor de América: Reflexiones interdisciplinarias a 50 años de la América Profunda de Rodolfo Kusch. José A. Tasat y Juan P. Pérez (comp.) Buenos Aires: Ediciones CCC y EDUNTREF, 63-74.

## Información sobre los autores.

**Claudia Bang (Argentina)**, Doctora en Psicología y Master en Salud Pública Internacional. Docente e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Docente de grado y posgrado en Universidades Nacionales del país y el exterior. Coordinadora de proyectos de extensión universitaria. Ex-becaria doctoral y posdoctoral del Concejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

**Luvel García Leyva (Cuba-Brasil)**, Pedagogo, crítico e investigador teatral. Egresado de la Facultad de Artes Escénicas del Instituto Superior de Arte en el perfil de teatrología, Cuba. Mag. en Artes - Doctor en Artes, por la Universidad de São Paulo, y Doctor en Ciencias sobre Arte (historia, teoría y crítica de teatro) por la Universidad de las Artes (ISA), Cuba.

**Ricard Huerta (España)**, Catedrático de Educación Artística de la Universitat de València. Doctor en Bellas Artes. Licenciado en Música, Bellas Artes y Comunicación Audiovisual.

**Helena Modzelewski (Uruguay)**, Profesora Adjunta del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República; Doctora en Filosofía por la Universidad de Valencia (España) y Magíster en Literatura Latinoamericana por la Universidad de la República (Uruguay).

**Lis Pérez (Uruguay)**, Magíster en Psicología, Mención Comunitaria, Universidad de Chile. Licenciada en Psicología, Universidad de la República (UdelaR), Uruguay. Actualmente Doctoranda en Psicología Política en la Universidad Nacional de San Luis Argentina. Docente de Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República, Uruguay.

**Carlos Torrado Lois (Uruguay)**, Especialista en Educación Artística, Organización de Estados Iberoamericanos - Centro de Altos Estudios Universitarios. Especialista en Infancias y Juventudes “Ciencias Sociales, Niñez y Juventud”, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. Profesor Adjunto del Área Social del Programa APEX, Universidad de la República, Uruguay.

**Carolina Wajnerman (Argentina)**, Lic. en Psicología (UBA). Maestranda en Políticas Públicas para el Desarrollo con Inclusión Social y Especialista en Organizaciones de la Sociedad Civil (FLACSO). Especialista en Arte Terapia (UNA), Psicodrama (USAL), Actualmente coordina el equipo de Salud Mental y Comunitaria de la Sala de Salud Alfuerte e integra el equipo técnico de la Red municipal de Salud Mental, dependientes del Municipio de La Matanza. Docente en Especialización en Psicología comunitaria del Colegio de Psicólogos de Morón.

**“Diálogos: Educación & Comunidad. Aportes para la reflexión en tiempos de crisis”** aborda desde varios ejes, los diversos modos de pensar y entender la crisis mundial develada y agravada por la pandemia COVID-19. La diversidad de disciplinas y orígenes nacionales dan cuenta de múltiples miradas y experiencias en relación a un fenómeno global que afecta todas las dimensiones de la vida.

