



# EscriVid <sup>20</sup>/<sub>20</sub>

Reflexiones y escrituras en  
torno a pandemia(s) y  
aislamiento(s).

EscriVid 2020. Reflexiones y escrituras en torno a pandemia(s) y asilamiento(s) / Paula Vega ... [et al.]; compilado por Guadalupe Reinoso; Alicia Vaggione.- 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1614-6

1. Pandemias. 2. Aislamiento Social. 3. Ciencias Sociales. I. Vega, Paula. II. Reinoso, Guadalupe, comp. III. Vaggione, Alicia, comp. CDD 303.48

Publicado por el Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC | Córdoba - Argentina

1° Edición



Área de

**Publicaciones**

**Diseño de tapa y portadas interiores:** Manuel Coll

**Diagramación y diseño de interiores:** María Bella

**Corrección de contenidos:** Florencia Colombetti y Lucía Bima



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

# EscriVid 2020

Reflexiones y escrituras en  
torno a pandemia(s) y  
aislamiento(s)

Compiladoras:

Guadalupe Reinoso

Alicia Vaggione

Área de  
**Publicaciones**

**ffyh**  
Facultad de Filosofía  
y Humanidades | UNC



Universidad  
Nacional  
de Córdoba



# AUTORIDADES FFyH-UNC

## DECANA

Lic. Flavia Andrea DEZZUTTO

## SECRETARÍA ACADÉMICA

Secretaria: Lic. Vanesa Viviana LÓPEZ  
Subsecretaria: Lic. María Luisa GONZÁLEZ

## SECRETARÍA DE COORDINACIÓN GENERAL

Secretario: Prof. Leandro Hernán INCHAUSPE

## SECRETARÍA DE ADMINISTRACIÓN

Secretaria: Cra. Graciela del Carmen DURAND PAULI

## SECRETARÍA DE EXTENSIÓN

Secretario: Dr. José María BOMPADRE  
Subsecretaria: Prof. Virginia CARRANZA

## SECRETARÍA DE POSGRADO

Secretario: Dr. Andrés Sebastián MUÑOZ  
Subsecretaria: Dra. María Laura FREYRE

## SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y TÉCNICA

Secretaria: Dra. Carolina ÁLVAREZ ÁVILA

## SECRETARÍA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES

Secretaria: Lic. María MARTÍNEZ  
Subsecretaria: Dra. María Eugenia GAY

## PROSECRETARÍA DE RELACIONES INTERNACIONALES E INTERINSTITUCIONALES

Prosecretario: Dr. Guillermo Javier VÁZQUEZ

**OFICINA DE GRADUADOS**

Coordinadora: Lic. Carolina RUSCA

**ÁREA DE PUBLICACIONES**

Coordinadora: Dra. Candelaria DE OLMOS

**PROGRAMA DE DERECHOS HUMANOS**

Coordinador: Dr. César Diego MARCHESINO

**PROGRAMA GÉNERO, SEXUALIDADES Y  
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL**

Coordinador: Lic. Carlos Javier LÓPEZ

**ÁREA DE CULTURA**

Coordinador: Dr. Claudio Fernando DÍAZ

**SECRETARIA PRIVADA DEL DECANATO**

Prof. Ramiro PEREZ

**PROGRAMA UNIVERSITARIO EN LA CÁRCEL**

Coordinadora: Lic. Flavia Romero

# EscriVid <sup>20</sup>/<sub>20</sub>

Reflexiones y escrituras en  
torno a pandemia(s) y  
aislamiento(s)



# Índice

- 15 **Vestigios polaroid:**  
instantáneas de pandemia  
*Por Guadalupe Reinoso y Alicia Vaggione*

---

## Box I

---

- 24 **De epidemias y otras pestes**  
*Cuando el cólera diezmó a la Córdoba de 1886-1887*  
*Por Paula Vega*
- 39 **¿Qué culpa tiene el murciélago?**  
*Una reflexión en perspectiva histórica de largo plazo sobre pestes, epidemias y pandemias*  
*Por Mariana Mondini y A. Sebastián Muñoz*
- 52 **Este 24 marchamos en casa**  
*Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio y las manifestaciones sociales en tiempos de pandemia*  
*Por Melisa Paiaro, Eliana Lacombe, Mariel Slavin, Maricel López, Melina Masi, Itatí Pedro, David Schäfer, Romina Chain y Carina Tumini*
- 71 **No todas las casas son dulces hogares:**  
*sobre el peligro de quedarse en casa para las mujeres que conviven con sus agresores*  
*Por Tamara Nizetich*
- 94 **El tiempo que nos toca**  
*Libertad y miedo en la vulnerabilidad del hogar*  
*Por emma song y Constanza San Pedro*

- 110 **Mecanismos de poder frente al COVID-19:**  
*un análisis foucaultiano*  
*Por Martina Bonacossa*
- 126 **Pandemia y conspiración:**  
*de la ficción paranoica a la posibilidad*  
*de un nuevo realismo*  
*Por Santiago Ciordia y Ignacio Davies*
- 144 **Algunas tesis tentativas en torno a la pandemia**  
**del COVID-19**  
*Por Juan Manuel Zeballos*
- 164 **El trabajo en la pospandemia:**  
*una ¿nueva? discusión*  
*Por Gabriel Gerbaldo y Andrés Landoni*
- 184 **Capitalismo y pandemia**  
*Notas sobre el tiempo por venir*  
*Por Daniel Guillermo Saur*
- 

## **Box II**

---

- 200 **A las escondidas**  
*Por Jimena Inés Garrido*
- 212 **El aquí, ahora y el después del COVID-19**  
*Por Leonardo J. Garzón*
- 221 **Las marcas lingüísticas de la pandemia**  
*Por María Teresa Borneo*
- 233 **La soledad de los escritorios**  
*Afectaciones de lo posible en el contexto de pandemia*  
*Por Sofía De Mauro, Paula Díaz Romero, Agustín Domínguez, Silvana*  
*Melisa Herranz, Fwala-lo Marin, Talma Salem y Pascual Scarpino*

247 **Pandemia**  
*Cepillando el neoliberalismo a contrapelo*  
Por Silvia Susana Anderlini

261 **Aislamiento con voz de infancia**  
*Memorias y experiencias de ciudad de un niño en contexto de ASPO*  
Por Nadia Victoria Wenk

---

### **Box III**

---

277 **Pedagogía de la presencia:**  
*cuando el educador no puede estar ahí, “presente”.*  
*Reflexiones en torno al acto de enseñar en tiempos de pandemia*  
Por Santiago Marcelo Álvarez

292 **Reflexiones en tiempos de pandemia:**  
*hacia una pedagogía de lo comunitario*  
Por María Álvarez Vallero

306 **La práctica docente en el nivel secundario en tiempos de pandemia y de suspensión de clases presenciales:**  
*acciones, decisiones y supuestos de una tarea que se complejiza más de lo habitual*  
Por Marcos I. Barinboim

326 **Cercanía y acercamiento en la distancia**  
*Reflexiones sobre el reencuentro en las aulas*  
Por Ana Belén Hwang

338 **A la intemperie de lo que nos acontece**  
*Reflexiones, búsquedas y preguntas en torno a lo educativo*  
Por Gabriel Armando Nieve

- 355 **La clase de Windows en pantuflas**  
*Nuevos controles y viejos compromisos*  
Por Adriana Barrionuevo
- 369 **La enseñanza de la Historia durante la pandemia COVID-19**  
Por Constanza Labate
- 384 **La orientación vocacional/ocupacional:**  
*un espacio de reflexión y construcción de proyectos, en contextos de pandemia y pospandemia*  
Por Elena del Carmen Moiraghi
- 395 **El trabajo docente en tiempos de pandemia:**  
*una indagación en instituciones educativas públicas de Cutral-Có y Plaza Huincul*  
Por Carlos Blasco, Eduardo Contreras, Ramiro Puertas, Silvio Seoane y Franco Solavagione
- 406 **Aprender en contextos de pandemia:**  
*tensiones en torno a las subjetividades construidas*  
Por Katya Smrekar y Priscila A. Biber
- 416 **Reflexividad y reformulaciones del trabajo de campo etnográfico en tiempos de pandemia**  
Por Mariela Eleonora Zabala, Alfonsina Muñoz Paganoni, Agustín Enrique Núñez Páez y Mariana Fabra
- 431 **Espacios híbridos:**  
*enseñar y aprender en tiempo de pandemia*  
Por Sebastián Verón
- 441 **¿Es posible aprender a enseñar y aprender a aprender en pandemia?**  
*Nuevos tiempos y espacios en la continuidad pedagógica*  
Por Lucía Moro Eik

456 **Acerca del virus, la digitalización del mundo y la educación:**  
*reflexiones en tiempos de excepcionalidad*  
Por *Florencia Camila Ayelén Ávila* y *Milagros del Pilar Chain*

471 **Repercusiones psicosociales generadas en estudiantes universitarios ante la imprevista virtualización de los procesos educativos**  
Por *Sandra María Gómez* y *Dora Lucía Laino*

---

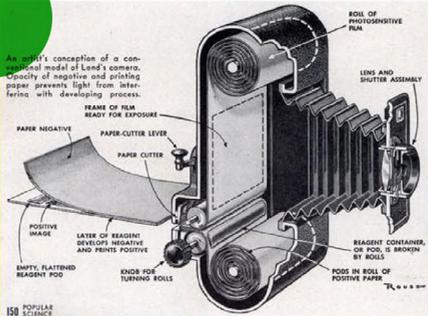
#### Box IV

---

484 | 



An artist's conception of a conceptual model of Land's camera. Capacity of negative and printing paper prevents light from interfering with developing process.





# Vestigios polaroid: instantáneas de pandemia

*Guadalupe Reinoso y Alicia Vaggione*

*“El tiempo maldita daga”*

Fito Páez / Polaroid de locura ordinaria

Las cámaras Polaroid irrumpieron en 1948 para cambiar la historia de la fotografía. Estas cámaras analógicas permitían obtener una impresión instantánea tan pronto se daba una exposición de luz debido a su gran velocidad de procesamiento interno. Dado el alto grado de polarización que poseen, estas cámaras instantáneas cambiaron para siempre los tiempos de revelado. Antes de su aparición, los cuartos oscuros imponían protocolos y temporalidades para revelar negativos y copiar en papel las imágenes capturadas. Obtener una fotografía impresa demandaba una espera de, al menos, varios días. Las instantáneas polaroid, por el contrario, solo requerían unos segundos de exposición a la luz.

La irrupción del SARS-CoV-2 significó una abrupta modificación de nuestros modos de vida a escala planetaria. Su aparición en geografías

distantes a la nuestra hacia fines de 2019 y su capacidad para diseminarse —en el marco de un mundo interconectado— hicieron que pronto nos viéramos nosotrxs también afectadx. Ante la inmensa capacidad de réplica y contagio del virus y la enfermedad que produce el COVID-19, el distanciamiento social y el confinamiento mostraron ser prácticas eficaces para ralentizar su propagación y, consecuentemente, nuestros hábitos y costumbres.

La enfermedad, que afecta en especial nuestra capacidad para respirar y que vino a trastocar nuestra forma de vida, de modo paradójico, dio un respiro para que otras formas de vida se vieran, por un momento, aliviadas. De ese tiempo de detención casi planetaria, queda en nuestra memoria un registro de imágenes no solo visuales, sino también sonoras. Un profundo silencio invadió las ciudades y volvimos a escuchar el canto de los pájaros, algunas otras especies se acercaron y pudimos verlas nítidamente a través de nuestras pantallas. El confinamiento parecía habilitar un tiempo de soledad que podía poblarse de múltiples modos.

A escala micro, pero extendida al mismo tiempo en diferentes contornos del globo, la experiencia mayoritaria fue la del aislamiento; lo que esas primeras semanas (o meses) parecían prometer era tiempo —en el marco de una época que nos exigía conexión permanente y una performatividad casi absoluta—. Tiempo para estar en casa, para descansar, para estar con nuestrxs compañerxs de vivienda. Pero la pausa duró poco. Pronto, advertimos que el confinamiento no traía más tiempo, sino una profunda modificación —y una nueva torsión— en nuestra relación con él. Así como la invención de las polaroid cambió la experiencia del tiempo de revelado —anticipando el mundo digital—, la pandemia nos expuso a una modificación de nuestra percepción y relación con el tiempo.

Una forma de pensar a los seres humanos es como agentes temporales: somos seres que organizamos nuestras actividades a partir de planes a lo largo del tiempo. La temporalidad trastocada por la pandemia mezcla conflictivamente un imperativo de continua productividad adaptada y sostenida con una expectativa incierta por una vuelta a la *normalidad*. Nuestra capacidad para planificar, en un tiempo disruptivo y constantemente amenazado, configura nuestras acciones como precarias, perdiendo su estabilidad y raigambre.

Especialmente, para la Universidad, tanto el tiempo como el espacio, se vieron modificados de modo inmediato. Las primeras Resoluciones Rectorales, en consonancia con la emergencia sanitaria establecida por el Decreto N° 297/2020, dan cuenta de las medidas reglamentarias implementadas en el ámbito académico con el propósito de reducir los riesgos del contagio. Entre las emitidas desde el mes de marzo y la que actualmente rige, la prórroga del “Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio en el ámbito de la UNC” (Res. 1105/2020), se destacan la Res. Rectoral 334/2020, que restringe el acceso a personas provenientes de las zonas afectadas y establece medidas preventivas en los establecimientos universitarios; las Res. Rectoral 367/2020 y 387/2020, que aprueban la migración de las actividades áulicas al ámbito virtual y la postergación del inicio de clases; y la Res. Rectoral 641/2020, que aprueba las pautas de evaluación para exámenes finales mediante modalidad virtual, entre otras.

Si bien este escenario de emergencia retrasó el inicio de las clases, se suspendieron actividades —en algunas unidades académicas también se suspendieron los primeros turnos de exámenes— y demandó tiempo de adaptación y readecuación de contenidos —muchas veces, sin claridad en el cómo—, la universidad no interrumpió su funcionamiento general, y lxs docentes sostuvieron, con mucho costo, el desarrollo del cursado. También, se destaca la labor de todxs lxs diferentes actores que, en poco tiempo, debieron adaptar sus trabajos para que la *vida* universitaria no detuviera su marcha: lxs no docentes (especialmente, aquellxs que trabajan en el área de Tecnología Educativa, en Despacho de Alumnos, en Oficialía, en Posgrado). Y, por supuesto, nuestrxs alumnxs, que desde sus hogares, con cámaras apagadas o encendidas, se conectan y prosiguen en su formación.

La pandemia, también, impuso nuevos escenarios virtuales que demandan otras formas de vincularnos y conectarnos, de enseñar y aprender, de gestionar, de trabajar. Si bien las nuevas tecnologías no son ajenas a la reflexión y puesta en práctica de la educación y la gestión universitaria, siempre fueron pensadas como un complemento y no como un sustituto. Por otra parte y frente al nuevo desafío de la educación virtual, la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH-UNC) desarrolló diferentes estrategias para la defensa del carácter

inclusivo de la educación pública universitaria, entendido ahora en términos de garantías de acceso digital<sup>1</sup>.

La pandemia impuso, de modo inmediato, un único contexto para lxs universitarixs: la virtualidad desde casa. Esta modalidad no solo borró las fronteras espaciales entre lo laboral y lo doméstico, sino que comenzamos a experimentar una temporalidad continua sin desconexiones. Esta experiencia inédita, en la que aún nos vemos sumerigidxs al momento de escribir este prólogo, convoca a la consideración.

Con el propósito de comenzar esta exploración colectiva, surgió la idea de realizar una convocatoria para la presentación de ensayos titulada *Escribid 2020. Reflexiones y escrituras en torno a pandemia(s) y aislamiento(s)*, de iniciativa conjunta entre el Área de Publicaciones, el Área de Cultura, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y la Oficina de Graduadxs de la FFyH. En el mes de mayo, se lanzó la convocatoria que finalizó el 15 de septiembre. El presente volumen reúne las colaboraciones de docentes, estudiantes, investigadorxs, becarixs, adscritpox y egresadxs que se formaron o desarrollan sus tareas en la FFyH. Ellxs escriben, como indica Candelaria de Olmos, Coordinadora del Área de Publicaciones:

sobre viejas preguntas que, en este nuevo contexto, absolutamente inédito, demandan nuevas posibles respuestas o, al menos, nuevas necesarias reflexiones. ¿Cómo enseñamos y cómo aprendemos? ¿Cómo se cuelean en nuestro cotidiano las estructuras de poder? ¿Cómo nos percibimos como sujetos? ¿Cómo nos vinculamos con los demás? ¿Qué pasó antes, con otras pandemias? ¿Qué pasa ahora con los derechos humanos? ¿Qué hacemos, en esta situación, con la violencia de género? ¿Qué pasará cuando todo termine? ¿Terminará? ¿Cómo será el después? Y esa pregunta que ya se hacía Roland Barthes y que punza nuestro cotidiano ahora más que nunca: ¿cómo vivir juntos? Y también: ¿cómo hacemos para trabajar, para seguir trabajando, juntos? Una práctica que nos resulta familiar y que la pandemia y el aislamiento social preventivo obligatorio no parece haber resentido habida cuenta

---

1 Entre algunas de las medidas que se tomaron: la biblioteca "Elma K. de Estrabou" dispuso el repositorio "Recursos digitales de Acceso Abierto" (<https://ffyh.unc.edu.ar/noticias/03/2020/recursos-digitales-de-acceso-abierto/>). Con la resolución HCD 331/2020, se estableció el "Certificado Único para Estudiantes con Restricciones de Acceso al Cursado Virtual" para promover la inclusión de aquellxs estudiantes con dificultades de conexión y acceso a las plataformas digitales en las que se desarrolla el cursado.

de los numerosos trabajos de autoría colectiva que se han presentado a esta convocatoria.<sup>2</sup>

Esta recopilación de trabajos puede ser vista como un pequeño álbum de fotos polaroid que registra diferentes momentos de la experiencia cambiante de la pandemia en el período comprendido entre mayo y septiembre de 2020. Estas imágenes instantáneas tienen la virtud del registro momentáneo, del pensar *in situ*, en el mientras tanto. Al momento de la lectura, algunas serán vestigios, otras serán anticipos, y otras reflejarán el presente del lector. Los textos fotográfían, de diversas maneras, temáticas variopintas: algunos registran de modo más crítico-analítico, otros, de forma más personal y experiencial; algunos textos son de escritura académica, otros, más ensayística; escritos en solitario o en conjunto; son soliloquios o diálogos sobre las modificaciones, surgidas de la relación con la nueva enfermedad y el aislamiento como terapéutica, que se producen en el lenguaje, en los cuerpos, en nuestros modos de vincularnos entre nosotrxs y con la naturaleza, en nuestras formas de trabajar, de enseñar, de aprender, entre otras temáticas.

En especial, el cuerpo y los vínculos que se establecen en estas nuevas coordenadas que impuso la pandemia aparecen como motivo recurrente en estas escrituras. Desde los trabajos que exploran otras pandemias, introduciendo el problema de la muerte en su dimensión colectiva y el de la sepultura de los cuerpos, hasta los que lo piensan desde las afecciones colaterales al confinamiento cifradas sobre todo en torno a la soledad y la incertidumbre. A su vez, el pasaje sin mediación al campo de la enseñanza virtual es captado en los trabajos de diferentes maneras. Ciertas marcas de agotamiento corporal son observadas con atención por escrituras que, al mismo tiempo que dan cuenta de la continuidad de los procesos y prácticas educativas, esbozan una especie de pausa, que les permite reflexionar en torno a lo que está pasando y abrir un espacio de escucha haciendo ingresar otras voces. Es como si, al mismo tiempo que se sigue produciendo, se abrieran ciertas coordenadas en clave de interrogación para intentar registrar la

---

<sup>2</sup> En: <https://ffyh.unc.edu.ar/noticias/09/2020/cerro-la-convocatoria-escritvid2020-y-se-recipienton-mas-de-30-trabajos/>

singularidad que la experiencia de la pandemia trae y, desde allí, esbozar, apostando a un trabajo colectivo, algunas líneas posibles de salida.

Así, las instantáneas parecen hablar entre sí. Las editoras, con base en nuestra propia experiencia lectora que no buscó un análisis crítico de los trabajos, sino destacarlos en su registro efímero, hemos propuesto una posible composición de las *polaroid* que presentamos a continuación.

## Una posible composición

Los escritos-polaroid nacen de la experiencia subjetiva del confinamiento que, lejos de atomizar la reflexión, rápidamente, generó la necesidad de exploración y diálogo con otrxs para registrar esta experiencia compartida. Muchos de los escritos que componen este libro incorporan reflexiones realizadas en los primeros momentos de la pandemia por autores que unos meses antes que nosotros estuvieron aislados en países de Europa.

Desde el principio, como primeras lectoras de estas intervenciones, consideramos que construían un registro provisorio del presente y que, siguiendo con la analogía fotográfica, cada intervención componía una imagen precisa que adquiere aquí la forma de la palabra escrita. También, lo primero que vimos es que no funcionaban como decires aislados, sino que más bien generaban un espacio de resonancias y ecos que nos permitía agruparlas en nuevas figuras combinadas. Al momento de organizar estas colaboraciones, barajamos diferentes criterios. Finalmente, decidimos emular un procedimiento que pone en juego la escritora Valeria Luiselli en *Desierto sonoro* (2019)<sup>3</sup>. La novela relata el viaje de una pareja —a punto de disolverse— y sus niñxs, quienes van a atravesar las rutas de Estados Unidos desde Nueva York hasta Arizona. En el momento previo a iniciar la partida, deben disponer qué llevar e inventar un modo de organizarlo.

Quando mi esposo se quejó de que usara una de sus cajas yo me quejé también, arguyendo que él tenía cuatro cajas y yo una sola. El señaló que siendo yo una adulta, no podía quejarme de tener menos cajas que

---

3 Luiselli, V. (2019). *Desierto sonoro*. Editorial Sigilo.

él. En cierto sentido tenía razón, así que le sonreí a modo de tregua, pero de todos modos la utilicé.

Luego fue el niño el que se quejó. ¿Por qué no podía tener él una caja como nosotros? (...) Evidentemente la niña se quejó también. Así que le dimos una caja. Cuando les preguntamos qué querían meter en sus respectivas cajas, el niño dijo que quería dejar la suya vacía por el momento:

Para poder coleccionar cosas durante el viaje.

Yo también, dijo la niña. (pp. 38-39)

Como el personaje de la novela, decidimos distribuir los escritos recibidos en pequeños compartimentos, seducidas por la idea de dejar uno vacío para ocupar con futuras polaroid. La conversación que supuso la organización de estas escrituras también nos llevó a considerar, no sin un dejo de nostalgia, los lugares físicos de encuentro que, como miembros de la facultad, transitamos a diario. Y, allí, aparecieron los boxes, esos compartimentos de espacios reducidos en los que nos encontramos en el transcurrir del trabajo cotidiano. Articulando, entonces, metafóricamente, eso que acontece en los espacios de la vida diaria de la comunidad de la facultad con estas colaboraciones que esbozan respuestas posibles y de carácter provisorio ante un tiempo que nos interpela, diseñamos la siguiente organización en cuatro boxes.

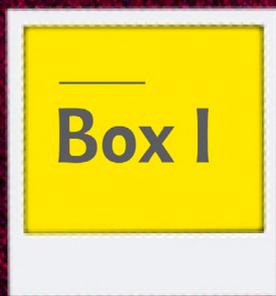
En el box I, ubicamos aquellos artículos que establecen relaciones con otras pandemias, en especial la del cólera en Córdoba en 1886-7 (Vega); contiene una polaroid sobre los vínculos y relaciones entre nosotros y el medio ambiente y los otros animales (Mondini y Muñoz); también, fotografías de la marcha *desde casa* del 24 de marzo por la Memoria (Paíaro, Lacombe, Slavin, López, Masi, Itatí, Schäfer, Chain y Tumini); y registra los peligros de *quedarse en casa* para las mujeres víctimas de violencia de género (Nizetich); un diálogo sobre las subjetividades amenazadas (Song y San Pedro); sobre mecanismos de control y poder, sobre teorías conspirativas, sobre falsos dilemas (Bonacossa; Ciordia y Davies; Zeballos); sobre las condiciones de trabajo, capitalismo y pospandemia (Gerbardo y Landoni; Saur).

En el box II, reunimos ensayos que remiten a un registro más exploratorio, a un tono más personal y/o íntimo, que surgen de las imágenes que aparecen desde los balcones y las ventanas (Garrido); de lo que aparece oculto (Garzón); de las metáforas y modificaciones que este nuevo tiempo imprime sobre la lengua (Borneo); un escrito grupal sobre la soledad de lxs que estudian e investigan (De Mauro, Romero, Domínguez, Herranz, Salem y Scarpino); la antinarrativa del ASPO (Anderlini); la experiencia de un niño de tres años (Wenk).

El box III, el más grande/amplio, tal vez porque considera diferentes alcances de ese pacto educativo que hubo que reformular, alberga diversas instantáneas en torno a la educación: la importancia y el carácter singular de la presencia para la educación (Álvarez; Álvarez Vallero; Barinboim; Hwang; Nieve); los mecanismos de poder de la cuarentena leídos desde lo microdoméstico (Barrionuevo); reflexiones testimoniales que dan cuenta de diferentes contextos educativos (Labate; Moiraghi; Blasco, Contreras, Puertas, Seoane y Solavagione; Smrekar y Biber; Zabala, Muñoz Paganoni, Núñez y Fabra; Verón; Moro Eik); consideraciones sobre educación y el después (Ávila y Chain); diversas problemáticas en torno a la digitalización (Gómez y Laino).

El IV —como en la novela de Luiselli— permanece vacío. Recordemos que, como se desprende de la cita que incorporamos, es el que reclaman lxs niñxs y el que parece abrirse a lo por venir.

Córdoba, 8 de noviembre del 2020.





# De epidemias y otras pestes

*Cuando el cólera diezmó  
a la Córdoba de 1886-1887*

*Paula Vega\**

## Introducción

El cólera es una enfermedad altamente contagiosa que tuvo una gran significancia en la historia epidémica a nivel mundial; sin embargo, actualmente, no trasciende en los medios de comunicación habituales y se ha convertido, progresivamente, en el recuerdo lejano de una enfermedad que provocó uno de los mayores índices de mortandad en el mundo durante el siglo XIX. Excediendo la esfera puramente biológica,

\* Estudiante avanzada de la Licenciatura en Antropología (FFyH-UNC).

 [vegapaulae@gmail.com](mailto:vegapaulae@gmail.com)

las epidemias de cólera, al igual que las de la peste, la tuberculosis o el SIDA, han sido utilizadas como metáfora y fuente de inspiración en diferentes expresiones artísticas, particularmente, en la literatura. Como relatan los libros, cuando las epidemias se desatan, muestran *lo mejor y lo peor* del ser humano, y esas actitudes han sido reflejadas en obras de Boccaccio, Camus, García Márquez, Mann, Defoe, entre otros (Pérez Moreda, 2010; Tena, 2010).

## Cólera en la Argentina de finales del siglo XIX

Durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, Argentina fue azotada por diferentes epidemias que desencadenaron importantes impactos económicos, sociales, demográficos y sanitarios (Carbonetti, 2007). Una de las más relevantes fue la del cólera. Etimológicamente, su denominación proviene de dos vocablos: *morbus* (del latín), que significa enfermedad, y *chole* (del griego), que remite a la bilis, es decir, enfermedad de la bilis. La repentina manifestación del cólera, la espectacularidad de sus síntomas y su alto nivel de mortandad convirtieron a esta enfermedad en un fenómeno que sobrepasó las posibilidades de acción de los órganos estatales y de las instituciones existentes en todos sus ámbitos. La necesidad de revisión del estado de salud y condiciones de vida de la población demandaron con urgencia la aplicación de políticas públicas e higiénicas y tareas de prevención sanitaria para evitar el avance de la enfermedad.

El cólera invade la Argentina a fines del siglo XIX en tres ocasiones: 1867- 1868, 1886-1887 y en 1894-1895. La epidemia de 1867-1868 golpeó con gran intensidad desde el punto de vista demográfico. Se inició en la región del Litoral, más específicamente en Rosario y en San Nicolás, y, durante el verano y otoño de 1867, atravesó Corrientes, Entre Ríos, afectando también a las tropas del ejército instalado en el Nordeste argentino debido a la guerra con el Paraguay. Posteriormente, la epidemia llegó a la ciudad de Córdoba y Buenos Aires (Carbonetti, 2008; Carbonetti y Rodríguez, 2007). A diferencia de lo sucedido durante las otras epidemias (1867-68 y 1894-1895), el número de víctimas durante el cólera de 1886-1887 tuvo un impacto menor sobre la

población cordobesa (Carbonetti, 2016), pero no así a nivel nacional, ya que la dimensión, en términos del territorio afectado, fue mayor (Carbonetti, 2008). A modo de ejemplo, aparecen otras provincias del país perjudicadas como Santiago del Estero y Catamarca, donde los efectos de la epidemia fueron considerablemente graves a partir de enero de 1887, producto de los intercambios poblacionales por medio del ferrocarril. En Salta y en Tucumán, hubo cólera desde diciembre de 1886 y la cantidad de muertos alcanzó la cifra aproximada de 3500 y entre 5000-6000 respectivamente (Agüero e Isolabella, 2018). La epidemia de 1894 golpeó fuertemente los centros urbanos, que fueron los más afectados y llegaron a perder hasta el 5 % de su población efectiva en los 60-70 días de su duración (Lera y Vázquez, 2014).

Estas manifestaciones del cólera a nivel nacional coinciden con la formación incipiente del Estado, fuente de desarrollo de instituciones, conducidas por elites que consolidaron su poder con la segregación de sectores populares. En sus comienzos, tenía estructuras vulnerables en el sector de la salud y la organización sanitaria fue fácilmente sobrepasada (Carbonetti, 2016). A esto, se suma que un gran porcentaje de la población argentina tenía poca familiaridad con la actual medicina tradicional y científica y recurría a los remedios naturales elaborados con recetas que se transmitían a través de generaciones. Era más habitual acudir a un curandero o a alguien de la iglesia que a un médico, por un lado, por temor a lo desconocido y, por otro, porque acceder a un profesional de la salud era dificultoso por la precariedad del servicio sanitario y escasez de recursos humanos. La mayoría de la población confiaba poco en el saber médico para procurarse mejores estados de salud. Esta época está marcada por un antes y un después en el mundo de la ciencia médica, no solo por la introducción de nuevos conocimientos, nuevos remedios, normas higiénicas y nuevas técnicas quirúrgicas, sino también porque, frente al flagelo de la enfermedad, fue necesario que los gobernantes buscaran una forma eficaz, institucional y generalizable para que el ejercicio de la medicina fuera sustentado por la ciencia moderna, con el higienismo como vanguardia (Tolaba, 2013).

# Conflictos y percepciones a nivel provincial

En el contexto de crisis producto del avance de las epidemias dentro de nuestro país y particularmente en la provincia de Córdoba, comenzaron a suscitarse tensiones sociales, políticas y económicas entre los grupos que intentaban paliar la epidemia (Carbonetti, 2007).

Uno de los conflictos que se hizo presente se vincula con la Iglesia católica, que, como institución, contaba con un importante grado de estructuración y legitimación. Propio de una época ampliamente regida por dogmas religiosos, afirmaba que la enfermedad habría aparecido como un *castigo divino* por los pecados cometidos en la tierra (Folquer, 2011). Los recursos monetarios, edificios y humanos que poseía la Iglesia eran suficientes para colaborar con el servicio a los enfermos y actuaba como un órgano estatal en lo referido a la atención de infectados. Durante la epidemia, y a pesar de las recomendaciones que se emitían desde el Estado, desarrollaron acciones que se contradecían con las disposiciones de los médicos, permitieron actividades no recomendadas y, junto a feligreses, organizaron misas y procesiones con los santos protectores. El discurso del clero propuso estas prácticas como un medio indiscutido de salvación que, junto con la confesión, garantizaba alivio psicológico al pecador y tranquilidad ante la seguridad de alcanzar el perdón divino (Folquer, 2011). La colaboración de la Iglesia frente a la crisis estaba dirigida a acrecentar su prestigio (Carbonetti, 2007).

En segundo lugar, los médicos y la sociedad civil estaban disconformes con las medidas que tomaba el Estado para enfrentar la epidemia. Los cordones sanitarios, las cuarentenas<sup>1</sup> y el aislamiento de enfermos en lazaretos<sup>2</sup> introducían prácticas distintas a las cotidianas y genera-

---

1 Lejos de ser un término científico, la denominación de Cuarentena tiene que ver con la religión y un tiempo ampliamente dogmático, y remite a los cuarenta días de ayuno de Jesús en el desierto.

2 Más que una institución que permitía curarse de enfermedades infecciosas, funcionaba como un espacio de reclusión, sin cuidados ni salubridad alguna. Se trataba de una práctica establecida desde el 1500 que se señalaba, popularmente, como *peor que la misma enfermedad*.

ban conflictos en lo que respecta a la salud y la curación de los enfermos, como así también a la disposición de las personas fallecidas.

Existieron, también, conflictos económicos que se relacionaron con las disputas por los terrenos no disponibles para el tratamiento de los enfermos y los difuntos. Como puede leerse en una ordenanza de 1886, referida a la segunda epidemia de cólera del siglo XIX, dispuesta en el Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba, fue efectiva la expropiación de un molino para ser utilizado como lazareto. Como consecuencia, surgieron dos reclamos simultáneos por parte de diferentes actores: por una parte, los médicos se negaban a atender a los enfermos por la lejanía de ese lugar; por otra parte, porque esta expropiación transgredía la propiedad privada e inmovilizaba la producción de pan que en aquel lugar se realizaba, ya que sus trabajadores huyeron ante esta disposición. En este marco de continuas disputas entre intereses públicos y privados, el Estado vio muy acotado su margen de acción porque o bien desatendía los intereses estatales o bien desoía los intereses económicos particulares e individuales (Carbonetti, 2007).

## **Cementerio San Vicente, conformación de un nuevo espacio funerario**

En pleno desarrollo del cólera, el esfuerzo por mantener la seguridad civil obligaba a deshacerse de los cuerpos en un sitio alejado de la ciudad, ya que el cementerio de San Jerónimo se vio colapsado por la cantidad de fallecidos y ya no había lugar disponible para los nuevos muertos. Este cementerio fue inaugurado muchos años antes de esta epidemia, a partir de la manifestación de otra, precisamente, la de la viruela de 1843. En esta necrópolis, localizada en lo que hoy es el Barrio Alberdi, se practicó la tradición colonial, ligada al prestigio y a la esperanza de la vida eterna, de enterrar a los muertos de las familias pudientes y católicas en los interiores de los templos o al costado de estos, mientras que las personas con menor poder adquisitivo y reconocimiento social eran enterradas en las afueras de la ciudad. El sitio a ser inhumado debía reunir una serie de condiciones para ser de “alegre preferencia o resignado rechazo” (Martínez de Sánchez, 2005) por quienes debían ocuparlo. En este sentido, la reconfiguración del

espacio en tiempos de enfermedades se relaciona con la creación de nuevos cementerios cohesionados con la religión y, al mismo tiempo, con mayores o menores beneficios espirituales que dependían del lugar que se podía pagar.

La crisis sanitaria que desencadenó el cólera se vio *favorecida* por un aumento poblacional producto de las continuas migraciones de finales del siglo XIX (Álvarez Cardozo, 2012). Estas personas fueron asentándose en la ciudad, por lo que el cementerio de San Jerónimo ya no era un sitio alejado de la población como en sus comienzos y se convertía, progresivamente, en un foco de riesgo de contagio. Por el crecimiento demográfico y, con ello, el aumento de la cantidad de cadáveres a sepultar, así como por los criterios de sanidad y convivencia, se decidió elaborar fosas sanitarias fuera de la ciudad en tierras confiscadas. Las políticas estatales que se dispusieron para tal fin, junto a las iniciativas privadas y de caridad cristiana, elaboraron la ordenanza en 1886 para la creación de un cementerio en el terreno conocido como “Potrero del Fresnadillo” (Bishoff, 1997). La escritura de este terreno se elaboró en 1887. Posteriormente, los vecinos del pueblo de San Vicente pidieron al intendente que, por razones perjudiciales para el vecindario, cambiara de lugar el cementerio, por lo que fue trasladado a un terreno virgen donado por un vecino. En ese momento, tanto de reorganización del espacio urbano como de un contexto activo (Pascual, 2017) que configura las relaciones políticas, sociales y culturales como así también un momento de urgencia sanitaria, las sepulturas convencionales, individuales y registradas fueron suplantadas en muchos casos por fosas comunes, perdiendo totalmente su individualidad.

Pese a lo catastrófico e inusual de la situación, en la actualidad, existe un desconocimiento general sobre la existencia de dichos enterramientos y, hasta 2011, se desconocía la localización de esta fosa común.

# Inhumación sanitaria de muertos por la epidemia de cólera de 1886-1887, en las inmediaciones del ex Centro Clandestino de Detención Campo La Ribera, Sitio La Zanja

En el año 2011, el Equipo Argentino de Antropología Forense desarrolló tareas periciales en inmediaciones del Campo de la Memoria La Ribera, a metros del cementerio de San Vicente en el marco de la causa “Averiguación de enterramientos clandestinos”. Los descubrimientos de restos óseos humanos se realizaron fortuitamente durante la excavación de zanjas con una máquina retroexcavadora. Se realizó un primer hallazgo en la denominada Zanja 1 y, mientras los investigadores hacían las primeras apreciaciones en el terreno, los trabajos de zanjeo continuaron hacia el sur, donde se produjo un segundo hallazgo, a unos 50 metros del primero en la denominada Zanja 2 (Figura 1).



**Figuras 1 y 2.** Imágenes de las excavaciones realizadas.

En un primer momento, se consideró la posibilidad de que los restos pertenecieran a personas detenidas en el Centro Clandestino de Detención en la época de la dictadura militar. Sin embargo, luego de constatar la ubicación y disposición de los entierros se comenzó a descartar esta primera hipótesis.

Los individuos estaban enterrados en decúbito dorsal, extendidos, dentro de cajones y con cal en su interior; también se hizo evidente la ausencia de lesiones asociadas a muerte violenta, como heridas de proyectil. También, se pudo constatar que, si bien se trata de una población actual, no es contemporánea, ya que el material asociado así lo demuestra (Figura 2). Alfonso Uribe realizó aportes de altísimo valor y, a partir del análisis de clavos, botones, zapatos y ataúdes, logró delimitar una franja temporal muy acotada, estimando un período que iría de 1880 a 1915 aproximadamente. A su vez, entrecruzó información de fuentes históricas de las enfermedades de Córdoba y concluyó que, hacia 1886, se desató una epidemia de cólera y, en ese sector, las personas de escasos recursos económicos fueron sepultadas (Garzón Maceda, 1917). También, debe tenerse en cuenta que la creación del cementerio de San Vicente se realiza un año después de finalizada la epidemia, por lo cual se trataría de un entierro sanitario, lo que se evidencia no solo en la simpleza de los cajones debido a la demanda, sino también en la ausencia de ajuar en los cuerpos (Uribe, 2011).



**Figura 3.** Materiales asociados a los entierros: a) Ganchos metálicos para sujeción de tela. b) botones de vidrio fabricados a partir de 1830. c) Clavos importados de Estados Unidos a partir de 1880. d) Ataúd trapezoidal fabricado hasta 1960. e) Zapatos de mujer (Uribe, 2011).

Esta información se complementa con la investigación recientemente publicada, realizada por Ramírez, Nores y Saka (2021), quienes, a través de análisis paleogenéticos, detectaron la presencia de trazas de ADN antiguo de la bacteria *Vibrio cholerae*, causante del cólera, en sedimentos del sacro de, al menos, un individuo.<sup>3</sup>

El cólera como fenómeno epidemiológico resulta aún hoy un tema apasionante que puede ser estudiado inter/transdisciplinariamente, ya que se puede abarcar desde diferentes áreas de investigación (Carreras Panchón, 2010) como la Demografía Histórica, la Historia de la

<sup>3</sup> Particularmente, estoy desarrollando una investigación que contribuirá al conocimiento de los modos de vida, salud y enfermedad de los individuos mencionados desde una perspectiva bioarqueológica, considerando especialmente los aportes de la Antropología dental.

Economía, la Antropología, la Arqueología y la Paleopatología, la Historia del Clima, la Psicología Social y, sin duda, muchas otras disciplinas, las cuales construyen diferentes maneras de pensar las epidemias y pueden aportar distintos puntos de observación, reflexión y conclusión para pensar las actuales.

## A modo de conclusión

Como enfermedades, tanto el cólera como el COVID-19 nos permiten reflexionar sobre las condiciones de vida en las que emergen y explorar el entramado social, su estructura y funcionamiento como también las prácticas discursivas, las políticas públicas y privadas implementadas para dar pelea, para combatir y para prevenir el contagio.

Sin embargo, resulta imprescindible tener en cuenta que la mayor parte de las enfermedades consideradas *asesinas del pasado*, a pesar de los avances en materia de salud, infraestructura e higiene, continúan estando presente y se ha demostrado, recientemente, que cuando suceden muertes masivas, las sociedades no están preparadas para manejarlas éticamente sin vulnerar los derechos de los difuntos. La situación epidémica por COVID-19, en Argentina, ha sido abordada responsable y anticipadamente por organismos estatales. Se han elaborado distintos protocolos para guiar el accionar social con objeto de menguar los contagios y para un correcto y respetuoso manejo de los cuerpos y pertenencias del fallecido. Frente a un panorama desconcertante y abundantes protocolos en el país, el Equipo Argentino de Antropología Forense ha unificado indicaciones precisas (EAAF, 2020) destinadas a familiares, a instituciones relacionadas con el manejo de cadáveres (hospitales, clínicas, funerarias, policía) y al personal médico; también, desde La Cruz Roja (Finegan, Fonseca, Guyomarch, Morcillo, Méndez, Rodríguez González, Tidball-Binz y Winter, 2020), se ha desarrollado un protocolo destinado a profesionales, agentes, planificadores y a quienes toman decisiones involucradas en la respuesta general a la pandemia de COVID-19. Ambos protocolos se rigen bajo el imperativo de respetar la dignidad de los fallecidos y sus familiares.

Los contextos de emergencia sanitaria requieren la gestión digna de muertos para respetar las costumbres socioculturales y, primordial-

mente, para que no se conviertan en personas desaparecidas y sin identidad (Aragüete-Toribio, Schnyder y Vironda Dubray, 2020).

Sin embargo, a nivel internacional, la gestión ha sido diferente y, exactamente como sucedía en la época en la que el cólera diezma a la población argentina, la capacidad de acción estatal ha sido sobrepasada en varios países latinoamericanos. Perú, Ecuador o Bolivia enfrentaron fuertes y dramáticos episodios con sus difuntos; lugares en los que el desborde por la epidemia se ha evidenciado con muertos en las calles, veredas y puertas de los hospitales. Los derechos de las personas a acceder a políticas sanitarias de calidad culminaron en la vulneración de los derechos al entierro y a la despedida habitual.

También, ha quedado demostrado que, pese a los avances que tuvimos como sociedad, el interés individual prima, muchas veces, sobre el colectivo. En plena epidemia de fin de siglo XIX, el descontento social culminaba con levantamientos populares contra las autoridades (Fiquepron, 2020), aun a riesgo de la propia vida. En la actualidad, las quejas y el descontento con la cuarentena, con el no poder asistir a misa y el disgusto por el accionar médico son elementos muy interesantes a partir de los cuales reflexionar e insistir en que los conflictos históricos lejos de ser meramente pasado, están presentes. Del mismo modo que Carbonetti (2007) caracteriza estos conflictos propios de la epidemia de 1867, la tensión entre Estado, Iglesia —particularmente, la católica—, médicos, ciudadanos civiles y policía (a los cuales también resulta interesante añadir los medios de comunicación) se hizo y hace presente en las diferentes epidemias. Incluso, la mayoría de los conflictos que parecían superados con el tiempo, se manifiestan aún hoy.

Las epidemias no son eventos aislados, son procesos coyunturales que van desde que se afirma oficialmente que está sucediendo (Armus, 2010) hasta que se socializa y constituye una nueva cotidianeidad; por lo tanto, es necesario comprenderlas como algo más que la diseminación *natural* de una enfermedad. El riesgo de la aparición de viejas o nuevas epidemias es permanente e, incluso, como se percibe hoy en día, aumenta ante infinidad de circunstancias, y para sobrellevarla es necesario repensar el accionar ético, individual y colectivo. Las grandes enfermedades dejan escenarios devastadores, pero al mismo tiempo garantizan una nueva oportunidad para desarrollar sociedades más

justas que sobrepasen las líneas divisorias entre *nosotros* y *los otros*. Como bien sostiene Figuepron (2020), frente a todos estos eventos, las sociedades lograron superar, mediante acciones y representaciones, mucho más que la expansión de una enfermedad. Las epidemias podrán tratarse con nuevos y mejores medicamentos, pero, al fin y al cabo, y de modo fiel a nuestra especie, nos seguiremos necesitando los unos a los otros.

## Agradecimientos

Quiero agradecer a Anahí Ginarte, directora del Servicio de Antropología Forense del Instituto de Medicina Forense y a Alfonso Uribe, director del área de Arqueología de la Dirección de Patrimonio Cultural de la Agencia Córdoba Cultura. También, a Darío Ramírez y Rodrigo Nore del Instituto de Antropología de Córdoba-CONICET. Finalmente, a mis directores Claudina González y Fernando Olivares.

## Bibliografía consultada

- Agüero, A. & Isolabella, M. (2018). El cólera en la Argentina durante el siglo XIX. *Revista Argentina de Salud Pública. Hitos y protagonistas*, 9(37), 51-54.
- Álvarez Cardozo, A. (2012). La aparición del cólera en Buenos Aires, Argentina, 1865-1996. *Historelo*, 4(8), 172-208.
- Aragüete-Toribio, Z., Schnyder, A. & Vironda Dubray, M. (2020). The depolvement of guiding principles for the proper management of the dead in humanitarian emergencies and help in preventing their becoming missing persons: First expert's meeting. *International Review of the Red Cross*, 912, 1-17.
- Armus, D. (2000). La enfermedad en la historiografía de América Latina Moderna. *Cuadernos de Historia, Serie Economía y sociedad*, 3, 7-25.

- Carbonetti, A. (2008). *Los caminos del cólera en la Argentina en la segunda mitad del Siglo XIX* [ponencia]. III Congreso de ALAP, Córdoba, Argentina.
- Carbonetti, A. (2007). Cólera y conflicto en la ciudad de Córdoba, Argentina (1867-1868). *Boletín Mexicano de Historia y Filosofía de la Medicina*, 10(2), 71-78.
- Carbonetti, A. & Rodriguez, M. (2007). Las epidemias de cólera en Córdoba a través del periodismo: la oferta de productos preservativos y curativos durante la epidemia de 1867-1868. *Historia, Ciencias Saa de Manguinhos*. Casa Oswaldo Cruz, 14(2), 405-419.
- Carbonetti, A. (2016). Medicalización y cólera en Córdoba a fines del siglo XIX. Las epidemias de 1867-68 y 1886-87. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*. Bucaramanga, 21, 285-285.
- Carreras Panchón, A., (2010). La peste, entre el miedo y la racionalidad científica. En A. Carreras Panchón, R. Martínez Pisón, R. Nájera Morrondo, M. Rodríguez Ocaña, M. Sánchez-Ostiz & M. Tena (eds.), *Historia, Medicina y Ciencia en tiempos de... Epidemias* (pp. 31-46). Fundación Ciencias de la Salud.
- Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF). (2020). Recomendaciones a familiares y deudos de personas fallecidas en relación a COVID-19. <https://eaaf.org/wp-content/uploads/covid19-PDFs/Guias-EAAF/EAAF-Covid19-Recomendaciones-a-familiares.pdf>
- Finegan, O., Fonseca, S., Guyomarch, P., Morcillo, M., Méndez, M., Rodríguez González, J., Tidball-Binz, M. & Winter, K. (2020). International Committee of the Red Cross (ICRC): General Guidance for the Management of the Dead Related to COVID-19.
- Fiquepron, M. (2020). *Morir en las grandes pestes*. Siglo XXI Editores.

- Folquer, C. (2011). Cólera morbus y cólera divina: el miedo a la muerte e imaginario religioso en Tucumán (Argentina) a fines del siglo XIX. *Boletín Americanista*, 61(62), 73-96.
- Garzón Maceda, F. (1917). *La Medicina en Córdoba. Apuntes para su historia*. Talleres Gráficos Rodríguez Gües.
- Lera Sánchez, M. & Pérez Vázquez, I. (2014). Cólera: Historia de un flagelo de la humanidad. *Revista Hum Med*, 14(2).
- Martínez de Sánchez, A. (2005). La resurrección de los muertos: significado del espacio sepulcral. *Revista Hispania Sacra*, 57(115), 109-140.
- Pascual, C. (2017). La epidemia de cólera como condensador de sentidos: culturas urbanas, narraciones clínicas y políticas higiénicas en Rosario, Argentina, 1886-1887. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, 24(2), 295-311.
- Pérez Moreda, V. (2010). Epidemias en la Historia. En A. Carreras Panchón, R. Martínez Pisón, R. Nájera Morrondo, M. Rodríguez Ocaña, M. Sánchez-Ostiz & M. Tena (eds.), *Historia, Medicina y Ciencia en tiempos de... Epidemias* (pp. 9-30). Fundación Ciencias de la Salud.
- Ramírez, D., Saka, H. & Nores, R. (2021). Detection of *Vibrio cholerae* aDNA in human burials from the fifth cholera pandemic in Argentina (1886–1887 AD). *International Journal of Paleopathology*, 32, 74-79.
- Tena, M. (2010). Las epidemias y la literatura. En A. Carreras Panchón, R. Martínez Pisón, R. Nájera Morrondo, M. Rodríguez Ocaña, M. Sánchez-Ostiz & M. Tena (eds.), *Historia, Medicina y Ciencia en tiempos de... Epidemias* (pp. 47-67). Fundación Ciencias de la Salud.
- Tolaba, G. (2013). *La epidemia de cólera en Salta, un desafío para los saberes científicos de la época (1886-1887)* [ponencia]. XIV

Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Uribe, A. (2011). Informe de trabajo de investigación arqueológica en el Sitio La Zanja, Campo La Ribera [informe inédito]. Córdoba, Argentina.



# ¿Qué culpa tiene el murciélago?

*Una reflexión en perspectiva histórica de largo plazo sobre pestes, epidemias y pandemias*

*Mariana Mondini\**

*A. Sebastián Muñoz\*\**

\* Investigadora de CONICET en el Laboratorio de Zooarqueología y Tafonomía de Zonas Áridas (LaZTA), Instituto de Antropología de Córdoba (IDACOR-UNC-CONICET). Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Es Licenciada en Ciencias Antropológicas, orientación Arqueología (UBA); Diplomada en Estudios Avanzados en Paleontología por la Universidad Autónoma de Madrid y Doctora por la UBA, área Arqueología.

✉ [mmondini@ffyh.unc.edu.ar](mailto:mmondini@ffyh.unc.edu.ar)

\*\* Docente en la cátedra Evolución Humana del Departamento de Antropología (FFyH-UNC); Investigador de CONICET en el Laboratorio de Zooarqueología y Tafonomía de Zonas Áridas (LaZTA), en el Instituto de Antropología de Córdoba (IDACOR-UNC-CONICET). Es Licenciado en Ciencias Antropológicas, orientación Arqueología (UBA) y Diplomado en Estudios Avanzados en Paleontología, por la Universidad Autónoma de Madrid, y Doctor por la UBA, área Arqueología.

✉ [asmunoz@ffyh.unc.edu.ar](mailto:asmunoz@ffyh.unc.edu.ar)

*La naturaleza es fundamentalmente relaciones, es un construir y moler y rehacer siempre con los mismos materiales. Todas las personas que estamos aquí, y también los bacalaos, los tigres, las lombrices, los tomates que languidecen en el supermercado y las levaduras que levantan el pan, estamos hechos con los mismos átomos que se vienen tejiendo y destejiendo y retejiendo desde hace millones de años. Estos átomos antiguos primero formaron parte de esa persona que dibujó el bisonte en Altamira, no muy lejos de aquí, luego se reciclaron para formar a los murciélagos que dibujó Goya y para formarlo a Goya mismo...*

(Díaz, 2019, párr. 5)

Hoy es hoy, pero ¿hoy es hoy? Solemos pensar que sí y el aislamiento social, que nos impusimos para preservarnos de la pandemia SARS-CoV-2, nos hace transcurrir por días que se parecen mucho entre sí. Pero, lo cierto es que la vida es transformación, como señala Sandra Díaz en el epígrafe, y cada día es diferente y representa una constante tensión entre equilibrios y desequilibrios. Esas transformaciones, a lo largo del tiempo, se remontan al origen de la vida misma: las células complejas de plantas, animales y hongos producen su energía gracias a que un organismo sin membrana nuclear, una arquea, se tragó a otro, una bacteria, y esta no fue digerida, sino que continuó viviendo dentro de la arquea, produciendo energía para ella (Arsuaga, 2019). Hoy, pensamos en los virus como algo malo, pero nuestra propia evolución como especie da cuenta de virus (retrovirus) que se incorporaron a nuestro genoma, llegando a formar cerca del 8 % de él, y que cumplen funciones para nosotros. Es decir, somos sistemas abiertos, por eso respiramos y nos alimentamos, tenemos una historia y el desequilibrio forma parte de nuestra realidad más cotidiana.

Uno de los grandes desafíos que enfrenta hoy la humanidad se relaciona con su sustentabilidad y la de la vida en general en el planeta. Y esto no está vinculado de manera directa con enfermedades, sino, en última instancia, con nuestros modos de vida y sus consecuencias a lo largo del tiempo. Entre ellas, se destacan el tamaño de una población global (que se incrementa significativamente cada año); la concentración demográfica en las áreas urbanas en desmedro de las rurales; la dependencia, que estas poblaciones tienen para su alimentación, de un reducido número de especies animales y vegetales; un tráfico desme-

surado de especies silvestres; la alteración genética de organismos en una escala inusitada; la extensión incesante de los paisajes creados o fuertemente modificados por la actividad antrópica a costa de la diversidad biótica a diferentes escalas (que incluyen no solo el exterminio de poblaciones, sino también la de ecosistemas enteros y la extinción de especies completas); la contaminación que estas y otras actividades producen y las variables consecuencias de este proceso de ocupación del espacio y utilización de recursos sobre el planeta.

Está claro que nuestra historia como “otra especie única” —*sensu* (Foley, 1987)— en este planeta no puede concebirse sin vernos inmersos en él. Cada uno de nosotros forma parte de una generación que *dialoga*, de distintas maneras, con generaciones pasadas y futuras. Estos diálogos involucran herencias de distintos tipos, paisajes, tecnologías, ideas y, también, enfermedades. Podemos aprender del pasado y construir un futuro. Ya sea en los múltiples viajes que, sin buscarlo, llevaron a nuestra especie desde África hacia prácticamente todo el mundo (incluida América) como en la historia más reciente en nuestro joven país, Argentina. Lo que hoy somos, cómo vivimos y cómo nos vemos a nosotros mismos no puede escindirse de nuestro lugar. Y, allí, entran no solo nuestra gente, sino, también, nuestros paisajes, nuestro clima, nuestras plantas y animales y tantas cosas más. Nuestras relaciones con todo ello se han ido entretejiendo a lo largo de siglos y siglos. Contrariamente a lo que se pensaba mucho tiempo atrás, sabemos que los humanos no somos los amos del mundo, controlándolo a nuestro antojo, sino que nos hemos ido moldeando mutuamente, al igual que les sucede a todas las especies.

Hoy, nos encontramos, en alguna medida, sorprendidos de que un virus microscópico tenga la capacidad de diezmar a una parte importante de nuestra población sin que, por ahora, podamos más que mantenerlo lo más aislado posible. Y, los que nos ponen en peligro son los comportamientos propiamente humanos: el contacto físico, hablar, compartir espacios, actividades y artefactos. Sin embargo, si por un momento tomamos distancia de nuestra vida cotidiana y lo vemos en una escala temporal más larga, observaremos que esto no es una excepción en nuestra historia como especie ni en la de otros seres que habitan la Tierra. Es que esta perspectiva de largo plazo es clave para entender lo que somos hoy y lo que nos pasa.

En estos días de pandemia, nos preguntamos, una vez más, cómo empezó todo esto. Y, encontramos referencias a distintos problemas: a la fauna, como el murciélago o el pangolín que podrían haber pasado el virus a los humanos; a las costumbres, tales como el consumo de fauna silvestre que podría haber propiciado este traspaso; y, sobre todo, a la manera de producir del capitalismo que arrasa con ecosistemas enteros y es un caldo de cultivo para estos saltos de hospedador. Y, ahí, se encuentra buena parte del problema. Las especies animales silvestres se han utilizado siempre en preparaciones tradicionales y sabemos que los virus han pasado a hospedadores humanos muchas veces en la historia de nuestra especie. Incluso, hemos heredado enfermedades de otras especies relacionadas con la nuestra, como es el caso de un tipo de papilomavirus que tanto problema nos trae hoy en día y que los humanos modernos (nosotros) nos contagiarnos de los neandertales al encontrarnos en Eurasia hace miles de años.

Lo que de alguna manera resulta novedoso y es propio de nuestro tiempo actual es la escala del impacto humano en los ecosistemas. Hemos alcanzado una capacidad sin precedentes de impactar y modificar el clima, el medio ambiente, el suelo y el subsuelo de nuestro planeta y también de los alrededores (la basura espacial que orbita la tierra ya es un problema para las actividades espaciales). Esta capacidad implica cambios importantes en la distribución de especies, el aumento creciente en el uso de unas pocas especies domésticas para la alimentación, el desplazamiento y extinción de especies silvestres, la destrucción y pérdida de los registros ambientales que nos permiten conocer la historia de nuestro planeta y de los arqueológicos que nos permiten conocer nuestro propio pasado, entre otras cosas. Estos niveles de impacto son tan importantes, que los científicos han propuesto un nuevo tiempo geológico o época geológica, caracterizado por la huella humana en el planeta a partir de la Revolución Industrial. Es conocido como Antropoceno (del griego *anthropos*, humano, y *kainos*, nuevo) (Corona Martínez, 2011). Este impacto comienza mucho antes, en el Paleoceno (del griego *palaios*, antiguo), que, se sugiere, tuvo lugar desde hace ya unos 10.000 años, con la incorporación de la agricultura en distintos lugares del mundo y los cambios consecuentes en el uso de la tierra y la deforestación resultante (Smith y Zeder, 2013).

Para comprender y dimensionar estas cuestiones en profundidad, es indispensable, entonces, una escala temporal de largo alcance. Las disciplinas científicas que abordan estas grandes escalas se conocen como disciplinas históricas. Entre ellas, se encuentran la historia, basada en fuentes escritas, y la arqueología, que abarca un rango temporal mucho más amplio. La arqueología estudia el pasado humano (a diferencia de la paleontología, que estudia las plantas y otros animales) a partir del registro material que los comportamientos humanos dejan en el mundo, es decir, las cosas y las huellas que estos comportamientos produjeron y que llegaron a conservarse a lo largo del tiempo, así como su contexto y su distribución. La arqueología no solo estudia las sociedades pasadas y sus relaciones entre sí, sino también sus relaciones con los paisajes, plantas y animales. Esto último incluye aspectos tales como su uso como alimento y el origen de las mascotas domésticas, pero también las zoonosis o enfermedades transmitidas por animales, entre muchos otros temas.

## **Nuestro mundo actual: ¿nunca antes visto?**

Las enfermedades (o mejor dicho, lo que hoy llamamos enfermedades) son tan antiguas como la vida misma y son un componente natural de las comunidades bióticas. En lo que respecta a nuestra especie, su connotación negativa en nuestra sociedad occidental moderna se asocia a los efectos adversos en nuestra salud (o mejor dicho, lo que hoy llamamos salud). Pero, hemos coevolucionado con los agentes infecciosos que causan muchas de nuestras patologías, como las zoonóticas (un 60 % de las enfermedades humanas infecciosas y un 75 % de las emergentes son de origen animal). Las pestes, epidemias y pandemias, en particular, han estado siempre entre nosotros, como muestran muchos trabajos académicos resurgidos a la luz pública ante la actual pandemia y otras obras como, por ejemplo, la Biblia y más de una novela y pinturas clásicas. Aunque, esta es la primera pandemia en alcanzar una escala planetaria tan completa en tan poco tiempo (la gripe de 1918 conformó una pandemia, pero su dispersión entre los continentes a través de barcos de vapor fue mucho más lenta, y la gripe de 2009

no alcanzó las proporciones de la actual pandemia). La antropología biológica, la arqueología y la historia son una fuente inagotable de información en este sentido, tanto sobre las patologías que afectaron a las poblaciones humanas en el pasado como sobre el contexto en el que se dieron<sup>1</sup>.

Hemos visto cómo, en el Antropoceno, no solo han aumentado el tamaño de las aglomeraciones urbanas, la movilidad de las personas y el consumo de recursos renovables y no renovables, sino que lo hemos hecho al mismo tiempo que simplificamos la biodiversidad del planeta, alterando significativamente sus complejas redes ecológicas. Ahora bien, desde una perspectiva histórica como la que proponemos aquí, cabe preguntarnos si estos procesos son recientes o de larga data, dónde hunden sus raíces y a dónde nos están llevando (Braje y Erlandson, 2013). En otras palabras, ¿estos procesos tienen que ver con las condiciones de vida desarrolladas a partir de la Revolución Industrial? ¿o se trata, también, de una cuestión de escala, es decir, de cambios en la magnitud que adquieren las consecuencias del comportamiento humano en el espacio y el tiempo? ¿Acaso se trata de una magnitud tal de estos procesos que pueden acarrear cambios cualitativos más sustanciales?

Reflexionar sobre estas preguntas es fundamental para entender la naturaleza y complejidad del problema. De esta manera, podemos advertir que algunas de las aparentes peculiaridades que señalamos no son tales. Cuando decimos *globalización*, generalmente, pensamos en un fenómeno nuevo, reciente, pero, muchas veces en la historia, ha habido *globalizaciones*. Por ejemplo, cuando, al dispersarnos por América, habitamos como especie todos los continentes no congelados del planeta (Gamble, 2013) o cuando los europeos nos *descubrieron* (desde su perspectiva), dando pie a una irreversible interconexión entre poblaciones de los distintos continentes. Este último proceso tuvo enormes consecuencias para la población americana, ya que entre otras cosas significó la muerte de millones de personas por enfermedades como la viruela. Y, tuvo también importantes consecuencias ambientales, tales como la introducción de especies exóticas de plantas y animales que alteraron significativamente los ecosistemas y el abandono de

---

1 Ver, por ejemplo, Roberts, Wrobel y Westaway (2020).

grandes superficies de tierras agrícolas que fueron reforestadas naturalmente y alteraron, así, el clima de la tierra en los siglos siguientes, al capturar grandes cantidades de dióxido de carbono (CO<sup>2</sup>) de la atmósfera y reducir el efecto invernadero. En general, la historia de distintas sociedades humanas, en diferentes lugares del mundo, muestra procesos vinculados a la explotación de recursos que llevaron a una modificación sustancial de los paisajes, a la extinción de especies animales y vegetales y a la domesticación de otras y a su dispersión voluntaria o involuntaria (Redman, 1999). Estos y otros procesos han ocurrido en distintas escalas espaciales y temporales desde hace miles de años, generalmente, atravesando numerosas poblaciones y generaciones y son parte de la naturaleza de la especie humana, en tanto miembros de las comunidades faunísticas y bióticas en general que coevolucionamos con otras especies.

Otro aspecto que se vuelve evidente al considerar las sociedades que nos precedieron es que, si bien la plasticidad que caracteriza al comportamiento humano ha permitido, entre muchas otras cosas, la dispersión en escala global de nuestra especie, esa plasticidad no siempre posibilitó una salida exitosa a los “cuellos de botella” ambientales o tecnológicos, como muestra la desaparición de diversas sociedades lo largo del tiempo (Diamond, 2017). Es que el pasado no representa un estado prístino en el que las sociedades humanas vivían en armonía con su ambiente. Esto se relaciona no solo con las restricciones impuestas por diferentes especies y ambientes, sino también con el hecho de que el comportamiento humano tiene lugar en el marco de relaciones sociales, políticas y económicas y de contextos simbólicos, que pueden tanto facilitar como limitar el rango de opciones a tomar frente a una encrucijada ambiental.

Es que, para entender los problemas ecológicos y ambientales a los que se enfrenta hoy la población humana global y evaluar su proyección futura, necesitamos comprender no solamente las consecuencias de los procesos que generamos actualmente en esta escala sobre el planeta, sino también su historia y su variabilidad a lo largo de ella (Balmford y Bond, 2005). El diagnóstico preciso de la situación actual y reciente, alimentado de datos fácticos tales como cuántas y cuáles especies de plantas y animales se pierden y qué volumen tienen las emisiones de carbono que llegan a la atmósfera cada año, ha de ser

complementado con herramientas conceptuales que permitan entender los problemas en el largo plazo, lo que incluye intentar comprender las causas últimas que subyacen a estos procesos.

## Y al final, ¿qué culpa tiene el murciélago?

Las relaciones entre los humanos y los animales son una parte sumamente importante de nuestras vidas cotidianas, ya que estos últimos forman parte de nuestra alimentación, nuestra tecnología y nuestra vida afectiva, entre otras cosas. Estas relaciones vitales, como vimos, son fruto de una larga historia. De hecho, nosotros mismos, *homo sapiens*, somos animales y hemos coevolucionado con otras especies del reino animal.

Pero entonces, volviendo a los interrogantes que nos hiciéramos al principio, ¿qué tan nueva es la transmisión de un virus tan contagioso entre los humanos como el SARS-CoV-2? ¿Y cómo es que pasó de los murciélagos o los pangolines (si es que se confirma alguna de esas hipótesis) a nuestra especie?

Para entender en profundidad estas preguntas, es necesario correr nos del lugar antropocéntrico en que muchas veces nos posicionamos<sup>2</sup> y comprender las condiciones bajo las cuales un virus que típicamente reside en una especie silvestre pudo saltar a otro hospedador, concretamente a nuestra especie,<sup>3</sup> y dispersarse tan rápidamente. Ese contexto se relaciona con un hábitat urbano, un modo de vida industrializado y un mundo hiperconectado. Es decir, no se trata de algo nuevo, sino del contexto en que esto ocurre. Cada contexto histórico es singular, como el que vivieron los neandertales y humanos modernos hace unos 50.000 años o el de europeos y americanos hace algo más de 500 años o nuestra sociedad global en la actualidad. El hecho de que el virus SARS-CoV-2, que causa la enfermedad conocida como COVID-19, preocupe más por su alta capacidad de contagio que la de mortalidad, no habla tanto del virus como de nosotros mismos. Si nuestras sociedades no se caracterizaran, en el presente, por la alta densidad demo-

---

<sup>2</sup> Ver, por ejemplo, Muiño (2020).

<sup>3</sup> Si bien este es el caso con el SARS-CoV-2, este también puede transmitirse de los humanos a otros animales. Ver, por ejemplo, "Buscan evitar que los humanos contagien a los murciélagos" (2020).

gráfica (más del 50 % de la población del mundo vive en ciudades) y por la hiperconectividad (más de 3.000 millones de personas viajan por año en avión), seguramente el impacto de este virus sería diferente.

Como señalamos, en mayor o menor escala, este tipo de problemas ocurrió muchas otras veces en nuestra historia. Y esta pandemia, específicamente, viene siendo anunciada por los científicos desde hace más de diez años (Flores, 2020). Así, es que los supuestos *gurúes* que *predijeron* esta pandemia no hicieron más que mirar las cosas en perspectiva y, a partir de allí, estimar que había una alta probabilidad de que en algún momento eso ocurriera.

De hecho, sabemos que varios de los virus más infecciosos de las últimas décadas (como la *gripe aviar* y la *gripe porcina*) están estrechamente vinculados a la cría industrial de animales, que implica condiciones de hacinación y un uso masivo de pesticidas, de antibióticos y de antivirales preventivos, entre otras cosas. Lo mismo ocurre con el tráfico y explotación intensiva (generalmente ilegales) de fauna silvestre a gran escala, para abastecer a mercados hacinados en centros urbanos. Estas condiciones crean un caldo de cultivo para virus y bacterias resistentes, que, además, están en estrecho contacto con los humanos. Mientras que el consumo de animales silvestres y, más tarde, la cría de domésticos han sido parte central de nuestra evolución como especie y de nuestro modo de vida a lo largo de toda la historia, son las condiciones mencionadas, que se dan en una escala sin precedentes en nuestras sociedades más industrializadas, las que fomentan estos saltos de hospedador.

Pero, no solo creamos, los humanos, esos escenarios propicios para la propagación de estos patógenos, sino que además propiciamos su transmisión al destruir hábitats enteros, en gran medida, por la expansión de la frontera agropecuaria. Esto promueve el desplazamiento de especies silvestres y, con ellas, de los virus que portan (y que, dentro de ellas, están controlados) a otros hospedadores y en otras condiciones donde, como vimos, se reproducen a una tasa mucho mayor (de allí, la palabra que tanto usamos en estos días: *viralizarse*). Mientras que algunos se preguntan si ser veganos o vegetarianos ayudaría a evitar estas epidemias, el hecho de que es, precisamente, la ampliación de la frontera agrícola la que más incide en la deforestación y destruc-

ción de hábitats, en general, sugiere que la solución a este problema no pasa por allí.

Finalmente, como señalamos, el hecho de tener una interconexión tan extendida e intensiva entre poblaciones de nuestra especie, a lo largo y ancho del planeta, fue otro ingrediente necesario para una propagación veloz de la COVID-19. Como vimos, esta *globalización* se dio muchas veces en nuestra historia y, también, en esos casos llevó patógenos de unas poblaciones a otras. Así es que lo novedoso hoy en día no es el hecho de migrar, desplazarnos, movernos, algo que es parte de nuestra naturaleza como humanos. Lo novedoso es, en todo caso, la masividad de los desplazamientos, su escala espacial y la velocidad a la que nos movemos por el planeta y más allá.

¿Y de ahora en más, qué? La evolución no es teleológica, no tiene un propósito u objetivo hacia el cual avanzar, por lo que es imposible predecirla. Los cambios no presuponen un rumbo predeterminado, así como no todas nuestras interacciones con otros seres son exitosas o perjudiciales *a priori*. Pero, si miramos hacia atrás, podemos ver qué llevamos en nuestra *mochila* cultural, con la cual hemos llegado desde nuestros inicios como especie hasta acá, que nos pueda ayudar a comprender cómo vivir mejor hoy. Y, si hay algo en común a las mochilas de todas las poblaciones humanas, es la plasticidad que le otorgan sus comportamientos para vivir bajo condiciones muy diferentes. En la actualidad, no todos vivimos en enormes urbes consumiendo animales hacinados y destruyendo ecosistemas enteros para plantar variantes transgénicas de cultígenos como la soja. De hecho, una inmensa porción de la humanidad vive de la producción de alimentos a pequeña escala, la recolección, la caza y la pesca. Incluso en las grandes ciudades, muchos hemos vuelto a un consumo más tradicional basado en la agroecología. Estos comportamientos son parte de nuestra herencia cultural y, en el marco del paradigma de *una sola salud*<sup>4</sup> (un concepto introducido en el año 2000 que asume las interconexiones entre la salud de las personas, los animales, las plantas y el ambiente en general e, implícitamente, nuestra historia común), posiblemente sean una de las llaves de un futuro sustentable.

---

4 Ver Oficina Internacional de Epizootias (s.f.). Para una serie de recomendaciones sobre el COVID-19 desde este enfoque, ver: Díaz, León, Presman, Gutiérrez, Bernardello, Cabido, Perillo, Robledo, Vivas, Cáceres, Balzarini y Navarro (2020).

Como muchos han señalado ya, una vacuna contra la COVID-19 podría frenar esta enfermedad en nuestra especie, aunque no sería la solución de fondo para las causas últimas del salto del SARS-COV-2 a los hospedadores humanos, como el de otros virus recientes y seguramente otros por venir<sup>5</sup>. En este sentido, el rol de las ciencias de la vida es bastante evidente, y recientemente se han hecho muchos esfuerzos por incorporar las ciencias sociales a los debates de las causas de la pandemia, sus consecuencias y las perspectivas futuras<sup>6</sup>. Desde aquí, abogamos, también, para que la perspectiva de largo plazo (y, por ende, en muchos casos de causas últimas, consecuencias perdurables y soluciones sustentables), que proporcionan disciplinas históricas como la arqueología, la paleontología, la antropología biológica y la propia historia, sea incorporada en las investigaciones y en las políticas públicas de cara al futuro.

## Bibliografía consultada

- Aliaga, J., Kornblihtt, A. & Paenza, A (2020, 13 de septiembre). ¿Cómo combatir la pandemia? *El Cohete a la Luna*. <https://www.elcohetealaluna.com/como-combatir-la-pandemia-seis-meses-despues/>
- Arsuaga, J. L. (2019). *Vida, la gran historia: Un viaje por el laberinto de la evolución*. Ediciones Destino.
- Buscan evitar que los humanos contagien a los murciélagos. (2020, 28 de abril). *La Gaceta de Salta*. <https://www.lagacetasalta.com.ar/nota/136153/actualidad/buscan-evitar-humanos-contagien-murcielagos.html>
- Balmford, A. & Bond, W. (2005). Trends in the state of nature and their implications for human well-being. *Ecology Letters*, 8, 1218-1234.

---

<sup>5</sup> Ver, por ejemplo, Food and Agriculture Organization of United Nations, World Organization for Animal Health & World Health Organization (2020).

<sup>6</sup> Ver, por ejemplo, Aliaga, Kornblihtt, Paenza et al. (2020) y Grimson (2020).

- Braje, T. J. & Erlandson, J. M. (2013). Human acceleration of animal and plant extinctions: A Late Pleistocene, Holocene, and Anthropocene continuum. *Anthropocene*, 4, 14-23.
- Corona Martínez, E. (2011). El Antropoceno: nueva era y nuevos retos para las ciencias antropológicas. *El Tlacuache*, 493.
- Diamond, J. D. (2017). *Colapso. Por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*. Debate.
- Díaz, S. M. (2019, 18 de octubre). Sandra Myrna Díaz: “La naturaleza es el tapiz de la vida; nos entreteje y nos atraviesa”. ABC. [https://www.abc.es/cultura/abci-sandra-myrna-diaz-plantas-llevan-cabo-increible-acto-transformar-moleculas-inanimadas-vida-para-todo-planeta-201910181909\\_noticia.html](https://www.abc.es/cultura/abci-sandra-myrna-diaz-plantas-llevan-cabo-increible-acto-transformar-moleculas-inanimadas-vida-para-todo-planeta-201910181909_noticia.html)
- Díaz, S., León, A. E., Presman, C., Gutiérrez, A., Bernardello, G., Cabiado, M., Perillo, M. A., Robledo, W., Vivas, L., Cáceres, C., Balzarini, M. & Navarro, J. (2020, 26 de junio). *El COVID-19 es el resultado del modelo de apropiación de la naturaleza*. [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd-j5Pmsk-5szRpcCYF-vY3x3fhJspPZ8RQ8rbos\\_gVnDd5QoA/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd-j5Pmsk-5szRpcCYF-vY3x3fhJspPZ8RQ8rbos_gVnDd5QoA/viewform)
- Food and Agriculture Organization of United Nations, World Organization for Animal Health & World Health Organization. (2020, 9 de septiembre). *FAO/OIE/WHO Tripartite Statement on the Pandemic Risk of Swine Influenza*. [https://www.oie.int/fileadmin/Home/eng/Animal\\_Health\\_in\\_the\\_World/docs/pdf/Swine\\_influenza/2020-09\\_Tripartitestatement\\_RiskSwineFlu.pdf?fbclid=IwAR27-68CCVomErgf6ot-ozLZ91YgK-C2VNkrrMC44YbM-YouFTB3dA4AHoQ4](https://www.oie.int/fileadmin/Home/eng/Animal_Health_in_the_World/docs/pdf/Swine_influenza/2020-09_Tripartitestatement_RiskSwineFlu.pdf?fbclid=IwAR27-68CCVomErgf6ot-ozLZ91YgK-C2VNkrrMC44YbM-YouFTB3dA4AHoQ4)
- Foley, R. (1987). *Another unique species: patterns in human evolutionary ecology*. Longman.

- Flores, D. (2020, 17 de abril). Esta pandemia viene siendo anunciada por la Ciencia desde 2007. *Lillo*. <http://www.lillo.org.ar/prensa/noticias/2020/covid-19-pandemia-anunciada-desde-2007>
- Gamble, C. (2013). *Settling the Earth: the archaeology of deep human history*. Cambridge University Press.
- Grimson, A. (dir.). (2020). *El futuro después del COVID-19*. Jefatura de Gabinete de Ministros. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el\\_futuro\\_despues\\_del\\_covid-19\\_o.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el_futuro_despues_del_covid-19_o.pdf)
- Muiño, E. S., (2020, 28 de abril). COVID-19, Antropoceno y retorno de la naturaleza. *El Salto Diario*. <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/covid-19-antropoceno-y-retorno-de-la-naturaleza>
- Oficina Internacional de Epizootias. (s.f.). Una sola salud. <https://www.oie.int/es/para-los-periodistas/una-sola-salud/>
- Organización Mundial de Sanidad Animal. (2009). Un mundo, una salud. Resumen del documento FAO/OIE/OMS. *Boletín*, 2009(2), 3-7. [https://www.oie.int/fileadmin/Home/esp/Publications\\_%26\\_Documentation/docs/pdf/bulletin/Bull\\_2009-2-ESP.pdf](https://www.oie.int/fileadmin/Home/esp/Publications_%26_Documentation/docs/pdf/bulletin/Bull_2009-2-ESP.pdf)
- Redman, C. (1999). *Human Impacts on Ancient Environments*. The University of Arizona Press.
- Roberts, C., Wrobel, G. D. & Westaway, M. (2020, 15 de junio). What the archaeological record reveals about epidemics throughout history –and the human response to them. *The Conversation*. <https://theconversation.com/what-the-archaeological-record-reveals-about-epidemics-throughout-history-and-the-human-response-to-them-138408> .
- Smith, B. D. & Zeder, M. A. (2013). Anthropocene. *Anthropocene*, 4, 8-13.



# Este 24 marchamos en casa

*Aislamiento Social Preventivo y  
Obligatorio y las manifestaciones  
sociales en tiempos de pandemia*

*Melisa Paiaro, Eliana Lacombe, Mariel Slavin,  
Maricel López, Melina Masi, Itatí Pedro, David  
Schäfer, Romina Chain y Carina Tumini\**

\* Todas las autoras y el autor son integrantes del equipo de investigación: "Acontecimientos críticos, experiencias y (re)construcción de memorias sociales", dirigido por la Dra. Eliana Lacombe y co-dirigido por la Lic. Melisa Paiaro, radicado en el Museo de Antropología/IDACOR de la FFyH-UNC.

✉ paiaro.melisa@gmail.com | elilacombe@gmail.com | marielitaslavin1@gmail.com | maricellopez921@gmail.com | melina.masi@gmail.com | pedroitati@gmail.com | davidschafer@upc.edu.ar | romischain@gmail.com | carinatumini@gmail.com

# Introducción

Las siguientes páginas son el resultado de un trabajo de reflexión y escritura colectiva acerca de los desafíos y transformaciones que impuso el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) a las formas habituales de protesta/manifestación en Argentina. Para pensar sobre estas cuestiones, detendremos la mirada en una de las manifestaciones públicas más importantes y multitudinarias que tienen lugar en el calendario anual de nuestro país: la Marcha del 24 de marzo. Focalizamos en ella ya que, por una parte, esta conmemoración/manifestación callejera es la primera que se vio desafiada y transformada a raíz de las medidas sanitarias contra la pandemia de COVID-19. Pero además, porque esta Marcha no solo tiene un sentido conmemorativo en repudio al golpe militar de marzo de 1976<sup>1</sup>, sino que ha devenido un espacio donde se hacen visibles las principales luchas y demandas del presente. En tal sentido, es un hecho social representativo de una multiplicidad de luchas, manifestaciones y demandas; un acontecimiento *bueno para pensar*<sup>2</sup> la reconfiguración de las relaciones entre espacios públicos, cuerpos y demandas sociales en tiempos de “cuarentena”.

El 19 de marzo, mediante la declaración del ASPO, el Gobierno nacional prohibió a las personas salir de sus lugares de residencia como medida de prevención para los contagios de COVID-19. El Decreto 297/2020, además, creaba una nueva categoría de ciudadanos, los denominados “trabajadores esenciales”, únicos autorizados a transitar por el espacio público para ejercer sus tareas. A partir del mencionado decreto, todas las actividades presenciales consideradas “no esenciales” fueron suspendidas y muchas tareas laborales pasaron a realizarse a través de la virtualidad. De esta manera, durante el aislamiento obligatorio, la mayor parte de la vida de quienes no somos “trabajadores

---

1 Tal como plantea Lorenz (2002), “la fecha ha pervivido como un hito de la memoria colectiva de los argentinos. En un primer momento debido a una política estatal, y luego mantenida por la presión de un movimiento que la resignificó radicalmente, afectado directamente por el régimen que instaló el acontecimiento” (p. 97). El autor analiza la manera en que la conmemoración del 24 de marzo ha ido desplazándose de acuerdo a las diferentes coyunturas históricas, dando cuenta de los relatos acerca del pasado que los grupos en disputa sostuvieron relegando y descartando otros.

2 Usaremos cursivas para categorías analíticas, mientras que las comillas serán utilizadas para citas textuales breves y para marcar categorías nativas.

esenciales” transcurrió entre los límites de nuestros hogares. Las relaciones con *otros* y con *el afuera* estuvieron, principalmente, mediadas por redes sociales y medios de comunicación. Así, desde los primeros casos de contagio en el país, se popularizó la consigna “Quedate en casa”, como medida central de prevención contra la pandemia.

El imperativo “Quedate en casa”, como principio de cuidado de la salud, implica la necesaria sustracción de los cuerpos de los espacios públicos y la concentración de la mayoría de las actividades cotidianas en el ámbito doméstico. En este contexto, durante los últimos seis meses,<sup>3</sup> hemos visto radicalmente transformados nuestros modos habituales de vida. Muy rápidamente, el afuera de nuestros hogares se convirtió en un lugar de peligro. El salir a la calle así como el contacto con otras personas debieron ser restringidos al mínimo indispensable; esto es, salir a buscar comida o alguna medicación. Por otra parte, debimos incorporar la medida preventiva de “distanciamiento social”; tuvimos que aprender a volver consciente el lugar que ocupa nuestro propio cuerpo en un espacio determinado y su relación con el cuerpo de los demás. De esta manera, las medidas de prevención sanitaria procuraron sustraer los cuerpos del espacio público.

La efectivización de la medida de aislamiento obligatorio implicó, entre otras cuestiones, otorgar mayor poder a las fuerzas de seguridad para ejercer el control sobre la circulación de personas en los espacios públicos. También, desde el Estado se promovió el control social horizontal habilitando la denuncia ciudadana a la violación de la cuarentena<sup>4</sup>. Durante el primer mes de vigencia del ASPO, en Buenos Aires, el 70 % de las detenciones estuvieron vinculadas a la violación a esta medida. Solo en los dos primeros meses se registraron en todo el país

---

3 Es importante señalar que, a lo largo de este período, la “cuarentena” fue adquiriendo diversos matices, aperturas y cierres de actividades que fueron determinados por la definición de diferentes fases de acuerdo al avance de los “casos confirmados” de COVID-19, según los diversos barrios o localidades de las 24 provincias argentinas. Sin embargo, durante el primer mes de vigencia del Decreto 297/2020, la totalidad de la población del territorio nacional fue alcanzada por las mismas estrictas medidas del ASPO.

4 Por ejemplo, los Ministerios de Salud y de Seguridad de la Nación (2020) abrieron una línea telefónica gratuita para denunciar violaciones a la cuarentena o violencia institucional.

más de 8 millones y medio de infracciones<sup>5</sup>. Entre el 20 de marzo y el 9 de junio, en Córdoba, se registraron más de 30 mil detenciones por violar la cuarentena.<sup>6</sup>

Los riesgos sanitarios y la penalización de ocupar corporalmente los espacios públicos generaron un particular desafío para todos los movimientos sociales que utilizan como herramienta de lucha y manifestación política las protestas callejeras: marchas masivas, cortes de ruta, manifestaciones frente a instituciones públicas, etc. Considerando que, durante los últimos siglos, los cuerpos manifestándose en la calle han sido la forma consagrada de las luchas sociales, y que la pandemia agravó muchas problemáticas laborales, sanitarias, de violencias de género, etc., el aislamiento obligatorio configuró un particular desafío para expresar y visibilizar las demandas.

Según Sigal, la dimensión protestataria alude a la instalación de una demanda en la que se exhiben cuerpos “dotados de una materialidad visual y sonora que es convertida en signo por los participantes y los espectadores (...) Los cuerpos significantes son el componente necesario y esencial de una demostración protestataria” (Sigal citada en Solís, 2008, p. 235). Para esta autora, además, los cuerpos manifestantes son conmensurables y producen una escenificación ejecutada para ser vista (Sigal citada en Solís, 2008). Es decir, que la dimensión política de las demandas se conforma en el proceso de comunicación entre quienes se expresan y quienes observan o son testigos del acontecimiento.

Además, diversos estudios dan cuenta de la relevancia que ha mantenido el uso político de la calle en diferentes momentos de nuestra historia nacional. En palabras de Solís (2008), este “uso político de la calle ha tomado formas autónomas y heterónomas respecto del Estado, según las circunstancias, utilizando dramaturgias divergentes según sus promotores y finalidades” (p. 235). Algunos autores (Sábato, 1998; Da Silva Catela, 2001; Svampa, 2005; entre otros) consideran que las manifestaciones callejeras son formas alternativas de hacer política por fuera de los espacios tradicionales o institucionalizados.

---

5 Ver: “Más de 8 millones y medio de personas fueron sancionadas por violar la cuarentena” (2020).

6 Ver: “Suman 30.465 los detenidos por transgredir la cuarentena en Córdoba” (2020).

En particular, en relación a la Marcha del 24 de marzo, Solís (2008) señala su doble funcionalidad: por una parte, como un acto conmemorativo, orientado a construir memorias sobre el pasado dictatorial, y por otro, su carácter de “acto político”, en el que se articulan las demandas del presente. En el mismo sentido, Lacombe (2015) ha indicado que la Marcha del 24 de marzo es una una ceremonia de conmemoración y repudio en la que se intersectan diversas representaciones sobre el pasado reciente, se concretan luchas por la memoria, pero también, se escenifican y expresan múltiples demandas sociales del presente. En tanto conmemoración ritualizada, la Marcha comparte dos características con otros rituales: su *formalismo* y la *performatividad* (Connerton, 1993). Es decir, su tendencia normativa y su potencial creativo. La *performatividad* refiere a la capacidad a la vez expresiva y pragmática del ritual, una acción simbólica que “dice” y “hace” algo. Lacombe (2015) ha señalado que la Marcha del 24 de marzo expresa y conforma una *comunidad política*. En tanto *performance*, la Marcha está constituida por dimensiones escénicas (espaciales y temporales), expresivas, simbólicas y emotivas. Más allá de su formalismo y tendencia a la estabilización o conservación social, “cada puesta en escena ritual es un acontecimiento que no está completamente determinado por las estructuras sociales, donde también pueden producirse transformaciones e innovaciones” (Lacombe, 2015, p. 91).

En tal sentido, en lo que sigue, nos interesa reflexionar acerca del desafío que implicó para la ejecución de este *ritual cívico* (Díaz Arias, 2007), la prohibición de ocupar corporalmente las calles, lo que desestructura el formalismo consagrado de la Marcha. Nos proponemos describir la creatividad social de ciertos grupos para recrear el ritual, expresar públicamente sus memorias y visibilizar demandas presentes ante los desafíos que impuso el aislamiento obligatorio durante la pandemia de COVID-19. ¿Cómo se canalizan las memorias políticas y demandas sociales en un marco en el cual la confluencia física de personas en espacios públicos y privados está penalizada? ¿De qué manera los cuerpos manifestantes pueden ocupar el espacio público sin salir a la calle? Ya no por razones de control político, sino sanitario. Nos preguntamos, particularmente, por la relación entre espacialidades, temporalidades, cuerpos y demandas sociales.

## Todos los 24, este 24

En el contexto abierto por la pandemia, la primera gran manifestación masiva que se retiró del espacio público fue la Marcha del 24 de marzo. Como ya hemos señalado, se trata de la conmemoración cívica más importante y convocante de las últimas décadas.<sup>7</sup> El 13 de marzo de este año, las distintas organizaciones del Movimiento de Derechos Humanos<sup>8</sup> comunicaron públicamente la decisión que habían tomado de suspender la histórica Marcha. Si bien, para ese entonces, aún no había sido decretado el ASPO, esta determinación se alineaba con las recomendaciones del Gobierno nacional que instaba a evitar aglomeraciones para ayudar a mitigar la propagación del COVID-19. Luego de más de 30 años de realizarse ininterrumpidamente, tanto en contextos políticos adversos y represivos como en otros más favorables, esta fue la primera vez que la Marcha del 24 fue suspendida.

En Córdoba, el 24 de marzo se ha ido convirtiendo, de manera paulatina, en un espacio político donde, año tras año, se reúnen decenas de miles de personas en las calles, volviéndose un escenario privilegiado no solo para la reafirmación de memorias sobre el pasado dictatorial, sino también para la expresión de diversas demandas y luchas actuales: contra la violencia institucional, por la igualdad de género, por la diversidad sexual, luchas ambientales, demandas sindicales, entre otras. En este sentido, como advierte Solís (2008), esta marcha se ha vuelto un espacio denunciativo, conmemorativo pero también de sociabilidad “ambulante”, ha “logrado instalarse en los últimos años como una megamarcha, en la que se articulan micro-movilizaciones que comparten, disputan y amplían los sentidos, según los casos, oficialmente convocantes” (p. 233). Para Lacombe (2015), además,

se trata de un ritual de comunión, materializado en la acción de caminar juntos en un mismo sentido, al mismo ritmo y compartiendo cánticos y gestos corporales, generando la posibilidad de representar y

---

7 En el año 2002, el Congreso declaró este día como “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia” y, en 2006, la estableció como feriado nacional.

8 Abuelas y Madres de Plaza de Mayo, HIJOS, Centro de Estudios Legales y Sociales, Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, y otros.

experimentar la existencia de un colectivo en el cual adscribir un “nosotros” político. (p. 99)

Este año, tras la suspensión de la Marcha, los organismos de Derechos Humanos propusieron una serie de *acciones virtuales* a los fines de evitar aglomeraciones en el espacio público. Lanzaron la campaña “Pañuelazo blanco”, con la que convocaban a que el martes 24 de marzo se compartiera, a través de las redes sociales, fotos de pañuelos blancos colocados en los frentes, balcones y ventanas de cada casa. En Córdoba, los organismos de Derechos Humanos locales (HIJOS-Córdoba, Abuelas de Plaza de Mayo, Madres de Plaza de Mayo, Archivo Provincial de la Memoria, Mesa de Trabajo por los Derechos Humanos de Córdoba) convocaron a utilizar el *flyer* que ya había sido elaborado para la Marcha de este año, poniéndolo en los estados de WhatsApp, en las historias y como foto de perfil en redes sociales. También, instaban a sacarse fotos con la consigna “Yo Marcho En Casa”, a compartir videos, fotos alusivas o de marchas anteriores, a colocar claveles rojos y pañuelos blancos en ventanas, puertas de las casas y balcones. Se solicitó además que, siempre, se publiquen las fotos de esas manifestaciones en las redes con el *hashtag* #24MarchoEnCasa.



**Imagen 1:** Flyer compartido (a través de mails y en redes sociales) por diversos organismos de Derechos Humanos de Córdoba.

Muchas de las personas, grupos e instituciones que habitualmente participamos del ritual de la Marcha del 24 realizamos estas y otras acciones y las compartimos a través de redes sociales.



**Imagen 2:** Imágenes extraídas de la cuenta de Facebook del Archivo Provincial de la Memoria, publicadas el 24 de marzo del 2020.

Además de compartir diversas imágenes, el Archivo Provincial de la Memoria de Córdoba publicó, en su cuenta de Facebook, el mismo 24 de marzo, un video de unos 4 minutos de duración. La cámara fija, en un plano de abajo hacia arriba, muestra un antiguo tanque de agua que parece tener varios metros de altura. La composición de la imagen tiene en el centro al tanque de agua (con su pequeña escalera metálica en el costado izquierdo) completamente iluminado con una luz tenue anaranjada; a sus costados, podemos apreciar un cielo nocturno, levemente estrellado. En el centro de la gran columna del tanque, se proyecta una imagen. No es posible dimensionar su tamaño, sin embargo, sí se pueden distinguir figuras, palabras y la paleta de colores. Se trata de un afiche rectangular de color verde, en cuyo interior destacan, en blanco, las palabras: “justicia, identidad, 30000”, entre otras, las cuales dan forma a un pañuelo blanco. En la parte inferior del afiche, aunque con alguna dificultad por lo pequeñas que se ven las letras, se lee: “44 años del GOLPE. Memorias para el NUNCA MÁS”. Al poner *play* en el video, comienza a sonar la melodía inconfundible del piano que introduce la canción de Charly García, “Los dinosaurios”<sup>9</sup>. En la columna del tanque, donde se veía proyectado el afiche verde, se comienzan a suceder una serie de imágenes hasta dar fin al video. Son proyectadas diversas fotografías de personas desaparecidas y asesinadas, víctimas del terrorismo de Estado; cada una de ellas dura unos pocos segundos en la pantalla, tan solo tres o cuatro. Pero, no se trata solo de sus fotografías, sino que, muchas de ellas, están enmarcadas por un mismo fondo: en el margen superior, en grandes letras mayúsculas, se lee “PRESENTES”; debajo, con un destacado de azul, aparecen apellido y nombres; y, finalmente, alineada hacia la izquierda, el retrato del/la desaparecido/a o asesinada/o.

---

9 Canción de protesta compuesta e interpretada por el músico Charly García, incluida en su segundo álbum como solista, *Clics modernos*, lanzado en 1983. El tema central de la canción es una denuncia, en clave metafórica, a la última dictadura cívico-militar y un homenaje a los desaparecidos.



**Imagen 3:** Imagen extraída de la cuenta de Facebook del Archivo Provincial de la Memoria, publicada el 24 de marzo del 2020.

Se trata de algunas de las fotografías que forman parte del memorial virtual “Presentes”, que se encuentra en la web del Archivo Provincial de la Memoria, y cuya finalidad es “restituir y compartir las identidades individuales y colectivas de los asesinados y desaparecidos de la provincia de Córdoba. Personas recordadas en Córdoba que entre 1974 y 1983 fueron secuestradas, torturadas y ejecutadas por las fuerzas represivas del Estado terrorista”<sup>10</sup>. Así, en lo alto de este enorme tanque, hoy transformado en la vivienda de Ana María, cuyo esposo, Roberto Cristina, aún continúa desaparecido, las imágenes proyectadas de las/los desaparecidas/os pueden ser vistas por los vecinos del barrio y por transeúntes ocasionales. A la vez, es posible mirarlas y revisitarlas, de manera remota y asincrónica, a través de las redes sociales.

---

10 Ver la página web “Memorial Virtual: PRESENTES” del Archivo Provincial de la Memoria.



*Cuando te hacen un regalo que te roba una lágrima de alegría. En un solo gesto un abrazo de tantos condensado. Gracias María Eleonora Cristina por hacer que su imagen sea recordada siempre. Gracias Ana María Ayny Molina por cobijar siempre la memoria y por haber transmitido esa bella capacidad de mimar que tenés. Gracias Ale Frola por esa genialidad silenciosa que al volverse solidaria siempre es grande. A los lectores les comparto esta poesía del recuerdo: Mónica Cappelli presente en el cielo cordobés.*

**Imagen 4:** Imagen y texto publicados en la cuenta de Facebook de Carina Tumini, el 24 de marzo del 2020. Carina es hija de Mónica Cappelli, desaparecida en Rosario el 16 de mayo de 1977. Es el retrato de su mamá, Mónica, el que aparece proyectado sobre el tanque.

Este mismo 24 de marzo, Emilio —integrante de la agrupación HIJOS-Córdoba, cuya activa participación en las Marchas está asociada a las canciones y consignas que vocifera, durante todo el evento, a través de altoparlantes y micrófonos— publicó en su Facebook un video de medio minuto de duración. Este comienza con su imagen, sentado en una silla, en el interior de un departamento, frente a una ventana abierta. Tiene un megáfono en la mano derecha. En las rejas de la ventana, se ven flores rojas de papel crepé, algunas plantas y un gran pañuelo blanco colgado hacia la calle. A medida que avanza el video, el plano de la imagen se va cerrando. De pronto, vemos la cara de Emilio pegada al megáfono que aprieta con ambas manos. De allí, la cámara se dirige hacia afuera de la ventana. Se pueden distinguir, nítidamente, dos grandes edificios de una calle céntrica de la ciudad de Córdoba que se encuentra vacía. A través del megáfono, Emilio grita la consigna: “A 44 años, compañeros desaparecidos... ¡presentes! Compañeros desaparecidos... ¡presentes!...”. Arenga a los vecinos: “¡Vamos los vecinos!

¡Vamos las vecinas! Compañeros desaparecidos...”. La cámara vuelve a centrarse en Emilio para, luego, desplazarse hacia la calle vacía. Emilio dice: “Ahora...” y, desde los edificios vecinos, se escucha: “y siempre”. La cámara acompaña ese diálogo que se genera entre Emilio y las voces que provienen de los edificios colindantes; enfoca a Emilio cuando grita y a los edificios, cuando los vecinos le contestan. La publicación es acompañada por la leyenda “A PEDIDO DEL PÚBLICO” y los hashtag: #SoyLeyenda, #Motoneta, #Metal, #Son30000, #24MarchoEnCasa, #25AñosDeHIJOS.



**Imagen 5:** Imagen extraída de la cuenta de Facebook de Emilio Pihen, publicada el 24 de marzo del 2020

Mora Stiberman, una activa militante feminista, se unió a las marchas cada 24 de marzo munida de sus dos pañuelos, el blanco y el verde. Este año, no compartió la calle para manifestarse. La cuarentena estricta y obligatoria la confinó a los límites de su casa. Sin embargo, su lucha se mantuvo firme al traspasar esa frontera entre el afuera y el adentro, que pareció diluirse al colgar su gran pañuelo blanco en la ventana y el cartel que había hecho para la ocasión. Salió a tomar unas

fotos para, luego, hacerlas correr, junto a muchas otras imágenes, en las redes sociales. Así, sintió que, de algún modo, tomaba las calles y podía unirse a la comunidad conmemorativa.



**Imagen 6:** Imagen extraída de la cuenta de Facebook de Mora Stiberman, publicada el 24 de marzo del 2020.

Además de estas expresiones, durante ese día existieron múltiples posteos en redes donde, junto a los carteles y pañuelos blancos en las ventanas y balcones, aparecían símbolos asociados a otras demandas del presente. Tal fue el caso de fotografías en las que aparecían pañuelos verdes, símbolo de la lucha por el aborto legal, seguro y gratuito. También, en esta *performance* virtual, pudimos ver fotografías de víctimas del gatillo fácil, como es el caso de Facundo Rivera Alegre, desaparecido en los últimos años a causa de la violencia de las fuerzas de seguridad. Asimismo, la consigna de lxs “30.400 Presentes”, que busca visibilizar a miembros del colectivo LGBTIQ+ que fueron vícti-

mas de la última dictadura cívico-militar, también estuvo presente en las redes.<sup>11</sup>



**Imagen 7:** Imagen extraída de la cuenta de Facebook de Eugenio Talbot Wright, publicada el 24 de marzo del 2020. Eugenio es militante trans y de la comunidad LGTB+, hijo de Héctor Talbot Wriyth, militante de Montoneros, desaparecido en octubre de 1976.



**Imagen 8:** Imagen extraída de la cuenta de Facebook de Viviana Alegre, publicada el 24 de marzo del 2020. Viviana es madre de Facundo Rivera Alegre, desaparecido el 19 de febrero de 2012 en Córdoba, a manos de la policía provincial.

A partir de las escenas que hemos descripto, nos preguntamos: ¿Qué capacidad de irrupción tienen los mensajes fragmentarios lanzados al universo virtual en comparación con los cuerpos unidos ocupando la calle? ¿Qué nuevas subjetividades se articulan/desarticulan en las interacciones mediadas por las pantallas? ¿Qué otras experiencias de comunidad surgen al manifestarse de modo virtual?

11 Sobre la referencia a los 400 homosexuales desaparecidos-asesinados en dictadura, ver: Agencia Presentes, 2020.

## Imágenes por cuerpos, casas y redes sociales por calles

*La imagen ve lo que falta.  
La palabra nombra lo que fue.  
Detrás de la imagen está el deseo,  
es el fantasma de día,  
es el sueño por la noche,  
es el oráculo en la vigilia.*

(Quignard, 2016, p. 69)

Podríamos decir que, en el particular contexto de confinamiento por la pandemia, las múltiples formas que adquirió la conmemoración del 24 de Marzo dan cuenta de la capacidad creativa de personas y organizaciones sociales para generar “nuevos” *vehículos de memoria* (Jelin, 2002) y formas de demanda. Hablamos de “nuevos”, relativizando lo novedoso de las acciones llevadas a cabo, ya que estas formas de construcción de memorias retoman formatos, soportes, símbolos, prácticas que ya se venían desarrollando en manifestaciones públicas, en general, y en torno a la conmemoración del 24 de Marzo, en particular. Sin embargo, lo novedoso en esta circunstancia fue circunscribir las prácticas conmemorativas al espacio doméstico, el espacio considerado “sanitariamente seguro”: nuestras propias casas. La propuesta de “Marchar en casa” desafía los límites tradicionales entre lo público y lo privado, invita a transformar el espacio doméstico en un *soporte de memoria*, en un espacio desde el cual hacer visibles denuncias y demandas del presente ensambladas a memorias del pasado. En tal sentido, la construcción semántica “Marcho en casa” es una especie de oxímoron que trastoca los modos tradicionales en los que se han ejecutado y analizado las manifestaciones públicas, particularmente, *las marchas* como acciones colectivas que demandan “poner el cuerpo” en el espacio público.

Ahora bien, la convocatoria no implicó el mero pasaje de la conmemoración del “espacio público” al ámbito “privado”, sino la politización del espacio doméstico. Cada una de las acciones conmemorativas debía ser realizada, fotografiada y compartida (publicada) en redes so-

ciales. El hashtag #24MarchoEnCasa hacía confluír, en el mundo de la virtualidad, esas acciones y las enlazaba en un acontecimiento común. Así también, los pañuelos y carteles colocados en puertas y ventanas del frente de las casas se convirtieron en *marcaciones de memoria* en “el espacio público”. Puestos allí para interpelar al “afuera” (como si fuese el público que, desde la vereda ve pasar la marcha por la calle), el tanque de agua y el megáfono de Emilio tienden puentes entre la casa (el adentro) y la calle (el afuera). Ambas acciones surgen desde el adentro, pero se proyectan hacia el afuera, buscando ocupar la calle. Esta vez, no con los propios cuerpos, sino con las imágenes de los desaparecidos y con los sonidos de la marcha (los cantos y las consignas). Al ser publicadas en las redes sociales, también permiten a los espectadores “virtuales” (re)vivir, a través de los sentidos de la vista y el oído, la Marcha del 24, y así buscan restablecer, aunque sea por un breve instante, ese ritual de comunión.

En la marcha, los cuerpos representan ideas e instituciones, vínculos y oposiciones, mediante proximidades y distancias. El lugar que cada uno elige para marchar es, generalmente, el grupo de afinidad y pertenencia (...) horas previas al comienzo de la marcha puede verse por la ciudad el movimiento de las columnas que confluyen en el lugar de concentración, generalmente las distinguen vestuarios de un color particular y grandes banderas. Son las marchas dentro de la Marcha. (Lacombe, 2015, p. 101)

Durante este 24 de marzo, los pañuelos blancos, las consignas voceadas a través del megáfono, las fotografías de las/los desaparecidas/os, buscaron *re-escenificar* (Connerton, 1993) la Marcha. La Marcha, en tanto unidad performática, espacial, temporal y jerárquicamente organizada (Lacombe, 2015), ahora aparece disgregada y mediatizada. Los cuerpos manifestantes ya no son los soportes de la Marcha ni la calle es el espacio público dónde irrumpir; sino que, en este nuevo contexto, las fotografías y videos son los vehículos de la demanda y el territorio a conquistar es el espacio virtual. Así como la fuerza/poder de las marchas se mide por la cantidad de personas que caminan juntas en la calle, el espacio virtual se conquista por la cantidad de publicaciones e interacciones producidas. La dinámica de “marchar”, de moverse organizadamente en un sentido por las calles, fue suplan-

tada por la coordinación de otras acciones simultáneas: colgar pañuelos blancos y compartir la foto de la acción realizada. En tal sentido, la acción de “marchar” se concreta en la voluntad de hacerse presente en redes sociales con un mensaje y un *hashtag* común. ¿Quiénes publican? ¿Quiénes interactúan con esas imágenes, símbolos y mensajes? ¿Qué lazos sociales se (re)producen? ¿Qué emociones se vehiculizan a través de los mensajes que circulan virtualmente?

En tal sentido, nos preguntamos por las posibilidades de construir y expresar *comunidad*, que es una de las dimensiones productoras de la Marcha del 24, en tanto *ritual performático* (Lacombe, 2015). Más allá de las experiencias particulares, la Marcha, para muchos, es emocionalmente vivida. Es el lugar y tiempo de los encuentros y los abrazos, de caminar juntos, de cantar juntos, también de las vivencias y expresiones de ciertas tensiones... ¿Es posible recrear comunidad sin cuerpos? Más allá de la distancia corporal y la mediatización de las relaciones, como vimos más arriba, Carina se sintió “abrazada” por María, quien compartió por Facebook la imagen de su madre desaparecida, proyectada sobre la casa-tanque. Ese encuentro íntimo se hace público y, al ser “compartido”, se intensifica con los otros.

Las personas pueden encontrarse emocionalmente a la distancia en función de sus vínculos y trayectorias previas, pero ¿cuán diferente es la experiencia corporal de la experiencia virtualizada? ¿Nuestra subjetividad está siendo moldeada por la preeminencia de la experiencia visual de (meta)imágenes? ¿Es la vida en imágenes, el registro, el documento fotográfico, más potente que el propio acontecimiento? ¿Qué fuerza de irrupción política tiene la manifestación virtual y los cuerpos disgregados?

La nueva “normalidad” nos desafía a pensar en estas nuevas subjetividades colectivas, en las nuevas formas de empoderamiento social, pero también en las limitaciones, restricciones y sujeciones que nos imponen las lógicas visuales y algorítmicas de las redes sociales.

## Bibliografía consultada

- Agencia Presentes. (2020, 23 de marzo). *Memoria LGTB: ¿por qué se habla de 30.400 desaparecidxs en Argentina?* <https://agenciapresentes.org/2020/03/23/memoria-lgbt-por-que-se-habla-de-30-400-desaparecidxs/>
- Archivo Provincial de la Memoria. (2020). *Memorial Virtual: PRESENTES*. <http://www.apm.gov.ar/em/memorial-virtual-presentes>
- Connerton, P. (1993). *Como as sociedades recordam*. Celta Editora.
- Da Silva Catela, L. (2001). *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. Al Margen.
- Días Arias, D. (2007). Memoria colectiva y ceremonias conmemorativas. Una aproximación teórica. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 7(2), 170-191.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Lacombe, E. (2015). La Marcha, la Misa y las Aguas Danzantes: memorias heterogéneas en tiempos y espacios concentrados. *Runa*, 36.1, 91-107.
- Lorenz, F. (2002). ¿De quién es el 24 de Marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976. En: E. Jelin (comp.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"* (pp. 53-100 ) Siglo XXI.
- Más de 8 millones y medio de personas fueron sancionadas por violar la cuarentena. (2020). *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/267417-mas-de-8-millones-y-medio-de-personas-fueron-sancionadas-por>
- Ministerio de Salud. (2020). *Teléfonos de denuncias*. Argentina.gob.ar.<https://www.argentina.gob.ar/coronavirus/telefonos/denuncias>

- Presidencia de la Nación Argentina. (2020). Decreto 297. *Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio*. Boletín oficial. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Quignard, P. (2016). *La imagen que hoy nos falta*. Cuatro ediciones.
- Sábato, H. (1998). *La política en las calles: entre el voto y la movilización: Buenos Aires, 1862-1880*. Editorial Sudamericana Chilena.
- Solis, C. (2008). Para qué es el 24 de marzo. conmemoraciones y uso político de las calles en la Córdoba de los noventa. *Cuadernos de Historia*, 10, 229-256.
- Suman 30.465 los detenidos por transgredir la cuarentena en Córdoba. (2020). *La Nueva Mañana*. <https://lmdiario.com.ar/contenido/226240/ya-son-30196-los-detenidos-por-transgredir-la-cuarentena-en-cordoba>
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Aguilar.



# No todas las casas son dulces hogares:

*sobre el peligro de quedarse  
en casa para las mujeres que  
conviven con sus agresores*

Tamara Nizetich\*

*Un hombre no me define, mi casa no me define, mi carne no me define.  
Yo soy mi propio hogar.<sup>1</sup>*

(francisco, el hombre, 2016)

---

<sup>1</sup> La traducción es propia.

\* Estudiante de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Filosofía (FFyH-UNC).

 taminizetich@gmail.com

# Introducción

La pandemia producida por el coronavirus nos ha obligado a mantenernos en confinamiento desde marzo del 2020. La consecuencia más inmediata de tomar medidas a tiempo es la significativa menor cantidad de casos de contagio y muertes en nuestro país, en comparación con otros países, como Brasil o Estados Unidos, que superan las ciento treinta mil muertes y los casi cincuenta mil casos por día<sup>2</sup>. Esta es una de las consecuencias, quizá, la que el Gobierno más explícitamente buscaba lograr.

Pero, el aislamiento social trajo aparejadas otras consecuencias, positivas y negativas, que no eran directamente perseguidas, sino más bien efectos indirectos, involuntarios, no-intencionales, necesariamente derivados de la falta de circulación y aglomeramiento en el espacio público. Una de las consecuencias positivas es que se ha reducido la contaminación atmosférica e hídrica a nivel mundial, lo que mejoró la calidad del aire y del agua en ríos y canales<sup>3</sup>. Además, es sabido que han disminuido significativamente las tasas de delincuencia, los robos, los hurtos y los accidentes de tránsito<sup>4</sup>.

Sin embargo, la reducción de la violencia contra las mujeres no forma parte de este paquete de consecuencias positivas, sino todo lo contrario: los femicidios no han hecho más que aumentar desde el comienzo de la cuarentena. Esto se debe a que —como ya sabíamos, pero que la cuarentena vino a reafirmar— los femicidas casi siempre viven con las mujeres que asesinan o, al menos, saben dónde ellas viven, porque son pareja, expareja, familiares directos o conocidos cercanos. Por lo tanto, en este tiempo de pandemia, para muchas mujeres, el *quedarse en casa* se ha vuelto más peligroso que salir y exponerse al COVID-19,

---

2 Estas cifras varían día a día y semana a semana. Para una información más actualizada sobre las defunciones y los casos diarios, véase: la página web *Coronavirus (COVID-19)* (Google, 2020) y la de la Organización Mundial de la Salud (2020), *Coronavirus Disease (COVID-19). Weekly Epidemiological Update and Weekly Operational Update*.

3 Véase: "Satélites detectan una reducción de la contaminación atmosférica por la cuarentena" (2020) y "Los arroyos y el río Paraná reciben un alivio por el aislamiento social" (2020).

4 Véase: "Frederic dijo que bajó el índice delictivo gracias a la cuarentena" (2020) y "Efecto colateral de la cuarentena: cayó 33 % la mortalidad en accidentes viales" (2020).

porque para ellas el peligro de morir reside y aumenta dentro de las mismas cuatro paredes que las resguardan del virus.

Cabe aclarar, desde el inicio, que con este trabajo no pretendo brindar argumentos a favor de la, ahora en boga, posición *anticuarentena*, que recientemente ha tomado las calles para reclamar su libertad al contagio, evidenciando un egoísmo notable, ya que no solo arriesgan su propia vida, sino la de todes. Sin embargo, creo que es de una importancia fundamental y, sobre todo, urgente, que la situación actual de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) no nos haga olvidar que allá afuera todavía hay un mundo en el que el machismo no está de cuarentena, sino que se sigue cobrando la vida de centenares de mujeres.

En este sentido, en este trabajo, problematizo, en primer lugar, el modo en que la pandemia por coronavirus desplazó, de algún modo, la visibilización de los femicidios en nuestra sociedad. En segundo lugar, presento los datos recogidos por diversos organismos respecto de los femicidios cometidos en nuestro país, teniendo en cuenta las cifras correspondientes a lo que va del presente año, en comparación con el 2019, prestando particular atención al período de aislamiento. En tercer lugar, retomo algunos conceptos de Butler (2010, 2011, 2017) que nos permiten interrogar la situación actual de pandemia signada no solamente por el coronavirus, sino también por una abrumadora y preocupante cantidad de femicidios.

## **Una pandemia no quita la otra. Además de la pandemia por coronavirus, persisten los femicidios, que atentan contra la vida de las mujeres**

Las pandemias se producen cuando una nueva enfermedad se propaga en distintos países y continentes, debido a que surge un nuevo virus,

frente al cual la mayoría de las personas no son inmunes<sup>5</sup>. Por otro lado, un virus se define como:

Una partícula de código genético, ADN o ARN, encapsulada en una vesícula de proteínas. Los virus no se pueden replicar por sí solos. Necesitan infectar células y usar los componentes de la célula huésped para hacer copias de sí mismos (...) Los virus son submicroscópicos, lo que significa que no se pueden ver en el microscopio. (Graham, s. f., párr. 1)

En este sentido, el COVID-19, un virus que no se ve, causa una enfermedad frente a la cual no somos inmunes, produciendo así un contagio y una propagación sin límites hasta llegar a nivel mundial y, por lo tanto, establecer una pandemia.

Muchas veces, hemos oído la expresión de que el coronavirus es un enemigo invisible, incluso, así lo manifestó el presidente Alberto Fernández, en su carta a los argentinos, haciendo referencia a que la nuestra “es una lucha contra un enemigo invisible, para salvar vidas” (Fernández, 2020, párr. 3). Pero, ¿qué pasa cuando el enemigo no solo es visible, sino incluso conocido y cercano? En este contexto de pandemia, a veces, el enemigo es invisible.

Pero a veces el enemigo es muy visible y está conviviendo con vos en tu casa. Y si no preguntémosle cómo se sienten a esas más de 567 mujeres que llaman todos los días para denunciar violencia de género intrafamiliar, y ni hablar de las más de 25 que fueron asesinadas (entre femicidios y travesticidios). Pero pareciera que allá las vidas que se lleva el patriarcado, y acá las vidas que se lleva el COVID-19. Se las lleva porque efectivamente mata y por qué a las que no mata las vuelve unas vidas invivibles. (Guggiari, 2020, párr. 6)

Entonces, además de este nuevo enemigo invisible, ya teníamos y seguimos teniendo un enemigo visible, que se propaga a nivel mundial, cobrándose millones de vidas, desde hace siglos. En este sentido, “el patriarcado es una pandemia con siglos a cuestas” (Equipo docente

---

<sup>5</sup> Definición adaptada a partir de “Definiciones básicas sobre epidemias, brotes y pandemias” (Jefatura del Gabinete de Ministros, 2020) y de “¿Qué es una pandemia?” (2010).

del Seminario Metodológico de Género de la cátedra Trabajo Social IV, FTS-UNLP, 2020). También así lo señala Giusto (2020):

Había ya pandemia de VG [Violencias de Género]. Las academias y los activismos hace tiempo hablan de genocidio. El más antiguo, el más sistémico, el más global. Es un acumulado de muertes, de vidas despreciadas que difícilmente la pandemia COVID-19 pueda igualar. (párr. 15)

En este sentido, por un lado tenemos, desde hace algunos meses, la pandemia por el coronavirus, un enemigo que está afuera y que no se ve, pero que puede estar en cualquier cosa que toquemos. Este virus no discrimina, ataca a todos por igual. Por otro lado, tenemos, también, lo que podemos llamar *la otra pandemia*, en la que un enemigo visible, desde hace siglos y en todo el mundo, nos arrebató millones de vidas. Este enemigo solo ataca a las mujeres y, en muchos casos, convive con ellas.

Estas dos pandemias se presentan en la actualidad de manera conjunta y, por lo tanto, debemos cuidarnos de la amenaza de muerte en ambas. Pero las medidas de cuidado son, para muchas mujeres, mutuamente excluyentes: quedarse en su casa para protegerse del coronavirus; salir de su casa para protegerse de su agresor, que convive con ellas. En otras palabras: “la consigna de aislamiento social y confinamiento en el hogar se promueve bajo la premisa de que es el lugar seguro desde el cual enfrentar esta pandemia, pero esto no es así para una de cada cinco mujeres” (Parada, 2020, párr. 8). Del mismo modo, Butler (2020) señala:

El hogar suele figurar como un espacio “seguro” contra el virus. Incluso si lo es (lo cual no siempre es cierto), eso no significa que sea seguro para las mujeres que sufren violencia dentro de sus propios hogares. Debería haber otras formas de refugio que no dependan de una falsa idea del hogar como un lugar seguro. (párr. 8)

En este sentido, retomando las palabras de Guggiari citadas anteriormente, el problema que se nos presenta actualmente es que pareciera que las vidas que se lleva el patriarcado se identifican allá, lejos, fuera del marco que recorta lo que vemos y lo que no (en el tercer apartado explico este concepto); mientras que las vidas que se lleva

el coronavirus están acá, frente a nuestros ojos, ocupando todos los límites del marco, llenándolo por completo.

Por supuesto, las muertes por coronavirus son muy lamentables. Pero lo que quiero señalar es que este nuevo enemigo invisible no debiera hacernos olvidar de nuestros enemigos visibles, que ya existían y que siguen existiendo, porque el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) no ha mermado su capacidad de violentar a sus víctimas.

## Las palabras duelen. A veces, los números también

Las mujeres, por ser mujeres, sufrimos innumerables violencias: acoso, violación, hostigamiento, subestimación, discriminación, desigualdad, entre otras. El femicidio es la manifestación de esta violencia llevada al extremo, ya que constituye la muerte de las mujeres por el hecho de ser mujeres. Según el Comité de Expertas del Mecanismo de Seguimiento de la Implementación de la Convención de Belém do Pará (CEVI) (2008):

Los femicidios son la muerte violenta de mujeres por razones de género, ya sea que tenga lugar dentro de la familia, unidad doméstica o en cualquier otra relación interpersonal; en la comunidad, por parte de cualquier persona, o que sea perpetrada o tolerada por el Estado y sus agentes, por acción u omisión. (p. 1)

Según el Registro Nacional de Femicidios de la Justicia Argentina (RNFJA), en 2019, hubo 252 víctimas directas de femicidio<sup>6</sup> en nuestro país, de las cuales el 90 % conocía al asesino:

---

<sup>6</sup> La categoría de *femicidio directo* se establece por contraposición a las categorías de: *femicidio vinculado* (homicidios cometidos contra una/s persona/s, con el objetivo de causar sufrimiento a una mujer cis o trans), *femicidio vinculado por interposición en línea de fuego* (homicidio cometido contra una/s persona/s porque intenta/n impedir una agresión en un contexto de violencia de género) y *otras muertes vinculadas a la violencia de género* (categoría en la que no se pudo determinar si las víctimas eran de *femicidios vinculados* o de *femicidios vinculados por interposición en línea de fuego*). El RNFJA registró, en 2019, 268 víctimas fatales de violencia de género, de las cuales

En el 66 % de los casos los femicidios fueron cometidos por sujetos activos que mantenían un vínculo de pareja (113 casos) o de expareja (66 casos) con las víctimas directas. En el 10 % eran familiares (21 casos directos y 6 otro tipo de familiares) y en el 14 % tenían otro tipo de vínculo (...) solamente un 7 % eran personas desconocidas para las víctimas. No se pudo obtener información sobre esta variable en el 3 % de los casos. (Corte Suprema de Justicia de Argentina y Oficina de la Mujer, 2019, p. 28)

En los casos en que la víctima directa tenía un vínculo previo con el sujeto activo, en el 46 % de ellos las mujeres convivían con su asesino al momento del femicidio (Corte Suprema de Justicia de Argentina y Oficina de la Mujer, 2019, p. 29). En este sentido, de las 252 víctimas, 152 fueron asesinadas en su propia casa y 32 en otra vivienda, lo cual constituye el 60 % y el 13 % del total de casos, respectivamente (Corte Suprema de Justicia de Argentina y Oficina de la Mujer, 2019, pp. 40-41).

Según el Observatorio de Femicidios de la Defensoría del Pueblo de la Nación (2019, p. 6), en 2019, se registraron 280 víctimas de femicidios, incluyendo 240 femicidios directos, 25 femicidios vinculados, 5 suicidios feminicidas<sup>7</sup> y 10 trans/travesticidios. En una gran cantidad de casos, los femicidas eran pareja, expareja, familiar o conocido de la víctima. Solo en 16 casos el femicida era un desconocido. Por lo que, nuevamente, las víctimas conocían a sus victimarios, “concluyendo que la mayoría de los casos de femicidio se produce en el círculo íntimo de la víctima” (Observatorio de Femicidios de la Defensoría del Pueblo de la Nación, 2019, p. 8).

Del total de mujeres asesinadas, 176 murieron en su propia casa, ya sea que convivieran con el femicida (89 casos) o no (87 casos) (Observatorio de Femicidios de la Defensoría del Pueblo de la Nación, 2019, p. 9).

---

252 eran víctimas directas de femicidio y 16 eran víctimas de femicidio vinculado (Corte Suprema de Justicia de Argentina y Oficina de la Mujer, 2019, p. 22).

7 El Observatorio de Femicidios de la Defensoría del Pueblo de la Nación (2019, p. 4; 2020, p. 1) añade la categoría de *suicidio feminicida*, haciendo referencia a los casos en que las mujeres se suicidan como consecuencia de sufrir sistemáticamente abusos y violencia de género perpetrada por hombres.

Los datos difieren en número porque cambian a medida que las investigaciones y causas avanzan, y porque las variables consideradas son ligeramente diferentes, así como también las metodologías de identificación de las causas: mientras el RNFJA basa sus datos en las causas judiciales (Corte Suprema de Justicia de Argentina y Oficina de la Mujer, 2019, pp. 6-7), el Observatorio de Femicidios de la Defensoría del Pueblo se apoya en la recopilación diaria de diarios de todo el país, así como también en las consultas a comisarías, hospitales y fiscalías (Observatorio de Femicidios de la Defensoría del Pueblo de la Nación, 2019, p. 3).

En cualquier caso, una cosa es segura: en 2019, una mujer fue asesinada cada 26 horas (Observatorio de las Violencias de Género Ahora Que Sí Nos Ven, 2019). La mayoría de las veces, en manos de su pareja, expareja, familiar o conocido. En su propia casa.

En el período que va desde el primero de enero y el 31 de julio del 2020, el Observatorio de Femicidios de la Defensoría del Pueblo (2020, p. 1) registró 168 víctimas de femicidio, incluyendo 151 femicidios directos, 13 femicidios vinculados, 2 suicidios feminicidas y 2 trans/travesticidios. En la mayoría de los casos, el femicida era pareja o novio (74 casos), expareja (32 casos) o conocido (35 casos) de la víctima. De nuevo, “la mayoría de los crímenes se producen dentro de un vínculo de pareja o en el seno familiar” (Observatorio de Femicidios de la Defensoría del Pueblo, 2020, p. 3).

Por otra parte, el 73 % de los femicidios fue ejecutado en el domicilio de la víctima, ya sea que conviviera con su femicida (49 casos) o no (57 casos). Como vimos anteriormente, “esta tendencia se mantiene con respecto a períodos anteriores, *el hogar de la víctima es el lugar donde más se vulneran sus derechos*” (Observatorio de Femicidios de la Defensoría del Pueblo, 2020, p. 4).

Según el Observatorio Nacional MuMalá (2020, p. 3), del primero de enero al 30 de agosto del 2020, se registraron en nuestro país 181 femicidios (1 cada 32 horas), de los cuales 161 son femicidios directos, 16 femicidios vinculados y 4 trans/travesticidios. Respecto del vínculo de la víctima con el femicida, en la mayoría de los casos, los femicidios fueron cometidos por la pareja o expareja de la víctima, más precisamente en el 41 % y 22 % de los casos, respectivamente. En un 13 %, el femicida era un familiar y, en un 12 %, era un conocido del círculo ínti-

mo de la víctima. Solo en un 6 %, los femicidios fueron cometidos por un desconocido (Observatorio Nacional MuMalá, 2020, p. 6).

Respecto del lugar en el que se produjo el femicidio, el Observatorio Nacional MuMalá señala que “nuestro domicilio sigue siendo el lugar más inseguro para nosotras” (2020, p. 7). En efecto, el 36 % de los femicidios se cometió en la vivienda de la víctima y el 32 %, en la vivienda compartida con el victimario; siendo que en el 44 % de los casos la víctima y su femicida convivían.

Según el Observatorio de las Violencias de Género Ahora Que Sí Nos Ven (2020), entre el primero de enero al 31 de agosto del 2020, hubo 199 femicidios (1 cada 29 horas), de los cuales 184 fueron femicidios directos y 15 femicidios vinculados. Además, de acuerdo con los datos registrados por este observatorio:

El hogar de las mujeres continúa siendo el lugar más inseguro, ya que el 66 % de los femicidios ocurrió en la vivienda de la víctima. Al mismo tiempo, observamos que los femicidas pertenecen al círculo íntimo de las víctimas, debido a que el 66 % de los femicidios fueron cometidos por parejas o exparejas y en el 12 % por un familiar. (Observatorio de las Violencias de Género Ahora Que Sí Nos Ven, 2020, párr. 3)

En los meses comprendidos dentro del ASPO contra el COVID-19, que implicaron muchas veces la convivencia de la víctima con su agresor, “el riesgo se mantuvo latente y se advirtió un aumento de casos de femicidios” (Observatorio de Femicidios de la Defensoría del Pueblo de la Nación, 2020, p. 2). Comparando el total de casos de femicidios durante el período de aislamiento por la pandemia (del 20 de marzo al 31 de julio) en el presente año, con respecto a años anteriores, se constató que: mientras que en 2020 hubo 98 femicidios, en 2019 hubo 85, en el mismo lapso de tiempo (Observatorio de Femicidios de la Defensoría del Pueblo de la Nación, 2020, p. 2).

Tomando como referencia el 12 de marzo —momento en el que se publicaron las primeras restricciones de circulación y aislamiento por la pandemia de COVID-19—, el Observatorio Nacional MuMalá (2020, p. 8) registra 118 femicidios, de los cuales 105 son femicidios directos, 11 femicidios vinculados y 2 trans/travesticidios. Ante este hecho, la conclusión del informe es que “los femicidios son los únicos delitos

que no descendieron en el periodo de cuarentena” (Observatorio Nacional MuMalá, 2020, p. 8).

Del mismo modo, el Observatorio de las Violencias de Género Ahora Que Sí Nos Ven (2020) señala que, de los 199 femicidios cometidos en lo que va del 2020, 118 se produjeron durante el ASPO, es decir, entre el 20 de marzo y el 31 de agosto. Teniendo en cuenta que la mayoría de las víctimas conocían a su agresor o convivían con él, en el período de cuarentena “las víctimas se encuentran más expuestas al estar aisladas con su agresor” (Observatorio de las Violencias de Género Ahora Que Sí Nos Ven, 2020, párr. 3).

Todos estos datos nos permiten ver, de manera más clara, precisa y cruda, algo que las feministas recalcamos hace años: nos están matando, nuestras parejas o exparejas, nuestros familiares y conocidos, en nuestras propias casas. Ante el ASPO por la pandemia de COVID-19, las víctimas tuvieron que encerrarse en sus casas, junto con su agresor. Como indican los datos consignados, esto trajo aparejado un aumento en la cantidad de casos, en comparación con el mismo lapso en años anteriores. En síntesis, la cuarentena vino a reforzar algo que ya sucedía todos los años, pero que, con el encierro obligado y la subsecuente mayor cantidad de tiempo compartido con el agresor, se incrementó considerablemente, aumentando así la cantidad de femicidios.

Si bien los datos nos dan una cachetada de realidad de manera más tajante, también resultan fríos y opacos, porque no dejan ver quiénes son las mujeres detrás de las rígidas cifras. Detrás de los 118 femicidios producidos en cuarentena, hay 118 mujeres, con sus historias, sus vidas, sus rostros, sus risas, sus formas de pensar y de sentir. Detrás de las vidas perdidas de estas 118 mujeres, hay familias y amigos llorando, hay vínculos de amor desmantelados, hay redes socio-afectivas destruidas, hay niñas que se quedaron sin su mamá. Reconozco la potencia de los datos para hacernos caer en la realidad, para empujarnos a ver los sombríos modos en que acciona el patriarcado, pero también creo firmemente en la importancia de recordar que detrás de los números hay mujeres reales, identificadas por sus nombres y no por un número, mujeres que el machismo nos arrebató. Hay, en definitiva, vidas de mujeres perdidas, que son ahora vidas lloradas.

## Las vidas perdidas de las mujeres asesinadas son vidas que importan y que merecen ser lloradas

A partir de diferentes sucesos del pasado reciente de Estados Unidos —los atentados del 11 de septiembre y los velatorios públicos por la crisis del SIDA—, Butler (2010) se pregunta: en tiempos de guerra, ¿qué vidas son dignas de ser salvadas y defendidas y cuáles no?, ¿qué vidas son consideradas valiosas y cuáles no?, ¿cuáles son las vidas que son dignas de duelo y merecedoras de ser lloradas y cuáles no? Estas preguntas plantean la existencia de una distribución diferencial del duelo público, que es consecuencia de una distribución diferencial del valor de la vida: por un lado, hay vidas que merecen ser lloradas, que importan y que son indignas de ser perdidas; por otro lado, existen vidas que no merecen ser lloradas, vidas prescindibles, que ya se estiman perdidas. En palabras de Butler (2010): “una vida que no es merecedora de ser llorada es una vida que no puede ser objeto de duelo porque nunca ha vivido, es decir, nunca ha contado como una vida en realidad” (p. 64).

En este sentido, la autora se pregunta: ¿se puede vivir una buena vida en medio de una mala vida —entendida como este mundo que establece valores diferenciales a las vidas (Butler, 2017, p. 201)—? El problema es que llevar una buena vida presupone tener una vida reconocida como tal, y aquellos que tienen vidas invivibles no pueden cumplir esta condición, entonces: “¿cómo voy a tratar de llevar una buena vida si no tengo una vida de la que hablar, si la vida que pretendo llevar es considerada prescindible o está de hecho abandonada?” (Butler, 2017, p. 200). Planteado este problema de la justicia e injusticia de esa asignación diferencial de valor a las vidas, la pregunta moral más general de la autora es: ¿cómo llevar una buena vida junto con otros?

Es necesario aclarar que vivir junto con otros no es opcional: vivimos de hecho con otros, que no elegimos y no conocemos. Esta necesaria cohabitación instauro la vinculación y la dependencia de mi yo para con los otros. Dada esta interdependencia, es difícil —sino imposible— realizar una distinción tajante entre un *nosotros* y un *ellos* y,

consecuentemente, pensar en el sujeto moral como un *sí mismo* independiente de un *nosotros*.

De este modo, se introduce el concepto de ontología social corporal: por un lado, es social porque existimos dentro de relaciones ontológicas de interdependencia, que nos unen a los otros y al mundo social que cohabitamos; por otro lado, esta ontología es corporal porque es el cuerpo el que habita estos vínculos interdependientes, estando fuera de sí mismo, en el mundo de (y con) los demás.

Las relaciones que nos unen a los otros se deben a nuestra común vulnerabilidad, que es la condición ontológica de nuestra existencia corporal. Esta vulnerabilidad se debe al hecho de que podemos ser afectados por los demás y de que dependemos de la satisfacción de ciertas necesidades para sobrevivir. Así, no existen cuerpos invulnerables, sino que todos somos vulnerables, porque estamos expuestos y desposeídos.

Si bien todos somos vulnerables, no todos lo somos del mismo modo, ya que, en virtud de una distribución diferencial de la exposición política a la violencia, algunas vidas son más vulnerables que otras. Para expresarlo en los términos enunciados anteriormente: hay vidas vivibles, indignas de ser perdidas, dignas de cuidado y hay vidas invivibles, indignas de duelo.

En este sentido, se introduce una distinción entre dos conceptos: precariedad (*precariousness*) y precaridad (*precarity*). La primera hace referencia a nuestra común vulnerabilidad, entendida en términos de una condición existencial; en cambio, la segunda indica la maximización de la vulnerabilidad en ciertas vidas, a partir de su mayor exposición política a la violencia. Mientras que la precariedad remite a la vulnerabilidad y al daño al que están expuestos todos los cuerpos, la precaridad indica la desigualdad, en virtud de la cual, algunos cuerpos están más protegidos y otros más expuestos. Mientras que la precariedad es compartida por todos, la precaridad es distribuida diferencialmente.

La distinción entre precariedad y precaridad nos permite ver que, aunque ontológicamente somos todos igualmente precarios, políticamente la vulnerabilidad está distribuida de manera diferencial. Esto hace que algunos sujetos se vuelvan desechables, en tanto sus vidas están más expuestas a la violencia, a la falta de cuidado y la precaridad.

Ahora bien, la ontología social corporal implica que mi vida no solo se desenvuelve dentro del horizonte espacio-temporal que circunscribe mi cuerpo, sino que también está afuera, implicada en un marco que recorta lo que vemos y lo que no, lo que reconocemos y lo que desconocemos. En consecuencia, “si aceptamos esta especie de condición ontológica, entonces destruir al otro es destruir mi vida, ese sentido de mi vida que es necesariamente vida social” (Butler, 2011, p. 85).

Por lo tanto, al reconocer la existencia de este problema de igualdad y desigualdad, esta distribución desigual del valor de la vida y de la exposición al daño, “no puedo afirmar mi vida sin evaluar en términos críticos las estructuras que valoran la vida de forma diferenciada” (Butler, 2017, p. 201). En otras palabras, al visibilizar el marco, no puedo simplemente afirmar mi vida y desconocer que hay vidas abandonadas. Y no puedo hacerlo porque, en tanto cohabito el mundo con otros y estoy ontológicamente implicada en relaciones de interdependencia, tengo obligaciones morales y responsabilidades para con el resto, que tienen que ver con el hecho de procurar que todos tengamos condiciones de vivir vidas que importen, vidas vivibles y, por tanto, que la exposición al daño no sea mayor en ciertas vidas, las vidas desenmarcadas.

En este sentido, es necesario enmarcar el marco que naturaliza las situaciones de precaridad, hacerlo más grande para que incluya a otros sujetos marginados. Si enmarcamos el marco, si lo visibilizamos, entonces, vemos que el marco, en función de la distribución desigual del valor de la vida, enmarca ciertas vidas y deja en la sombra, en el margen, a otras vidas, obligándolas a vivir fuera de los límites del marco. Una vez que visibilicemos las vidas que el marco dejaba afuera, podremos establecer obligaciones morales para con ellas, reconociéndolas como vidas que importan y que no merecen ser perdidas.

En síntesis, para responder a la pregunta anterior: no, no es posible llevar una buena vida en medio de una mala vida, en medio de un mundo en el que hay vidas invivibles, porque estoy implicada en relaciones ontológicas de interdependencia con la vida de otros y, por lo tanto, mi vida no es pensable fuera de las condiciones sociales que la hicieron posible. Para poder vivir una buena vida, una vida vivible, junto con otros, es necesario que el marco incluya a otros sujetos y que las condiciones para vivir vidas vivibles estén dadas. Para ello, es necesario resistir a la mala vida y, además, enmarcar el marco, para abrir la posibili-

dad de instaurar nuevas formas de reconocimiento, más democráticas. Dicho más brevemente: si este mundo desigual es en el que se inserta mi vida, en tanto necesariamente interdependiente, entonces resulta que no hay posibilidad de una buena vida en medio de este mundo de la mala vida, a no ser que haya protesta y resistencia.

La concepción de Butler nos permite entender e interrogar la situación actual desde otro punto de vista. Podríamos plantear, de manera similar a la autora, preguntas como: en este tiempo de pandemia, ¿qué vidas son dignas de ser salvadas, cuidadas y defendidas y cuáles no?, ¿cuáles son las vidas que son dignas de duelo público y merecedoras de ser lloradas y cuáles no? Imaginemos por un momento un día cualquiera de nuestras vidas. Nos levantamos, ponemos la pava para el mate y prendemos la tele, la radio o miramos noticias en el celular. ¿Cuáles son las vidas perdidas que son registradas? Las vidas contagiadas o perdidas en manos del coronavirus. Escuchamos, todos los días, el reporte diario: tantos casos activos, tantas muertes, tantos recuperados. ¿Se registran, con la misma sistematicidad, las vidas perdidas en manos del machismo? ¿Se incluye, en el reporte diario, los femicidios, los intentos de femicidios, los casos de violación y de abuso? Parece que no. Al menos no con la misma insistencia. Podemos deducir, entonces, cuáles son las vidas dignas de duelos públicos y cuáles no. Si tenemos en cuenta, además, que la mayor cantidad de femicidios ocurren en la propia casa de la víctima, en manos de su pareja, expareja o conocido cercano, ¿qué vidas están siendo cuidadas al quedarse en sus casas, medida esta que se ha aplicado como resguardo principal contra el coronavirus?, ¿qué vidas pueden ser cuidadas al resguardarse en la misma casa que no les permite resguardarse de la violencia de género?

En este sentido, el actual contexto de pandemia ha planteado la existencia de una distribución diferencial del duelo público, que es consecuencia de una distribución diferencial del valor de la vida: por un lado, hay vidas cuyas pérdidas merecen ser televisadas a diario, porque son merecedoras de duelo público; por otro lado, las vidas perdidas de las mujeres no merecen ser sistemáticamente recordadas y, por lo tanto, no son lloradas a diario.

Esta distribución diferencial del valor de las vidas en contextos de pandemia trae aparejada una distribución diferencial de la exposición política a la violencia, en virtud de la cual, mientras algunas vidas son

dignas de cuidado y de protección, otras vidas están más expuestas al daño, la falta de cuidado y la precaridad. La situación de ASPO ha obligado a las mujeres a convivir con sus agresores, maximizando su exposición a la violencia, aumentando sus posibilidades de morir en manos de su agresor, dentro de las mismas cuatro paredes que reducen sus posibilidades de morir en manos del coronavirus.

En este sentido, el marco que actualmente recorta lo que vemos y lo que no, enmarca las vidas perdidas por el coronavirus, pero desenmarca las situaciones de extrema violencia hacia las mujeres, dejando afuera de los límites del marco, al margen, en la sombra, las vidas que perdemos desde mucho antes de la pandemia: las vidas de las mujeres asesinadas. En este contexto, no podemos llevar buenas vidas en medio de este mundo de la mala vida, en el que muchas mujeres tienen vidas invivibles o las pierden.

Para poder vivir una buena vida, una vida vivible, junto con otras, es necesario que las condiciones para vivir vidas vivibles estén al alcance de todas y que el marco sea más grande e incluya a las vidas marginadas. Para ello, es necesario resistir a la mala vida y, además, enmarcar el marco, para abrir la posibilidad de instaurar nuevas formas de reconocimiento.

Una vez que enmarcamos y visibilizamos el marco, podemos reconocer las vidas desenmarcadas, las que el marco dejaba afuera: en este caso, los 118 femicidios perpetrados en el período de aislamiento. Una vez que tomamos conciencia de estas pérdidas que eran evitables, no solo podemos llorarlas y reotorgarles su dignidad a un duelo, sino que también podemos procurar que se reduzca la exposición al daño en las vidas también desenmarcadas de las mujeres que aún viven vidas invivibles en contextos de violencia, buscando restituir para ellas el reconocimiento de vidas que importan y que no merecen ser perdidas.

En síntesis, no hay posibilidad de una buena vida en medio de este mundo de la mala vida, en el que se mata a una mujer cada 32 horas, a no ser que haya “Ni una menos”.

## Conclusión

Sin menospreciar la lamentable cantidad de vidas perdidas por el coronavirus, en este trabajo he intentado poner el foco sobre centenares de

vidas que han quedado desenmarcadas en este contexto de pandemia: las vidas de las mujeres que, obligadas a aislarse con sus agresores, son expuestas en mayor medida a la violencia machista, llegando a tener vidas invivibles e, incluso, a perderlas.

No desconozco que se han instaurado una serie de mecanismos y medidas preventivas<sup>8</sup> para atender la urgencia e intentar socorrer a estas mujeres expuestas al daño, como por ejemplo la línea 144 —con nuevos canales de contacto, como números de WhatsApp y un correo electrónico—, la campaña de utilización de un barbijo rojo para solicitar ayuda en farmacias, la implementación de una serie de gestos para señalar, en videollamadas, que se está sufriendo violencia machista. El problema es que también son necesarias medidas que garanticen a las mujeres un lugar para vivir lejos de la violencia y, “de acuerdo con la información pública, actualmente, solo existen 120 refugios a nivel nacional, mientras que las denuncias por distintos tipos de violencia se cuentan de a cientos de miles” (Observatorio de Género *La Izquierda Diario*, 2020, párr. 4).

Sin embargo, al ver las cifras de femicidios, vemos que estas medidas fueron claramente insuficientes y no pudieron evitar lo que pretendían, porque, pese a ellas, el machismo no se toma cuarentena y sigue cobrándose centenares de vidas.

En este sentido, es necesario enmarcar el marco, hacerlo más grande, para que los casos de contagio y muertes por coronavirus no aplaste y deje en la sombra a las vidas invivibles y a las vidas perdidas de las mujeres que, en contextos de pandemia, no solo están expuestas al coronavirus, sino también al machismo. Para ellas, el peligro no solo está afuera, sino, también y fundamentalmente, dentro de su casa, en la habitación de al lado, a tan solo metros. Debíamos tomar la responsabilidad de procurar que todas las mujeres puedan vivir vidas vivibles, resguardándose no solo del COVID-19, sino también de su agresor, que muchas veces está más cerca que el virus.

Vivimos en una sociedad donde los femicidios son invisibles a los ojos de la mayoría de las personas. Ante una situación así, debemos

---

8 Véase: la página web *Medidas en materia de género y diversidad en el marco de la emergencia sanitaria* (Jefatura de ministros, s. f.).

tomar las riendas y resaltar aquello que tiende a desaparecer. En este sentido, quisiera retomar un poema y una canción:

Quien nombra, llama. Y alguien acude, sin cita previa, sin explicaciones, al lugar donde su nombre, dicho o pensado, lo está llamando. Cuando eso ocurre, uno tiene el derecho de creer que nadie se va del todo mientras no muera la palabra que llamando, llameando, lo trae. (Galeano, 2010, p. 274)

Hoy a las mujeres nos quitan la calma

Nos sembraron miedo, nos crecieron alas

A cada minuto, de cada semana

Nos roban amigas, nos matan hermanas

Destrozan sus cuerpos, los desaparecen

No olvide sus nombres, por favor, señor presidente. (Vivir Quintana, 2020)

Estos escritos nos indican la necesidad de no olvidarnos de nombrarlas, de no olvidar que, detrás de las cifras rígidas y frías, hay vidas perdidas de mujeres reales, con su nombre<sup>9</sup> y su historia de vida. En este sentido, para finalizar, propongo esto: que no nos olvidemos de nombrarlas, ya que ninguna mujer puede irse del todo mientras su nombre siga resonando.

Ada Iglesias, Alicia Noemí Pérez, Ana Carla Da Silva, Alba Roxana Orquera, Alicia Mabel Amore, Antonia del Carmen Rojas, Alicia Mamani, Antonia Ramona Fernández, Beatriz Karina Bustos, Blanca Susana Sarabia, Brenda Ayelén Rojas, Camila Aldana Tarocco, Camila Blanca, Cecilia Gisela Basaldúa, Clara Carina Maciel, Cecilia Laura Páez, Carolina Ruiz, Claudia Bordón, Cesia Nicole Reinaga, Cristina Beatriz Catáneo, Carmina Crespín, Cinthia Lemos, Claudia Repetto, Cristina Cattaneo, Cristina Iglesias, Delfina Gutiérrez, Dora Hidalgo,

---

<sup>9</sup> Véase: "Observatorio «Lucía Pérez» de violencia patriarcal: primer padrón autogestionado y público de femicidios, travesticidios, muertas por aborto clandestino y desaparecidas" (2020).

Delia Sánchez, Doris Maris Espínosa, Dominga Romero de Sandoval, Elizabeth Lorena Quiligrán, Ema Piorno de Galé, Érica Susana González, Ema Rosario Colque, Erica Navarro, Estela Florentín, Elisa Vanesa Talavera, Estela Maris Gómez, Erica Vanesa Olgúin, Florencia Magali Morales, Fabiana Carolina Pérez, Fabiana Andrea Encina, Gabriela del Valle Medina, Gabriela Vanesa Arancibia, Gisella Fiamaca, Irma Sosa, Jesica Natalia Magalí Minaglia, Julieta Del Pino, Johana Morán, Juana Valdez, Juana Rosa Guaraz, Judith Gonzalez, Julia Sofía Rodríguez, Lilitiana Torasini, Liliana Belén Gauna, Luciana Agüero, Lorena María del Luján Riquel, Lorena Fabiola Barreto, Lucrecia Borda, Lorena Zelaya, Lucía Correa Arenas, Ludmila Pretti, Luz Emily, Ludovica López, María Alejandra Sarmiento, María Angélica Andrada, Mónica Ordoñez, María Marta Toledo, María Gelpez Fernández, María Ofelia Cardozo, María Rosa Mansilla, María Esperanza Fernández, María Esperanza Yusco, Mirta Godoy, Micaela Sabrina Zalazar, María Florencia Santa Cruz, María Graciela Luna, María Isabel Nuñez, María Julieta Riera, María del Luján Pero, María Leonor Gine, María Magdalena Figueredo, María Solange Diniz Rabela, María Teresa Mamani, Marta Ceja, Maira Castillo, Mirta Graciela Alarcón, Nancy Paola Pereyra, Natalia Elizabeth Coronel, Noelia Quimey Lambert Tamay, Norma Beatriz Juárez, Norma Gallo, Olga Verón, Pamela Cardozo, Paola Pereyra, Petrona Centeno, Patricia Frete, Paola Méndez Saka, Patricia Mereles, Placida Menendrez Illafaya, Priscila Alejandra Martínez, Raquel Benavidez, Ramona Benítez, Rocío Ocampo, Rocío Sañudo, Rocío Magali Vera, Rosa Inés Fernández, Romina Beatriz Rodríguez, Romina Esther Leiva, Romina Rodas, Romina Videla, Rosa del Milagro Sulca, Rosa Estela García, Roxana Casimiro, Sandra Edith Benítez, Sandra Mabel Garcé, Sixta Sandoval, Solange Almirón, Sandra Acosta Mercado, Soledad Carioli Lespade, Soledad Nahara Miranda, Sonia Ponce, Susana Edith Melo, Tatiana Guzmán, Verónica Soule, Verónica Tottis, Victoria Luján Carballo, Yoana Daniela Romero, Yesica Tabarez, Yamila Franco, Zamira Delgado, Yanina Belén Montes y tantas otras que aún no encontramos.

## Bibliografía consultada

- Butler, J. (2010). Capacidad de supervivencia, vulnerabilidad, afecto. En *Marcos de guerra: Las vidas lloradas* (pp. 57-94). Paidós.
- Butler, J. (2011). ¿El judaísmo es sionismo? En AA.VV, *El poder de la religión en la esfera pública* (pp. 69-86). Trotta.
- Butler, J. (2017). ¿Se puede llevar una buena vida en medio de una mala vida? En *Cuerpos aliados y lucha política: Hacia una teoría performativa de la asamblea* (pp. 195-219). Paidós.
- Comité de Expertas del Mecanismo de Seguimiento de la Implementación de la Convención de Belém do Pará. (2008). *Declaración sobre el femicidio*. <https://www.oas.org/es/mesecvi/docs/CE-VI4-Declaration-SP.pdf>
- Corte Suprema de Justicia de Argentina y Oficina de la Mujer. (2019). *Registro Nacional de Femicidios de la Justicia Argentina: Datos Estadísticos del Poder Judicial 2019*. <https://www.csjn.gov.ar/omrecopilacion/docs/informefemicidios2019.pdf>
- Efecto colateral de la cuarentena: cayó 33 % la mortalidad en accidentes viales. (2020, 19 de febrero). *Ámbito*. <https://www.ambito.com/informacion-general/accidentes-viales/efecto-colateral-la-cuarentena-cayo-33-la-mortalidad-n5120045>
- Equipo docente del Seminario Metodológico de Género de la cátedra Trabajo Social IV (FTS-UNLP). (2020). El patriarcado, la pandemia "invisible". *Entredichos. Intervenciones y Debates en Trabajo Social*, dossier especial. <http://entredichos.trabajo-social.unlp.edu.ar/2020/05/06/el-patriarcado-la-pandemia-invisible/>
- Fernández, A. (2020, 20 de marzo). *Carta del presidente Alberto Fernández a los argentinos*. Casa Rosada Presidencia. <https://>

- www.casarosada.gob.ar/slider-principal/46782-carta-del-presidente-alberto-fernandez-a-los-argentinos
- francisco, el hombre. [francisco, el hombre]. (2016). *Triste, Louca ou Má* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IKmYTHgBNoE>
- Frederic dijo que bajó el índice delictivo gracias a la cuarentena. (2020). *Télam*. <https://www.telam.com.ar/notas/202007/490506-ministra--seguridad-bajo-numero-delitos-gracias-cuarentena.html>
- Galeano, E. (2010). *Las palabras andantes*. Siglo XXI.
- Giusto, L. (2020). Intervenir la cuarentena (relato anecdótico y feminista). *Topia*. [https://www.topia.com.ar/articulos/intervenir-cuarentena#\\_edn15](https://www.topia.com.ar/articulos/intervenir-cuarentena#_edn15)
- Google. (2020). *Coronavirus (COVID-19)*. Google Noticias. <https://news.google.com/covid19/map?hl=es-419&gl=AR&ceid=AR%3Aes-419>
- Graham, B. J. (s. f.). *Virus*. National Human Genome Research Institute. <https://www.genome.gov/es/genetics-glossary/Virus>
- Guggiari, S. (2020, 25 de abril). NO QUIERO VIVIR UNA VIDA PROFILÁCTICA. *Lobo suelto*. <http://lobosuelto.com/no-quiero-vivir-una-vida-profilactica-sofia-guggiari/>
- Jefatura de Gabinete de Ministros de la República Argentina. (2020). *Definiciones básicas sobre epidemias, brotes y pandemias*. Argentina.gob.ar. <https://www.argentina.gob.ar/salud/desastres/epidemias>
- Jefatura de Gabinete de Ministros de la República Argentina. (s. f.). *Medidas en materia de género y diversidad en el marco de la emergencia sanitaria*. Argentina.gob.ar <https://www.argentina.gob.ar/generos/medidas-en-materia-de-genero-y-diversidad-en-el-marco-de-la-emergencia-sanitaria>

- Jefatura de Gabinete de Ministros de la República Argentina. (2020, 1 de abril). *Satélites detectan una reducción de la contaminación atmosférica por la cuarentena*. Argentina.gob.ar <https://www.argentina.gob.ar/noticias/satelites-detectan-una-reduccion-de-la-contaminacion-atmosferica-por-la-cuarentena>
- Los arroyos y el río Paraná reciben un alivio por el aislamiento social. (2020, 05 de abril). *Mirador Entre Ríos*. [https://www.mirador-provincial.com/?m=interior&id\\_um=233337-los-arroyos-y-el-río-parana-reciben-un-alivio-por-el-aislamiento-social-la-contracara-de-la-cuarentena](https://www.mirador-provincial.com/?m=interior&id_um=233337-los-arroyos-y-el-río-parana-reciben-un-alivio-por-el-aislamiento-social-la-contracara-de-la-cuarentena)
- Michelson, C. (2020, 03 de abril). Judith Butler: “Debería haber otras formas de refugio que no dependan de una falsa idea del hogar”. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/judith-butler-deberia-haber-otras-formas-de-refugio-que-no-dependan-de-una-falsa-idea-del-hogar/MWV43WK4MBFR-LEAKUOS5UD5KKI/>
- Observatorio de Femicidios de la Defensoría del Pueblo de la Nación. (2019). *Informe final: 1° de enero al 31 de diciembre 2019*. [http://www.dpn.gob.ar/documentos/Observatorio\\_Femicidios\\_-\\_Informe\\_Final\\_2019.pdf](http://www.dpn.gob.ar/documentos/Observatorio_Femicidios_-_Informe_Final_2019.pdf)
- Observatorio de Femicidios de la Defensoría del Pueblo de la Nación. (2020). *Informe Parcial: 01 de enero al 31 de julio de 2020*. [http://www.dpn.gob.ar/documentos/Observatorio\\_Femicidios\\_-\\_Informe\\_Parcial\\_-\\_Julio\\_2020.pdf](http://www.dpn.gob.ar/documentos/Observatorio_Femicidios_-_Informe_Parcial_-_Julio_2020.pdf)
- Observatorio de Género *La Izquierda Diario*. (2020). *Observatorio de Género: se registró un femicidio cada 24 horas durante la cuarentena*. <https://carga.laizquierdadiario.com/El-Observatorio-de-Genero-registro-un-femicidio-cada-24-horas-durante-la-cuarentena>

- Observatorio de las Violencias de Género Ahora Que Sí Nos Ven. (2019). *Paren de matarnos*. <https://ahoraquesinosven.com.ar/reports/paren-de-matarnos>
- Observatorio de las Violencias de Género Ahora Que Sí Nos Ven. (2020). *199 femicidios en 2020*. <https://ahoraquesinosven.com.ar/reports/femicidios-agosto-2020>
- Observatorio «Lucía Pérez» de violencia patriarcal: primer padrón autogestionado y público de femicidios, travesticidios, muertas por aborto clandestino y desaparecidas (2020, 15 de mayo). *Revista Mu*. <https://www.lavaca.org/notas/observatorio-lucia-perez-de-violencia-patriarcal-primer-padrón-autogestionado-y-publico-de-femicidios-travesticidios-muertas-por-aborto-clandestino-y-desaparecidas/>
- Observatorio Nacional MuMalá: Mujeres, Disidencias, Derechos. (2020). *Registro nacional de Femicidios, Femicidios Vinculados, Trans/Travesticidios y Lesbicidios de MuMaLa. Año 2020 Parcial y resumen en contexto pandemia COVID 19*. <http://libresdelsur.org.ar/wp-content/uploads/Documento-de-Silvi.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Coronavirus Disease (COVID-19). Weekly Epidemiological Update and Weekly Operational Update*. WHO. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports>
- Organización Mundial de la Salud. (2020, 20 de febrero). *¿Qué es una pandemia?*. WHO. [https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently\\_asked\\_questions/pandemic/es/](https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/es/)
- Parada, C. et al. (2020, 11 de abril). *El coronavirus no discrimina: Inequidades de género en la pandemia*. *La diaria opinión*. <https://la-diaria.com.uy/opinion/articulo/2020/4/el-coronavirus-no-discrimina-inequidades-de-genero-en-la-pandemia/#fn:1>

Vivir Quintana. [Vivir Quintana]. (2020). *Canción sin miedo ft. El Palomar* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VLLyzqkH6cs>



# El tiempo que nos toca

*Libertad y miedo en la  
vulnerabilidad del hogar*

emma song\*  
Constanza San Pedro\*\*

*Contra la peste que es mezcla, la disciplina hace valer su poder que es análisis. Ha habido en torno de la peste toda una ficción literaria de la fiesta: las leyes suspendidas, los interdictos levantados, el frenesí del tiempo que pasa, los cuerpos mezclándose sin respeto, los individuos que se desenmascaran, que abandonan su identidad estatutaria y la figura bajo la cual se los reconocía, dejando aparecer una verdad totalmente distinta.*

\* CIFFyH (FFyH-UNC). Asentamiento Fernseh.

 [emmitasong@gmail.com](mailto:emmitasong@gmail.com)

\*\* Doctoranda en Filosofía (FFyH-IDH-CONICET).

 [constanzasanpedro@gmail.com](mailto:constanzasanpedro@gmail.com)

*Pero ha habido también un sueño político de la peste, que era exactamente lo inverso: no la fiesta colectiva, sino las particiones estrictas; no las leyes transgredidas, sino la penetración del reglamento hasta los más finos detalles de la existencia y por intermedio de una jerarquía completa que garantiza el funcionamiento capilar del poder; no las máscaras que se ponen y se quitan, sino la asignación a cada cual de su “verdadero” nombre, de su “verdadero” lugar, de su “verdadero” cuerpo y de la “verdadera” enfermedad.*

(Foucault, 2002, p. 201)

Proponemos un ensayo de escritura. Un ensayo de un diálogo extemporáneo, que busca compartir reflexiones propias y ajenas, dar cuenta de la imposibilidad de dar respuestas únicas frente a los momentos de incertezas que estamos viviendo. Incertezas que parecen insistir en recordarnos que la política —o, si se quiere, lo político— se estremece, siempre frente a lo imprevisible y contingente, puesto contra ello que quiere gestionar. La pregunta no parece residir en si tenemos respuestas o no, sino quizás en que si las que teníamos —en la política, en la teoría crítica, en las ciencias sociales, incluso, en la biología— para manejar la contingencia son adecuadas para este contexto. Porque, incluso, dar respuestas —reflexiones, ideas o apuntes— se vuelve abrumador en este contexto, pero, sin embargo, hay una insistencia en construir sentido al presente, creemos, por dos motivos radicalmente opuestos. Por un lado, para insistir inexorablemente en las mismas respuestas o, por otro, para articular los lazos necesarios para que la vida de muchas no se vuelva tan insoportable, que termine con tales existencias. Decir algo parece ser una trampa y una urgencia. Urgencia atrapada en un presente continuo que nos permitirá hoy construir una imagen de aquello que (nos) sucede, siempre contingente y cuyo lugar de enunciación es el vernos afectadas por esta situación. Asumimos el desafío de hacerlo, con el compromiso de volver a estas reflexiones en aquello que llaman futuro y transformarlas, readecuarlas y reescribirlas, desde otro lugar distinto en el que nos encontramos hoy. Entonces, nos leemos, hoy, con la convicción de que mañana o dentro de algún tiempo, pensemos distinto. Si existe algo así como una distancia que objetiva, quizás, sea aquel otro lugar de llegada desde donde volver a pensarnos.

Escribir implica dejar ciertas marcas sobre un momento y un espacio dados. Las palabras que aquí compartimos aparecen como fragmentarias y siempre inacabadas. Escribimos para que esas marcas den cuenta de su propia fragilidad y, por lo tanto, de la nuestra. Las palabras permiten decir, pero también abrir las puertas a nuevas formas de escucharnos.

Estas palabras emergen hoy. En un tiempo y espacios únicos y solo imaginados —quizás— en la ciencia ficción, cuyo límite es cada vez más difuso. Si existe algo así como la realidad, está, cada vez más, atravesada por lo imprevisible y menos controlada por lo humano.

Pero, a la vez, es un tiempo que nos obliga a trascender un pensamiento binario y dicotómico, porque hoy convivimos, coexistimos, cohabitamos con pensamientos, reflexiones y afectos contradictorios.

Si, como Foucault (2008) imaginaba en *El orden del discurso*, la tarea de lo humano es la política como la gran conjuradora de lo contingente; entonces, nos interesa detenernos a pensar qué es lo que hace que este tiempo sea este y no cualquier otro en nuestras narrativas históricas. Un primer acercamiento es pensar las dinámicas de las redes sociales, tan despreciadas como importantes. La operación sobre ese sistema de comunicación es ponerlo en el orden de lo personal y lo irrelevante y, a la vez, el lugar donde poder instalar temas y maneras de pensarlos. Pareciera que (1) toda respuesta, si no es automática e inmediata, no permite otra lectura del contenido de las redes sociales como respuesta a algún asunto; (2) existe una exigencia de que tal respuesta sea la última y definitiva, un ejercicio retórico que plantea la imposibilidad de dudar de lo dicho; los hilos de twitter no son una discusión, sino una encadenación de lugares comunes contrapuestos, lo mismo sucede muchas veces con la ironía en los memes; (3) si no es posteado, no existe. Porque, para poder existir, debe ser, continuamente, *compartido* y *comentado* en un sinfín de relevancia comunicativa que se construye —y las derechas y conservadurismos lo aprendieron muy bien, si es que no fueron siempre sus retóricas las que lo inventaron— con base en una empatía de moral minorizante y victimizadora.

Las fantasías con que nos acercamos al ahora no solo hablan de las políticas de la ciencia y de la ciencia ficción, sino también de una retórica inmersa en miedos paranoicos y conspiraciones contradictorias. En ellas, todo el arco de las posiciones políticas habitan sin más, como

si fuera la fuente retórica común de los discursos políticos sobre lo político. La construcción del adversario, unido a la retórica de la teoría crítica que devela secretos de opresiones múltiples, produjo una dinámica discursiva de competencias de legitimación de palabras por quien sufre o está siendo víctima de una articulación política específica. En una pandemia, los discursos son tan volátiles como la vigilancia que se pone alrededor de ellos. *El valor de la palabra*, en una intervención mediática de un expresidente, revela cómo se articula el discurso en tal sentido, y no (como muchos quieren ver) la falta de moral porque no llevó a cabo las palabras que dijo en campaña en el ejercicio mismo de la presidencia. Si la forma es el contenido en la crítica literaria, podemos imaginar entonces que no es posible pensar las redes sociales en términos de verdades y mentiras, sino de articulaciones discursivas que se canalizan para obtener una respuesta masiva de quienes ya pertenecen a ese *orden del discurso*.

## Sobre la vulnerabilidad de lo humano

**Constanza San Pedro:** El COVID-19 reunió algunas características que lograron —al menos— una pausa en el mundo en el que vivimos —o como lo conocemos—: su rápida propagación, su bajo índice de letalidad y la inexistencia de un tratamiento médico para combatirla. En diferentes puntos del mundo se adoptaron medidas que implicaron un parate en la organización social de la vida de las personas, a partir del colapso de los sistemas de salud de países del hemisferio norte y la imparable cantidad de infectad\*s y de muert\*s en esos territorios. La movilidad humana, hoy, es tal, que, más temprano que tarde, llegó a prácticamente todos los países del mundo.

Se empezó a decir que *tod\*s estamos igualmente expuestos* al virus, que ese virus *no distingue* —como si estuviera dotado de algún tipo de volición— entre clases sociales, entre ric\*s y pobr\*s, reyes y polític\*s. Tod\*s somos susceptibles de morir frente a un virus, por más parecido a una gripe que sea, ante el colapso de un sistema de salud. Entonces, somos vulnerables. La humanidad es débil, no todo lo puede, no todo lo controla, rompiendo nuevamente el ideal de la modernidad. Somos vulnerables, necesitamos de otr\*s, de redes de contención y cuidado,

y eso es, precisamente, una condición ontológica compartida por todo aquello que llamamos humanidad (Butler, 2010).

*Ahora bien, por otra parte, lo que sí está distribuido de manera diferencial es el acceso a condiciones materiales que hacen viable la vida de ciert\*s sujet\*s, lo que genera una desigual exposición al contagio —y, en última instancia, a la muerte—. ¿Es posible (o deseable) que se mitiguen esas desigualdades —que, por otra parte, son estructurales y de larga data—? ¿A través de qué mecanismos? Que gran parte de nuestra población no tenga acceso a agua potable no es una novedad. Es una desigualdad naturalizada, una forma de violencia normativa que no cuestionamos, que aceptamos. Aprendimos a convivir con ella. La deshumanización, que emerge como efecto de una inducción política a la precaridad, es la base para esta aceptación. Y la pandemia permitió visibilizar, denunciar, demostrar que hay much\*s que creen que es posible vivir de otra manera.*

**emma song:** En parte, creo que es muy cierto, existe una distribución diferenciada de exposición al daño —a lo Butler— que es gestionada por los Estados, pero también decirlo no ha cambiado mucho, y no es por falta de teoría crítica. Una distribución diferenciada que agudiza la posibilidad, o no, de la vida de muchas personas revela que el problema es arrastrado desde hace más tiempo que el llamado neoliberalismo. Y, creo que eso es una cuestión a atender. Porque, si algún éxito tuvo el neoliberalismo, fue hacernos creer que la historia comenzó después de la segunda guerra mundial. Creo que, ahí, radica el éxito de las redes sociales y las tecnologías de la comunicación actuales, la posibilidad de la inmediatez global se convierte en una actualización constante de lo mismo. Que la pandemia haya corrido el velo de la agencia individual, tanto los aprietos como las posibilidades, deja al desnudo la crudeza de la gestión del Estado. Pero es solo eso, una crudeza. La agencia individual solo se sostiene o se arruina por la gestión del Estado. Pero, el Estado, como toda institución humana, tiene límites; sea para sostener la vida como para arruinarla.

**CSP:** ¿Qué queremos del Estado? ¿Hasta qué punto deseamos que sea sostenible la vida? ¿Cuál es el límite entre las muertes evitables y la inevitable finitud humana? ¿A qué costo exigimos un Estado cuyo

control sobre nuestras vidas y muertes permee cada una de nuestras acciones?

**ES:** Y hasta quiénes queremos que sobrevivan. La incómoda pregunta para el Estado se vuelve central para saber cuál es el límite de *mi* comunidad. ¿Quiénes somos nosotras bajo el Estado? Agregaría que no es una pregunta a esta altura si Estado sí o no, por la misma imposibilidad de querer otra cosa; sino cuál Estado, qué gobierno de los cuerpos queremos.

**CSP:** Las herramientas de lectura del ejercicio del poder gubernamental que propuso Foucault —a partir del desarrollo de la noción de biopolítica, donde la vida biológica de las poblaciones comienza a ser objeto de deliberación y gestión estatal— que permitieron leer nuestra actualidad, hoy, se encuentran saturadas en su uso y desbordadas en sus límites. La gestión de la vida es, en algún punto, inabarcable. La contingencia de lo humano, su vulnerabilidad, combate la pretendida omnipotencia. El Estado hace vivir y, a su modo, hace morir. La muerte es, quizás, lo único que tenemos en común tod\*s l\*s seres human\*s.

## Paradojas de la vulnerabilidad

**CSP:** Sabemos, entonces, que somos vulnerables, que dependemos de otr\*s: otr\*s cercan\*s, otr\*s con quienes elegimos compartir la vida y otr\*s que, por ser parte de esta humanidad, quizás, tengan algo de responsabilidad sobre nuestro cuidado. Ahora bien, ese cuidado, que pareciera que requiere necesariamente una cercanía, da un viraje en esta experiencia, porque aquello que nos *cuida* o protege es precisamente el aislamiento social. Evitar el contacto, la cercanía con otr\*s: aquel cobijo necesario para sostener nuestras vidas, hoy, es algo que nos pone en riesgo. No existen vacunas, medicamentos, nada externo al propio cuerpo (humano y social) que nos proteja, sino el distanciamiento de los cuerpos. Entonces es\*s otr\*s de l\*s q dependemos, son ahora (re)presentad\*s como un riesgo, como potenciales portador\*s de una amenaza.

**ES:** Parece muy sencillo pensar en la interdependencia, no porque sea fácil, sino porque es del orden de lo inevitable. Sin embargo, no es con cualquiera con quien se quiere estar en interdependencia. Parece claro que no solo hay una distribución diferencial de exposición al daño, sino una intencionada manera de gestionarlo con algun\*s y con otr\*s no (Haraway, 2019, p. 201). Pensemos en las expresiones de la renovada visual de derecha que adquirió todas las estrategias de las izquierdas: marchas, consignas, autoubicación en las minorías oprimidas, retóricas revolucionarias; y, con ello, logró reformularse como algo distinto y nuevo para un orden ya dado, que, por cierto, siempre fue conservador política, social y epistemológicamente. Sin ningún tipo de pudor, moral o político, afirman y reclaman con quienes sí quieren ser parte, con los que piensan, actúan y sienten como ellos. Cuando Haraway nos anima a construir refugios interespecies, nos anima a que, en ese refugio, quizás, no solo entremos tod\*s, quizás, muchas no quieran entrar y a muchos otros no los queremos ahí adentro. ¿Qué persiste aún de una moral cristiana de amar a tod\*s por igual y su contraparte fundamental, la culpa, en los progresismos de la conversación democrática radical?

La interdependencia es tanto como venía siendo como seguirá siendo. Resaltar la interdependencia parece tener el límite con quienes construir una cohabitación. ¿Qué agencia posible existe en una interdependencia? Pero, también, está claro que la cohabitación es inevitable. Imaginar nuevas articulaciones del estar con otr\* será crucial para una política de la cohabitación, que no se restrinja a la articulación del Estado moderno. Pero, ¿es posible ello? Solo cuando las unidades de contención de una vida están articuladas por el Estado. Una emergencia insiste contra nosotras, una emergencia anterior a la última pandemia y que persistirá después de que nos olvidemos de ella.

**CSP:** Es urgente y necesario pensar en esas formas de estar con otr\*s, aquell\*s que exigimos y aquell\*s que no. Esto abre nuevas formas de entendernos como human\*s antes inexploradas. Abre aquella pregunta por los cuidados que requerimos y, también, esas disputas de sentidos que damos. La agencia posible es a partir de una interdependencia que permita encontrarnos con otr\*s, construir alianzas, recrear demandas. Necesitamos que la interdependencia no sea una amenaza.

**ES:** Me gusta la idea de recrear una demanda. Frente a un sujeto liberal, cualquier posibilidad de *asociación* se resuelve en una doble tensión de posibilidad de hacer más y mejores cosas y, a la vez, el peligro constante de los socios que amenazan con quedarse con lo común. Lo inevitable de lo inevitable, que es estar atad\*s a l\*s otr\*s, parece resolverse, para el sujeto liberal, en una hostilidad constante autoconsagrada, donde la promesa de la felicidad social es siempre desventurada, solo es posible en una melancolía de un ideal que nunca llega. Ese sujeto liberal desventurado, como quería o soñaba Hegel, no puede hacer otra cosa que renegar de la posibilidad misma de su existencia gracias y a pesar de otr\*s. Sobrevivir, para el sujeto liberal, siempre será sobrevivir solo si los demás lo permiten por una articulación política diferenciante que sostiene la fantasía melancólica de libertad: un cuerpo en una demanda política paranoica hacia l\*s otr\*s, tanto para afirmarse como para perderse. Una demanda, un reclamo, que se volverá un malestar constante, que definirá los límites de la supervivencia. Reimaginar la demanda parece central.

**CSP:** Pienso en esta tensión: la supervivencia solo se gestionaría a partir de la reclusión a un hogar propio. Pero, no es solo una cuestión individual. El aislamiento y el propio cuidado implica también cuidar a otr\*s. Se trata de una responsabilidad colectiva. ¿El aislamiento puede ser colectivo? ¿O es individual? Creo que aparece, aquí, una ruptura en una dicotomía entre lo individual y lo colectivo o lo común: las fronteras del hogar de cada un\* se erigen, hoy, como una protección individual y, a la vez, de lo común. Cuidarme a mí implica cuidar a otr\*s y no cuidarme es ponerme en riesgo, no solo a mí, sino a tod\*s aquell\*s otr\*s con l\*s que habito esta tierra (quizás pensar en una escala más cercana) y tengo, también, una responsabilidad con ell\*s. El cuidado individual de ese cuerpo marcado es necesario —y más que nunca— para cuidar a ese sujeto —que ya nos había explicado Foucault— es mucho más que la suma de individuos: la población.

**ES:** También, se me vuelve muy paradójico en nuestras sociedades — Argentina, Córdoba— que la fantasía de *quedarse en casa y disfrutar de una misma*, rápidamente, se vuelve un imperativo difícil de sostener. Rápidamente, las bondades de la soledad se desarticulan, frente

a un sujeto liberal hecho carne, la materialidad de la vida se vuelve paradójica. No hay vida posible sin l\*s otr\*s, pero se sigue insistiendo en la soledad de mi agencia.

**CSP:** Pero, hay algo aún, de lo individual, a lo que parece no podemos renunciar: la vaga y tan potente idea de libertad. ¿Qué de nuestras libertades (de circulación) estamos dispuestos a ceder por el cuidado de otr\*s? ¿Cuánto de nuestra libertad se pone en riesgo para el cuidado de otr\*s? ¿Qué hay en esa afirmación de libertad que sigue nucleando a las nuevas/viejas derechas e interpelando a quienes se ven más amenazad\*s por la presunta falta de libertad que por el contagio de una enfermedad que, hasta hoy, no tiene cura? ¿A qué se opone la libertad, a la coacción? ¿Es posible pensar en otra clave que no implique la construcción de binomios destructivos?

**ES:** La libertad que muchos grupos políticos quieren reivindicar para poner en evidencia es compromiso con la melancolía que remarcaba más arriba. La libertad, supuestamente perdida, frente a un cambio organizacional del Estado, se activa como demanda paranoica de restauración de una libertad que nunca se tuvo realmente, pero que sirve para mantener la fantasía melancólica de la agencia liberal. Puede haber una oportunidad para volver a pensar eso que llamamos lo individual.

**SCP:** Hay algo así como un comercio de libertades, en abstracto, que pone en tensión el reconocimiento de la condición ontológica de precariedad e interdependencia.

## Los lugares del hogar

*Las Niñas y Niños del Compost insisten en que necesitamos escribir historias y vivir vidas para el florecimiento y la abundancia, sobre todo frente a una destrucción y un empobrecimiento devastadores...*

(Haraway, 2019, p. 211)

**ES:** ¿Cuándo es un hogar? ¿Cuándo un refugio? Si la pregunta política fundamental es quién limpia la mierda, siguiendo a Haraway, parecie-

ra entonces que los cuidados pandémicos se resuelven en otro lugar muy diferente de la gestión estatal. La cual puede ser de ayuda o ir en contra y que no es menor en una articulación política de la vidas que se sostienen y a las que no tanto, no solo por la gestión actual, sino por la histórica gestión de las vidas. Parece que el marco que nos invitó Foucault a pensar como biopolítica es evidente en la pandemia actual, pero no estoy tan segura de si esa gestión puede ser articulada como políticas de cuidados de la vida. La relación riesgo/cuidado parece ser un péndulo mortal en el punto de la organización global de la vida humana —y no humana— que vivimos. Dicho de otra manera, la pandemia se gestiona en lo doméstico, en el hogar heteronormativo, que dispara las fantasías de cuidados por defectos para todo cuerpo.

**CSP:** El hogar como espacio de refugio, contención y cuidado se puso en tensión. Se abrió una crisis de los cuidados, cuando el confinamiento implicó que tod\*s quienes habitan el hogar se tuvieran que quedar todas las horas del día allí. Cuando el trabajo —como eje ordenador de muchas vidas—, la educación, ciertas formas de ocio y esparcimiento y otras actividades que tienen lugar fuera del hogar acaban, el hogar es ese espacio al cual volver; quizás, incluso, en el que se pasen menos horas. El espacio de la (re)producción de la vida, de la alimentación, el descanso y el cuidado ha tenido múltiples transformaciones en los últimos años.

Por otra parte, en el último tiempo, se ha logrado visibilizar el tiempo —el trabajo— que implica la gestión y administración del hogar y que la distribución de dichas tareas está genéricamente distribuida, con una sobrecarga, sobre todo, para aquellas mujeres que deciden ser madres —o que asumen, en sus familias, el lugar del cuidado—. La permanencia exclusiva en el hogar ha implicado una nueva sobrecarga, ha permitido visibilizar la necesaria demanda de cuidados de tod\*s y, en especial, de niñ\*s y adult\*s mayores, que dependen —más— de otr\*s. Está claro que de esos cuidados no pueden solo hacerse cargo las familias. *Y se hace necesario el debate sobre la democratización de los cuidados, más allá, de la vida en pandemia.*

**ES:** La única pregunta válida, en última instancia, dice Haraway (1995), es: “¿Quién limpia?” (p. 286). Y es central poder articular toda la diná-

mica política, epistémica y ontológica alrededor de esta pregunta. En última instancia, quiénes limpian o producen las condiciones para *seguir* con la vida en el espacio doméstico, pues fue retirada la actividad de la instancia productiva. Indicar esta operación política le llevó mucho años al feminismo, siquiera como un problema que debía ser solucionado para mujeres que asumían la tarea sobrecogedora de limpiar un hogar, de cuidarlo. En un contexto de reclusión obligatoria al hogar, no solo se pone en juego, nuevamente, la distribución diferenciada de las tareas domésticas, sino también la expansión del terreno doméstico para la producción de bienes y servicios en las dinámicas capitalistas de principio del siglo XXI. Si el cuidado del hogar no es una tarea que deba contemplarse como un trabajo, pero llevar el trabajo al hogar en pandemia pone en evidencia que las tareas son muchas e infinitas, una vez que el espacio de cohabitación se achica, ¿quién limpia?

**CSP:** Alguien tiene que limpiar, el problema es cómo se politiza esa tarea, se la reconoce, se la visibiliza y se construyen mecanismos que permitan que su distribución —como carga de trabajo, de energía, de horas dedicadas a tal fin— no reproduzca las opresiones marcadas por las normas de género. Agregaría a la limpieza, el cuidado como aquella actividad que produce vida y bienestar, necesarios para la supervivencia. Esto pone en juego el lugar de que solo aquello que produce valor (monetario) se encuentra afuera del hogar.

Pero, hay otra dimensión necesaria que politizar en relación con la dimensión del hogar que se visibilizó en la pandemia. Muchas veces, frente a los peligros que representa el afuera, el hogar parece ser un espacio de refugio y contención. Frente a las amenazas de otr\*s, ese lugar propio, que construimos, sería el espacio de resguardo. ¿A dónde se forja esa idea? Para muchas personas que sufren violencias por motivos de género, el hogar no es refugio, sino riesgo. ¿Qué pasa cuando el quedarse en casa implica un riesgo alto para la vida? ¿Quién cuida en estos casos?

Interesa, también, pensar al hogar no solo en su dimensión (re)productiva de la vida, sino como espacio de materialización de otras desigualdades —ya no solo de género—, sino de clase y, en definitiva, de cierto acceso a condiciones materiales que hacen viable la vida, en general, y en este contexto, en particular. ¿Qué pasa cuando ese espa-

cio se convierte en casi el único? ¿Cuando todas las actividades que adoptaban múltiples especialidades se circunscriben a solo una? ¿Qué pasa cuando el contacto e interacción corporal se reduce únicamente a l\*s convivientes? Dejar de encontrarnos con otr\*s, en presencia y corporalidad, tiene un fuerte impacto en lo político, en la posibilidad de construir agendas comunes.

**ES:** Pareciera que eso que llamamos la matriz heterosexual exige, delimita y produce un espacio único de contención, en torno a los cuidados mutuos. Ese espacio, llamado hogar, propio de una domesticidad de las organizaciones poblacionales de las grandes urbes de finales del capitalismo global, se ve intensificado a tal punto, que ese espacio hogar comienza a ser sinónimo de individuo. Ya sea por el fin del hogar, como el lugar seguro y libre de violencia, o por la intensificación de los barrios cerrados, con cerrados hogares para que nada del peligro exterior ingrese; ese doble proceso de domesticación de la violencia agudiza un hogar individual, como reducto final del cuidado propio. La liberalización de las personas inscribe el cuerpo como único espacio posible de lo propio, donde la piel es el límite *natural* de tal intensificación. La gestión en torno al COVID-19 viene a tensionar e intensificar justamente tales asunciones.

## Narrativas temporales en tiempos de pandemia

**ES:** Cuando pensamos en el tiempo, generalmente, solemos asociarlo a una *percepción del tiempo* o, quizás, a una respuesta afectiva al paso del tiempo. Parece un dato indeseñafiable que el tiempo pasa, pero cómo respondemos a la afectación de ese paso es la disputa política que aún no resaltamos lo suficiente. ¿Qué tiempo deberíamos parar en la pausa de la cuarentena? Parece bastante imposible detener el tiempo, nuestra heurística temporal, ese tiempo lineal que no para y no termina nunca, pero que debe ser actualizado permanentemente. Esa actualización, podríamos nombrarla, hoy, como neoliberal, pero siempre capitalista.

**CSP:** El tiempo es algo que (nos) sucede y trasciende. Kant (2010) ya nos dijo que se trata de una condición subjetiva de la intuición humana, en la medida en que somos afectad\*s por objetos. Fuera de l\*s sujet\*s, el tiempo no es nada. Es aquello que nos permite ordenar nuestra experiencia, secuenciarla, darle el orden de lo sucesivo. No deberíamos pensar en el tiempo entonces como tal, sino como aquella percepción subjetiva que sistematiza algo que hemos vivido. Lo inasible del tiempo adquiere sentido si atendemos a los modos en que afectó, transformó la temporalidad como la conocíamos. Una temporalidad, neoliberal y capitalista, del apuro, de la búsqueda incansable de la productividad, de la desvalorización del ocio. En esa temporalidad neoliberal, no se admite hacer nada. No se admite perder el tiempo —raro hablar de perder algo que nunca tuvimos—. El tiempo no es algo que se posee, sin embargo, es algo que se usa.

**ES:** El tiempo es raro, cuir, si se quiere. Nos fuerza a ponernos de lleno y sin posibilidad de establecer límites, cuándo termina si reclamamos continuamente por el *fin del tiempo* de una cuarentena, como algo que tuvimos, pero que se extiende en lo más ajeno. Perder algo que nunca tuvimos, quizás, por ello, se entiende, porque la posibilidad de salir de la cuarentena es contar el tiempo que se volverá a consumir ordenadamente.

**CSP:** El tiempo en cuarentena fue un tiempo que inició, haciendo que aquello que nos rodea se detenga. Los trabajos, la producción, todo aquello que sucedía por fuera del *oikos* se detuvo. Se perdió la noción de los días y las horas, de las formas en las que habitamos el sueño y la vigilia.

Pero, además, fue un tiempo de dos tipos de espera. (1) Esperar hasta que algo pase. Hasta la próxima directiva del Gobierno sobre cómo seguir sosteniendo nuestras vidas. ¿Habíamos esperado antes, alguna vez, que nos digan cómo continuar de manera tan explícita? (2) Una espera que permitió poner en juego las urgencias del presente: de repente, todo podía esperar. Al menos un tiempo. Se postergaron licencias, tratamientos, vencimiento de plazos de pagos, de impuestos. La gestión de la vida adquirió la forma de una constante procrastinación, no exenta de angustias y ansiedades.

Quizás, nunca antes, el tiempo se había vuelto tan desconocido. Sin embargo, y a pesar de ser una experiencia única, no hay una transformación de la gestión del tiempo, eso requiere una transformación del sistema en el que vivimos. Hasta que —quizás demasiado— rápidamente, nos acostumbramos y lo transformamos. Desarrollamos una adecuación de la temporalidad neoliberal al hogar. Estamos construyendo un nuevo tiempo que supone, de nuevo, la búsqueda de su maximización. El capitalismo neoliberal sigue intacto, y l\*s human\*s somos vehículo y motor en su (re)producción.

## ¿Es legítimo tener miedo?

**CSP:** ¿A dónde se sitúa el miedo? Las emociones son ese vínculo entre l\*s sujet\*s y los objetos, que atraviesa (trasciende) el momento presente, no son ni están en los objetos y l\*s sujet\*s. Ahmed (2015) dice que involucran (re)acciones de acercamiento o alejamiento, son móviles, relacionales. Si los sentimientos se pegan o resbalan en las superficies de los objetos que nos afectan, con los objetos con los que nos vinculamos, el miedo se ha adherido a la porosa pero invisible superficie del virus. ¿A qué le tememos?

**ES:** El miedo, dice Ahmed (2015), aparece entre las personas por la circulación (normativa) de las narrativas políticas en disputa. Allí, las respuestas afectivas a lo peligroso o desconocido fueron desarrolladas en nuestros imaginarios estéticos políticos. Parece obvio decir, a esta altura, que el éxito de la circulación de películas sobre epidemias o zombies se debe a que escenifican los planes políticos de nuestra respuesta a tales eventos. Respuestas afectivas que podríamos agrupar en dos: (1) las respuestas belicistas, (2) las respuestas biotecnológicas; y, quizá, podríamos agregar una tercera, que es una mezcla de las dos primeras. Pero, en todas ellas, el miedo es una gestión que solo el individuo puede llevar a cabo, solo existe una respuesta colectiva al medio como *pánico*, que desordena la posibilidad de la supervivencia. Y, si ahondamos mucho más, las formas políticas del miedo intensifican una radicalización del imaginario posible de la supervivencia de un sujeto liberal definitivo. Incluso, cuando se intenta reorganizar la sociedad civil, los pánicos postevento catastrófico aparecen cuando el

orden común, que resguarda la supervivencia, va en contra de la *libertad* individual. Incluso, ese bien común atenta contra la existencia de sujetos individuales. Esta fantasía del horror liberal, intensificada por la circulación de las estéticas del entretenimiento global, dejó en claro cómo las dinámicas narrativas políticas culturales del contexto de pandemia ya estaban delimitadas desde antes de la pandemia misma.

**CSP:** El miedo circuló, al menos en los primeros días, y fue la condición necesaria para el respeto casi total a la disposición del aislamiento social. Fue lo que hizo posible, lo que permitió morigerar el contagio. Se constituyó una cadena del miedo: miedo al contagio, miedo a un virus invisible, miedo a l\*s otr\*s. Se trata de una sensación de carácter preventivo: un miedo que es previo al contacto material o efectivo con el virus y el objeto del miedo pasan a ser l\*s otr\*s, posibles portador\*s que se presentan bajo la idea de amenaza. Un miedo que quizás recoja no solo las situaciones del presente, sino aquellos relatos de otras pandemias que invadieron el mundo y tuvieron consecuencias terribles. Aquello a lo que, en última instancia, le tememos es al contagio y que eso derive en que la muerte se constituya como una posibilidad más cercana. La conciencia de finitud, la muerte como único destino compartido de la humanidad, debería ser algo que tod\*s aprehendamos. Quizás, aquello a lo que no podemos esquivarle. ¿Podemos decidir dónde y cuándo morir? ¿Deseamos eso? Estas respuestas afectivas y políticas variaron a través del tiempo. Que se aleje o se perciba como lejano el contagio, desactiva el miedo, y el cuerpo social se relaja, lo cual implica también un menor acatamiento de la norma, una mayor circulación de personas y, así, del contagio. Mientras más parecido a un relato se volvía el coronavirus, menos temor infundía. Pero, la aparición cercana de un caso, cercana en términos espaciales o afectivos, lo activaba nuevamente. Sería interesante pensar como posible una analogía entre la circulación del miedo, de los afectos en general, la circulación de las personas y la circulación del virus. Una tríada que da cuenta de la imbricación entre la política, los afectos y los cuerpos.

¿Es legítimo tener miedo? La pregunta emergió deslegitimando este sentimiento como inmovilizador, como si el miedo fuera portador de la cobardía.

**ES:** Como si, de alguna manera, fuera necesario pensar quién o quiénes le temen a la cobardía.

**CSP:** Cuesta leer y atender a que las emociones circulan y cómo lo hacen. La razón como eje ordenador de las vidas fue otro de los elementos que se puso, al menos, en cuestión en este proceso. Como, quizás, en otras oportunidades, no ocurría, se habló de lo que sentimos, de lo que genera esta situación tan disruptiva de nuestras cotidianidades. Hablar de que los afectos no son solo algo individualizante es, también, relevar la textura del tiempo que nos toca.

*... yo supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad...*

(Foucault, 1992, p. 14)

## Bibliografía consultada

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema*. Consomi.

Kant, I. (2010). *Crítica de la razón pura*. Gredos.



# Mecanismos de poder frente al COVID-19:

*un análisis foucaultiano*

*Martina Bonacossa\**

El 11 de marzo de 2020 el nuevo brote de coronavirus fue declarado pandemia por la Organización Mundial de la Salud. Al día siguiente, Argentina se declaró en situación de emergencia pública en materia sanitaria por el plazo de un año.

Esta nueva enfermedad funcionó como excusa para adaptar e intensificar las tecnologías políticas, a fin de controlar y disminuir la tasa de contagios. Cada Estado tomó medidas sumamente diferentes para controlar la pandemia en su territorio: desde cuarentenas de un plazo

\* Estudiante de la Licenciatura de Filosofía (FFyH-UNC).

 [martina.bonacossa@mi.unc.edu.ar](mailto:martina.bonacossa@mi.unc.edu.ar)

de catorce días hasta una extensión de ella que superó los cien días en nuestro país. Si bien no pretendo juzgar valorativamente las medidas que han sido tomadas, los datos a escala mundial demuestran la arbitrariedad que posee (hasta cierto punto) su disposición.

El objetivo de este ensayo es reflexionar en torno a cómo, en esta situación, se ha ejercido el poder sobre las corporeidades de los individuos; poder que demuestra su expresión máxima en la obligación de encierro, pero que repercute a diferentes niveles. Al igual que Foucault, considero que el poder no hubiera podido extenderse de tal modo sin respaldarse en las subjetividades, que configuró anteriormente de manera paulatina.

En el análisis que realiza Michel Foucault (2002) del poder disciplinario en *Vigilar y castigar*, menciona que estos mecanismos “se han impuesto para responder a exigencias de coyuntura: aquí una innovación industrial, allá la recrudescencia de ciertas enfermedades epidémicas, en otro lugar la invención del fusil o las victorias de Prusia” (p. 127). Se encarga de realizar una contraposición entre las medidas tomadas por la lepra como situación extraordinaria y el panóptico, diseño que puede adaptarse a cualquier necesidad de disciplina que busque formar cuerpos dóciles y útiles (sin limitaciones de tiempo o espacio).

Ahora bien, Foucault no tenía en cuenta la magnitud de lo que podría ser una pandemia a escala global y con alto índice de contagios como la que generó el COVID-19. Se impuso una cuarentena mundial ante ella, que parecía no tener fin, al menos, hasta que se descubriera la vacuna que pudiera protegernos. Esta situación extraordinaria comenzó a convertirse, de a poco, en la *nueva normalidad*.

Quisiera analizar cómo se conjugan distintas características del panóptico de Bentham y las disposiciones ante el surgimiento de una peste, como así también reflexionar en qué medida podemos seguir utilizando los planteos foucaultianos a la hora de analizar los mecanismos de poder en este gran experimento social de una pandemia mundial.

## Marco legal

(...) con el objetivo de proteger la salud pública como una obligación inalienable del Estado nacional, se establece para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él, la medida de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio.

(Presidencia de la Nación Argentina, 2020b, párr. 10)

La salud pública es un bien jurídico que el Estado tiene la obligación de proteger. Si bien se castiga individualmente a los infractores de las medidas dispuestas, lo que se busca es proteger un bien supraindividual, promoviendo el bienestar general.

Foucault (2012) menciona que el Estado debe garantizar los derechos de sus individuos, modificando sus leyes ante situaciones que peligran su bienestar de manera tal que resulte como respuesta natural a un reclamo:

El Estado que garantiza la seguridad es un Estado que está obligado a intervenir en todos los casos en que un acontecimiento singular, excepcional, perfora la trama de la vida cotidiana. De golpe, la ley se vuelve inadecuada y, en consecuencia, hace falta esa suerte de intervenciones cuyo carácter excepcional, extralegal, no deberá parecer en absoluto un signo de la arbitrariedad o de un exceso de poder, sino, al contrario, de una solicitud (...).(p. 50)

Es por este motivo que todos los derechos garantizados en el artículo 14 de la Constitución Nacional se ven suspendidos temporalmente (con algunas excepciones para los servicios esenciales), hasta que pueda disponerse de un tratamiento antiviral o una vacuna efectiva contra el COVID-19.

## El poder penetra en los cuerpos

Antes de arrancar, quisiera dejar en claro que, en el pensamiento foucaultiano, el poder no es algo que se posee, sino que se ejerce: estrategias, disposiciones, tácticas, técnicas, funcionamientos. Por otro lado, tampoco hay que considerarlo un *privilegio* de la clase dominante (ni tampoco podemos atribuirlo exclusivamente al aparato de Estado). Fi-

nalmente, no es algo ajeno a los individuos que se aplica meramente como una obligación-prohibición, sino que es algo que los atraviesa y se apoya sobre ellos.

A partir del siglo XVIII, se descubre al cuerpo como objeto y blanco de poder: “al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican” (Foucault, 2002, p. 125). En el poder disciplinario, se busca que el cuerpo sea dócil y útil, en un doble juego de aumentar sus fuerzas en términos económicos de producción y disminuir esas mismas fuerzas en términos de obediencia. Si bien se enfoca en instituciones que de alguna u otra forma intentan disciplinar los cuerpos (fábricas, ejércitos, escuelas, hospitales), el poder disciplinario busca extender su dominio de tal manera de llegar a cubrir el cuerpo social entero.

Foucault quiere ir más allá de una concepción jurídica, negativa del poder: poder que prohíbe, que reprime, que castiga. Considera que esta concepción es insuficiente para analizar sus efectos, por lo que nos propone pensarlo positivamente: el poder también produce:

si el poder no tuviese por función más que reprimir, si no trabajase más que según el modo de la censura, de la exclusión, de los obstáculos, a la manera de un gran súper-ego, si no se ejerciese más que de una forma negativa, sería muy frágil. (Foucault, 1979, p. 106)

En la *tecnología biopolítica*, por su parte, el poder está dirigido hacia una población como un grupo de seres vivos atravesados y comandados por leyes biológicas, que deben ser tenidas en cuenta a la hora de adiestrar sus cuerpos. De esta manera, la estadística cobra vital importancia en cuanto brinda información acerca de las tasas de natalidad, mortalidad, condiciones de vida y, en este caso, tasa de muertes y contagios por el nuevo coronavirus.

Este disciplinamiento de los cuerpos se lleva a cabo mediante diferentes mecanismos. Uno de ellos es la *distribución del espacio*. En esta situación de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), todos esos lugares específicos en donde se imponían técnicas disciplinarias (hospitales, escuelas, fábricas) se han homogeneizado y reducido a uno solo: nuestros hogares.

Bajo el lema *Quedate en casa*, fueron establecidas claramente las restricciones en el Decreto 297/2020:

Durante la vigencia del “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio”, las personas deberán permanecer en sus residencias habituales o en la residencia en que se encuentren desde las 00:00 horas del día 20 de marzo de 2020 (...) solo podrán realizar desplazamientos mínimos e indispensables para aprovisionarse de artículos de limpieza, medicamentos y alimentos. (Presidencia de la Nación Argentina, 2020b, párr. 28)

Estos desplazamientos mínimos e indispensables poseían a su vez una restricción horaria (a la manera de toque de queda) y diaria, de acuerdo a la terminación del DNI. Los servicios y actividades esenciales quedaban exceptuados del cumplimiento de estas restricciones; sin embargo, se debía sacar un permiso de circulación.

(...) entiéndase bien, que a partir de la 00:00 horas, la Prefectura, la Gendarmería, la Policía Federal y las policías provinciales estarán controlando quién circula por las calles. Y entiéndase que aquel que no pueda explicar lo que está haciendo en la calle se verá sometido, a las sanciones, que el Código Penal, prevé para quienes violan las normas que la autoridad sanitaria dispone, para frenar una epidemia o —en este caso— una pandemia. (Fernández, 2020b, párr. 8)

A cada individuo, se le asigna un lugar (semejante a las celdas en los conventos religiosos) en el que deben permanecer aislados, permitiendo y facilitando el control. Estas medidas facilitan el manejo y el control de los cuerpos, ya que se reducen las aglomeraciones, el vagabundeo, la desaparición de individuos, la circulación difusa. Así, el poder puede fácilmente localizar, rastrear y vigilar a los individuos.

El aula y la oficina se trasladaron a nuestra habitación o al comedor. El tiempo de ocio, de trabajo y estudio se redujo a un mismo espacio y a una pantalla. Cada hogar se convirtió en un “nuevo centro de producción, consumo y control biopolítico” (Preciado, 2020, p. 179). Después de tantos días de encierro, hemos amoldado la extensión territorial de nuestras rutinas a un par de metros cuadrados. Como mencionaba anteriormente, no debemos centrarnos en el poder que encierra y reprime, sino en aquellas configuraciones rutinarias que parecen normalizarse de a poco y que quedarán en nuestra cotidianeidad superada la pandemia.

Otro mecanismo es el *control de la actividad*. Foucault (2002) menciona que “el tiempo penetra en el cuerpo, y con él todos los controles

minuciosos del poder” (p. 140). En esta situación extraordinaria, podemos ver cómo el sistema no buscó adaptar sus tiempos, sino que, al contrario, trató de reproducirlos forzosamente mediante el *homeworking* y las clases virtuales. Se intentó seguir el ritmo productivo normal de manera virtual. Esto se debe a que el poder disciplinario busca una economía positiva en el uso del tiempo para que sea íntegramente útil, intensificando la utilización del menor instante.

Más allá de lo institucional, el tiempo ha penetrado de tal manera en nuestros cuerpos que intentábamos mantenernos productivos cual si fuera un imperativo categórico. Considero que el sentimiento de culpabilidad que genera la *pérdida de tiempo* es un signo de cómo ha penetrado el cronómetro productivo en nuestros cuerpos: ya no era necesario que una figura de autoridad (padre, maestro, jefe, gobierno, etc.) nos estuviera exigiendo cumplir con nuestras tareas, sino que la imposición provenía desde la propia subjetividad.

Por otro lado, los diferentes cuidados repetidos hasta el hartazgo imponen determinados comportamientos (basados en el saber médico): uso de barbijos, distanciamiento social, lavado de manos. Es un control minucioso de la actividad para reducir los contagios: “La disciplina es una anatomía política del detalle” (Foucault, 2002, p. 128). Nuevamente, el poder produciendo, en este caso, hábitos. Las que parecían medidas extraordinarias y extrañas se van volviendo, de a poco, parte de nuestra conducta: al salir de casa ahora tenemos junto a las llaves el barbijo, ya no amenazamos con saludarnos con un beso como hacíamos al principio, tenemos una manía obsesiva con untar con alcohol en gel nuestras manos.

Me parece interesante reflexionar sobre cómo esta situación modificará nuestra relación y concepción del propio cuerpo y el ajeno. Cuerpo que debe ser protegido del contacto con otros cuerpos, con una mascarilla que funciona de escudo, con alcohol en gel que desinfecta el tacto no deseado, con incertidumbre en nuestros pequeños movimientos al estar en espacios públicos. Habría que ver qué, de todos estos condicionamientos, quedarán instaurados en nuestras subjetividades luego del advenimiento de la cura milagrosa.

Ahora bien, cuando Foucault nos invita a pensar el poder en su aspecto positivo, productor, no está hablando exclusivamente de una producción meramente económica. En esta situación de emergencia, el

Estado debe actuar en pro del cuidado de la salud pública: produciendo (de alguna manera) y manteniendo a los cuerpos sanos, para evitar el colapso de las instalaciones sanitarias. Al no disponer aún de una vacuna, se difunden medidas que regularizan el accionar de nuestros cuerpos, para disminuir la tasa de contagios. El Estado, de esta manera, nos protege y nos cura ante esta nueva enfermedad que amenaza con el bienestar general.

La Organización Mundial de la Salud (s. f.) afirma que “la mayoría de las personas (alrededor del 80 %) se recuperan de la enfermedad sin necesidad de tratamiento hospitalario” (párr. 6). Si bien todos podríamos contagiarnos y necesitar internación, las personas pertenecientes al sector de riesgo son más propensas a necesitarlo.

Ante estos porcentajes, el Gobierno lanzó una serie de medidas bajo la excusa de preparar los establecimientos sanitarios y evitar que estos colapsen, pero a cada aviso oficial se extendía cada vez más la cuarentena (con avances y retrocesos). ¿Justifican estas cifras más de cien días de encierro? Considero que se ha llevado a cabo una patologización de todos los cuerpos: todos debíamos comportarnos como si portáramos el virus. ¿Qué otra explicación tendría el encierro de todos los individuos y no solo del sector de riesgo? ¿Realmente las disposiciones tomadas son las “imprescindibles, razonables y proporcionadas con relación a la amenaza y al riesgo sanitario que enfrentamos” (Presidencia de la Nación, 2020b, párr. 15)?

## **Poder disciplinario como fábrica de individuos**

*Yo sé que a todos nos hubiera gustado vivir otro tiempo, pero es el tiempo que nos tocó, y en el tiempo que nos tocó no puede ser un sacrificio cuidar nuestras vidas, no puede ser; no puede ser un sacrificio cuidar la vida del otro, debe ser un orgullo, así que tomemos este tiempo con mucho orgullo.*

(Fernández, 2020c, párr. 25)

Los discursos oficiales apelaban, en primera instancia, a la responsabilidad individual y a la solidaridad con la campaña *Cuidarte es cuidarnos*. Obedecer a las medidas obligatorias era sumamente necesario para

protegernos a nosotros mismos, a nuestros seres queridos y a todos los habitantes del país. Se observaba el reporte diario con el número de contagios por país como si fuera una fuente de *orgullo nacional* haber reportado la menor cantidad.

Sin embargo, el poder disciplinario no produce solamente, sino que también reprime. Es decir, a la vez que se buscaba generar un sentimiento de responsabilidad social, se amenazaba con mecanismos punitivos ante el incumplimiento de las medidas establecidas: “Aquellas personas que infrinjan el aislamiento establecido tendrán responsabilidades penales” (Fernández, 2020a, párr. 16).

Pero, ¿cómo controlar que toda una población cumpliera medidas tan estrictas? Al poder no se le dificultó demasiado imponer estas disposiciones y esto puede deberse a cómo han sido utilizadas las tecnologías disciplinarias, como así también a la configuración de subjetividades previa.

“La disciplina ‘fabrica’ individuos; es la técnica específica de un poder que se da a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio” (Foucault, 2002, p. 158). Para llevar a cabo esta producción de subjetividades, el poder disciplinario utiliza una serie de instrumentos simples: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y una combinación de ambas en el examen.

El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, de rechazo, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre quienes se aplican. (Foucault, 2002, p. 158)

Las tecnologías del poder de vigilancia tienden a ser miradas que deben ver sin ser vistas. Tomando como modelo ideal los campamentos militares, Foucault expone cómo en estos se constituye una red de miradas en un plano que debe poder controlar cada movimiento del lugar (y, a la vez, se controlan unas a las otras). De esta manera, las instituciones disciplinarias se convierten en verdaderos *microscopios de la conducta*.

Esta mirada busca conducir hasta los individuos los efectos del poder, convertirlos en objeto de conocimiento y modificarlos (o encauzarlos). Este control necesita descomponer sus instancias para aumentar

su capacidad de vigilancia: en los talleres, se crea personal especializado para la inspección; en la escuela, se genera el rol de *preceptores*, etc. El poder actúa de tal manera, que no solo respeta la dirección jerárquica de arriba hacia abajo, sino también de abajo hacia arriba e, incluso, lateralmente.

Si pensamos fuera de una institución específica, uno podría identificar este instrumento con la policía: policía que supervisa el acatamiento del aislamiento, controla la circulación de los individuos, examina los síntomas (cumpliendo una función sanitaria); policía que se hace necesaria ante el bombardeo de información, comunicándonos el número de contagios y muertes diarias, los nuevos síntomas, los escasos avances en la búsqueda de la vacuna. “Cuanto más miedo haya en la población, más aceptable y deseable se vuelve el sistema de control policial” (Foucault, 1991, p. 22). Si bien, en este texto, Foucault está hablando del miedo al crimen, creo que en este contexto podríamos identificarlo con el nuevo virus.

Sin embargo, reducir la absoluta responsabilidad del cumplimiento de esta labor al aparato policial sería un poco iluso y no respetaríamos el pensamiento foucaultiano. Como mencionaba anteriormente, el poder no se puede identificar con un determinado rol: todos estamos entramados en redes de poder y constantemente lo ejercemos o recibimos sus efectos. En esta situación extraordinaria que vivimos, la función de vigilancia se distribuye en cada uno de sus individuos y el gasto del poder se economiza, a través de, por ejemplo, una línea telefónica de denuncias para aquellos que no cumplieran estrictamente la cuarentena y los protocolos de bioseguridad.

Al lado de esta reformulación de la vigilancia jerarquizada, esta pandemia trajo consigo un mecanismo penal ante el incumplimiento de estos nuevos cuidados de prevención. Por un lado, el Código Penal (1984) indica en el artículo 205: “Será reprimido con prisión de seis meses a dos años, el que violare las medidas adoptadas por las autoridades competentes, para impedir la introducción o propagación de una epidemia”; y en el artículo 239, menciona: “Será reprimido con prisión de quince días a un año, el que resistiere o desobedeciere a un funcionario público en el ejercicio legítimo de sus funciones o a la persona que le prestare asistencia a requerimiento de aquél o en virtud de una obligación legal”. Por otro lado, se implementaron otras sanciones

como el secuestro del vehículo por circular sin permiso y multas. Es decir, esta penalidad puede ir desde una extracción monetaria a un castigo físico como lo es la privación de la libertad (irónicamente).

Lo que se busca mediante este sistema de sanciones es la *normalización* de los cuerpos, excluyendo y castigando al enfermo o a todo aquel que amenace con la difusión del nuevo virus y perjudique, de esta manera, la salud pública.

Sin embargo, el poder disciplinario tiene además una forma específica de castigar, ya que el castigo es un elemento en un sistema doble de gratificación-sanción. Tal es así que debe evitarse tanto como se pueda el uso de los castigos, buscando “que las recompensas sean más frecuentes que las penas” (Foucault, 2002, p. 167). Considero que el avance y retroceso de las fases de la cuarentena es un claro ejemplo de lo que aquí está refiriendo Foucault. Este premio-castigo opera de una manera especial, ya que el objeto de ellos no es el individuo, sino la sociedad toda: si todos nos cuidamos avanzaremos de fase más rápidamente. He aquí la razón por la cual el accionar particular se desdibuja en importancia al cumplir la norma, pero es identificado y repudiado ante el delito.

Cabe aclarar que el poder disciplinario busca reducir la imposición de castigos, ya que, al haberse interiorizado en los individuos, las posibilidades de desviación y desobediencia disminuyen. Asimismo, este castigo debe pensarse en carácter positivo puesto que su función es la de producir: hábitos, comportamientos, pensamientos... subjetividades. Es decir, a diferencia del poder soberano en donde se exponía a los criminales al ser condenados a la horca como ejemplo amenazante del castigo, en el poder disciplinario, el castigo busca encauzar a los individuos para que funcionen de la manera más eficaz.

Finalmente, el instrumento propio del poder disciplinario es el examen, el cual

combina las técnicas de jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. (Foucault, 2002, p. 171)

Si entendemos la normalidad como el individuo sano (no-infectado), rápidamente, reconoceremos este mecanismo en las constantes revisiones médicas, como así también la aplicación Cuidar impulsada por el Gobierno (Presidencia de la Nación, 2020a).

La información recopilada y los resultados de estos exámenes acumulados en registros van generando un campo de saber propio. Se reduce el individuo y su particularidad en un objeto descriptible por rasgos genéricos (síntomas) y se lo inserta en un sistema de comparaciones para analizar un fenómeno a gran escala. El individuo es, por lo tanto, objeto de conocimiento y presa del poder a la vez. Se convierte en un caso, un objeto descriptible, comparable, que hay que encauzar, corregir, clasificar, normalizar, excluir (facilitando estos procesos con la información obtenida).

Nuevamente, vemos cómo este instrumento “invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder” (Foucault, 2002, p. 173). Mientras el poder permanece oculto (en contraposición, por ejemplo, a los grandes espectáculos monárquicos), hace que los sometidos sean visibles obligatoriamente a través de su continua exposición en el examen. Este examen constante hace que se mantenga el sometimiento del individuo al poder disciplinario.

Examen, resultados y ejercicio del poder son procesos recíprocos. En este caso, tenemos una aplicación de uso obligatorio<sup>1</sup> para obtener los permisos de circulación que, a modo de declaración jurada, toma nuestros datos y síntomas para efectuar un diagnóstico. A esto, se le suma la constante presencia de policías tomando la temperatura en lugares públicos y otras técnicas para buscar al infectado y excluirlo, encerrarlo en su hogar.

Toda esta información recopilada en registros funciona, por un lado, para determinar nuevos síntomas, la evolución de la enfermedad, las probabilidades de contagio, etc. Y, por otro lado, el número de contagios y muertes es ofrecido a la sociedad en reportes diarios reforzando la sensación de miedo que facilita el acatamiento de las normas. De

---

<sup>1</sup> Esto rige solo en la provincia de Buenos Aires y CABA. Sin embargo, si el poder ha sido lo suficientemente invasivo y ha penetrado en los individuos, la obligatoriedad del uso de esta aplicación no sería necesaria.

este modo, el poder disciplinario funciona como agente productor de saber.

Es sumamente interesante recuperar el aporte de Preciado (2020), en el que menciona que los países han tomado dos tipos de tecnologías biopolíticas totalmente distintas: por un lado, el aislamiento domiciliario de la totalidad de la población (como en Italia, España y Francia) y, por otro lado, la multiplicación de los tests y la vigilancia digital constante y estricta a través de los dispositivos móviles (como en Corea del Sur, Japón e Israel). Después de lo expuesto anteriormente, se puede ver cómo en Argentina han confluído magníficamente ambas.

## Peste en el panóptico

Foucault describe en una sección de *Vigilar y castigar* (2002) un reglamento con las medidas que era necesario tomar en caso de declararse peste en una ciudad a fines del siglo XVIII. Todas las personas se encerraban en sus hogares, se declaraba un guardia por cada calle al que debían entregarle las llaves de cada casa, se construían pequeños canales de madera para alcanzar provisiones a cada familia. El incumplimiento de la cuarentena se castigaba con pena de muerte: “le va en ello la vida, contagio o castigo” (Foucault, 2002, p. 181).

Una vigilancia constante de cada individuo encerrado en su jaula, en donde sus menores movimientos son controlados, se lo examina y clasifica constantemente entre los vivos, los enfermos y los muertos. Es información recopilada en registros permanentes por un poder que pretende ser omnipresente y omnisciente. La relación individual de cada uno con la enfermedad y su muerte se ve intermediada por las instancias y el registro del poder.

Se trata de controles exacerbados que se justifican bajo una peste dada “la enfermedad que se transmite cuando los cuerpos se mezclan” (Foucault, 2002, p. 182). El autor se refiere a esta situación extraordinaria como un sueño político, ya que el reglamento penetra hasta en los más finos detalles de la existencia (Foucault, 2002, p. 182). Obsesión por evitar los contagios que justifican el poder y el sometimiento. Es así, que la peste genera esquemas disciplinarios.

Posteriormente, Foucault recupera el panóptico de Bentham como la figura arquitectónica ideal para las instituciones disciplinarias:

Conocido es su principio: en la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro, una torre, ésta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción. Tienen dos ventanas, una que da al interior, correspondiente a las ventanas de la torre, y la otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de una parte a otra. (Foucault, 2002, p. 184)

De esta manera, un vigilante puede ubicarse en la torre central y controlar todas las celdas que lo rodean sin que él pueda ser observado por los individuos encerrados. Más allá de este modelo arquitectónico, lo que el autor destaca es el efecto de constante vigilancia que genera en el detenido, asegurando un funcionamiento automático del poder. Hace los efectos del poder constantes sin que su acción necesariamente lo sea. De este modo, funciona como intensificador para los aparatos del poder ya que garantiza su economía (por sus escasos gastos, pero también política en cuanto a su discreción) y su eficacia por su funcionamiento preventivo, continuo y automático.

No es necesario utilizar medios de fuerza para coaccionar a los condenados. Esto se debe a que el individuo reproduce por sí mismo las relaciones de poder: “inscribe en sí mismo la relación de poder en la cual juega simultáneamente los dos papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento” (Foucault, 2002, p. 187).

Foucault se encarga de diferenciar estas dos modalidades de la disciplina: ciudad apestada y establecimiento panóptico. Por un lado, tenemos una situación extraordinaria en donde el poder se alza inventando mecanismos nuevos. El panóptico, en cambio, es un modelo generalizable, que puede interiorizar las relaciones de poder en la cotidianeidad.

La llegada del coronavirus hizo a los diferentes Estados tomar diversas decisiones para controlar la pandemia. La cuarentena se declaró como una situación extraordinaria para evitar el colapso de las instalaciones sanitarias hasta que apareciera la nueva vacuna. Pero su descubrimiento se demoraba y los quince días de encierro originales se convirtieron en meses. ¿Qué sucede, entonces, cuando una situación extraordinaria se transforma en la normalidad y parece imposible despertar de este sueño político?

Los elementos del poder disciplinario se exageran y se combinan interiorizándose en los individuos, quienes los aceptan sin cuestionamientos ante el intenso miedo a la muerte. Delimitación del espacio, control riguroso de las actividades y sus tiempos, vigilancia, sanciones, examen. El poder disciplinario cumplió su destino y ha sido generalizado a la sociedad entera.

La disciplina no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos (...) es una "física" o "anatomía" del poder, una tecnología. (Foucault, 2002, p. 199)

Efectivamente, para que esta tecnología política funcione, toda una red de relaciones de poder debe funcionar coherentemente, a diversas escalas (familia, escuela, hospitales, prisiones, Estado). Cada individuo, funciona como un engranaje que reproduce y prolonga los efectos del poder.

## Despertando del sueño pandémico

Foucault piensa la disciplina como un contraderecho: "en el espacio y durante el tiempo en que ejercen su control y hacen jugar las disimetrías de su poder, efectúan una suspensión, jamás total, pero jamás anulada tampoco, del derecho" (Foucault, 2002, p. 206). Funciona como contrapartida de las estructuras jurídico-políticas que garantizan las libertades formales y la redistribución del poder; la disciplina vuelve a jerarquizar y subordinar a los individuos.

La cuarentena ha venido a suprimir una serie de derechos *temporalmente*, principalmente, el de libre circulación. El poder se ha visibilizado en su ejercicio sobre los cuerpos: cuerpo encerrado, cuerpo examinado, cuerpo medicado, cuerpo castigado. Pero esta situación extraordinaria comenzó a extenderse sin límites sin mucha dificultad, lo que demuestra la eficacia del poder disciplinario en el uso de sus tecnologías específicas y en la constitución de subjetividades.

Si los individuos no reprodujeran los efectos del poder en instancias particulares, no existiría cuerpo policial que pudiera vigilar y castigar cantidad de individuos semejante. El poder disciplinario ha triunfa-

do interiorizándose en nuestros cuerpos, gestos, actitudes, discursos, nuestra vida cotidiana (Foucault, 1979, p. 89).

Si bien es mucho más visible la faceta represiva del poder, me parece sumamente necesario analizarlo en la clave que nos propone Foucault: ¿qué es lo que el poder disciplinario está produciendo efectivamente? Este carácter positivo es el más difícil de rastrear y es por eso que funciona de manera tan eficaz. El discurso oficial nos anuncia la producción de cuerpos sanos, curados, salvados... Sin embargo, considero que tendríamos que detenernos a reflexionar sobre los comportamientos y concepciones que han venido a modificar las medidas implementadas por la pandemia como así también analizar si han llegado (o no) para quedarse.

Más allá de estas medidas extraordinarias, justificadas prolijamente por una pandemia, el objetivo de este ensayo fue intentar visibilizar cómo el poder ha penetrado en los cuerpos y ha producido subjetividades. Con este punto de partida, queda en cada uno replantearnos nuestras prácticas o seguirlas reproduciendo, pero siendo conscientes de hasta qué punto pueden llegar los efectos de poder disciplinario, pues “nada cambiará en la sociedad si no se transforman los mecanismos de poder que funcionan fuera de los aparatos de Estado, por debajo de ellos, a su lado, de una manera mucho más minuciosa, cotidiana” (Foucault, 1979, p. 108).

## Bibliografía consultada

- Congreso de la Nación Argentina. (1984, 27 de agosto). Ley 11.179. Código Penal de la Nación Argentina. <https://bit.ly/2PnX8Nz>
- Fernández, A. (2020a, 13 de marzo). *Mensaje por Cadena Nacional del presidente Alberto Fernández ante la emergencia por coronavirus* <https://bit.ly/3kc9lmj>
- Fernández, A. (2020b, 20 de marzo). *Palabras del presidente de la Nación, Alberto Fernández, luego de su reunión con los Gobernadores, para analizar la pandemia del coronavirus, COVID-19, desde Olivos*. <https://bit.ly/3gux67i>

- Fernández, A. (2020c, 25 de abril). Anuncios del presidente de la Nación, Alberto Fernández, para la extensión de la cuarentena, por el coronavirus COVID-19, desde Olivos. <https://bit.ly/2QIE6lu>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1991). *Las redes del poder*. Editorial Almagesto.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica: sobre el poder, la prisión y la vida*. Siglo XXI Editores.
- Organización Mundial de la Salud. (s. f.). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. <https://bit.ly/2Z6GFCT>
- Preciado, P. B. (2020). Aprendiendo del virus. En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 163-185). ASPO.
- Presidencia de la Nación Argentina. (2020a). *CUIDAR COVID-19 ARGENTINA* (versión 3.5.0) [aplicación móvil]. Google Play Store. <https://bit.ly/3kffobx>
- Presidencia de la Nación Argentina. (2020b, 19 de marzo). Decreto 297/2020. *Aislamiento social preventivo y obligatorio*. Boletín Oficial. <https://bit.ly/2BWMNoD>
- Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe. (2020, 22 de julio). *COVID-19: Resumen de las principales medidas, acciones y políticas*. <https://bit.ly/3oqiGiY>



# Pandemia y conspiración:

*de la ficción paranoica  
a la posibilidad de un  
nuevo realismo*

Santiago Ciordia\*

Ignacio Davies\*

## Introducción

Recientemente, tuvieron lugar, en Argentina, distintas marchas a las que les cabe, entre otros, el calificativo de *anticuarentena*: manifestaciones que se inscriben, sin duda, en la tendencia ideológica de lo que se ha llamado la *nueva derecha*, cuyos nombres tal vez más poderosos y resonantes en el mundo son Trump y Bolsonaro, aunque no los únicos. Entre los repudios, se encuentra el de las medidas gubernamentales de aislamiento preventivo, la reivindicación de cierta idea de libertad,

\* Ambos egresados de la carrera Profesorado en Filosofía (FFyH-UNC). A su vez, los dos se encuentran finalizando la carrera de Licenciatura en Filosofía (FFyH-UNC).

 santi\_cio\_93@hotmail.com

 nachod-21@hotmail.com

variantes muy enconadas y difusas de antimarxismo, acusaciones de complicidad conspirativa entre la OMS y figuras como Bill Gates, etc.

En medio de este fenómeno, el tipo de discursos que nos mueve a reflexionar son las teorías conspirativas o *conspiranoicas* (según el uso popular que combina paranoia y conspiración). Se trata de una serie de discursos muy cuestionables que pretenden un conocimiento de la verdad oculta detrás de la engañada opinión común. En nuestros días, suelen negar la existencia de COVID-19 o afirmar que es un virus planeado y creado en un laboratorio con fines específicos, incluso, llegan a sostener ambas cosas en simultáneo. Sin detenernos en las especificidades de los relatos ni en la veracidad o verosimilitud de cada uno, conviene, tal vez, pensar en aquello que tienen en común, para tratar de entender el lugar que ocupan dentro del momento político que atraviesa hoy nuestra especie sobre la tierra.

Sin duda, no tenemos la posibilidad de rechazar de cuajo toda teoría conspirativa, pero sí asumimos que su carácter infundado y su éxito explicable es algo bastante generalizado en referencia al contexto de lo que se ha llamado la posverdad, el cual incluye de forma, suponemos, no contingente, el ascenso de las líneas políticas a las que ya hicimos mención.

Para dar cuenta del marco más general dentro del cual pensamos, nos parece propicio tener en cuenta ciertas características del ejercicio del poder en las sociedades de control, siguiendo el trabajo de distintos pensadores, de los cuales el nombre más resonante podría ser el de Gilles Deleuze. Con relación a los discursos conspirativos, es notoria la proliferación que este tipo de teorías en el contexto de esta configuración del poder, como así también de ficciones que hacen de la paranoia y la conspiración un tópico, como pudimos ver atendiendo a diferentes desarrollos teóricos en torno a los relatos conspirativos.

Si asumimos que, de algún modo, estos discursos son virales o, más aún, son parte del virus (entendido como *infovirus*, una mutación que le ha permitido pasar del plano biológico al plano simbólico), ¿cuáles son las condiciones que dan lugar a la replicación de este tipo de información? ¿Cómo podríamos, si acaso resulta deseable, contrarrestarla?

# Las Teorías de la Conspiración

En el artículo “Of Conspiracy Theories” (1999), el filósofo estadounidense Keeley afirma que las teorías de la conspiración, en principio, se caracterizan por negar la interpretación oficial u obvia de los hechos considerados. Pretenden revelar secretos ocultos y se apoyan en datos que no quedan suficientemente explicados en la versión oficial o que, incluso, la contradicen: ninguno de estos rasgos implica que sean necesariamente injustificadas, algo que debe ser demostrado en cada caso. Dado que los teóricos de la conspiración pretenden revelar secretos guardados por agentes poderosos, los argumentos que se utilizan contra sus tesis suelen presentarlos como pruebas adicionales de lo poderosa que es la conspiración a la que se enfrentan. La lógica es la siguiente: todo aquel que niega la conspiración resulta sospechoso de participar en ella; de esta manera, la conspiración crece.

Estas teorías del complot sobre el funcionamiento social encuentran una particular presencia en nuestros días o, al menos, eso nos permiten creer las estadísticas de videos y reproducciones en YouTube, los textos editados al respecto, los discursos en ciertas expresiones anticuarentena. Las más renombradas y extendidas versan sobre política global, intrigas palaciegas sobre sectores del poder dominante, su vínculo con logias masónicas e inciertas tradiciones iluministas o lecturas alternativas sobre los atentados del 11-S, hechos puntuales de la Segunda Guerra Mundial, judaísmo satánico, terraplanismo, antivacunas, reptilianos, entre otras. Relatos paranoicos que, en su conjura sobre la otredad, se reproducen tanto del lado del neoliberalismo a ultranza como en los nuevos movimientos contra la globalización.

El atractivo de las hipótesis conspirativas se basa en que permiten dar una explicación abarcadora de acontecimientos complejos. En opinión de Keeley (1999), la propia dificultad del común de las personas de aceptar explicaciones causales complejas —múltiples agentes persiguen diferentes objetivos e intereses, sin un control absoluto de los resultados— es el factor que explicaría por qué este tipo de teorías resultan tan permeables y difundidas. Se trataría de cierta pulsión general de creer en *razones mayores*, fuerzas y motivos ocultos capaces de calmar las sospechas que el azar, como rector de los acontecimientos, no satisface. En palabras de Slavoj Žižek (2008):

La teoría de la conspiración proporciona una garantía de que el campo del gran Otro no es una inconsistente fachada: su premisa básica es que, detrás del Amo público (quién es, desde luego, un impostor) hay un Amo oculto que mantiene, efectivamente, todo bajo control. (pp. 102-103)

Aunque no sea de manera consciente, los *conspiranoicos* suelen presuponer en sus relatos, por ejemplo, sobre el Nuevo Orden Mundial, que el poder es fundamentalmente unitario, que hay personas que tienen absolutamente todo planeado. Desde esta perspectiva, la forma en la que se nos presenta mundanamente el poder (con brechas, fisuras y contradicciones) no es más que una grosera representación de lo que *realmente* hay detrás, una marioneta controlada por quien verdaderamente, como se dice, mueve los hilos. La sobreinterpretación paranoica de la realidad busca reparar las grietas de sentido en el orden social. Por apelar de nuevo a las palabras del pensador esloveno:

La fantasía y la paranoia van inherentemente ligadas: la paranoia es en su aspecto más elemental una creencia en un "Otro del Otro", en Otro que se esconde detrás del Otro de la textura social explícita y que planifica (lo que a nosotros nos parecen) las consecuencias imprevisibles de la vida social garantizando de este modo su consistencia. (Žižek, 2006, p. 180)

El relato paranoico busca eliminar el azar. De manera que el horror que, supuestamente, revela, la maldad oculta tras la fachada mediática, lejos de ser algo temible resulta ser más bien reconfortante por cuanto otorga consistencia al orden social, unifica el poder y todo fenómeno se revela explicable al interior de una totalidad coherente.

## **La paranoia como atribución de sentido a la totalidad**

Estamos, obviamente, frente al problema filosófico de la atribución de sentido a la totalidad: la pregunta ontológica por la existencia de un orden y la aspiración totalizante del poder. Esto nos lleva a pensar en

analogía con las reflexiones de Borges (2019) acerca del laberinto como un símbolo de perplejidad al tiempo que de salvación:

Yo creo que, en la idea de un laberinto, hay un nido de esperanza también (...) en el laberinto hay un centro, aunque ese centro sea terrible, sea el Minotauro. En cambio, no sabemos si el laberinto tiene un centro: posiblemente no sea un laberinto y sea simplemente un caos, entonces sí estamos perdidos. Si hay un centro secreto del mundo (ese centro puede ser divino, puede ser demoníaco), entonces estamos salvados, entonces hay una arquitectura. De modo que también hay un deseo, en medio de la perplejidad de la vida, de encontrar que todo esto es un laberinto, es decir, que tiene una forma coherente. (Borges, 2019)

En la conferencia “Teoría del Complot” (2001), Ricardo Piglia hace referencia a Borges como un escritor cuya posición filosófica consiste en una aspiración a la totalidad. Si unimos el mecanismo de atribución de sentido a la totalidad que explica la creación de teorías conspirativas, podríamos decir, un poco en chiste, que, en nuestros tiempos *conspiranoicos*, todos somos Borges (lo cual podría intentar constatare algún día estudiando, como ya lo han hecho algunos<sup>1</sup>, la enorme presencia borgeana en muchas de las series más vistas de la actualidad). En este sentido, Piglia, de un modo más general, aplica esta lógica a la definición de la novela, como respuesta a la aspiración subjetiva propia de las subjetividades modernas:

Cómo comprende un sujeto en la circulación general de la información a la que tiene un acceso relativo, cómo intenta descifrar el funcionamiento social. (...) Me parece que la novela le ha dado a ese tipo de percepción subjetiva de la complejidad de la trama social que no podemos controlar ni conocer del todo —de los acontecimientos políticos, de los flujos económicos y los movimientos del capital, y de todos los elementos que forman la textura en la cual está incluida nuestra propia experiencia— el sujeto personal dice: la novela, la explicación que da es que existe un complot. (Piglia, 2012)

Pero, yendo al nivel específico de la paranoia, Piglia ha desarrollado una categoría en particular, ubicada en continuidad con sus análisis

---

<sup>1</sup> Un ejemplo interesante en este sentido es Carrión (2011).

del género policial: la *ficción paranoica*. Tomando en consideración sus desarrollos teóricos durante el seminario “Ficción paranoica”, dictado en la UBA en 1991, y la conferencia “Teoría del complot” de 2001, podemos mencionar algunos rasgos constitutivos de esta narrativa:

- 1) Conciencia paranoica, proclive a la sobreinterpretación de los hechos, acciones y comportamientos o *delirio* interpretativo.
- 2) Interpretación que trata de borrar el azar: una construcción deliberada que aspira a comprender el sentido de una serie de acontecimientos y descifrar sus *enigmas*.
- 3) Sujeto preocupado por entender la lógica *destruktiva* de lo social: la búsqueda de la clave oculta que descifre los hechos oscurecidos conduce a la paranoia. Esta última, “(...) más allá del caso clínico, es una salida a la crisis de sentido” (Piglia, 1991, p. 3).

Ahora bien, ¿qué sucede con los acontecimientos en nuestros días? ¿Cómo trazar la conexión entre el modo en que circula esa información a partir de la cual damos forma a la realidad y la necesidad de construir discursos *conspiranoicos*?

## Sociedad de Control

Mientras que las viejas sociedades de soberanía dependían de máquinas asociadas a instituciones de sujeción industrial —el aparato carcelario, neuropsiquiátrico, escolar y fabril—, las sociedades de control<sup>2</sup> se hallan, indisociablemente, unidas a grandes avances técnicos: desde las computadoras a los *mass-media* y los servicios de inteligencia.

Quizás la comunicación y la información ocupen hoy el espacio de normalización antes cubierto por la biopolítica y la disciplina tradicionales. (...) La comunicación y la información, como los dispositivos de vigilancia basados en criterios superficiales de comodidad (Internet, teléfonos celulares), tienen un rostro más difuso. (Rodríguez, 2010, p. 34)

---

<sup>2</sup> Usamos la denominación de Deleuze (1991).

Las formas de subjetivación, en este sentido, se hallan marcadas por el *poder libidinal*, la interiorización de dispositivos para modos de información, competencia y, en suma, adaptación (conforme al deseo) a las lógicas mercantiles del neoliberalismo. En lugar de solo castigar, como el poder disciplinario, el poder libidinal seduce.

Por otra parte, mientras que la Modernidad había desanclado las relaciones de sus contextos tradicionales para reposicionarlas en ámbitos “postradicionales de acción coordinados por el Estado” (Castro Gomez, 2000, p. 24), la globalización desancla las relaciones sociales de sus contextos nacionales y las reubica en ámbitos posmodernos de acción, que no son coordinados por ninguna instancia particular: por ello, se afirma que el poder asume un “carácter espectral y nebuloso” (p. 24) en nuestra época. En este sentido, no sorprende que buena parte del abanico conspiranoico suscriba cierto nacionalismo a ultranza, como un modo de darse una posición clara dentro de la totalidad.

Retomando el problema, el sujeto que se enfrenta a su propia necesidad de entender la lógica enorme del mundo social (global) al que pertenece si, por un lado, no obtiene más que un mapa muy difuso, un conjunto de fragmentos con múltiples sentidos posibles, un montón de datos de dudosa procedencia y un sinfín de discursos destinados a persuadir acerca de verdades cuya variedad e inconsistencia abruman; por otro, también puede tomar de ese magma amorfo de representaciones múltiples un relato que cuadre con su deseo y adoptarlo como relato verídico.

Para abordar esta cuestión, Deleuze (1991) habla de *poder libidinal* como aquella capacidad de modelar la psicología de los individuos, de tal manera que cada cual pueda construir reflexivamente su propia subjetividad sin necesidad de confrontar con el sistema. En este sentido, antes que reprimir las diferencias (necesidad del poder en las instituciones modernas disciplinarias), el poder libidinal “(...) las estimula y produce. Para cualquier estilo de vida que uno elija, siempre habrá una oferta en el mercado y un sistema experto que garantiza su confiabilidad” (Castro Gómez, 2000, p. 25).

## Infovirus, control, conspiranoia

Tal vez, esto explique, en gran medida, aquella impresión de conjura a escala global, en la que ni siquiera hay un culpable principal identificable —por ejemplo, Estados Unidos— que acompaña y alienta la reproducción de hipótesis conspirativas. Por ejemplo, aquella que señalaba que la llegada del hombre a la luna no fue más que una puesta en escena terrestre dirigida por el mismísimo Stanley Kubrick —quien, por otra parte, en *Dr. Strangelove* (1964), tematizó magistralmente la relación no solo entre delirio conspirativo y construcción-odio de la otredad, sino también la relación de la conspiranoia con la autodestrucción ciega—.

Hay que decir que, en parte, lo difuso del poder, el hecho de que sintamos como deseo propio lo que en realidad conviene a poderes que nos explotan/alienan, el que la falta de libertad nos parezca la libertad, genera una suerte de horror debido a la sensación de posesión. ¿Cuál es la decisión que nosotros realmente somos capaces de tomar, si todo deseo está, en términos de Mark Fisher (2017), precorporado? Desde esta perspectiva, no es simplemente la realidad, como en la película *The Matrix* (Wachowski, 1999), una ficción, sino que la propia *subjetividad* resulta ficticia. De este horror, hizo singularísima expresión el escritor Williams Burroughs (2013). Vale tomar nota de que Deleuze (1991), en su escrito sobre las sociedades de control, remite al escritor el sentido de su uso del término: “*Control* es el nombre que Burroughs propone para designar al nuevo monstruo” (p. 106).

Ahora bien, Franco Bifo Berardi (2020), reflexionando en el marco de la pandemia, comenta que se encuentra releendo a Burroughs. Señala, en tal sentido, que el escritor ha teorizado sobre el carácter viral de la palabra. Ciertamente, Burroughs (2013) dice: “Mi teoría fundamentalmente es que la palabra escrita ha sido literalmente un virus que hizo posible la palabra hablada” (p. 32). El ser humano, razona Berardi (2020), habría sufrido una “duplicación propiamente esquizofrénica de la mente” debido a la cual su vida ha quedado dividida entre la simbolización abstracta y la experiencia real. El pasaje de la dimensión natural a la dimensión cultural, según la hipótesis de Burroughs, ha sido esencialmente un contagio.

En este distanciamiento interior que padece el primate, queda obligado a hablar, queda compulsivamente conectado al uso del lenguaje. No podría el hombre moderno, según Burroughs, detener su discurso subvocal más de diez segundos. Hablará consigo mismo, inevitablemente, al cabo de este lapso, quien lo intente. El lenguaje puede pensarse, así, en los términos en que Freud habló del inconsciente: algo que nos pertenece, pero no nos pertenece, la íntima tierra extranjera desde la cual nos vemos impulsados a cometer las peores acciones con la misma libertad de elección que la que un perro rabioso tiene respecto de morder. El contagio marca para Berardi (2020) una mutación que, llegada la modernidad donde “el abstracto toma progresivamente el lugar del concreto” (por ejemplo, el mercado financiero, que constituye una inmensa circulación de signos desplazando la experiencia real de los humanos), acelera el sufrimiento y la locura.

Ahora bien, Berardi se permite un relato análogo al origen del lenguaje para pensar la historia del COVID-19, distinguiendo el nivel biológico, el nivel simbólico, el nivel psíquico y el nivel social. Para él, el coronavirus es un virus biológico que ha devenido infovirus. Las consecuencias de esto tienen que ver con una omnipresencia del tema en los medios, pero también con una ansiedad, una atención y un deseo, por parte del público, a estar permanentemente recibiendo información, sea la que sea, al respecto, y hablando a su vez sobre el virus.

En este sentido, la imaginación de Bifo se dispara hacia el hecho de que al efecto físico del virus, mediatización informativa mediante, se agrega un efecto sobre los nervios y la mente. Se trata de un efecto psíquico que no puede sustraerse al estado de convulsión general en el que el mundo se encontraba en el año 2019, como no pueden sustraerse los daños físicos del virus al estado de debilidad en que los cuerpos ya se hallaban previamente por circunstancias ambientales. La película *Joker* (Phillips, 2019), para el autor, expresa muy bien “la relación entre sufrimiento mental y explosión de algo que no tiene un horizonte político ni colectivo, pero es la explosión de un cuerpo que no puede seguir a aquel ritmo” (Berardi, 2020). En esta línea, Bifo piensa la desaceleración de la máquina capitalista, el abandono del ideal del progreso y del *crecimiento económico*, como efecto de la deflación psíquica, si no en el ámbito de lo probable, al menos sí en el de lo posible y en el de lo deseable.

Lo interesante, en este punto, es tal vez pensar en los discursos de la *nueva derecha* ligados íntimamente al conspirativismo anticuarentena. Uno de los carteles más famosos de la marcha del 17-A fue el que decía “el virus es el marxismo”. Sin duda, una frase con muchísimas implicancias discutibles, pero a la que hay que reconocerle un punto de verdad: somos más los infectados por la dimensión simbólica del virus o, dicho de otro modo, es el efecto ideológico del coronavirus la sacudida más fuerte que tal vez estemos sufriendo. El *infovirus* es esa mutación del COVID-19 que produce una mutación en el cuerpo social, pero... ¿podemos realmente pensar que habrá de producirse un cambio revolucionario?

La viralidad de la información cruzada en tiempos de COVID-19 y el carácter nebuloso/espectral de la representación que las subjetividades pueden tener del poder estarían, si ligamos los conceptos que venimos desarrollando, muy unidas. Cuanta más información circula, mayor es la dificultad de separar la información valiosa de la desechable. La sutil modalidad libidinal del poder que, como vimos más arriba, se fue produciendo en complemento y reemplazo de la modalidad disciplinal, en el marco de cierta crisis del encierro, se ve actualmente complementada con una extrema medida de encierro, que intensifica nuestra confluencia libidinal con la información. Nuestras vidas siguen operando, cada vez más evidentemente, sin un fundamento claro para decidir sobre asuntos políticos, sobre el sentido de las medidas de aislamiento y, ni que hablar, sobre el futuro de la economía. El punto, a nuestro entender problemático, es que, aún sin fundamento, abundan las certezas.

## La dimensión política de la narrativa paranoica

Aparece aquí una intuición, bajo el influjo de cierto aire posmoderno, de situar la articulación del lenguaje por sobre la pretendida objetividad de *los hechos*. En todo caso, ¿en qué se fundamenta lo social, sino en el intercambio de relatos, rumores y códigos para una narración compartida, pero fragmentaria, hegemónica, plagada de tensiones e intersticios? De este modo, cierta arena social del discurso sería el

ámbito de disputa política, aunque siempre la referencia última será la de una posición que convence, que puja, que se afirma por sobre otras. En el fondo, es la idea, que osamos llamar nietzscheana, de la verdad como un ejército de metáforas, una ficción que triunfa, se impone, en detrimento de una idea de verdad por correspondencia con una realidad objetiva.

En este sentido, señala, con mucho acierto, Bosteels (2012) que es necesario atender a los usos efectivos de la información en nuestra época: “¿Con qué especula el mercado sino con los secretos y adelantos de información, poco o nada importa que sea falsa o simulada, si cabe todavía mantener una división tajante entre verdad y simulacro en la Bolsa?” (p. 53).

Esta idea de la verdad confiere a la temática conspirativa una potencia particular, tanto por cuanto constituye “prácticas de construcción de realidad alternativas” (Piglia, 2001, p. 20) como por el desciframiento de cierta “lógica de lo político” (p. 23) de nuestro tiempo. Piglia encuentra en esto un poder de la paranoia que trasciende los marcos de la literatura conspirativa y que, como decíamos, constituye *per se* una salida de un estado crítico, al menos especulativamente. Nos recuerda, también en este sentido, la performatividad del lenguaje, esto es, la capacidad que las palabras tienen de no simplemente reflejar la realidad, sino más bien de producirla.

El marco en el que Piglia desarrolla lo explicitado en el párrafo anterior es la conferencia “Teoría del Complot” (2001), impartida pocos días antes del atentado del 11 de septiembre de 2001 a las Torres Gemelas. Ese momento marca un quiebre histórico entre cuyas particularidades surge la figura de un enemigo para los EE. UU. que legitima el establecimiento de un estado de excepción donde el Estado puede llevar a cabo las más estrictas prácticas de control y vulneración de derechos civiles.

Si se mira bien y, en línea con lo que algunos intelectuales<sup>3</sup> han escrito a propósito de la actual pandemia, el coronavirus es un enemigo perfecto que ha permitido que todo el ejercicio de poder en los términos *libidinales* ya descritos más arriba se vea suplementado con la legitimidad del encierro a niveles inhabituales. Sumando el hecho de

---

<sup>3</sup> Véase: Agamben (2020).

que el año anterior fue de una muy particular agitación política en las calles de muchas ciudades del mundo y que las situaciones económicas son, en general, de fuerte endeudamiento para muchos Estados, las medidas excepcionales resultan sospechosas eventualmente para el sujeto consumidor de noticias y escuchante del discurso oficial. Es difícil e indeseable sostener que, simplemente, sea insano, patológico o absurdo plantearse dudas respecto de la legitimidad o transparencia en cuanto a las medidas de aislamiento.

Pero, el verdadero problema surge cuando observamos exactamente qué posición significativa, en el espectro discursivo geopolítico, está sustancialmente constituida por construcciones conspiranoicas como las que nos interpelan en este trabajo.

## ***Nueva derecha y posverdad***

La *nueva derecha* es el nombre que se le dio a una tendencia política cuyas ideas conservadoras se pueden ver en distintas partes del mundo y cuyo poder se ha mostrado creciente. Donald Trump, Jair Bolsonaro, Marine Le Pen, Mateo Salvini, Victor Orbán son solo algunos de los nombres que, en todo el mundo, ocupan posiciones de poder con alto índice de apoyo. Esto significa que en buena parte del mundo hay una pregnancia de ideas racistas, antiinmigración, homofóbicas, católicas ortodoxas, antileyes y educación de género, antiaborto, económicamente liberales, y con la particularidad de identificar como enemigo al magnate judío George Soros. De esto último, se sigue una línea conspirativa que identifica toda expresión cuestionadora de aquellas ideas como auspiciadas económicamente por este empresario y, además, como marxistas o comunistas. La idea, en general, sería que un empresario auspicia el marxismo con objetivos secretos como la reducción poblacional y otros. Se asume que la pandemia es una cruzada sionista-satánica para vencer el reinado de Cristo en la tierra; se piensa que hay un grupo muy selecto que consume el elixir de la juventud cuya materia prima son fetos; y existe toda una línea que tiende a converger con la idea de que Bill Gates está consustanciado en esta conspiración y busca promover el control social mediante un microchip, contenido en la vacuna que él produce para contrarrestar el virus que, además, hizo crear y plantó.

Por muy difícil que parezca creer en todo esto —con base en la información existente—, no quita que, de hecho, se lo crea. Y, en este sentido, no hemos de desmontar el relato muy simplista y aproximativo que intentamos usar como ejemplo ilustrativo, sin afirmar que sea único. Vale solo como una constatación de que el discurso conspirativo es una extensión directa de discursos muy significativos a nivel mundial, ampliamente aceptados, con un alto nivel de representatividad, en parte, debido a la indignación de sentido común que estos discursos asumen. Nuestra lectura hipotética es que existe algo, en el deseo de ciertos grupos, que entrama con el odio presente en los discursos neo-derechistas.

Siguiendo al famoso pensador y divulgador mediático de filosofía, Darío Sztajnszrajber (2016), el fenómeno conocido como posverdad puede caracterizarse justamente como aquel donde

(...) la acción que realiza uno, frente a una realidad amorfa y pasible de ser interpretada, por leer de la realidad solamente lo que cuaja y cierra a lo que cree de antemano y quiere justificar; entonces, siempre vamos a encontrar en la realidad la *data* recortada que nos sirva.

La *nueva derecha*, en ese sentido, obtuvo triunfos que

(...) han estado avalados o trabajados a partir de campañas que son de fácil cuestionamiento en cómo sus discursos establecen verdades que no pueden ser comprobadas fácticamente y que sin embargo no sólo sirven a sus intereses, sino que parecería que hay un campo abierto para aceptarlas... no importa si algo es verdadero o no en la medida en que ciertos dispositivos de poder lo ponen en juego y hay una sociedad ávida de querer creer en algo. (Sztajnszrajber, 2016)

Las razones por las que una sociedad puede querer creer en una cosa o en otra —por ejemplo, en el carácter simple y popular de un líder, en el rechazo de diversas otredades, en la meritocracia— son múltiples y complejizan el tema fuera del alcance de nuestro presente ensayo.

Lo que sí nos atrevemos a constatar es que la efectiva tendencia social a asumir discursos conspirativos poco sustentados y con gran magnitud de odio se ve posibilitada no solo por internet y la posibilidad ilimitada de emitir *fake news*, sino, en parte, por la pérdida de la

posibilidad de salir del ámbito de los signos para sustentar un discurso. Es decir, estamos en el marco del discurso y la información, y llegar a la verdad objetiva mediante procedimientos de demostración fáctica se torna una misión imposible. El discurso está hecho de signos y, para fundamentarse, se refiere a otros signos. Esta autorreferencialidad del lenguaje es lo propio de la posverdad.

Los discursos de la posmodernidad, entre los cuales podemos ubicar a Sztajnszrajber como una imagen mediática y representativa, encuentran en la posverdad un problema y, al mismo tiempo, una apertura. Ya que, si bien no podemos discutir a la derecha apelando a una verdad objetiva, la falta de una verdad es también lo que posibilita que, al menos en términos teóricos, siempre podamos no tener razón, al tiempo que todo discurso resulta en última instancia pasible de cuestionamiento/negación.

## **La posibilidad de una alternativa en el nuevo realismo: ¿a quién le conviene la posverdad?**

Al efecto liberador que ha tenido la posibilidad de negar la verdad objetiva en pos de desnaturalizar enunciados ideológicos, no lo vamos a negar. En la misma línea, encontramos la exaltación, al menos literaria, de las virtudes de la ficción literaria en el estudio de Ricardo Piglia (1986). En un mundo donde la realidad es el cruce de signos, relatos, rumores, la aspiración a la totalidad a través de la imaginación produce utopía, mundo posible, futuro alternativo no circunscripto a la política neoliberal. En cierto modo, el apoyo de esta idea es que ninguna verdad tiene asidero en lo real, por lo tanto un discurso ficcional potente podría hacer contrahegemonía.

No obstante, muchos pensadores se han puesto a reconsiderar la posibilidad de pensar en entidades más allá de los signos, ante determinados fenómenos alarmantes que resultan, sencillamente, negados por la *nueva derecha* a través de su potente discurso paranoico.

Hace ya más de una década, Bruno Latour (2004) se preguntaba si la teoría crítica no estaba acaso usando armas obsoletas, al abocarse a la tarea de desenmascarar y desacreditar creencias, apelando a un cier-

to orden oculto al sentido común. En definitiva, tal es el método que usan las teorías conspirativas, las cuales, como vimos, tienden a ser críticas en el sentido de negar fenómenos muy preocupantes —tales como el desastre climático— y reales, a partir de un orden verdadero, al cual se accede mediante un método privilegiado y no ideológico de conocimiento. El enemigo, en este sentido, ya no sería aquel para el que surgió esa técnica desacreditadora. Así,

(...) el peligro ya no vendría más de una excesiva confianza en los argumentos ideológicos postulados como problemas de hecho, como hemos aprendido a combatirlos eficientemente en el pasado —sino de una desconfianza de problemas de hecho pertinentes como prejuicios ideológicos. (Latour, 2004, pp. 19-20)

Esta idea, que refiere al problema del negacionismo, va a ser complementada con la invitación a un nuevo realismo en cuyas complejidades no vamos a entrar.

Lo que sí hemos de decir es que los intentos de este pensador están conectados de un modo u otro a distintas variantes de un retorno al pensamiento ontológico, ya sea bajo la rúbrica del *realismo especulativo*, del *giro ontológico* o del *Antropoceno*, cartografías teóricas muy ligadas entre sí. En todo caso, nos interesa imaginar, al menos por ahora como simple proyecto, un escenario teórico donde, si bien podemos considerar la existencia de alguna forma de lo real, no se suspenda en modo alguno la tarea crítica deconstructiva o desnaturalizante, permitiéndonos, sin embargo, contar con elementos fuera del discurso o que se sustraen, de algún modo, al nivel de los signos, para sostener la invalidez de determinados discursos. Abrir, en ese sentido, un espacio para reconocer la eficacia política de las cosas, a la vez que abre nuevos sitios de preocupación política en donde el reconocimiento de lo real es necesario.

En cualquier caso, quisiéramos dejar explícitas las siguientes cuestiones: ¿A quién le conviene este fenómeno de la posverdad donde no podemos salir del discurso? ¿La imaginación conspirativa, la representación de la totalidad, la especulación ficcional a qué tendencia está ayudando realmente? Sin verdad objetiva, ¿la gente simplemente es más libre? ¿Podría el nuevo *realismo* ser un antídoto contra la falta de

libertad (dominación) que ciertos discursos conspiranoicos/negacionistas podrían provocar?

## Bibliografía consultada

- Agamben, G. (2020). Contagio. En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 31-33). ASPO.
- Berardi, F. [Colegio de psicoanalistas] (2020, 17 de abril). *El virus como metáfora y como agente material* Teleconferencia organizada por el Colegio de Psicoanalistas y la revista digital *El Psicoanalítico*. [video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=dq73HShbNS8&t=1159s&ab\\_channel=ColegiodePsicoanalistas](https://www.youtube.com/watch?v=dq73HShbNS8&t=1159s&ab_channel=ColegiodePsicoanalistas)
- Boltansky, L. (2016). *Enigmas y complots: una investigación sobre las investigaciones*. FCE.
- Borges, J. L. [RFU - Red Filosófica del Uruguay] (2019). *Jorge Luis Borges: si el universo fuese un laberinto*. [video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=arlrBUwmHws&ab\\_channel=RFU-RedFilos%C3%B3ficadelUruguay](https://www.youtube.com/watch?v=arlrBUwmHws&ab_channel=RFU-RedFilos%C3%B3ficadelUruguay)
- Burroughs, W. (2013). *La Revolución Electrónica*. Caja Negra.
- Castro Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 88-98). CLACSO Editorial.
- Carrión, J. (2011). *Teleshakespeare*. Interzona.
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En C. Ferrer (comp.), *El lenguaje literario*. Ed. Nordan.
- Deleuze, G. (1995). Control y devenir. En *Conversaciones (1973-1990)*. Pretextos.

- Deleuze, G. y Guattari, F. (1972). El AntiEdipo: capitalismo y esquizofrenia. En *Esquizoanálisis* (pp. 8 - 55). Paidós.
- Fisher, M. (2017). *Realismo Capitalista*. Caja Negra.
- Jameson, F. (1995). La totalidad como conspiración. En *La estética geopolítica* (pp. 83-112). Paidós.
- Keeley, B. L. (1999). Of Conspiracy Theories. *The Journal of Philosophy*, XCVI(3), 109-112.
- Kubrick, S. (1964). *Dr. Strangelove or: How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb* [película]. Hawk Films.
- Latour, B. (2004). ¿Por qué se ha quedado la crítica sin energía? De los asuntos de hecho a las cuestiones de preocupación. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(35), 17-45.
- Piglia, R. (1991, 10 de octubre). La ficción paranoica. *Suplemento Cultura del diario Clarín*. [https://issuu.com/ele\\_arg/docs/la\\_ficcion\\_paranoica\\_clarin\\_1991](https://issuu.com/ele_arg/docs/la_ficcion_paranoica_clarin_1991)
- Piglia, R. (2000). Tres propuestas para el próximo milenio (y cinco dificultades). *Revista Casa de las Américas*, (222), 81-93. <http://www.casadelasamericas.org/publicaciones/revistacasa/222/piglia.htm>
- Piglia, R. (2001). Teoría del Complot. *Revista Plácidos domingos*, 8, 4-16.
- Piglia, R. [Televisión Pública]. (2012). *Escenas de la novela argentina - 15-09-12 (3 de 3)*. [video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=qQ6FBj9nCFg+25.+00+%E2%80%93+27.20>.
- Phillips, T. (2019). *Joker* [película]. DC Films, Village Roadshow Pictures, Bron Creative Joint Effort Productions, Sikelia Productions.
- Sztajnszrajber, D. [Dorotea]. (2016). *Dario Sztajnszrajber; "Donald Trump y la post verdad" Demasiado Humano*. [video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=TEchpAY1fW4&ab\\_channel=Dorotea](https://www.youtube.com/watch?v=TEchpAY1fW4&ab_channel=Dorotea)

- Wachowski, L & Wachowski, L. (1999) *La Matrix*. [película]. Village Roadshow Pictures, Warner Bros, Silver Pictures.
- Žižek, S. (2008). Lacan contra el complot de la CIA. En *Cómo leer a Lacan* (pp. 12- 63). Paidós.
- Žižek, S. (2013). *Bienvenidos al desierto de lo real*. Akal.



# Algunas tesis tentativas en torno a la pandemia del COVID-19

*Juan Manuel Zeballos\**

En este breve artículo, se esbozan seis tesis que tienen como punto de partida la actual pandemia del COVID-19. Con ellas, se pretende explorar en futuras indagaciones investigativas. Esto se trata, claramente, de presunciones que requieren ser pesquisadas, puestas a prueba, pero que, sin embargo, podrían aportar, en alguna medida, al desarrollo de una mirada de perfil sociológico sobre la coyuntura, teniendo en cuenta diferentes aspectos que se relacionan entre sí. También, sobre

\* Profesor asistente en la cátedra Antropología Social y Cultural de la Escuela de Historia (FFyH-UNC).

 [juanzeballos2000@yahoo.com.ar](mailto:juanzeballos2000@yahoo.com.ar)

el final, se proponen un par de aristas no desarrolladas. El ensayo contribuye como insumo tanto bibliográfico como material periodístico específico acerca de la temática.

## **Tesis de la tríada: negación de la realidad/ meta-realidad intelectual/fragilidad emocional intelectual**

Algunos intelectuales quedaron —indisimuladamente— desfasados por las circunstancias. Y, en tal sentido, una de las aseveraciones más destacadas tal vez haya sido la siguiente:

Frente a las medidas de emergencia frenéticas, irracionales y completamente injustificadas para una supuesta epidemia debido al coronavirus, es necesario partir de las declaraciones de la CNR, según las cuales no solo “no hay ninguna epidemia de SARS-CoV2 en Italia”, sino que de todos modos “la infección (...) provoca síntomas leves/moderados (una especie de gripe) en el 80-90 % de los casos”. En el 10-15 % de los casos puede desarrollarse una neumonía, cuyo curso es, (...) benigno en la mayoría de los casos. Se estima que solo el 4 % de los pacientes requieren hospitalización en cuidados intensivos. (Agamben, 2020b, p. 17)

A partir de la cita, puede decirse que el *punto cero* del análisis fue una premisa que oscila entre una profunda subestimación y la negación de la coyuntura, a pesar de los datos contundentes, que la marea diaria de información proporcionaba. Resulta significativo que, en el escrito, se silencia a los muertos y a los que morirán. La negación de la muerte, no en términos psicológicos, sino de los muertos en concreto, es eclipsada/posibilitada por una hipótesis según la cual el Gobierno<sup>1</sup>, en colusión con la labor de formateo de conciencias de los medios de comunicación, genera pánico con vistas a emplear “el estado de excepción como paradigma normal de gobierno” (Agamben, 2020b, p. 18).

El negacionismo de una situación tan grave involucra de manera apodíctica, una Tesis sobre la meta-realidad intelectual: “permanece-

---

<sup>1</sup> El italiano, en particular, y todos los que adoptaron las medidas de aislamiento preventivo, en general.

mos encerrados en el interior de una gran ficción con el objetivo de salvarnos la vida” (López Petit, 2020, p. 56). Pareciera que una *sobre-reflexión* termina construyendo una realidad paralela, regida pura y exclusivamente por posiciones a priori y sin correspondencia con la lamentable acritud de los hechos.

En articulación con esta metarrealidad, se propone una tesis de orden psicológico: la fragilidad emocional de algunos intelectuales frente a una circunstancia de relativo aislamiento circunstancial, ya que simplemente involucra la permanencia en el propio domicilio por determinado espacio temporal, presentando algo así como un catastrofismo relacional: “el efecto del virus radica en la parálisis relacional que propaga” (Berardi, 2020, p. 38); “un daño, irreparable en el peor de los casos, a nuestra capacidad afectiva hacia el prójimo” (Yáñez González, 2020, p. 141);

Aún más tristes que las limitaciones de las libertades implícitas en las disposiciones es, en mi opinión, la degeneración de las relaciones entre los hombres que ellas pueden producir. El otro hombre, quienquiera que sea, incluso un ser querido, no debe acercarse o tocarse y debemos poner entre nosotros y él una distancia (...). Nuestro prójimo ha sido abolido. (Agamben, 2020a, p. 33)

De este modo, la dimensión emotiva individual solapa la salud colectiva, la vida. La excepcionalidad sanitaria, cuyo objetivo es contener la morbilidad en virtud de la deriva hacia la mortalidad, se diluye frente al impacto emocional que significa el mandato gubernamental de permanecer en los hogares particulares por ciertos lapsos.

Esta posición habilitó a convocatorias irracionales: incitación a una especie de inmolación colectiva. Un nihilismo que, al tratarse de una enfermedad mortal para algunos, es, en mayor o menor medida, también, potencialmente suicida:

Cultivar el contagio, exponernos al contagio y desobedecer para sobrevivir (...). Dirán una vez más que estoy loca cuando sabemos que en esta sociedad nunca hubo camas de hospital que necesitamos y que si vamos a sus puertas ahí mismo moriremos. (Galindo, 2020, pp. 125-126)

Frente a la magnitud del desastre, la oposición a las medidas de prevención no solo es producto de un examen equívoco que parte de posiciones epistemológicas convertidas en ortodoxias, sino que constituye el emergente consciente o inconsciente de un credo político. Se parte de la noción liberal internalizada de defensa de las libertades individuales, pensadas sin vinculación, cuanto menos, con las circunstancias. Y es, precisamente, la presencia del pensamiento liberal —aunque no sea reconocido—, la que habilita a la formulación de una segunda tesis.

## **Tesis sobre el triplemente falso debate entre libertad y vida**

Durante un programa televisivo de política, la editorial de su conductor fue la siguiente:

Lo que se llama inmunidad de rebaño (...) por ahí pareciera haber alguna solución o alguna expectativa. ¿Qué quiere decir la inmunidad de rebaño? Nos vamos contagiando, nos vamos inmunizando y hay un momento en que esa inmunidad involucra tanta gente, beneficia a tanta gente que la epidemia empieza a ceder y la curva empieza a bajar en serio. Hay estudios, hay uno muy divulgado en estos días del doctor Nic Lewis que dice: “estamos descubriendo que la inmunidad de rebaño se adquiere con una proporción no necesariamente alta de población” (...) y sí, (...) mucha gente va a tener que enfermarse para que esto se vaya solucionando (...) claro que queda mal decir esto, pero lo contrario es cuarentena, más cuarentena, más cuarentena no sabemos hasta cuando estirando la arruga porque el virus sigue esperando del otro lado de la puerta, porque la cuarentena no nos cura, no es un método de cura. Es una forma de demorar el pico. La estrategia de la cuarentena no tiene pico, tampoco tiene salida. Este es el problema de la cuarentena. (Pagni, 2020)

La discusión entre libertad y vida —que en ocasiones como esta, incluso, hasta recurre al pretendido aval médico mediante la fórmula *inmunidad de rebaño*, la que, y esto es fundamental no perder de vista, conlleva inevitablemente a la muerte de muchas personas—, en términos técnicos, se presenta como el conflicto entre los derechos a

la circulación y a la salud. No solo es falaz porque la primera está su-peditada a la segunda, sino también porque encubre utilitarismo, ya que en realidad no es otra cosa que una máscara con que se pretende ocultar una motivación económica. El argumento de la libertad, en rigor, no es más que el ropaje discursivo con que, especialmente la gran burguesía —aunque también la burguesía de mediano tamaño—, se manifiesta en contra de la medida de aislamiento tendiente a evitar la propagación del virus, dado que implica en términos estructurales que algunos asalariados no concurren con la frecuencia normal a sus puestos de trabajo y, por lo tanto, la producción y el consumo se ralentizan en alguna medida, lo que, en última instancia, afecta a la generación y apropiación de plusvalía (Zaiat, 2020). La libertad que exige la gran burguesía es la irrestricta movilidad de los empleados hacia sus empresas para cumplir con sus funciones productivas. Y, cuando no logra que el ritmo productivo se mantenga, recurre a diferentes medidas para bajar lo que considera el gasto en la fuerza de trabajo, tales como el despido (En plena cuarentena Techint despide a 1450 trabajadores, 2020) y la reducción de salarios (Belastegui, 2020).

El relato *antiaislamiento*, mediante la retórica de la libertad como excusa, al tener por objetivo presionar para que el ritmo del circuito capitalista no sea aminorado, ostenta el efecto de obliterar el hecho de que, a la gran burguesía, no le interesa tanto la salud de los trabajadores en activo —ni, como efecto de ello, la de los pasivos: uno de los grupos de riesgo— como las cuotas de plusvalía que estos le generan. La salud ocupa un lugar secundario frente a la prioritaria generación de valor.

Asimismo, el antagonismo al aislamiento también puede ser esgrimido por aquellos sectores sociales que dependen exclusivamente de sí mismos para generar los ingresos necesarios para hacer frente a la supervivencia diaria, y frente a quienes también la ayuda estatal se revela palmariamente insuficiente. Trabajadores que se encuentran por fuera del entramado formal, trabajadores sin relación de dependencia que incluso pueden tener otros trabajadores a cargo y hasta pequeños comerciantes y burgueses se ven afectados directamente por la medida de salubridad.

De esta manera, se estaría marcando la incapacidad sistémica para sostener la reproducción de la fuerza de trabajo cuando esta no se en-

cuentra produciendo, en virtud de insultante concentración de riquezas existente.

Por último, existe otra razón categórica para señalar lo falsario del debate. Inclusive cuando los gobiernos señalan que priorizan la salud sobre la economía, se debe tener presente que, en ningún lugar, ni siquiera en aquellos países donde se establecieron medidas restrictivas más abarcativas y estrictas con relación al aislamiento, la producción se detuvo absolutamente, nunca cesó totalmente; simplemente fue periclitada, desacelerada. Y ello, no solo se debe a la presión de la gran burguesía, sino también a una condición estructural: los gobiernos, al tiempo que son garantes de las condiciones para la generación de plusvalía —coincidiendo con Lessenich (2020)—, dependen directamente de ella.

## **Tesis sobre la relación condicionante entre el capitalismo y la salud**

No resulta novedoso señalar que el capitalismo, a lo largo de su devenir —desde la denominada *acumulación originaria* hasta la actual versión liberal—, estuvo y está acompañado de una sombra de muerte. Incluso un excelente artículo indica las responsabilidades que el capitalismo ostenta en relación con las pandemias incluyendo a la actual (Chuang, 2020). También, es indiscutible que los sucesivos y permanentes avances científicos en materia de salud —tratamientos, farmacología, tecnología, etc.— durante los últimos dos siglos han mejorado la esperanza de vida. Teniendo en cuenta ello, cabe preguntarse sobre qué vinculación establece el capitalismo con la salud.

El capitalismo está regido por el principio de la acumulación de riquezas de la clase explotadora. En tal sentido, el capital se involucra en todas las áreas en las que pueda lograr este objetivo. Y la esfera de la salud no escapa a ello, pasando a ser una mercancía más. El modelo médico hegemónico está regido por la industria farmacológica: una de las ramas industriales de punta y que genera mayores dividendos. Asimismo, el capital también está presente en las prestaciones médicas: medicina privada.

Esto es, mientras el capital intervenga en la dimensión de la salud, esta estará en mayor o menor grado supeditada a él, y orientada por él, interés primigenio de acumulación —del mismo modo que seguirá existiendo el hambre a escala planetaria en la medida en que la tierra haya sido erigida en una mercancía y que la producción de alimentos constituya una industria capitalista—.

Las grandes farmacéuticas [*big pharma*] corporativistas tienen poco o ningún interés en investigaciones sin ánimo de lucro en enfermedades infecciosas (como es el caso de todos los coronavirus que llevan siendo bien conocidos desde los años 60). Las grandes farmacéuticas rara vez invierten en prevención. (...) Le encanta proyectar curas. Cuanto más enfermos estemos, más dinero ganan. La prevención no contribuye el valor para los accionistas. (...) La prevención ni siquiera era un área de trabajo lo bastante tentadora para justificar formas de asociación público-privado. (Harvey, 2020, p. 87)

Ahora bien, si el capitalismo no está enfocado primordialmente hacia la salud, lo que es puesto de manifiesto en las políticas de las empresas farmacéuticas, ya que les convendría los tratamientos crónicos más que los preventivos, ¿cómo entender los acelerados desarrollados de vacunas contra el COVID-19 que hacia agosto del 2020 se encontraban en diferentes fases<sup>2</sup>?

La respuesta no se encuentra tanto en la especificidad de la rama industrial de la farmacología como en la generalidad de las relaciones sociales de producción capitalistas. En primer término, existe una razón contundente: la pandemia afecta sensiblemente a la economía capitalista en su conjunto. La producción y el consumo caen de modo pronunciado. En segundo lugar pero no menos importante, es el hecho de que el virus, luego de escapar de su reservorio natural y adquirir la dimensión pandémica, no depende directamente de las condiciones materiales de existencia para su propagación y supervivencia. Aunque no ataca a todos por igual ni tampoco todos están expuestos o expuestos en la misma medida —y ello, al margen de los grupos de riesgo, sí

---

2 Incluso, ya se han patentado tres: una de origen ruso (Rt, 2020); otra, chino (Esteban, 2020) y otra, cubano (“Vacuna contra el coronavirus: Cuba se suma con su Soberana 01”, 2020).

se relaciona con las condiciones materiales de existencia,<sup>3</sup> con la pertenencia de clase y sector de clase social—, <sup>4</sup> tiene la capacidad —globalización mediante— de llegar tanto a todos los Estados como a todas las clases sociales. Vale decir, ubica entre las potenciales víctimas extremas a los dueños del gran capital y a los dirigentes encaramados a la estructura estatal, más allá de que unos y otros cuentan tanto con mejores recursos para afrontar la enfermedad como con una profilaxis más eficiente para evitarla.

Por último, que a las grandes empresas farmacéuticas les convenzan más los tratamientos que las vacunas, no significa que estas no conlleven ganancias.

En definitiva, la salud está condicionada por la industria capitalista farmacológica, pero también por los intereses de la explotación capitalista en general.

## Tesis sobre el pretendido incremento del miedo a la muerte

“El pánico que ha desatado la pandemia de coronavirus es desproporcionado” (Han, 2020, p. 107). En la misma línea, durante una entrevista televisiva al Ministro de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires, dirigiéndose a este, la entrevistadora dijo:

ustedes los políticos, a nosotros no nos empoderan, nos llenan de miedo, es una catástrofe todo (...) desde el presidente para abajo están todo el día aterrándonos a todos como si fuéramos irresponsables (...) ustedes nos transmiten miedo a la muerte, miedo al contagio, miedo, miedo, miedo... (Canosa, 2020)

Sin embargo, contrariamente a la idea de que la pandemia trajo aparejada la irrupción de un supuesto miedo exacerbado por la potenciación de las posibilidades de muerte, ni el número de internados

---

3 El degradacionismo existencial que se registra, por ejemplo, en las barriadas empobrecidas y las *villas*, pero también en los *centros de internamiento* de inmigrantes en Grecia (De Sousa Santos, 2020, p. 27), constituye una condición ideal para el contagio y el agravamiento del cuadro clínico; lo propio también fue expuesto por Ziccardi (2020).

4 En este sentido, la afirmación: “todo el pueblo, todos los seres humanos, estamos afectados por igual” (Markus, 2020, p. 130) es incorrecta.

ni la gran cantidad de fallecidos —ya fuere a nivel internacional como nacional<sup>5</sup>— ni los pedidos del personal de salud implicaron que el miedo a la muerte adquiriera, socialmente, una dimensión mayor a la que se registraba en los tiempos previos al coronavirus —“¿se ha instalado entre nosotros el miedo como un modo de vida, de relación de todos con todos? Lo dudamos” (Palermo, 2020, p. 42)—. El miedo, más bien, se manifestó marginal, aunque gravemente —y mediante una de las peores maneras—, en diferentes acciones discriminatorias contra miembros del personal de salud (Vallejos, 2020).

En otros términos, no se produjo quiebre alguno de la negación de la muerte que acompaña psicológicamente a la humanidad. El imaginario social de que la muerte es algo lejano, algo que les sucede a los demás, sigue estando fuertemente presente, más allá de los esfuerzos estatales para la toma de conciencia sobre la necesidad de extremar los cuidados preventivos (La policía dispersó reuniones sociales de hasta 200 personas en distintos puntos de la provincia, 2020).

De este modo, el señalamiento: “sucede, (...) que la naturalización actual de la muerte cancela el pensamiento crítico” (López Petit, 2020, p. 56), es correcto solo si aplica en el sentido opuesto al propuesto por su autor. Y es precisamente la esfera fáctica donde ello puede verificarse. Esto es, a sabiendas que las probabilidades de morir producto de los contagios para algunos son mayores, en virtud de las patologías previas y la edad, muchas personas de manera innecesaria se exponen, lo que redundo no solo en la posibilidad del propio contagio, sino también, y en función de ello, en la de contagiar.

La muerte que conlleva la pandemia sigue estando banalizada. La muerte diaria, en cantidad y en crecimiento, sigue estando naturalizada a pesar de que puede ser en algún grado evitada. Con todo, esta tesis se vincula con la siguiente.

---

5 Al cierre de este ensayo, en la mañana del 13 de septiembre de 2020, arrojaba el número de 11.307 para la Argentina (Coronavirus en Argentina: se registraron 44 nuevas muertes, 2020).

# Tesis sobre la relación responsabilidad-egoísmo social individual

Antes de todo, conviene indicar que esta tesis lejos está de ser un traslado solapado hacia la población, de las responsabilidades estatales en materia del sistema de salud: los recortes presupuestarios en esta materia y su privatización son, desde hace décadas, otra *pandemia* mundial. Dejando claro la ineludible responsabilidad política de los Estados en lo atinente a la salud, la presente tesis tan solo pretende llamar la atención sobre el comportamiento social, el cual también se articula con las relaciones sociales de producción en tanto derivación del egoísmo inherente a la acumulación material.

El extracto televisivo arriba transcrito continuó:

Paren. Somos responsables, somos adultos, somos solidarios (...) ustedes nos tratan como si fuésemos niños, hace noventa y cinco días que la mayoría está encerrada. ¿No les parece un tiempo prudencial para conseguir los respiradores, que no falten camas en los hospitales y que nos cuiden ustedes a nosotros, o nosotros además de pagar nuestras cuentas, de no trabajar y de no hacer un montón de cosas, encima tenemos que ayudarlos? (Canosa, 2020)

A estas altura, resulta fácil reconocer que los argumentos del *tiempo otorgado* a los gobiernos para el aprovisionamiento de equipos de respiración y del aumento de infraestructura hospitalaria, pero también de no poder trabajar, en realidad no son más que excusas en contra del aislamiento. La comunicadora adquiere el estatuto de vocera de cierta *opinión pública* y hasta de determinado sector político refractario al aislamiento, que toma cuerpo tanto en la gran burguesía como también en quienes sin necesidad se exponen a la infección.

Y lo que no advierten o no quieren advertir quienes mediante su conducta no respetan las medidas profilácticas, es que, en el mejor de los casos y más allá de los recursos médicos incorporados, habrá determinada porción de la población que probablemente fallezca por contagiarse en virtud, simplemente, de su pertenencia a los grupos de riesgo. Es decir, la situación excede el número de camas y de respira-

dores mecánicos con que se cuente. De allí, pues, que el aislamiento también tenga razón de ser.

Para un número no despreciable de la población, el aislamiento es elucubrado no solo como una penitencia, sino también como circunstancia injusta e innecesaria. Y no como una medida de cuidado frente a una situación extrema de afectación colectiva. En un artículo periodístico, se denunció este comportamiento:

Vi cuando aún no se había flexibilizado la cuarentena cómo las personas salían a correr por los parques de la ciudad. Vi cómo las calles que se suponían vedadas para una enorme mayoría estaban llenas de gente, como si fuera un día sin cuarentena. (...) Y cuando vi que clausuraban una clínica de servicios estéticos, que funcionaba pese a que (...) no estaban habilitados para funcionar. Eso sin contar que en dicha clínica publicitaban un preparado dietético que aseguraban protegía contra el COVID-19. (...) miro estupefacta cómo sistemáticamente acá, en la ciudad donde vivo, la gran mayoría vulnera las reglas (...) Sentando que dichos límites son las leyes, vuelvo a preguntarme por qué hay sociedades que demuestran un desprecio infinito por ellas. (...) ¿Pero qué pasa cuando las reglas se rompieron porque sí? ¿Qué pasa con los que salieron a correr o los que mantuvieron abierta una clínica de cuidado estético? (...) además de violar las reglas, sus consecuencias previsibles es que son conductas que potencialmente pueden dañar al otro. (...) el otro límite a la libertad, el límite final y sin apelaciones es la muerte. (Peñafort, 2020)

Sin embargo, el incumplimiento de los decretos presidenciales no es tanto la demostración del *desprecio infinito* por las normas, como el emergente de un extendido accionar egoísta en el seno de las sociedades de hegemonía burguesa, en el que prima el interés particular, incluso, cuando ello posee potenciales efectos fatales en propios y extraños. Y ello, puede observarse a partir de dos cuestiones. Dado que, en estas formaciones sociales, no resulta suficiente la explicación y la recomendación gubernamental, en virtud de la razón de salud pública, para que gran parte de la población la acate, el poder ejecutivo, en primer lugar, debe recurrir al establecimiento de decretos que ordenen las medidas médicas de protección de la propia población. Y, en segundo término, los decretos involucran penalidades en caso de incumplimiento (Cuarentena: en dos semanas 25.400 personas fueron

detenidas o demoradas, 2020). Es decir, la instauración de los decretos con sus penalizaciones es la demostración de que la mera indicación estatal, a pesar de estar acompañada de argumentos contundentes, no cuenta con el peso suficiente para ser cumplida, ni siquiera cuando se trata de la propia salud (Cuarentena en Córdoba: en pocas horas, clausuraron tres fiestas con 175 personas en total, 2020).

De esta manera, la normativa deja de ser un elemento formal para adquirir el carácter de substancia. Y, tal es así que, cuando las medidas de prevención son relajadas, de hecho y/o legalmente desde las administraciones —ya fuere debido a la presión de las clases burguesas, pero también en función del *humor social*—, incluso en momentos en que se registra un importante incremento del contagio, el comportamiento de una parte de la población con relación a las medidas de cuidado, también se hace —mecánicamente— más laxo (Wainfeld, 2020). Resulta paradójico que, para muchas personas, el cuidado de la salud propia descansa, pura y exclusivamente o en gran medida, en la formalidad de las disposiciones estatales.

En definitiva, la responsabilidad social está fuertemente condicionada por el accionar egoísta de muchos de los que conforman la sociedad.

## **Tesis sobre las expresiones de deseo y las supuestas novedades que trajeron aparejadas la pandemia y el aislamiento**

Para algunos intelectuales, la coyuntura inauguraría un horizonte económico-político y hasta ecológico promisorio. Se trataría de, por una parte, una modalidad productiva de perfil comunista: “No estamos hablando aquí sobre el comunismo a la antigua usanza, por supuesto, sino sobre algún tipo de organización global que pueda controlar y regular la economía, así como limitar la soberanía de los estados nacionales cuando sea necesario” (Žižek, 2020, p. 27). Mientras que, por la otra, una variante capitalista de sesgo *humanitario*:

Confemos en que tras el virus venga una revolución humana. Somos nosotros, personas dotadas de razón, quienes tenemos que repensar y restringir radicalmente el capitalismo destructivo, y también nuestra

ilimitada y destructiva movilidad, para salvarnos a nosotros, para salvar el clima y nuestro bello planeta. (Han, 2020, p. 111)

No obstante, ambas expresiones parecieran ser meros deseos sin asidero. Ya que, en el primer caso, no se divisa el/los sujeto/s político/s revolucionario/s —esto también fue señalado por Dörre (2020)—, que esté/n actuando y que cuente/n con la capacidad suficiente como para establecer un ordenamiento social asentado sobre una modalidad productiva que no sea la de la propiedad privada de los medios de producción, pero tampoco se registra la emergencia de formas productivas alternativas a la capitalista —coincidiendo, una vez más, con Lessenich (2020, p. 146), no estamos en presencia de un *cambio epocal*—. Y, en el segundo, hasta una revisión o *rectificación* del orden capitalista supone necesariamente la victoria de determinado/s sujeto/s político/s inmerso/s en relaciones de fuerza, en luchas, en virtud de intereses enfrentados, y no el simple acuerdo voluntario entre las partes debido a una toma de conciencia repentina.

También, resulta difícil acordar con la idea de que se esté “recreando dos formas estatales novedosas: la del estado protector y la del estado agresor” (Torres, 2020, p. 65). El Estado *protector* es el que implementa políticas antiviral, mientras que el Estado *agresor* es el que no las implementa, priorizando la agenda económica —la noción de “Estado materno” (Segato, 2020, p. 83) se correspondería con el primero—. El Estado moderno es una organización superestructural política que, desde el momento en que se reserva exclusivamente el monopolio legal de la fuerza, muestra su esencia *agresiva* —represiva—, pero que, al haber instaurado progresivamente un dispositivo sanitario —más o menos extendido, con mayor o menor cobertura—, enseña simultáneamente su lado *protector*. La fórmula “hacer vivir y dejar morir” (Foucault, 1996, p. 199) de algún modo da cuenta de ello. Todos los Estados presentan una combinación de ambas esferas en diferentes grados y, de acuerdo a la coyuntura, una de ellas puede cobrar mayor protagonismo sin que ello signifique que la otra haya desaparecido. En esta línea, por un lado, deben recordarse los episodios locales de abuso, humillación y violencia física que, en algún caso, habría derivado en

asesinato,<sup>6</sup> protagonizados por las fuerzas de seguridad sobre miembros de las capas sociales subalternas para impelerlos a cumplir con el aislamiento ordenado por el Gobierno —los cuales generaron que la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (2020) publicara el instructivo *Obligaciones, Derechos y Garantías de la población en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio*—; y por el otro, los países, incluyendo a los que no establecieron aislamiento, cuentan con un sistema sanitario que, sin embargo, frente a la pandemia, se revela estructuralmente insuficiente. Por último, se debe tener en cuenta las modificaciones de las posturas. Algunos países, que no se decidieron inicialmente por el aislamiento, cambiaron su decisión implementándolo. En alguna medida, un cambio, pero en sentido inverso, lo protagonizó el Estado nacional que, luego de una exitosa fase inicial de aislamiento, fue abriendo progresivamente las actividades y no volvió a ordenar el aislamiento estricto, pese al crecimiento exponencial de contagios y muertes.

Los Estados, al responder inequívoca y orgánicamente al ordenamiento generado por las relaciones sociales de producción —con el objetivo de hacerlas perdurar—, pueden posponer, coyuntural o estratégicamente, los intereses de la clase explotadora que se muestren más contraproducentes con dicho objetivo, pero de ningún modo, se oponen, esencial y estructuralmente, a dicha porción de la sociedad. En definitiva, los Estados no se dividen en *protectores* y *agresivos*, y el sesgo de la combinación *protección-agresión* está supeditada por la tipología del vínculo que el Estado establezca con la infraestructura económica.

Tampoco, la coyuntura implica que determinadas circunstancias sean elucubradas distintivamente como novedosas:

La propagación continua de la epidemia de coronavirus también ha desencadenado grandes epidemias de virus ideológicos que estaban latentes en nuestras sociedades: noticias falsas, teorías de conspiración paranoicas, explosiones de racismo. (Žižek, 2020, p. 21)

Otro fenómeno extraño que podemos observar es el retorno triunfal del animismo capitalista, de tratar los fenómenos sociales como los

---

6 “Caso Facundo Castro: paso a paso, qué ocurrió desde la desaparición hasta el hallazgo del cuerpo que investiga la justicia” (2020).

mercados o el capital financiero como entidades vivientes. Si uno lee nuestros grandes medios, la impresión es que lo que realmente debería preocuparnos no son miles de personas que ya murieron (y miles más que morirán) sino el hecho de que “los mercados se están poniendo nerviosos. (Žižek, 2020, p. 26)

Ninguno de los fenómenos enunciados permaneció en estado de latencia en los momentos previos a la pandemia. Todos están presentes desde antes de la situación epidemiológica actual; incluyendo los dispositivos de control social con que cuentan los Estados: la pandemia simplemente les brindó otra oportunidad de ser empleados y evaluados.

En este sentido, la aseveración: “todo se ha puesto patas para arriba con la pandemia” (Barrancos, 2020, p. 119), que señala la oposición a establecer medidas de aislamiento por parte de los mandatarios de Brasil, Estados Unidos y el Reino Unido, es equívoca. Como se indicara para la gran burguesía y sus representantes, la salud de los explotados no forma parte de las prioridades. La pandemia solo evidenció esta vocación del gran capital.

Es decir, “la pandemia solo agrava una situación de crisis a la que ha sido sometida la población mundial” (De Sousa Santos, 2020, p. 20) —o, cuanto menos, “es como una lupa que hace visibles todas las inseguridades y desigualdades que vienen reproduciéndose hace largo tiempo en las sociedades modernas capitalistas” (Dörre, 2020, p. 134)—. Coincidiendo con Pignuoli Ocampo (2020), cuanto menos por el momento, no se avizora que la pandemia produzca un escenario futuro que sea cualitativamente diferente al período inmediatamente anterior a ella.

## Agenda

Dos aristas que quedaron fuera del presente ensayo y que merecen atención son, por una parte, la labor de la oposición partidaria de derecha apoyando y/o traccionando políticamente, mediante manifestaciones callejeras, en contra de las medidas de aislamiento. Por la otra, está la relación entre la composición de clase y las condiciones materiales

de existencia, y los contagios y muertes —e, incluso, con los grupos de riesgo por patologías previas—.

## Bibliografía consultada

- Agamben, G. (2020a). Contagio. En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 31-34). ASPO.
- Agamben, G. (2020b). El temor a contagiarse de otros, como forma de restringir las libertades. En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 17-19). ASPO.
- Asociación Permanente por los Derechos Humanos. (2020, 15 de abril). *Obligaciones, Derechos y Garantías durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio*. APDH. <https://apdh.org.ar/sites/default/files/u62/Obligaciones,%20derechos%20y%20garant%C3%ADas%20en%20el%20aislamiento%20-%20Resumen%20APDH.pdf>
- Barrancos, D. (2020). El regreso del futuro. En A. Grimson (ed.), *El futuro después del COVID-19* (pp. 115-122). Argentina Unida.
- Belastegui, D. (2020, 13 de agosto). Techint: contratistas ejecutan despidos y trabajadores temen efecto dominó. *Letra P*. <https://www.letrap.com.ar/nota/2020-8-13-14-59-0-techint-contratistas-ejecutan-despidos-y-trabajadores-temen-efecto-domino>
- Berardi, F. (2020). Crónica de la psicodeflación. En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 35-54). ASPO.
- Canosa, V. [El Nueve Argentina]. (2020, 22 de junio). *Nada personal: Programa del 22 de Junio de 2020* [video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=w2o\\_tSynLKM](https://www.youtube.com/watch?v=w2o_tSynLKM)

- Caso Facundo Castro: paso a paso, qué ocurrió desde la desaparición hasta el hallazgo del cuerpo que investiga la justicia. (2020, 16 de agosto). *Infobae*. <https://www.infobae.com/sociedad/politicales/2020/08/16/caso-facundo-castro-paso-a-paso-que-ocurrio-durante-los-107-dias-entre-la-desaparicion-y-el-hallazgo-del-cuerpo-que-investigan-las-autoridades/>
- Chuang. (2020, 3 de marzo). *Contagio social: guerra de clases microbiológica en China*. Artillería inmanente. <https://artilleriainmanente.noblogs.org/?p=1334>
- Coronavirus en Argentina: se registraron 44 nuevas muertes. (2020, 13 de septiembre). *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/291750-coronavirus-en-argentina-se-registraron-44-nuevas-muertes>
- Cuarentena en Córdoba: en pocas horas, clausuraron tres fiestas con 175 personas en total. (2020, 11 de julio). *La voz del interior*. <https://www.lavoz.com.ar/sucesos/cuarentena-en-cordoba-en-pocas-horas-clausuraron-tres-fiestas-con-175-personas-en-total>
- Cuarentena: en dos semanas 25.400 personas fueron detenidas o demoradas. (2020, 3 de abril). *Río Negro*. <https://www.rionegro.com.ar/cuarentena-en-dos-semanas-25-400-personas-fueron-detenidas-o-demoradas-1311968/>
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Dörre, K. (2020). La pandemia del coronavirus: una catástrofe mundial expansiva. *Astrolabio*. *Nueva época*, 25, 119-145.
- En plena cuarentena Techint despide a 1450 trabajadores. (2020, 27 de marzo). *La izquierda diario*. <http://www.laizquierdadiario.com/En-plena-cuarentena-Techint-despide-a-1450-trabajadores>

- Esteban, P. (2020, 17 de agosto). China patentó una nueva vacuna contra el coronavirus. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/285594-china-patento-una-nueva-vacuna-contr-el-coronavirus>
- Experto del centro de investigaciones Gamaleya explica cómo crearon la vacuna contra el COVID-19 tan rápidamente. (2020, 11 de agosto). *RT*. <https://actualidad.rt.com/actualidad/362880-centro-investigaciones-ruso-explicar-crear-vacuna>
- Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. Editorial Altamira.
- Galindo, M. (2020). Desobediencia, por tu culpa voy a sobrevivir. En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 119-128). ASPO.
- Han, B-C. (2020). La emergencia viral y el mundo de mañana. En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 97-112). ASPO.
- Harvey, D. (2020). Política anticapitalista en tiempos de coronavirus. En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 79-96). ASPO.
- La policía dispersó reuniones sociales de hasta 200 personas en distintos puntos de la provincia. (2020, 19 de julio). *La voz del interior*. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/policia-disperso-reuniones-sociales-de-hasta-200-personas-en-distintos-puntos-de-provinci>
- Lessenich, S. (2020). Coronavirus, crisis y crítica. *Astrolabio. Nueva época*, 25, 146-164.
- López Petit, S. (2020). El coronavirus como declaración de guerra. En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 55-58). ASPO.

- Markus, G. (2020). El virus, el sistema letal y algunas pistas... En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 129-134). ASPO.
- Mascareño, A. (2020). De la inmunidad a la autoinmunidad: la disolución del orden social. *Astrolabio. Nueva época*, 25, 98-118.
- Pagni, C. [LA NACIÓN]. (2020, 29 de junio). *Carlos Pagni: De regreso a 2001 - Editorial - Odisea Argentina* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=DldAUAgtkl>
- Palermo, V. (2020). El coronavirus, Argentina y la comprensión del mundo. En A. Grimson (ed.), *El futuro después del COVID-19* (pp. 36-43). Argentina Unida.
- Peñafort, G. (2020, 17 de mayo). El otro límite. *El cohete a la luna*. <https://www.elcoheteealaluna.com/el-otro-limite/>
- Pignuoli Ocampo, S. (2020). Escenarios sociales asociados con el brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19). *Astrolabio. Nueva época*, 25, 165-195.
- Segato, R. (2020). Coronavirus: todos somos mortales. Del significativo vacío a la naturaleza abierta de la historia. En A. Grimson (ed.), *El futuro después del COVID-19* (pp. 76-88). Argentina Unida.
- Torres, E. (2020). El nuevo estado protector y la legitimidad de excepción: una aproximación mundial. *Astrolabio. Nueva época*, 25, 65-97.
- Vacuna contra el coronavirus: Cuba se suma con su Soberana 01. (2020, 20 de agosto). *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/286068-vacuna-contra-el-coronavirus-cuba-se-suma-con-su-soberana-01>
- Vallejos, S. (2020, 2 de mayo). Coronavirus: un consorcio prohíbe el acceso a los médicos que tienen consultorio. *Página 12*. <https://>

- [www.pagina12.com.ar/263232-coronavirus-un-consorcio-prohibe-el-acceso-a-los-medicos-que](https://www.pagina12.com.ar/263232-coronavirus-un-consorcio-prohibe-el-acceso-a-los-medicos-que)
- Wainfeld, M. (2020, 10 de junio). Cuarentena: el descontrol de los runners. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/271360-cuarentena-el-descontrol-de-los-runners>
- Yáñez González, G. (2020). Fragilidad y tiranía (humana) en tiempos de pandemia. En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 139-144). ASPO.
- Zaiat, A. (2020, 16 de agosto). Cuáles son los objetivos inconfesables de la militancia anticuarentena. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/285345-cuales-son-los-objetivos-inconfesables-de-la-militancia-anti>
- Ziccardi, A. (2020). Las grandes regiones urbanas y el distanciamiento social impuesto por el COVID-19. *Astrolabio. Nueva época*, 25, 46-64.
- Žižek, S. (2020). El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill... En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 21-28). ASPO.



# El trabajo en la pospandemia:

*una ¿nueva?  
discusión*

*Gabriel Gerbaldo\**  
*Andrés Landoni\*\**

\* Profesor en Historia, egresado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y becario doctoral de CONICET radicado en el Instituto de Humanidades (IDH-CONICET) y en el Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH-UNC).

 ggerbaldo622@mi.unc.edu.ar

\*\* Estudiante del Profesorado y de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Es miembro de un equipo de investigación radicado en el Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH-UNC).

 anlandoni@gmail.com

# Introducción

Desde inicios del presente año, la mayor parte del globo se encuentra sumergido en una pandemia. Sin encontrar aún salida, esta acarrea graves secuelas tanto a nivel sanitario como en el de la reproducción de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales. El COVID-19 no hizo más que exponer las principales debilidades de un régimen de acumulación capitalista que ya supo evidenciar, en 2008, su endeblez.

A lo largo de las siguientes líneas, reflexionaremos acerca de una dimensión del mundo social pospandemia que, de alguna manera, nos afecta a todos. Hacemos referencia, específicamente, al trabajo. Creemos que la pandemia no conlleva, en sí misma, las transformaciones del mundo laboral, sino que, más bien, actuó como un acelerador de movimientos previos a aquella. Escenarios que parecían lejanos, hoy son cotidianos.

La introducción de la TICs en educación, el teletrabajo, las conferencias por videollamada, la controversia por la Renta Básica Universal (RBU) y hasta el debate por el reconocimiento de los trabajadores de la economía popular son algunos de los temas de agenda que ya poseen una historicidad propia. En este ensayo, proponemos un pasaje desde lo general a lo particular.

Para ello, analizaremos, a partir de algunos indicadores, la aceleración de procesos de mutación en torno al trabajo en nuestro país. A su vez, expondremos una perspectiva histórica con el fin de reflexionar acerca de una *normalidad* que comienza a ponerse en cuestión. Finalmente, consideramos (y arriesgamos) algunos de los desafíos que se presentan para la futura agenda y, específicamente, para la clase trabajadora.

El escrito se sirve de una serie de entrevistas semiestructuradas y de final abierto realizadas durante el primer semestre del año 2020. Estas fueron realizadas a estudiantes que cursan en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), atendiendo a diferentes edades y trayectorias. Complementamos dicho instrumento con el abordaje de la prensa nacional.

## Nuevas narrativas, nuevas subjetividades

El mundo social es siempre, para los actores, un mundo construido con un sentido significativamente estructurado (Schutz, 1995). A su vez, estos generan una trama narrativa que ordena y orienta sus acciones y reflexiones. Esta organización suele contar con tres componentes: un inicio, una tensión y un desenlace. Así, como si de una melodía se tratase, los actores pueden identificar diversos elementos, entramarlos en *pos* de predecir una acción futura. No obstante, el desenlace siempre es motivo de debate: ¿retorno del *status quo*? o ¿los cambios son tan significativos que generan una nueva base de entendimiento?

En general, la literatura occidental (en tanto artefacto cultural) ha tenido la misma dinámica. Lo mismo sucede en las series de televisión que consumimos diariamente (¿o acaso allí no se generan hoy los más intensos debates?). Todos queremos que, en algún momento, ocurra el desenlace lógico de la historia que compartimos. Tal vez, porque el final nos alivia. Sin embargo, no toda la literatura occidental reza lo mismo. *Esperando a Godot*, obra de Samuel Beckett (1952), nos cuenta la historia de dos individuos que esperan en vano junto a un camino a un tal Godot, con quien (quizás) tienen alguna cita. El espectador nunca llega a saber quién es Godot o qué tipo de asunto deben tratar con él. Lo mismo ocurre durante *El Proceso*, obra de Franz Kafka (1925), donde asistimos a los avatares que vive Josef K. para defenderse de una detención desconocida, buscando justicia en un laberinto aún más incierto.

Algo similar parece suceder con la pandemia en nuestras tierras. La larga estadía de la cuarentena, sumada a la incertidumbre sobre cuándo sucederá el pico de contagio, parece sumergirnos en una narrativa lenta y profunda donde aún desconocemos su desenlace lógico. Todos arriesgamos posibles finales, inspirados por la vorágine informativa del *trending topic* y la noticia del día: una vacuna (que sea democratizable, en el sentido de accesible para todos), inmunidad de rebaño, nueva normalidad o, incluso, un nuevo orden auspiciado por alguna teoría conspirativa. Pero... ¿Cómo termina esta historia? No lo sabemos. Parece tratarse de una narración sin remate. Pese a ello, esbozaremos una

visión acerca de los posibles desenlaces de una trama que parece no tener fin alguno.

## La clase obrera, ¿va al Paraíso?

Al detener nuestra mirada en torno al trabajo, resulta fundamental precisar qué entendemos por él. Sobre todo, porque lo consideramos sujeto a un campo de significados en disputa por los diferentes agentes sociales. Para la tradición occidental y sintetizando una amplia gama de consideraciones ontológicas, se destaca la especificidad de lo humano como instancia que vive, trabaja y comunica (Foucault, 1966). Sin embargo, recién durante la modernidad se considera al hombre<sup>1</sup> en tanto objeto de conocimiento. A la par que surge la economía política, el trabajo pasa a ser considerado un valor, una fuente de riquezas. Esto conllevó la significación del hombre en sociedad a partir de la división social del trabajo. Lo biológico se tradujo en disposiciones políticas y sociales.

La consolidación del capitalismo se estableció a la par de una abstracción total del trabajo, el cual condicionó el tiempo y espacio del hombre. Esto llevó a Marx a interpretar un proceso de alienación, donde el trabajador (desde el punto de vista capitalista) no es una persona en sí misma, sino una mercancía, llamada fuerza de trabajo, que podía representarse en su equivalente dinerario. El desarrollo de las fuerzas productivas se correspondió con una búsqueda, por parte del capital, de mayores utilidades y cuotas de tasa de ganancia. Al mismo tiempo, los trabajadores lucharon por mejoras en sus condiciones laborales y salariales.

La llamada *edad de oro del capitalismo* llegó con el predominio de la producción en serie para un consumo masivo, luego de la Segunda Guerra Mundial y hasta la década del setenta. El fordismo trajo aparejado enormes tasas de ganancia a la par que aumentó el salario real de los trabajadores. Se constituyó una nueva relación salarial, donde el salario dejó de ser la retribución puntual de una tarea. Aseguraba derechos, daba acceso a prestaciones fuera del trabajo y permitía una

---

<sup>1</sup> Asumimos el concepto de hombre en el sentido más amplio del término, sin distinción de género, etnia, condición social, etc.

participación ampliada en la vida social. Se consolidó una identidad obrera con un individualismo positivo que construyó una fuerte afiliación social, al tiempo que el Estado asumía el rol de regulador de bienes y servicios (Castel, 1997).

No obstante, la fórmula mágica poseía inconvenientes. Desde los años 70, la expansión del capitalismo produjo una contradicción a la Ley de Say.<sup>2</sup> Esto significó que el aumento de la oferta no pudo ser equiparada con su respectiva demanda y se produjo, así, una rentabilidad decreciente. Dicho escenario demandó la necesidad, por parte del capital, de modificar sus lógicas de rentabilidad para poder conservar sus márgenes de ganancias. A su vez, la producción en serie solo era posible con productos homogéneos. En el marco de una expansión de un mercado global exigente, la organización fordista dejó de resultar eficaz en la reducción del tiempo socialmente necesario para la producción de mercancías.

A partir de dicha década, se inicia un proceso de transnacionalización y financiarización del capital a nivel internacional. Surgieron nuevos tipos de organización científica del trabajo (tales como el toyotismo) que introdujeron modificaciones sustanciales en los procesos de trabajo en pos de buscar soluciones a los altos costos laborales y a la baja en la tasa de ganancia. La condición salarial se caracterizó por la estratificación y diversificación dentro del propio sector obrero. Los trabajadores comenzaron a disputar qué lugar ocupaban dentro de la lucha por el consumo, en un contexto de diferenciación salarial y desestructuración de la conciencia obrera. Esto produjo un individualismo negativo traducido en un proceso de desafiliación y ruptura del lazo social (Castel, 1997).

A su vez, se produjo un avance sobre las formas de extracción del plusvalor. El desarrollo técnico permitió suplantar la visión moderna que asociaba el trabajo a lo maquínico por los atributos semióticos. Los procesos manuales asociados a la industria son suplantados por una nueva apropiación de los rasgos que antes excedían a lo considerado como trabajo dentro de las características humanas. Tal como

---

<sup>2</sup> Es un principio atribuido a Jean-Baptiste Say, que indica que la demanda está determinada por la producción y que solo produciendo se puede generar demanda. Cuantos más bienes (para los que hay demanda) se produzcan, más bienes existirán (oferta), los cuales constituirán, a su vez, demanda para otros bienes.

expresa la Teoría del Capital Humano<sup>3</sup>, aquellos aspectos antes relegados a la vida privada (tales como las emociones, el afecto y el ocio) cobraron relevancia en tanto valor. La industria de servicios se basa en el trabajo *inmaterial*, el marketing, la kinésica y proxémica, todos estos saberes son demandados abordando la intimidad. A fin de cuentas, la totalidad de la vida pasa a ser afectada y considerada en tanto valor. Misma suerte corrió el conocimiento, mercantilizado como capital cognitivo (Rodríguez, 2019).

## Las dos caras del trabajo en el devenir argentino

A nivel nacional, según Basualdo (2010), la última dictadura militar sentó las bases de un régimen de valorización financiera, interrumpiendo el proceso de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI). No obstante, recién durante la administración Menem se aplicaron las primeras medidas tendientes a la flexibilización de la fuerza de trabajo, que incluyó, entre otras medidas, contratos a término que aumentaron la precariedad laboral como procesos de privatizaciones de los activos públicos. El mercado era ahora el distribuidor de los bienes y servicios (Cavarozzi, 1991). Desde mediados de los años 90, la desocupación se cuenta en dos dígitos. De manera que, para los inicios del siglo XXI, las relaciones sociales evidenciaban una profunda desigualdad y marginalidad social (Piketty, 2014).

La crisis de 2008 dejó en evidencia la vulnerabilidad del sistema internacional consensuado tras los 70 y, a su vez, mostró la emergencia de modelos alternativos tanto económicos como políticos a partir de la disputa hegemónica china. La desaceleración de la economía cau-

---

3 Según lo postulado por Theodore Schultz y Gary Becker (autores de la teoría), los sujetos participan en el mercado acudiendo a él y ofreciendo sus servicios a cambio no de un salario, sino más bien de una renta, la cual proviene del propio capital humano. Schultz (1959) afirmaba: “esta es una simple verdad: que las personas inviertan en sí mismas” (p. 107). Los autores extendieron el concepto de capital para nuclear los procesos de escolarización, las tareas de prevención y cuidado de la salud, la honestidad y la puntualidad, entre otras, ya que los gastos en estas actividades deben observarse no como un consumo sino como una inversión. Las inversiones posibilitarían que los individuos tengan más capacidad para elegir y, por ende, más libertad.

sada por la agudización de la *normalidad capitalista* (caracterizada por la competencia y carrera tecnológica, la sobreproducción y la caída de la ganancia) y la consecuente búsqueda de rentabilidad en la especulación financiera, anticiparon el estallido (nuevamente) de una burbuja global a base de endeudamiento desenfrenado de Estados y grandes corporaciones. Dicha crisis de deuda, con niveles tan incalculables como ilegibles, fue la única solución dada a la crisis del 2008. A su vez, las grandes entidades políticas del concierto occidental (tales como EE. UU. y la Unión Europea) solventaron los costos de las crisis económicas fundamentalmente en paquetes de ajustes. Estos últimos significaron una mayor desigualdad social y una profundización de la explotación hacia la clase trabajadora. Intentos de reformas laborales, caída de los salarios reales, tendencia hacia una mayor precarización del empleo fueron algunas de las políticas adoptadas en materia laboral.

Por otro lado, el impacto de la crisis del 2001 en nuestro país (tanto a niveles económicos como políticos, sociales y culturales) dejó paso, lentamente, a un período de crecimiento durante la etapa siguiente. La gestión kirchnerista evidenció niveles históricos de crecimiento económico sostenido durante el período 2003-2011, con recaídas durante el bienio 2008-09. Esto se tradujo en considerables ganancias del sector empresario y en una clara mejora de los salarios reales y aumento del empleo privado (Kulfas, 2019). No obstante, la Argentina no crece económicamente desde aquel período y entró en franca recesión durante el último gobierno neoliberal encabezado por Cambiemos. La pandemia solo ha venido a desnudar esta crisis y, consecuentemente, acelerarla. En lo que respecta al mundo laboral, los datos oficiales ofrecen un cuadro tan alarmante como preocupante. Según datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), el mercado laboral se encontraba en el año 2018 partido a la mitad. De un país con 44 millones de personas, la Población Económicamente Activa (PEA) era alrededor de unos 26.222.000. Al interior de esta última, eran más las personas que no estaban registradas (13.966.000, número que incluye a los desocupados, que son 1.652.000, y a los potencialmente activos) que las registradas (12.255.000). Los ocupados eran, en total, 17.155.000.

En este escenario prepandemia que intentamos sintetizar brevemente y al cual hemos normalizado, se expresan elementos que nos

parecen significativos en relación con la problemática del trabajo. Las dificultades de reproducción del capital (evidenciada por la acumulación de deuda por sobre la *economía real*), el aumento de la desigualdad social, el crecimiento del desempleo y del trabajo precario e informal son algunas de las características de la supuesta *normalidad* con la que iniciamos el presente año. Este combo alimentado por la guerra comercial entre China y EE. UU., más la crisis climática anunciaban, antes del COVID-19, que el modelo de acumulación comenzaba a evidenciar una crisis estructural. La pandemia vino a poner sobre el tapete todo aquello que estaba sumergido y cristalizado bajo la *normalidad*.

## Los ¿nuevos? trabajos en cuarentena

La propagación del coronavirus significó tanto una ralentización de la circulación como de la producción de bienes y servicios a escala global que tuvo un especial impacto en el trabajo y en las economías nacionales. En el ámbito nacional, la desocupación llegó a 10,4 % según la última Encuesta Permanente de Hogares (EPH) (INDEC, 2020). A continuación, desarrollaremos algunas dimensiones del trabajo en pandemia que se presentaron públicamente como novedosas. Nos referimos al teletrabajo y los nuevos trabajadores de plataformas.

En primer lugar, el contexto permitió abrir el diálogo acerca de las distintas modalidades de empleo que la conectividad remota posibilitó. No obstante, las prácticas a distancia venían ejecutándose desde hace varios años y se encontraban en expansión.<sup>4</sup> Tales son los casos de las áreas de educación o sectores empresariales. Ambas, venían aplicando modalidades distribuidas, e incluso de forma total, de trabajo domiciliario.

Lo que surgió en estos meses de aislamiento, ante la visibilidad y relevancia que cobraron dichas tareas, fue la preocupación estatal por regularlas. Al mismo tiempo, muchos trabajadores independientes (o monotributistas) tuvieron que adaptarse a esta nueva modalidad. Esta

---

4 Acerca de aproximaciones para el caso argentino y sus efectos psicosociales, ver Rodríguez y D'Errico (2017), Osio Havriluk (2017) y Rubbini (2012). Acerca de las transformaciones en el control de los trabajadores, ver Lenguita, Duhalde y Villanueva (2005) y Olivera y Tello (2010). Para un análisis general, ver Tunal Santiago (2012).

situación llevó a un replanteamiento de la esfera de reproducción de los trabajadores, su entorno doméstico y sus tiempos de ocio.

En el caso de la educación en Córdoba, hallamos la experiencia del Instituto Superior de Enseñanza Provincial (ISEP). Este desarrolla capacitaciones y trayectos formativos dedicados a docentes provinciales públicos a través de la plataforma Moodle y de la Suite de Google. De esta manera, la mayor parte de las propuestas se desarrollan en entornos virtuales. Esto, a la vez, supone el eslabonamiento de recursos materiales y humanos dedicados al manejo de la Tecnología Educativa. No obstante, la pandemia dislocó el espacio y tiempo dedicados socialmente a las tareas educativas. Tanto en el caso de docentes como padres de estudiantes, el traslado de las actividades del dispositivo escolar al hogar implicó la superposición de tiempos dedicados a la reproducción o al ocio. En el caso de los padres, implicó el ejercicio de tareas de cuidado y educativas que antes delegaban en instituciones estatales y privadas (incluso, las actividades deportivas).

La necesidad de regular y legislar sobre el ámbito de reproducción de la fuerza laboral se vio reflejado dentro de los principales puntos de la Ley 27.555 sobre el contrato de teletrabajo, entre los que hallamos la posibilidad de pactar la jornada laboral impidiendo la conexión fuera de ella y la garantía del derecho a la desconexión digital. Sin embargo, existe un punto que posibilita una mayor apropiación de la fuerza laboral, como lo es el trabajo por objetivos. Los puestos jerárquicos de las empresas, que manejan altos estándares de productividad, tienden a basarse en esta modalidad de flexibilización de las jornadas. El teletrabajo surgió, de esta manera, como oportunidad que permite a los empleados no cumplir horario en las instalaciones. Esto supone un mayor valor, al reducir los costos de reproducción de la fuerza laboral, ya que no resulta necesario garantizar infraestructura y servicios.

No obstante, la normativa tuvo sus dudas y resistencias, entre las que se destaca el cuestionado principio de voluntariedad y reversibilidad. Según este, las empresas deben garantizar espacios para aquellos que deseen retornar a su lugar de trabajo. El objetivo de dichos artículos reside en la protección de los trabajadores frente a un posible

ejercicio abusivo del *ius variandi*,<sup>5</sup> lo que no fue bien recibido por los sectores empresariales.

De todas formas, en el arco de oposiciones al proyecto, también se hizo presente el reclamo por parte del sindicalismo, como lo fue el caso de la central de los Trabajadores Argentinos Autónoma (CTA). Esta evidenció el riesgo de consagrar la doble jornada laboral debido a la no contemplación de las tareas de cuidado que suele recaer, principalmente, sobre las mujeres (Teletrabajo: ¿Cómo se implementará?, 2020). Si bien las agrupaciones sostuvieron que se trata de un reconocimiento a este tipo de tareas en tanto derecho, señalaron que no contemplaba aquellas que se realizan fuera del hogar y, menos aún, a aquellas en la *informalidad* (Ley de trabajo: qué impacto puede tener en la vida cotidiana de las familias, 2020). Otro punto de desacuerdo fue la repercusión que tendría sobre la organización sindical, la acción colectiva y en las negociaciones colectivas venideras (Ley de trabajo: el riesgo de consagrar la doble jornada, 2020).

Otro debate giró en torno a su aplicabilidad. La Unión Industrial Argentina (UIA) planteó que su efectivización sucediera pasados los 180 días finalizada la cuarentena (La UIA quiere teletrabajo a gusto de la empresa, 2020). Finalmente, se acordó el plazo de 90 días. Esto nos permite cuestionarnos, ¿qué tan urgente y necesaria era la normativa si se aplicará con tanta posterioridad?

Evidentemente, su urgencia no se debía al contexto de aislamiento. Creemos que se aceleró una discusión que ya se encontraba en el debate público,<sup>6</sup> pero que fue aprovechada por el Gobierno para aprobar

---

5 El *ius variandi* es la facultad que tiene el empleador de alterar unilateralmente condiciones no esenciales del contrato individual de trabajo. El art. 66 del Régimen de Contrato de Trabajo (conforme Ley 20.744) dispone que el empleador está facultado para introducir todos aquellos cambios relativos a la forma y modalidades de la prestación del trabajo, en tanto esos cambios no importen un ejercicio irrazonable de esa facultad ni alteren modalidades esenciales del contrato ni causen perjuicio material ni moral al trabajador. Ver texto completo en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/25000-29999/25552/texact.htm>

6 Acerca de los intentos de regular la modalidad, puede verse la nota periodística del diario *La Nación* "Opinión. Teletrabajo: a qué les temen las empresas", publicada el 24 noviembre 2013.

una legislación con características garantistas de los derechos laborales.<sup>7</sup>

Un análisis especial merece el servicio de repartidores de plataformas. En este caso, el contexto de aislamiento no visibilizó su tarea (los llamativos colores de las mochilas que, además, hacen publicidad no remunerada), que ya venía siendo una postal común en las grandes urbes. Lo que puso en discusión fue su necesidad y *esencialidad*. En las primeras semanas, cuando el encierro mayoritariamente se cumplía a rajatabla, estos repartidores no solo eran proveedores, sino que incluso eran el único vínculo con el exterior de numerosas personas.

La valorización de los datos que brinda una gubernamentalidad algorítmica<sup>8</sup> permite recabar información, a partir de *clicks*, para perfilar gustos y guiar consumos (Rodríguez, 2019). En esta clave, desde hace tiempo, surgieron plataformas que se promocionan como conectores de relaciones comerciales, eliminando intermediarios. Un caso paradigmático es Mercado Libre, fundada hace veinte años, pero que ha visto crecer su importancia a partir de la ampliación de la red. No obstante, existen múltiples ejemplos de empresas de *e-commerce* que organizan la logística de reparto de pequeños comercios para distribución al domicilio de los consumidores.

El trabajo de repartidor no es en sí nada novedoso, la diferencia actual es su modalidad. Mientras antes se realizaba en relación con el empleador, la diferencia radica ahora en que las plataformas se adjudican el rol de intermediarios encubriendo la relación laboral. De esta manera, el trabajador pierde el vínculo ligado a su empleador (vía contrato laboral), para pasar a relacionarse con una empresa que no posee su casa matriz en nuestro país.

Las características del vínculo entre las *apps* y los repartidores viene siendo objeto de debate. Sin embargo, se podría argumentar que la presión que ejerce el desempleo, subempleo y la informalidad laboral,

---

7 No obstante, al momento de redactar estas líneas, el Gobierno se mostraba *dispuesto* a extender el período de aplicación del artículo de la reversibilidad. De esta manera, la aplicación de la ley es aún incierta (Burgueño, 2020).

8 Siguiendo a Rouvroy y Berns (2016), entendemos por gubernamentalidad algorítmica al "tipo de racionalidad (a) normativa, o (a) política que reposa sobre la recolección, agregación y análisis automatizado de datos en cantidades masivas, de modo de modelizar, anticipar y afectar por anticipado, comportamientos posibles" (p. 96).

provocan que se evite su regulación ya que esta modalidad de trabajo es, para muchos, una fuente de ingreso importante e insustituible. Por otro lado, hace mella en representaciones neoliberales que proclaman el cuentapropismo. Según estimaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (Cippec), en 2019 en Argentina, había 160 mil trabajadores de plataforma (1 % de la población activa), de los cuales 60 mil corresponden a los de reparto. La mayoría de ellos están sobrecalificados, 4 de cada 5 son hombres con un promedio de edad de 38 años. Para el 60 %, es su principal fuente de ingresos (Madariaga, Buenadicha, Molina y Ernst, 2019).

Los testimonios de los repartidores cuestionan la *presunta neutralidad del algoritmo*. Esto ocurre por la política de *protección a los consumidores* que provoca el castigo por el rechazo de viajes y la demora en la entrega. A su vez, el consumidor posee la potestad de puntuar el servicio. De manera que la destacada libertad que pregonan se vuelve superflua. A fin de cuentas, para obtener un ingreso constante, el trabajador desempeña su tarea superando las ocho horas consagradas por el derecho laboral, en horarios intermitentes, expuesto a un alto riesgo de accidentes laborales y a elevadas cuotas de desgaste físico y mental. A todo ello, debemos sumarle el peligro de contraer el virus, producto de la demanda de servicios de reparto a supermercados, tiendas de indumentaria, farmacia y un gran número de otros rubros.

Al igual que con el teletrabajo, podemos dar cuenta de un proceso dinamizado producto de la pandemia. No obstante, no corrió la misma suerte que la anterior regulación estatal. Solo observamos el caso del Estado porteño que exigió la inscripción como monotributistas de los repartidores, incluyendo la posibilidad de cobrar multas de tránsito, cediendo solamente en garantizar elementos básicos de trabajo y un seguro mínimo por parte de las empresas de *e-commerce*. Las medidas parecen responder a la necesidad de asegurar el desempeño de la actividad. Una regulación que, desde el derecho laboral, parece estar postergada.

## La pandemia disloca la normalidad

Todos los procesos desarrollados en los anteriores apartados permiten dar cuenta de un panorama general (así como de su historicidad) de la situación laboral en nuestro país. No obstante, optamos por realizar un zoom en aquellas situaciones vividas, durante el desarrollo de la cuarentena, por hombres y mujeres que son estudiantes de la universidad pública nacional. En este sentido, realizamos una serie de treinta encuestas y entrevistas semiestructuradas y de final abierto durante el primer semestre del 2020. Se dividieron en pares de diez discriminando entre grupos etarios: menores de 25 años, menores de 35 años y mayores de 40 años. En todos los grupos, se mantuvo una paridad de hombres y mujeres, ya que intentamos tener un acceso lo más inclusivo e integral posible a las realidades vividas durante la cuarentena.

Al analizar las entrevistas, identificamos las siguientes constantes. Más del 66 % de los entrevistados no percibe una remuneración mayor a \$20 mil pesos, siendo la mayor parte jóvenes de menos de 35 años (el 75 %). Apenas algunos mayores de 40 perciben salarios que no superan los \$60 mil pesos.<sup>9</sup> A su vez, la mayoría trabaja brindando un servicio con jornadas de entre ocho y diez horas diarias, y solo la mitad se encuentra registrada (lo que suele llamarse *en blanco*). Del total, el 80 % continuó trabajando durante el desarrollo del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). No obstante, al interior de estos, la mayoría sufrió modificaciones en su modalidad de trabajo con jornadas reducidas (20 %) o teletrabajo (80 %).

Con motivo del ASPO, el Estado nacional implementó una serie de medidas que buscaron compensar la ausencia de actividad económica. Los dos instrumentos utilizados fueron el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) y el Programa de Asistencia de Emergencia al Trabajo y la Producción (ATP). Del total de los consultados, el 80 % percibió alguna de las contribuciones estatales. Tal como expresa Magnasco (2020), para el IFE, la franja más importante de beneficiarios estuvo compuesta por jóvenes que tienen entre 18 y 34 años, que representan, a su vez, la población con mayores índices de desempleo. En este sentido, dicha franja presenta números sustanciales de precariedad laboral.

---

<sup>9</sup> Es necesario precisar que solo el 10 % poseía algún familiar a cargo.

En proporción, aquellos menores de 25 años ya tuvieron, al menos, tres trabajos a lo largo de su vida.<sup>10</sup> La situación de los menores de 35 años multiplica aquella situación con, al menos, diez trabajos. Cabe destacar que algunos entrevistados registran quince trabajos a lo largo de su vida. En esta clave, los mayores de 40 años presentan los niveles de estabilidad más evidentes en relación con el empleo.

De modo que, el cuadro descrito nos permite visualizar algunas inferencias ya realizadas anteriormente. Tal como expusimos, la mitad de los entrevistados se encuentra en la llamada *informalidad*, sin percibir una contribución a la seguridad social, ni goza de derechos sindicales. A su vez, la franja etaria de los jóvenes es la que sufre mayores niveles de precariedad laboral y, al mismo tiempo, fueron mejor alcanzados por las políticas nacionales. La mayoría percibe unos ingresos mínimos cercanos a los estipulados legalmente. Solo los adultos poseen estabilidad laboral y mayores ingresos, que surgen (entre otros motivos) por una mayor cualificación.<sup>11</sup> Al mismo tiempo, aquellos que sufrieron transformaciones producto del ASPO nos indicaron que no tuvieron problemas de adaptarse a las lógicas del teletrabajo. Caso aparte es el de una estudiante que se desempeña como trabajadora de la salud y, pese a lo esencial de su tarea en el contexto, sufrió constantes amenazas de despido y/o suspensiones.

La pandemia desnudó las precarias condiciones laborales en las que se encuentra la mayoría de los jóvenes estudiantes. Cabe destacar que optamos por ellos, debido a que ingresan dentro de la llamada *población económicamente activa*.<sup>12</sup> A su vez, presentan niveles de formación educativa mayores que otros sectores de la población. No obstante, el contexto no hizo más que anidar ese proceso de inestabilidad en la que se encuentran insertos. De no ser por los mecanismos estatales, la mayoría no hubiera tenido condiciones de garantizar su reproducción y, menos aún, de continuar sus estudios. Por lo que nos preguntamos: ¿no es posible, dada la situación del mercado laboral, la

---

10 Algunos llegaron a tener cinco.

11 La mayoría posee estudios de nivel superior, con conocimientos para los sectores claves de la economía (*software*, industria automotriz, ingeniería, etc.).

12 Por cuestiones relacionadas con las medidas sanitarias, no pudimos relevar datos en poblaciones *informales*, por lo que optamos por este recorte.

implementación de un Salario Universal<sup>13</sup> que alcance a la población económicamente activa y que mejore sus dotaciones en la búsqueda de trabajo? Una remuneración de este tipo presentaría mejores condiciones para aquel sector más castigado.

No obstante, este tipo de políticas no se asumen como suficientes. Creemos que es necesario y justo, a la vez, que se blanqueen numerosas tareas que desarrollan hombres y mujeres, pero que se encuentran desprovistas de derechos. El Estado debe asumir las capacidades que posee, a través de su cartera laboral, en pos de garantizar protección a aquellos que se encuentran en la informalidad a través de un contrato de trabajo y negociaciones paritarias que mejoren las remuneraciones. Porque la precariedad de los contratos sigue vigente, pese al determinado éxito de las medidas de transferencia directa que llevó a cabo el Estado.

A modo de ilustración, analizaremos dos mecanismos que empleó el Ejecutivo nacional en relación con el empleo. Durante el ASPO, el Gobierno realizó dos decretos clave en la materia. El primero fue el Decreto 487/2020 que, debido a la Emergencia Económica, prorrogó la prohibición de efectuar despidos sin justa causa. Luego, surgió el Decreto 528/2020 que prorrogó (por el plazo de 180 días) la doble indemnización por despidos sin justa causa. A pesar de ello, y según datos de la última EPH (INDEC, 2020, p. 3.), la desocupación creció durante el primer trimestre del año. Esto quiere decir que aún restan conocer los datos oficiales del período más extenso de la cuarentena.

De modo que el Estado, durante el ASPO, proveyó de un marco normativo que impidiese el despido, a la vez que subsidió el salario. No obstante, la desocupación creció. Creemos que el problema radica en aquellos *no registrados*, que no poseen derecho alguno. Esos mismos, son los que más sufrieron la cuarentena debido a la precariedad de sus contratos. La sola garantía de la libertad sindical puede mejorar, enormemente, la condición de estos. Tan solo pensemos en los trabajadores de plataformas y cómo el Estado no intervino en el marco de esa relación laboral.

---

13 Acerca del debate en torno a si debe optarse por un Ingreso Ciudadano o Salario Universal, ver: Lo vuolo (2020) y Abal Medina (2020).

Dentro del gran universo que hemos sintetizado como *informalidad*, existe un sector que ha buscado tanto una representación política como un reconocimiento de su función social, en tanto trabajadores de la economía popular. Estos movimientos han transitado distintos marcos de organización sindicales y territoriales, algunas, incluso, por dentro del Estado o como sus intermediarios corporativos, por lo menos desde mediados de los 90. Generalmente, su espectro de actividades cubre aquellas no valoradas mercantilmente, lo que no implica que no produzcan valor social en sí. Y, en este punto, es donde demandan la intervención del Estado. Un número importante de estos sujetos colectivos se ha organizado en la última década para pasar de la movilización social a la política. Producto de esto ha sido su intento de sindicalización en la Central de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) fundada en 2011 y la más reciente Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEP) en 2019.

Celebramos las medidas de transferencia directa (tal como el IFE), pero creemos que el ejercicio de policía laboral estatal debe realizarse para garantizar mejores condiciones de vida para la población. El caso de la UTEP ofrece un colectivo social organizado que debe ser reconocido en cuanto tal, a los fines de conquistar un marco normativo que pueda protegerlos y ampararlos.

## Consideraciones finales

La pandemia no ha venido más que a poner, nuevamente, en debate la situación de un mercado laboral partido y la posibilidad de existencia de un Salario Universal, como evidencia de la desprotección que sufren diariamente trabajadores. En este sentido, creemos que el efecto sobre la *normalidad* no fue una disrupción. Más bien, aceleró procesos de mayor alcance que dislocaron aquello que consideramos *normal*. La mayoría de los entrevistados pareció evidenciar la vulnerabilidad de su situación laboral en el marco del ASPO, como así también la importancia de la intervención estatal. La *pausa* establecida por la pandemia generó las condiciones de posibilidad para hablar del elefante que se halla en la habitación. Se encuentra allí, delante de nuestros ojos, pero creemos que forma parte del paisaje.

Frente al futuro próximo, mientras esperamos a Godot, nos preguntamos: ¿cuáles serían las nuevas subjetividades que generaría una sociedad con un Salario Universal?; si el trabajo ya no es el ordenador de la vida social, ¿qué lugar ocupará y qué tomará su lugar? Por último, ¿qué perspectiva, en clave de derechos, es plausible de ser construida en este futuro próximo?, ¿qué lugar ocupará el Estado en dicho proceso? Son algunas interrogantes que nos realizamos a la luz del recorrido del presente ensayo.

## Bibliografía consultada

- Basualdo, E. (2010). *Estudios de historia económica argentina: desde mediados del siglo XX a la actualidad*. Siglo XXI.
- Burgueño, C. (2020, 21 de agosto). Teletrabajo: Gobierno dispuesto a “flexibilizar” aplicación de la reversibilidad. *Ámbito Financiero*. <https://www.ambito.com/economia/teletrabajo/gobierno-dispuesto-flexibilizar-aplicacion-la-reversibilidad-n5126837>
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós.
- Cavarozzil, M. (1991). Más allá de las transiciones a la democracia en América Latina. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, (74), 85-111.
- Congreso Nacional de la República Argentina. (2020, 30 de julio). *Ley 27555. Régimen legal del contrato de teletrabajo*. Boletín oficial. <https://bit.ly/346se51>
- Foucault, M. (2008). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI (original publicado en 1966).
- INDEC. (2020). Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH). *Trabajo e ingresos*, 4(3), 1-29.
- Kulfas, M. (2019). *Los tres kirchnerismos. Una historia de la economía argentina 2003-2015*. Siglo XXI.

- Ley de trabajo: qué impacto puede tener en la vida cotidiana de las familias. (2020, 01 de julio). *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/275561-ley-de-teletrabajo-que-impacto-puede-tener-en-la-vida-cotidi>
- La UIA quiere teletrabajo a gusto de la empresa. (2020, 2 de julio). *Página/12* <https://www.pagina12.com.ar/275946-la-uia-quiere-teletrabajo-a-gusto-de-la-empresa>
- Lenguita, P., Duhalde, S. & Villanueva, M. M. (2005, 10 al 12 de agosto). *Las formas de control laboral en tiempos de la teledisponibilidad* [ponencia]. 7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Ley de trabajo: el riesgo de consagrar la doble jornada. (2020, 30 de junio). *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/275562-ley-de-teletrabajo-el-riesgo-de-consagrar-la-doble-jornada>
- Lo Vuolo, R. (2020, agosto). No es más de lo mismo. *Le Monde Diplomatique Edición Cono Sur*. <https://www.eldiplo.org/254-como-curar-la-desigualdad/no-es-mas-de-lo-mismo/>
- Madariaga, J., Buenadicha, C., Molina, E. & Ernst, C. (2019). *Economía de plataformas y empleo ¿Cómo es trabajar para una app en Argentina?* CIPPEC-BID-OIT. <https://bit.ly/3lvsmRH>
- Magnasco, M. (2020). El IFE como punto de partida. *Revista Fide, Coyuntura y Desarrollo*, (395), 22-29.
- Medina, P. (2020, agosto). El salario social como respuesta. *Le Monde Diplomatique Edición Cono Sur*. <https://www.eldiplo.org/254-como-curar-la-desigualdad/el-salario-social-como-respuesta/>
- Olivera, N. & Tello, C. (2010). Inclusión social y Teletrabajo ¿Sociedad de la Información o Sociedad de Control? *Revista Derecho y Ciencias Sociales*, (3), 305-324.

- Osio Havriluk, L. (2015). Salud y seguridad en el teletrabajo. Caso: Argentina. *Visión Gerencial*, 14(2), 410-426.
- Piketty, T. (2014). *El Capital en el Siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.
- Poder Ejecutivo Nacional de la República Argentina. (2020, 18 de mayo). *Decreto 487/2020. Prohibición despidos. Prórroga*. Boletín oficial. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-487-2020-337677>
- Poder Ejecutivo Nacional de la República Argentina. (2020, 06 de octubre). *Decreto 528/2020. Ampliación del plazo de la Emergencia Pública en Materia Ocupacional*. Boletín oficial. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-528-2020-338561/texto>
- Rodríguez, D. A. & D'Errico, J. (2017). Teletrabajadores: entre los discursos optimistas y los contextos precarizados. Una aproximación desde el caso argentino. *Revista Colombiana de Sociología*, 40(2), 47-66.
- Rodríguez, P. (2019). *Las palabras en las cosas. Saber, poder y subjetivación entre algoritmos y biomoléculas*. Cactus.
- Rubrey, A. & Berns, T. (2016). Gubernamentalidad algorítmica y perspectivas de emancipación. ¿La disparidad como condición de individuación a través de la relación? *Adenda filosófica*, (1), 88-116.
- Rubbini, N. I. (2012, 5 al 7 de diciembre). *Los riesgos psicosociales en el teletrabajo* [ponencia]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2237/ev.2237.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2237/ev.2237.pdf)
- Scultz, T. (1959). Investment in Man: An Economist's View. *The Social Service Review*, 2(32), 1-17.

Teletrabajo: ¿Cómo se implementará?. (2020, 30 de junio). *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/275444-teletrabajo-como-se-implementara>

Tunal Santiago, G. (2012). Reflexiones en torno a los análisis sobre el teletrabajo. *Trabajo y Sociedad*, (19), 31-54.



# Capitalismo y pandemia

*Notas sobre el  
tiempo por venir*

Daniel Guillermo Saur\*

## COVID-19 y *acontecimiento*

Desde un punto de vista epistemológico, la pandemia producida por el COVID-19 puede ser interpretada como un acontecimiento de relevancia global. La noción de acontecimiento ha sido teorizada y empleada de distintos modos en diversas disciplinas, pero siempre vinculada a aquello que irrumpe y produce una discontinuidad en los procesos sociales. Para algunos campos de conocimiento, es una noción central, como en la historiografía donde, de una u otra manera, alude concep-

\* Investigador regular del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH-UNC) y Profesor de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UNC). Licenciado en Comunicación, Magister en Sociosemiótica por la UNC y Doctor en Investigaciones Educativas por el Cinvestav de México. Dirige el equipo “Espacio público y vida en común: reflexiones teóricas, problemáticas situadas”, radicado en el CIFYH (UNC).

 [dgsaur@hotmail.com](mailto:dgsaur@hotmail.com)

tualmente a un evento cuyo calado produce una torsión histórica en aspectos relevantes de la vida social.

Para una mirada semiótica, que concibe la realidad como una trama textual de sentidos, el acontecimiento/pandemia puede ser interpretado como un evento que provoca un hueco en la textura significativa, como algo que irrumpe imprevistamente y descompone la trama que da orden y coherencia a la vida de una comunidad. Ese desgarró genera una desorganización en las significaciones corrientes que configuran lo que se entiende por realidad, suscitando desconcierto y confusión. Esta concepción semiótica se encuentra muy próxima a la noción de “real” en Lacan (1977), como una negatividad no representable, que no puede ser expresada a través del lenguaje, no formalizable, imposible de capturar por la significación, siendo justamente lo que subvierte al lenguaje, lo perturba, lo altera. En síntesis, como *acontecimiento* en clave semiótica o como *real* en clave lacaniana, aludimos a la *rotura* de la normalidad, lo que disloca temporalidades, emplazamientos y procedimientos habituales que constituyen la vida cotidiana.

Además de las metáforas topográficas, uno de los recursos teóricos a los cuales se ha recurrido, con frecuencia, para intentar entender el prolongado confinamiento suscitado por el COVID-19, es ese libro extraordinario de Jacques Derrida, titulado *Espectros de Marx* (1995). Allí, el filósofo francés recupera el *Hamlet* (1825) de William Shakespeare, para reflexionar en profundidad sobre lo que implica un *tiempo fuera de quicio*, lo que presupone una apertura en el presente que habilita un tiempo otro, una temporalidad extraña, abierta, en suspenso, por donde se filtran cuestiones inesperadas y espectrales.

## Pandemia y ¿después?

El desgarró en la trama significativa al que referimos no es total, nunca la desbarata por completo, siempre es regional y, como le gustaba decir a Ernesto Laclau (2007), salvo que la sociedad se dirija hacia el manicomio o hacia el cementerio, existe necesidad de otorgarle significación a lo imprevisto, a lo que sorprende, de conferirle un lugar, suturar el desgarró y asimilar lo disruptivo recomponiendo la trama. En toda sociedad, se requiere cierta estabilidad simbólica que, aunque siempre

en tensión, siempre precaria y contingente, restablezca la normalidad frente a cualquier acontecimiento, por traumático que sea.

La necesidad de interpretar lo imprevisto es la razón por la cual todo acontecimiento activa una diseminación de discursos, promoviendo enunciados de todo tipo. A nivel de la doxa, la proliferación de interpretaciones que han procurado entender a la pandemia como *revancha de la naturaleza, castigo divino, descuido de laboratorio, intencionalidad china, efecto del 5G, dispositivo de control*, etc., es parte de la necesidad de inscribir el acontecimiento en algún relato que le dé sentido.

A nivel académico, la gran cantidad de ensayos que aparecieron en occidente a poco de establecida la cuarentena<sup>1</sup> es síntoma de esa disposición a otorgar sentido e inscribir lo inesperado en algún conjunto semiótico que brinde *razón de ser* y ayude, por lo tanto, al entendimiento de la realidad. A grandes rasgos, la productividad de toda esa literatura puede resumirse en la necesidad de organizar un mapa espacial y temporal más o menos razonable, operar como vector de inteligibilidad en un contexto incierto y amortiguar la angustia por la incertidumbre. Por un lado, para la comprensión topográfica del evento y de nuestro emplazamiento político, social y subjetivo en él; por el otro, para su organización temporal, porque no olvidemos que los dispositivos semióticos requieren organizaciones narrativas que articulen pasado, presente y futuro (procedencia, actualidad y progresión de la pandemia). Por este motivo, las conjeturas apuntaban al origen de la pandemia, tanto como a su devenir. En este sentido, algunas preguntas frecuentes han sido: ¿cómo será la pospandemia?, ¿volvemos a una supuesta normalidad?, ¿a qué lugar arribaremos?, ¿qué cambiará?, ¿devendremos mejores o peores en términos individuales y colectivos?

Ahora, si el acontecimiento justifica su estatuto epistemológico y merece tal designación, es porque la trama nunca va a volver a su estado anterior, algunas cosas habrán cambiado para bien o para mal. Y, en esto, soy foucaultiano, es importante resaltar las discontinuidades que se generan, acentuando las diferencias que permiten apreciar lo singu-

---

1 Solo a modo de ejemplo podemos mencionar los quince ensayos compilados en el libro *Sopa de Wuhan; Pandemia*, de Žižek; *Pandemonio*, de Jorge Alemán; entre otros. Todos editados en 2020 durante el confinamiento.

lar del acontecimiento, expresado en la reconfiguración de la textura significativa y la nueva *normalidad* que habilita.

La reconfiguración de sentidos que se establezca y pueda apreciarse a *posteriori* siempre se hará a partir de fragmentos simbólicos disponibles. Entonces, la pregunta es: ¿qué hay a la mano en vistas de la pospandemia? Para acercar alguna conjetura, traigo a colación una nota metodológica de Pablo Gerchunoff (2020) que leí en *Le monde diplomatique*; dice el economista:

Nunca nada cambia del todo en los procesos históricos. Buscando entre los escombros, siempre se encuentra al pasado. Supimos, finalmente, que la Revolución Francesa contuvo a la vieja Francia, que la Unión Soviética contuvo a la vieja Rusia, que la China de Mao era, secretamente, China. (párr. 16)

La reflexión me recordó aquella vieja discusión sobre la Revolución Rusa y qué hacer con el idioma. Si la Revolución era pensada como un hiato irreductible entre pasado y futuro, si iba a cambiar todo, a transformar de manera radical la historia, qué iban a hacer con el idioma — nada menos que el idioma— porque la gente seguía hablando ruso. La solución teórica al paso fue decretar al idioma como *excepcionalidad histórica*, y es evidente que ninguna estrategia conceptual de este tipo nos ayudará a visualizar los rumbos posibles.

Entonces: ¿qué vendrá en la pospandemia en relación con el capitalismo y sus formas habituales de dominación?, ¿saldrá algo mejor de la crisis que ha producido el COVID-19?, ¿de qué recursos disponemos en este tiempo que se abre, en el contexto del neoliberalismo?, ¿la desconfianza social habrá llegado para quedarse, donde *el otro* se presenta como amenaza, como *bio-peligroso*? Para acercar alguna consideración sobre estas preguntas, hay que ponerlas en el contexto de un capitalismo que, como bien dice Jorge Alemán (2020), es “una estructura acéfala que se reproduce ilimitadamente” (p. 15), que ha mostrado a lo largo de su historia una tremenda capacidad de asimilación de las crisis y una tremenda capacidad de reciclado y recuperación.

## Digitalización, negocios, control social

En el contexto capitalista, se visualiza la sombra de una amenaza que no es nueva, pero que se acrecienta: la mayor centralidad que cobran las corporaciones tecnológicas y el enorme campo de negocios que se abre frente a lo que Naomi Klein (2020) llama el “Screen New Deal”. Este *nuevo pacto de las pantallas* apunta a incrementar la integración de tecnología a todos los aspectos de la vida, abriendo un enorme campo de negocios allí donde no existía o donde la actividad era ocupada por otros sectores de la economía o por el Estado. Hablamos de teletrabajo, telesalud, teleeducación, comercio digital, etc., en el contexto de la expansión y potenciación de la conectividad 5G y del *internet de las cosas*. O sea, la profundización de la mediatización de la vida a partir de la circulación de mayor información por canales más veloces y de una conectividad inteligente entre máquinas, con funcionamiento autónomo, sin necesidad de intervención humana. Como sostiene la socióloga franco israelí, Eva Illouz (2020), contrariando las hipótesis sobre la crisis que la pandemia impondría al sistema:

No creo que el virus haya provocado un cortocircuito en la modernidad sino, más bien, pienso que nos propulsó hacia adelante. El mundo distópico que nos aguarda es el mundo donde todo se hace en casa: trabajamos en casa, hacemos compras en casa, nos ponemos en relación con los otros desde casa, buscamos relaciones sexuales desde casa. Es un mundo donde las grandes empresas tecnológicas que controlan y desarrollan tecnología nos permiten navegar en el mundo a partir de nuestra casa. (párr. 12)

Solo a modo ilustrativo para ratificar estas consideraciones, remito al diario español *El Confidencial* (Pinedo, 2020), donde se afirma que, en los 60 primeros días de confinamiento, se aceleró la digitalización del mundo de manera equivalente a 6 años.

A este campo de negocios, hay que sumar el problema de la generación, apropiación y uso desregulado de la información descomunal que se está gestando a partir de lo que se conoce como macrodatos, *big data* o inteligencia de datos, puesta al servicio del mercado, pero también del control social, la intervención y modulación del *sentido común* y los procesos electorales. El escándalo de Cambridge Analytics,

que cobró visibilidad pública en 2018, es un ejemplo claro de este tipo de usos reñidos con la legalidad.

Para ilustrar estas preocupaciones y advertir sobre los peligros que se avecinan, son muy sugerentes las investigaciones realizadas por la escritora canadiense Naomi Klein (2020) vinculadas a los avances que se dan en EE. UU. en materia de inteligencia artificial. Primero, con alguna lentitud, con la excusa de la competencia con China, pero ahora vertiginosamente a partir de la pandemia, se están concretando acuerdos trascendentes entre las corporaciones tecnológicas y distintas esferas de gobierno de EE. UU. Se han incrementado las presiones presupuestarias para la liberación masiva de recursos y se están cayendo barreras democráticas en las negociaciones apresuradas entre políticos y gobernantes de alto rango, por un lado, y por otro, los CEOs de empresas tales como Google, Fundación Gates, Steer Tech, Oracle, Amazon, Microsoft, entre otras. No más hospitales, no más recursos para salud pública, no más prevención; lo que se está imponiendo como idea es la inteligencia artificial, como solución indispensable a los problemas que plantea la pandemia (Klein, 2020).

## Conceptualizaciones necesarias

Para poder avanzar en las consideraciones sobre el tiempo por venir y a los fines de ser amigable con un/a eventual lector/a no familiarizado/a con ciertas categorías, necesito realizar algunas especificaciones, para lo que me valgo del pensamiento de Jacques Lacan (1977). Para este psicoanalista, los procesos de significación estarían organizados a partir del anudamiento indisociable de tres registros: simbólico, imaginario y real. A este anudamiento lo llamó *Nudo Borromeo*, ya que su entrelazamiento hace que toda modificación de uno de sus registros, inevitablemente modifique los otros y afecte el conjunto de la significación.

Lo simbólico atañe a las representaciones que los agentes hacen del mundo, lo que corresponde al lenguaje sin cuyo auxilio ningún objeto/proceso sería expresable ni susceptible de integración a la vida social. Refiere a un sistema relativamente estabilizado e instituido, alude a lo enunciado y visible. El registro simbólico establece los aspectos significantes de la vida social y su configuración es inevitablemente abier-

ta, incompleta e inestable. Esta apertura se da por el lugar que ocupa lo real en esa estructuración, introduciendo una negatividad que se ubica en los límites (y fija los límites) del orden simbólico, evitando su cierre e inmutabilidad. Lo real permanece incognoscible, podemos aproximarnos a él, aludirlo elípticamente y rodearlo desde el registro simbólico, pero nunca aprehenderlo, ya que es un dominio que existe fuera del lenguaje y desde donde amenaza la simbolización de manera permanente. Recordemos que, en el primer apartado, caracterizamos el acontecimiento pandemia de este modo, como un real que irrumpe y desordena los sentidos establecidos.

Por su parte, lo imaginario alude a un orden estructurante que se expresa en un nivel más general que el simbólico, opera como ideal de plenitud que suturaría la imperfección de lo simbólico impuesta por lo real, dando un efecto de unidad a la dispersión relativa de las significaciones. Lo imaginario no es aprehensible como tal y requiere de la mediación de lo simbólico para ingresar al terreno de la representación y, por lo tanto, de lo formulable.

De este modo, la realidad estaría ineludiblemente mediada e instituida por estos tres registros. Lo simbólico es el sistema de diferencias, en el nivel del lenguaje, de las relaciones sociales o de cualquier tipo de lógica significativa. Lo real es lo que irrumpe y disloca ese orden, no es la realidad en el sentido ordinario, sino justamente todo lo que la amenaza, niega y pone en cuestión. Esta relación entre simbólico y real abre un vacío en la estructuración significativa, revelando la imposibilidad de su presencia plena. Al enfrentar la imposibilidad de alcanzar una identidad total, de estructurar completamente el orden simbólico, los agentes sociales compensan precariamente el vacío que se produce con una fantasía de totalidad expresada en el nivel imaginario (Buenfil, 1994).

## ¿Fortalecimiento o crisis del capitalismo?

El debate de la pandemia ha pivotado sobre este dilema; el capitalismo saldrá fortalecido o debilitado de la pandemia. Las posiciones más conocidas van desde Agamben (2020) o Han (2020), que proclaman el triunfo final del capitalismo, destinado a colonizar en su totalidad la vida social y la subjetividad de los individuos, a Žižek (2020) que

plantea que se habilita un tiempo propicio para el arribo de un nuevo comunismo.

Por mi parte y siguiendo con un análisis situado a nivel de la significación, creo que las categorías lacanianas revisadas arriba pueden ser de ayuda para pensar el futuro del capitalismo. Porque la mayor centralidad de las corporaciones tecnológicas y la expansión de ciertos mercados, al igual que la creciente intervención sobre la *conciencia social* por medio del manejo de la información y los macro datos, no atenúa todos los problemas que padece el capitalismo contemporáneo.

Me animo a sostener que el capitalismo tiene sus dispositivos de regulación social muy aceitados, lo que podríamos asociar al registro simbólico. Es decir, un *sentido común* fuertemente sedimentado, lo institucional, la organización social, la estructuración de los comportamientos, las prácticas introyectadas, hechas cuerpo, ciertas axiologías, etc. Me refiero a todo aquello que puede ser asociado con la biopolítica y que atraviesa la sociedad de un extremo al otro (Foucault, 2008, 2009)<sup>2</sup>; pero, también, a lo que permite sostener la imposibilidad de detectar los bordes del capitalismo, que cualquier cosa que se haga está dentro, que cualquier resistencia será capturada.

No obstante, más allá de los dispositivos, considero que el capitalismo tiene hace ya tiempo su imaginario muy deteriorado. Hay suficiente evidencia que muestra que, por donde se lo mire, el capitalismo no va a ningún lugar auspicioso. Todo el ideario de la Revolución Francesa, la concepción kantiana de la Ilustración, la utopía tecnocientífica de la Modernidad, etc., todo ese horizonte está muy estropeado. La imposibilidad de imaginar el futuro de la humanidad está relacionada con esto, ni el neoliberal más convencido puede imaginar cómo será el planeta en treinta años o siquiera si habrá planeta en cincuenta. El deterioro del imaginario afecta a los sujetos y hace que su vida comience a perder sentido, vaciando la formalidad y los procedimientos establecidos a nivel simbólico. No olvidemos, como dice Buenfil (1994), que: “el imaginario dota de orientación específica a todo sistema institucional, sobredetermina la elección y conexiones de las redes simbólicas,

---

<sup>2</sup> Es muy interesante pensar la regulación de las conductas también en clave psicoanalítica, a partir del modo en que el capitalismo modula, orienta y promueve cierto tipo de goce en los sujetos (Alemán, 2020).

delimita los periodos históricos, sus formas peculiares de percibir, concebir, significar, de vivir y conducir su propia existencia” (p. 26).

El daño en el imaginario podría asociarse con la ausencia del “punto de capitón” del que habla Jorge Alemán (2020), también en clave psicoanalítica, como la ausencia o imposibilidad de contar con un punto de amarre para la dispersión y volatilidad del registro simbólico, produciendo un fuerte sinsentido en la vida social e individual. Visto desde otro ángulo, pero consonante, se podría decir que el capitalismo está perdiendo la dimensión mística que permitió entenderlo como una suerte de *teología política*. El neoliberalismo, como expresión contemporánea del capitalismo, está mostrando que no hay redención posible, el malestar que produce está relacionado con la pérdida de la dimensión mesiánica que supo construir, mesianismo laico, entendido en términos benjaminianos, bajo la mística ilustrada, la razón instrumental y la emancipación modernizadora. La sedimentación del registro simbólico hace que nadie pueda organizar otra forma de vida, una vida por fuera del capitalismo, pero a la vez, a partir de ese registro, nadie puede imaginar el futuro. Se ha transformado en el presente absoluto, sin imaginario que lo contenga, sin esa sutura y efecto de unidad que requiere y que solo una dimensión mesiánico-imaginaria puede dar.

Por lo anterior, a nivel de la significación, creo que el problema del tiempo presente está en la dislocación entre un registro simbólico fuertemente sedimentado y la falta de un imaginario consecuente que le dé sentido a todos esos dispositivos y lógicas.

Por otra parte, las fuerzas progresistas tienen un imaginario relativamente estabilizado, donde se presenta un ideal de plenitud donde la justicia y la equidad tienen un lugar central, con espacio para todos, integrado, pero con respeto a la diferencia, donde se privilegia lo público y lo común por sobre el beneficio personal y privado, etc. Pero, a su vez, no se dispone de recursos simbólicos que permitan la organización social ni los procedimientos que operacionalicen acciones orientadas a la realización de ese imaginario. Por eso, el *malestar del capitalismo* se expresa en revueltas que no encuentran cauce ni forma de traducirse en un ordenamiento político ni modos de organizar la disconformidad para que trascienda el simple agobio y desasosiego. Lo podemos constatar en el movimiento Chalecos Amarillos de Francia, en las marchas multitudinarias de Chile, en el *I can't breathe* iniciado en EE. UU. a

partir del asesinato de George Floyd, etc. Es la pura revuelta, sin recursos simbólicos para encauzar la protesta y el descontento social.

De modo que, a mi entender, el malestar del tiempo presente tiene que ver con estos desfases, con estas dislocaciones múltiples entre los registros imaginario y simbólico que el real de la pandemia vino a profundizar, trastocando configuraciones de sentidos que ya se encontraban en serios problemas.

## Conjeturas sobre el tiempo por venir

En el contexto descrito arriba, quisiera acercar alguna conjetura sobre el futuro posible del capitalismo, considerando la dimensión de lo que valoro como un problema de gran calado, visualizable en el futuro. Desde mi punto de vista, la madre de todas las crisis que tendrá consecuencias imprevisibles cuando se desate, lo que me gusta llamar: la burbuja del dólar.

Para desarrollar esta conjetura, necesito referirme a la materialidad discursiva de ciertos datos e información de la economía y recuperar cuestiones fundamentales, que han permitido sostener la ficción de que EE. UU. expresa un capitalismo exitoso, modelo global para todos los países que, como los voceros neoliberales insisten, quieren *hacer bien las cosas*. Me refiero a una ficción de éxito basada exclusivamente en su supuesto ingenio, innovación, organización, eficiencia productiva y capacidad emprendedora, etc.; todo aquello que constituye el diccionario neoliberal.

En primer lugar, EE. UU. hubiera caído en una crisis energética paralizante hace casi 50 años, si no tuviera los servicios de inteligencia y sus embajadas en todo el mundo operando para corromper, presionar y, si fuera necesario, derrocar gobiernos para poner los nuevos a su servicio. Los ejemplos de aquello que EE. UU. llama su *diplomacia* son innumerables. Cuando los servicios de inteligencia y las embajadas no alcanzan, ahí están los marines como recurso de última instancia, ahora desplazados por drones y aviones de guerra no tripulados. Nunca se han privado de usar las fuerzas de seguridad o armadas para el disciplinamiento interno o externo. El modo en que han controlado, por medio siglo, el mercado del petróleo, con injerencia política y militar en Medio Oriente, interviniendo en la OPEP, etc., es el ejemplo más

expresivo de este funcionamiento y de la ficción de la sustentabilidad energética del imperio del norte.

El otro gran sostén de la simulación estadounidense, en el que me quiero centrar, ha sido la del dólar. Desde que se pasó del patrón oro al dólar en los acuerdos de Bretton Woods de 1971, este papel pintado ha ido alimentando una burbuja que, lejos de desactivarse, sigue creciendo y está llamada a estallar. El crecimiento exponencial de bancos, aseguradoras, fondos especulativos, mercados bursátiles, etc., o sea, todo lo vinculado con la creciente financiarización de la economía, tiene que ver con este asunto. A mi entender, sus consecuencias están llamadas a desembocar en la *madre de todas las crisis*.

El dólar se transformó en el referente de cambio global, domina el comercio internacional, las transacciones públicas y privadas y dos tercios de los activos de los bancos centrales del mundo, etc., gracias a lo que Francia, en su momento, llamó el *privilegio exorbitante de imprimir* que posee EE. UU. Para que tengamos una idea de la dimensión del asunto, podemos decir que, para mediados de 2020, Argentina está en una situación virtual de default con una deuda pública de alrededor del 95 % del PBI; mientras, EE. UU. tiene una deuda en todo concepto (pública, privada, financiera e industrial y particular) de casi 327 % del PBI, cercano al porcentaje medio de deuda global. O sea, gran parte del planeta está muy complicado con este tema. Con la crisis inmobiliaria de 2008, EE. UU. emitió 7 billones de dólares y, para principios de mayo de 2020, ya había aprobado la emisión de 3 billones para enfrentar la crisis del coronavirus; en gran medida, para hacer *socialismo corporativo*, o sea, para defender principalmente a los ultrarricos. A su vez, el déficit fiscal que padece desde hace años ronda una media que va del 4 al 6 % del PBI, pronosticando un 16 % para 2020, y todo se resuelve pintando papel de verde. En síntesis, deuda y déficit monumentales, es decir, todo lo que EE. UU. evangeliza para el resto del mundo, está muy lejos de cumplirlo.

La lectura económica que comparto no es monetarista, está fuertemente arraigada en una interpretación materialista de la economía. Semejante despegue entre la representación de valor y el valor objetivado —es decir, entre la moneda, como referente del valor, y las mercancías que representa— no ha hecho más que inflamar la financiarización de la economía. Todo lo relacionado al incremento de los fondos especu-

lativos y su presión sobre las economías nacionales está asociado con este asunto.

A mi entender, Marx no pudo resolver conceptualmente muchas cosas, no pudo elaborar una teoría solvente de la cultura, de la ideología o de las prácticas, pero la teoría del valor sigue siendo inobjetable. No existe tal cosa como un pasaje de la fórmula *dinero-mercancía-dinero incrementado* (D-M-D') a la fórmula *dinero-dinero incrementado* (D-D'), eso no es valorización es, como dice David Harvey (2017), sobreacumulación por "desposesión". Y la desposesión que está generando el sistema financiero comienza a hacer crujir toda la estructura. Esta modalidad no es nueva, el capitalismo se fundó sobre la desposesión en el siglo XVI a partir del saqueo colonial en lo que Marx identificó como "acumulación originaria" y desarrolló en el conocido Capítulo XXIV de *El Capital* (2007). Pero, el modo de reproducción ampliada y la acumulación fundamental del capitalismo, que se impuso durante siglos, es la valorización, o sea, la producción de mercancías a partir de la apropiación de trabajo asalariado. Desde hace un tiempo, estamos entrando en una nueva fase donde la desposesión se está imponiendo sobre la valorización, y eso sí está planteando un cambio de modelo. Los intentos recientes de algunas economías por impulsar una canasta de monedas y desmarcarse del dólar, el avance reciente de la criptomoneda china, relanzada para evadir el sistema de bancos, o cierta interna del sistema financiero de EE. UU., que intenta volver al patrón oro para imponer un poco de disciplina monetaria, son medidas tendientes a evitar el desenlace del problema que planteo.

Hasta ahora, la ficción del dólar ha funcionado tapando y simulando los problemas, ante la menor amenaza todo el mundo sigue refugiándose en ese papel pintado que aún goza de credibilidad y ahí están las fuerzas armadas estadounidenses, como recurso de última instancia, por si fuera necesario. Pero, en algún momento, la ficción va a caer y el ajuste va a ser feroz, se va a desmoronar la estructura financiera y la crisis va a ser dramática. Y, ahí, está China, que también tiene una deuda estatal y empresarial enorme, pero es toda interna y que, en una economía centralizada, se puede resolver con algunos asientos contables. No es el caso de EE. UU. ni del resto del mundo aferrado a la moneda americana.

Creo que la madre de todas las crisis será el estallido de la burbuja del dólar que no para de crecer. No sucederá en los próximos meses y, tal vez, tampoco en unos pocos años. La burbuja inmobiliaria que estalló en 2008 se desarrolló durante dos décadas y lleva casi 50 años creciendo. No está de más decir que, cuando el estallido suceda, seguramente será el gran momento de China, modificando la relación entre dinero, poder económico e influencia geopolítica. Y me refiero a China, un país que reúne lo peor del control autoritario de Estado con lo peor de la economía de mercado. Allí, me parece, se abrirá otro capítulo no solo para el capitalismo global, sino para la historia de la civilización.

Por último, no comparto las lecturas optimistas ni pesimistas, pero tengo la convicción de que, en algún momento, el que tenga dólares va a emular a los ahorristas argentinos en 2001, será como quedar con un cheque por cobrar a las puertas de un banco que quebró. En este horizonte, posiblemente lo que el COVID-19 está haciendo es acelerar tiempos y precipitar tendencias.

## Bibliografía consultada

- Agamben, G. (2020). La invención de una epidemia, Contagio y Reflexiones sobre la peste. En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 17-20, pp. 31-34 y pp. 135-138). ASPO.
- Alemán, J. (2020). *Pandemónium. Notas sobre el desastre*. Ned Ediciones.
- Barría, C. (2020, 22 de enero). Las grandes economías más endeudadas en el mundo y en América Latina (y qué peligros presentan). *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-51099714>
- Buenfil Burgos, R. N. (1994). *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*. DIE-CINVESTAV – IPN.
- De Pinedo, N. (2020, 11 de junio). Los 60 días de confinamiento han acelerado seis años la digitalización del mundo. *El confiden-*

- cial. [https://www.elconfidencial.com/tecnologia/2020-06-11/transformacion-digital-isdi-bra\\_2622219/](https://www.elconfidencial.com/tecnologia/2020-06-11/transformacion-digital-isdi-bra_2622219/)
- Derrida, J. (1995). *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Editorial Trotta.
- EE. UU. planea emitir deuda por casi tres billones de dólares para afrontar el impacto económico del coronavirus. (2020, 04 de mayo). *Infobae*. <https://www.infobae.com/america/eeuu/2020/05/04/eeuu-planea-emitter-deuda-por-casi-tres-billones-de-dolares-para-afrontar-el-impacto-economico-del-coronavirus/>
- Ferrari Haines, A., Moreira Cunha, A. & Peruffo, L. (2020, 14 de junio). El yuan digital chino y el desconcierto de Estados Unidos. *Página 12*. [https://www.pagina12.com.ar/271654-el-yuan-digital-chino-y-el-desconcierto-de-estados-unidos?fbclid=IwAR1b-9LbssXgOf1pWgJnI8wHIX7el7BvU3OoqwNMB-d3ZspT\\_6Q298zAzMZA](https://www.pagina12.com.ar/271654-el-yuan-digital-chino-y-el-desconcierto-de-estados-unidos?fbclid=IwAR1b-9LbssXgOf1pWgJnI8wHIX7el7BvU3OoqwNMB-d3ZspT_6Q298zAzMZA)
- Foucault, M. (2008). *Seguridad, territorio, población*. Editorial Akal.
- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica*. Editorial Akal.
- Gerchunoff, P. (2020). El nudo argentino. Una nueva justicia social para un nuevo patrón de crecimiento. *Le Monde Diplomatique*. [https://www.eldiplo.org/notas-web/el-nudo-argentino/#nota\\_pie](https://www.eldiplo.org/notas-web/el-nudo-argentino/#nota_pie)
- Harvey, D. (2017). *El cosmopolitismo y las geografías de la libertad*. Editorial Akal.
- Han, B-H. (2020). La emergencia viral y el mundo del mañana. En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 97-112). ASPO.
- Illouz, E. (2020, 9 de agosto). Eva Illouz: "sin un pacto social sanitario no es posible gestionar a los ciudadanos". *Página 12*. <https://>

www.pagina12.com.ar/283863-eva-illouz-sin-un-pacto-social-sanitario-no-es-posible-gesti

Klein, N. (2020, 26 de mayo). Distopía de alta tecnología: la receta que se gesta en Nueva York para el post-coronavirus. *Lavaca*. <https://www.lavaca.org/notas/la-distopia-de-alta-tecnologia-post-coronavirus/>

Lacan, J. (1977). Lo simbólico, lo imaginario y lo real. *Revista argentina de psicología*, 22, 11-27.

Laclau, E. (2007, 21 de mayo). La política es caminar entre dos precipicios. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/el-pais/1-85297-2007-05-21.html>

Marx, K. (2007). *El Capital (Tomo I): Crítica de la Economía Política*. Editorial Siglo XXI.

Žižek, S. (2020). El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill. En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 21-28). ASPO.



---

**Box II**



# A las escondidas

Jimena Inés Garrido\*

*Esconder quiere decir: dejar huellas. Pero invisibles. Es el arte de la mano ligera. Rastelli, el malabarista, sabía esconder cosas en el aire.*

(Benjamin, 2011, p. 125)

## La sardina

Una de las imágenes más tiernas que recibí en la pandemia fue el abrazo del señor de los guantes blancos, Flowagé y Titatota. Se trenzaron los brazos por encima de los hombros y, con los ojos cerrados, empezaron a contar al unísono: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete... Los ojos se me mojaron, quedé detenida en aquel mantra, atrapada en aquella ronda a ciegas, cautivada en aquel abrazo de otros tiempos, en esa canción dulce. Pero tenía tiempo hasta el treinta para encontrar un lindo escondrijo.

Titatota que cursa su primer grado por Zoom aclaró que sabía contar hasta veintiuno. Ese día, subió la escalera de los números un poco más, lo aprendió por contacto en recitado colectivo. Los números pa-

\* Profesora en Historia y Doctora en Ciencias Antropológicas (FFyH-UNC). Docente de la ESCMB e integrante del Programa de Investigación Su+Su del CIFFyH (FFyH-UNC). Performera y creadora de bosques.

 profechorra@gmail.com

saron entre los cuerpos gracias a la trenza y se metieron su boca. En la cuenta de las escondidas, el final vibra de otro modo, el aire toma una postura diferente para anunciar fuerte que el tiempo para esconderse terminó. Como estábamos en la casa embrujada, algunas reglas y condiciones fueron creadas especialmente para resaltar las dotes del lugar. Después de gritar treinta, les tres corrieron hasta la herrumbada campana y movieron la cuerda varias veces para que el badajo chocara con el vestido. Bonita canción. La campana suena en la quebrada helada, frente del arroyo Saldán, en el portal de las Sierras Chicas.

En la casona, hay una acequia escondida que calmaba las aguas cuando el arroyo estaba furioso. Ahora, que duerme debajo del colchón de hojas que la cubre, desmembrada por las aceras que la atropellaron, las aguas, sin acequia y sin refugio boscoso, con su llanto, arrasan todo lo que a su paso encuentran en el tobogán.

Cuando sonaba la campana, llegaban todes les que, alguna vez, habían llegado a la casa embrujada, con pan, frutas, frío o el aspa de un molino. También, ladraban les perres. Sus ladridos, en masa, no eran una linda canción y espantaban a antiguos visitantes que regresaban corriendo y asustades a sus escondites.

A la cuenta de treinta y después del repiqueteo, salieron disparades a buscarme, Flow, el señor de los guantes y Tita. Quien encontraba a la persona se sumaba al escondrijo. Esa vez, elegí un tronco de pino centenario, gordo, como para cubrir varios cuerpos. Ese pino que secó tanto árbol achaparrado nos ofrecía bondades, piñas para el fuego, hojas para el sahumo y escondites para desaparecer.

Elles buscaban, Flow fue el primero en encontrarme. Se agazapó conmigo tras el tronco añejo. Conversamos en secreto aunque les buscadores estaban en zonas alejadas, porque, así, es la manera de hablar en los escondites. Todo lo que nos contamos detrás del tronco fue una melodía de susurros hermosa que quedó escondida entre la corteza del pino. A veces, regreso a oírla, no siempre la hallo. Aquel canto a escondidas nos atrapó y subimos el volumen, nos fuimos por las ramas y allí quedamos, sin querer queriendo, al descubierto de los ojos de les buscadores que, juntas, corrieron hasta el pino, mientras en el aire sonaba: "ahí están, les vimos". El próximo escondite fue la pared de un asador, le siguió una cama, una bañera, una cortina, la alacena, la mesa

de la cocina, una enredadera sin flor. En todas las rondas, contamos abrazades y anunciamos la búsqueda con el repiquetear de la campana.

Habíamos llegado a la casa embrujada para saludar a Bro, el gato, pero se escondió y, por más que buscamos en cada rincón, no pudimos darle los saludos que le llevamos.

## **Desde el balcón veo asomar a un enano entra la hierba**

La expansión global del COVID-19, las diversas reacciones que la acompañaron, cambiaron fuertemente cotidianos y maneras de tejer escenografías que nos envuelven. La tentación y los primeros esbozos cuando posé los dedos en el teclado fueron generar un escrito con disquisiciones sobre la pantalla y el mundo virtual o sobre el encierro, el aislamiento y la distancia. Por esa vía, vertía imaginaciones por todos conocidos y reforzaba pronósticos de encapsulados cantares.

Los libros, poblaciones no humanas, también se esconden y reaparecen. Preferentemente, ordenados por tema o autor, esta vez, se acomodaron en la biblioteca que acompaña la casa que habito según el color de su lomo. Algunos quedaron escondidos y otros ganaron visibilidad en la nueva paleta. Pronto, voy a dejar aparecer otra grafía para que sus ánimas sigan constelando según lo que cada circunstancia histórica pide. Hoy, asomó Walter, después de un largo viaje, para despertar un cuento.

“Es cada vez más raro encontrar a alguien capaz de narrar algo con probidad” (Benjamin, 1991, p. 2). Ante la necesidad de intentar enrarecer un relato, volví al texto de “El narrador” (1991) que el señor de los mil cuentos escribió en 1936. Bañé los sentidos con aquellos renglones, como quien vierte el néctar de la flor de la Santa Lucía en los ojos para sanar heridas, para calmar y abrir la visión. No vengo a validar los caminos con hombres metropolitanos consagrados en universidades patriarcales. Traigo un extracto de prosa del señor de los cuentos antiguos que hermana, para que aparezcamos más disidencias en las bibliografías clásicas. Este escrito lo hago con la íntima ayuda de sus palabras, bebiendo de unos consejos tan sabios y refrescantes como la brisa mojada al despertar primaveras.

Narrar los procesos de inspiración y escritura, los senderos por los que un texto aparece de su escondite, es un tesoro que aquí dejo asomar. No solo inquieta pensar qué significan las pandemias en las historias. Las maneras en que recortamos nuestros objetos de estudio y desvelo, los modos en que deliberamos sobre ellos, en tiempos pandémicos, aparecen como materias que piden salir de los escondites donde, a veces sin querer, los ponemos y perdemos de vista.

Aquí, presento algunos de los consejos del sabio narrador con que unté los corazones de este texto para despertar y salir del encierro que las imaginaciones, sobre el encierro en pandemia, traían. Los consejos son regalados como sabiduría entretejida en los materiales de la vida vivida, por quien narra, hacia alguien que puede oír. El consejo “no es tanto la respuesta a una cuestión como una propuesta referida a la continuación de una historia en curso. Para procurárnoslo, sería ante todo necesario ser capaces de narrarla” (Benjamin, 1991, p. 4). Continuo con la historia de Walter.

Entre otras cosas, el sabio amigo, aconsejó el aburrimiento y la escucha como un estado predilecto para cosechar buenos cuentos:

El aburrimiento es el pájaro de sueño que incuba el huevo de la experiencia. Basta el susurro de las hojas del bosque para ahuyentarlo. Sus nidos —las actividades íntimamente ligadas al aburrimiento—, se han extinguido en las ciudades y descompuesto también en el campo. Con ello se pierde el don de estar a la escucha, y desaparece la comunidad de los que tienen el oído atento. Narrar historias siempre ha sido el arte de seguir contándolas, y este arte se pierde si ya no hay capacidad de retenerlas. Y se pierde porque ya no se teje ni se hila mientras se les presta oído. Cuanto más olvidado de sí mismo está el escucha, tanto más profundamente se impregna su memoria de lo oído. (Benjamin, 1991, p. 6)

La narradora, viajera o campesina, es capaz de bordar una linda historia que captive y movilice los sentidos. Una crónica, un cuento de noche sin final para que les niños se dejen encontrar por un sueño dulce.

Los relatos sobre experiencias espaciales de virtualidad o experiencias de percibir el mundo desde balcones y ventanas con los que comencé a pensar este escrito caían en la historia alejada de la cróni-

ca, con sus hechizos de legendarios miedos y esperanzas. En busca de trazar un ensayo sobre espacialidades, al principio, repliqué el mismo ejercicio que compartí a un grupo de estudiantes en el aula virtual: percibir el mundo desde una ventana y registrar lo que desde allí sucedía. Al comienzo y sin aburrirme, llegaron visiones ya desparramadas por WhatsApp y otras vías de contacto:

Desde la punta de una loma, antiguamente conocida como la loma de la peperina, en una ciudad de las Sierras Chicas, se abre la ventana. Miré a través de ella una hora, tres días, miré media noche, miré con los ojos apagados. Olí como la sol pintó los corazones de los que pasaban por la calle al pie de la loma. Todo se secó, heló y cayó. El desierto vino a visitarnos. También llegó agosto y sus vientos. No faltaron los fuegos devoradores. La estampa más asfixiante y mortífera fue el Pan de Azúcar en llamas. Llegó el repartidor con la perforadora. Llegó el sodero y la vendedora de pasteles. Todos aparecieron frente a la ventana abierta. Vi el silencio interrumpirse. Escuché les perres que no dejaron de ladrar, braves y arrogantes. Vivimos en jaulas de estos animales feroces que no dejan asomar a cuises, comadreas y pájaros de mil colores que sobreviven en sus escondites. “El mejor amigo del hombre” y “cuidado con el perro” son lemas que rompieron la posibilidad de calles abiertas y bosquecitos de abundancia y diferencias. Los conté desde mi ventana, son cuarenta en la cuadra. Voy a escribir una carta al intendente pero creo que está preso o perseguido por fraude, también esto lo escuché por la ventana. (Registro de Percepción)

Las pandemias trajeron minúsculas experiencias, no tan pregnantas en los análisis del fenómeno que, aquí, aconsejada por la sabia, rescato para la narración. Entonces, se asomó otro mapa, el de los tesoros, de los escondrijos, de las aventuras y exploraciones, el de las fantasías.

Seguí el consejo de la sabia y llamé al más hermoso aburrimiento para que saliera de su escondite y viniera a visitarme al balcón desde donde percibía los mundos. El tiempo puede ser una gran amiga y volví al consejo y, allí, me quedé a la escucha aburrida de una historia conmovedora. Fue desde la ventana que me topé con le enane escondido en el jardín.

Cada vez que llegaban niños de visita, pasaban varios días corriendo por los caminitos de tierra buscándole detrás de cada aromito, cada pirca, cada cueva, cada gruta, entre las muchas que habíamos regado

para que el bosque invisible vuelva. A veces, le encontraban y otras, no. Yo era la encargada de trazar las pistas y conversar con le enane escondido a quienes todes en el barrio rendían pleitesía cuando se les aparecía. Fue desde la ventana y desde mi más profundo aburrimiento, que encontré al enane, quien me susurró esta pequeña historia de las escondidas, como el mejor relato para pasar, en las formas de habitar, la mejor pandemia.

Inspirada en la convocatoria EscriVid, para ensayar sin urgencia y con renovadas formas discursivas, lecturas críticas en torno a prácticas enlazadas al COVID-19, sus efectos en diferentes sitios y poblaciones (humanas y no humanas), ofrezco una reflexión sobre experiencias espaciales pandémicas desde el punto de vista, no del encierro, tampoco de las aperturas a la calle de la segregación y la aniquilación. Aquí, narro historias del juego de las escondidas en pandemias, para abrir visión y formas de habitar los mundos.

## Jugar con los estudios del juego

“Juego profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali” (2003) cuenta la experiencia de Clifford Geertz y su compañera, en 1958, en una aldea. Es un hermoso tesoro que muestra que el juego no es cosa de niños, que el juego es cosa para antropólogos y que el juego importa. Según narra el autor:

Para los balineses asistir a las riñas de gallos y participar en ellas es una especie de educación sentimental. Lo que el balines aprende allí es cómo se manifiestan el *ethos* de su cultura y su sensibilidad personal (o, en todo caso, ciertos aspectos del *ethos* y de su sensibilidad) cuando se vuelcan exteriormente en un texto colectivo; aprenden que ambas cosas están lo suficientemente cerca para articularse en la simbólica de un solo texto como es la riña, y que ese texto —la parte inquietante del fenómeno— en que se realiza esta revelación consiste en que un gallo hace pedazos a otro insensatamente.

(...) Las formas de arte generan y regeneran esa misma subjetividad que ellas pretenden solamente desplegar. Cuartetos, naturalezas muertas y riñas de gallos no son meros reflejos de una sensibilidad preexistente analógicamente representada, sino que son agentes positivos en la

creación y mantenimiento de tal sensibilidad. (Geertz, 2003, pp. 369-370)

Existe una larga tradición que se ha abocado a estudiar el juego como manifestación social. No es espacio aquí para referenciar esta larga y compleja tradición de estudios. Basta señalar que el juego se consolidó como objeto de estudio con valor propio; el trabajo de Johan Huizinga, "Homo Ludens", de 1938 fue pionero en este sentido. Entre los paradigmas que se desarrollaron podríamos distinguir aquellos trabajos que han pensado el juego como actividad específica y aquellos que han propuesto un análisis del juego en tanto dimensión de la vida social. Como afirma Schechner (2012): "es muy difícil ponerle la mano encima al juego o definirlo. Es un estado de ánimo, una actividad, una erupción espontánea" (p. 151). Las dos perspectivas realizaron importantes aportes.

Desde el campo de los Estudios de la Performance, Richard Schechner (2012) propuso pensar cómo la realidad se va reconstituyendo en prácticas que trenzan el entretenimiento y la eficacia. A la vez que nos divertimos, disputamos y hacemos los tejidos sociales. Esta mirada sacaría al juego de una lectura representativa o infantil. El juego no solo es cosa de niños y tampoco es solo reflejo de lo que la sociedad es. Con los juegos, con sus reglas, procedimientos, formas de agrupación, con sus trajes, con las imaginaciones y sensibilidades que despliega es que las tramas sociales se tejen y, es con ellos, que los personajes disputamos las formas del universo que nos envuelve. La mirada que propone concentrarse en la dimensión lúdica como constitutiva de toda práctica social abre el horizonte en torno a qué significa estar jugando y nos permite pensar cualquier práctica en su dimensión lúdica; la pandemia también.

Aquí, entendemos, siguiendo la propuesta de Schechner (2012), la performance como acto restaurado, una copia aprendida, revisada y efectiva, que hace aquello que cita y despliega. El juego puede ser leído como performance, en tanto es la encarnación del "como si", del hacer creer (Schechner, 2012, p. 152). El juego puede ser un modo de conocer y transformar las sociedades, ya que el comportamiento condicional puede ser revisado. En torno a la dimensión performativa del juego, afirmó Victor Turner (1983):

El juego puede estar en todos lados y en ninguna parte, puede imitar cualquier cosa sin estar, sin embargo, identificado con nada. El juego — para utilizar la expresión de Edward Norback— es trascendente, pero sólo en el sentido de que barre las superficies de las organizaciones nerviosas más especializadas en vez de existir independientemente de ellas o miradas desde arriba. El juego representa el supremo *bricoleur* de construcciones frágiles y pasajeras, como un capullo de larva o un nido de urraca. Sus meta-mensajes están constituidos por un popurrí de elementos aparentemente incongruentes: productos de ambos hemisferios son yuxtapuestos y mezclados. Estados de pensamiento aparentemente del todo racionales coexisten de manera joyciana o surrealista con estados de pensamiento privados de conexión sintáctica. Sin embargo, si bien incontrolable, la rueda del juego nos revela —como sostuvo Mihaly Csikszentmihalyi— la posibilidad de cambiar nuestros objetivos y, por consiguiente, de llegar a la reestructuración de aquello que nuestra cultura sostiene ser la realidad. (p. 13)

Jugar a las escondidas puede ayudarnos, de varias maneras, a reestructurar la pandemia, a colocarle otros trajes.

## Breves teorías sobre el escondite

El subtítulo de este apartado es uno de los subtítulos de otro escrito del sabio consejero. El título completo del texto al que refiero es “La revelación del Conejo de Pascuas o breve teoría sobre los escondites” (Benjamin, 2011). Allí, el autor afirma que él sería capaz de crear una erudita disertación sobre los escondites de los huevos de Pascua, la cual estaría dividida en tres partes, ordenadas según principios básicos del arte de esconder.

El primer principio del paréntesis consiste en usar juntas y grietas para mantener los huevos en suspenso entre pestillo y picaporte o entre el cuadro y la pared, por ejemplo. El segundo, “el relleno” consiste en poner los huevos “como corchos en el cuello de una botella, como luces sobre un candelabro, como estambres en el cáliz de una flor, como filamentos en una lámpara eléctrica” (Benjamin, 2011, p. 126). Finalmente, el tercero, “el principio de la altura y de la profundidad” (p. 126), llama a bucear en las alturas fuera de la vista, buscando ubicar los huevos “sobre la araña de cristal, si es que todavía

se tiene una” (p. 126) y explorar “la multitud de refugios a cinco o diez centímetros por encima del piso: se trata de las patas de la mesa, los zócalos, los flecos de las alfombras, los cestos de papel, los pedales del piano” (p. 126). Para quienes “viven entre paredes lisas como espejos y muebles de metal”, el sabio aconseja “que miren atentamente su gramófono o su máquina de escribir y descubrirán tantos agujeros y escondites en este pequeño espacio como si habitaran una casa de siete habitaciones” (p. 126).

No puedo abreviar más el relato ante tan sublime teoría. El juego es hacerlo reaparecer ante el lector para que se tope con su gracia y continuemos derivando por nuestras pandemias con su lumbré. Solo quisiera escudriñar algunas apreciaciones que alimenten la teoría, sin pascuas ni huevos. Estamos escondidos en las pandemias 2020 en una casa embrujada del portal de las sierras pequeñas de tan antigua erosión.

Los niños refirieron algunos *mejores escondites* y me puse a pensar en eso. El mejor escondite lo encontré cuando me senté en la mesa junto a los que no jugaban. Quien buscaba —esta vez jugábamos a las escondidas tradicionales— no pudo verme por más que pasó a mi lado varias veces. “Los escondites más ingeniosos son los más expuestos. Los mejores son aquellos que están a la vista. Así que, bajo ningún concepto, meter nada en cajones, ni en armarios, ni debajo de la cama, ni dentro del piano”, escribió Benjamin (2011, p. 125). Para qué iban a mirar la mesa de los adultos no jugadores; nunca me hallaron.

Otro mejor escondite fue debajo de los almohadones del sillón. El bulto era visible pero nadie encontró la cuerpa allí. Un tercer mejor escondite fue el ropero del cuarto oscuro, otra variante de las escondidas que también jugamos. Todos sabían, pero no era fácil buscar ahí. Meter la mano en las oscuras profundidades no era posible y el escondite quedaba allí, sin ser hallado, aún sabiendo todos de su refugio. Camuflaje, espacios inesperados, un poco de desorden, huecos impenetrables se asoman como lugares exitosos para esconder.

Sobre aromas y sonidos, quiero dejar otra apreciación. Los cuerpos no solo son visibles/invisibles, sino, también, despiden olores y sonidos, entre otras cuestiones. El mejor escondite es el que te absorbe la respiración y el sudor. Preferentemente, el espacio para esconderse debe estar cubierto de madera, ropas y otras esponjas. El ánimo debe

estar con templanza, imperturbable, no te dejes caer en la tentación del chiste escatológico de quien busca.

Otra cosa, cuando los espacios son demasiados abiertos, los cuerpos pueden extraviarse y el juego puede acabar de forma poco amigable.

## Formas de habitar la pandemia

Escondarse fue una práctica muy usada en esta pandemia para zafar de los muchos controles que trajeron las políticas del cuidado. Nos escondimos atrás de la bolsa de compras, del barbijo o de una declaración jurada. Ecu contó cómo se escondía tras las malezas para llegar a hacer changa del otro lado del río. Tati, enojada con los niños que le decían que era fea, se escondió adentro de una caja y no salió por varias horas, hasta que la familia comenzó a buscarla con altoparlantes y sirenas. A Jolo, lo perseguían las balas y pudo escapar por las terrazas y esconderse dentro de un tanque. A otros, las balas les atraparon y quitaron rotundamente la posibilidad de volver a jugar a las escondidas. Sara escondió una carta y a Nela se le apareció. A Tari se le escondieron los anteojos o las llaves todos los días. Carke se escondió quince veces en media hora, lo hacía para aparecerse de repente y asustar a quien pasaba por ahí. Sela escondió un helado que quedó todo derretido. Jeron escondió todos sus sentimientos detrás del humo del cigarro. Podríamos seguir hasta el infinito, haciendo una cartografía de los escondites en pandemia, pero dejo esta historia para que alguien la encuentre y continúe.

Aquí, pretendo hacer asomar un cuento sobre el juego de las escondidas, para invitar a habitar los pliegues de la pandemia y, desde allí, contemplar los juegos que nos rodean sin saberse tales e inventar otros. Espero que esta pequeña sociografía con gente pequeña traiga pequeñas revelaciones sin final. Regalo una sabiduría trenzada con los materiales de una historia vivida, para que antiguos consejos salgan de sus escondites y nos ayuden a atravesar la pandemia con otras espacialidades.

Sólo los niños brincan en el aire y bailan de emoción; sólo a ellos no se les acusa inmediatamente de incontrolados o anormales si gritan o lloran desgarradoramente en público por alguna aflicción repentina, si

se aterran con un miedo desenfrenado, o muerden y golpean con los puños al odiado enemigo cuando se enfurecen. (...) Para ser clasificados como normales, los adultos educados en sociedades como la nuestra se supone que deben saber cómo tensar las bridas de sus emociones fuertes. En general, han aprendido a no exponerlas demasiado ante los demás. Con frecuencia sucede que ya no pueden mostrarlas en absoluto. El control que ejercen sobre sí mismos se ha vuelto, en parte, automático. Entonces, ya no controlan —en parte— su control. Se ha fundido con su estructura de personalidad. (Elias y Dunning, 1992, p. 85)

La cita anterior nos muestra cómo los procesos de civilización incorporados adormecieron la chance adulta de brincar en el aire, quizás en parte por eso dejamos de jugar a las escondidas. La niñez no es un estado prístino y las crianzas en los juegos reinventan sol y lloros. La adultez está repleta de juegos, también, de sol y lloro. Lo que quiero mostrar en este relato es cómo ciertas sensibilidades aprendidas nos esconden juegos útiles para atravesar otros mapas pandémicos. Quizás, el dilema ya no sea estrictamente apertura/encierro, pantalla/presencialidad como hitos para repensar nuestros cuerpos y escenografías. Apagar las luces, hacer silencios, dejar que aparezcan las cosas escondidas que precisan, por un rato, salir de sus refugios, volvernos invisibles, jugar a las escondidas y retrazar una teoría breve sobre los escondites pueden ser vías para transitar los mundos.

Amadora De Flores mostró en *Obvio Microbio* (2020) que, hoy, no hay lugares tan bonitos como los “silencios contemplativos”. Los escondites en el juego son un gran lugar para la contemplación, desde allí, podemos ver con distancia los juegos y cambiar la percepción de aquello que nos rodea, nos cubre. Que el próximo jugar permita a comadreja, flores de papel, cuises, chañares, piedrecitas de mil colores, arroyos, zorros, molles, curucuchas, manzanos del campo, talas, pumas, poleos, pecaríes, peperinas, salir de sus escondites a tomar un poco de sol...

A la cuenta de tres, desapareceré: uno, dos y tres.

## Bibliografía consultada

- Benjamin, W. (1991). *El narrador*. Editorial Taurus.
- Benjamin, W. (2011). *Denkbilder. Epifanías en viajes*. El cuenco de plata.
- Elias, N. & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso civilizatorio*. FCE.
- De Flores, A. (2020). Silencios Contemplativos. En J. Garrido & C. Smargiassi (comp.), *Obvio Microbio. Escritas Urgentes en Pandemia 2020* (p. 35). Pueblo la Toma.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Schechner, R. (2012). *Estudios de la representación. Una introducción*. FCE.
- Turner, V. (1983). *The Antropología de la Performance*. PAJ Publication.



# El aquí, ahora y el después del COVID-19

Leonardo J. Garzón\*

*El único peligro real que existe es el hombre en sí mismo, él es el gran peligro. Y nosotros no tenemos ni idea de ello, no sabemos nada sobre el hombre, o apenas muy poco. Su psique debería ser estudiada ya que nosotros somos el origen de todo mal posible...*

(Jung, 2012)

*Y ya no sé,  
Si es que amanece o veo el cielo,  
Como un gran collage  
El collage de la depredación humana*

(Spinetta, 1997)

\* Estudiante de Letras Modernas (FFyH-UNC).



poetaalmafuerte@gmail.com

# Introducción

El COVID-19 ha llegado para convivir con nosotros. Y claro está que, antes de sentarnos a reflexionar y poner en marcha todo lo que detuvo este extraño virus, es importante reconocer que, a partir de este suceso, no habrá ningún regreso a la *normalidad*. Y, tal como sugieren las continuas reflexiones de Žižek<sup>1</sup>, no será suficiente considerar la epidemia como un accidente desafortunado, habrá que hacer grandes modificaciones (empezando por nuestros sistemas y políticas de salud pública) en beneficio de todos.

Quizás, estos nuevos cambios deban empezar por allí, ya que se trata de un virus silencioso que afecta a nuestro sistema inmunológico y del que se conoce todavía muy poco. Un virus que, además de haber provocado una especie de colapso del sistema, nos ha llevado a tomar conciencia de nuestra vulnerabilidad (nuestra innegable condición de seres finitos).

Por otro lado, hay que aceptar que estas nuevas transformaciones no se dan de la noche a la mañana, pero, aún así, aunque estos cambios no modifiquen enteramente la conciencia del hombre, es importante ponerlos en marcha para empezar a transformar la realidad. Más allá de lo material, hay que empezar a modificar ciertas conductas. Es ahora cuando tenemos que empezar a cuestionarnos la forma en que nos relacionamos con el mundo. Y, más allá de que el problema radique o no radique en el plano material, todos estamos siendo testigos de los continuos daños que estamos provocando en todo el mundo. Es más que evidente que la aparición del COVID-19 podría pensarse como un claro ejemplo de este actuar inconsciente. Y, dado que vivimos en un planeta que goza de los *privilegios de la globalización*, esta realidad nos ha tocado a todos. Es decir, hay algo que no podemos evitar desde su aparición, y eso es su actuar democrático.

La pandemia y la repercusión global del virus ha puesto a la humanidad en un estado de emergencia y, salvo algunos países, todos están sufriendo las terribles consecuencias de su expansión. Es por ello que es vital y necesario implementar una nueva conducta, a nivel colecti-

---

1 Slavoj Žižek (Liubliana, 21 de marzo de 1949) es un filósofo, sociólogo, psicoanalista y crítico cultural esloveno.

vo, para modificarnos. Ya es hora de buscar otras alternativas de vida para atenuar el caos evidente. Estamos ante la oportunidad de un gran cambio para una nueva posible adaptación de este nuevo mundo que llegará después de este gran golpe.

Independientemente de nuestras diferencias culturales, el asunto aquí es dejar de imponerse unos sobre otros y empezar a trabajar en comunidad. Quizás, el problema, aunque no lo parezca, tenga su raíz en la idea de superioridad que creen tener los seres humanos. Un problema ya conocido por la filosofía y la ciencia que se sujeta a nuestra condición de seres racionales y que, falsamente, nos otorga un poderío y control sobre todo lo que nos rodea. Sin embargo, no hay que olvidar que solo la vida de los seres humanos es la que más padece esta ingenua superioridad. La naturaleza y todas las especies continúan su curso, aun en estas circunstancias, y eso parece inevitable. Solo nosotros nos estamos quedando afuera y solo nosotros nos hemos perjudicado. Esto nos permite ver y reconocer que nuestras conductas humanas se han apartado del orden y del equilibrio que encontramos en la naturaleza. Por alguna razón, parece ser que la humanidad ha vivido siempre a contracorriente de las leyes y del equilibrio natural de la vida.

Ante estas reflexiones, no sabemos si el coronavirus llegó a mostrarnos nuestra escasa relación y contacto con la naturaleza ni mucho menos si fue para darnos un poco de sabiduría o hacernos más conscientes de lo que está sucediendo. Pero, claro está que la pandemia, al haberle dado un cachetazo directo al mercado mundial y a nuestras vidas en general, nos ha llevado a reflexionar sobre sus posibles consecuencias. La expansión del virus, que no distingue clases sociales y ataca a todos por igual, ha modificado enteramente nuestras realidades. Es innegable pensar que, a partir de esta pandemia, habrá un antes y un después. Nadie quedará exento de las secuelas provocadas por el aislamiento. Poco a poco, vemos cómo las consecuencias de la expansión del virus empiezan a manifestarse. Muchos hemos dejado de ver a nuestras familias, hermanos, primos, amigos y, por ende, nos vemos un poco más expuestos a la soledad. Hoy en día, los abrazos, los besos y los cálidos apretones de manos son gestos a los que les tenemos cierta desconfianza y todo debido a que, entre nuestra propia familia o grupo de amigos, podría estar presente este invisible enemigo; un enemigo extraño que nos desconcierta porque no sabemos, a ciencia

cierta, de qué se trata. Para todos, en el mundo, este virus aún es una novedad.

## Invisibilidad del COVID-19

Uno de los puntos más importantes para tener en cuenta es la forma en que se propaga el COVID-19. El virus, al actuar desde la *invisibilidad* y desde lo *oculto*, se otorga a sí mismo cierto poderío que nos exige un control y cuidado sobre todo lo que hacemos. Es inevitable reconocer que, ante la amenaza de un posible contagio, nos vemos obligados a movernos y a comunicarnos a través de medios que se apartan del estrecho y necesario contacto humano.

En estos momentos, es donde empiezan a cobrar mucha más importancia los contactos virtuales y las llamadas por Zoom u otras aplicaciones que, de alguna manera, atenúan la soledad y el distanciamiento. Quizás, desde este escaso y nulo contacto con nuestros allegados y seres queridos, sin desearlo, nos estamos poniendo a prueba, sobre todo, en nuestra capacidad de mantener nuestras relaciones interpersonales más allá del contacto físico. Y dado que estamos viviendo un momento de mucha tensión, es necesario guardar la calma para apaciguar en cierto punto el caos del que somos testigos. Un caos que se traduce en: desempleos, despidos, hambre, miseria, etc. Un caos que detuvo el movimiento poblacional de ciudades del primer mundo que estuvieron y siguen estando completamente desiertas; ciudades donde pulula un recelo y una cierta desconfianza en el simple hecho de abandonar nuestros hogares (refugios) que son, por ahora, el único espacio donde logramos sentirnos a salvo. Pero, ¿qué sucede con aquellos que no cuentan con un hogar o refugio?

Otra de las cuestiones que tiene que ver con el instinto de supervivencia del ser humano se refleja en el hecho de que, a pesar de que los gobiernos han habilitado las *salidas recreativas*, estas son escasamente utilizadas. Lo que antes parecía ser un inocente paseo por el parque se ha transformado, hoy en día, en asunto de sumo cuidado. Señalo esto porque, a menudo, cuando salgo a caminar (por los espacios donde es posible circular), veo con mis propios ojos cómo la realidad en la que vivimos se ha transformado, de la noche a la mañana, en algo impensable que ni siquiera los filósofos, académicos o los mismos científicos

han podido prever. Que plazas, bares, restaurantes, centros comerciales estén completamente vacíos refleja, además del temor y la paranoia que se nos ha infundido, la ignorancia que pesa sobre nuestras formas de relacionarnos con el mundo, en algo tan simple, como las relaciones que establecemos con nuestros semejantes. De a poco, vamos tomando conciencia de que el contacto humano es enteramente necesario y eso es algo que hemos dejado muy al margen, ahora mismo entendemos cuán importantes son las relaciones que sostenemos con el otro.

Ahora bien, es cierto que todo parece una *distopía paranoica* y *sombría*, pero es inevitable advertir que toda esta paranoia se ve, se siente e, incluso, se respira en el aire. Ya sea en los rostros desorbitados de muchos individuos, cubiertos por barbijos de seguridad o en la gente que, a través de sus compras excesivas de mercadería, alimentan la posibilidad de un eventual colapso. Por suerte, hay que advertir que no toda la población sucumbe ante eso. Además, el Gobierno se antepuso a esta situación y ha optado por controlar hasta la cantidad de mercadería que debemos consumir. No obstante, a muchos nos cuesta creer que estamos viviendo esta situación donde se exige un extremo cuidado en todo lo que hacemos, compramos y consumimos. Incluso, el retorno a nuestros hogares se ha vuelto algo extraño. Muchos nos vemos obligados a admitir que al regresar a nuestras casas, luego de haber estado expuestos al exterior, lo primero que hacemos es lavarnos las manos y desinfectar *todo lo que viene de afuera*. Vemos entonces cómo, de a poco, se nos van insertando esos hábitos de disciplina y autocontrol de los que hacía mención Foucault y que están más allá de la sugestiva mirada de los otros. Somos nosotros mismos quienes estamos atentos al uso del barbijo o a la higiene de nuestras manos. Somos nosotros mismos quienes nos alarmamos ante el sonido de una patrulla de policía, como si fuéramos delincuentes.

A la luz de estas circunstancias, vemos que el confinamiento está operando de maneras un tanto extrañas, por no decir perversas, en nuestras conductas. Algunas personas (amigos cercanos en su mayoría) me han confesado su temor y desconcierto ante la situación y, a menudo, suelen contarme sombríos sueños que expresan de manera intrínseca la realidad de nuestros días. Muchos de nosotros nos vemos obligados a admitir que también formamos parte del grupo de personas que tuvo ese extraño tipo de sueños. En mi caso, no tengo el valor

para comentarlos aquí, pero diré que muchos de esos sueños están relacionados con las nuevas medidas de protección y con la vigilancia permanente a las que nos hemos sometido. Lo que permite deducir y admitir, de manera evidente, que nuestra realidad está condicionada no solo por lo que vemos en el día a día, sino también por lo que soñamos. El COVID-19 es la prueba fehaciente de ello, ya que se ha tomado el atrevimiento de invadir nuestros sueños y, en parte, ha llegado a apoderarse, incluso, hasta de nuestro inconsciente.

De aquí en más, tenemos que reconocer que la realidad ha tomado tintes oscuros, pero también es nuestro deber intentar comprender lo que sucede y qué es lo que se esconde detrás de todo esto. A veces, solo basta ver a nuestro alrededor para entender lo que está sucediendo, para evitar, de ese modo, caer en falsas noticias sensacionalistas que atemorizan no solo a los individuos sino a toda la población en general. A veces, hasta nosotros nos damos cuenta de que hemos visto, leído y escuchado demasiadas cosas acerca del coronavirus, ya sea por simple curiosidad o por simple morbo. El caso es que no se entiende por qué estamos tan pendientes y prestamos tanta atención a la escasa y casi simplista información, la cual más que ayudarnos, tiende a empeorar la situación. Siempre es menester recordar que los medios de comunicación operan de manera directa en la manipulación de la información. Es por ello que, lo mejor, es manejarnos con cierta precaución en las redes sociales y medios virtuales de comunicación.

Es tiempo de poner en práctica nuestro sentido común y ejercer, en lo posible, un distanciamiento de los rumores que pululan en todas partes acerca de la pandemia. En beneficio de todos, sería conveniente tratar de ejercer una mirada crítica de la realidad, aun en estas circunstancias. De ese modo, nos veríamos menos expuestos a ideas un tanto alejadas del juicio crítico (teorías de conspiración, teorías sobre el fin del mundo, conquistas del nuevo orden, etc.) y que están más cerca del oscurantismo medieval.

Lejos de todas estas ideas, tenemos que aceptar y reconocer que la pandemia tuvo lugar en un punto preciso. El foco inicial de la epidemia que dio pie a los primeros brotes del coronavirus, según sabemos, se originó en la antigua y milenaria China, más precisamente, en los mercados de Wuhan. Sobre la llegada del virus se ha especulado mucho, pero hasta hoy los científicos siguen tratando de averiguar los moti-

vos precisos de su llegada. Se confirmó que el primer brote llegó a los humanos por una mutación de un virus conocido con anterioridad, el SARS-1.

El coronavirus tuvo su origen en un mercado donde circulaban exóticos animales (expuestos a bajas condiciones de higiene y salubridad) y fue allí donde alguien contrajo el virus que tuvo como consecuencia la creciente pandemia del COVID-19. Debido a la facilidad con la que se propagó, se hizo imposible poder controlarlo. Es por eso que China y numerosos países se vieron forzados a tomar medidas drásticas para controlar su expansión y evitar todo tipo de catástrofes como la pérdida de vidas humanas que ocurren y seguirán ocurriendo hasta que se encuentre una forma de frenar este virus. No obstante, sabemos que los Estados nacionales no tuvieron otra opción que cerrar fronteras, cancelar vuelos y exigir a los individuos que mantengan el *distanciamiento social, preventivo y obligatorio*.

A partir de estas medidas, se podría decir que el coronavirus nos ha aislado y nos ha puesto en un estado de emergencia. Desde este estado de confinamiento, nos hemos dado cuenta de que, al protegernos a nosotros mismos, estamos protegiendo a los demás. Y, más allá, de que el distanciamiento social no logre generar un sentimiento de colectividad, es la primera vez que todos nos sentimos parte de algo, aunque sea de una catástrofe. Es por eso que valdría la pena pensar que no estamos solos y que, de algún modo, dentro de todo eso que se nos exige como individuos, está y existe la relación directa con el otro. Ese otro que muchas veces es un padre, madre, hermana, amigo, pareja, etc. De ese otro, es de quien dependemos ahora, en esta difícil situación, y para ello hay que dejar de lado todas aquellas diferencias que se exhiben de manera grotesca y superficial ante nuestros ojos.

Este distanciamiento que se nos exige, en estos momentos, quizás ya existía, solamente que ahora cobra la forma de un virus. Y, tal vez, sea imposible confirmar si el distanciamiento ya estaba instalado en nuestras sociedades antes de la pandemia. Afirmar esto sería un tanto triste y avasallador. Y, es ahí donde uno puede entrar a dudar de si los seres humanos somos capaces de ponernos en el lugar que ocupan otros seres humanos y las otras especies con las que compartimos el planeta. Ese es quizás el principal punto de la cuestión y de todas estas reflexiones. Está claro que el coronavirus no será motivo de revolución

o de una transformación radical en nuestras mentalidades, actitudes y costumbres. Pero, al menos, nos está demostrando que si seguimos a este ritmo de vida y no empezamos a modificarlo, las futuras generaciones recibirán, de nuestras manos, un planeta enteramente devastado.

## Reflexiones finales

Desde aquellos primeros brotes del COVID-19, a finales del 2019, vemos que toda la realidad en la que vivíamos se ha tornado mucho más sombría y perversa en un abrir y cerrar de ojos. La vulnerabilidad de nuestra existencia ha quedado expuesta y es difícil prever qué nos deparará el futuro. De más está remarcar que no habrá un regreso a la *normalidad* porque, de aquí en adelante, el mundo va a tomar otra dirección. Por eso, es de vital importancia tratar de revertir esta situación. Para que, de algún modo, las nuevas direcciones que tome la humanidad estén vinculadas directamente con la naturaleza.

Es tiempo de utilizar nuestra energía y nuestro tiempo para reparar algo del daño provocado. Existen y conozco personas que tratan de hacerlo. Poco a poco, uno las reconoce y se les va arrimando. Uno mismo aprende, desde la observación, a cuidar del mundo, ya sea a través de la jardinería, armado de huertas o reciclaje. Estos aspectos, que parecen tan nimios, sin embargo producen su impacto contra esta devastación y son necesarios. Ha llegado la hora de establecer vínculos más saludables con la naturaleza y empezar a tratarla con sumo cuidado.

Por último, habrá que tratar de atenuar las secuelas pospandemia sobre las que se tejerá el nuevo mundo. No cabe duda que, al haber estado expuestos ante un estado de inminente peligro, tomaremos esa imagen del *otro* como una posible amenaza. Es decir, si antes el *otro* era algo ajeno a nuestra realidad, de ahora en más se le sumará una imagen peyorativa de peligro, asociada con el virus y la muerte. Pero, para evitar esa recaída, sería conveniente empezar a reforzar la idea de colectividad y recordar que nuestra realidad se construye en sintonía con esas otredades. Si, de aquí en adelante, no se potencia nuestro espíritu de solidaridad quedaremos nuevamente expuestos a situaciones extremas como las que estamos viviendo. Con el paso del tiempo, habrá que aceptar que el COVID-19 ya forma parte de nuestro mundo,

y nuestra tarea, de aquí en adelante, es impedir que algo similar nos vuelva a ocurrir, por el bien de todos.

## Bibliografía consultada

- Amadeo, P. (ed.). (2020). *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*. ASPO.
- Jung, C. [Casa Jung]. (2012). *Cara a Cara con CG Jung. Entrevista completa con Jhon Freeman en 1959* [video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=QxL5Jx4QKRQ&ab\\_channel=CasaJung](https://www.youtube.com/watch?v=QxL5Jx4QKRQ&ab_channel=CasaJung)
- Spinetta, L. A. (1997). Jardín de gente [canción]. En *Spinetta y los Socios del Desierto (CD2)*. Sony.



# Las marcas lingüísticas de la pandemia

María Teresa Borneo\*

*Las palabras sacan a las cosas del olvido y las ponen en el tiempo...*

(Moyano, 1989, p. 3)

El mundo cambió y seguirá cambiando debido a la pandemia del COVID-19. La situación impacta en todos los aspectos de la vida: trabajo, relaciones personales, salud mental. Y, dentro de toda esta incertidumbre y cambio repentinos, no podemos evitar preguntarnos cómo será el mundo si todo esto se resuelve alguna vez. Pero, ¿qué pasa y qué pasará con nuestra lengua? ¿También está cambiando?

## El instinto de cambiar

Steven Pinker, en su libro *El instinto del lenguaje* (2012), plantea que la esencia del lenguaje, en tanto instinto universal de la especie humana, es transmitir noticias. También, nos dice que al lenguaje lo reinventamos casi inevitablemente. Si consideramos al lenguaje una parte

\* Estudiante de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Letras Modernas, orientación en Lingüística (FFyH-UNC).



teresa.borneo@mi.unc.edu.ar

de nuestra maquinaria biológica cerebral y, además, situándonos en nuestro contexto actual, lo pensamos íntimamente relacionado con la experiencia humana no podemos dejar de lado su papel fundamental en esta noticia, en este asunto humano, que es la pandemia del COVID-19.

Si tenemos en cuenta que, como miembros de la especie humana, poseemos la capacidad biológica de desarrollar la complejidad del lenguaje sin esfuerzo consciente o instrucción formal, a modo de *instinto*, ¿también podríamos pensar y repensar el uso y reinención *instintiva* del lenguaje en torno a nuestras experiencias? Según algunxs lingüistas, la capacidad de desarrollar lenguaje es producto de las exigencias universales de la experiencia humana; hemos evolucionado como especie, nos hemos adaptado a las exigencias del medio de modo tal que nuestro cerebro se desarrolló para que pudiéramos comunicarnos a través del lenguaje. Pero, a su vez, constantemente estamos intentando adaptar nuestro medio a nuestra lengua; constantemente intentamos nombrar lo que nos sucede. Ya lo había dicho Martinet (1978): cada lengua organiza los datos de su experiencia y cada lengua lo hace de manera distinta. Cada lengua experimenta continuos cambios e innovaciones para dar cuenta del mundo que rodea a sus hablantes. Martinet consideraba al lenguaje como una institución humana que surge de la vida en sociedad y, como toda institución humana, es capaz de cambiar por la presión o la influencia de necesidades diversas.

El estudio del cambio lingüístico permite su abordaje desde muchas perspectivas que, lejos de oponerse, se complementan. Incluso Chomsky, conocido por su abordaje biológico del lenguaje, plantea que, si bien este es una propiedad exclusiva innata de la especie humana, el lenguaje tiene que ver también con el pensamiento, la acción y las relaciones sociales. Como hablantes de una lengua, hemos desarrollado un sistema de conocimiento representado como configuración física en nuestro cerebro, pero la herencia biológica no es lo único que compartimos. Compartimos también las experiencias sociales. Y la pandemia y sus efectos se extendieron a todo el mundo, lo que podemos observar también en los cambios que las diferentes lenguas experimentan. Frente a nuevos escenarios sin denominaciones lingüísticas, lxs hablantes intentan suplir esas carencias a partir de la formación de palabras y expresiones nuevas.

Ante la necesidad de poner en palabras los cambios que la pandemia introdujo en nuestras vidas, lo que se está observando en algunas lenguas es la incorporación de elementos léxicos para enriquecer la comprensión y expresión de esta nueva experiencia. Lo vemos en redes, en los medios de comunicación, en publicidades y en nuestro día a día. Al igual que se instaura en nuestras vidas una *nueva normalidad*, también tenemos nuevas maneras de referirnos a ella. Esto sucede porque en nuestro desarrollo como seres sociales, “la lengua desempeña la función más importante” (Halliday, 1982, p. 18). Al igual que los lingüistas de línea mentalista, Halliday nos plantea que aprendemos a pensar, a actuar y a relacionarnos con otros de manera indirecta, sin instrucción previa, mediante experiencia y mediante el lenguaje. De este modo, la humanidad y la lengua son interdependientes, no puede existir una sin la otra.

El uso de lengua, entonces, es pensado como una forma de comportamiento dentro de una sociedad en la que participamos como individuos interrelacionados. Y la importancia de nuestras participaciones reside en las relaciones que se establecen entre ellas; las relaciones entre nosotros y las relaciones que establecemos con nuestra lengua. De este modo, el lenguaje nos permite expresar significados (haciendo uso de sonidos, grafías o señas) en interacción con otros. Constantemente, como hablantes, estamos elaborando y reelaborando nuestros significados y la forma de expresarlos, interpretando nuestra experiencia a partir de un número manejable de recursos. Y esos recursos cambian. Y, con esos cambios, podemos hacer frente a nuevas experiencias y realidades, y construir nuevos discursos, discursos en los que procesos y materialidades están presentes cuando antes no lo estaban. Antes, no se escuchaba la palabra *pandemia* en casi ningún contexto, ahora es de lo único de lo que se habla.

La concepción de lengua como una realidad en constante cambio no es nueva y, de todos sus aspectos, el léxico<sup>1</sup> es el que más cambios experimenta, puesto que, constantemente, en la realidad extralingüís-

---

1 Según una de las acepciones de la RAE, se define como vocabulario al “conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.” (Real Academia Española, s. f., definición 4).

tica, surgen conceptos, objetos, situaciones, eventos, que es necesario nombrar.

Si bien no somos conscientes de todos los procesos lingüísticos que llevamos a cabo, sí notamos las nuevas incorporaciones al vocabulario de la lengua porque existe un período de adaptación a ellas, en el que se discuten, se modifican, se aceptan o se rechazan.

## Estudiar los cambios de significado

Tal y como se advierte desde la sociolingüística, estudiar el lenguaje en su contexto social, permitió advertir que una lengua está en continuo cambio, lo que, como menciona Angelita Martínez (2019), “neutraliza la dicotomía sincronía y diacronía” (p. 2). Es decir, ya no se diferencian tanto el estudio de un estado de la lengua en un momento particular y el estudio de los cambios lingüísticos de un momento a otro. La lengua, y sobre todo su léxico, sufre una permanente y constante modificación, ampliación y discusión protagonizada por sus hablantes, y eso es lo que nos convoca hoy.

La lengua cambia en su nivel fonológico y fonético, como sucedió con la aspiración de la /h/ inicial en algunas palabras, que hoy no pronunciamos. También cambia en su morfología, como ocurrió con la pérdida del género neutro en el paso del latín al español en España. Y, al mismo tiempo, las palabras que forman parte del léxico de una lengua pueden formar otras, cambiar su significado anterior e, incluso, desaparecer. Este cambio en lo que respecta a los significados de los que dispone una lengua sucede con más frecuencia y más a menudo que los anteriores.

Algunas disciplinas lingüísticas que se ocupan de estudiar el origen, la forma y el significado de las palabras son la lexicología y la semántica. Sin embargo, como bien menciona Morales López (2000), la noción de significado es una de las más ambiguas en el ámbito y es abordada también desde perspectivas filosóficas, psicológicas, antropológicas, justamente, porque “se conecta con un gran número de realidades humanas; y realidades tan diversas como la sociedad, la historia, el pensamiento, la cognición, la información, la cultura y, sobre todo, la comunicación” (p. 1). Si pensamos a la comunicación como la transmisión de información acerca de la realidad extralingüística, de nuestros

pensamientos, experiencias y relaciones, es lógico que las formas de efectuar esa transmisión cambien, pues el mundo a nuestro alrededor cambia sin cesar, últimamente de forma rápida y repentina.

A su vez, y si tenemos en cuenta que las diversas ramas de los estudios del lenguaje son interdependientes, la lexicografía que es “el arte de componer diccionarios” (Casares, 1992, p. 11) también cobra un papel importante. Si bien sabemos que el diccionario registra solamente algunas palabras y acepciones, el hecho de que una palabra no esté en un diccionario no implica que no exista, a la vez que la definición de una palabra en el diccionario no es necesariamente la acepción con la que la empleamos. Esto se debe a que, en el uso de la lengua, entran en juego muchos otros factores extralingüísticos: sociales, históricos, políticos, culturales, sobre todo, en lenguas como el español cuya comunidad de hablantes excede las fronteras geográficas.

Sin embargo, el hecho de que una palabra se encuentre en un diccionario nos aporta alguna información acerca de su uso, incluso de su *status* si se quiere, según la entidad emisora del diccionario. Pero, ¿qué nos sugiere que una palabra como *covidiot* haya sido registrada por el diccionario de Oxford? Probablemente, que en el inglés se volvió una palabra frecuente, que los hablantes han hecho surgir y han hecho uso de esa palabra porque el contexto lo ha permitido. ¿Podríamos decir que los *covidíots* y la palabra que los designa se han hecho aparecer mutuamente? El registro de palabras nuevas como esta en los diccionarios podría verse como un registro de una situación cultural particular a la que los hablantes necesitaron hacer frente lingüísticamente.

Pero no tenemos que ser especialistas para percibir los cambios descritos en este ensayo. Basta hablar con personas conocidas o entrar a cualquier red social y descubrir que han aparecido nuevas formas y nuevos significados en la lengua.

## Las metáforas en la pandemia

Creer que la metáfora es simplemente un recurso estilístico, literario o retórico que no se vincula con el lenguaje que utilizamos todos los días es un error. Ya lo han dicho Lakoff y Johnson (1995): “la metáfora (...) impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario,

en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica” (p. 39). De este modo, los autores nos dicen que, constantemente, en nuestra vida, en nuestra forma de relacionarnos entre nosotros y con el mundo en el que vivimos, hacemos uso de metáforas porque definimos nuestras realidades cotidianas a través de nuestro sistema conceptual. Definida por ellos mismos, “la esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra” (p. 41). Al utilizar una metáfora, intentamos explicar una situación, evento o realidad desconocida a partir de una que sí nos es familiar. Por ejemplo, si hablamos del virus como nuestro enemigo, como percibimos en muchos discursos de la prensa y de gobernantes, puede significar que intentaremos enfrentarnos a él para derrotarlo, que es el causante de todos nuestros males y debe ser eliminado. Del mismo modo, hablar de la situación mundial como una guerra (la lucha contra el virus; hay que combatir el virus) implica que existe un enfrentamiento, que hay batallas que se ganan y batallas que se pierden; quizás, que existe o existirá algún tipo de héroe o solución.

En este sentido, ha habido discusiones, enmarcadas sobre todo bajo el hashtag #ReframeCovid (vemos aquí la importancia de las redes en la cotidianeidad), para cambiar la forma en la que nos referimos a la pandemia y promover formas lingüísticas no bélicas. Se habla de tormentas; de portales de un mundo a otro; de un viaje de un destino a otro; de *glitter* que se expande por todos lados; de partidos de fútbol que hay que ganar con trabajo en equipo; de efecto dominó; de que “un día la música simplemente se detuvo y nos congelamos por semanas y semanas” (#ReframeCovid, 2020). Todas estas alternativas, con sus particularidades, apelan a un cambio compartido y repentino, extendido en tiempo y espacio, y sugieren un nuevo modo de referirnos a la realidad pandémica.

Este procedimiento metafórico de las enfermedades para intentar comprender situaciones que nos interpelan como sociedad ya había sido percibido por algunas personas, como Susan Sontag en su libro *La enfermedad y sus metáforas*, del año 1977. Para interpretar a las sociedades, interpretamos a las enfermedades y les otorgamos diferentes sentidos. Sucedió con la lepra, el cáncer y muchas otras. Y, a su vez, la enfermedad en sí adquiere un estado de metáfora de lo repudiable.

Cualquier enfermedad importante cuyos orígenes sean oscuros y su tratamiento ineficaz tiende a hundirse en significados. En un principio se le asignan los horrores más hondos (la corrupción, la putrefacción, la polución, la anomia, la debilidad). La enfermedad misma se vuelve metáfora. Luego, en nombre de ella (es decir, usándola como metáfora) se atribuye ese horror a otras cosas, la enfermedad se adjetiva. Se dice que algo es enfermizo para decir que es repugnante o feo. (Sontag, 2018, p. 8)

Por otro lado, también podemos observar que sucede el procedimiento contrario. Se utilizan palabras nuevas o cuyo uso se hace frecuente para dar cuenta de acontecimientos no nuevos. Un ejemplo: la pandemia silenciosa de la violencia de género. La utilización de la palabra pandemia, quizás por la frecuencia que tiene en nuestro léxico en el contexto actual, va más allá y se incorpora a otros ámbitos y situaciones que nada tienen que ver con la enfermedad. Paula Salerno (2020) define las metáforas pandémicas como “filtraciones semánticas” y habla del rol de la “permeabilidad mediática”; el hecho de que se habla de la pandemia en todos lados, en todo momento, permite este traslado de significado a otras situaciones.

Por lo tanto, todos estos ejemplos, que se enmarcan en una discusión que pareciera que surge ahora pero que simplemente se reinventa, nos demuestran que las metáforas no son solo una cuestión de palabras o de lenguaje poético o literario, sino que estructuran nuestra realidad y nuestros pensamientos. Conceptualizamos la realidad con metáforas y actuamos de la misma forma porque así percibimos nuestra vida en sociedad y todo lo que ello implica.

## Los nuevos usos lingüísticos que introdujo la pandemia

Desde que nuestras vidas cambiaron de repente, hemos intentado describir nuestro día a día de nuevas maneras. Las personas siguieron naciendo, la gente siguió cumpliendo años, algunas siguieron trabajando, pero surgieron nuevas formas de denominar eventos, situaciones y actividades. Lxs hablantes estamos haciendo aparecer *neologismos* que nos permiten adecuar esas descripciones, otorgándoles más preci-

sión. Lo hacemos constantemente, porque somos a través del lenguaje. Como hablantes, tenemos la capacidad de incorporar palabras al léxico de manera inmediata. Y el contexto cobra un papel fundamental, complementa el significado de las palabras que emitimos. El contexto que nos convoca es la pandemia que, si bien no afecta a todo el mundo de la misma manera, sí nos afecta a todos.

Si, como ya lo había planteado Saussure, tenemos en cuenta que *la lengua es un sistema* cuyas unidades no tienen identidad por sí mismas sino por la relación opositiva con los otros elementos del sistema, y que *las sociedades son quienes fijan estos valores opositivos según sus experiencias*, quizás comprenderemos un poco más la irrupción de nuevas palabras y la resignificación de otras. No es lo mismo un cumpleaños que un *zoompleaños*; los hablantes encontraron una palabra para designar aquel festejo de cumpleaños que se realiza por videollamada. Y así, con muchas otras. *Coronnials*, para aquella generación que nace en medio de todo esto. *Coronacrisis*, *coronable*, *supercontagiador*, *covidvencia*; *covidiot*, *coronatime*, en inglés, así como también *blursday*, que designa el debilitamiento del sentido del tiempo, que parece transcurrir lenta y rápidamente a la vez.

La lengua es un sistema que constantemente varía, en el espacio y en el tiempo. Es un sistema que es reinventado y reconstruido una y otra vez por los hablantes y por las situaciones que atravesamos. Buscamos formas de nombrar lo que vivimos y, desde siempre, cuando estas situaciones son extraordinarias y desafiantes, buscamos enfrentar y expresar lingüísticamente estos desafíos de maneras diferentes. Ha sucedido antes, sucede ahora y sucederá después.

En todas las lenguas, se llevan a cabo procesos de creación de palabras, procesos de creación neológica, que corresponden tanto a la competencia lingüística de los hablantes como al cambio de las lenguas humanas. Los neologismos, entonces, son el producto del proceso de neología, que se realiza de acuerdo con las normas de la lengua receptora, que puede involucrar procesos morfológicos, sintácticos o fonológicos, y que además puede producirse por la relación con otras lenguas. Siguiendo a Vallès (2002): “Un neologismo (...) tiene a la vez, una dimensión social y temporal” (p. 150).

Si tenemos en cuenta la idea de que el sistema de la lengua está compuesto por signos que se constituyen por la unión entre un con-

cepto (el significado) y una imagen acústica, una representación o huella psíquica (el significante), podemos pensar que la *neología*, en tanto fenómeno de innovación léxica, puede llevarse a cabo a partir del surgimiento de nuevos significantes o de nuevos significados. Es decir, por la producción de nuevas unidades léxicas (lo que se denomina neologismo formal) o por la asignación de un nuevo significado a un significante ya existente (neologismo semántico).

Esta actualización, podríamos decir, del sistema lingüístico se está realizando de múltiples maneras. Por un lado, nos encontramos con préstamos de palabras de otras lenguas, como *coronatime* o palabras provenientes de la informática, redes sociales y *apps* como Zoom, para la palabra *zoompleaños*. Pero la formación de nuevas palabras también se está produciendo por procesos morfológicos de derivación y composición como *estar coronado/coronada* (que hace alusión a haberse infectado de coronavirus), *coronable* y *coronacrisis*, *coronacompras*, *coronafiesta*, *coronaclases*.

Ahora bien, es importante destacar en este fenómeno el rol de las redes sociales y los medios de comunicación. Nos vemos bombardeados de información relativa a la pandemia en todo momento, lo que permite una propagación y una generalización de nuevos términos y una resignificación de otros de manera casi inmediata. Así, *cuarentena* no significó nunca una extensión de tiempo de cuarenta días; *pandemia*, *distanciamiento*, *confinamiento*, *curva*, *tapabocas*, *síntoma*, *teletrabajo* pasaron a ser palabras muy frecuentes en nuestra cotidianidad, ampliando su significado. Incluso se han encontrado nuevas maneras de referirnos al aislamiento en las redes de manera divertida (como *cuarentini*) y al virus, que varían entre *Miss Corona*, *Miss Rona*, *Rona*, aunque también han surgido otras denominaciones con connotaciones racistas como *virus chino*. Todas estas discusiones y resignificaciones, que implican un cuestionamiento social, cultural y lingüístico, nos demuestran que el lenguaje no está exento de todo este caos en el que el mundo se convirtió y confirman, una vez más, la relación entre lengua y sociedad.

Estas palabras nuevas, sin embargo, en algún punto, se integran al sistema de la lengua y pierden su carácter de neologismos. Cuando una palabra se ha adaptado fonética y gráficamente a la lengua que lo recibe (podríamos pensar en la palabra *fútbol*, proveniente del inglés

football), cuando sirve de base para formar nuevas palabras o cuando desarrolla nuevos sentidos y sus significados se multiplican (por ejemplo, la palabra *virus* ha expandido su significado médico hacia la informática), estamos en presencia de este fenómeno. Pero, si pensamos en el futuro de la relación lengua-pandemia, en la cual las fronteras tradicionales entre lengua y habla parecen no estar tan claras, la inquietud por el papel de lxs hablantes en el cambio lingüístico se renueva. Es importante, en ese sentido y en relación con los cambios que introdujo la pandemia a nuestras vidas y a nuestras lenguas, tener en cuenta lo postulado por Coseriu (1978) acerca del cambio lingüístico: intentando superar la distinción saussureana lengua/habla, en la que la lengua es ese sistema abstracto y el habla la realización de ese sistema y, por lo tanto, lo que cambia, el autor nos plantea que “sin la acción de factores de orden externo, el sistema lingüístico, equilibrado por definición, estaría condenado a una quietud, a la estabilidad perpetua” (Coseriu, 1978, p. 12). Por lo tanto, habla y lengua dejan de oponerse para este autor y, además, en sus palabras: “El lenguaje no es algo hecho de una vez, sino algo que se hace, mejor dicho, un perpetuo hacer” (Coseriu, 1978, p. 65). Y en este *perpetuo hacer*, queda preguntarnos qué decisiones seguirán tomando lxs hablantes, si permitirán que estos cambios se integren a las lenguas como una *marca* de esta pandemia o si de la misma repentina manera en la que los hicieron aparecer, desaparecerán.

## Bibliografía consultada

- #ReframeCovid. (2020). La iniciativa. <https://bit.ly/2QtEEfj>
- Casares, J. (1992). *Introducción a la lexicografía moderna*. Editorial CSIC-CSIC Press.
- Chomsky, N. (1988). *Conferencias de Managua 1 y 2*. Universidad Nacional de La Plata.
- Coseriu, E. (1978). *Sincronía, Diacronía e Historia. El problema del Cambio Lingüístico*. Editorial Gredos.

- Donald Trump insiste en hablar de “virus chino”: “Viene de China, no es racista” (2020, 20 de marzo). *Cadenaser.com*. <https://bit.ly/34q2Ffs>
- Gil Giménez, G. (1993). La motivación lingüística y la neología. *THESAURUS* (Centro Virtual Cervantes), 48(3), 664-672.
- Guerrero Ramos, G. (2010). *Neologismos en el español actual*. Arco-libros.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. FCE.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Ediciones Cátedra.
- Martinet, A. (1978). *Elementos de lingüística general*. Gredos.
- Martínez, A. (2019). Disidencias en la conformación de la gramática: el lenguaje inclusivo. *Revista Heterotopías*, 2(4).
- Morales-López, E. (2000). *Introducción a la Semántica*. En F. Ramallo, X. P. Rodríguez Yáñez & G. Rei Doval (eds.), *Manual das ciencias da linguaxe* (pp. 513-541). Xerais.
- Moyano, D. (1989). *Tres golpes de timbal*. Alfaguara.
- New words flower in pandemic. ‘Covidiot’ is just one. (2020, 20 de junio). *Bdnews24.com*. <https://bit.ly/32jrVBh>
- Pinker, S. (2012). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Alianza Editorial.
- Salerno, P. [Paula Salerno] (2020, 3 de julio). ¿Por qué son tan exitosas las metáforas en la pandemia? *Linkedin*. <https://www.linkedin.com/in/paula-salerno-3a8a336a>
- Saussure, F. (2015). *Curso de Lingüística General*. Losada.
- Sontag, S. (2018). *La enfermedad y sus metáforas*. Debolsillo Editorial.
- Real Academia Española. (s. f.). Léxico. En *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado en 16 de agosto de 2020, de <https://bit.ly/3hkYSub>

Vallès, T. (2002). La productividad morfológica en un modelo dinámico basado en el uso y en los usuarios. En M. T.Cabré, J. Freixa & J. Solé (eds.), *Lexic i Neologia*. Universitat Pompeu Fabra.



# La soledad de los escritorios

*Afectaciones de lo posible en el contexto de pandemia*

*Sofía De Mauro, Paula Díaz Romero, Agustín Domínguez, Silvana Melisa Herranz, Fwala-lo Marin, Talma Salem y Pascual Scarpino\**

\*El orden de los autores es alfabético. Como parte de nuestra metodología de trabajo, que no reconoce superioridades autorales, la organización del texto responde a una escritura cadavérica. Pertenencia institucional según orden de aparición: IDH-CONICET (UNC), Doctora y Licenciada en Letras; IDH-CONICET (UNC), Doctora y Licenciada en Filosofía; CIFFyH-CONICET (UNC), doctorando en Artes, Licenciado en Composición Musical; CIFFyH-CONICET (UNC), doctoranda en Psicología, Licenciada en Psicología; CIFFyH-CONICET (UNC), doctoranda en Artes, Licenciada en Teatro; CIFFyH-SeCyT (UNC), doctoranda en Artes, Magíster en Prácticas Escénicas y Cultura Visual; IDH-CONICET (UNC), doctoranda en Estudios de Género, Licenciada en Trabajo Social.

✉ sofia.de.mauro@unc.edu.ar | pauladiazromero@gmail.com | agustindominguez@artes.unc.edu.ar | silvana.melisa.herranz@unc.edu.ar | fwala-lomarin@gmail.com | contato.talsalem@gmail.com | pascual.scarpino@unc.edu.ar

# Introducción

La pandemia produjo una pausa en el movimiento habitual de nuestras prácticas vitales en pleno inicio del año académico. Como becaries doctorales y postdoctorales de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes, nuestro trabajo cotidiano de lectura y escritura se sostuvo sutilmente en el silencio; y el diálogo compartido con los compañeros de la sala de becaries se vio sacudido por la nueva situación de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. En algún sentido, la cuarentena provocada por la pandemia del COVID-19 nos permitió exponer ciertas situaciones que, aunque cotidianas, pasaban desapercibidas en la *vieja normalidad*. La importancia del encuentro presencial con los compañeros de trabajo, sin la mediación absoluta de las pantallas, se constituye como una de ellas. Un bien invaluable, podríamos decir, frente a nuestros ojos.

Frente a esa demanda de grupalidad que el aislamiento expuso, habilitamos un espacio. Conformamos, así, un grupo interdisciplinario de siete becaries doctorales y posdoctorales —del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” de la FFyH y el Instituto de Humanidades de CONICET—,<sup>1</sup> con el objetivo de intentar emular algo que nos aproximara al encuentro que el lugar de trabajo, a pesar de las dificultades, hacía propicio.

Gestionamos, entonces, dos instancias diferentes y complementarias. Por un lado, el Taller de Incertezas, un espacio entre pares dirigido a becaries del CIFYH e IDH. Esta propuesta de preguntas giró en torno a nuestras incertezas por la pandemia, en la pandemia o desde la pandemia; sobre el trabajo de campo, la escritura, el ejercicio de publicación o los modos de investigar. Las preguntas que se hicieron presentes estuvieron vinculadas a nuestras prácticas en general. La pausa había dejado crecer las dudas, había puesto en cuestión las certezas.

Por otro lado, propusimos la creación de un ciclo denominado “Interpelaciones”, de convocatoria abierta, dirigido a estudiantes de posgrado que quisieran compartir sus avances de investigación en un clima de cuidado. La propuesta consiste en que los trabajos hagan énfasis en

---

<sup>1</sup> Agradecemos la sensibilidad de los directivos de los institutos, nuestros queridos Eduardo Mattio y Alicia Gutiérrez por la voluntad política de habilitar estos espacios.

las preguntas y en el estado abierto del proceso de investigación. Cada mesa del ciclo se compone de tres trabajos de diferentes disciplinas, cada uno de los cuales es presentado por dos personas: quien expone y quien interpela. Quien coordina invita a establecer diálogos entre las producciones y devuelve los aportes del público asistente a expositores e interpeladores.<sup>2</sup> El carácter interdisciplinario permite recoger las experiencias enriquecedoras de congresos y jornadas, para favorecer las lógicas de diálogo por sobre las de la competencia.

En el marco de esta deriva, es que pensamos, nos escuchamos y nos atrevemos a escribir de manera colectiva, motivados por las reflexiones que han ido dando cuerpo a este corto, pero potente, camino. En este artículo, nos proponemos abordar en clave autoetnográfica nuestro propio recorrido de soledades, intersticios y heridas, como así también las proximidades, las presencias, los sentidos múltiples y las insistencias. El grupo que se incorporó para llevar adelante la tarea, escribe aquí. Son voces distintas, con modos de sonar también diferentes. Si el escrito suena así, polifónico, es también parte del juego que nos atrevemos a jugar: nuestro cadáver profundamente vital y exquisito.

## El escritorio común desde la escritura cadavérica

*Llamamos “secalharidade” a un modo de relación que se basa en la sustitución del sujeto, del control y de la manipulación, por una ética del manoseo suficiente, que transfiere para el propio acto del encuentro (y para el acontecimiento que emerge desde ahí) la capacidad de proporcionar la medida justa, en cada momento, para nuestro posicionamiento recíproco. En este modo de relación, nos cabe la responsabilidad de gestionar (y no generar) nuestro plano común, disponiéndonos a una “atención no expectante”, desarmada del yo y atenta al otro.<sup>3</sup>*

(Fiadeiro y Eugenio, 2012, p. 62)

---

2 Al retransmitirse semanalmente por el canal de YouTube de la FFyH, habilita la participación amplia y abierta.

3 Chamamos “secalharidade” a um modo de relação que assenta na substituição do sujeito, do controle e da manipulação, por uma ética do manuseamento suficiente, que transfiere para o próprio ato do encontro (e para o acontecimento que daí emerge) a capacidade de fornecer a medida justa, a cada vez, para o nosso posicionamento recíproco. Neste modo de relação, cabe-nos a responsabilidade de gerir (e não de gerar) o nosso

La distancia, en un movimiento fluctuante, nos promete una idea, a veces lejana, de encuentro. Ese encuentro imaginado nos impulsó a crear y afianzar lazos entre nuestras soledades para intentar trabajar desde una idea de lo colectivo. Sin embargo, también nos hizo pensar que, en realidad, esta distancia pandémica, este encierro preventivo y obligatorio era, de alguna manera, una forma más —claro está, extrema y superlativa— de nuestras otras distancias, nuestras soledades, nuestros otros encerramientos. Así, ¿por qué o de qué manera este encerramiento potenciado nos interpela más que el encerramiento casual, deliberado? ¿Qué hay en esa *libertad* de estar solos frente a la computadora, con nuestros textos, nuestras escrituras pretendidamente individuales que se diferencian abrumadoramente de estas otras soledades *obligadas*? ¿Por qué nos afligen estas soledades y no las otras? O, en todo caso, ¿qué hay de estas soledades que nos hacen dar cuenta de las otras soledades que no compartimos?

La distancia entre nosotros se materializa ahora de diversas formas, pero, al mismo tiempo, nos encuentra en otras conversaciones, con otras preguntas que, si bien en el fondo son las mismas, ahora nos permitimos discutir. Es el movimiento en la *pausa*, esta quietud que se mueve y nos desarma para permitirnos otros tipos de encuentro (Lepecki, 2020).

¿Cómo escribir colectivamente? ¿Cómo podemos experimentar esa *escritura cadavérica* si no es aceptando o declarando en múltiples tonalidades —todas nuestras voces o algunas de ellas, porque nunca son todas, todas— algún tipo de muerte? La escritura cadavérica implica fallecer, en distintos sentidos. Una primera aproximación es, justamente, la proximidad de la muerte. El virus nos acerca esa posibilidad. Presentamos ahora una escritura hecha desde los cadáveres de lo que dejamos de ser para experimentar una nueva forma, una escritura cadavérica que nos encuentra en nuestras pequeñas muertes; una de las tantas formas que creamos para ensayar un renacer colectivo en y desde la pandemia.

Por momentos es un rompecabezas, una sumatoria de fichas con disparadores comunes. Romper, disparar, juntar, armar. Es una aven-

---

plano comum, disponibilizando-nos a uma “assistência não expectante”, desarmada do eu e atenta ao outro (Fiadeiro y Eugenio, 2012, p. 62).

tura, una manera que imaginamos de encontrarnos en nuestras escrituras solitarias. Una mezcla deliberada del cortar y pegar: leernos, escucharnos, repetir y mixturar nuestra lengua interior en una lengua grupal. La escritura cadavérica nos invita a una celebración, a un ritual que no habíamos vivenciado todavía.

Parte de nuestro trabajo es escribir. Durante muchas horas, de corrido si es posible. El ritmo de la escritura tiene mucho que ver con el ritmo de ejercitar el cuerpo: no cambiás el aire si no pasás un tiempo considerable y constante en la tarea. Cambiar el aire, sería, en las teclas y el pensamiento, un fluir concienzudo, sin exceso de juicios, sin parálisis, sin excusas de hambre o ir al baño, es un pensamiento que urge ser puesto en palabras. Un día ideal de trabajo en la sala de becaries era eso: que la hora del almuerzo o la merienda te sorprenda escribiendo. Y esa pausa de tiempo con otros se volvía tan vital como la comida misma, ordenando también los días: había días buenos y otros, todo lo contrario; pero los pares estaban ahí, condimentando las ensaladas, conversando, acompañando.

Como a muchas cosas importantes de nuestras efímeras vidas, la pandemia vino a afectarnos en lugares inesperados. Ahora, con el paso del tiempo, la añoranza de la cotidianeidad es mortificante. Si borramos la nostalgia, como si pudiéramos extraer las emociones de los pensamientos, se hace patente que no es solo el ritmo de la escritura lo que quedó afectado. La soledad de nuestros escritorios se establece como el lugar en común entre becaries. Desde allí, las preguntas que antes eran murmullo se vuelven aullido. ¿Cómo sigo? ¿Cómo sigo, si lo que estudio ahora ha quedado virtualmente prohibido? ¿Cómo sigo, dónde está el ritmo? ¿Con quién consulto, con quién hablo de este detalle? ¿Cómo se ha escurrido el tiempo tan rápido? El tiempo. El tiempo cambió su consistencia.

En los intersticios de encuentro con los pares, la noción de autoría y voz propia surge con fuerza, el lugar desde donde enunciamos nuestros textos también. La pregunta sobre la disciplina de pertenencia es recurrente, sin saber cómo trazar los puentes entre la heterogeneidad de los marcos teóricos, los enfoques y las metodologías. La voz propia parece estar bombardeada de presiones sobre la legitimidad y la validación de los lugares de enunciación, sin claridad respecto de los enunciatarios de las producciones. La sensación, aunque por momen-

tos contradictoria, es la de escribir para no ser leídas, la de escribir bajo un inmenso peso. La explicitación de las vulnerabilidades, de las faltas de certezas es un ejercicio inédito en la cotidianeidad anterior. Cada voz resuena en las demás, se hace eco. Aparecen intuiciones sobre soluciones, precarias, amables, posibles, practicables.

Volver sobre ese encuentro es preguntarnos por la distancia que manteníamos antes de la pandemia. Si hace tan poco comenzamos a re/conocernos en nuestras dudas y certezas (las propias y las ajenas), ¿cuál era realmente la proximidad entre nosotros? Esos intersticios que decidimos crear son parte de la pausa en movimiento. Son un acto consciente de avidez de diálogo y de compañía.

Allí, en los *inter*, garabateamos un ambiente mínimo, un espacio en común (Fiadeiro y Eugenio, 2012). Son garabatos liminares, bocetos colaborativos para volver a encontrarnos en el trabajo de investigación. Porque no estaba siendo lo mismo, porque la concentración no era la misma, porque nos seguían llegando memes/bromas/imágenes que aludían a estar en casa escribiendo la tesis y afuera el mundo prendiéndose fuego —o sufriendo una pandemia—. Es una insistencia que llama a la elaboración: pandemia, pandemia, pandemia, cuarentena, cuarentena, cuarentena; palabras que se repiten de manera traumática; búsqueda de sentido para un real que se impuso como hueco de la existencia de modo irreparable.

¿Será esa la palabra precisa? ¿Cómo la respaldo? ¿Será la forma *correcta* de enunciar un pensamiento propio legitimado sobre este tema? Son ecos de un concierto de voces de jóvenes investigadores en la búsqueda de la voz propia en un mar de tinta, héroes y demonios.

La pandemia, en nuestro trabajo a solas —soledad siempre relativa, siempre habitada de muchas voces—, nos hace ir y venir, inquietar, buscar. En el mejor de los casos. Porque, en el peor de los casos, solo es perplejidad y sinsentido: qué hago escribiendo sobre mi tema si, más allá de mi pequeño mundo —y más acá, y yo, pero bueno, lo puedo negar con mejor suerte que aquello que sucede más allá—, todo se vuelve pandemia, todo se vuelve enemigo invisible, todo se vuelve muerte y catástrofe (¿natural?). Pero, un día, cualquier día, un golpe de suerte o de lucidez nos hace volver pregunta la primera parte de la afirmación: ¿Qué hago escribiendo sobre mi tema? ¿Qué otras cosas

podría hacer? En definitiva, ¿cómo anudarse a lo vivo aún en la pandemia, la muerte, la catástrofe?

En aquel momento se vivía el clima de campaña para las primeras elecciones directas, después de casi dos décadas de dictadura militar. En la reactivación de la vida pública, lo que más entusiasmaba a Guattari no era sólo la dimensión macropolítica, previsible en este tipo de situaciones, sino, sobre todo la vitalidad micropolítica, la fuerza de lo que acontecía en la política del deseo, de la subjetividad y de la relación con el otro. (Rolnik, 2006, p. 15)

Las palabras de Rolnik permiten iluminar la vitalidad micropolítica como aquello no previsto en esta situación planetaria de pandemia. Forma política que se funda y nutre del deseo, la subjetividad y los encuentros/los acontecimientos en el entre. Emerge como política no para anestesiar y negar el horror, sino para saber —mejor dicho ensayar, garabatear habíamos escrito— otros futuros más vivibles: ni volver a lo anterior ni acostumbrarse a habitar el lamento como forma de existencia en ruinas permanente. Es la micropolítica con sueños de crecer, afectación de lo posible desde la agencia colectiva.

(...) lo que tenemos es la visión de una cámara lenta revelando gradualmente el proceso de producción de su pensamiento en acto: el movimiento que iba de los encuentros a las sensaciones y de éstas a los esbozos de elaboración y de ahí de vuelta a los encuentros y así sucesivamente. Un pensamiento vivo que participaba del trazado colectivo de cartografías de sentido para las urgencias de su tiempo. (Rolnik, 2006, p. 20)

Una escritura viva como cartografías de sentido, escritura sin certezas forjada en el fuego de un presente que insiste en la fuga, el consumo, el individualismo. En las incertezas encontramos espacios en común; en la insistencia de no poder escribir con las técnicas de siempre o sobre los temas conocidos. Seguimos sin entrar en ese archivo que hay que terminar, pero están *pasando cosas*. ¿Dónde tenemos que estar?

El encuentro es una herida. Una herida que, de manera tan delicada como brutal, alarga lo posible y lo pensable, señalizando otros mundos

y otros modos de vivir juntos, al mismo tiempo que sustrae pasado y futuro con su emergencia disruptiva.

El encuentro es solamente encuentro cuando su aparición accidental es percibida como oferta, aceptación y es retribuida. De esa implicación recíproca emerge un medio, un ambiente mínimo cuya duración se irá, de a poco, diseñando, marcando e inscribiendo como paisaje común. El encuentro, entonces, solo se efectúa —sólo termina de emerger y comienza a acontecer— si fuese reparado y consecutivamente contra-efectuado —esto es, presenciado, manoseado, cuidado (re)hecho en cada momento interminable. (Fiadeiro y Eugenio, 2012, pp. 65-66; la traducción es nuestra)<sup>4</sup>

¿Las inscripciones en el paisaje común serán, de ahora en más, los modos habituales de vivir juntos u otros nuevos? ¿Qué nuevas formas de encontrarnos habrá? ¿Qué nuevas formas de herirnos inauguraremos? La situación pandémica evidencia los modos de organización social, desnaturaliza el encuentro dando a ver las estructuras invisibles que coreografían nuestras relaciones en el cotidiano de trabajo, posibilitando abrir preguntas sobre ellas.

En este sentido, la sala de becaries es un espacio que, si bien está pensado para el trabajo individual con una coexistencia silenciosa, habilita que en las brechas cotidianas de esta coexistencia se generen intercambios *informales* entre las investigaciones. Al estar suspenda la posibilidad de habitar la sala, se pudo reconocer a estos intercambios como parte esencial del trabajo de investigación, demostrando la necesidad de inventar un otro espacio de encuentro en donde pudieran darse. Pero, ¿cómo? ¿Cuáles son las características esenciales de estos intercambios? ¿Cómo se puede mantener la espontaneidad de estas

---

4 O encontro é uma ferida. Uma ferida que, de uma maneira tão delicada quanto brutal, alarga o possível e o pensável, sinalizando outros mundos e outros modos para se viver juntos, ao mesmo tempo que subtrai passado e futuro com a sua emergência disruptiva. O encontro só é mesmo encontro quando a sua aparição accidental é percebida como oferta, aceite e retribuída. Dessa implicação recíproca emerge um meio, um ambiente mínimo cuja duração se irá, aos poucos, desenhando, marcando e inscrevendo como paisagem comum. O encontro, então, só se efectua –só termina de emergir e começa a acontecer– se for reparado e consecutivamente contra-efectuado –isto é, assistido, manuseado, cuidado, (re)feito a cada vez in-terminável (Fiadeiro y Eugenio, 2012, pp. 65-66).

conversaciones informales en un espacio programado? ¿Es posible que ocurran independientemente de los lazos de amistad? ¿Cómo se promueve un lugar de confianza entre personas desconocidas? ¿Cuáles temáticas se presentan urgentes para dialogar como colectividad en este contexto?

Inesperadamente, el conjunto de nuestras incertezas se hizo común; como también la revisión y la pregunta sobre los espacios de intercambio habituales en la comunidad académica. En los espacios institucionales reconocidos entre investigadores (jornadas, foros, simposios, etc.), las dinámicas están pensadas para la legitimación de los proyectos. Allí, las personas están invitadas a compartir los lugares seguros de su trabajo, mientras que en estos encuentros *informales* se comparten más bien preguntas e incertidumbres. La propuesta del Taller de Incertezas se diseñó a partir de estas cuestiones y sobre el deseo de un lugar que se construya colectiva y cuidadosamente en la propia práctica de estar juntas. El *deseo* emergía permanentemente como una necesidad asociada al trabajo. Por eso, la actividad fue una invitación a cohabitar una situación de contención para compartir incertezas de las investigaciones. De algún modo, esa manera de formalizar la operación de compartir lo incierto, las vulnerabilidades significó darle valor, incluso, al *pasillo*: reconocer su existencia, su amorosidad y, con ello, su potencia, entendiendo el valor de la trastienda, de los espacios invisibles de la vida pública.

Cierta praxis feminista nos ha enseñado a pensar situado o, al menos, a reconocer la existencia de una responsabilidad ética y política sobre el modo que tenemos de pensar/sentir/hacer. Tamaña cuestión para considerar en relación con este territorio que denominamos academia y nos atrevemos a habitar. Claro, bien sabemos que la pregunta tensa sobre los modos de conocer y producir conocimientos no es nueva. Muy por el contrario, se inscribe en un profundo debate que interroga desde distintas posiciones, que en muchos casos se intersectan: materialistas históricas, feministas, decoloniales, indígenas, anti-racistas, entre otras. Pero, en algún sentido, podemos reconocer a su vez que el inédito contexto de pandemia planetaria provocada por el COVID-19 nos invita a reactualizar esos debates, construyendo nuevos bordes desde los cuales analizar nuestros problemas sociales, que son al mismo tiempo epistémicos, culturales, económicos, políticos.

En este momento, nos detendremos en una reflexión devenida durante el encuentro, que podríamos referir como *una pregunta por el espacio intersticial*. ¿Qué puede un encuentro?

A falta de un diccionario indisciplinado, una búsqueda rápida por Google nos dice:

Intersticio

*nombre masculino*

Espacio pequeño entre dos cuerpos o entre dos partes de un mismo cuerpo.

“en el viejo muro crecían las plantas entre los intersticios que dejaban los ladrillos”. (Oxford Languages and Google, s.f.)

¿Y nosotros? En una reflexión a la sombra de la pandemia, podemos señalar una verdad que ya parece redundancia: el COVID-19 se erige como una interrupción que atraviesa los más variados ámbitos de la vida cotidiana. Frente a ello, se abren nuevos espacios simbólicos: de preguntas, de certezas, de temores, de hallazgos. De alguna manera, esto que aparenta haberse tornado ya evidente puede convertirse en tierra fértil para la reflexión si nos provocamos un extrañamiento, es decir, una interrupción que devenga espacio intersticial en, al menos, dos sentidos: con otros y con nosotros.

Arrojados al Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, nos encontramos frente a la tarea de investigar desde la profundización del distanciamiento. Frente a esta distancia, si bien puede reproducirse una parte importante del dualismo cartesiano (profundamente vigente en nuestra academia) que señala: saber por aquí, cuerpo/deseo/placer por allá; otra parte importante de él se debilita significativamente. Estamos frente a un momento estratégico: aún en las condiciones de mayor privilegio, la ausencia de la materialidad del cuerpo de los otros configura un malestar.

Es allí, entonces, donde el primer sentido del intersticio cobra espesura: *espacio pequeño entre dos partes de un mismo cuerpo*. Probablemente sea una experiencia común, al menos durante una parte del confinamiento, el *habitus* de *hacer como si*: hacíamos/hacemos como si nada hubiera cambiado lo suficiente como para cambiar radicalmente nuestro *hacer*. El espacio de lo doméstico fue reconfigurado por el corrimiento de lo —otrora— extradoméstico. Superposición de tareas,

espacios, vínculos, afectos y un conjunto de sensibilidades que habilitan la pregunta: ¿cuánta distancia cabe dentro de un mismo cuerpo? La pandemia nos enfrentó —y, probablemente, lo sigue haciendo, aunque contemos ya con algunas herramientas para decodificarlo— a una serie de problemas inéditos, ajenos o, al menos, distantes. Leer y escribir, como decíamos anteriormente, es uno de los modos que tenemos de trabajar en el marco de nuestra tarea investigativa. Probablemente, es el modo privilegiado de desarrollarla. Tarea que, en un proceso de deshistorización significativa, parece inscribirse como naturalmente individual. Sin embargo, frente al encuentro con nosotres en la soledad de este trabajo, la ausencia del encuentro vivencial con otros puede permitirnos reconocer la necesidad del pensamiento común, de la gesta de lo común. Espacio pequeño entre dos partes de un mismo cuerpo, intersticio abierto, dispuesto para que sobre este trabajemos críticamente lo que hasta hace un tiempo parecían certezas: ¿cuánta separación cartesiana estábamos dispuestos a desconocer? Pensamos porque sentimos, y nuestra sensibilidad está estructurada en función de un contexto que hoy nos presenta el desafío de la incertidumbre —pequeña herejía que la modernidad no se atrevió a soñar—. Entonces, ¿con qué preguntas alimentaremos este espacio?

Vinculado a este primero, se presenta el segundo sentido del intersticio: *espacio pequeño entre dos cuerpos*. Si bien, como dijimos hasta aquí, el confinamiento nos demostró la importancia de la proximidad (en diversos sentidos), también podríamos sospechar de lo que imaginamos y reconstruimos al respecto de nuestra cotidianeidad prepandémica. ¿Qué tan cerca estábamos de los otros? En términos simbólicos, la posibilidad del encuentro que es en sí mismo una herida —la imagen se la debemos a Fiadeiro y Eugénio (2012)— nos enfrenta con un otro que de manera contingente puede desvanecernos, y ello, en el mejor y más promisorio de los sentidos butlerianos que podamos encontrar.

Sin embargo, contra los riesgos de una narrativa idílica de un pasado mejor, nos atrevemos a preguntar: ¿cuán pequeño era el espacio entre nosotres? Y si la respuesta fuera —como probablemente sea— múltiple: ¿cómo habilitarnos una reflexión común que nos permita señalar(nos) los desafíos frente a las distancias cada vez más prominentes entre nosotres? Y si por caso, frente a la perseverancia

del problema del *estar lejos-aún-estando cerca*: ¿cómo aprendemos a mirar las proximidades que aún allí gestamos? Pequeñas preguntas anfibias —un pie en nosotres, un pie con otros— que nos permiten repensar de manera situada nuestros presentes compartidos. Pequeñas preguntas-brote, que parecen nacer en un tiempo donde a la tierra vale más abonarla entre varies.

## Habitar los intersticios

En este momento, en que la tierra de lo incierto se convierte en el sendero que nos toca atravesar y rumiar, aceptarlo aunque queremos huir, una pregunta-brote resuena sin sentido: la pregunta por la felicidad. ¿Qué implica ser felices hoy? Otra pregunta-brote sin/con sentido, que nos toca más de cerca como becaries, podría formularse del siguiente modo: ¿Cómo asumir la tarea de investigación en un contexto en el que toda pregunta parece no tener respuesta, y las escasas respuestas parecen ser solo provisionarias? La tarea de la investigación, de la escritura de una tesis rigurosa, aceptada por la academia y por les pares, parece ser una tarea que se trunca por diversas situaciones: problemas con la metodología, libido dispersa, atención difusa, amor por lo mucho, escasez de concentración, falta de trabajo en equipo, dificultades para poner en palabra lo que estudiamos, lo que investigamos. Y, podemos agregar que el contexto pandémico acentúa estas incertezas. Aun así, este mismo contexto hostil se ha vuelto propicio para reflexionar sobre una práctica cotidiana, la del *investigadore en formación*, sea eso lo que queramos que sea. Esto se debe a que precisamente en la incerteza habita lo que salva, siguiendo al poeta. Lo que nos salva es la posibilidad de mirarnos en medio de lo incierto y aprender a hacer con y desde la incerteza un camino que nos permita estudiar, investigar con placer, con vitalidad, con honestidad y con amor hacia lo que hacemos.

En este sentido, *cómo ser felices en la tarea de investigar* parece una pregunta imposible. Pero esta imposibilidad remite a dos dimensiones de la felicidad: por un lado, sobre el peso mismo que conlleva, en términos de Sara Ahmed (2019), el imperativo de la felicidad; y por el otro, la dificultad que conlleva la experiencia placentera del trabajo de investigación en la academia. Con respecto al primer punto, Ahmed (2019) dice:

(...) la historia de la felicidad puede pensarse como una historia de relaciones. Cuando anhelamos la felicidad, anhelamos que se nos relacione con ella, lo que por transitividad supone que se nos relacione al conjunto de cosas relacionadas con ella. Y acaso la promesa de la felicidad es aquello que se recibe por establecer las relaciones correctas la que nos orienta a relacionarnos con determinadas cosas. (p. 22)

En nuestra práctica cotidiana, la idea de la felicidad parece acercarse al imperativo del éxito académico, excelencia conceptual, conocimiento absoluto del campo, reconocimiento. Y, en especial, la publicación como meca de calidad y grandeza académica es una exigencia que aplasta todo goce del trabajo intelectual. En este sentido, el imperativo de la alegría académica, si acaso es posible plantearlo en esos términos, se presenta como el horizonte de deseo: un deseo que se dirige hacia esa lejanía que, a pesar de la perseverancia, con cada paso, parece no acercarse ni un centímetro.

A pesar del panorama pesimista que denota el trabajo de la mayoría de quienes nos atrevemos a este mar de incertezas (des)conocido en nuestros días de doctorandes —y que nos acompañarán a lo largo de la tarea de investigar—, surgen pequeños espacios de alivio en los que las preguntas-brotes encuentran su abono perfecto. Son lugares sin tiempo y sin materialidad, casi ambientes propicios para la incerteza de la imaginación, la incerteza de la pregunta sin respuesta y la alegría del no tener que sentirnos alegres, exitosos. Lugares donde el reconocimiento se da en la mirada, en la caricia de un *estoy en la misma*.

¿Cómo pensar la vida buena en la academia? Seguramente, no exista una única respuesta, simplemente un señalamiento: esta deriva se vive mejor, se siente mejor, en comunidad de les que *seguimos en la misma*. En este mar de incertezas, surge el abrazo de la camaradería académica como forma posible de encontrar placer en las prácticas que, en muchos casos, están atravesadas por la soledad y la competencia.

En ese abrazo, decidimos escribir cadavéricamente desde la potencia de las voces diversas; escribimos a muchas voces ya que la memoria de nuestros espacios y nuestras luchas nos enseñó que la potencia parida del encuentro —la apuesta por lo colectivo— nunca nos ha dejado con las vidas vacías.

## Bibliografía consultada

- Ahmed, S. (2019). *La promesa de felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra Editora.
- Fiadeiro, J. & Eugenio, F. (2012). Secalharidade como ética e como modo de vida: o projeto AND\_Lab e a investigação das práticas de encontro e de manuseamento coletivo do viver juntos. *Urdimento*, 2(19), 63-71.
- Lepecki, A. (2020). Movimiento en la pausa. En D. Taylor & M. Godoy-Anativia (eds.), [CONTACTOS]. HemiPress.
- Oxford Languages. (s.f.). Intersticio. En *Oxford Languages and Google*. Recuperado el 8 de agosto del 2020, de <https://www.google.com/search?q=Intersticio&oq=Intersticio&aqs=chrome..69i57j0l4joi395l5.2113j1j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Rolnik, S. (2006). Prefacio. En S. Rolnik & F. Guattari, *Micropolítica. Cartografías del deseo*. (pp. 15-20). Traficantes de Sueños.



# Pandemia

## Cepillando el neoliberalismo a contrapelo

Silvia Susana Anderlini\*

### Un antes y un después

Esta vez no hizo falta un terrible, espectacular e inesperado suceso como el del 11-S para percatarnos de que el mundo, tal como lo conocíamos, ha terminado. Cuando en plena cuarentena, me hallé viendo algunos contenidos de una de las plataformas de *streaming* (que jamás antes se me habría ocurrido contratar) y, entre innumerables propuestas, elegí la comedia *Pasante de moda* (Meyers, 2015), con Robert De Niro en su papel protagónico, comprendí que el mundo, sin duda, ya era otro.

En la película, el viudo retirado se convierte en pasante de una exitosa empresa gestionada por jóvenes. Esta, aunque vendía sus productos principalmente *online*, tenía una enorme sede en un edificio de una ciudad como Nueva York, con grandes ventanales y mucha luz. Su piso

\* Doctora en Letras Modernas (UNC) e investigadora de planta del Área Letras del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” (CIIFFyH), con carga anexa en la cátedra de Estética y crítica literaria moderna de la Escuela de Letras (FFyH-UNC). Profesora Titular de Hermenéutica y Crítica Literarias y de Lingüística Contemporánea (UCC). Su ensayo *La vida como alegoría. Consideraciones antisugetivas de la escritura autobiográfica* (2017) ha sido publicado en Córdoba por Alción.

 anderlinisilvia@gmail.com

principal era inmenso, abierto y cálido, sin paredes entre las oficinas. De esta manera, todos los empleados podían verse e interactuar *presencialmente*, con el fin de incentivar la *comunidad* empresarial.

Aunque la película es apenas de 2015, tuve la certeza de que ya pertenecía a una época fenecida. Al igual que, después del 11-S, cuando todavía veíamos las Torres Gemelas en algunas películas norteamericanas, casi como dos espectros de un mundo anterior, sabiendo, sin embargo, que ya no existían.

En *Pasante de moda*, todo, desde el espacio mismo hasta las actitudes de los recursos humanos, propiciaba el acercamiento de los empleados entre sí, al igual que con sus jefes. Ahora, en cambio, desde que nos visita el COVID-19, en todos los ámbitos se trata de hacer exactamente lo contrario: aislar, distanciar, confinar. Todo lo que antes se promovía en aras de una cultura del consumo, ahora, no solo se ralentiza, sino que se desalienta.

Del mismo modo, desde que se creara el día del amigo en algunos países allá por 1969, esta fecha conmemorativa, como todas las demás (día de la madre, del padre, del niño, etc.), ha estado vinculada al incentivo del consumo. De esta manera, se da por sentado que la única forma de agasajar a un ser querido es mediante un objeto adquirido comercialmente, propiciando además los gastos pertinentes para festejos en casas, bares o restaurantes. Sin embargo, el 20 de julio de 2020, el mensaje al respecto fue justamente el contrario: quedarse en casa y mantener el aislamiento. Los controles se endurecieron, lo cual constituyó un duro golpe para el comercio y la gastronomía, ya, por cierto, bastante retraídos por efecto del aislamiento preventivo.

Y, aunque por estos pandémicos días, casi las únicas noticias vinculadas a la muerte tengan que ver con exactas estadísticas y números precisos —tengamos en cuenta que ya se ha lanzado en la UBA la Licenciatura en Ciencias de Datos, un perfil muy bien pago y requerido por las empresas—, también ocurrieron, sin embargo, innumerables muertes *otras*. Me refiero a fallecimientos no vinculados al COVID-19 que pasaron mucho más inadvertidos, aunque algunos incluso hayan ocurrido en plena calle. Solo me remito a dos de ellos.

En la ciudad de Córdoba, el 7 de julio del año de la pandemia, muere de frío una joven en situación de calle, en plena plaza San Martín. Lugar demasiado central y público, tanto para dormir como para morir.

Una semana después, el 14 de julio, en un baldío de Pinamar, muere de hipotermia Raúl Pagano, exmúsico de Bersuit Vergarabat, Fabiana Cantilo y Fito Páez, además de ser padre de dos hijos. Vivía en situación de calle desde hacía un tiempo, sin haber podido superar problemas de adicciones, según las noticias. Por su parte, la joven fallecida en Córdoba padecía problemas psiquiátricos.

Ahora bien, aunque habitualmente y sobre todo en el invierno, se activan protocolos solidarios para el resguardo de la gente en situación de calle, siempre se esgrime la legítima razón de la imposibilidad de ayudar a las personas que no desean ser asistidas. Esto puede ser por causa de algún problema psiquiátrico o de otra índole que, sin duda, no deja de estar vinculado a la indigencia o a la desprotección. En el caso del exmúsico, que deambulaba por las calles de Pinamar como indigente, sin hogar, como si no hubiera tenido una familia ni amigos ni profesión —que, en su caso, la tuvo a su elección, como también tuvo una educación—, ¿tampoco había alguna forma de ayudar?

La noticia se transmitió en los medios periodísticos sin ningún tipo de reflexión o de interpretación al respecto. La prensa comentaba por esos días que la mujer fallecida vivía en unos colchones frente al Cabildo de Córdoba. En último término, se llega a la interpelación de los organismos municipales pertinentes —el caso de la joven de Córdoba se comentó el 8 de julio de 2020 en varios programas radiales y televisivos locales—, a quienes les correspondía asistir a esta persona. Estos, al ser consultados, responden por ella —que ya no puede hablar— alegando que ella había estado en los programas de asistencia de la Municipalidad, pero que desde abril se había retirado *por voluntad propia*. Se están refiriendo a una indigente que, además, tenía un tratamiento neuropsiquiátrico ambulatorio. La libertad, antes que nada. Antes que la asistencia a la *nuda vida*... por la que ahora nos desgarramos las vestiduras. Estamos hablando de condiciones vitales básicas. Alguien en condiciones de indigencia decide no dejarse ayudar... ¿y listo? ¿Ahí termina todo lo que es posible hacer al respecto?

Sin embargo, la muerte globalizada, previsible, estadística y controlable, vinculada a la pandemia, importa hoy más que nunca a los gobiernos y a los medios de comunicación. Las estrellas hoy ya no son deportistas ni actores de Hollywood ni *pop* o *rock stars*, sino los médicos infectólogos y epidemiólogos. Aunque hoy, quizá sean tan o más

indispensables los médicos terapistas y hasta psicólogos y psiquiatras. Sin embargo, aquellos han sido y son casi los únicos referentes de consulta en estos largos e interminables meses.

## Leer lo que el virus no dice

Mientras tanto, en el ambiente intelectual, en medio de tantas Sopas —en alusión a la pionera *Sopa de Wuhan* (2020), compilado de la primera hora de la pandemia, que reúne reflexiones de algunos pensadores contemporáneos occidentales acerca de la epidemia global, a la que luego le siguieron y le siguen otras similares—, en medio de tantas reflexiones realizadas al calor de las circunstancias, resulta iluminador el pensamiento del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos.

El autor enmarca la pandemia biológica en la “pandemia neoliberal”, por lo cual “el coronavirus no es una situación de crisis contrapuesta a una situación de normalidad, sino una cuarentena dentro de otra cuarentena” (de Sousa Santos, 2020a, párr. 14).

Si no queremos que la pandemia se constituya en un “significante vacío” (Segato, 2020, p. 76); hemos de apelar a una interpretación responsable y ética. Si se trata de una “irrupción de lo real” (p. 76), ¿quién puede adueñarse de su interpretación?

También, las estadísticas requieren una apropiada interpretación. Sin embargo, tampoco se trata de opinar sin más ni más.

El colmo de la indecencia de estos tiempos queda manifiesto en la circulación de ciertas *fake news* negacionistas y conspiratorias. Estas noticias están interesadas en una interpretación paranoide y especulativa de un suceso global tan penoso y dramático, que ha marcado definitivamente el comienzo de la nueva década con el sesgo de una incertidumbre radical.

Otro peligro lo constituyen las interpretaciones hegemónicas legitimadas que acaban siendo naturalizadas, a veces sin ningún tipo de indagación y/o revisión crítica. Sobre todo si cuentan con el aval de organizaciones internacionales prestigiosas, como la OMS.

Boaventura de Sousa Santos también ha analizado la interpretación de la pandemia realizada por algunos pensadores virales, que “escriben sobre el mundo, pero no con el mundo” (2020b, p. 12). En su libro *La*

*cruel pedagogía del virus*, advierte los peligros del abordaje intelectual de un tema como este:

La pandemia otorga una libertad caótica a la realidad y cualquier intento de aprehenderla analíticamente está condenado al fracaso, ya que la realidad siempre va por delante de lo que pensamos o sentimos sobre ella. Teorizar o escribir sobre ella es poner nuestras categorías y nuestro lenguaje al borde del abismo. Como diría André Gide, es concebir a la sociedad contemporánea y su cultura dominante como una “puesta en abismo”. Los intelectuales son los que más deberían temer esta situación (...) En otras palabras, como si la claridad de la pandemia creara tanta transparencia que nos impidiera leer y mucho menos reescribir lo que estábamos registrando en la pantalla o en papel. (p. 12)

En su libro, ejemplifica estas palabras con los primeros aportes sobre la pandemia de Giorgio Agamben y de Slavoj Žižek, a quienes reubica en este contexto excepcional, en la *retaguardia* del pensamiento, argumentando que el momento de los intelectuales de vanguardia ha concluido. Asumiéndose como *intelectuales de retaguardia* deben, por lo tanto, atender las situaciones de los ciudadanos comunes y teorizar a partir de ellas, dando de alguna manera voz a sus necesidades. De esta manera, deben impedir que esta voz sea asumida, como ocurre en muchos países, por “pastores evangélicos conservadores o imanes islámicos radicales, apologistas de la dominación capitalista, colonial y patriarcal” (de Sousa Santos, 2020b, p. 13).

En referencia a Agamben, de Sousa Santos (2020b) considera que “la excepcionalidad de esta excepción” no le permitió pensar que “hay excepciones y excepciones” (p. 13). Por lo tanto, en el futuro, no solo tendremos que distinguir entre un estado democrático y un estado de excepción, sino también entre un estado de excepción democrático y otro anti-democrático. Con respecto a Žižek (quien por el mismo tiempo declarara que la pandemia demostraba que el *comunismo global* era la única solución futura), señala que su propuesta respondía a teorías planteadas en tiempos *normales*, pero fue completamente irrazonable en tiempos de “excepción excepcional” (p. 13). De Sousa Santos concluye al respecto que ambos tuvieron que reconsiderar sus posiciones.

En estos ejemplos del sociólogo portugués, no es considerado el hoy tan viralizado filósofo surcoreano —radicado en Berlín— Byung

Chul Han. Sin embargo, sí es abordado tanto por el propio Žižek en *¡Pandemia!* (2020) como por otros autores, a partir de su mirada inicial sobre la epidemia global expresada en “La emergencia viral y el mundo de mañana” (Han, 2020) publicado en marzo del 2020 en *El País* de Madrid.

A su vez, Esteban Montenegro y Francisco Mazzucco dedican un capítulo de su reciente libro, *Un mundo que apesta* (2020), a polemizar con Byung Chul Han, definiéndolo como un “gran paisajista” que “pinta interesantes cuadros de su época” (p. 14), por cierto bastante originales, pero que,

(...) ante la irrupción de lo real y la necesidad de imbuir sus originales caracterizaciones sociológicas de sustancia filosófico-política, el autor muestra la tela de la que está hecho. Por algo es aplaudido en Occidente: ¿a qué época no le gusta que le hablen de sí misma y le cuenten todo acerca de sí? ¿y qué mejor para la falsa conciencia liberal occidental que esta aproximación se diga “crítica”? (Mazzucco y Montenegro, 2020, p. 14). (...) para Byung-Chul Han, inmigrante obediente a su huésped multicultural, la historia de Europa comienza con... la Unión Europea. ¡No hay pasado, sino culpa! (p. 18)

Žižek (2020), por su parte, también realiza una crítica a Han a partir de uno de sus numerosos libros, *La sociedad del cansancio* (2010), cuyo resumen “desvergonzadamente” [sic] (p. 16) toma de Wikipedia, quizá a propósito:

Si bien Han ofrece observaciones perspicaces sobre el nuevo modo de subjetivación del que podemos aprender mucho —lo que él discierne es la figura actual del superyó—, sin embargo, creo que hay que hacer un par de aclaraciones críticas. En primer lugar, las limitaciones y restricciones definitivamente no son sólo internas: se están imponiendo nuevas reglas estrictas de comportamiento, especialmente entre los miembros de la nueva clase “intelectual”. (Žižek, 2020, p. 16)

En este punto, Žižek menciona algunos casos en los que ciertos intelectuales fueron presionados —a la hora de recibir distinciones— por sus opciones ideológicas y geopolíticas. Por lo tanto, algunos de

ellos se “autoexplotarían”<sup>1</sup> al aspirar a ciertos reconocimientos, con el fin de no ser arrojados al ostracismo.

Así, obtenemos una nueva división del trabajo: trabajadores autónomos y auto-explotados (descritos por Han) en el Occidente desarrollado, trabajo debilitante de la línea de montaje en el Tercer Mundo, además del creciente dominio de los trabajadores de cuidados humanos en todas sus formas (cuidadores, camareros...) donde también abunda la explotación. Sólo el primer grupo (autónomos, a menudo trabajadores precarios) encaja en la descripción de Han. (Žižek, 2020, p. 18)

Desde la perspectiva del filósofo esloveno, Han ha simplificado la explotación humana presente en la lucha de clases a la sola idea de la autoexplotación, en la que el yo se somete ahora a limitaciones internas y al autocontrol (que antes eran externos), y que ahora toman la forma de intentos de logro y de optimización compulsivos. Pero dicha atribución solo corresponde a un solo tipo de trabajador, según Žižek, aunque todos sufran el *cansancio* de la explotación, de algún modo o de otro. Han se ha olvidado del resto, de los que ni siquiera tendrían la opción de autoexplotarse y, con semejante olvido, quizá peca de ser funcional al sistema que tan acertadamente describe.

Ahora bien, en función de este debate actual sobre la pandemia que mantienen algunos reconocidos intelectuales y que a grandes rasgos se ha intentado sintetizar, proponemos recurrir, una vez más, al pensamiento de Walter Benjamin, manifiesto principalmente en las *Tesis de Filosofía de la historia* y en el *Libro de los Pasajes*. Dice Benjamin (1973) en la quinta tesis: “La verdadera imagen del pasado transcurre rápidamente. Al pasado sólo puede retenerse en cuanto imagen que relampaguea, para nunca más ser vista, en el instante de su cognoscibilidad” (p. 2). La “hora de la legibilidad” (o el “ahora de la cognoscibi-

---

1 Para Han, la explotación del yo es mucho más fatal que la explotación desde el exterior, porque está vinculada a un sentimiento de libertad. Al mismo tiempo, es más eficiente y productiva que la explotación externa, porque al elegir, el sujeto se explota hasta que se derrumba. Ese parece ser el engaño del sistema. Tal es la hipótesis de su libro *Psicopolítica*, en el que explica que “quien fracasa en la sociedad neoliberal del rendimiento se hace a sí mismo responsable y se avergüenza, en lugar de poner en duda a la sociedad o al sistema. En esto consiste la especial inteligencia del régimen neoliberal (...) En el régimen neoliberal de la autoexplotación uno dirige la agresión hacia sí mismo. Esta autoagresividad no convierte al explotado en revolucionario, sino en depresivo” (Han, 2014, p. 18).

lidad” (Agamben, 2006, p. 141) define, según el filósofo italiano, “un principio hermenéutico genuinamente benjamiano” (p. 141), que podría ser apropiado para pensar los tiempos que corren. Este principio es “la contrapartida exacta del principio corriente, según el cual toda obra puede ser en cualquier instante objeto de una interpretación infinita, (infinita en el doble sentido de que no se agota jamás y de que es posible independientemente de su situación histórico temporal)”, dice Agamben (p. 141). Este principio supone que “toda obra, todo texto, contiene un indicativo histórico que no señala sólo su pertenencia a una determinada época, sino que dice también que llega a su legibilidad en un determinado momento histórico” (p. 141).

El texto u obra que deberíamos pensar e interpretar apropiadamente, en función del momento histórico actual, tal vez no sea precisamente la pandemia con su cúmulo de datos fácticos y estadísticos, por más reales que estos sean. La obra a analizar, en primer lugar, cuyo momento histórico de lectura ha advenido, es precisamente la otra pandemia que refiere Boaventura de Sousa Santos: la pandemia del neoliberalismo, con sus consecuentes cuarentenas impuestas a gran parte de la humanidad y preexistentes a la actual.

Dice Benjamin (2005), que para hacer presentes las cosas debemos “plantarlas en nuestro espacio (y no nosotros en el suyo). (...) No nos trasladamos a ellas, son ellas las que aparecen en nuestra vida” (p. 224). Frente al relato acumulativo y autocomplaciente, en ocasiones totalitario, creado por el historicismo, se impone la necesidad de otra escritura de la historia y de los sucesos actuales, a partir de una hermenéutica de la discontinuidad, más que de la tradición.

Benjamin concibe las imágenes dialécticas como “constelaciones críticas de pasado y presente”, que transmiten una tradición de discontinuidad, al provocar “un cortocircuito en el aparato histórico-literario burgués” (Buck-Morss, 1995, p. 318). De ahí, precisamente, el diseño de “pasarle a la historia el cepillo a contrapelo” (Benjamin, 1973, p. 3). El momento histórico actual quizá sea más que propicio para *cepillar* el neoliberalismo a *contrapelo*, al que de una vez por todas le ha llegado su *hora de la legibilidad*, en función de una circunstancia global tan crítica y peligrosa como la que nos atraviesa.

Los hechos están ante nuestros ojos. Hoy más que nunca, se impone lo fáctico. Lo que nos faltan son legítimas, fundadas y desinteresadas

das interpretaciones de los hechos. Al neoliberalismo le ha llegado su *hora de la legibilidad* en este momento crítico y peligroso, de la mano de la pandemia. Sin embargo, esa lectura no es tan sencilla de realizar, ya que se trata de *leer lo que nunca fue escrito*<sup>2</sup>.

## Confinados y desnarrativizados

Por otra parte, en los actuales tiempos de confinamiento, se vuelve muy difícil adquirir una perspectiva narrativa de la vida. El tiempo se ha desconfigurado rápidamente. Solo hay reposo y espera para la mayoría. Para otros, los necesarios, los *esenciales*, una aguda interpe-lación (y, por ende, una aceleración) instantánea y constante. Ahora bien, cuando las noticias son todos los días las mismas e, incluso, cada vez peores —aun basadas en información fáctica y en confiables esta-dísticas—, ¿cómo hallar en estos tiempos un incipiente hilo narrativo, una mínima configuración temporal propicia para un relato?

Al respecto es muy iluminador otro texto del prolífico Byung Chul Han, *El aroma del tiempo* (2009):

La des-temporalización hace que desaparezca cualquier tensión nar-rativa. El tiempo narrado se descompone en una cronología vacía de acontecimientos. Deberíamos hablar de una enumeración, más que de una narración. Los acontecimientos no se imprimen en una imagen coherente. Esta incapacidad de síntesis narrativa y también temporal, genera una crisis de identidad. (p. 23)

La desnarrativización, sin embargo, genera un movimiento sin guía alguna, sin dirección, un zumbido indiferente a la aceleración. La supre-sión de la tensión narrativa comporta que los acontecimientos, al no

---

2 “Leer lo que nunca fue escrito” (Benjamin, 1996, p. 86), dice una de las notas que se encontraron en vistas a la redacción de las *Tesis*, referidas a la memoria histórica, que no tiene nada de acumulativo, pues no carga el presente con la suma de acontecimientos que este último tendría que conservar. El *mal de archivo* del historicismo apunta justamente a esta ansia de conservación y acumulación de documentos, en función de una concepción del tiempo histórico como lineal y cronológico, en aras del progreso. Agamben (2006) termina su reflexión de *El tiempo que resta* con palabras de Benjamin: “La imagen leída en el ahora de la cognoscibilidad, porta en grado sumo la marca de ese momento crítico y peligroso que se halla en la base de toda lectura” (p. 142).

estar ya encauzados en una trayectoria narrativa, deambulen sin rumbo. (p. 27)

Así parece comportarse la trayectoria del COVID-19, de manera azarosa, indomable e impredecible. Aunque puedan ya haberse escrito algunas historias, crónicas y narraciones sobre el confinamiento, sin embargo, la pandemia, con sus medidas consecuentes de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, es antinarrativa *per se*. Sobre todo, porque empequeñece el tiempo, que parece no querer transcurrir... El virus mismo tiene otros tiempos. O, tal vez, el virus es *sin tiempo*. Aunque no haya mal que dure cien años, al no poder producirse proyectos nuevos ni cambios de estado sustanciales y perceptibles de vida en el transcurrir de las semanas y los meses del confinamiento, en un contexto de indefinición e incertidumbre continuas, es como si el tiempo nunca pasara, lo cual conlleva una *ralentización de la experiencia*:

La aceleración y la desaceleración tienen una raíz común en una des-temporalización narrativa. Son manifestaciones distintas del mismo proceso. La focalización en la aceleración esconde el proceso, que también se manifiesta en las formas de reposo y ralentización. La des-temporalización no permite que tenga lugar ningún progreso narrativo. El narrador se demora en los acontecimientos más pequeños e insignificantes, porque no sabe distinguir lo que es importante de lo que no lo es. La narración implica diferencias y elecciones. (Han, 2009, p. 22)

La información a la que nos vemos sometidos presenta un nuevo paradigma, con una temporalidad muy diferente, plausible de relacionar con lo que Han (2009) describe como manifestación de un tiempo atomizado o *un tiempo de puntos*. Entre los puntos se abre necesariamente un intervalo vacío, en el que no sucede nada, y que causa aburrimiento. O se presenta como una amenaza, puesto que donde no sucede nada, está la muerte. De este modo, el tiempo de puntos siente el impulso de suprimir o acortar los intervalos vacíos. Además, “la atomización, el aislamiento y la experiencia de discontinuidades también son responsables de diversas formas de violencia”, dice Han (2009, p. 17).

La historia deja lugar a las *informaciones*, que no tienen ninguna amplitud ni duración narrativa. No están centradas ni siguen una di-

rección. En cierto modo, son subjetivas o sujetas a opinión. La historia, en cambio, ilumina, selecciona y canaliza el enredo de acontecimientos, al imponerle una trayectoria narrativa lineal: “Si esta desaparece, se arma un embrollo de informaciones y acontecimientos que da tumbos sin dirección. Las informaciones no tienen aroma. En eso se diferencian de la historia” (Han, 2009, p. 20).

¿Qué consecuencias narrativas traerá el actual embrollo informativo y estadístico que arrastra esta pandemia y sus confinamientos? ¿Qué ocurre cuando la interpretación de la pandemia queda solo en manos de quienes manejan los datos biológicos, bajo el resguardo del presupuesto —compartido por todos o casi todos— de que la primacía la tiene siempre la vida (la *nuda vida*)? Aún más allá de eso, ¿qué ocurre cuando corroboramos que efectivamente la primacía la tiene siempre la naturaleza, de la que obviamente somos parte, y con la que deberíamos también, desde siempre, establecer acuerdos?

Aunque, de manera más o menos localizada, ya exista una experiencia humana ante ciertos desastres naturales, ahora, sin embargo, el *efecto mariposa* ha sido inmediato e inminentemente global. El espacio parece haberse desmaterializado, aunque estemos más arraigados e inmovilizados que nunca.

La globalización, de la mano del neoliberalismo, precede y envuelve la pandemia; por lo tanto, la pandemia, como consecuencia de un sistema globalizado en crisis, implica la expansión de un virus que se manifiesta de manera ubicua, con una monstruosidad oculta, invisible, pero tremendamente eficaz a la hora del contagio, tanto local como global. Al respecto, viene al caso la siguiente reflexión de Mabel Moraña (2017) sobre la monstruosidad, en el contexto de la modernidad capitalista:

el carácter del monstruo se destaca como *dispositivo cultural* orientado hacia una *interrupción* productiva de los discursos dominantes y de las categorías que los rigen. Siempre benjaminianamente, el monstruo revela en la realidad lo que los ideogramas de la racionalidad occidental han obnubilado, creando un campo de significaciones que desnaturaliza el mundo conocido sometiéndolo a otras lógicas, poniendo a prueba su umbral de tolerancia, desfamiliarizándolo (...) Como el ángel de la historia, con el cual comparte su condición sobrenatural, el monstruo moderno está en lucha contra “el huracán del progreso” y contra

las concepciones de la historia como avance lineal y necesario, que no interroga su propio curso ni los escombros que produce el transcurso incesante del tiempo. El monstruo *arruina el statu quo*, “el cortejo triunfal” de la modernidad, al develar algo que debió haber permanecido oculto... (p. 23)

Sin embargo, pensar que solo ha de priorizarse la *nuda vida* puede ser también, más que una falacia, un eufemismo. Si la vida biológica en verdad importa, no moriría gente de frío en las calles, por ejemplo. Quizá no se está procurando proteger tanto la vida, como al sistema que debe ampararla en todos sus aspectos. Y por cierto que intenta hacerlo, pero ¿por qué defender la vida en un contexto de pandemia y no hacerlo siempre, ante cualquier circunstancia que la amenaza, como la pobreza, la falta de alimentos apropiados, abrigo, asistencia sanitaria y servicios básicos para toda la población, principalmente, para la más vulnerable? ¿Por qué ahora sí es tan importante la vida? ¿Antes, acaso, no lo era? ¿Por qué la vida que se defiende es la amenazada por el COVID-19 únicamente, y no por otros flagelos y enfermedades preexistentes?

Pareciera como si recién ahora fuese realmente importante que el sistema sanitario alcance para todos, como si estuviéramos a punto de comprender que descuidar a uno solo, es descuidarnos a todos. Aunque esto sea válido para todos los males que nos amenazan como humanidad, quizá recién lo estamos comenzando a vislumbrar con mayor contundencia, en medio de tantas incertidumbres, a partir del esparcimiento de este diminuto virus con su monstruoso poder de contagio: el COVID-19, *el pedagogo cruel*.

## Bibliografía consultada

- Agamben, G. (2006). *El tiempo que resta. Comentario a la carta a los romanos*. Trotta.
- Benjamin, W. (1973). *Tesis de filosofía de la historia*. Taurus. [https://epistemologiauv.files.wordpress.com/2014/08/benjamin\\_tesis\\_1940.pdf](https://epistemologiauv.files.wordpress.com/2014/08/benjamin_tesis_1940.pdf)

- Benjamin, W. (1996). *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. Arcis-LOM.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los Pasajes*. Akal.
- Buck-Morss, S. (1995). *Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes*. Visor.
- De Sousa Santos, B. (2020a). El virus es un pedagogo que nos intenta decir algo, el problema es saber si vamos a escucharlo / Entrevistado por J. Marcos y Ma. Angeles Fernández. *Ethic*, (09). <https://ethic.es/entrevistas/boaventura-de-sousa-santos-coronavirus/>
- De Sousa Santos, B. (2020b). *La cruel pedagogía del virus*. Akal.
- Han, B. (2009). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Lectulandia. <https://lectulandia.eu/book/el-aroma-del-tiempo-2>
- Han, B. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Han, B. (2020, 22 de marzo). La emergencia viral y el mundo de mañana. *El País*. <https://elpais.com/ideas/2020-03-21/la-emergencia-viral-y-el-mundo-de-manana-byung-chul-han-el-filosofio-surcoreano-que-piensa-desde-berlin.html>
- Mazzuco, F. & Montenegro, E. (2020). Byung Chul Han y el retroceso ante lo real. En E. Montenegro (comp.), *Un mundo que apesta. Soberanía y Comunidad en el Orden Pospandemia* Polémicas con Slavoj Žižek, Byung-Chul Han y Yuval Harari. (pp. 14-31). Nomos.
- Moraña, M. (2017). *El monstruo como máquina de guerra*. Iberoamericana-Vervuert.
- Meyers, N. (dir.). (2015). *El pasante de moda* [película]. Warner Bros.
- Segato, R. (2020). Coronavirus: Todos somos mortales. Del significante vacío a la naturaleza abierta de la historia. En A. Grimson

(comp.), *El futuro después del COVID-19* (pp. 76-88). Presidencia de la Nación Argentina. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el\\_futuro\\_despues\\_del\\_COVID-19\\_o.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el_futuro_despues_del_COVID-19_o.pdf)

Žižek, S. (2020). ¡Pandemia! *El COVID-19 sacude al mundo*. CEOPS (Centro De Estudios De Orientación Psicoanalítica). <https://dialektika.org/wp-content/uploads/2020/04/Pandemia-Slavoj-Žižek-.pdf>



# Aislamiento con voz de infancia

*Memorias y experiencias de  
ciudad de un niño en  
contexto de ASPO*

Nadia Victoria Wenk\*

*Giraba el niño en el aire, era la pequeña parte de un cuento.*

(Andruetto, 2014, p. 8)

## Introducción

Este ensayo deriva de la propuesta pedagógica desarrollada en el seminario electivo “Memorias urbanas” dictado por Miriam Abate

\* Estudiante avanzada de la carrera de Licenciatura en Antropología y ayudante alumna en las cátedras Teoría Antropológica I y Arqueología de Grupos Cazadores-recolectores, Departamento de Antropología (FFyH-UNC).

 wenknadia@gmail.com

Daga, durante el primer cuatrimestre del año 2020. Presenta algunas reflexiones que surgen de una comunicación mediada por tecnologías con una persona de mi entorno familiar. El desafío fue explorar cómo construimos memorias urbanas en el actual contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), decretado por el Gobierno nacional a raíz de la pandemia de COVID-19.<sup>1</sup>

En este caso, me resultó interesante conversar con mi sobrino Lautaro de tres años de edad, residente en la provincia de Jujuy, con quien mantengo un vínculo de proximidad pese a las distancias físicas, puesto que yo vivo en la provincia de Córdoba. A partir de ese diálogo con él, intentaré reflexionar en torno a la cuestión de narrar una experiencia de ciudad desde el punto de vista de un niño. Analizaré cómo vivió y contó su primera salida planificada en el contexto de flexibilización del ASPO, presentada desde el punto de vista de un niño.

## **Vamos a hacer un juego: relato de una negociación**

Inicialmente, cuando decidí conversar con Lautaro para saber cómo estaba viviendo su aislamiento, no pensé en la dificultad que implica iniciar una conversación que sea espontánea y lúdica, y que, a la vez, pudiera mantenernos dentro del tema de mi interés. Por otro lado, la conversación se iba dando junto con intervenciones que realizaban los padres, lo que me llevó a pensar en cómo la mirada adultocéntrica sesga, muchas veces, nuestra actividad de investigación, no solo llevando la idea de adultez al centro de las cuestiones, sino también al atribuirle cierto grado de autoridad sobre el niño y sus conductas.

Con estas precauciones en mente, me propuse conversar con Lautaro y aquí presento fragmentos de la charla realizada a través de una videollamada por WhatsApp entre Lautaro, Soledad (la madre) y Leandro (el padre), familia nucleada en la provincia de Jujuy.

El día 16 de mayo de 2020, convenimos con Soledad que llamaría para preguntarle a Lautaro por el aislamiento que estábamos viviendo. A pesar de haber acordado el horario a las 17 horas, me escribió nueva-

---

<sup>1</sup> Ver: Decreto 297 de la Presidencia de la Nación Argentina (2020).

mente con la finalidad de retrasar media hora el encuentro virtual, a lo que respondí que estaría disponible para el horario en que les quede cómodo, con lo que volvió a responder por mensaje de texto: “Mejor no tan tarde porque ya tipo 7 en general está con menos pilas”. Luego, agregó: “Tené en cuenta que acá en Jujuy ya estamos retomando algunas actividades, de todos modos vos preguntale y después yo te cuento un poco”.

Luego de que Soledad trazara un panorama del contexto, hablé con Lautaro. Estaba sentado en un sillón abrazado a su padre, mientras la madre estaba de pie junto al teléfono, observándolos. A continuación, transcribo el encuentro:

Yo: —Vamos a hacer un juego de preguntas de la cuarentena, ¿querés?

Lautaro: —Sí.

Yo: —¿Te cortaste el pelo, Lauti?

Lautaro: —Sí, el papá me lo cortó.

Yo: —Qué bien que corta el pelo el papá.

Lautaro: —Sí con la tijera todo por acá, el papá.

Yo: —¿No fuiste a la peluquería?

Lautaro: —Sí. No. (La mira a Soledad)

Soledad: —Te están mintiendo, es el padre que le sopla las respuestas. (El padre se levanta riéndose y se va de la habitación).

Soledad: —Bueno, ahora contestale bien a la tía Nana que quiere saber cómo estás en la cuarentena.

Lautaro: —Que me muestre un juguete...—. Dirigiéndose a Soledad.

Soledad: —Decile a la tía Nana— comenta, dirigiéndose a su hijo—. Quiere que le muestres un juguete— me indica a mí.

Lautaro: —Mostrame un juguete, tía Nana.

Le muestro un muñeco de la serie animada Hora de Aventura que mueve los brazos.

Yo: —¿Te gusta?

Lautaro: —Sí, ahora te cuento.

A poco de iniciada la charla, tuve que vérmelas con un obstáculo epistemológico y operar una ruptura con mi sentido común. La escena invita a una reflexión metodológica sobre cómo pensar las infancias en relación con el lugar de los adultos.

Mi lugar de investigadora/tía (así como los de Soledad y Leandro) se fue configurando en la interacción a través de las negociaciones que tensionaron la pretendida autoridad adulta. Lautaro comprobó inicialmente que podía, de alguna forma, controlar la situación y que era él quien tenía algo a lo que yo quería llegar (su experiencia). Así, recuperar las miradas, memorias y experiencias en torno a la ciudad que habita en contexto del ASPO no solo me colocó frente a una dificultad metodológica. Pensando en términos de gestión de infancias, es también una posibilidad de conocer las tensiones que se generan entre la experiencia de los niños y los sentidos que los adultos les asignan.

Cuando hablé con Lautaro en el mes de mayo, comenzaban a reducirse las restricciones respecto al aislamiento en la capital de Jujuy. Se habilitaron negocios con permanencia como las peluquerías, bares, confiterías, restaurantes, *shopping*, paseos y galerías (Cuarentena: nuevas actividades habilitadas en Mendoza, Salta y Jujuy, 2020), teniendo en cuenta la circulación reglamentada por la finalización del D.N.I.:



**Fuente:** El esquema de circulación no tendrá cambios (2020).

Yo: —¿Fuiste a la peluquería hoy?

Lautaro: —Sí.

Yo: —¿Y queda lejos la peluquería de la casa?

Lautaro: —Un poquito, porque fui y me cansé un poquito, paré para descansar. No es muy lejos, es un poquito.

Yo: —¿Fueron caminando?

Lautaro: —Sí.

Yo: —¿Y qué viste cuando fuiste a la peluquería?

Lautaro: —Vi un perrito, un colectivo y un dinosaurio.

Yo: —¿En serio?

Lautaro: —Sí. (Risas)

Soledad: —Te está mintiendo, jugamos a que nos perseguían los dinosaurios para que corra y se canse un poco, como queda en subida el camino, aproveché porque si no después no duerme. Y lo de lejos que le preguntabas, serán quince cuadras como mucho, pero como íbamos corriendo paró a descansar. Fuimos en cole y volvimos caminando.

Tres cuestiones llamaron mi atención: por un lado, cómo la experiencia de ciudad queda inscripta en los cuerpos, punto en el que Sennett (1997) propone que:

Es evidente que las relaciones espaciales de los cuerpos humanos determinan en buena medida la manera en que las personas reaccionan unas respecto a otras, la forma en que se ven y escuchan, en si se tocan o están distantes. (p. 19)

Completando la idea, más adelante en el mismo texto agrega: “El movimiento articula, especifica e individualiza la experiencia” (p. 294).

Otro punto son las percepciones diferenciadas tanto en tiempo como en espacio que tienen Lautaro y su madre a la hora de medir su transitar por la ciudad. Podemos relacionar este punto con lo dicho por Sennett pensando la discursividad de la experiencia como articulación corporalidad-espacialidad y el sentido con el que se genera dicha articulación: en el caso de Lautaro, a partir de la imaginación y el juego; en el caso de Soledad, desde una perspectiva más empirista.

Y, por último, consideramos el hecho de jugar con la imaginación como forma de hacer espacio, de *practicar la ciudad* en el sentido propuesto por De Certeau (1996):

Hay espacio en cuanto que se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable del tiempo. El espacio es un cruzamiento de movibilidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que allí se despliegan. Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales. (...) A diferencia del lugar, carece pues de univocidad y de la estabilidad de un sitio "propio".

En suma, *el espacio es un lugar practicado*. De esta forma, la calle geoméricamente definida por el urbanismo se transforma en espacio por intervención de los caminantes. Igualmente, la lectura es el espacio producido por la práctica del lugar que construye un sistema de signos: un escrito. (p. 129)

Estos caminantes se relacionan entonces de manera diferencial con la ciudad. Lautaro experimenta las distancias entre su casa y la peluquería a partir del cansancio que el recorrido le provoca. Su forma de practicar el lugar es distinta a la de su madre, quien mide en cuadras perfectamente cuantificables el trayecto. Sus modos de transitar la ciudad evocan temporalidades múltiples.

Entender la ciudad a partir de representaciones, de juegos, de significaciones agregadas nos habla de la dinámica relacional existente en este caso con la madre, pero también respecto de las tensiones entre saber e imaginación aplicadas a la experiencia de ciudad-practicada-jugada. En este camino, Claudio Guerrero Valenzuela (2011), considerando el problema de la modernidad y la marginalidad<sup>2</sup> desde la mirada de Walter Benjamin, agrega que:

La figura del niño/a aparece en el pensamiento de Benjamin de manera nostálgica, pero enteramente viva en el presente evocador en su condición de coleccionista, paseante curioso y alegorista a la vez, especialmente alimentado por su posición marginal, desde la cual presencia los escombros de un tiempo en ruinas. El niño vive en la antigüedad de cada día. Para él todas las cosas son naturales y están dotadas de

---

<sup>2</sup> La infancia se considera como un *mundo desfigurado*, algo borroso e incompleto que queda a las márgenes de la ciudadanía por contar con normas propias que chocan con el sistema de valores de la adultez.

una fuerza catatónica. Su relación con ellas es totalmente mimética. Le gusta conservarlas, imitarlas y luego enmascararse con ellas, formando con todos sus enseres o adornos una especie de almacén, un “arsenal de máscaras” (50). Para el niño, cada cosa vive, está llena de ojos y oídos: es así como se inicia en la secreta vida de los objetos ordinarios y construye una jerarquización de ellas, ordenándolas y desordenándolas. (p. 6)

A partir de estas reflexiones, me pregunto: ¿Cómo genera este niño sus memorias del espacio? ¿En qué aspectos se distancia y contrapone a la experiencia de los adultos, en este caso, su madre que ha aprehendido a transitar una ciudad-memoria? ¿Cómo tramita la experiencia de corporalidad atravesada por el aislamiento?

## ¿Sabés por qué, tía Nana?

Las regularidades cotidianizadas derivadas de las políticas públicas que buscan resguardar la salud de la población son transmitidas por los adultos próximos como mandatos sociales incuestionables. En los pliegues, el malestar (¿de quién?) se manifiesta —como algo hecho cuerpo— entre los efectos no deseados del ASPO a partir de la falta de sueño; aspecto que Soledad tiene presente a la hora de planificar salidas, en la búsqueda de alternativas para evitar esa situación, en la necesidad de restituir cierto sentido de *normalidad*. En este sentido, Ángela Giglia (2020) explica que:

La pandemia ha vuelto inadmisibles el rasgo más característico de las ciudades: la aglomeración y la cercanía entre las personas en el mismo espacio. Nunca la cercanía física había sido objeto de un repudio tan fuerte como lo es ahora, cuando el contacto físico se ha convertido en una fuente de miedo que nos impone estar alerta. (...) El repliegue en el espacio doméstico conlleva un conjunto de otros desafíos y descubrimientos. Ya que no siempre las viviendas que habitamos resultan adecuadas para aguantar varias semanas sin salir y teniendo que cum-

---

3 Concepto desarrollado por Marc Augé (1998) que refiere a que cada habitante de la ciudad tiene una relación propia con los monumentos históricos que atestiguan y marcan el espacio en relación con hechos pasados que forman la historia profunda y colectiva. Así, puede decirse que las personas como individuos hacen una apropiación especial de la historia a partir de lo urbano y de su percepción de la ciudad.

plir con una serie de normas de higiene específicas, como lavarse las manos varias veces al día o cocinar en casa; o trabajar en casa todos los días estando junto a otros habitantes de la vivienda con necesidades diferentes. (pp. 295-296)

Yo: —Ah, fuiste en cole, Lauti, ¿y viste mucha gente?

Lautaro: —No mucha, más o menos, ¿sabés por qué, tía Nana?

Yo: —¿Por qué, Lauti?

Lautaro: —Porque hay cuarentena.

Yo: —Ah, claro, entonces no hay mucha gente caminando.

Lautaro: —No, no hay mucha gente caminando ni en autos, porque no pueden salir.

Yo: —¿Y vos qué haces cuando salís? ¿Te lavas las manos?

Lautaro: —No.

Yo: —¿Y haces algo distinto para salir ahora que hay cuarentena?

Lautaro: —Te tapas la boca, hay que tapar la boca, con barbijo, con pañuelo, te pones alcohol en gel— Diciendo alcohol en gel se trabó por lo que no quiso hablar más, pero lo pudo decir bien y me volvió a hablar de la rutina que ha incorporado en este contexto especial de aislamiento—. Alcohol en gel en las manos, la boca tapada y cuando volvés te lavas las manos, te bañas, te cambiás la ropa.

Yo: —¿Y viste a mucha gente con barbijo?

Lautaro: —No. No había muchas personas.

Yo: —Y las que viste, ¿tenían barbijo?

Lautaro: —No todas, el peluquero tenía barbijo y el colectivero también tenía un barbijo.

Yo: —Y el perrito que viste, ¿tenía barbijo?

Lautaro: —No, tía Nana (risas), tienen boca pero no tienen que usar barbijo, ¿sabés por qué, tía Nana?

Yo: —¿Por qué, Lauti?

Lautaro: —Porque solo las personas tienen que usar barbijo.

El ASPO, como sinónimo de cuarentena, es incorporado al vocabulario, a la experiencia de cotidianidad, nombrada y explicada desde los elementos en los que Lautaro comprueba el contexto que le cuentan los adultos próximos, en este caso, los padres. Puede verificar el cambio en su rutina de higiene, en su relación con materialidades como la

vestimenta y el barbijo y, especialmente, a partir del contacto (ahora reglamentado y reducido) con la ciudad. Es en la observación directa de los cambios en el pequeño mundo que le es cotidiano y próximo que Lautaro practica e incorpora la experiencia del aislamiento en la ciudad.

Yo: —¿Y salís a pasear, Lauti?

Lautaro: —Sí, con la mamá.

Yo: —¿Y a dónde van?

Lautaro: —Al parque, al cerro.

Soledad: —Todo por acá cerquita, en el barrio...

Lautaro: —Salgo a pasear al parque del barrio, por la casita, tía Nana —interrumpe a su madre.

Soledad: —Sale, juega al escondite, contale a la tía Nana qué haces.

Lautaro: —Salgo, juego al escondite, corro, paseo un poquito y voy a la casa.

Como vimos antes, su medición de distancias en el espacio de la ciudad tiene más relación con sus vivencias: es lejos si tiene que parar a descansar, es cerca si no se cansa. En este sentido, me pareció interesante la relación que hace con el término *barrio*: como los lugares que quedan cerca de la casa o que él experimenta como próximos, ya que no le generan cansancio. En su experiencia, no es un barrio cuyas fronteras o límites se vinculen a nombres de calles o georreferencias, sino que recurre a poner en el centro de la cuestión a su casa como marco de referencia.

Yo: —¿Y el perrito nuevo? ¿Lo sacas a pasear?

Lautaro: —No.

Soledad: —¿Cómo no? Lo llevaste a tu escondite secreto, contale a la tía.

Lautaro: —Lo saco a pasear pero no mucho, porque es chiquitito. Pero lo llevé a mi escondite secreto.

Yo: —¿En serio tenés un escondite secreto?

Lautaro: —Sí.

Yo: —¿Y dónde es?

Lautaro: — En el cerro<sup>4</sup>.

Yo: — ¿Entonces lo llevas a pasear al cerro a tu perrito nuevo?

Lautaro: — Sí, al cerro y al barrio nada más.

Yo: — ¿Y vas a la cancha?

Lautaro: — No, a la cancha no voy más.

Yo: — ¿Y al jardín?

Lautaro: — No, no voy más al jardín —Se puso serio—. El jardín cerró, ¿sabés por qué, tía Nana?

Yo: — ¿Por qué cerró el jardín?

Lautaro: — Porque hay coronavirus y los enferma a todos. Hay que ir con barbijo, pero igual cerró.

Yo: — ¿Y extrañas el jardín, Lauti?

Lautaro: — Sí. Y la escuela de fútbol también.

Yo: — ¿Cerró la escuela de fútbol también?

Lautaro: — Sí, ¿sabés por qué? Porque hay coronavirus.

Yo: — ¿Y extrañas algo, Lauti?

Se quedó unos segundos serio mirando la pantalla y después contestó:

Lautaro: — Extraño ir a ver a la abu Estela.

Yo: — ¿Hace mucho que no la ves?

Lautaro: — Sí.

Yo: — ¿Ayer no la viste?

Lautaro: — Fuimos pero no estaba, no pudo. No la vi a la abu Estela — Se dio vuelta a mirar a la madre—. No quiero que haga más preguntas la tía Nana.

Soledad: — Bueno, decile.

Lautaro: — Tía Nana.

Yo: — ¿Sí?

Lautaro: — No quiero que hagas más preguntas.

Yo: — Bueno, no hago más preguntas.

Lautaro: — Chau.

Lautaro se alejó a buscar un muñeco; la madre se acomodó para hablarme y él se puso a jugar al lado de ella. Seguimos hablando con la madre:

---

4 En una conversación anterior, me explicaba que “el cerro es en todos lados, en todos lados tenés cerquita un cerro”, expresión a la que la madre sumó que, en la calle en la que viven, empieza la elevación de un cerro, por lo que les “queda re cerca”.

Yo: —¿Y a cuánto les queda lo de Estela?

Soledad: —Y... Ahí sí es lejos, imagínate que si vos ponés en el Maps (aplicación de Google), la casa de Estela queda en una punta y nosotros nos fuimos a la otra. Es todo en línea recta, pero atravesando todo, vamos en colectivo y es una hora de viaje. Nos queda lejos. Antes no podíamos salir, pero ahora que está más reglamentado, cuando es el día de mi número lo saco y cuando podemos arreglamos para vernos, si no imagínate. Los dos se ven siempre y como el Lauti extraña a Estela, ella lo extraña a él, nos hace videollamadas todos los días, pero no es lo mismo y él extraña. Lo que más ha extrañado es eso: salir los primeros días, el jardín, la escolita de fútbol y la abuela.

En los diálogos con Lautaro, vemos cómo replica las expresiones de los adultos para dar una respuesta a mis preguntas. “Cuarentena”, “coronavirus”, “no pueden salir”, “los enferma a todos” condensan una serie de cambios en las rutinas de Lautaro y en la forma en la que venía construyendo su mundo. Implican nuevas formas de entendimiento, de dar sentido a la experiencia vivida de ruptura con la ciudad.

Otro elemento que observamos en relación con la cuarentena, que hace a los cambios en la experiencia de Lautaro, ahora contada por la madre, se asocia al mantenimiento de los vínculos, el contacto con su círculo de afectos. Si bien con la parte de la familia que vive en Córdoba se comunica a través de dispositivos virtuales, ahora estos también se convirtieron en el medio prioritario para conversar con los seres queridos que viven en la misma ciudad.

Ampliando la mirada sobre esta familia en contexto de aislamiento por pandemia, podemos pensar que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) —ahora vistas como tecnologías mediadoras de las afectividades— son facilitadoras, dentro del ámbito doméstico, de las relaciones sociales que se mantienen por fuera de los muros del hogar, como herramienta de diálogo que involucra y aproxima a todos los miembros de la familia.

Además, la experiencia del espacio doméstico se ha visto modificada. Mientras Lautaro me hablaba del paseo a la peluquería como lo que hacía durante el ASPO, Soledad tuvo que vérselas con la necesidad de reinención del espacio doméstico, acomodarlo y disponerlo de manera tal que Lautaro pueda realizar alguna actividad física:

Soledad: —Creo que te contó todo, porque yo le armo unos circuitos acá para que corra, siempre en un lugar distinto, pero más que eso no hace. Eso y juega con el perrito que trajimos. Los primeros días lo sintió más, estaba malhumorado con que quería salir y no tenía nada para hacer, lloraba con que quería ir al jardín, a la escolita de fútbol que la re extraña y a la abuela Estela.

El redescubrir los objetos y las necesidades que hacen al espacio doméstico resignifica dicho ámbito desde la imposición de permanencia y la suspensión de actividades que anteriormente se daban en otros espacios, mediados por otros tipos de sociabilidad. Retomo a Giglia (2020), nuevamente, quien especifica:

La experiencia del encierro doméstico ha puesto en el centro de la vida cotidiana a la vivienda que habitamos, poniendo de relieve tanto su comodidad como su fragilidad ante las nuevas condiciones de existencia que impone la coyuntura. (...) Ahora que el espacio público ya no sirve como mediador de los encuentros, tanto sociales como laborales, este papel es realizado por la vía de las conexiones en línea desde la casa, en un ambiente que tiene que hacer posible simultáneamente un conjunto de otras actividades, como la escuela de los niños, el trabajo de los adultos, el descanso y el esparcimiento, que recaen de improviso en la vivienda que habitamos. De un día para otro la casa se ha convertido en un lugar altamente multifuncional. Esto nos ha hecho reconsiderarla y revalorarla para adaptarla a las nuevas condiciones. (...) El reacondicionamiento del espacio doméstico permite descubrir nuevas posibilidades para el habitar. (pp. 296-297)

Hasta aquí, la experiencia contada desde dos polos (los adultos próximos, específicamente la madre, y el niño) nos permite pensar la infancia y la pandemia como proceso de impacto relacional. En este caso, Lautaro experimenta y dibuja los límites de su propio mundo, de distancias entre tipos de normalidades a las que se adapta e incorpora en el registro que usualmente los adultos consideramos como el tiempo de recuerdos que nos acompaña por el resto de la vida, el tiempo de construcción de un yo en el que nos identificamos el resto de la vida.

## Conclusiones

Ensayar la infancia como un camino de vuelta a todas las cosas que nos dejan cierto sabor a pérdida, como forma de hablar con quien habita la ciudad desde la infancia, es más un camino de aprendizaje que nos lleva a ver el mundo con ojos que pertenecen a la memoria colectiva. Es aprender a preguntar cómo incorporar un idioma que hemos olvidado o solo recordamos parcialmente.

En el contexto actual, retomar los ojos de la infancia para hablar sobre un mundo en ebullición contenido al interior del hogar nos invita a ver la forma en que los adultos son atravesados por la infancia del otro, los acondicionamientos, las precauciones y las medidas con las que una familia nuclear se encontró al transitar la nueva normalidad. A la vez, recuperamos una voz protagónica, la voz protagónica de alguien que está siendo niño mientras el mundo es atravesado por la pandemia y reescrito por el aislamiento.

Entender estas nuevas circunstancias de aislamiento a partir del juego, la imaginación, la regulación de los contactos con otros y con los espacios se nos presenta en la experiencia del contacto restringido con la ciudad y los acondicionamientos que limitan lo cotidianizado, exponiendo una serie de efectos secundarios generados por el aislamiento y nuevas necesidades a solventar. En este caso, más que la pregunta por cómo se vuelve a la normalidad previa a la pandemia, aparece el aislamiento como la experiencia que construye el mundo y resignifica la cotidianeidad, predisponiendo una serie de necesidades no contempladas tanto para pensar el desarrollo de las infancias como las paternidades/maternidades que nos invitan a preguntar qué viene después.

## Bibliografía consultada

- Andruetto, M. T. (2014). *Trece modos de mirar a un niño*. Ed. Comunicarte.
- Ap Voltarelli, M., Muñoz, L. G. & Fatou, B. L. (2018). La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes. *Política y Sociedad*, 55(1), 283-309.

- Augé, M. (1998). *La ciudad entre lo imaginario y la ficción*. Gedisa.
- Cuarentena: nuevas actividades habilitadas en Mendoza, Salta y Jujuy. (2020, 13 de mayo). *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/265587-cuarentena-nuevas-actividades-habilitadas-en-mendoza-salta-y>
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer*. I (Vol. 1). Universidad Iberoamericana.
- El esquema de circulación no tendrá cambios. (2020, 2 de mayo). *El Tribuno Jujuy*. <https://www.eltribuno.com/jujuy/nota/2020-5-2-1-0-0-el-esquema-de-circulacion-no-tendra-cambios>
- Giglia, A. (2020). Repensar las ciudades desde el encierro doméstico. En G. Delgado Ramos & D. López García (eds.), *Las ciudades ante el COVID-19: nuevas direcciones para pensar la investigación urbana y las políticas públicas* (pp. 294-302). Plataforma de conocimiento para la transformación urbana.
- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *avá*, 9, 49-59.
- Milstein, D. (2008). Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. *Sociedade e cultura*, 11(1).
- Pascual, I. R. (2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12, 65-88.
- Presidencia de la Nación Argentina. (2020). Decreto 297. *Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio*. Boletín oficial. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Sennett, R. (1997). *Carne y piedra*. Alianza Editorial.
- Soto, I. P. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, 27, 81-102.

- Tonucci, F. (1997). *La Ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Watt, V. (2011). *Infancia y sospecha*. *Grifo 23. Escuela de Literatura Creativa, Universidad Diego Portales, Santiago de Chile*.



—  
**Box III**



# Pedagogía de la presencia:

*cuando el educador no  
puede estar ahí, “presente”.  
Reflexiones en torno al acto de  
enseñar en tiempos de pandemia*

*Santiago Marcelo Álvarez\**

*(...) la presencia no es algo que se pueda aprender solo en el nivel de la mera exterioridad. Ese aprendizaje es una tarea de alto nivel que requiere de la implicación del educador en el acto de educar.*

*(Gomes Da Costa, 1995, p. 31)*

\* Profesor de Educación Tecnológica (ISPT-Córdoba capital), Técnico Superior Operador Socioterapeuta con orientación en Recreación y Educación Popular (CEV). Especialista Doc. Superior en Políticas y Programas Socioeducativos (INFOD). Tesista de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (FFYH-UNC).

 [santiago.ma.alvarez@gmail.com](mailto:santiago.ma.alvarez@gmail.com)

¿Cuántos/as de nosotros/as necesitamos la compañía, la presencia y el encuentro en el caminar de nuestra vida? ¡Cuán importante es el apego y el vínculo en las relaciones que configuramos en nuestra cotidianidad! ¡Cuán importante es la presencia!

Por consiguiente, en las siguientes líneas abordaré de manera reflexiva la importancia de la *presencia* en nuestras prácticas pedagógicas. Para ello, me situaré en los aportes de Antonio Gomes Da Costa (1995) en uno de sus textos titulado *Pedagogía de la Presencia*. Tomaré aspectos característicos de su teoría y esbozaré ideas clave que nos permitirán mirar nuestra situación actual. El carácter analítico de este escrito se llevará a cabo interrelacionando conceptos de diversos autores, buscando aclarar el panorama de la educación en tiempos como estos.

Comenzaré explicitando las nociones de apego y vínculo, para luego profundizar en estos términos más adelante. El *apego* puede ser definido por Bowlby (1983) como: “cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo” (Bowlby, 1983, p. 40).

Desde nuestra niñez hasta la adultez, exploramos nuestro mundo, buscando tramas vinculares que nos cobijen y nos hagan madurar como sujetos humanos. El apego es este tipo de conducta que desarrollamos en las etapas de nuestra vida, más específicamente en aquellas circunstancias adversas, de fatiga o enfermedad. De tal manera, logramos el alivio en el consuelo y el cuidado de un/a otro/a. La “relación de apego actúa como un sistema de regulación emocional, cuyo objetivo principal es la experiencia de seguridad” (Repetur y Quezada, 2005, p. 5) que se da en ciertas ocasiones. Esta disposición cambia lentamente con el tiempo y no se ve afectada por situaciones del momento. La conducta de apego se adopta de vez en cuando para obtener esa proximidad (Bowlby, 1976, 1983, 1988).

Sin embargo, el *vínculo* es entendido como un lazo afectivo que una persona o animal forma entre sí mismo y otro, lazo que los junta en el espacio y que perdura en el tiempo (Bowlby, 1988). Vemos una diferencia sustancial, que se va esclareciendo en el devenir de la proximidad que se establece entre personas. Lo vincular presupone la búsqueda para conseguir y mantener un cierto grado de acercamiento

hacia el objeto de apego. Va desde el contacto físico cercano bajo ciertas circunstancias hasta la interacción o la comunicación a través de la distancia, bajo otras situaciones.

El apego y el vínculo son dos factores relevantes para pensar la educación en la actualidad. Hoy, se encuentra permeada por la pandemia del COVID-19 y atravesada por el distanciamiento social que esta situación provocó.

De allí, es que pretendo reflexionar sobre la importancia de la *presencia* en nuestros actos educativos. Allí, convergen el enseñar y el aprender, como procesos que acontecen potencialmente en el encuentro, la mirada, la corporalidad, el apego y el vínculo.

En nuestros escenarios educativos, la *presencia* tanto de educadores como estudiantes ha sido reconfigurada, por medio de la educación en línea o virtual, tanto sincrónica como asincrónica.

La organización del lenguaje escolar ha tomado otra significación desde la emergente pandemia que nos ha azotado tanto a nivel nacional como internacional. Por consiguiente, el énfasis presentado en este escrito en relación con la “pedagogía de la presencia” se debe a los aportes de Gomes Da Costa (1995).

Este pedagogo brasileño, sosteniendo el trabajo socioeducativo con adolescentes difíciles, nos acerca un concepto central para interpelar las acciones educativas en este entramado sociocultural que estamos viviendo. Sostiene el autor que “hacerse presente en la vida del educando es el dato fundamental de la acción educativa (...)” (Gomes Da Costa, 1995, p. 29).

Nosotros/as, los/as profesionales de la educación, nos encontramos transitando, no solo hoy, sino desde hace un tiempo ya, una transformación de nuestras construcciones didácticas (Edelstein, 2005). En este contexto, nos encontramos en crisis por *estar presentes* en nuestros escenarios educativos.

Múltiples factores obstaculizan el interés de la presencia en nuestras enseñanzas. Creo que en esta temporada aún más. La multiplicidad de tareas de los/as docentes y la inmediatez con que se desarrolla la práctica educativa, también, transforman la aptitud de *hacerse presente*.

Otro factor es la brecha digital, que condiciona el *encuentro* con nuestros/as estudiantes. El concepto de brecha digital se “refiere a las

diferencias socioeconómicas entre aquellas comunidades que tienen acceso a los beneficios de la sociedad de la información y las que no” (Fernández y Urbas, 2020, p. 8). Nuestras comunidades destinatarias de la enseñanza de diversas asignaturas, organizadas en una estructura curricular, se encuentran en desigualdad de condiciones para acceder a la información y el conocimiento, la socialización con pares, la visibilidad y el manejo de herramientas básicas para desempeñarse en esta sociedad contemporánea.

Otro factor condicionante tiene que ver con *la conducta de apego* en las configuraciones familiares actuales. La soledad que apremia a nuestra adolescencia hoy tiene sus orígenes en el debilitamiento vincular que se vive en los hogares, sumado a ello la pobreza que atraviesan en estos núcleos. El doctor Orschanski (2018) nos aclara el panorama, considerando que “los chicos que viven en núcleos con necesidades insatisfechas sufren la versión más despiadada de la soledad (...)” (p. 83).

De la misma manera, es posible seguir nombrando un sinnúmero de condicionantes que se interponen o sirven de *distanciamiento* en el acto potente de educar. De allí, que es primordial *hacerse presente*.

Gomes Da Costa (1995) nos invita a “aprender a hacernos presente” (p. 31). El autor dice que: “La capacidad de hacerse presente en forma constructiva en la realidad del educando no es, como muchos prefieren pensar, un don, una característica, personal intransferible de ciertos individuos, algo profundo e incomunicable” (p. 31).

Convoca a los/as educadores/as a disponernos a aprender. Sostiene que es una aptitud posible de ser aprendida, mientras haya disposición interior por quien pretende educar. Esto es en la medida que exista apertura, sensibilidad y compromiso para ello. Además, es importante destacar que se trata de una aptitud que puede ser aprendida en forma conceptual parcialmente: “saber hecho de experiencias” (Gomes Da Costa, 1995, p. 34), es decir, se adquiere, fundamentalmente, en el trabajo social y educativo.

Ahora bien, en estos tiempos, cuando la *virtualidad* es un vehículo esencial para el transporte de nuestras enseñanzas, ¿es posible *hacerse presente* en este contexto? ¿La presencia como símbolo de vínculo, de relación, de intercambio, tiene las mismas características? La presencialidad en el acto de enseñar, ¿qué otros matices nos arroja?

Esos son algunos de los interrogantes que conducen esta reflexión. Intentaré esbozar algunas construcciones que nos permitan repensar y reinventar la práctica de la enseñanza hoy.

La enseñanza puede ser entendida como “un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otro” (Basabe y Cols, 2007, p. 126). En el enseñar, hay una transmisión que se produce, al decir de Philippe Meirieu (1998). Es un acto de pasaje (Terigi, 2004), donde se requiere de un otro (Alliaud y Antelo, 2014).

Por lo tanto, enseñar es una intervención destinada a mediar en la relación con un aprendiz y un contenido que se deberá aprender. Allí, la aptitud intencional de *hacerse presente* por parte del/a educador/a es sustancial. Por más que no se logre el aprendizaje que el intento de transmisión persigue, la *presencia* del maestro/a, docente o educador/a es necesaria.

Esta implicación del/a educador/a en la tarea de educar (Gomes Da Costa, 1995) convierte las relaciones educativas en actos enriquecedores para la vida de los/as estudiantes. Esta *presencia* logra *hacer escuela* desde la relación. “La atmósfera, la concentración, la interlocución, la risa, las miradas... el peso de una presencia que parece sospechar que allí hay algo que vale la pena investigar” (Duschatzky, 2020, p. 2).

El *hacer escuela* del que habla Duschatzky se lleva a cabo a través de una *pedagogía de la presencia*. Allí, los/as educadores/as debemos tomar la posta y activar relaciones en donde la *presencia* —del latín *presentia*: “cualidad de estar delante” (Pérez y Merino, 2014)— se aloje en nuestras enseñanzas e intervenciones.

La pandemia, hoy, ha condicionado las lógicas que teníamos instituidas en nuestras acciones de enseñanza, lo tenemos que hacer desde casa. Necesitamos, en muchos casos, asirnos de las herramientas tecnológicas y digitales que tenemos más próximas y, en otras ocasiones, necesitamos alfabetizarnos para afrontar esta era digital que nos arrasa.

El desafío que trajo consigo esta crisis de salud pública mundial nos obligó a gestionar las expectativas de nuestros/as estudiantes en los saberes que tenemos que transmitir desde otro lugar: el de la *no presencia*. Es decir, no podemos estar corporalmente en nuestras aulas, no podemos transitarlas, no podemos vivirlas en su cotidianidad, con

todos los condimentos que tiene la *gramática escolar* (Tyack y Tobin, 1994) de una institución educativa.

A mi criterio, se necesita, para *estar presente*, la mirada, la escucha, la diversidad de posturas corporales, la emisión de la voz, el rostro, los gestos, etc. Es decir, todo aquello que es posible en el *estar ahí*, poniendo el cuerpo.

En este sentido, quisiera proponer una serie de ideas, adaptando las premisas que propone Gomes Da Costa (1995) en su texto *Pedagogía de la presencia*, intentando enriquecer el valor de la presencia en tiempos como estos y pensando de qué manera la tecnología digital nos puede ayudar a aproximarnos a estos caminos posibles.

## **La pedagogía de la presencia compromete al/a educador/a en un estar-junto con su educando**

Hay una riqueza en esta premisa que puede ser pensada desde la *alteridad*, desde un/a otro/a que permite una conexión, una interacción o simple intercambio. O tal vez, se trate de “una pausa, un silencio, una paz que permita mirar y escuchar al Otro sin prejuicio y que le dé al sujeto una distancia en la que la alteridad radical no quede subsumida en los poderes del yo” (Orrego y Jaramillo, 2019, p. 91).

Existe una necesidad apremiante en educación con el imperativo *estar-junto*. Esta perspectiva pedagógica de la alteridad proporciona un reconocimiento y promoción del otro (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016).

Freire (2008), en una de sus “Cartas a quien pretende enseñar”, nos dice que “el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende” (p. 45). Es decir, hay un/a otro/a que necesita de mí, por lo tanto, es lo primero que importa dentro de la pedagogía de la presencia. Allí, es donde el/la educador/a debe estar pendiente y atento/a.

Hacerse presente, *estar junto* como educador/a, supone algunas ideas cruciales para pensar desde la corporalidad o, como bien dice Calméls (2011), a partir de la “gesta corporal”. Tomando nota de algunas ideas que plantea este psicomotricista, psicólogo social y escritor,

me atrevo a pensar el acto educativo desde la presencia corporal. De esa manera, luego podré pensar cómo hacemos hoy, en tiempos de pandemia, para subsanarlo.

## Los rostros en el acto educativo

Daniel Calmés (2005) sostiene que “el concepto de rostro nos liga a la historia singular de cada sujeto y a la situación particular en la que se encuentra” (p. 8). Es decir, el rostro tiene que ver con una “producción social” (Deleuze y Guattari, citado en Calmés, 2005, p. 9) y está condicionado por el contexto en donde se forma.

El rostro en el estar presente entre educadores/as y educandos tiene un papel preponderante en la trama vincular que se construye en el contexto escolar. ¿Cómo nos acercamos hoy, en medio de la pandemia, a los rostros de nuestros/a estudiantes? ¿Cómo podemos conocer el contexto que configura ese *rostro*?

Son interesantes estas preguntas para seguir pensando que no hablamos de *caras*, sino de *rostros*, con singularidades propias de la historia de vida de maestros/as y estudiantes. Calmés (2011) dice “nacemos con una cara y, sobre esa cara, construimos un rostro. (...) El rostro exhibe un aspecto nodal de nuestra identidad” (p. 6).

Considero, entonces, que todo acto educativo, a mi entender, necesita de un *estar-junto* que permita reconocer los rostros de educadores/as y educandos. Todos ellos están impregnados de historia, experiencias, vivencias adversas, dudas, inquietudes e incontables *decires* y *sentires*, que reflejan y constituyen nuestra identidad y subjetividad.

A la hora de enseñar en tiempos de pandemia, resulta complejo poder *leer* los rostros de nuestros/as estudiantes. Esas expresiones que, muchas veces en el aula, nos ayudaron a conocerlos/as, interactuar, percibir sus necesidades, saldar sus inquietudes, etc.

Por eso, cuando *el/la educador/a no está presente*, la realidad de la que estoy hablando se dificulta. Sin embargo, en muchas ocasiones, cuando las posibilidades están dadas, los medios digitales que usamos para saldar esta deuda en las clases nos aproximan, pero no del todo, ya que nos encontramos con estudiantes imposibilitados porque no han sido alfabetizados digitalmente para acceder, comprender y crear con los medios virtuales disponibles.

## Las miradas en el acto educativo

Paul-Laurent Assoun (1997, citado en Calmés, 2011) reconoce dos sentidos del término mirar. Por un lado, “la mirada es la acción de dirigir los ojos hacia algo o alguien” (p. 8). Sin embargo —agrega—, “la mirada también es otra cosa. Vale decir, la expresión de los ojos, la manera de mirar y con ello de contemplar el mundo. Del mismo modo, no es únicamente percibir, sino ‘prestar atención’, ‘considerar’” (p. 8).

Dirigir los ojos hacia alguien supone mirar. Las miradas, en el vínculo pedagógico de estudiantes y docentes, son esenciales. La atención y la consideración que los/as docentes pueden generar en sus educandos, no puede reemplazarse desde otros medios. La mirada como productora de sentidos ayuda al aprendizaje. ¿Cómo achicamos la distancia (*no presencia*) que ha provocado esta crisis, esta pandemia? ¿A través de videoconferencias en diversas plataformas? ¿A través de imágenes? ¿Cómo?

Las miradas son importantes en todo proceso de interrelación. Y se relaciona directamente con la *rostro*cidad. Aquí, es donde acontece una acción tan sensible en cualquier acto en donde se establece una intención de enseñanza. Esta acción es la sonrisa. Mirar la sonrisa de nuestros estudiantes, en su proceso de aprendizaje, en su *vivir la escuela*: ¿no es un refuerzo a la tarea de educar que ejercemos?

En esto, Calmés (2011) nos dice que:

La sonrisa es una invitación a mirar al otro, nos indica que vale la pena conectarnos con los ojos de otra persona. La sonrisa produce en la cara un efecto de iluminación que compromete al rostro en su totalidad, es por eso que no es fácil fingirla, pues no se trata sólo del arqueamiento de la comisura de los labios: la sonrisa se divisa en la mirada. (p. 7)

Cuando el/la educador/a no puede estar presente, resulta difícil divisar las sonrisas. Hay una necesidad imperiosa por divisar esa iluminación del rostro de los/as estudiantes en su vida escolar.

En este sentido, cabe aclarar que, si nuestros/as estudiantes no pueden acceder a las plataformas para las videoconferencias, será difícil o hasta imposible mirar su rostro, divisar su sonrisa. Este gesto que “es vivida como una serena confluencia de miradas, como un acuerdo gestual que oficia de espejo de dos caras” (Calmés, 2018).

## La voz y la escucha en el acto educativo

La voz y la escucha son dos componentes que se suman para reflexionar en torno a la importancia de *estar-junto* entre educadores/as y educandos. Es decir, poder ejercer una *pedagogía de la presencia* que nos permita implicarnos en el universo de nuestros/as estudiantes para enseñarles. Porque sabemos bien, al decir de Meirieu (1998), que “no hay dos alumnos que aprendan del mismo modo” (p. 10), por lo tanto, nuestra voz y escucha como educadores/as y también la de nuestros/as aprendices son elementos importantísimos para *individualizar la enseñanza* y prestar atención a sus ritmos de aprendizaje.

La voz es el aspecto corporal del lenguaje verbal. Cuando emito, muestro la voz, pongo el cuerpo (Calméls, 2011, p. 5). Hay una necesidad de volver a emitir la voz desde el *estar-junto*, desde la presencia, como componente insustituible del desarrollo educativo. Los/as docentes y los/as estudiantes necesitan emitir sus voces habitando el espacio escolar, ya que “la voz es parte de nuestra identidad” (p. 5).

La construcción colectiva de la escuela se produce en la emisión de voces. Se logra desde la polifonía, desde la pluralidad y la diversidad. Sumado a ello, la *escucha* es una acción que también debe ser aprendida, una destreza que requiere de un ejercicio intencional. Carkhuff<sup>1</sup>, científico social, define “la escucha como la habilidad para recordar y retener los contenidos verbales presentados por nuestro interlocutor, así como el tono emocional en el que son dichos” (citado en Alemany, 2001, p. 4)

Por lo tanto, podemos decir que una de las manifestaciones corporales tan necesarias en nuestras intervenciones didácticas de hoy es la escucha. Está claro que escuchar no es lo mismo que oír. Daniel Calméls (2011) nos aporta que:

Son dos fenómenos diferentes. Cuando escucho al otro estoy dispuesto a recibir su palabra y su voz, a darle un lugar en mi pensamiento, y para que esto suceda debo disponerme. El que escucha está receptivo, dispuesto a recibir al otro a través de la voz. (p. 3)

---

<sup>1</sup> Robert R. Carkhuff, Ph.D., es un científico social de renombre mundial que ha estado generando la *Ciencia de la Generatividad Humana* durante más de cinco décadas. Fue uno de los científicos sociales más citados en el siglo XX. Discípulo de Carl Rogers, su teoría se basó en la *escucha activa* como componente importante en una terapia.

En tiempos de emergencia sanitaria, nos encontramos imposibilitados a *estar ahí* para poder generar este espacio de escucha. Esto sucede porque los medios de los que disponen docentes y estudiantes en estos contextos no terminan de solucionar la distancia pedagógica que ha ocasionado la pandemia.

Hay un esfuerzo por acercarse a los/as estudiantes a través de diversos medios tecnológicos, como WhatsApp, Facebook, Zoom, entre otros. Los/as docentes están reinventándose constantemente para intentar desarrollar sus clases, como si estuvieran ahí: en la escuela, en el aula.

Sin duda, la vuelta a las aulas será un proceso de reconfiguración para todas estas acciones, tan necesarias en nuestras clases y experiencias educativas.

## **La pedagogía de la presencia se compromete a viabilizar un paradigma emancipador**

En relación con la propuesta de emancipación, Meirieu (2013) tiene aportes potentes para pensar esta *pedagogía de la presencia* que estoy intentando aclarar. Sostiene que la escuela debe transmitir saberes emancipadores. Es decir, promover una emancipación para el ser humano. Meirieu (2013) nos dice que:

(...) hay que reabrir el camino del saber dándoles al saber de estos jóvenes un camino emancipador. Deben entender que no es en la transgresión social como se van a emancipar, sino a través de una transgresión mucho mayor; la transgresión de la inteligencia en contra de los prejuicios. (p. 9)

Para que nuestros/as adolescentes logren emanciparse, es decir, que puedan adquirir su capacidad de autonomía en la vida, al decir de Meirieu (2013), la escuela necesita volver a colocar, en el centro, saberes escolares que no sean solamente utilidades escolares. Deben agregar herramientas de formación de los/as ciudadanos/as. De esta manera, nuestros/as estudiantes podrán emanciparse por medio del conocimiento.

Nuestras clases han cambiado en su modo y en su hacer, pero debemos seguir ponderando la clase a partir de una concepción de relación pedagógica (Sanjurjo, 2003, 2019). Es decir, como una tríada: docente/estudiante/contenido.

Por ello, existe una necesidad de *estar presente*, una urgencia de la mirada, por la sonrisa, por establecer vínculos sólidos, desde la corporalidad, a través de la voz y la escucha. ¿Podrán los medios tecnológicos acercarnos a esta realidad? Sigo pensando si será posible favorecer a nuestro estudiantado estableciendo saberes emancipadores: ¿Cómo? ¿De qué manera? ¿Bajo qué lógicas?

## **La pedagogía de la presencia se compromete desde una actitud empática a abordar el proceso de enseñanza**

La empatía puede ser entendida etimológicamente como “sentir-en, sentir-desde dentro (...). Requiere una introducción, pero una introducción que no anula jamás la distancia, que no sea una disolución del yo personal en el ajeno, o a la inversa, del yo ajeno en el personal” (Alemany, 2001, p. 9).<sup>2</sup>

La actitud empática es uno de los condimentos necesarios en nuestras intervenciones de enseñanza en procesos de crisis como los que estamos viviendo. Comprometernos y sostener que “la empatía es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar y de esta manera poder responder correctamente a sus reacciones emocionales” (Balart Gritti, 2013, p. 86). Esto nos posiciona como educadores/as que deseamos reivindicar los *actos presentes* que he mencionado con anterioridad.

Hay una urgencia, en la actualidad, de docentes que empaticen con sus estudiantes, que puedan *sentir en*. Es un trabajo emocional que requiere un gran esfuerzo de quien está predispuesto a enseñar. En el escenario actual, no podemos ignorar esta conducta tan rica, que permite provocar el deseo de aprender, mostrar interés, reconocer el compromiso y la responsabilidad que tenemos como educadores/as.

---

<sup>2</sup> Concepto abordado por Carkhuff.

Gomes Da Costa (1995) nos dice que:

Ser empáticos significa, ante todo, meterse en el mundo subjetivo del otro, participando en su experiencia como si fuese la nuestra y, en segundo lugar, transmitir al interlocutor la certeza de que ha sido comprendido. Se trata de una actitud exigente, que llega a ser espontánea sólo mediante el adiestramiento. (p. 29)

## **La pedagogía de la presencia se basa en la reciprocidad como una verdad de la relación educador/a-educando**

La reciprocidad se refiere a correspondencia mutua entre personas. Es decir, se trata de la forma más común de intercambio; dicho de otro modo, es el proceso de *feedback* o retroalimentación de toda relación humana.

Gomes Da Costa (1995) explica la reciprocidad como “una interacción en la que dos presencias se revelan mutuamente, una a la otra, una nueva consistencia, un nuevo contenido, una nueva fuerza (...)” (p. 61). Añade también que: “la esencia de la relación entre dos persona, donde una se inclina hacia la otra, donde una, ocupa un espacio de la vida de la otra, todo esto constituye un tipo de reciprocidad” (Gomes Da Costa, 1995, p. 63).

Todo/a educador/a debe pretender construir un proceso de reciprocidad. Las enseñanzas suponen una transmisión de conocimientos, que necesariamente es dada, repartida a otro/a. Se espera que ese/a otro/a responda, es decir, la correspondencia de ese acto educativo.

Hoy, en época de aislamiento, es bastante difícil implicarse, tanto para docentes como para estudiantes, en el proceso de *feedback*. Este último entendido como “procesos dialógicos mediante los cuales los estudiantes dan sentido a la información que tienen proveniente de diversas fuentes y, todo ello, lo utilizan para mejorar sus estrategias de trabajo y de aprendizaje” (Carless, 2016, p. 15).

Sin embargo, los diversos medios de comunicación utilizados desde las diferentes instituciones tienen intenciones de promover la retroalimentación, la reciprocidad. Se busca que nosotros/as, los/as docen-

tes, superemos las barreras y nos conectemos —como si estuviéramos *presentes*— con nuestro/as estudiantes.

Finalizando, pero a la vez abriendo un panorama de debate y discusión, considero, tal como lo describió Nicastro (2020) en una de sus conversaciones en el ISEP, que el “ir a la escuela dejó de ser normal, en tanto la presencialidad fue interrumpida por el aislamiento de forma brusca e intempestiva” (p. 3). Por ello, mis interpelaciones a lo largo de este artículo de reflexión recorrieron ciertos aspectos que suponen el abismo de la *virtualidad* y la *presencialidad* desde la pedagogía de la presencia.

Los nudos conceptuales abordados dan cuenta de un entramado de lecturas y relecturas de referentes que nos posicionan como educadores/as en un naufragio. Como podemos, estamos *surfeando* para garantizar la educación a todos y todas.

Estamos experimentando la incertidumbre, tal como dice Larrosa (2009), del “modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros” (p. 17).

Estamos *presentes*, pero mediados por tecnologías, por pantallas.

## Bibliografía consultada

- Alemany, C. (2001). *14 Aprendizajes Vitales*. Deselee.
- Alliud, A. & Antelo, E. (2014). *Gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Balart Gritti, M. J. (2013). La empatía: La clave para conectar con los demás. *Observatorio de recursos humanos y relaciones laborales*, 13, 86-87. [http://www.gref.org/nuevo/articulos/art\\_250513.pdf](http://www.gref.org/nuevo/articulos/art_250513.pdf)
- Bowlby, J. (1983). *Attachment and Loss. Volumen III, La Pérdida Afectiva*. Paidós
- Bowlby, J. (1988). *Una Base Segura: Aplicaciones Clínicas de una Teoría del Apego*. Paidós.

- Calméls, D. (2005). *Rostros*. Asociación Argentina de Psicomotricidad. <https://www.aapsicomotricidad.com.ar/assets/archivos%20descarga/publicaciones/10-rostros.pdf>
- Calméls, D. (2011). La gesta corporal. El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje. *Desenvolupa*, (32), 2-13. <http://www.desenvolupa.net/Ultims-Numeros/Numero-32-2011/La-gesta-corporal-El-cuerpo-en-los-procesos-de-comunicacion-y-aprendizaje-Daniel-Calméls>
- Calméls, D. [Daniel Calméls]. (2018, 22 de julio). *Sonreír - Reír, por Daniel Calméls* [Publicación de estado]. Facebook. <https://www.facebook.com/243919225651741/posts/1892159804161000/>
- Carless, D. (2016). Diseñar el feedback para promover el diálogo. En N. Cabrera & R. M. Mayordomo (eds.), *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 13-29). LMI.
- Duschatzky, S. (2020). No hay escuela en su nombre, sino en su relación. *FLACSO*. Diplomatura Superior en Gestión Educativa.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio & G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 139-152). Estanque editorial.
- Fernández, E. & Urbas, A. (2020). Módulo I: Contexto de época latinoamericana. Brechas y desigualdades. *Diplomatura Educar en la Cultura Digital*. Aula Abierta. Universidad de Villa María.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Ed. Siglo veintiuno.
- Gomes Da Costa, A. C. (1995). *Pedagogía de la presencia*. Ed. Losada.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar & J. Larrosa (comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Ed. Leartes.

- Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Mínguez Vallejos, R., Romero, S. E. & Pedreño P. M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la educación*, 28(2), 163-183.
- Nicastro, S. (2020, 28 de mayo). *Una mirada al trabajo de dirigir las escuelas en el escenario actual* [conversatorio]. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Ministerio de Educación de la Pcia. de Cba.
- Orschanski, E. (2018). *Intemperies. Una mirada pediátrica sobre la soledad infantil y adolescente*. Ediciones Recovecos.
- Pérez, P. J. & Merino, M. (2014). *Definición de presencia*. Definición. de. <https://definicion.de/presencia/>
- Repetur, S. K. & Quezada, L. A. (2005). Vínculo y desarrollo psicológico: la importancia de las relaciones tempranas. *Revista Digital Universitaria*, 6(11), 1-15.
- Sanjurjo, L. (2003). *Volver a mirar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Ed. HomoSapiens.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio G. y Diker G. (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. (pp. 191-203). Ediciones Novedades Educativas.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has it been so Hard To Change? *American Educational Research Journal*, 3(31), 453-479.



# Reflexiones en tiempos de pandemia:

*hacia una pedagogía  
de lo comunitario*

*María Álvarez Vallero\**

En medio de la vorágine de la globalización —en la que la productividad y el mérito individual parecieran ser los únicos instrumentos para *ganarse la vida*—, una pandemia repentina e inesperada detuvo al mundo por completo. En pleno comienzo de clases, con el cronograma anual abarrotado de proyectos, actividades, exámenes y contenidos para desarrollar; de un día para el otro, se pasó de las clases presenc-

\* Profesora en Ciencias de la Educación, egresada en diciembre de 2019 de la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente, se encuentra elaborando su Trabajo Final de Licenciatura titulado “Reflexiones pedagógicas en prácticas museológicas”. También, fue becaria de intercambio en la UCO (Universidad de Córdoba, España) en el año 2018; fue ayudante de alumna en la cátedra Historia Social, durante los años 2016 y 2017, y tutora en el Programa Universitario en la Cárcel (PUC-FFyH-UNC), en el penal de Bouwer durante el año 2017.



maralvarezv.12@gmail.com

les a la virtualidad con toda la confusión y el caos que eso implica. Sin embargo, lo primero que ha salido a la luz no es la necesidad de una adecuación tecnológica, sino el anhelo del encuentro y el contacto con el otro. Frente a este panorama cabe preguntarse, ¿por qué docentes, alumnos y padres insisten en el retorno a las aulas teniendo la posibilidad de actualizar la modalidad a la era digital? ¿Qué hay de irremplazable en las clases presenciales?

A seis meses del inicio del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en Argentina, la nueva situación educativa ha demostrado que la función social de transmisión e intercambio cultural que caracteriza a la escuela sigue siendo una tarea que es inescindible del contacto con el otro. En este orden de ideas, a lo largo del trabajo se realizará un análisis descriptivo de los diferentes sentidos que se han desarrollado en torno al concepto de *educación* en las últimas décadas. Se parte de la premisa de que el modelo pedagógico actual, intrínsecamente ligado a sistemas productivistas e industriales, debe ser repensado para lograr su transformación en pos de otro que propicie la construcción de sujetos conscientes de lo comunitario, en tanto se trata del entorno vital que habitamos todos los seres humanos.

## Educación en síncretis con la socialización

*La educación es un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social. Sin educación, cada individuo, cada familia o grupo social tendría que reconstruir por sí solo el patrimonio de toda la humanidad.*

(Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2007, p. 14)

Partimos de entender la educación como campo disciplinar de naturaleza compleja y dinámica, lo que supone buscar las múltiples interrelaciones demográficas, ecológicas, económicas, sociales, políticas, administrativas, jurídicas en la amalgama de las diversas cosmovisiones que se construyen, permanecen y resignifican en torno a la temporalidad histórica. A tal efecto, reconocemos a la educación como manifestación de la textualidad de la totalidad social que, en su interior, muestra la heterogeneidad, la diversidad y la complejidad del texto que es nuestro mundo, tu mundo, mi mundo, el mundo.

Tal y como lo entienden Gvirtz, Grinberg y Abregú (2007), la educación es un fenómeno necesario que posibilita tanto el crecimiento individual como la reproducción social y cultural. En esta misma línea se ubica Michele Petit (2015), quien sostiene: “te presento el mundo que otros me pasaron y del que yo me apropié, o te presento el mundo que descubrí, construí, amé” (p. 21). Se trata de compartir, no de imponer, porque para que haya acto educativo tiene que haber promesa de transformación del ser, la cual muchas veces se nos escapa de todo cálculo. De ahí que “en la libertad de ese encuentro con el otro, en la libertad que tiene el otro de decidir si quiere o no entrar en el intercambio (...) donde debemos buscar el valor agregado de la experiencia de educar” (Antelo, 2005, p. 175) Esto es así dado que, para que haya encuentro con el mundo, tenemos que abrir las puertas a todas las ocurrencias que el contacto con otros depara; el acto educativo no se limita a la transmisión de conocimientos ni se restringe a la adquisición de un saber. Para que efectivamente haya acto educativo, tiene que haber intencionalidad, apetito de vínculo y promesa de transformación del ser.

Este encuentro con el mundo habilita la integración de la persona en un tiempo, en un espacio, en una cultura, en una comunidad particular. Como sujetos sociales, somos en relación con otros y, por tanto, este encuentro implica estar junto a otros diversos, pero que, a la vez, tienen algo en común. En este aspecto, la herencia de los ancestros, lo que compartimos con los contemporáneos y lo que somos capaces de construir forman parte del patrimonio colectivo que nos identifica con una comunidad y no con otra. En esta dinámica, el futuro y su problematicidad son indispensables en el proceso educativo, ya que permiten señalar una direccionalidad histórica que ayuda a superar los problemas presentes, es decir, aportan direcciones posibles hacia donde caminar. Por tanto, reconocemos a los sujetos de la educación como personas históricas que habitan la realidad y, a su vez, la transforman, abriendo la posibilidad de un mañana mejor.

Ahora bien, el vínculo entre educación y socialización surge recién a partir de los siglos XVIII y XIX con movimientos como la Ilustración, el liberalismo y la Revolución Francesa, de los cuales emergen las primeras propuestas estructuradas para organizar el sistema educativo nacional que formará al ciudadano. En palabras de Caruso y Dussel

(1999), “se fundaban en un optimismo pedagógico manifestado no sólo en la creencia de que todo ser humano era educable, sino que esa educación podía provocar los cambios económicos, sociales y políticos que la Revolución deseaba institucionalizar” (p. 92). El promotor de la escolarización masiva en Argentina fue Domingo Faustino Sarmiento, quien sostuvo la idea de que la construcción de la nación solo era perdurable si lograba civilizar la *barbarie* por medio de la educación. Sin embargo, este consenso optimista se agrietó tras la Segunda Guerra Mundial, cuando se percibió que el desarrollo educativo no logró terminar con el hambre, la pobreza, la guerra y las injusticias. Fue así como se desarrolló una fuerte crítica hacia el interior de la escuela, la cual fue considerada reproductora de las relaciones de dominación en las sociedades capitalistas a través del disciplinamiento de los cuerpos y la formación para el trabajo.

Por otra parte, las últimas dos décadas y media del siglo XX han sido protagonistas de múltiples cambios sociales a raíz de la extensión de la tecnología, los medios de comunicación masivos y la informática, frente a los cuales la escuela aún sigue en proceso de revisión y readaptación. La ya conocida frase “escuelas del siglo XIX, docentes del siglo XX y alumnos del XXI” refleja el desfase generacional de la educación escolar.

La insuficiencia de la respuesta institucional a esta transformación, únicamente orientada al doble objetivo de aumentar el equipamiento tecnológico en las aulas e incrementar el uso de herramientas digitales en el dictado de las clases, quedó ampliamente demostrada en el contexto de la pandemia. El panorama educativo actual, basado exclusivamente en el uso de la virtualidad, ha evidenciado la ineludible necesidad de la vinculación con y entre los alumnos para el desarrollo pedagógico.

## Educación en tiempos de pandemia

En Argentina, el 15 de marzo de 2020, a dos semanas del comienzo del ciclo lectivo, con el calendario académico repleto de metas a cumplir, se decretó la suspensión de las clases en todos los niveles. Cuatro días después, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, dictaminado para todo el país, tomó por sorpresa a todos los miembros de la comu-

nidad educativa: padres, docentes y alumnos. Como decía Ines Dussel en el conversatorio virtual “La clase en pantuflas” (2020), organizado por Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) de la provincia de Córdoba:

Hubo una tendencia sobre todo en las primeras semanas de casi inundar con tareas para llenar el día a los chicos y de paso “no criticar a los docentes que no están haciendo nada”. Muchas tareas son muy largas, no están pensadas para la situación en la que están los chicos y tienen una expectativa muy alta con respecto a lo que pueden hacer.

Los dispositivos tecnológicos y los recursos digitales que ya estaban disponibles permitieron que las prácticas de educación a distancia se desplegaran casi inmediatamente. Sin embargo, el cambio abrupto puso de manifiesto un interrogante histórico de la educación: ¿cómo abordar la enseñanza ante los desafíos del contexto social? A la incertidumbre, la ansiedad y el temor propios de las actuales condiciones de emergencia, se le suma la necesidad de entornos adecuados, conectividad confiable y el manejo de tiempos, dado que el ámbito doméstico se convirtió en espacio de trabajo y aula a la vez. Por un lado, en los casos del jardín de infantes y de la escuela primaria, los padres debieron dedicar más tiempo del habitual para acompañar a sus hijos en las tareas escolares; por otro, en el nivel medio, superior y universitario los estudiantes debieron desarrollar el aprendizaje autónomo. El factor común a todos los niveles educativos fue el monopolio de la pantalla y los *software* informáticos: todos los vínculos, encuentros y reuniones, en definitiva, el encuentro con el mundo, fue monopolizado por estos y, por supuesto, por las grandes empresas que los ofrecen.

Google, Facebook, Zoom y Netflix son algunos ejemplos de cómo se direcciona y mercantiliza nuestra mirada del mundo. El elemento oculto detrás de esto es que lo que se refleja en las redes sociales no es más que un fragmento de la realidad, orientado por los algoritmos de estas empresas cuyo objetivo es, naturalmente, maximizar sus ganancias, y se deja de lado la riqueza de la diversidad. Asimismo, la simultaneidad que permiten los dispositivos móviles, el estar y no estar a la vez, implica nuevos desafíos, sobre todo, en torno a la enseñanza, puesto que ahora podemos responder mensajes por WhatsApp durante una clase, ver el noticiero mientras se cocina o festejar un cumplea-

ños a kilómetros de distancia. Sin embargo, esta hiperconexión tiene su costo. El contacto con el exterior se restringe a lo que una pantalla con cámara y audio pueda transmitir, mientras que los vínculos cercanos están bombardeados de información las 24 horas.

En este marco, la mudanza urgente de la educación al entorno virtual encontró dos grandes escollos. Por un lado, la ausencia o mala conectividad a internet de los alumnos, lo cual dificulta enormemente el contacto con los docentes. Según el estudio “COVID-19 en Argentina: impacto socioeconómico y ambiental” (2020) de Naciones Unidas, el 18 % de los adolescentes de entre 13 y 17 años no cuenta con internet en el hogar, y el 37 % no dispone de dispositivos electrónicos para realizar las tareas escolares, valor que trepa al 44 % entre quienes asisten a escuelas estatales. Por otro lado, la alfabetización digital en la formación docente (deuda pendiente desde antaño), ante la inmediatez del panorama actual, demanda un fuerte acompañamiento y asesoramiento a quienes se encuentran en contacto directo con el alumnado.

Sin embargo, lejos de ser un *año perdido*, como se suele escuchar, la proliferación de conversatorios virtuales con educadores de todo el mundo y la cantidad de material que se está construyendo colectivamente en estos momentos lleva a pensar que estamos viviendo un tiempo de profunda reflexión y revisión hacia el interior del campo educativo. En palabras de Hannah Arendt (1993), “una crisis nos fuerza a volver sobre las preguntas y nos exige respuestas” (p. 40) para transformar la realidad en la que estamos inmersos y caminar hacia adelante.

## Reflexiones pedagógicas en tiempos de pandemia

“Sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la expliquen, no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza” (Freire, 2015, p. 24). Frente al panorama desalentador de incertidumbre, vemos indispensable recuperar la esperanza que propone Freire como ese impulso transformador de la realidad. En

consecuencia, cabe destacar los aspectos positivos que han salido a la luz en el campo educativo durante este período.

En primer lugar, la producción y recreación del oficio de enseñar en la virtualidad. Si bien los recursos ya estaban disponibles, muchos docentes se resistían a su implementación por temor o desconocimiento. No obstante, al convertirse en la única alternativa, padres, docentes y alumnos debieron repensar el uso de las tecnologías en beneficio de la enseñanza. El escenario inédito que estamos atravesando dio lugar a considerar nuevos modos de enseñanza y aprendizaje que trascienden el aula. Las herramientas interactivas disponibles en la web y las plataformas digitales han despertado la creatividad de los docentes en la producción de material didáctico para atender a las demandas del contexto. Además, el acceso a la información a través de un único dispositivo con conexión de internet y la posibilidad de dar clases a distancia sin los gastos de movilidad da una nueva alternativa para la inclusión educativa, especialmente, en regiones alejadas de las urbes.

En segundo lugar, los encuentros colectivos entre los actores de los distintos eslabones del sistema educativo se multiplicaron y fortalecieron. La virtualidad y la necesidad de buscar alternativas impulsaron el trabajo horizontal entre docentes, directivos, psicopedagogos, inspectores e investigadores. La tecnología posibilitó intercambios que, en el trajín de la cotidianeidad en las instituciones, eran impensados y facilitó el intercambio de recursos y saberes. En palabras de Liliana Abrate (2020) en el encuentro virtual de NEXOS “Construyendo juntos la educación que nos falta”:

Nunca como antes pudimos ver cómo se fue concretando la tan mencionada construcción colectiva. Lejos de debilitar el trabajo por proyectos, la virtualidad lo fortaleció. Se pusieron en común los dispositivos, se intercambiaron recursos, se encontraron en los conversatorios docentes y estudiantes del nivel superior.

En tercer lugar, el aislamiento puso de manifiesto la necesidad social del encuentro con los otros y, por tanto, de la construcción de lo común. Este período de vulnerabilidad ha sido propicio para revalorizar los distintos roles que cada sujeto cumple en la sociedad: médicos, docentes, personal de limpieza, camioneros, cajeros de supermercado y almaceneros, todos somos necesarios para que la vida en comunidad

sea posible. La imposibilidad de salir de los hogares y la obligación de cuidarnos unos a otros cambiaron el foco puesto en el propio yo —característico del individualismo posmoderno— para volver a mirar a los otros que nos rodean. La saturación de las pantallas y el distanciamiento físico prolongado llevó a añorar los encuentros cara a cara. Si bien la virtualidad permite el trabajo con el conocimiento, hay algo del cuidado, la afectividad y el encuentro con el mundo que solo es posible en la convivencia con otros por fuera de la familia. Las escuelas, los museos, las bibliotecas, las plazas, los clubes son solo algunos ejemplos de espacios donde la confrontación con lo diverso, el compartir cotidiano y los vínculos se construyen en el estar con otros.

Para concluir, entiendo que es imperativo superar la polarización de la realidad, dado que los matices o intersticios, como expresa Remedi (2004), son justamente los que habilitan el cambio y la transformación. No se trata de desechar todo lo anterior o de empezar de cero; se trata de repensar, reconstruir, reformular la educación, reconociendo los aprendizajes del pasado para construir un futuro mejor.

## Hacia una pedagogía de lo comunitario

*La educación es el lugar en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir su responsabilidad y, por la misma razón, salvarlo de esa ruina que, de no ser por este renovarse, de no ser por la llegada de lo nuevo y joven, sería inevitable. Y la educación también está donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos a merced de sus propios recursos, para no arrebatarnos su oportunidad de emprender algo nuevo, algo que no hemos previsto, sino prepararlos con antelación para la tarea de renovar un mundo común.*

(Arendt, 1993, p. 53)

Nadie sabe decir cuándo y cómo se regresará a los espacios educativos presenciales, pero sí sabemos que de esta crisis, porque la pandemia lo es, no vamos a salir iguales. Podemos quedarnos con los aprendizajes y caminar hacia adelante o estancarnos en lo que faltó. Si bien es cierto que el sistema educativo, especialmente desde finales de siglo pasado, ha operado como reproductor de injusticias que en algún momento

aspiró a erradicar, no se puede desconocer que es uno de los pocos ámbitos públicos donde la persona hace experiencia de lo comunitario.

Los espacios educativos, como la escuela, la universidad o el museo, hacen de puente entre el entorno íntimo de la familia y lo compartido con el mundo. Por ello, entendemos la escuela como un espacio y un tiempo que se organizan en torno a una actividad donde se adquiere el lenguaje específico de la cultura. Esto implica la crianza respetuosa y el cuidado de las nuevas generaciones, dando lugar a la figura de la escuela como hogar. Es decir, el lugar donde la ciudadanía aprende a dar los primeros pasos y a ejercer la propia voz. Descubrir que nuestra existencia requiere de muchas existencias es algo valioso que la escuela sigue aportando.

Desde este lugar, proponemos la pedagogía de lo comunitario como el oficio de amor al mundo que nos impulsa a compartirlo y resguardarlo, pero que también da lugar a la renovación por parte de las nuevas generaciones. Asumir la responsabilidad de que nuestra existencia afecta a otras existencias y que esta, a su vez, modifica y transforma el entorno material que nos rodea aparece como un modo de superar el individualismo actual.

Durante décadas, la idea del progreso económico nos hizo perder noción de las consecuencias ambientales y sociales que este trae aparejados. La explotación ilimitada de recursos naturales y humanos hoy se traduce en la muerte innecesaria de muchos seres vivos en la Madre Tierra, nuestro hogar común, tal como lo defienden los pueblos indígenas y campesinos de todo el mundo, hoy también apoyados por los movimientos ecologistas y la teología ecológica. En ese sentido, es preciso promover, desde la educación, una conciencia sobre los daños sociales y ecológicos que ciertas actividades económicas generan en el mundo. Como casa común, debemos cuidarla e intentar mitigar la crisis climática que afecta a toda la humanidad.

Pero, la educación también implica decidir si amamos a nuestros hijos lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo. Por lo tanto, los educadores tenemos la responsabilidad de cuidar las nuevas generaciones desde el respeto a la diversidad, sin la imposición de la propia mirada. Para que esto sea posible, es indispensable recuperar los espacios de diálogo, de intercambio de ideas, de confrontación con el docente y de ejercitar la pregunta que interpela. El diálogo, en pala-

bras de Freire (1984), es “el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo pronuncian, esto es lo transforman y transformándolo, lo humanizan para la humanización de todos” (p. 22). Este encuentro amoroso implica acoger y recibir a un otro diferente a mí en un tiempo y espacio específicos. Pero para que esto sea posible, es indispensable la copresencia de los cuerpos por fuera del microentorno familiar. De ahí que una de las demandas educativas es el retorno a las aulas, que seguramente será gradual, con tiempos de clase acotados, grupos de alumnos reducidos e intercalando la presencialidad con los recursos digitales incorporados durante la pandemia. Lo importante es volver a los inicios y recuperar el sentido de la educación en la sociedad. La virtualidad ha llegado para quedarse, sin embargo no debemos perder lo esencial del encuentro cara a cara que abre las puertas al mundo.

La idea de la construcción de un mundo común invita al retorno de las formas comunitarias como modo de combatir la individualidad que fragmenta la vida en sociedad. En efecto, sabemos que la sociedad occidental moderna ha hecho grandes avances en ciencias como la psicología y la medicina que permitieron conocer más profundamente los males que aquejaban al individuo, dando lugar a que cada vez más los sujetos puedan valerse por sí mismos. Sin embargo, con el paso del tiempo, esta autosuficiencia llevó al extremo de creer que no es necesario el contacto con el otro y pensar que casi todo se puede hacer desde el hogar a través de una pantalla.

Las leyes como reflejo del sentir de las sociedades acompañaron estos avances y permitieron individualizar, privatizar y mercantilizar cualquier nuevo conocimiento y práctica. Es el caso de la vacuna contra el COVID-19, con los laboratorios más preocupados por patentar la fórmula que los va a enriquecer que por remediar un mal mundial que nos aqueja a todos.

Cabe subrayar que esta forma individual de ver el mundo y de relacionarse con él omite las consecuencias comunitarias que afectan, especialmente, a los que menos recursos poseen. La depredación de los mares por parte de grandes empresas afecta a las comunidades de pescadores que se ven privados de sus medios de subsistencia. Lo mismo pasa con la tala indiscriminada de bosques, el crecimiento de las fronteras agrícolas y el diseño de grandes loteos en zonas de gran

riqueza natural. Ese tipo de explotación no solo conlleva efectos ambientales negativos —al reducir el monte, su biodiversidad, los suelos y su capacidad de absorción del agua—, sino también económicos, al concentrar la propiedad de la tierra en manos de pocos, imposibilitando el acceso de grandes masas poblacionales.

En este contexto, la pandemia es un paréntesis propicio para repensar nuestros actos como sociedad. Es hora de reflexionar sobre nuestras praxis, sobre qué cosas nos ayudaban como sociedad y cuáles no. Resurge con fuerza la idea de lo comunitario y la construcción de un mundo común que tenga en cuenta la diversidad de culturas, sujetos y ambientes. Es necesario romper con la homogeneidad ideológica para entrar en diálogo con otras cosmovisiones y pueblos que hace miles de años subsisten en armonía con el ambiente y su comunidad. No significa desechar todo lo aprendido, más bien implica aprender del otro para enriquecer lo propio, dar matices y nuevos puntos de vista. Sabernos parte de un hogar común repleto de rostros, formas y miradas diversas. En este sentido, la pedagogía, en su dimensión comunitaria, podría ser vista como un camino que pasa del hecho educativo a la reflexión y el saber que surge en y para la comunidad. Es decir, es la práctica educativa que acerca y transmite saberes a las comunidades enriqueciéndose de las experiencias que la praxis produce.

Ahora bien, ¿cómo es posible materializar la pedagogía de lo comunitario? Existen diversas experiencias locales que pueden servir de inspiración para otros proyectos. Huertas comunitarias, talleres de oficio, cooperativas de trabajo, mingas para construcción de hogares, ferias de emprendedores son solo algunos ejemplos. En concreto, en el ámbito educativo, tenemos la universidad popular que acerca los saberes a comunidades alejadas de las grandes ciudades y que, a su vez, se nutre con la vivencia y experiencia de las personas que viven allí. La escucha de las demandas de la comunidad y la retroalimentación con los propios saberes científicos de la universidad son fuente de construcción colectiva del conocimiento.

En el retorno a las aulas, es indispensable dar lugar a plenarios y asambleas de estudiantes donde puedan compartir ideas, debatir propuestas y pensar en conjunto soluciones para el entorno común. Cada vez son más los proyectos de extensión de práctica sociocomunitaria de la Universidad Nacional de Córdoba y las propuestas educativas

desde museos, bibliotecas y escuelas que buscan abrir las puertas a las familias y a la comunidad en la cual están situadas, como es el caso del “Programa Escuela, Comunidad y Familia” del Ministerio de Educación de Córdoba. Finalmente, en cuanto al problema de la conectividad — tan palpable en los últimos meses —, tenemos el caso de la asociación civil Alter Mundi<sup>1</sup> que, desde el 2012, extiende una red comunitaria de internet para la localidad José de la Quintana (a 54 kilómetros de la ciudad de Córdoba), cuya cobertura no es rentable para las empresas de comunicaciones.

Sin dudas, la respuesta a los nuevos desafíos educativos no está en el optimismo exacerbado del surgimiento del sistema educativo, donde *la educación era la solución a todos los problemas* ni en el pesimismo posmoderno del darse por vencido porque *nada vale la pena*. Creemos más útil recuperar la idea de optimismo localizado que proponían Caruso y Dussel (1999) veinte años atrás; esto es el constante ejercicio de repensar la práctica en el contexto particular y único de la comunidad en la que se está trabajando.

Quizás lo que hemos denominado “el malestar de la cultura pedagógica” es aquello para lo que todavía no tenemos las palabras y los conceptos. Hay que crear nuevas palabras y nuevos vínculos para nombrar todo lo que nos está pasando y para poder habilitar nuevas experiencias. (p. 102)

Se trata de escuchar a los mayores, aprender de las vivencias pasadas pero también cuestionar lo establecido y dar lugar a la novedad. Es un camino largo que lleva toda la vida, porque es propio de la existencia del hombre el estar siendo en y con el mundo que envuelve su relación con el mundo y su acción sobre él (Freire, 1984). La educación como rasgo esencial de la cultura constituye una ocupación y una preocupación de toda la sociedad. Todos sabemos algo de ella, todos podemos enseñar algo, dirigir y orientar de alguna forma a los demás; por ello, la entendemos como práctica compartida.

---

1 Para más información, ver: <http://radarlibre.com.ar/experiencias/altermundi/>

## Bibliografía consultada

- Abrate, L. [Programa Nexos UNC]. (2020, septiembre). 1º Encuentro del Ciclo de debates: *Construyendo juntos la educación que hace falta* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=6kyMD8mqtRo>
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio & G. Diker, *Educación: ese acto político* (pp. 173-182). Del estante editorial.
- Arendt, H. (1993). La crisis de la educación. *Cuaderno gris, Época II*, 7, 38-53.
- Caruso, D. & Dussel, I. (1999). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. [http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf)
- Dussel, I. [ISEP]. (2020, 23 de abril). *La clase en pantuflas* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gvirtz, S., Grinberg, S. & Abregú, V. (2007). De qué hablamos cuando hablamos de educación. En *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía* (pp. 13-36). Aique.
- Organización de las Naciones Unidas. (2020, 19 de junio). *COVID-19 en Argentina: impacto socioeconómico y ambiental. Análisis Inicial de las Naciones Unidas*. <https://www.onu.org.ar/stuff/Informe-COVID-19-Argentina.pdf>

- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Remedi, E. (2004, 28 de marzo-2 de abril). *La intervención educativa* [conferencia]. Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, DF, México.



# La práctica docente en el nivel secundario en tiempos de pandemia y de suspensión de clases presenciales:

*acciones, decisiones y supuestos de una tarea que se complejiza más de lo habitual*

Marcos I. Barinboim\*

\* Egresado de la carrera de posgrado de Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales con mención en Historia (FFyH-UNC) (31 de marzo de 2014). Docente de Historia en el nivel secundario en dos escuelas públicas: I.P.E.A 238 Carlos María Mampaey (Villa General Belgrano, Calamuchita) de gestión estatal y el Instituto Nuestra Señora del Sagrado Corazón (Ciudad de Córdoba) de gestión privada.

 marcosbarinhistoria@gmail.com

## Algunas cuestiones preliminares

Una primera cuestión es que el presente escrito nace de una urgencia y emergencia. Urgencia, porque me urge escribirlo, volcar algunas reflexiones acompañadas por aportes teóricos desde el mundo académico. Es una necesidad de contar y compartir la experiencia de la práctica docente, ejercida —de una manera inédita e inesperada— desde una computadora personal y un celular, durante varias horas diarias en mi domicilio. Y emergencia porque responde a un emergente que pone de manifiesto una serie de aspectos de la práctica docente. En mi caso, cuestiones del nivel secundario que, en la habitualidad de la presencialidad —palabra que ha adquirido una relevancia notable en el último tiempo—, pasaban inadvertidas o no eran tenidas demasiado en cuenta por las y los estudiantes y sus familias, las autoridades ministeriales, los medios masivos de comunicación y la *opinión pública* en general.

Estos aspectos se refieren al tiempo que se dedica, por fuera del aula, a la organización de los contenidos, a la elaboración y planificación de las clases y a la corrección y evaluación de las producciones de las y los estudiantes. A su vez, también abarcan el uso de dispositivos tecnológicos —computadora personal, celular, *notebook* y/o *netbook*—. Estos, además, implican una inversión importante y casi constante en lo referente al mantenimiento, actualización de programas y sistemas operativos y recambio por programas obsoletos. Todo ello con gastos muy superiores a los que generaba la máquina de escribir, que me acompañó los primeros años del ejercicio de la profesión hace casi tres décadas.

Aspectos referidos también al sostenimiento de la conectividad a internet, a la complejidad que implica la tarea de la enseñanza que hoy deben cogestionar las familias en cientos de miles de hogares que se han convertido en *sedes* escolares.

Una segunda cuestión es la decisión de encarar este escrito en primera persona del singular porque lo que aquí expreso me está pasando por el cuerpo. Este ha cambiado de manera drástica sus hábitos. Un cuerpo que de subirse y bajarse de colectivos urbanos e interurbanos, de ir tres días a una escuela y dos a otra, de migrar por las aulas e intercambiar vivencias y experiencias —en definitiva, la vida— con alrededor de 550 estudiantes y 60 colegas por semana; pasó a estar sentado

frente a una computadora diariamente conectado a internet durante varias horas.

Una tercera cuestión tiene que ver con recuperar un marco de análisis que utilicé para un trabajo final del módulo: “Análisis didáctico de las prácticas de enseñanza”, dictado por la Dra. Gloria Edelstein en el marco de la carrera de posgrado de Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales (FFyH-UNC). En aquella ocasión, analicé, mediante un texto de reconstrucción crítica, mis prácticas docentes en el marco del Bicentenario de la Revolución de Mayo y de qué manera aquel acontecimiento atravesaba la escuela, en general, y a los docentes de Ciencias Sociales e Historia, en particular.

Hoy, diez años después, en un contexto totalmente diferente y disruptivo, intentaré reflexionar sobre este quehacer. Para ello, retomo el aporte de Cochran-Smith y Lytle (2003, pp. 67-68). Ellas hablan de tres enfoques relevantes del desarrollo profesional del profesorado y lo analizan a través de sus distintas representaciones, mencionan: “conocimiento *para* la práctica”, “conocimiento *en* la práctica” y “conocimiento *de* la práctica”. Este último es el que más comparto, porque busca combinar los conocimientos teóricos con la praxis y evita que vayamos al extremo de concebir que en la experiencia están todas las respuestas a la hora de analizar nuestras prácticas (más ligado al conocimiento en la práctica).

En este caso, es común escuchar hablar de que son puras teorías imposibles de aplicar en la realidad de las clases o que quienes las elaboran no están en el día a día del aula. Por el contrario, el otro enfoque prioriza el conocimiento formal y de las teorías generado por las universidades y agencias gubernamentales del área educativa a la hora de indagar sobre nuestras prácticas (más ligado al conocimiento para la práctica). En referencia a esto último, es común escuchar a colegas en charlas informales o en talleres docentes hablar de: “cuándo van a bajar los contenidos, las nuevas teorías”, por ejemplo. Todo lo que implica el empleo del término *bajar* nos convierte, aparentemente, en meros ejecutores de teoría y planes elaborados por otros.

Considero oportuno también hacer una aclaración importante al calor de los debates que se dan al momento de escribir estas líneas sobre el retorno a la presencialidad. La postura clara de que, en función de lo que manifiestan especialistas epidemiólogos e infectólogos, no

se puede volver a los edificios escolares en estas circunstancias por el riesgo sanitario epidemiológico y vital que ello implica. Como sostiene Terigi (2020), el encuentro se volvió un riesgo y la escuela es lugar de encuentro. No ir hoy a las escuelas es parte de las políticas de cuidado aunque parezca un contrasentido.

Con este escrito, busco reflexionar sobre mi práctica docente ejercida desde la virtualidad sin ser estrictamente enseñanza virtual —a este aspecto me refiero en el desarrollo—, de manera remota en el nivel secundario con la realidad que todo ello implica. Por un lado, se encuentra la diversidad de grupos de estudiantes de diferentes edades, repartidos en más de una escuela. Y, por el otro, está el objeto disciplinar, la historia, que abarca una amplia variedad temática y conceptual.

## Las prácticas docentes de manera remota

El domingo 15 de marzo de 2020 por la noche, el presidente de la Nación anunció la suspensión de las clases. Esta suspensión devino en realidad: a la luz del proceso que se puso en marcha esa misma noche, se interrumpieron las clases presenciales en los edificios escolares. La Resolución 108/2020 del Ministerio de Educación de la Nación estableció, en principio, que se suspendían las clases en los establecimientos escolares a partir del lunes 16 de marzo. Todavía, no estaba decretado el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). En el instante en que finalizó el anuncio presidencial, mi celular comenzó a recibir mensajes de WhatsApp de los equipos directivos de las dos escuelas en las que me desempeño.

No quedaba claro si teníamos que presentarnos o no en los establecimientos educativos, si bien la resolución decía que sí, finalmente se decidió que solo el personal directivo asistiría a las escuelas para delinear de qué manera se proseguía. Autoridades ministeriales del Gobierno de la provincia de Córdoba manifestaban, por medios de comunicación locales en la noche del domingo, que las actividades escolares continuaban y que se ofrecerían de manera *online* (La Provincia buscará que los colegios ofrezcan contenidos on line a los chicos, 2020). El lunes 16 de marzo, a primera hora de la mañana, se comenzó a establecer cómo debíamos enviar actividades desde el martes 17.

Puedo decir, como fortaleza de la docencia argentina de todos los niveles y modalidades, que, en pocas horas, se puso en marcha desde cientos de miles de domicilios particulares el sistema educativo nacional, de manera remota. También, digo que desde las autoridades ministeriales provinciales no se nos consultó cuál era nuestra disponibilidad de dispositivos tecnológicos ni de conectividad para semejante emprendimiento. Se dio por sentado que disponíamos de ello. La disposición del ASPO, el día jueves 19 de marzo, involucró a la escuela y toda la población de lleno en esta situación inédita.

Comenzó a primar un criterio fuertemente productivista de la educación, me daba la impresión que la premisa no explicitada —o sí— era: “acá seguimos, como veníamos hasta el viernes 13 de marzo, como si nada hubiera pasado”. Considero que las autoridades ministeriales provinciales buscaron dar una respuesta inmediata a la sociedad, a través de los medios de comunicación. Tenían el afán de no dar lugar a lo instalado —muchas veces, por esos mismos medios concentrados— acerca de la ineficiencia, inoperancia y lentitud del Estado para acudir y dar soluciones. Esta mirada, que parte de una concepción mercantilista de la educación, impidió que, desde los equipos docentes y directivos de las escuelas, pudiéramos, sin perder el vínculo y comunicación con las familias, dar una respuesta más equilibrada y acorde a la situación que comenzábamos a transitar. Impidió, además, que pudiéramos percibir, siquiera, cómo estábamos frente a esto.

Al respecto, reflexiona el pedagogo francés Philippe Meirieu (2020):

En primer lugar, no tengo ni idea de si, a pesar de lo que todos los profesores habrán observado durante el encierro en un intento de asegurar la “continuidad pedagógica”, nuestros responsables y prescriptores habrán comprendido que el acto pedagógico no es una simple yuxtaposición de intervenciones individuales, por muy afinadas que sean, sino una construcción, tanto material como simbólica, de la escuela en su principio mismo. (párr. 4)

Ante la demanda de los equipos directivos, que, a su vez, eran demandados por las supervisiones, hubo que sentarse en las computadoras a armar actividades digitalizadas para cada curso. La *maquinaria* se puso en marcha y las tareas comenzaron a llegar a la mayoría de los

hogares —cuando las condiciones de acceso y conectividad así lo permitieron— por distintas vías como el correo electrónico o WhatsApp.

En este sentido, el pedagogo Carlos Skliar entrevistado por el diario *Página 12* (Yaccar, 2020) sostiene que hubo una suerte de burocratización, como si la escuela estuviera ajena al momento límite de cierta forma del mundo y de vivir. Y que, ante esta situación, hubo dos reacciones: por un lado, la escuela como reproducción mecánica, burocrática, administrativa y, por el otro, como la oportunidad para que vuelva a ponerse en escena como el lugar donde aprendemos a vivir. En una entrevista radial (Skliar, 2020), ampliaba esta idea y expresaba que la escuela debe vencer ese “mandato del utilitarismo” de los resultados ¡ya! y que, en este contexto, es más apropiado preguntarnos qué tiene de extraño este tiempo, cómo sostener un momento inédito para todos.

En la misma línea, la filósofa argentina Esther Díaz (2020) se pregunta: “¿Alguien está evaluando, con calma y mesura, los costos y beneficios de esta carrera contra el tiempo perdido? Hay consenso en que no se desperdicie un año lectivo. Pero ¿así?, ¿sin anestesia?”. (párr. 2)

Fue así que, ante una situación verdaderamente inédita, la respuesta no se hizo esperar. Mediante videos caseros o memes, a través de las redes sociales, se empezó a difundir la carga excesiva que implicaban las tareas para estudiantes y los miembros adultos de las familias. Salvo trabajadores esenciales, padres, madres y tutores debieron quedarse en casa a partir del jueves 18 de marzo. Así, comenzaron a advertir que debían co-gestionar la enseñanza de sus hijas/os, sobre todo las/os más chicas/os, mucho más de lo que lo hacían habitualmente. Aquí, se comprobó, como sostiene Terigi (2020), que:

enseñar es una tarea especializada, que no cualquiera puede hacerlo, hay algo que sabemos hacer los docentes que es fruto de una especialización que tenemos, que podemos ser mejores o peores pero claramente nos vamos formando y aprendiendo en el curso de nuestra carrera, no cualquiera puede explicar algo complejo y que se entienda.

Sostiene Meirieu (2020) que fue un error, al menos inicialmente, pretender que la educación a distancia —que en realidad no es tal— podía utilizarse para “hacer el programa” (párr. 9), seguirlo tal cual. La enseñanza remota puso en primer plano cuestiones que, si bien eran

conocidas, se nos revelaron, a veces de manera cruel, a las y los docentes.

Tras la frontera de las puertas de nuestras casas quedamos estudiantes y sus familias por un lado, y docentes, por el otro, aisladas/os, distanciadas/os como nunca antes *conectadas/os* —no en muchos casos— remotamente y diacrónicamente sin conocer qué pasaba de uno y otro lado de las pantallas. Mayormente, mediante celulares en el caso de las y los estudiantes y computadoras de escritorio, *notebooks* o *netbooks* —algunas sobrevivientes del plan Conectar Igualdad<sup>1</sup>— por parte de los docentes.

La escuela implica la ruptura con el orden doméstico de educadores y educandos. Quienes nos encontrábamos, cinco días por semana a lo largo de casi diez meses por año, en ese espacio, dejamos de vernos personalmente y, en muchos casos, tampoco nos volvimos a ver virtualmente mediante las pantallas.

Aquí, tomo algunos aportes que me parecen muy interesantes acerca del espacio y del tiempo. Inés Dussel (2020), en un conversatorio vía YouTube, habla de la escuela como espacio-otro. Para ello, se referencia en Michel Foucault que los define como emplazamientos reales que invierten los lugares habituales —internados o colegios, hotel de viajes de boda, servicio militar, cementerio, el cine, el jardín y la alfombra—. Son espacios donde se juega la heterogeneidad, el pasaje, el umbral. Ella habla de la domesticación del espacio escolar y se expresa textualmente: “Hoy vemos cómo la ausencia del espacio físico escolar hace visible que ahí en las escuelas y las aulas pasa otra cosa que la que pasa en la casa. El espacio otro” (Dussel, 2020).

Creo, también, a la luz de mi experiencia de trabajo en el hogar y de lo que puedo advertir de las y los estudiantes a quienes les doy clases de esta manera, que, en los hogares, se han generado nuevos espacios-otros. Esto sucede porque el orden doméstico también se ha alterado significativamente. Estas esferas —el hogar y la escuela— apenas se tocaban antes: mediante las tareas que las y los estudiantes

---

1 El plan Conectar Igualdad, creado en el año 2010 por Decreto presidencial 459/10 estableció la entrega de *netbooks* a estudiantes y docentes de todas las escuelas públicas de gestión estatal del país. A partir del año 2017 el plan se discontinuó y en el año 2018, por Decreto presidencial 386/18, fue reemplazado por el plan Aprender Conectados que proveía de *netbooks*, en formato de aula móvil, a los establecimientos escolares.

llevaban a la casa, estudiar para alguna prueba, preparar un trabajo, un contacto mediante el cuaderno de comunicados o, excepcionalmente, acercarse a la escuela para hablar con algún docente. Hoy, pasaron a estar superpuestas en gran parte en muchos hogares. Por el contrario, en otros, la desigualdad de las condiciones de acceso a la conectividad y/o a los dispositivos tecnológicos, alejó peligrosamente esas dos esferas.

En cuanto a la dimensión temporal, también la escuela implica un tiempo-otro. Tomo, para explicar este concepto, a los pedagogos Jan Masschelein y Maarten Simons (2014). Ellos hablan, en su interesante trabajo *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, de la escuela como un lugar en donde hay una suspensión del tiempo y definen tal suspensión de la siguiente manera:

el hacer de una escuela implica suspensión. Cuando se produce la suspensión, las exigencias, las tareas y los roles que gobiernan lugares y espacios específicos como la familia, el lugar de trabajo, el club deportivo, el pub o el hospital dejan de aplicarse. Sin embargo, eso no implica la destrucción de esos aspectos. La suspensión, tal como la entendemos aquí, significa tornar algo (temporalmente) inoperante o, en otras palabras, retirarlo de la producción, liberarlo, sacarlo de su contexto de uso normal. Es un acto de desprivatización, es decir, de desapropiación. En la escuela, el tiempo no se dedica a la producción, a la inversión, a la funcionalidad (o al descanso). Por el contrario, hay una renuncia a esos tipos de tiempo. Hablando en general, podemos decir que el tiempo escolar es un tiempo liberado y un tiempo no productivo. (p. 14)

Considero también que, muchas veces en la escuela pre-pandemia, costaba, por diversos motivos, generar esa suspensión necesaria, ese tiempo-otro. Lo pienso, sobre todo, en relación a esa mirada productivista a la que me referí antes.

Por su parte, el filósofo Darío Sztajnszrajber (2020) habla de que, a partir del ASPO, se abre un tiempo-otro, sobre todo en una primera fase, dice textualmente: “Este no es un tiempo que se mida; no es cronológico ni productivo. Es un paréntesis en el tiempo lineal”.

Haciendo un juego de palabras, me atrevo a decir que, por un lado, estamos ante la suspensión del tiempo suspendido que es, o debería ser, la escuela en la presencialidad. Y, por el otro, surge un nuevo tiempo-otro, diferente al de la escuela presencial, en los hogares a partir de esa suspensión. Tiempo-otro que adquiere diversas formas según

el vínculo que se mantenga con la escuela, desde una desconexión total por las ya mencionadas condiciones desiguales de acceso, pasando de una conexión parcial a una hiperconexión con plataformas virtuales como Classroom o aplicaciones de videollamadas como Meet o Zoom, entre otras.

Fue así, que estudiantes y profesores quedamos *mediados* por las Tecnologías de la Información y Comunicación —en adelante, TICs— de manera total y podría decirse compulsiva con las/os que tienen acceso. Como aspecto positivo, debo decir que pudimos mantener la comunicación y, mediante diversas estrategias, vincularnos. Si esta situación se hubiera dado diez años atrás, la vinculación hubiera sido mucho menor y, veinte años atrás, por la vía virtual, prácticamente nula.

No obstante, creo que debemos tener una mirada crítica en cuanto al uso y consumo de las TICs. Desde nuestro lugar de educadoras y educadores, debemos acompañar a las y los estudiantes en su uso, brindándoles herramientas para evitar un consumo acrítico, sobre todo, desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, en general, y de la Historia, en particular. Ramonet (2020) se plantea si vamos hacia un *capitalismo digital* y advierte sobre los peligros que esto puede causar.

Otra consecuencia comunicacional: con más de la mitad de la humanidad encerrada durante semanas en sus casas, la apoteosis digital ha alcanzado su insuperable cenit... Jamás la galaxia Internet y sus múltiples ofertas en pantalla (comunicativas, distractivas, comerciales) resultaron más oportunas y más invasivas.

Estamos pasando más horas que nunca frente a las pantallas de nuestros dispositivos digitales (...) Consumiendo de todo: informaciones, series, películas, memes, canciones, fotos, teletrabajo, consultas y trámites administrativos, clases *online*, videollamadas, videoconferencias, chateo, juegos de consola, mensajes... El tiempo diario dedicado a Internet se ha disparado. (p. 22)

Considero que las y los docentes sentimos y percibimos esta situación, quizás más que otras profesiones, porque la relación previa a la pandemia con las TICs se daba a otro nivel. Eran un complemento, no menor en muchos casos, pero complemento al fin de la tarea central: ir a la escuela a dar clases.

Me identifico con lo que expresa el filósofo Paul Preciado (2020):

El domicilio personal se ha convertido ahora en el centro de la economía del teleconsumo y de la teleproducción. El espacio doméstico existe ahora como un punto en un espacio cibervigilado, un lugar identificable en un mapa google, una casilla reconocible por un dron. (párr. 25)

Y propone cambiar nuestra relación de nuestros cuerpos con las máquinas porque no son simplemente dispositivos de comunicación.

Ante la falta de plataformas virtuales estatales para poder dar clases, debí apelar, al igual que la mayoría de mis colegas, al correo electrónico hegemónico por Gmail. De esta manera, poder compartir los documentos por Google Drive y, en algunos casos, abrir las aulas virtuales que proporciona Google, el Google Classroom. Casi todo, termina pasando por Google, allí quedan las clases preparadas, los textos elaborados, las devoluciones y respuestas que hacen las y los estudiantes.

Becerra (2020a) lo plantea en los siguientes términos:

Ahí están las TIC, ese ariete que, como dijimos antes, venía a barrer con la escuela “tradicional”. Y es cierto: la privación de la escuela-edificio-rituales-corporalidad impone, forzosamente, repensar otras estrategias didácticas, otras formas y técnicas para enseñar. Sí: les docentes deberemos tener una “charla” brutal con las nuevas tecnologías, con los dispositivos, con las panópticas estrategias que Google, Facebook y otros monstruos ya vienen desplegando para conquistar el universo educativo.

Es verdad que, mediante las búsquedas por Google, puedo acceder a diferentes materiales de todo tipo y calidades. No se trata de negar los beneficios, que son muchos, pero, como bien lo expresa Zuazo (2020): “Sin embargo, hay un problema que [internet] no mejoró sino que, al contrario, se profundizó: la desigualdad. Allí reside el gran dilema de nuestro tiempo: si la tecnología no sirve para que más personas vivan de un modo digno, entonces algo está fallando”. (p. 16)

Y esa desigualdad de acceso a conectividad, a dispositivos tecnológicos, es la que se pone de manifiesto en este tiempo y da cuenta de una gran heterogeneidad que en la escuela no la tenía tan en cuenta porque ahí estaba la carpeta, la fotocopia, la tiza o el marcador, el pizarrón, la palabra. Lógicamente, esta desigualdad viene de mucho antes

y en la escuela estaba presente, pero era justamente ahí en donde, al verla, se podía actuar. Desde ya, con muchas dificultades, tropiezos y frustraciones, pero, también, con pequeñas, medianas y grandes satisfacciones. Ahora, enseño desde mi casa a casi 100 km de una de las escuelas en las que trabajo. Esta está ubicada en un medio semiurbano al que concurren chicas y chicos que, a su vez, viven en parajes o en el medio rural, lo que hace que, justamente debido a la desigualdad de acceso, no pueda llegar a todas/os. Becerra (2020) lo manifiesta claramente en una entrevista brindada a la revista *Marfil*: “el contrato didáctico parte de un compromiso de conectividad de parte del alumno” (párr. 4).

¿Qué forma adquiere la práctica docente ante tales circunstancias que no se habían dado antes? En primer lugar, diré que hablo de “práctica docente” que Achilli (1990) define como:

el trabajo que el maestro (profesor) desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales históricas e institucionales adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. (...) Esas actividades que superan la práctica pedagógica van desde aquellas que podemos caracterizar como más específicamente burocráticas hasta otras que la institución recomienda. (p. 10)

De este modo, la práctica docente involucra la práctica pedagógica y, en muchos casos, la supera. Coincido totalmente con Terigi (2020) que caracteriza esta situación de enseñanza: como “educación en el hogar comandada por la escuela”. Me parece que esto refleja mucho mejor la realidad que vivimos, antes que hablar de *enseñanza virtual* o *enseñanza a distancia*.

Desde este contexto, considero que el *conocimiento de la práctica* que describí al comienzo es el marco, la forma que debe adquirir mi práctica. Porque me permite, por un lado, tomar de lo que se envía —documentos ministeriales, aportes de académicos y de especialistas del quehacer educativo— aquello que me sirva y no perjudique la práctica de enseñanza en sí. Y, por el otro, me permite desechar lo que puede estar bienintencionado, pero es inaplicable en este contexto. Además, puedo replantear, ante el equipo directivo, con propuestas diferentes, aquellas cuestiones que refieren a aspectos burocráticos —llenado de planillas con muchos ítems, presentación de informes

descriptivos exhaustivos, entre otras demandas. En este sentido, retomando a Achilli (1990, p. 11), las prácticas son vividas por el docente en forma agobiante, perturban la práctica pedagógica concreta al producir un distanciamiento de la misma.

Tomo también, para adaptar a este contexto, el aporte de Altopiedi (2013, p. 101). La autora expresa que las reformas no consensuadas — en este caso, serían directivas, memos, resoluciones que, muchas veces, se anticipan de forma intempestiva a los medios de comunicación antes que a la comunidad educativa— representan un avance sobre la autonomía de los trabajadores docentes, que contribuyen a la construcción de una idea descalificada de sí.

Como ya dije, el *conocimiento de la práctica* combina los aportes teóricos del campo académico y de los organismos ministeriales con la praxis, con la tarea diaria en el aula, en la escuela, con la experiencia acumulada de años. Y, es en este punto, donde adquiere relevancia el trabajo colectivo, el intercambio con las y los colegas, la experiencia compartida. En este sentido, retomo a Altopiedi (2013). Destaca la importancia de la participación en un colectivo profesional que estimule la construcción de un discurso compartido acerca del valor del trabajo realizado. Y prosigue: “la identidad colectiva se constituye así en la base de la valoración de sí mismo y de los otros, facilitando la recuperación de las posibilidades de creación y de generación de cambios en torno de la tarea cotidiana” (p. 101).

En esta misma línea, Becerra (2020b) destaca la importancia de la experiencia colectiva y el intercambio. Diferencia los debates y discusiones que se dan entre grandes figuras del campo educativo y mediático —que, muchas veces, quedan ahí en el recinto o en el set televisivo— de los que llevamos adelante en la sala de profesores —en mi caso— o en los pasillos de la escuela. Dice en palabras textuales: “estas últimas son urgentes y determinantes pues de ellas dependen las decisiones que se toman en el aula a cada minuto” (párr. 2). Y agrega: “Las charlas en los pasillos de la escuela no son clases magistrales: son asambleas democráticas y democratizantes permanentes, constantes, catárticas y urgentes” (párr. 3).

Hoy, las salas de profesores y los pasillos de las escuelas, al igual que las aulas, probablemente, acumulen el polvillo de los espacios que, durante un buen tiempo, no se transitan. Pero, esa experiencia de vida

está presente y la considero una fortaleza a la hora de pensar la práctica en este contexto, en el que estamos reducidos al ámbito de lo privado preses, como señala Becerra (2020b), en una dinámica de innovación forzosa y de reformulación de muchas certezas.

Aquí, cobra sentido la segunda parte del título que lleva este trabajo. Porque, ante este cambio brusco e inesperado del escenario en el cual pasé a desarrollar mi práctica docente, entraron en juego *supuestos* que tenía sobre el manejo de las TICs tanto de parte mía como de las y los estudiantes. Las *decisiones* que debí tomar sobre qué contenidos priorizar, cuáles postergar y la forma —que también es contenido— de encararlos. A su vez, también debí decidir las *acciones* concretas que voy implementando, como el armado de textos con incorporación de imágenes adaptados, sabiendo de antemano que no voy a estar ahí presente cuando las y los estudiantes lo lean, que probablemente no pueda dar respuesta inmediata a una consulta que llegue vía correo electrónico o por WhatsApp.

Edelstein (s. f.) afirma que

la enseñanza es siempre una intervención que establece una mediación entre el sujeto aprendiz y el contenido a aprender, por tanto será una actividad condicionada por las propiedades constitutivas del conocimiento objeto de transmisión y así como por las circunstancias de los sujetos aprendices y *los ámbitos y contextos particulares en los que se inscribe dicha actividad.* (p. 27; las cursivas son mías)

Sin lugar a dudas, hoy, la enseñanza se inscribe en un ámbito y contexto más que particular. Es por ello que, justamente, en el punto de las decisiones, la experiencia personal y colectiva de muchos años en el dictado de la disciplina histórica, me permitió y permite tomar macro y micro decisiones.

Las macrodecisiones hacen referencia a definiciones de cómo intervenir respecto de cuestiones nucleares como la visión del campo de conocimiento, la posición que adopto en función de perspectivas, enfoques y debates actuales en torno la disciplina y su enseñanza entre otros aspectos. Mientras que, las microdecisiones exigen que, en la inmediatez de los acontecimientos, adopte una posición reflexiva y crítica sobre aquello que, en el diseño de la propuesta de la clase, se pensó de una manera y salió de otra. Ante esta situación, es necesari-

rio habilitar la posibilidad de caminos alternativos (Edelstein, 2011, p. 206). Elijo, para este escrito, detenerme en la descripción de las macrodecisiones.

Edelstein (s. f., pp. 22-23) describe al aula como un ámbito donde se construye y entiende el contenido de una determinada manera, por lo que no puede ser considerada un mero lugar de transmisión transparente, sino como un ámbito de significación donde se otorga sentido. En ese sentido, el aula como espacio físico no está disponible por el momento. Ante esta situación, debí tomar macro-decisiones que tuvieron y tienen que ver con qué contenidos y conceptos priorizar y cuáles postergar para el retorno a la presencialidad, porque su abordaje es complejo y requieren de una presencia que no estoy en condiciones de brindarles a las y los estudiantes.

Como dice Terigi (2020):

no todo se puede enseñar online, hay cosas que tienen una complejidad tal que requieren de la co-presencia, la explicación detenida, sentarse al lado para ver como lo está resolviendo porque enseñar es una tarea especializada y se requiere una intervención precisa.

Otra macro-decisión fue establecer un piso mínimo de contenidos que permita sostener continuidad y disciplina en el estudio sin dejar de lado el currículum, pero adaptarlo (Dussel, 2020). Y, en la vuelta a la presencialidad educativa —que no se sabe hasta el momento cuándo y de qué manera se va dar—, me permita retomarlos y recontextualizarlos.

Para ese piso mínimo, traigo y resignifico, para este contexto, los interrogantes que plantea Siede (2012, p. 20): ¿Qué Ciencias Sociales (Historia) enseñó y qué debería enseñar? ¿Para qué enseñó y para qué debería enseñar Ciencias Sociales (Historia)?

Considero que debería proponer a las y los estudiantes las herramientas básicas y necesarias para analizar este tiempo, esta realidad social que se nos presenta extraña. Tomarlo como una oportunidad, abrir proyectos de conocimientos (Dussel, 2020). Poner a *jugar*, a relacionar (sin agobiar con información específica sobre la pandemia y la cuarentena) los contenidos y conceptos básicos con este contexto. Hoy, más que nunca, cobran sentido las palabras de Diana Pipkin (2009, p. 18) sobre lo que ella considera un propósito clave en la enseñanza de

las Ciencias Sociales. Esto es *la formación de un pensamiento social* que les permita a las y los estudiantes concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que reciben en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad.

Quizás, sea la oportunidad para que las y los estudiantes logren percibir *el conocimiento de lo social como conciencia*, en palabras de Alvin Gouldner (1970) citado por Pipkin, y no como mera búsqueda de información. En la habitualidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las aulas, se insiste mucho en este aspecto del conocimiento de lo social, de su desnaturalización, de la mirada crítica y de poner en cuestión lo que viene como dado y establecido. Pero, probablemente, no lo logren percibir y dimensionar como ahora, en estas circunstancias donde lo están y estamos viviendo, en donde esta situación disruptiva nos y les está pasando a las y los estudiantes por los cuerpos y la conciencia.

En este sentido, en palabras de Anijovich (2020), estoy buscando proponer opciones con propuestas desafiantes y con sentido a las y los estudiantes, que les permitan establecer relaciones de los temas abordados en los distintos periodos históricos con la situación actual. En palabras de Pagés (2019, p. 27), es necesario apostar por la combinación de una aproximación sincrónica con una aproximación diacrónica y temática, para no caer en el peligro de una enseñanza de la historia centrada en el pasado por el pasado, al margen del significado social para el presente y para el alumnado de los hechos a estudiar. Es fundamental partir, por el contrario, de la concepción de un tiempo plural que varía según la realidad a la que se refiera, en este caso, una realidad teñida de pandemia y aislamiento social.

Algunos ejemplos concretos: relacionar el cambio que significó, en la organización social y el uso del tiempo para la humanidad, el desarrollo de la agricultura o el paso de la producción artesanal a la industrial con la manera en que nos cambió la organización de la sociedad y el empleo del tiempo, la irrupción de la pandemia y el ASPO en sus distintas fases. O, al analizar los orígenes del capitalismo y dos de sus pilares básicos como lo son el trabajo asalariado y la producción industrial, comparar qué está pasando hoy con esos dos pilares en el mundo y en nuestro país. Al abordar el carácter *mundial* de las dos grandes

guerras del siglo XX, compararlo con el alcance mundial que en todos los órdenes adquirió la pandemia. Al ser protagonistas y estar viviendo este cambio brusco, es clave poder comprender mejor otros cambios a lo largo de la historia y que no siempre hemos estado organizados social, política y económicamente como lo estamos en la actualidad, porque podemos apreciar cambios significativos en lo social y económico con la pandemia y el ASPO.

Tomo de Jara y Cerdá (2016) una expresión que me parece vale para esta ocasión. Ellos mencionan: "(...) estar atentos a la transmisión de imágenes del pasado que en el presente tengan potencialidades para la acción transformadora" (p. 23). En este sentido, considero que el abordaje de procesos históricos relacionados a temáticas como el rol del Estado, el funcionamiento del capitalismo, el papel de los medios de comunicación y las redes sociales, las antiguas y nuevas formas de trabajo, adquieren una potencialidad didáctica más que significativa en este contexto. Esto se da en relación con el conocimiento de lo social como conciencia que mencioné, dado que las y los estudiantes lo están vivenciando.

Considero que la pandemia y el aislamiento social van a dejar mucho para analizar en los próximos años desde la óptica de la enseñanza de las Ciencias Sociales. También, van a marcar un antes y un después en mi práctica docente e, incluso, me atrevo a decir que, en la mayoría de las profesoras y profesores a los que nos tocó atravesar esta experiencia inédita en el ejercicio de la profesión.

Cierro este escrito con una cita de Pagés (2019): "el tiempo avanza y los futuros van tomando, inevitablemente, cuerpo en el presente. El reto es claro: ¿en qué medida la construcción del futuro será una consecuencia de lo que sepan del pasado nuestros actuales alumnos?" (p. 29). Y, me atrevo a agregar, de lo que nos haya dejado este presente a las y los docentes, en general, y a las y los que enseñamos Ciencias Sociales e Historia, en particular, en relación con nuestras prácticas.

## Bibliografía consultada

- Achilli, E. (1990). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario* (pp. 5-18). CRICSO, Facultad de Humanidades y Artes.
- Altopiedi, M. (2013). *El cambio y la crisis en la escuela. Una aproximación narrativa*. Alternativa pedagógica, Colihue
- Anijovich, R. [Profesorado Instituto del Rosario]. (2020, 14 de mayo). ¿Cómo sabemos que nuestros estudiantes están aprendiendo? Evaluar procesos y retroalimentar sin presencialidad [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JQ-OycDX1O4&t=3607s>
- Becerra, M. (2020a) Coronavirus, escuela y aprendizaje. ¿Por qué no abrimos antes google classroom? *Anfibia*. <http://revistaanfibia.com/ensayo/no-abrimos-google-classroom/>
- Becerra, M. (2020b, 9 de agosto). Preguntas pedagógicas al pasado en un presente oscuro. *Blog Fue la pluma*. <https://fue-lapluma.com/2020/09/08/preguntas-pedagogicas-al-pasado-en-un-presente-oscuro/>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman & L. Millar (eds.), *La indagación. Como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-79). Ed. Octaedro.
- Díaz, E. (2020, 24 de abril). ¿Alguien está pensando en la efectividad de las clases a distancia? *Dolor docente. Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/261424-dolor-docente>

- Dussel, I. [Canal ISEP]. (2020, 23 de abril). *La clase en pantuflas*. *Conversatorio virtual ISEP* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&t=84s>
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en el análisis de las prácticas de enseñanza. En *Formar y formarse en la enseñanza* (pp. 185-223). Paidós.
- Edelstein, G, Salit, C., Domjan, G. & Gabbarini, P. (s. f.). Módulo 2. *Programa de capacitación docente continua a distancia*. Universidad Nacional de Lanús.
- Jara, M. & Cerdá, M. (2016). Historia, conmemoración/efeméride y enseñanza. En *La enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la independencia* (pp. 19-29) APEHUN.
- La Provincia buscará que los colegios ofrezcan contenidos on line a los chicos. (2020, 16 de marzo). *La Voz del Interior*. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/provincia-buscara-que-colegios-ofrezcan-contenidos-line-a-chicos>
- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Meirieu, P. (2020, 18 de abril). La escuela después... ¿con la pedagogía de antes? *Blog Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. [http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/?utm\\_campaign=shareaholic&utm\\_medium=facebook&utm\\_source=socialnetwork&fbclid=IwAR3t3H11KrWw71Oz6uHlJoku6U-d8K8d\\_Pi\\_QUx2IUbFxdzpWV\\_z9drNhtzo](http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/?utm_campaign=shareaholic&utm_medium=facebook&utm_source=socialnetwork&fbclid=IwAR3t3H11KrWw71Oz6uHlJoku6U-d8K8d_Pi_QUx2IUbFxdzpWV_z9drNhtzo)
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Resolución 108/2020*. Boletín oficial. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

- Pagés, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del pasado. Revista electrónica de Historia*, 10, 19-56. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pipkin, D. (2009). El pensamiento social como propósito de la enseñanza de las ciencias sociales. En *Pensar lo social* (pp. 13-44). La Crujía.
- Preciado, P. (2020, 20 de marzo). Aprendiendo del virus. *El País*. [https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952\\_026489.html](https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952_026489.html)
- Poder Ejecutivo Nacional. (2010). *Decreto presidencial N°459/10. Por el que se crea el Programa Conectar Igualdad*. Boletín Oficial.
- Poder Ejecutivo Nacional. (2018). *Decreto presidencial N° 386 / 2018. Por el que se crea el Plan Aprender Conectados*. Boletín Oficial.
- Ramonet, I. (2020). La pandemia y el sistema-mundo. *Le Monde diplomatique*. <https://www.eldiplo.org/wp-content/uploads/2020/04/Ramonet-pandemia-sistema-mundo.pdf>
- Romero, J. J. (2020, 21 de junio). Educación en tiempos de pandemia. *Revista Marfil. Voces del más acá*. <https://revistamarfil.com/2020/06/21/educacion-en-tiempos-de-pandemia/>
- Siede, I. (2012). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 17-48). Aique Educación.
- Skliar, C. (2020, 27 de julio). Entrevista a Carlos Skliar en radio La Red [entrevista radial]. *Radio La Red*. [https://soundcloud.com/user-981543510/no-se-puede-volver-a-cargar-todo-en-las-es-paldas-de-los-educadores?fbclid=IwAR1Eqwcl9bdXyWW\\_L8qBo7UWDIT7C1keQHidgfXrR8tBvAfyJA57rIUlgdo](https://soundcloud.com/user-981543510/no-se-puede-volver-a-cargar-todo-en-las-es-paldas-de-los-educadores?fbclid=IwAR1Eqwcl9bdXyWW_L8qBo7UWDIT7C1keQHidgfXrR8tBvAfyJA57rIUlgdo)

- Sztajnszraiber, D. (2020, 29 de marzo). El tiempo como oportunidad. *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/256032-el-tiempo-como-oportunidad>
- Terigi, F. [kurri] (2020, mayo). *Contenidos y evaluación en tiempos de pandemia. Docentes conectadxs* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=GBWpcdcfir&t=537s>
- Yaccar, M. D. (2020, 29 de junio). Carlos Skliar: Volver a la escuela va a ser complicado por cómo están los chicos y educadores. *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/275284-carlos-skliar-volver-a-la-escuela-va-a-ser-complicado-por-co>
- Zuazo, N. (2020). Los dueños de internet. En P. Stacaneli (comp.), *El Atlas de la revolución digital. Del sueño libertario al capitalismo de vigilancia* (pp. 14-17). Le Monde diplomatique/Capital Intelectual.



# Cercanía y acercamiento en la distancia

*Reflexiones sobre el reencuentro en las aulas*

Ana Belén Hwang\*

## Introducción

A la fecha, septiembre de 2020, nos seguimos preguntando cuándo y cómo será el regreso a clases. Las cifras de contagios que bajan y suben siguen poniendo en pausa la vuelta a las aulas que tanto nos inquietan. Mientras tanto y entre medio de esta incertidumbre, ya se han hecho públicos los protocolos a seguir. Estos, sin lugar a duda, atravesarán

\* Egresada del Profesorado en Ciencias de la Educación y estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC).



anabelenhwang@hotmail.com

los procesos de enseñanza y aprendizaje modificando las formas en las que se desarrollaban antes de la pandemia.

Si bien las medidas a implementar generan ciertas dudas y hasta críticas (ya sea por falta de insumos o condiciones edilicias en muchas instituciones), me pregunto en particular por una de ellas que no nos ha sido ajena durante todo este período: el distanciamiento. De acuerdo con la Resolución N° 364/2020 del Consejo Federal de Educación (CFE),<sup>1</sup> se recomienda un distanciamiento mínimo de dos metros dentro de las aulas. Se expresa, asimismo, que esta cifra puede reducirse hasta un metro y medio en caso de que se cumplan medidas adicionales como uso de alcohol en gel, lavado de manos, ventilación, uso de barbijo, entre otros.

Esta distancia genera cierta tensión en un ámbito en el que muchas veces es necesario el acercamiento físico. Al recordar nuestras propias experiencias como alumnos, no pocos tendremos la imagen de levantar la mano para llamar a la maestra al banco o simplemente acercarnos a donde está ella para resolver alguna duda. Quienes ejercen la docencia podrán traer a memoria esos brazos extendidos hacia arriba que los impulsaron a atravesar el aula para llegar finalmente al lado del estudiante que tenía una inquietud, pregunta o comentario.

¿Por qué acercarse? Cada uno tendrá sus razones: atender de manera individual y personalizada, no interrumpir lo que están haciendo los otros al levantar la voz o, quizás, simplemente porque sí. Sea cual fuere la razón, ese acto, por más simple y desapercibido que pueda haber pasado, fue lo que nos permitió continuar; es a partir de ese movimiento, de ese acercamiento, que continuamos enseñando, estudiando, aprendiendo. Fue lo que abrió nuevas puertas, preguntas, dudas, etc.

Entonces, ¿qué otro tipo de puentes hay que nos acerquen y cómo se construyen/los construimos? Aprendemos de los libros, de los cuadernos y las conversaciones; de lo escrito y de lo que se escribe, así como también de lo no dicho y lo que no se dice. Enseñamos con textos, con imágenes; con lo que decimos, hacemos y construimos. Enseñamos a otros, a estudiantes. Aprendemos de y junto con otros. Es en

---

<sup>1</sup> A partir de esta se aprueba el *Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores*.

la interacción, en la comunicación y el intercambio donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje en los que nos vemos inmersos. Es en el vínculo donde compartimos experiencias, co-construimos conocimiento, negociamos significados que van dando sentido y resignifican aquello que damos y recibimos; a eso que nos constituye como sociedad y como sujetos. Es por esto que podemos decir que el acercamiento físico, importante y necesario en diversas ocasiones, no agota el amplio y complejo encuentro entre estudiantes y docentes.

Es a partir de aquí, que trato de imaginarme cómo será ese reencuentro *limitado* en cierto aspecto y me propongo reflexionar (e invitar a la reflexión) en torno a otros puentes que permitan saldar esa distancia y respetarla al mismo tiempo. ¿Cómo seguir garantizando la continuidad pedagógica en el regreso presencial a las aulas atravesadas por una nueva normalidad?

Interesa plantear qué otros medios de acercamiento existen o podemos construir para nuestro regreso a las escuelas. Sin intenciones de encontrar respuestas definitivas a la totalidad de interrogantes y tensiones que puedan surgir en torno al distanciamiento dentro del aula, propongo una acotada aproximación sobre distintas formas de comunicación que, a mi consideración, pueden actuar a modo de puntos de encuentro.

## La palabra como punto de encuentro en el reencuentro distanciado

Es a partir de las interacciones que surgen los acercamientos. La necesidad de estos últimos, en el ámbito del aula, puede pensarse como parte de la construcción guiada del conocimiento a la que hace alusión Neil Mercer (1997). Es decir, las distintas estrategias o técnicas que despliegan los docentes para, entre otras cosas,

(...) ayudar a los alumnos a hacerse cargo de la importancia de los conocimientos que ya se han dado, para ayudarles a darse cuenta de lo que ya saben, enseñándoles las continuidades en sus experiencias (pasadas, presentes y futuras), y para presentarles los nuevos conociemien-

tos de una manera que les permita darles sentido a partir de lo que ya saben. (p. 45)

En este marco, el autor, desde una aproximación sociocultural y recuperando los aportes de Vygotsky, remarca el lenguaje en tanto medio para pensar y aprender de manera conjunta (Vygotsky, 1978, citado en Mercer, 1997). Son diversas las posibilidades y formas que el lenguaje habilita para revisar, reinterpretar las experiencias pasadas y usarlas como la base de nuevas conversaciones, actividades y futuros aprendizajes. Es decir, se presenta como un elemento primordial y constituyente de los intercambios e interacciones, de esa construcción guiada del conocimiento, ya sea por parte del docente hacia el estudiante, como entre pares en el marco de un aprendizaje cooperativo. De acuerdo al análisis de Mercer, es mediante el habla que se construyen procesos por los cuales un sujeto ayuda a otro en el desarrollo de sus conocimientos y comprensión. Particularmente, hace énfasis sobre el lugar de las conversaciones que se entablan entre docentes y estudiantes, y entre estos últimos; destaca el lugar del lenguaje en el desarrollo del pensamiento y los procesos educativos.

Del mismo modo, Cazden da cuenta de la importancia del lenguaje hablado en las aulas al recalcar su papel en la enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con la autora, es a través del discurso hablado, que el docente, en diversas ocasiones, brinda el andamiaje necesario a los estudiantes. Mediante el diálogo, las discusiones e interacciones orales se produce un intercambio social que vehiculiza la construcción del conocimiento (Cazden, 1991, citado en Barretta, 2016).

En lo que aquí atañe, se podría decir que, entre otras cuestiones, la comunicación y el lenguaje dan lugar a y forman parte de los acercamientos necesarios entre los sujetos presentes en las aulas. Se constituyen como un punto de encuentro a la vez que posibilitan el desarrollo cognoscitivo y la transmisión y co-construcción de conocimiento. Cuando nos acercamos al docente, al estudiante o a nuestro compañero, conversamos, hablamos, preguntamos, respondemos. Son las palabras las que nos permiten entablar puentes para ir y venir hacia donde está el otro; el conocimiento y/o mensaje a transmitir se verbaliza en gran medida.

No obstante, cabe señalar que enseñamos y aprendemos más allá de lo que se dice y se escribe. Incluso, nos acercamos o distanciamos con lo que no decimos o no dejamos decir. Callamos, asentimos, nos movemos, y esto también dice mucho. Es aquí donde me detengo para intentar analizar con mayor profundidad esta imagen. Si lo que transmitimos y recibimos va más allá de las palabras, ¿de qué manera nos encontramos y acercamos *realmente*? Ampliar la mirada en estos aspectos, quizás minuciosos, permite (volver a) reconocer que, en esos procesos de interacción e intercambio, existen diversos modos de expresión y de encuentro que muchas veces pasan desapercibidos.

Si bien no es nuevo considerar que las palabras escritas y orales se valoran por sobre otros modos de comunicación en los procesos de escolarización, las tensiones que se generan en el encuentro de esta preponderancia, con el conjunto de los barbijos, máscaras de acetato y distanciamiento, abre la posibilidad de reflexionar sobre el lenguaje y la interacción en sentido más amplio. La Resolución del CFE antes mencionada recomienda el uso permanente de barbijo dentro del aula y, para los docentes, se suma el uso de máscaras faciales de acetato. Con todos estos elementos de por medio, ¿cómo se entabla la comunicación? No es que los barbijos y las máscaras faciales de acetato impidan por completo el habla, pero ¿cuántas veces hemos tratado de descifrar lo que el otro decía o tuvimos que repetir (o pedir que se vuelva a decir) lo que se dijo por no entender? Si hacemos memoria de las aulas antes de la pandemia y los docentes con varios estudiantes al mismo tiempo, no será difícil recordar las complicaciones que se presentaban al intentar escuchar y atender alumnos que, de a momentos, hablaban simultáneamente. ¿Qué ocurrirá entonces en el regreso a las escuelas, cuando los distintos elementos de protección se hagan presentes en las clases? Si ya era costoso en ciertas situaciones escuchar y entender al docente por encontrarse muy lejos o hablar muy bajo, cuánto más con su rostro cubierto con barbijo y máscara. Ante estos obstáculos para el intercambio verbal-oral y la pregunta sobre cómo hacer para acercarnos, ¿qué pasaría si fuéramos más allá del lenguaje verbal, más allá de las palabras en sus distintos modos de resonar?

## Otros puentes: cuerpos, gestualidad y miradas

Se podría pensar que una de las salidas a los inconvenientes planteados es la palabra escrita, pero esta empieza a ponerse en duda cuando consideramos la simultaneidad e inmediatez de los encuentros e intercambios en las aulas. Si bien no dejará de ser un medio de comunicación válido plasmado en diversos soportes y formatos (digital o en papel) y con suma preponderancia en las escuelas, interesa aquí plantear alternativas sobre las cuales no se suelen abrir espacios de reflexión o registro en las instituciones educativas. Me refiero a la comunicación no verbal que se hace presente en los cuerpos, en los rostros, en las miradas. No se trata de presentarla como independiente de la comunicación verbal. Al contrario, la comunicación verbal y no verbal son sistemas complementarios y hasta interdependientes en ciertos aspectos; se trata de sistemas que no pueden separarse (Davis, 2010).

De acuerdo a la autora Flora Davis (2010), ambos están “estrechamente vinculados entre sí, ya que cuando dos seres humanos se encuentran cara a cara se comunican simultáneamente en varios niveles, consciente o inconscientemente, y emplean para ello todos los sentidos” (p. 8). Cabe aclarar, asimismo, que, en el presente escrito, la comunicación no verbal se entiende como: “(...) todos los acontecimientos de la comunicación humana que trascienden las palabras dichas o escritas” (Knapp, 1982, p. 41, citado en Shablico, 2012, p. 103). Es decir, entre otras cosas, dentro de este sistema se ven implicados nuestros cuerpos, gestos, miradas y los no movimientos. No es que este tipo de comunicación sea nueva en las instituciones escolares; no es que no estuvo presente desde antes de la pandemia. Sin embargo, no siempre tomamos conciencia de ella ni solemos darnos los espacios para considerar el potencial que tienen para mejorar las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje, y para seguir reflexionando en torno a ellos desde esta arista.

Es posible que la comunicación no verbal se haya contemplado muchas veces como parte del currículum oculto, como parte de aquellos mensajes implícitos y formativos que se transmiten en las instituciones escolares (Jackson, 1991). Las expresiones del cuerpo, la gestuali-

dad son aspectos que también se hacen presentes en la (re)estructuración de los contenidos; son transversales a los discursos docentes y a sus estrategias de enseñanza (más allá de la consciencia que pueda tenerse de ellos). Lo que se dice oralmente es reforzado o, a veces, hasta contradicho por lo que no se dice, construyendo así sentidos y significados diversos que se transmiten y tienen igual o mayor impacto en los trayectos formativos de los estudiantes que el currículum formal.

Si observamos con detenimiento una escena de un aula cualquiera, podremos percatarnos de que el docente, mientras enseña, no solo habla o escribe en el pizarrón. Sus expresiones faciales y la postura del cuerpo acompañan o no el contenido que se desarrolla; demuestra interés, comprensión o indiferencia sobre ese mensaje que transmite. Al mismo tiempo, su mirada recibe o rechaza lo que los estudiantes plantean, sus ceños fruncidos desaprueban o expresan duda, etc. Del mismo modo, los estudiantes también se expresan de diversas maneras replanteando y negociando significados diversos dentro de las aulas. Sus no miradas reconocen o desconocen al docente y/o sus compañeros; sus rostros y gestos reflejan comprensión, duda, pregunta o desacuerdo.

En este sentido, me pregunto por el potencial que tendría visibilizar estos mensajes subyacentes para las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje. “El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al ‘contenido’ transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido” (Edwards, 1997, p. 2). Por lo tanto, considerando que la forma es contenido y que la forma es, a su vez, parte de la mediación que realiza un docente entre el contenido y el sujeto que aprende, es interesante reflexionar en torno a cómo potenciar esa mediación que se juega en las expresiones corporales y la gestualidad para que ella misma se vuelva contenido. Aún más, si reiteradas veces se ha hecho alusión a la necesidad de una formación integral en los distintos niveles educativos, ya sea desde las políticas educativas y discursos cotidianos de los actores implicados en las diversas realidades escolares (con toda la complejidad que ello pueda implicar), ¿por qué no considerar la comunicación no verbal en el marco de esa necesidad?

Kendon sostenía, durante el siglo pasado, la relevancia de la comunicación no verbal en las planificaciones que pretendían una formación

integral. Sin menospreciar el código verbal, afirmaba que no es posible prescindir de otros lenguajes que complementan, refuerzan, ilustran o sustituyen lo afirmado verbalmente (Kendon, 1990, citado en Shablico, 2008). Asimismo, podría destacarse aquí la transversalidad e importancia de los lenguajes no verbales en la constitución de los estudiantes como sujetos de derecho y ciudadanos que tanto se remarca desde las políticas educativas y curriculares. Somos seres que no se acaban en lo verbal. La herencia cultural que pretendemos transmitir en tanto educadores, si bien se codifica en gran medida mediante el lenguaje verbal, no se limita a ello. Incluso, considero que el mismo acto de apropiación y reinención al que invitamos a las nuevas generaciones puede jugarse, y se juega, por aquello que no se dice, que se expresa por otras formas además de las palabras.

Podríamos plantear, de esta manera, que la comunicación no verbal, además de ser un medio por el cual se expresan ciertos mensajes, es en sí mismo un mensaje. Es decir, pensar este sistema no solo como un canal por el cual se transmite conocimiento, sino también como parte de ese conocimiento en sí mismo. Entonces, estar atentos a este aspecto de nuestras vidas y, particularmente, de la vida escolar en las aulas, abre la posibilidad de ampliar la mirada para reflexionar en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Del mismo modo, podemos analizar cómo el lenguaje verbal y no verbal en su conjunto se ha constituido como punto de encuentro durante la pandemia. Si bien podemos decir que, durante todo el período en el que se suspendieron las clases presenciales, los intercambios tomaron lugar gracias a los plataformas digitales y virtuales, ha sido, al fin y al cabo, la palabra la que nos permitió seguir acercándonos a pesar de la distancia. En medio de las llamadas, mensajes de texto, *mails*, etc., el lenguaje, los intercambios y la comunicación dieron lugar a la tan famosa *continuidad pedagógica*. Incluso el lenguaje no verbal ha estado presente de alguna manera en los casos en que se concretaban videollamadas o clases virtuales por Zoom, Google Meet u otras plataformas y aplicaciones en donde los gestos y miradas se hacen visibles. Es interesante destacar, entonces, cómo los puentes planteados hasta aquí se han construido durante el contexto de la emergencia sanitaria y distanciamiento social, y son plausibles de continuar siendo reconstruidos al volver a las aulas.

## Para seguir reflexionando

Como se mencionó anteriormente, no es que las conversaciones e interacciones orales hayan sido menos importantes antes de la aparición del COVID-19. Tampoco, se trata de que los cuerpos, rostros y miradas no hayan estado presentes en las escuelas antes de la pandemia. No obstante, la nueva normalidad que atravesará las aulas plantea oportunidades para repensar diversos aspectos de la vida escolar. En este marco, ¿por qué no reflexionar en torno a la preponderancia de ciertos lenguajes y modos de comunicación que se sostenían en las instituciones escolares y que sostenemos como sociedad? Me pregunto si los protocolos de seguridad e higiene no nos llevarán, de manera indirecta e inconsciente, quizás, a ir más allá de lo que se escribe, se lee, se dice y se escucha en las clases. ¿Será que nuestros cuerpos, gestos y miradas tomarán (tomaremos) mayor relevancia en nuestros reencuentros? No pretendo plantear que seamos expertos lectores e intérpretes de la corporalidad y gestualidad del otro, sino que, a partir de la inquietud que genera el regreso a clases y las nuevas formas que podrían tomar los procesos de enseñanza y aprendizaje, invito a imaginar otros caminos y alternativas; a (re)andar y/o revisar aquellos senderos que ya fueron recorridos, que recorrimos o venimos recorriendo.

Sin dudas, las exigencias burocráticas que caracterizan la labor docente y los ciclos lectivos escolares plantean y plantearán un ritmo de trabajo agitado tanto para docentes como para estudiantes, más aún en un contexto en el que se generan discusiones sobre cómo desarrollar las currículas de cada año o grado y garantizar los contenidos básicos y fundamentales. En este marco, se darán los reencuentros en las distintas instituciones y, si bien se dan cada año, por ejemplo, al volver de un receso escolar, los próximos regresos a las aulas tendrán un especial significado. La escuela y los sujetos que la conforman no han estado exentos del trauma y tensiones que esta emergencia sanitaria ha generado en toda la sociedad. Es por ello que, además de pensar en cómo cumplir con las planillas escolares y contenidos anuales, importa también reflexionar sobre cómo recibir y alojar a los estudiantes luego de la pandemia, que ha trazado una nueva normalidad dentro y fuera de las escuelas. En este sentido, lo expresado hasta aquí en torno a los puntos de encuentro y el valor del lenguaje verbal y no verbal no

solo apunta a remarcar su importancia en un aspecto didáctico y curricular, sino también social y afectivo. Se supone que estos puntos de encuentro buscan seguir acompañando a los alumnos y sus procesos de escolarización, respetando el distanciamiento sin volvernos indiferentes, sosteniendo y valorando la importancia del (re)encuentro y del acercamiento.

Por último, a modo de cierre provisorio, interesa traer a colación un término que resonó con fuerza en la actual coyuntura: la continuidad pedagógica. Durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio dispuesto por el Gobierno nacional, se hizo énfasis sobre la responsabilidad e importancia de los distintos actores y agentes del sistema educativo en cuanto a la organización y garantía de la continuidad pedagógica. Valdría recalcar que, si bien este término toma relevancia en contextos de emergencia, su importancia no debería ser menor al regresar a las escuelas. Es decir, esta no se asegura por el hecho de volver a los establecimientos escolares.

La búsqueda de mecanismos y estrategias que permitan garantizar el aprendizaje y el derecho a la educación en este contexto tan atípico seguramente continuarán aún en el reencuentro y meses posteriores. Es en este marco, donde vuelvo a destacar la relevancia de la comunicación oral y del lenguaje no verbal para recibir y alojar a los estudiantes en la vuelta a las clases presenciales. Lo más probable es que el atípico ciclo lectivo nos haga correr de aquí para allá, pero no podemos hacer como si nada hubiera ocurrido. Las escuelas y los sujetos que la conforman no han estado exentos del trauma y tensiones que esta emergencia sanitaria ha generado en toda la sociedad.

Tanto estudiantes, como docentes, no docentes, directivos, supervisores, etc. hemos sido afectados en distintas medidas por esta pandemia ya sea en la salud, como en lo social y/o económico. Es por ello que, más allá de lo *atrasados* que podamos estar respecto a las planificaciones anuales y contenidos curriculares, no es posible ignorar el COVID-19 y su impacto en el sistema educativo. La presencia de barbijos, máscaras faciales y el distanciamiento en las aulas será un recordatorio de nuestras realidades marcadas por la pandemia. Sin ánimos de plantear un escenario negativo y desalentador, recalco nuevamente esta situación como oportunidad para seguir reflexionando en torno a cómo construir puentes que nos permitan acercarnos en

los reencuentros con los estudiantes; reencuentros que requerirán de paciencia, empatía y trabajo colectivo en pos de garantizar y sostener el derecho a la educación.

## Bibliografía consultada

- Barretta, P. (2016). El aula como un entramado social de encuentros comunicativos entre docentes y alumnos [ponencia]. *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-044/382.pdf>
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Ed. Paidós.
- Consejo Federal de Educación. (2020, 27 de julio). Resolución N° 364. *Por la cual se establecen el protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/protocolo\\_marco\\_y\\_lineamientos\\_federales\\_\\_o.pdf?fbclid=IwAR31t3nu1lx8l1o5DQUBB-peOkfqM\\_T7oAkcGaHgwH29laxgTAqQ88\\_hpx4k](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/protocolo_marco_y_lineamientos_federales__o.pdf?fbclid=IwAR31t3nu1lx8l1o5DQUBB-peOkfqM_T7oAkcGaHgwH29laxgTAqQ88_hpx4k)
- Cuadrado, I. & Inmaculada, F. (2008). ¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula? *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(6).
- Davis, F. (2010). *La comunicación no verbal*. Alianza Editorial.
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana De Educación*, (27). <https://doi.org/10.17227/01203916.5304>
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Morata.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Ed. Paidós.

Shablico, S. (2012). La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 99-121. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4436/443643891005>



# A la intemperie de lo que nos acontece

*Reflexiones, búsquedas y  
preguntas en torno a lo educativo*

*Gabriel Armando Nieve\**

## **La oportunidad**

Transitamos un tiempo de oportunidad para pensar nuevas ideas sobre *lo educativo*. Quizás, sea necesario no volver a ser como antes, sin embargo, tampoco podemos acostumbrarnos a la virtualización

\* Estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación y ayudante alumno de los espacios curriculares Teorías del Crecimiento y Desarrollo y del Curso de Nivelación de la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH-UNC).

 gabriel.nieve\_09@mi.unc.edu.ar

de los procesos formativos, puesto que está en juego lo humano de un fenómeno social, subjetivo e intersubjetivo. Este está situado en un avanzado modo de producción capitalista que sirve de lienzo para ilustrar escenarios de retroceso, exclusión y discriminación debido a los efectos devastadores de una ética del mercado que se impone de forma implacable según sus propias lógicas de funcionamiento; una lógica que deja varado a lo educativo a la intemperie de lo que acontezca.

## Nos contextualizamos

*No existe acción humana libre de contexto; las interacciones son socio-histórico-geográfico-políticas están de alguna manera culturalmente fechadas, situadas en coordenadas de tiempo y espacio, contextualizadas, podríamos decir, en una relación dialéctica de texto y contexto. Un texto (como objeto, hecho o situación) es en sí mismo producto y productor de contexto.*

(Mercado, 2015, pp. 4-5)

Es curiosa la manera en la cual uno se plantea preguntas y se permite cuestionar el mundo habitual. La abstracción, generalmente, emerge con el solo hecho de detenernos a realizar una observación, un pensamiento o una mirada a la realidad y se puede descubrir que aquello familiar posee características indiscretas. Al parecer, hoy, lo familiar son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en los procesos de aprendizaje y de enseñanza mediados de manera interpersonal. No considero que sea el momento adecuado para hacer juicios de valor sobre esta mediación en un contexto de aislamiento, ya que, como afirma Sabulsky (2020), seguir educando a supuesto de las tecnologías en tanto mediadoras de la enseñanza como única posibilidad de sostenerla, es una forma para pensar la continuidad pedagógica.

Después de todo, atravesamos un momento histórico a nivel mundial, la pandemia por el COVID-19, un nuevo virus que era desconocido antes de que estallara el brote en la ciudad de Wuhan, China, a finales de diciembre de 2019. El coronavirus sigue afectando a muchos países del globo y su foco está puesto en América toda. En Argentina, las medidas de prevención adoptadas por el Gobierno nacional llevaron al aislamiento y distanciamiento social. Esto implicó un reacomodamiento de todas las actividades sociales, a fin de evitar el contacto

humano y con ello ralentizar la inevitable propagación del virus. Sin embargo, el confinamiento de las personas no detuvo el desarrollo de algunas tareas habituales.

En estas condiciones, los sistemas educativos, escolar y universitario, se vieron obligados a abandonar provisoriamente su carácter presencial e iniciar un proceso migratorio hacia la virtualidad. Por lo tanto, aquellos espacios que habitábamos con otros fines, como el descanso, el encuentro, el entrenamiento, en suma, significantes en torno al hogar, mutaron para convertirse en una oficina, un aula o en una sala de reuniones. Este paisaje quizás plantea una inevitable escisión de fronteras entre lo escolar y lo familiar. Nos lleva a apretar el freno de emergencia, observar la situación y hacernos preguntas.

## Posiciones orientadoras

En un principio, sería pertinente posicionarnos desde un enfoque teórico, político y ético de la educación. Para esta oportunidad, partiremos de una pedagogía crítica que entiende la educación como “formación del sujeto en la búsqueda constante de autonomía de pensamiento y de acción (...) una forma de política cultural y de producción de sentidos en diversos espacios” (Rigal, 2011, pp. 40-41). Se trata de una búsqueda que lleva a preguntarse sobre los agentes que intervienen en la práctica educativa; una búsqueda para que, al enseñar y al aprender, los sujetos de la educación se tornen más conscientes del mundo en el que viven y más deseosos de transformarlo. Una búsqueda implica un desafío.

En este caso, el desafío es mantener *las redes de las escuelas*, aunque no nos podamos ver en las aulas, por eso la búsqueda se centrará en sostener los vínculos entre estudiantes, docentes, escuelas y familias; en poder llegar, por ejemplo, al rincón más lejano de la puna jujeña, por medio de una radio y para dar continuidad a los procesos educativos. Implica, decididamente, trabajar en los límites de las posibilidades, aunque las condiciones no estén dadas. No obstante, una idea esperanzadora es recordar que no estamos en el mundo como seres determinados, sino que debemos hacer nuestra presencia en y con el mundo y con otros. Una “presencia que se piensa en sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que

hace, pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe” (Freire, 1997, p. 20), en una oportunidad, para la reflexión pedagógica, aquella que permite el desarrollo de una percepción como sujetos del proceso educativo, unido a los problemas sociales, económicos y políticos de nuestros días, así como a problemáticas que pueden ser trabajadas cotidianamente en la realidad educativa.

Desde esta pedagogía crítica, debemos realizarnos las preguntas necesarias para entender aquello que nos sucede, ensayar sobre los sentidos y significados de mantener las instituciones educativas abiertas, aunque el espacio físico esté inhabilitado. ¿Desde dónde se situaron las instituciones para sostener la escolaridad? Debemos ensayar teniendo en cuenta la subjetividad docente y estudiantil en clave *nuestroamericana*, porque la “producción de subjetividad es del orden político e histórico; tiene que ver con el modo en el cual cada sociedad define aquellos criterios que hacen a la posibilidad de construcción de sujetos capaces de ser integrados a su cultura de pertenencia” (Bleichmar, 2009, p. 33). ¿Cómo se complejizó la subjetividad docente? ¿De qué modo se habilitó el recibimiento a los nuevos en el mundo?

Este freno de emergencia, esa presencia que debemos asumir, nos permitirá esbozar algunas ideas sobre la educación, sobre lo que le sucede a le educadore, le educande o a su vínculo, si es que este puede acontecer. En efecto, escri(vid)remos sobre el trabajo y la travesía de enseñar y de aprender textualizados por el confinamiento y el distanciamiento social. ¿Cómo se configuró la educación en tiempos de pandemia?

## **Enseñanza, instituciones educativas y mediación**

La educación organizada de manera sistemática, es decir, como sistema de Estado nos remite de una u otra manera al concepto de enseñanza. En ella, reconocemos dos dimensiones constitutivas en permanente relación, no dicotómicas. En primer lugar, la enseñanza como un proceso interactivo que supone concebir a le docente como une artesane que construye estrategias en el encuentro directo con les educandes (Feld-

man, 2010). En contraste con la enseñanza tradicional normalista, este enfoque implica asumir una mirada sobre los educandos como sujetos sociales, insertos en una trama histórica y partícipes de la construcción del objeto cognoscente. La complejidad de este proceso se desagrega en el marco de los grandes sistemas escolares que suponen su organización institucional en nuestras sociedades. Entonces, en segundo lugar, la enseñanza como un sistema institucional, como una gran organización, en términos de una formación social que lleva a cabo acciones y estructura relaciones y elementos en un espacio-tiempo concreto que tienden al alcance de ciertos objetivos.

La enseñanza se mediatizó en formato virtual. Las escuelas, las universidades, los institutos de formación docente, los trabajos y las familias, podemos decir con cierto riesgo de caer en generalizaciones, trasladaron casi todas sus prácticas a la mediación a través de pantallas. Esa migración a la virtualidad, desafortunadamente, también afectó a quienes no tenían el boleto para abordar ese viaje transdimensional y quedaron excluidos. Pues, se encriptaron otras lógicas, se reconfiguró la forma de desplegar sus actividades, el orden de los tiempos y, como mencionamos anteriormente, las fronteras entre los espacios. En fin, se reestructuró el entramado institucional y su relación con el medio. En ese sentido, específicamente las instituciones educativas llevaron a cabo un movimiento en ese “mundo simbólico en parte consciente, en parte acción inconsciente, en el que el sujeto humano ‘encuentra’ orientación para entender y decodificar la realidad social” (Fernández y Ruiz Velazco, 1997, p. 15).

La práctica de enseñar fue y está siendo desarrollada de manera diversa en los diferentes niveles, por eso, a continuación, presentamos algunas impresiones sobre los elementos que se pusieron en jaque.

## **El medio: tecnologías virtuales**

La *práctica docente* es un proceso complejo, polifacético, multidimensional y está inscripta en una trama sociohistórica (Edelstein, 1996 y 2011; Camilloni, 2007). Dicha complejidad se redobla en un contexto de aulas físicamente vacías. Las prácticas de enseñanza se tienen que transformar respecto de su abordaje tradicional y, en los docentes, adoptar y adaptarse a una nueva modalidad, la virtualidad. Si bien, po-

demos reconocer, en las ofertas de educación a distancia, experiencias de asimilación de contenidos mediada por entornos virtuales, la experiencia de la escuela en casa solo es experimentada en casos particulares, como los son las modalidades de escolaridad hospitalaria. Entonces, para seguir garantizando el derecho a la educación, los docentes debieron sostener los procesos pedagógicos desde la incorporación de las tecnologías virtuales. Es decir, la socialización secundaria y la mediación que realizan las instituciones educativas en clave de interiorización de formas de comportamiento y distribución del conocimiento fueron atravesadas obligatoriamente por las TICs. Por ello, para seguir profundizando esta temática cabe la pregunta: ¿qué son las TICs?

Hasta ahora, las “máquinas de la revolución industrial automatizaron el trabajo humano, mientras que los algoritmos de la revolución digital nos asisten en el conocimiento” (Bunz, 2017, p. 14). En ese sentido, la globalización económica y cultural, la velocidad de generación y transmisión de la información, la ruptura de los conceptos tradicionales de espacio y tiempo configuran un nuevo entramado sociocomunicativo y crean un nuevo ecosistema informativo. En este escenario, las TICs son todos aquellos recursos, herramientas y programas que se utilizan para procesar, administrar y compartir la información mediante diversos soportes tecnológicos. A su vez, según Shirky (2012), conviven, por un lado, las tecnologías tradicionales como la radio o los ordenadores portátiles que favorecen un uso individual y, por otro, las tecnologías sociales, que son “todos los medios desarrollados en torno al surgimiento de las ciencias de la Informática y que permiten la comunicación e interacción con fines educativos; de manera sincrónica o asincrónica (...) mediante recursos y servicios desde computadoras” (Herrera Batista, 2004, p. 2). Es decir, son una herramienta para la vida cotidiana y en ellas cabe el reconocimiento de una función formativa en los procesos de enseñanza “por cuanto apoyan la presentación de determinados contenidos, lo que puede ayudar a guiar, facilitar y organizar la acción didáctica” (Cabero, 2000, p. 144).

Al mismo tiempo, ayudan a democratizar la información, lo cual en sociedades como las de hoy, donde el mercado y los medios masivos de comunicación intentan monopolizar el discurso público, representa un vehículo para verificar noticias o explorar diversas fuentes. Asimismo, la hiperconectividad en pandemia volvió a poner en evidencia las

condiciones de desigualdad, tanto entre docentes como en les estudiantes. Es decir, la continuidad pedagógica fue solo para algunas, en la medida en que

para los sectores más privilegiados, las plataformas fueron modos de someter la acción de las escuelas a miradas más incisivas, en una especie de panóptico digital exacerbado; para los menos privilegiados, en cambio, supuso una desconexión casi total, con intercambios esporádicos en las redes y con márgenes exiguos para distanciarse de los requerimientos domésticos. (Dussel, 2020, párr. 6)

La enseñanza en pandemia está siendo una experiencia segmentada por aspectos como la clase social, el género, la zona geográfica y la etnia. En este contexto, ¿podemos hablar de aprendizajes? Es posible. Sin embargo, me gustaría dedicarle un apartado a la escolarización. Hablemos de los apoyos por parte del Estado y los discursos que se manejaron en las escuelas.

## La pedagogía, las readecuaciones y reestructuraciones

*Nos preguntamos por lo que acaso se está desvaneciendo. La irrupción revela lo imprescindible, lo imposible de ser reemplazado. ¿Qué se disipa sin el intercambio cara a cara? ¿Se puede prescindir del diálogo en situación? ¿Qué extrañaremos si falta la pregunta oportuna y su irrupción necesaria, si se esconde el gesto, la sonrisa que acompaña la dura réplica o la mirada que evalúa lo que pasa?*

(Cárdenas, 2020, p. 17)

Los establecimientos educativos formales, entre otros horizontes, asumen “la responsabilidad social de lograr que todos los que asisten a las escuelas en calidad de alumnos alcancen las metas educativas que se consideran valiosas para el conjunto de la población” (Terigi, 2004, p. 193). En ese sentido, la escuela se encarga de diversas funciones, entre ellas, la transmisión y la reproducción cultural. Por un lado, la transmisión implica el acceso a conocimientos y prácticas sociales que representan el legado de la humanidad; por el otro, la reproducción se

ejerce en términos de “una violencia simbólica, es decir la inculcación de la arbitrariedad cultural y la imposición del *habitus* —esquemas de percepción internalizados— conforme con el orden de las clases sociales” (Duschatzky, 1999, p. 18). No obstante, esta institución sociohistórica también es

la casa del estudio, un dispositivo material que ofrece a los niños y a los jóvenes lo que es necesario para que puedan estudiar, para que puedan aplicarse con atención, disciplina, perseverancia y celo a ejercitarse en cosas que no están en la casa, ni en la televisión, ni en la plaza, ni en el shopping: a cosas que valen la pena por sí mismas. (Larrosa, 2019, p. 72)

Ciertamente, para que se despliegue este conjunto de fenómenos de reproducción, producción y apropiación, la institución escolar tiene formas estandarizadas y modos de organización particulares de concebir el tiempo y el espacio, la asignación de calificaciones, la construcción del currículum, la división de alumnos en las aulas y las tareas docentes. Esto es la *gramática de la escuela*, parte de su especificidad cultural. De igual importancia, debemos reconocer que, institucionalmente, los actores que la habitan le otorgan diferentes sentidos y significados a la escuela. Por consiguiente, la escuela representa tanto un dispositivo históricamente institucionalizado como un espacio instituyente que “no se limita a reproducir lo que está afuera de ella, sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propia” (Viñao, 2006, p. 57).

Ahora bien, en un tiempo de emergencia como el que estamos viviendo, la gramática escolar se hace presente como sinónimo de orden, sin contratiempos y sin divergencias. Influye en la reestructuración de las propuestas pedagógicas y las decisiones didácticas que se tomaron en la virtualidad debido a la coyuntura actual. De aquí podemos analizar dos momentos.

En primer lugar, se trata de un momento caracterizado por la pretensión de trasladar la lógica escolar de la presencialidad al hogar. En marzo-abril, cuando los guardapolvos estaban listos para ser estrenados en el patio o en el aula recién pintada, nos dimos cuenta de que un virus había arribado a nuestro país. Entonces, la gestión de las escuelas debió actuar en la contingencia, proceso que implicó constantes reuniones docentes y la readecuación de la propuesta curricular a través

de diferentes plataformas virtuales. La red social WhatsApp terminó siendo la elegida para sostener la comunicación y el encuentro entre enseñantes y educandos. Durante esta primera etapa, existía la especulación de que el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) se iba a extender solo durante el mes de marzo, a más tardar los primeros días de abril, para luego retomar las actividades en las aulas. Sin embargo, aún hoy, nos encontramos esperando el desarrollo de varias vacunas para que ello suceda.

En segundo lugar, fue un momento en el cual se tomó conciencia de la gravedad de la situación y se revisaron las problemáticas que estaban afectando la escolarización de los estudiantes, como cuestiones referidas al acceso a un dispositivo, a una conexión mínima a la red, el desempleo y la supervivencia de las familias, la lejanía del hogar, la carencia de competencias pertinentes para el uso de las TICs. Es decir, condiciones que tienen un impacto sustantivo a la hora de plantear las propuestas de enseñanza. Por lo tanto, el objetivo que se puso como horizonte fue acompañar a las familias para hacer una actividad que no es su rol, priorizar más el construir un vínculo con los estudiantes y sus familias que el *cumplir con la currícula*. En efecto, resultó más importante lograr la vinculación afectiva con los miembros de la comunidad educativa que conforman la escuela que la acreditación de espacios curriculares.

En paralelo a esta toma de decisiones, los docentes continuaron trabajando, al menos en la mayoría de los establecimientos de educación formal, con el fin de asegurar la continuidad pedagógica. Asegurarla mediante el uso de herramientas que están disponibles para ser utilizadas pero que, quizás, habían pasado por alto: tutoriales, libros o e-books, aulas virtuales, redes sociales y muchos otros recursos que, ante la necesidad de continuar el curso de las clases, se fueron incorporando a las prácticas educativas y configurando, quizás, nuevos modos de enseñar. Es decir, los docentes, interpelados por la situación y, aunque coaccionados por la gramática escolar, se dieron a la búsqueda de alternativas y, por ello, también debieron aprender. Podríamos hablar de un tanteo experimental, condicionado pero llevado a la praxis de manera inmediata: propuestas adaptadas a cada grupo particular de estudiantes que luego eran revisadas para evaluar qué procesos germinaban. Esto supuso un desmantelamiento constante de la construcción

metodológica, donde se problematizó el futuro, teniendo el beneficio de la duda sobre la educación de mañana, pero reflexionando sobre las experiencias pertinentes en las escuelas, los saberes prioritarios en la formación docente y el seguimiento de las trayectorias universitarias.

Cabe mencionar que la nación y las provincias generaron sus ayudas virtuales para *seguir educando*. En el Noroeste argentino, por ejemplo, los sitios web de los ministerios de educación presentaron sus plataformas para el apoyo escolar, poniendo a disposición los cuadernos de grados, contenidos de diversas fuentes, ejercicios, resúmenes y material audiovisual. Así, “Seguimos aprendiendo” (Santiago del Estero), ya que, “Estamos en la escuela” (La Rioja), es decir, “Conectate con la escuela” (Tucumán), “Mi escuela” (Salta), pero para “Aprender en Casa”. En las distintas formas de decir lo mismo, se reconoce el esfuerzo por garantizar condiciones para la tarea de enseñar y de aprender, pero al mismo tiempo el discurso de la escuela en tu casa atraviesa los derechos laborales, las opciones de vida y las competencias profesionales.

El Estado no ha sido el único que ha ofrecido apoyo a los actores educativos. El sector privado (universidades confesionales, academias y empresas) ha materializado el apoyo al sector educativo desde distintas ofertas como charlas, *masterclass*, seminarios, cursos, etc. La diferencia es que, para acceder a ellas, hay dos opciones: una es que, para interiorizarse sobre las herramientas que Google ofrece, tenemos que aportar dinero, aceptar bases y condiciones; la otra es acceder de manera gratuita a los conversatorios, jornadas o cursos que desde ideologías altruistas y filantrópicas hablan sobre lo educativo desde conceptos poco debatidos dentro de las instituciones de enseñanza. Hablando de Google, cabe la mención de que la mayoría de los colegios privados y universidades, sea de gestión estatal o privada, han garantizado su continuidad pedagógica desde Google Classroom y Google Meet. Decisión que no es inocente, pues toda “virtualización es política. Porque la modalidad determina lo que se está enseñando” (Cárdenas, 2020, p. 20). Entiéndase esto no como una demonización de las plataformas tecnológicas más hegemónicas, sino como una posible lectura de la forma que algunas instituciones asumen para continuar con la escolarización. La lógica empresarial no solo se adentró en el gobierno de las escuelas, producto de una institucionalización de políticas, sino que aún persisten tendencias eficientistas para la gestión sistematizada del

aprendizaje. Esto es el *e-learning at management system for teaching*. Son conceptos asumidos, también, por la plataforma de *software* libre, Moodle, un sistema de mediación asincrónico que ya tiene familiaridad en el ámbito universitario.

A pesar de ello, existen resistencias, limitaciones y una disposición para que la escuela siga funcionando, para que los docentes se sigan formando y sigan su carrera los futuros profesionales. Aun así, estamos ante una crisis, ya que se han puesto en *jaque* los conceptos de transmisión, de conocimiento y los roles en el acto de conocer. Este escenario quiere decir, en palabras de Meirieu (2003), que nadie detenta la verdad educativa y, por lo tanto, es necesario alentar la construcción y revisión constante de la práctica, a través del cambio de secuencias, mediaciones, recursos y expectativas, para aliviar incertidumbres e intentar descubrir nuevas lógicas de aprendizaje.

## El aprendizaje en cuarentena, ¿una posible paradoja?

Para analizar los procesos de aprendizaje, conviene antes definirlos. Para ello, se parte de tres unidades de análisis: la subjetiva, la intersubjetiva y la situacional. En una primera instancia, podemos mencionar que “existe una tendencia a una equilibración creciente entre asimilaciones y acomodaciones del sujeto al entorno y entre los propios esquemas de asimilación del sujeto” (Baquero y Limón Luque, 2001, p. 34). De esta manera, Piaget pone el foco en las construcciones que realiza el sujeto cuando actúa sobre el objeto cognoscente. Por otra parte, en una segunda instancia desde una perspectiva socio-histórica y cultural, podemos decir que “los conocimientos en el sujeto del aprendizaje se forman dos veces, primero con los otros y luego para sí mismo” (Ziporovich, 2018, p. 29). Las acciones de los sujetos están mediatizadas por las herramientas culturales que colaboran en la interiorización del conocimiento científico a partir del conocimiento espontáneo. Si levantamos un poco más la lupa, nos centramos en la situación para entender que la actividad intrapsicológica e intersubjetiva —que ponen en juego los aprendices— depende en gran medida de cómo se

desenvuelven al actuar, es decir, si participa, comprende y se apropia de manera significativa de las prácticas culturales que habita.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje, como el conocimiento es producido en el seno de un funcionamiento intersubjetivo y distribuido entre sujetos. El conocimiento es mudable, inestable, producto de una actividad cultural que lo produce y significa (...). [El aprendizaje] debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, se trata de una experiencia, por lo que involucra la afectividad, el pensamiento, la acción de un modo inescindible. (Aizencang y Maddoni, 2007, p. 130)

Aunado a ello, los aportes de la pedagogía crítica asumen que las prácticas culturales pueden estar atravesadas por relaciones de poder, como en los establecimientos formales. Además, debemos velar por una negociación conjunta en la construcción del conocimiento, esto es diálogo colectivo como instancia democrática de participación activa y consciente para la lectura del mundo en el que se vive.

Aquí, es cuando entran en tensión cuatro elementos: un sujeto, un objeto, una acción y una situación. Hasta ahora, todos estos aportes teóricos hablan del aprendizaje mediado por un otro, es decir, suponen una presencia que acompañe al sujeto. Sin embargo, no cualquier presencia, por ejemplo, Vigotsky habla de un experto, quien colabora en el andamiaje de la zona de desarrollo próximo, promotores del foro de la cultura o interlocutores diferenciados en la orientación de la actividad epistémica. Ese otro es extraño para el aprendiz, pero es quien lo acompañará. Esta pandemia nos aisló de nuestros amigos, docentes y familiares. Ese inevitable contacto humano, ¿representa para la construcción de aprendizajes una posible paradoja? Somos seres naturalmente sociales, la educación nos afirma como tales y aprendemos de otros a ser humanos.

Por otro lado, en relación con el objeto cognoscente, en las instituciones educativas los estudiosos se encargan de descontextualizar los saberes para abordarlos de manera que sean comprensibles para los estudiantes. Los descontextualizan para un aula física, donde se producirá un encuentro y se pondrán sobre las mesas recursos textuales, gráficos y discursivos. Un aula con presencias y donde quizás se aprenda o no. Los docentes están frente al desafío de volver a descontextua-

lizar para que los saberes sean abordados en la casa, se construya conocimiento desde una mesa que se usa para cocinar, trabajar o quizás desde un rincón de la casa con la suficiente luz para poder leer o con el brillo óptimo del celular para visualizar las imágenes, documentos o videos. Este espacio está atravesado por otros sentidos en el seno familiar, cuestión que en la escuela sucede, pero de manera segmentada, podemos mencionar que a algunas escuelas se va a comer, por ejemplo. No obstante, se cuenta con un espacio y tiempo destinado solo al estudio, donde quizás se aprenda o no.

Finalmente, esta situación de aprendizaje instituida se pone en contraste con las experiencias que se están viviendo hoy. Se siente esa sensación de incertidumbre para con los andamiajes pertinentes en la forma en la que les estudiantes se relacionan con los saberes. Más allá de que se solicite evidencia empírica, lejos estamos de saber realmente si los objetivos planteados en las propuestas se cumplieron. Sin embargo, esto sucede tanto en la *normalidad* como ahora. Entonces, es una situación de la cual damos fe, pero que nos asusta en la soledad de una pantalla y nos preguntamos si eso es realmente una clase, una escuela o un acto educativo. A pesar de ello, esta nueva mediación es vital para el sostenimiento de las redes simbólicas de las instituciones educativas porque las bibliotecas están cerradas, las reuniones están prohibidas y los establecimientos de las instituciones educativas en cuarentena.

Las redes sociales virtuales son nuestro principal medio de información, pero ¿cómo asimilamos dichos datos? ¿Quién nos acerca una forma de enfrentar esa montaña de noticias? ¿Qué impacto están teniendo en nuestra subjetividad los juegos que cumplen una función central en nuestro tiempo libre y en el desarrollo cognitivo? Los programas que miramos en la televisión, ¿cuáles intereses persiguen?, ¿qué representaciones ponen en juego? Al contrario de lo que muchos piensan, en esta pandemia, en clave de aislamiento y distanciamiento, estamos aprendiendo, sea paradójicamente acompañados por una pantalla, con un familiar no tan extraño o en un espacio y tiempo que quizás no sea el más óptimo para interactuar con los objetos cognoscentes. Para la pregunta cómo aprendemos si no está garantizado ese tiempo, espacio y personas específicamente dedicadas al estudio, no hay respuestas

correctas, solo impresiones y esbozos, porque es un proceso que aún estamos metabolizando y se sostiene de manera diversa.

## ¿Existen palabras finales para eso que estamos pasando?

Resulta muy complejo reflexionar sobre aquello que estamos viviendo, sobre los sentidos vividos en un contexto tan alarmante y, a la vez, único para la mayoría de las generaciones que habitamos el globo: una pandemia en medio de un conflicto comercial no armado entre dos potencias; un modo de producción capitalista que acentúa la concentración de la riqueza en el vértice superior del triángulo de las clases sociales; un agotamiento constante de los recursos que la naturaleza nos otorga; y un aumento de las ideologías conservadoras que atentan contra los derechos conquistados por las minorías. En simples palabras, estamos frente a una ética del individualismo, donde el respeto por el otro y por la tierra se desvanece cada vez más, ya que solo importa escalar la pirámide, porque se quiere y puede.

A pesar de ello, esta tensión que nos incomoda y que quizás se disipa en un bullicioso silencio nos demuestra la necesidad de repensar nuevos modos y formas de lo escolar que contribuyan con lo educativo, en la esperanza de preparar a personas creativas, flexibles, solidarias y multialfabetizadas, respetando sus competencias y diferenciándolas. Es una necesidad urgente porque vivimos en una aldea que acorta las distancias entre un punto en el globo y otro, porque cada vez más el mercado nos quiere como clientes compulsivos que paguen por los beneficios de un servicio y una atención (des)personalizada, porque las sociedades contemporáneas necesitan fortalecer una ciudadanía democrática, activa y consciente de la importancia de nuestra madre tierra, porque como sujetos del mundo es necesario reconocernos en nuestra particularidad, singularidad y diversidad.

Quizás, sea tiempo de ejercitar otra forma utópica de estar en el mundo, de volver a preguntarnos sobre la realidad en la cual vivimos y en cuál queremos vivir. "Inacabado y consciente de su inacabamiento, histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión" (Freire, 1997, p. 106). Quizás, sea tiempo de tomar

conciencia de las decisiones que asumimos, de las opciones que nos quedan, para desarrollar una ética que encarne un ejercicio de praxis, como proyecto transformador que persiga la autonomía, la reflexión y la ruptura con lo establecido. Quizás, eso nos ayude a construir herramientas innovadoras para trabajar los procesos pedagógicos, para inventar una pedagogía en la búsqueda de nuevas tierras para el futuro, de nuevos mundos posibles, un mundo comprometido con la crítica en la educación y la educación crítica para el presente y el futuro.

## Bibliografía consultada

- Aizencang, N. & Maddoni, P. (2007). Replanteos en torno a nuevos y/o viejos espacios de mediación y acompañamiento escolar. En D. B. Aisenson, J. Castorina, N. Elichiry & S. Schlemenson (comps.), *Aprendizaje, sujetos y escenarios: investigaciones y prácticas en psicología educacional* (pp. 123-132). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Noveduc.
- Baquero, R. & Limón Luque, M. (2001). *Introducción a la Psicología del aprendizaje*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Bleichmar, S. (2009). *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo*. Topía Editorial.
- Bunz, M. (2017). *La revolución silenciosa. Cómo los algoritmos transforman el conocimiento, el trabajo, la opinión pública y la política sin hacer mucho ruido*. Cruce Casa Editora.
- Cabero, J. (coord.). (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Ed. Síntesis.
- Cárdenas, H. (2020). Default virtual. Los imprescindibles de la enseñanza. *Para Juanito. Revista de educación popular y pedagogías críticas*, 8(21), 17-23.
- Duschatzky, S. (1999). *La relación simbólica entre la escuela y los jóvenes de sectores populares. En la escuela como frontera*. Re-

- flexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares.* Editorial Paidós.
- Dussel, I. (2020, 22 de mayo). *Esto no es una escuela, ¿o sí?* La escuela que se viene. <https://laescuelaqueviene.org/esto-no-es-una-escuela-o-si/>
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate contemporáneo. En A. Camilloni, *Corrientes Didácticas. Contemporáneas* (pp. 75-90). Paidós.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela.* Paidós.
- Fernández, L. & Ruiz Velazco, M. (1997). Subjetividades emergentes, psiquismo y proyecto colectivo. En E. León & H. Zemelman (coords.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 92-103). Antrhopos, Universidad Autónoma de México.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI.
- Herrera Batista, M. (2004). Las Nuevas Tecnologías en el aprendizaje Cognitivo. *Revista Iberoamericana de Educación*, Universidad Autónoma Metropolitana
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor.* Noveduc.
- Meirieu, P. (2006). Educar en la incertidumbre. *Revista El Monitor*, 9, V época, Ministerio de Educación de la Nación.
- Mercado, P. (2015). Aportes de los enfoques socioculturales para “re-centrar” los procesos de aprendizaje trabajando en clave dialógica y situación con la enseñanza. *PRAXIS educativa*, 19(3), 62-71.
- Rigal, L. (2011). Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación. En F. Hillert, N. Graziano & M. Ameijeiras (comps.), *La mirada pedagógica para el*

*siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro* (pp. 40-50). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires.

- Sabulsky, G. (2020). Desarmar para armar, ¿Una nueva manera de educar con tecnologías? *Revista Educar en Córdoba*, XV(37). <https://revistaeducar.com.ar/2020/06/26/desarmar-para-armar-una-nueva-manera-de-educar-con-tecnologias/>
- Shirky, C. (2012). *Excedente cognitivo. Creatividad y generosidad en la era conectada*. Deusto.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. Ed. Morata.
- Ziperovich, C. (2018). El legado teórico y práctico de Vigotsky. Aprender con los otros y para sí en encuentros educativos de pensamiento y acción. En C. Baca, P. Mercado y otros (comps.), *Contextos de producción de la teoría de Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento* (pp. 23-41). Universidad Nacional de Córdoba.



# La clase de Windows en pantuflas

*Nuevos controles  
y viejos compromisos*

*Adriana Barrionuevo\**

La primera reflexión que me llegó sobre la escuela que estaba siendo y haciéndose en pandemia, fue el conversatorio virtual de Inés Dussel (2020) titulado “La clase en pantuflas”. Ya esta misma autora (2000) se había ocupado de describir la simbología implícita en los uniformes escolares, especialmente, en el uso del guardapolvo que incorpora la

\* Profesora, Licenciada y Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba, institución donde actualmente me desempeño como profesora, investigadora y extensionista en la cátedra de Pedagogía de la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH-UNC). También doy clases en el Instituto de Formación docente C. Leguizamón de gestión estatal provincial. Mis trabajos enlazan pedagogía y filosofía, específicamente, haciendo foco la relación entre experiencia y lenguaje desde una perspectiva posfundacionalista/estructuralista. Me considero una activista del aula.

 [adriana.barrionuevo@ffyh.unc.edu.ar](mailto:adriana.barrionuevo@ffyh.unc.edu.ar)

escuela en nuestro país; pero, hoy, la estética incorpora un atuendo impensado hace 20 años atrás para hablar de la escuela. Con solo escribir en un buscador de internet *outfits para la casa*, aparecen las pantuflas, pijamas, *joggings* y otras ropas cómodas que contrastan con el atuendo de oficina porque incorporan colores, formas e incluso figuras un tanto exóticas para los códigos del vestir en espacios públicos. Así, convocan a la casa como lugar de descanso y distensión, y no, en relación con actividades como, por ejemplo, la limpieza y otras tareas de mantenimiento de la vivienda. En cambio, *outfits para la oficina* nos dirige hacia imágenes que muestran prendas con líneas sobrias, corte de sastrería, colores neutros, cabellos sujetos o prolijos, maquillaje recatado. El ícono de las sociedades modernas en cuestión de indumentaria es el traje, ciertamente, asociado a la vestimenta masculina en un momento en que las mujeres no ocupaban el buró. Este tipo de indumentaria es la combinación ideal que acompañó a lo que, hoy, es la reliquia de la máquina de escribir hasta la última tecnología.

Me permito hacer una digresión por el diccionario etimológico con la intención de explorar los sentidos que se han sedimentado en torno al uso de las pantuflas y, consecuentemente, la rareza de usarlas en una clase o, más bien, cuán rara es una clase para que admita el uso de pantuflas. Pantufla se emparenta, en la raíz francesa, con guante, cubierta realizada para la protección de la piel. En este contexto de pandemia, es muy usado para protegernos del virus, pero también fue usado para la lucha y el trabajo, así también como para el deporte. Cuando se perdía una guerra, se tiraban los guantes: una exposición de vulnerabilidad que suponía salir de la protección de las armas. El guante que se tira al piso fue un modo de galantería, una suerte de aviso de que se baja la guardia para abrir el juego de seducción o, también, significaba un modo de invitar al duelo. Sigo esta línea para asociar las pantuflas con una forma de protección o cobertura fuertemente asociada a la casa en contraposición a la exhibición en el espacio público. Cuando se intenta describir una mujer en cólera, por ejemplo, cuando violenta a su hijo para hacer la tarea, se dice popularmente que lo agarró a *pantuflazos* o *le tira con la chanqueta*, en clara referencia a una indumentaria del hogar que se asocia con el lugar donde transcurre la vida de la mujer. Esta expresión marca la diferencia del horroroso cinto del varón que es *quien lleva los pantalones*, indumentaria usada para

salir de casa al trabajo. Incluso, cuando una mujer abandona las tareas del hogar asignadas por una larga herencia de mandatos patriarcales, para dedicarse a la seducción o a la sexualidad, se dice que *tira la chancleta*. En esta ocasión, la semántica nos orienta hacia un acto alocado, irreflexivo, de dudosa moralidad a sabiendas de que puede acarrear algún problema, pero que igual se realiza por la adrenalina o el placer que entraña. Parece que la expresión tuvo lugar en los burdeles hace alrededor de un siglo, cuando era común que se colocase una chancleta (sandalia, zapato o cualquier tipo de calzado) en la puerta, del lado de afuera, en las habitaciones en las que estaban trabajando. Al ver la chancleta tirada, todos sabían que se estaba cumpliendo con un turno. Si *tirar la chancleta* nos lleva fuera de casa, la pantufla nos instala cómodamente en ella.

Habría que hacer la aclaración de que la pantufla no se usa en cualquier hogar; asociada al atuendo de entrecasa, es un ícono de la burguesía y el goce del descanso que no es para cualquier trabajador. La chinela, en cambio, dada su simplicidad y bajo costo, es utilizada por las clases sociales más pobres como calzado de uso diario. Considerando la procedencia social, la chancleta viene a ser un escalón más en la vestimenta de quien anda descalzo. Volviendo a la pantufla, entonces, podemos decir que su uso se restringe a la casa y al tiempo de descanso que se aprovecha en actividades que no son meramente laborales, sino que da la oportunidad de realizar lo que al individuo le guste y le divierta. La palabra ocio tiene su origen en el vocablo latino *otium* que significa precisamente *reposo*. Los peregrinos, en épocas remotas en las que largos traslados se hacían a pie, llegaban a la posada para hacer un alto en el camino; de allí, que tanto *posada* como *reposo* tienen la misma raíz, *pau*, que indica hacer pausa, dejar, abandonar (como, por ejemplo, en *menopausia*). Desde hace más de 2000 años, significó tiempo libre, tiempo de quietud, de paz, de oír y aprender; tiempo alejado de problemas, asuntos, cosas, negocios, política... Con el agregado del prefijo *neg*, que significa negación o sin, se origina la palabra *negocio*, es decir, tiempo de producción de cosas y dinero.

Las pantuflas, entonces, son un modo de relajar los controles propios de la producción que caracteriza al trabajo y al espacio público y, al modo de un guante, simbólicamente, nos protege de esta dinámica. En el *Manifiesto Comunista*, el derecho al descanso aparece como un

reclamo vital para que el trabajador pudiera gozar de su trabajo y de su prole. Paul Lafargue, yerno de Karl Marx, reclamaba no solamente el trabajo digno cuyas fundamentaciones le dieron celebridad a su suegro, sino que bregaba por el *derecho a la pereza* y criticaba la pasión por el trabajo allá por el año 1880: “Esa pasión es el amor al trabajo, el furibundo frenesí del trabajo, llevado hasta el agotamiento de las fuerzas vitales del individuo y de su progenitura”. Y exigía “forjar una ley de hierro que prohibiera a todo hombre trabajar más de tres horas diarias, la tierra, la vieja tierra, estremeciéndose de alegría, sentiría agitarse en su seno un nuevo mundo...” (citado en Onfray, 2005, p. 116). El conversatorio de Dussel (2020), evidencia que la pantufla ha dejado de asociarse al tiempo de ocio, pues se ha convertido en el atuendo con que docentes asistimos a Windows, la operativa ventana más usada del mundo, en la que hoy obramos nuestras clases. Si tenemos en cuenta la diferencia entre tiempo productivo y de ocio, la pantufla entra en otra red de significaciones que se enlaza más con la locura y la adrenalina de *perder la chanqueta* que con el *impasse* del necesario descanso para continuar en camino.

## A la escuela con zapatos

En el mismo conversatorio al que aludimos, Dussel (2020) se pregunta si acaso la excepcionalidad de las medidas que se han tomado en pandemia cambiaría el aula y la escuela entendida como un “edificio separado, con sus tecnologías, con sus ventanas, con sus patios. Y que, junto con eso, se arma una cierta coreografía, una disposición de los cuerpos, una regulación del habla como dice Foucault”. La referencia al filósofo francés convoca casi inmediatamente a entender la escuela como institución disciplinadora. A pesar de ser esta una afirmación ampliamente divulgada en la formación docente y que forma parte obligada de la bibliografía y guiones de clase, quisiera detenerme en ella por algunas razones. Primero, por la dimensión y el alcance que tiene en nuestra actualidad y no solamente como un episodio histórico que se enmarca fundamentalmente en los comienzos de lo que se conoce como la modernidad, etapa en la que se consolida la organización estatal. Segundo, porque quisiera subrayar que los dispositivos de disciplinamiento que Foucault introduce como formas de poder “blando”

no son sinónimo de autoritarismo o poder represivo que podríamos llamar sin equívocos “duro” (Barrionuevo, 2018). Tercero, porque no prima una historia que cambia progresivamente, sino por rupturas que permiten la aparición de nuevas configuraciones de poder. Cito a continuación las propias palabras de Foucault para hacer una distinción que considero clave:

He adoptado, en efecto, la expresión “humanismo blando”, lo cual da a entender por obvias razones lingüísticas que puedo pensar que existen humanismos no blandos, duros, que se valorarían en comparación con los primeros. Pero, si se piensa bien, yo diría que “humanismo blando” es una fórmula puramente redundante, y que “humanismo” implica de todas maneras “blandura”. (Foucault, 2012b, p. 98)

(...) las nociones de institución, represión, rechazo, exclusión, marginación no son adecuadas para describir, en el centro mismo de la ciudad carcelaria, la formación de las blanduras insidiosas, de las maldades poco confesables, de las pequeñas astucias, de los procedimientos calculados, de las técnicas, de las “ciencias” a fin de cuentas que permiten la fabricación del individuo disciplinario. (Foucault, 2012a, p. 359)

Sin lugar a dudas, la referencia bibliográfica en torno a este tema es *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión* (2012a), libro que comienza con la descripción de una escena que se ubica en lo que Foucault denomina “sociedades de soberanía”. La descripción es pavorosa porque relata cómo un reo es castigado primero con el suplicio que le inflige dolor al condenado en forma proporcional a las faltas cometidas y luego con la muerte, acontecimiento que se realiza en el patíbulo público. Es este un poder visible y, en este sentido, espectacular, de modo tal que el miedo surja en cada uno de los espectadores y resuena más allá del momento. En este modo de castigo, el poder del soberano cae con toda la fuerza en el cuerpo hasta anular el movimiento corporal de la víctima, o sea que, además de ser un poder visible, es también un poder duro. La condena de Jesús a padecer el calvario hasta la muerte; los suplicios que llevó a cabo la Corona española en estas tierras latinoamericanas, como en el caso del notable Tupac Amaru; e, incluso, ciertos actos de femicidios pueden comprenderse en este marco de soberanía capaz de llegar a extremos de violencia a fin de asentar el dominio sobre el cuerpo-territorio. Foucault escribe *Vigilar y Castigar* en 1975, momento europeo de luchas contraculturales de jóvenes

desilusionados del Estado capitalista, pero también del Estado comunista que, lejos de la promesa de un socialismo que traería una mejor vida, había hecho caer sobre los cuerpos el peso del poder autoritario. Por supuesto que estas formas de poder son innegables, pero Foucault está interesado en otros modos de ejercicio del poder que pasan más desapercibidos. El poder disciplinar castiga de otro modo porque, en vez de dar muerte, endereza a los cuerpos al modo de una ortopedia. Además, por otro lado, pierde la espectacularidad: ya no es visto, pero vigila. Foucault va a resumir estas diferencias diciendo que el poder soberano consiste en “hacer morir o deja vivir”, mientras que el poder disciplinar “hace vivir o arrojar a la muerte” (Foucault, 2012b, p. 130).

Con esta distinción entre vida/muerte y bio/necropolítica, quisiera resaltar que el disciplinamiento no es sinónimo de autoritarismo, al contrario, es un dispositivo blando que cuenta con la proliferación de las ciencias humanas para encauzar las conductas. Si acaso el disciplinamiento tiene un contrario, sería la vagancia, es decir, la imposibilidad de incorporarse al orden social establecido no por oponer otro orden, sino por el desorden sin rumbo. El disciplinamiento, en tanto repetición de gestos mediante el ejercicio, transforma y no lo hace dominando al cuerpo hasta inmovilizarlo, sino que lo va moldeando de manera tal que no ofrezca resistencia. El disciplinamiento puede ser amable y prescindir de la represión. Pensemos, por ejemplo, en cómo la matriz heterosexual se instala por medio de modos de vida transmitidos en la sociedad, en general, y en la escuela, en particular. Otro ejemplo pueden ser los planteos antiespecistas de movimientos veganos que visibilizan el poder cruel que ha normalizado el comer carne innecesariamente o por placer. El problema no es el disciplinamiento, sino la normalización, es decir, la estandarización de un modelo de conducta. Incluso, precisamente por obra de las ciencias humanas como la psicología, los cuerpos que se desvían son patologizados (antes que reprimidos) y, así, curados para que vuelvan a los carriles sanos de la sociedad. El poder disciplinar no mata, encierra para curar, educar y rescatar los cuerpos que no se han orientado por el buen camino para que puedan asumir, sin problemas, el trabajo productivo.

En esta organización social, en que las fuerzas intentan acomodarnos a través del reclutamiento masivo, la educación en lugares de encierro, en los que se aprende a vivir en sociedad como se *debe*, cobra un

papel fundamental y exitoso. En la pedagogía moderna, las pantuflas quedan en casa y son los guardapolvos y los zapatos escolares la indumentaria con la que se asiste a clases, un anticipo de la vida adulta, pero también porque la escuela imprime ritmos que segmentan las tareas obligadas. Nada más dos ejemplos al respecto: mi madre cuenta la historia del amigo que siempre la recordó con especial cariño por haberlo defendido en la escuela del pueblo allá, por los años 40, cuando los compañeros se le reían por los zapatos grandes prestados con los que iba a clase. La película *Los niños del cielo* (1997), de Majid Majidi, relata las peripecias de dos hermanos cuando uno de ellos pierde los zapatos y, como sus padres no pueden permitirse comprar nuevos, deciden ocultarles lo ocurrido y compartir las zapatillas deportivas de uno de ellos.

## **A la *scholé* como si sin zapatos**

Jacques Rancière señala, en un ensayo titulado “Escuela, producción, igualdad” (1988), que la *scholé* griega supone una sociedad que se organiza a través de dos usos diferentes del tiempo. Dentro de la escuela, tiene lugar la experiencia de los que tienen tiempo libre u ocio para el aprendizaje y el estudio, tiempo para perder o para experimentar por sí mismo y no por ninguna otra cosa fuera de la experiencia misma. Fuera de la escuela, se da la experiencia del tiempo productivo, de los que emplean su tiempo por lo que pueden obtener de él. En este sentido, en relación con el tiempo, todos son iguales dentro de la escuela, ya que tienen la misma experiencia del tiempo —la de ser un estudiante. Está claro que las escuelas, en principio, están muy lejos de esa experiencia. Muy por el contrario, casi todo lo que en la escuela se lleva a cabo parece depender de lo que luego se podrá obtener fuera de ella. Las escuelas nos preparan *para ser alguien* el día de mañana en el mercado laboral, la universidad y para muchas cosas más, pero no tanto para la escuela misma. Parece que no hay más *scholé*, experiencia del tiempo libre en las escuelas. Es difícil constatar *scholé* en la escuela actual, quizás haya ocasiones en que sí; pero lo cierto es que *scholé* no puede homologarse a la escuela pública moderna de la que somos herederos, sobre todo pensando en términos de la arquitectura.

La escuela *scholé* en el marco de la emancipación planteada por Rancière ha tenido repercusión a través del desarrollo pedagógico que realizan Masschelain y Simons. En las visitas que ha realizado a nuestra provincia,<sup>1</sup> Masschelein (2011) se refiere a la escuela como separación, pero no por muros perimetrales sino en tanto suspende el tiempo productivo en el que vivimos como hijos, trabajadores, amigos. Se suspende el juicio sobre los otros, en tanto condición filial, social, cultural, incluso sobre las teorías aceptadas en una operación que guarda analogía con la *epojé* fenomenológica en la que se pone entre paréntesis la vida cotidiana, una desconexión en la que no se afirma ni niega nada. Por otra parte, a la vez, esta suspensión implica una profanación, en el sentido que Agamben (2011) le restituye a la palabra, al decir que lo que pertenece al ámbito específico de la religión es devuelto al uso común.

La contienda democrática supone un mundo común al que se pertenece, igualando no con base en un modelo como lo hizo la escuela, sino más bien con base en el borramiento o suspensión de la diferencia. Porque, por más que el desacuerdo exista, se habilitan las voces de esos otros que *sobran*: de alguna manera, todos somos cualquiera en la capacidad para decir. Efectivamente, para Rancière, la democracia implica la incorporación de los no cualificados: alguien que no era parte de un común pasa a tener lugar, y la participación queda amarrada a la capacidad en tanto empoderamiento, más que a las titulaciones, posiciones u otros capitales disponibles. No considera lo que cada cual trae, pero tampoco es un proyecto a futuro que necesite concretarse: lo que iguala en la democracia no es que pensemos o hagamos lo mismo, sino que tengamos la capacidad o el empoderamiento, básicamente, para hablar. La democracia, en tanto confirmación de la igualdad, encuentra condiciones para realizarse en la escuela, en y a pesar del orden explicador. La fuerza de este planteo está en la afirmación de *subjetividades pedagógicas*, es decir, en la vinculación que se puede generar entre maestro y estudiante, aun cuando existe la diferencia de títulos o posiciones. Para Rancière, la relación maestro-estudiantes se funda en un embrutecimiento que se instala cada vez que el maestro explica

---

1 Organizadas por Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina, durante 2018, 2019 y 2020.

algo, pues de este modo, implícitamente, hay un reconocimiento de que el alumno no lo sabe ni lo puede saber por sus propios medios. Contrariando esta lógica explicadora, Masschelein y Simons (2011) consideran que cuando se da una explicación, en ese mismo acto se está empoderando al estudiante, ya que supone que el estudiante tiene la capacidad de entender.

En una primera impresión, me resultó decepcionante que, ya con varios meses de escuelas cerradas, ahora aún durante la pandemia, Masschelein continúe sosteniendo, en un conversatorio (Masschelein, Larrosa y Dussel, 2020), su idea de separación y profanación. Pero, enseguida, me di cuenta de que en realidad no tiene por qué readaptar su discurso toda vez que *scholé* no depende del edificio escolar. Me pregunto, también, cuál sería el calzado más indicado; seguro no serían las pantuflas, pues el tiempo libre es entendido como estudio y, en cuanto tal, no es la distensión del descanso, sino la disciplina de la concentración. Ahora bien, cualquier indumentaria en la que pudiéramos pensar se inscribiría en códigos del vestir propios de contextos sociales y culturales y de momentos precisos. En todo caso, se podría ir con cualquier calzado a condición, eso sí, de suspender cualquier juicio que nos permitiera deducir la procedencia o historia social de cada cual. A diferencia de la escuela disciplinar que hurga cada detalle en el examen para documentar por escrito actitudes, conductas y gestos que permitan ubicar al sujeto en una categoría clasificatoria, *scholé* no inspecciona, suspende la mirada enjuiciadora y penalizadora. A la *scholé*, seguramente, se iría con zapato, pero hacemos de cuenta como si no estuvieran.

## Las pantuflas de Playboy

Hugh Hefner, el dueño de Playboy, se convierte, según la escritura de Paul B. Preciado (2020), en el precursor paradigmático de la era del teletrabajo pues pasó “casi 40 años sin salir de la Mansión, vestido únicamente con pijama, batín y pantuflas, bebiendo coca-cola (...) sin moverse de su casa o incluso de su cama” (p. 182), adepto a dispositivos y disponiendo de la más alta tecnología de telecomunicación con la que, incluso, accedía por circuito cerrado a todas las habitaciones. La Mansión es un apartamento de soltero totalmente conectado, donde

podía trabajar y tener sexo en su cama giratoria, por lo que no necesitaba salir. Es el fin de la separación entre trabajo y ocio, entre vida pública y privada. Su vida era pública, aunque no saliera de su casa. En palabras de Preciado (2020), el propio Hefner le llamó “trabajador horizontal” (p. 182), aunque esta posición no es la de la igualdad democrática ni la construcción de lo común, al contrario, no hay nada de colectivo allí. Pero, hete aquí que “este aislamiento necesitaba un soporte químico: Hefner era un gran consumidor de Dexedrina, una anfetamina que eliminaba el cansancio y el sueño. Así que, paradójicamente, el hombre que no salía de su cama, no dormía nunca” (p. 182).

Preciado (2020) llama *farmacopornografía* a este perfil que va adquiriendo la organización social contemporánea. La palabra suena extraña, sobre todo si estamos hablando de escuela; pero, de ninguna manera, riñe con la lucidez de Preciado para dar cuenta de un momento en que la química lleva las de ganar, también para mantener el cuerpo sano, productivo y mirado (para ello, simplemente, basta pensar en el aumento de consumo de tranquilizantes durante la pandemia). Es este el sentido de la pornografía como exhibición de la intimidad; una intimidad que, lejos de separarse de las jerarquías, las afianza y las reproduce. Los dispositivos penetran en el cuerpo, atraviesan la piel y nos mantienen excitados. Me parece importante destacar que no hay una moralización del planteo en el sentido de que se condena a los dispositivos tecnológicos, sino que estos actúan como prótesis porque son exteriores y se incorporan a nuestro cuerpo. Derrida (1997) lo ha dicho con una genialidad anticipatoria al poner en juego la cadena de significaciones de *pharmakon*: como droga, los dispositivos no son ni buenos ni malos, dependen del uso; pero esta palabra tiene dos acepciones más: como parásito/virus son un exterior que se aloja en cada organismo internamente, donde permanecen como un huésped ajeno; y como golpe, que es uno de los sentidos que suele pasar desapercibido, deconstruye viejas herencias dejándolas disponibles para edificaciones otras.

## En Windows con pantuflas

La imagen que nos muestra Preciado (2020) es una cachetada que nos despabila de la cómoda inserción en el mundo del teletrabajo, si es

que acaso logramos descansar plácidamente con la tranquilidad de haber cumplido los nuevos deberes que trae el cierre de los edificios escolares. Sin embargo, ya contamos con nuestra propia historia para iniciar también un juego de desidentificación. Si es posible una comparación entre la Mansión Playboy y nuestras conexiones —que, a veces, ni siquiera llegan a abrir Windows—, podemos apreciar quiénes son mirados, quiénes llegan. Los cuerpos que ingresan a la Mansión son estrictamente seleccionados conforme a parámetros rigurosamente establecidos, a los que hay que amoldarse, prótesis mediante, para *ser parte de*. La delgadez y las curvas de los cuerpos, los rasgos predominantes de la raza blanca en el rostro, la sexualidad que refuerza el poder patriarcal, la ostentación del capitalismo contrastan notablemente con los docentes/estudiantes/usuarios/operarios/familias que se conectan en nuestras clases, al menos si hablamos de escuelas públicas de gestión estatal. Nada más alejado de lo común que reclama la anacrónica *scholé* ni de la moderna apuesta a la educación como bien público. ¿Quién llega a nuestra ventana? Todavía, el compromiso es que lleguen todos.

En versión local, Susana Podestá nos invita a reflexionar, en un libro que se llama *Ética docente en la escuela violenta. "Poner el hombro y cuidarse las espaldas"* (2001), acerca del trabajo docente y los riesgos de afrontar y resolver el malestar, guardando silencio o, con la intención de no contraer más problemas, evitando la reunión con colegas. El texto prontamente va a cumplir 20 años y fue escrito con la acumulación de experiencia en tiempos de neoliberalismo, cuando la tecnología y sus promesas de solución ya eran percibidas como un mito entre docentes. Retomando el encuentro de talleres en que la salud, el malestar y el desgano que tantas veces sobreviene, el texto pone sobre la mesa la necesidad del trabajo colectivo como la salida de un callejón en la que poner el cuerpo tiene sus riesgos. Por eso, importa cuidarnos las espaldas, no solamente literalmente —más aún en estos momentos que pasamos tantas horas conectadas—, sino también, metafóricamente, para no dañarnos. Es difícil cuidarse las espaldas solas —sino imposible—, de allí, que la autora insista en el diálogo y la circulación de la palabra colectiva para reduplicar la apuesta en una educación que no naturalice el individualismo. Las tecnologías llegaron, ya están instaladas y, como todo huésped/parásito/virus, infecta a quien lo aloja.

La cuestión es poder inscribirlas en este nuevo orden social tal vez todavía incipiente que nos afecta y nos llama a la vigilancia política.

¿Nos hemos acomodado demasiado rápido? “Mutación o sumisión” es el título que usa Preciado (2020, p. 184) para destacar la pregunta crítica sobre la necesidad de imaginar e inventar nuevas formas de sobrevivencia que resistan a la transformación de nuestros cuerpos en dispositivos de comunicación descolectivizados. Podestá (2001) se pregunta: “¿entrega o sometimiento?” (p. 21), planteando el riesgo de que el cuerpo docente desfallezca al poner el hombro en soledad. ¿Qué sostiene el cuerpo docente? Me animo a decir que no es el esqueleto ni el tono muscular ni los fármacos lo que nos mantienen, sino el compromiso: “El cuerpo de pie está comprometido con el mundo, o incluso puede actuar en la medida en que está comprometido. El debilitamiento de este compromiso es lo que causa el hundimiento del cuerpo” (Ahmed, 2019, p. 217). En la desorientación, hemos dicho sí, lo cual no quiere decir que estemos al tanto del saber, la información o el conocimiento posible de un programa; hay siempre ignorancia, un no-saber que le es inherente a cualquier proyecto, no como falta, sino como una intriga que acompaña desde fuera al saber, porque la incertidumbre no se puede calmar o abortar con información. Por esto mismo, es una promesa, porque no puede ser sometida a cálculo ni ser objeto de un juicio del saber que lo determine. Una promesa, para ser tal siempre, ha de ser asediada por la amenaza de que no se cumpla, sin lo cual no es una promesa. Si la promesa fuera automáticamente mantenida, sería una máquina, un ordenador, un cálculo. No hay nuevos acontecimientos sin darle el sí a una herencia que se piensa conjuntamente con la novedad del por-venir y se acerca más a la fe en lo que se cree que a la verdad probada.

## Bibliografía consultada

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73).
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer. Orientaciones, objetos, otros*. Ediciones Bellaterra.
- Barrionuevo A. (2018). *La palabra del profesor. Kant en las lecturas de Foucault, Deleuze y Derrida*. Miño y Dávila.

- Derrida, J. (1997). La farmacia de Platón. En *La diseminación* (pp. 91-261). Editorial Fundamentos.
- Dussel, I. (2000). Historia de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela. En S. Gvirtz, *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela* (pp. 105-132). Santillana.
- Dussel, I [ISEP]. (2020, 23 de abril). *La clase en pantuflas. Conversatorio virtual con Inés Dussel* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Foucault, M. (2013). ¿Qué es usted, profesor Foucault? En *¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método* (pp. 81-104). Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2012a). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2012b). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Siglo Veintiuno Editores.
- Masschelein, J., Larrosa, J. & Dussel, I. [ISEP]. (2020, 09 de septiembre). *Conversatorio virtual con Jan Masschelein, Jorge Larrosa e Inés Dussel* [video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=LeBAyoKxFaY&t=6s&ab\\_channel=CanalISEP](https://www.youtube.com/watch?v=LeBAyoKxFaY&t=6s&ab_channel=CanalISEP)
- Masschelein, J. & Simons, M. (2011). Subjetivación gubernamental, política y pedagógica. Foucault con Rancière. En M. Simons, J. Masschelein & J. Larrosa (eds.), *Jacques Rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia* (pp. 107-145). Miño y Dávila.
- Onfray, M. (2005). *Antimanual de filosofía*. EDAF.
- Podestá, S. (2001). *La ética docente en la escuela violenta. "Poner el hombro y cuidarse las espaldas"*. Sol Rojo editora.

- Preciado, P. B. (2020). Aprendiendo del virus. En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 163-185). ASPO.
- Rancière, J. (1988). Ecole, production, égalité. En X. Renou (ed.), *L'école de la démocratie* (pp. 79-96). Edilig, Fondation Diderot.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.



# La enseñanza de la Historia durante la pandemia COVID-19

Constanza Labate\*

Uno de los elementos más importantes a la hora de abordar cualquier estudio histórico es el contexto. Es el instrumento con más relevancia y determinación que los historiadores —cualquiera sea su objeto de estudio, interés o tema a investigar— tienen en cuenta y mediante el cual hacen sus afirmaciones e hipótesis. Es por lo que, durante nuestra labor, cuando accionamos como historiadores y como docentes en la enseñanza de la Historia —y, a la vez, como sujetos protagonistas de las coyunturas presentes— es imposible ser ajeno a las problemáticas que nos atraviesan durante nuestras prácticas.

\* Egresada del Profesorado en Historia (FFyH-UNC).



constanza.labate@mi.unc.edu.ar

Este artículo tiene la pretensión de lograr un aporte significativo en torno a algunos límites y desafíos actuales, en el contexto de la pandemia del COVID-19, que atraviesan la enseñanza de las Ciencias Sociales, en general, y de la Historia, en particular.

Para ello, es imperante rescatar algunas problemáticas y debates que se dieron como consecuencia del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), pero también —y sobre todo—, que están íntimamente ligados a algunas concepciones, presupuestos, imaginarios y experiencias sociales y políticas arraigadas en la sociedad argentina del siglo XXI. Es decir, se nos impone rescatar algunas categorías que en la actualidad están siendo puestas en debate por algunos sectores sociales; desnaturalizarlas y repensarlas al calor de esta contingencia. Para ello, debemos indagar qué aportes podemos hacer desde nuestro lugar como docentes y trazar una relación entre el pasado y el presente de estos conceptos y categorías. Estos últimos, hoy, caen fácilmente en un anacronismo sintomático en una sociedad que sufre la sobreenformación y manipulación constante de algunas experiencias históricas, que dejan entrever una *vuelta atrás* de ciertas representaciones político-sociales fundamentales para la historia reciente argentina.

En ese sentido, proponemos reflexionar sobre algunos ¿falsos? debates que son propiciados en los medios de comunicación y que, a nuestro entender, dificultan la enseñanza de la Ciencias Sociales y, en particular, de la Historia; pero que, a su vez, son una posibilidad para que, desde nuestras prácticas docentes, podamos invitar a nuestros estudiantes a problematizar dichos conceptos y relacionarlos con otros conocimientos adquiridos a lo largo de su formación. De este modo, será posible reconstruir una mirada analítica, crítica e integral del contexto pandémico actual en Argentina, pero también en el resto del mundo.

## **¿Qué puede aportar la enseñanza de la Historia al análisis crítico de la pandemia?**

En las últimas décadas, la enseñanza de la Historia tiene, como objetivo específico y de corto plazo, el abordaje de situaciones problemáticas

dentro de un esquema crítico que aporte una mirada integral sobre el período histórico a estudiar. Esto quiere decir que es imposible estudiar o preguntarse sobre cualquier sociedad si no se plantean preguntas que puedan analizarse desde una perspectiva crítica, así como también desde varios niveles de análisis: es importante integrar las concepciones, debates y tensiones que se especifican en cada caso, en la esfera de lo político, lo social, lo cultural, lo económico, etc. Los aportes que se integran entre estos aspectos dan cuenta de la complejidad social a la que nos acercamos y que es preciso tener siempre presente para discutir sobre su devenir histórico.

Tomando como punto de partida el paradigma crítico del abordaje de situaciones problemáticas en la historia —en este caso, sin dudas, la pandemia es un hecho que claramente podemos catalogar como histórico—, tampoco podemos dejar de lado otros dos elementos que la enseñanza de la Historia actual propone en todos los casos para el análisis de un hecho histórico: la multicausalidad y el anacronismo. Es decir, ningún fenómeno histórico puede ser entendido ni explicado como consecuencia de un hecho anterior. Por el contrario, la multicausalidad nos propone integrar las esferas o niveles que componen una sociedad —social, político, económico, cultural, etc.—, pero también los fenómenos previos que atraviesan dichas esferas y que complejizan los elementos previos.

Con respecto al anacronismo, entendido como la intención de traspasar de una época anterior ciertos conceptos o categorías propias y cargadas de significado hacia la actualidad y, a partir de allí, analizar y/o describir las sociedades presentes, el consenso sobre la enseñanza —y, también, la investigación— histórica es muy claro: los anacronismos —según el diccionario: “Error consistente en confundir épocas o situar algo fuera de su época” (Real Academia Española, s.f., definición 3)— están expresamente prohibidos.

No solo porque si se utilizaran, no tendría sentido el debate, la construcción de nuevos sentidos sobre esas categorías o conceptos, sino porque, además, no son fieles a la propia coyuntura que va cambiando. Como todo lo producido por el hombre, los hechos históricos también son productos de cambios, transformaciones, como los significados que le damos a las cosas. En fin, la historia no se repite, cambia. Y, en ese cambio, también se transforman los significados, no solo en la

práctica concreta de los historiadores, las investigaciones, las teorías; sino también y, sobre todo, en el concreto social, donde los actores sociales le otorgan a esos conceptos nuevos significados. A partir de estos nuevos significados, es que el historiador puede acercarse a la sociedad que está estudiando y comprenderla en su singularidad. Porque, a la hora de llevar adelante nuestras prácticas docentes de Historia, nos constituimos como historiadores para enseñar determinadas categorías que estamos convencidos que son relevantes para los debates actuales y que, además, serán grandes herramientas con las que nuestros estudiantes podrán contar para estudiar el período histórico, pero fundamentalmente también para repensar la actualidad. Como señalaba Bloch, los historiadores siempre buscan “comprender el pasado a la luz del presente, como así también el presente a la luz del pasado” (citado en Bourd e y Martin, 1992, p. 37).

Pero, más allá de estas rápidas consideraciones con respecto a la utilidad de la disciplina histórica, nos interesan sus propuestas en torno al análisis de hechos históricos, para comenzar a realizar algunas reflexiones sobre la pandemia y sus efectos en la sociedad argentina actual. Es, en ese sentido, que quisiéramos reflexionar sobre la pandemia del COVID-19 con la que actualmente convivimos: una reflexión que nos permita repensar, desnaturalizar y deconstruir conceptos y categorías, como lo hacemos usualmente en las clases de Historia, pero sobre todo, aún más, en el marco de algunos debates político-sociales que propician ciertos sectores de la sociedad argentina actual y que nos recuerdan otros problemas y discusiones propios de la conformación del Estado nacional hacia principios del siglo pasado.

Por esto, concretamente, entiendo que la Historia es una herramienta fundante del pensamiento crítico, el cual queremos enseñar a nuestros estudiantes. Es a partir de él que los ayudamos a que se desarrollen como futuros profesionales —sea en el ámbito social que sea— y dentro del cual puedan contribuir a conformar una sociedad más democrática, fortalecida, tolerante e igualitaria. De acuerdo con esto último, para cumplir con este objetivo general que proponemos para la enseñanza de la Historia, deberíamos pensar algunas metodologías que la Historia ha tenido siempre presente y ha utilizado sistemáticamente para analizar hechos históricos.

En primer lugar, podríamos decir que la Historia cuenta con un método de abordaje comparativo que hace posible y convierte en enriquecedor el contraste y la complementariedad que existen entre dos o más hechos históricos que nos interesen: así es como, por ejemplo, hoy, han resurgido algunas investigaciones históricas sobre diferentes pandemias y cómo ellas han afectado a las diferentes sociedades a su paso. Hemos visto en los medios de comunicación cómo han circulado muchos especialistas en esta materia —desde sociólogos hasta médicos— y daban cuenta de diversas estrategias utilizadas en el pasado, en el marco de otras pandemias, en Argentina y en el mundo, buscando *trasladar* dichos métodos a la actualidad como si pudiéramos actuar de la misma manera que en 1918 o 1956... Allí, radica la riqueza del momento actual: si ya tuviéramos la *receta* de cómo actuar, carecería de valor el propio estudio de la historia. Esta puede darnos pistas, dejarnos preguntas o balances sobre cuál sería la forma más acertada de encarar un hecho histórico de la magnitud de una pandemia, pero jamás será un producto acabado, ya que la singularidad del contexto se impone. Las características propias de cada momento en cada sociedad hacen que los resultados sean variados y dependan de otros factores políticos y culturales que, en este mismo momento, siguen transformándose, creándose y desarrollándose.

Lo que aporta la enseñanza de la Historia en términos comparativos es poder asimilar la situación desde una mirada esperanzadora: cuando decimos *esto también va a pasar* o desde una mirada crítica: *qué no se hizo en el pasado y que hoy sí podríamos hacer para salvar vidas/mejorar la calidad de vida en el “mientras tanto” de la pandemia/recuperar la economía de la forma más rápida posible, beneficiando a la mayoría, etc..* Además, podríamos pensarlo en términos comparativos con relación a los recursos disponibles con los que contamos hoy: no es lo mismo pensar en la pandemia de la peste negra de 1348 o en la gripe española de 1918 que en la del 2020: hoy sabemos la importancia de fabricar y aplicar una vacuna en la población, las medidas de higiene, las formas de contagio y la relación de esto con los contactos sociales, lo cual está íntimamente relacionado con los valores de la solidaridad y los lazos afectivos que como sociedad queremos crear con los otros —no solo con nuestros familiares—. Asimismo, esta situación nos permite pensar la posición ética de cada uno a la hora de poner en acción

la responsabilidad ciudadana y el compromiso individual con la sociedad toda para la erradicación del virus y la contención de la pandemia.

Por lo tanto, una vez más la Historia como las Ciencias Sociales demuestran ser disciplinas insoslayables para abordar problemáticas actuales desde experiencias pasadas, pero también en la constitución actual de una cultura —en el más amplio sentido de la palabra— basada en la *solidaridad activa* que conforme lazos sociales más fuertes y perdurables.

Por otro lado, la enseñanza de la Historia nos permite el acercamiento al contexto actual desde su particularidad. De ese modo, podemos diferenciar, por ejemplo, a qué nos referimos cuando hablamos de pandemia, sea desde su tratamiento global o en sus efectos en Argentina, ya que, en el marco del mundo globalizado e interconectado, nuestro país se verá afectado como consecuencia de esta. En ese sentido, creo interesante diferenciar la pandemia de una crisis o, al menos, proponer a nuestros estudiantes la oportunidad de repensar y discutir qué entendemos por crisis, cuándo en Historia se habla de que *hubo una crisis* y, en particular, en la historia argentina, a qué momentos históricos aludimos cuando nos referimos a una crisis. Por todo esto, podemos dejar planteadas algunas cuestiones: ¿por qué la pandemia del COVID-19 se asimila discursivamente a una crisis propia y no a un hecho histórico mundial que, indefectiblemente, afectará a todos los países, aunque a cada uno de ellos de forma diferente? ¿Qué implicancias simbólicas tiene, en particular para la Argentina, referirse a esta pandemia como una crisis, teniendo en cuenta el pasado reciente y la sensibilidad que esto despierta?

En definitiva, con base en estas preguntas, el rol de la memoria histórica en relación con las experiencias cercanas de la sociedad argentina contemporánea juega un papel fundamental e incide directamente en la construcción de discursos hegemónicos que hoy proponen, desde perspectivas posmodernas y relativistas, conceptos erróneos, análisis apresurados y versiones simplistas de la realidad nacional.

## Conceptos, neologismos y falsos debates

Nos interesa resaltar algunos debates en torno a conceptos propios de las Ciencias Sociales que proponemos problematizar en las clases de

Historia, en el marco de la pandemia. Algunos de ellos se han transformado en tópicos o banderas que ciertos sectores sociales quieren imponer como reales. Desde la Historia, estas categorías son significativas para el estudio del pasado y para analizar críticamente el presente.

Desde una mirada constructivista del aprendizaje, proponemos recuperar el valor instrumental del aprendizaje, en tanto la educación habilita la transformación de contenidos culturales en entidades psicológicas subjetivas, permitiendo que los estudiantes se apropien de conocimientos que generen capacidades vinculadas a prácticas sociales significativas. Es decir, el enfoque constructivista nos propone poner en práctica un aprendizaje significativo, lo que implica activar el conocimiento previamente construido para cimentar el nuevo.

En ese sentido, como señala Vygotsky, el aprendizaje significativo es la posibilidad de recuperar el sentido y no solo el significado de conceptos, en el marco de la experiencia externa compartida (citado en Luque Lozano, Ortega Ruiz y Cubrero Pérez, 1997). Esta experiencia, hoy más que nunca, nos convoca a vincularnos como sociedad creando lazos de solidaridad y de cuidado como pares, desde lo cotidiano con responsabilidad ciudadana.

Los conceptos que, desde mi experiencia docente he trabajado en relación pasado-presente y que me parecen pertinentes poner en debate en este contexto para resignificarlos en nuestras clases, son aquellos conceptos que fueron ¿reutilizados? para deslegitimar, cuestionar y proponer una mirada acrítica, simplificada y peligrosamente intolerante desde un sector reaccionario y conservador de la sociedad que está tergiversando la importancia de estas categorías analíticas y el peso específico que han logrado a través de la historia argentina, así como también la apropiación de algunos de ellos por parte de la ciudadanía argentina. Sin más, me refiero a conceptos como: dictadura, comunismo, golpe de Estado, crisis y derechos humanos, entre otros. Categorías que no solo están cargadas de historicidad para nuestro país y fueron producto de un proceso muy amplio y complejo de debates y luchas entre sectores sociales para su defensa, sino que, a su interior, en su propia composición y significación son consecuencia de tensiones y están aún ahora en disputa.

En ese sentido, el historiador Koselleck (citado en Abellán, 2007) dice que: “los conceptos no tienen historia” (p. 21). Que los conceptos

no tengan historia y, sin embargo, contengan una historia, significa en sí que los conceptos, al ser utilizados en espacios concretos, no transmiten significado, sino experiencias que se representan en temores o esperanzas; los conceptos paralizan o movilizan, atraen y proyectan, generan recuerdos o expectativas al ser utilizados en espacios políticos —prensa, asambleas o movilización social—. Estos conceptos son utilizados en un espacio de desacuerdo, en el espacio de la lucha política, en el espacio que pertenece a lo indefinible, que es, para Koselleck, la característica principal de la modernidad.

En ese sentido, plantear un debate abierto, tolerante y democrático pensando en las manifestaciones que se sucedieron en contra de la cuarentena y el aislamiento obligatorio, nos puede permitir repensar, desandar y reconstruir estas categorías a las que se les asignaron nuevos significados, desde el sentido común, pero que, si bien son tratadas desde lugares comunes y vulgares en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales, se nos presenta como una oportunidad para pensar y estudiar desde qué lugar se construyeron estos nuevos significados; quiénes son los que hoy quieren ponerlo en disputa, desde qué lugar lo están haciendo; a quién o a quiénes beneficiaría este tras-tocamiento simbólico de conceptos, a mi entender, muy importantes y significativos para la historia argentina. Sin este debate, acompañado de lo siguiente, no podremos superar la consolidación hegemónica y el imaginario colectivo que quedará para futuras generaciones sobre las experiencias vividas durante la pandemia de COVID-19. Es imperante debatir la necesidad de dar lugar —o no— a ciertas voces que quieren resignificar y desvirtuar categorías como por ejemplo derechos humanos o dictadura para su propio beneficio —o el ajeno— e intentan imponer una mirada sesgada y peligrosamente controversial sobre su real significado.

Es un debate que creo pertinente e insoslayable en todas las aulas, desde las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanidades.

Del mismo modo, los neologismos que se construyeron al calor del confinamiento, como consecuencia de la pandemia, merecen un tratamiento. Haciendo un esfuerzo intelectual para abordar nociones que, vulgarmente, están recuperando los conceptos anteriormente citados y en su reelaboración, nos preguntamos: ¿son realmente útiles para el

análisis de la situación política y económica argentina actual? Preguntarse seriamente sobre la divulgación de los mismos será clave para pensar lo rápido que pueden instalarse en un mundo más pendiente de las redes sociales que del tratamiento riguroso de ciertos debates. Neologismos tales como: *infectadura* o *Argenzuela*, que hacen referencia al descontento que cierto sector de la sociedad quiere manifestar por el confinamiento obligatorio —mayormente, localizado en la provincia y la Ciudad de Buenos Aires—. El primero, *infectadura*, haciendo referencia a la mezcla conceptual de *infección* y *dictadura*, queriendo ¿explicar? el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio como propio de una dictadura, ya que, según ellos, se les corta la libertad de ¿circulación? El segundo, *Argenzuela*, surge debido al temor que estos sectores manifiestan de que Argentina pueda convertirse en Venezuela: calificativo peyorativo que las derechas mundiales han comenzado a utilizar de un tiempo a esta parte, para dar cuenta de la debilidad institucional y la ¿poca democracia? con la que se vive en aquel país. Es decir, Venezuela es la nueva Cuba. Se trata de un temor, aristocratizado, sobre los populismos latinoamericanos, muy propio de nuestra época, por supuesto propiciado por Norteamérica y siempre con la mirada puesta en Europa. Por último, y muy vinculado a todo lo anterior, los falsos debates que se dieron, sobre todo al principio de la cuarentena, en el comienzo de la llegada de la pandemia a nuestro país, hacia marzo del 2020, sobre la dicotomía política y social —hasta cultural, diría yo— sobre qué es lo que había que priorizar: si la economía —cabe resaltar las políticas económicas de los últimos cuatro años, donde el país volvió a sufrir una ola neoliberal, por la cual quedó endeudado y al borde del default— o la vida de las personas, en concreto, de los trabajadores. En última instancia, lo que se estaba discutiendo es cómo iban a sobrevivir las grandes empresas.

Por supuesto, que el salvataje del Estado fue, primeramente, mal visto, ¿cómo iban a pedir un plan social, una ayuda estatal, su intervención en la economía? Estos liberales de pura cepa, que ahora se hacen llamar *libertarios*, al final recurrieron al Estado, pero no sin antes incitar a sacar las cacerolas y manifestarse en contra de ese mismo Estado, aun cuando este intentó salvar miles de puestos de trabajo rescatando a una de las cerealeras más importantes del país que representa y sustenta a un sector estratégico de la economía nacional.

Es decir, lo que primó fue la presión del *establishment* económico del país que, desde tiempos inmemoriales, son los dueños de todo y, esta vez, incluso creyeron ser los dueños de las vidas de todos los trabajadores. Pero, también, fue protagonista la clase media, la cual por un lado intentaba mantener su fuente laboral —sea como trabajadores autónomos o como pequeños propietarios— y también se manifestó en contra de las políticas restrictivas, alegando —más allá del reclamo justo y obvio de la necesidad de comer— la falta de libertad individual, acuñando el neologismo *infectadura* e, incluso, algunos hasta descreyeron de la existencia del virus. Ya sabemos que el *medio pelo* argentino<sup>1</sup> sigue existiendo.

## El docente como mediador: desafíos actuales

Considerando algunos otros elementos importantes que hacen a este contexto y como protagonistas dentro de las diferentes casas de estudio y cualquiera sea el nivel educativo en el que nos encontremos desarrollando nuestras prácticas, deberíamos pensar y reflexionar sobre nuestra profesión. Me gustaría plantear algunos desafíos o límites con los que debemos enfrentarnos, los cuales están estrechamente vinculados con la realidad socioeconómica de nuestro país. Aunque algunos de esos desafíos o límites son construcciones históricas que permanecen hasta la actualidad y otros son propios de esta coyuntura pandémica, todos contienen un componente decisivamente político y dependen fuertemente de algunas decisiones, valoraciones y prioridades políticas que los gobiernos de turno en todos sus niveles —municipal, provincial y nacional— deben comprometerse a tratar y solucionar. De la misma manera, también le compete a los futuros gobiernos asumir responsabilidades y —espero— tomar noción de lo aprendido durante las diversas experiencias que los docentes volcaremos en nuestras discusiones sobre lo vivido a lo largo de esta pandemia del COVID-19.

---

1 “Medio pelo es el sector que dentro de la sociedad construye su *status* sobre una ficción en que las pautas vigentes son las que corresponden a una situación superior a la suya, que es la que se quiere simular” (Jauretche, 1966, p. 9).

En ese sentido, los desafíos que, en general, todos los docentes han puesto en discusión en relación con sus prácticas durante la pandemia fueron, en primer lugar, los recursos reales, al alcance de todos, para poder desarrollar las clases virtuales: no solo el acceso a internet propiamente dicho, sino también podemos pensar como *recursos* todo lo material e inmaterial —y esto último me parece lo más interesante— de los cuales muchos han carecido. Por el lado de los recursos materiales, podemos contar desde la electricidad, el *wifi* hasta nuestras computadoras, celulares y demás dispositivos puestos a disposición del sistema educativo para asegurar la continuidad pedagógica y el derecho de nuestros estudiantes a acceder a la educación.

En cuanto a los recursos *no materiales*, requieren un espacio cómodo o propicio para desplegar su trabajo —desde un lugar destinado a realizar las clases hasta un lugar específico o propio para llevarlo adelante— y, respecto de este, podemos pensar la relación con los habitantes de la casa, la *comodidad*, el silencio que pudimos obtener o no para pensar, planificar, hacer la clase o las devoluciones, corregir, etc.; tareas que normalmente el docente suele hacer en su casa, pero que ahora las hace en circunstancias que atomizan su labor, respetando el confinamiento y abogando por ello, pero sin tener ni el reconocimiento ni la remuneración correspondiente. Esta situación agrava y dificulta su tarea, porque en vez de pensar en organizarse en este contexto para hacer lo mejor posible —que, en definitiva, es lo que muchos pudimos lograr—, lamentablemente, debe pensar en esa *plusvalía* que, hoy más que nunca, experimenta en su trabajo. Por otro lado, también podemos mencionar el recurso del tiempo para flexibilizar y adaptar nuestras clases a las nuevas circunstancias; tiempo que, en todos los casos, ha excedido el que normalmente se dedica para estas tareas; tiempo que tampoco es remunerado de una forma justa y acorde al esfuerzo sostenido por los docentes. Además, agregaría la percepción que hubo durante mucho tiempo, sobre todo al principio del confinamiento que coincidió con el comienzo del ciclo lectivo, por la que una gran parte de la sociedad —familias, medios de comunicación— distorsionaron el *quédate en casa* con las vacaciones. Esto ha perjudicado, a mi juicio, la tarea docente, ya que se ha intentado instalar, sobre todo desde los medios de comunicación, la idea de que *no había clases*. En ese senti-

do, se instaló la urgencia que muchos plantean con relación a la vuelta a clases —refiriéndose a la presencialidad—.

No puedo dejar de remarcar el lugar que tiene la escuela hoy como depósito de niños, por lo que muchos padres necesitan desligarse de la educación —alegando ignorancia o cansancio—. Sin embargo, y esto me resulta lo más interesante, luego de esta experiencia abrumadora que —no dudo— constituyó para muchos padres la educación en casa, no se ha podido revertir el discurso sobre la educación y los docentes. Seguimos estando muy distantes de la valoración y el respeto que nos merecemos como profesionales que educamos a la próxima generación. La educación pública y de calidad sigue estando ausente entre las prioridades nacionales y provinciales, de forma real, concreta y con la misma premura que se insta por la vuelta a la rutina presencial.

En segundo lugar, otro de los posibles desafíos que podemos pensar con relación a este contexto son los debates reales que debemos darnos como comunidad educativa sobre las prácticas virtuales educativas y las del aprendizaje en particular. Vinculado a lo anterior, pareció más importante *no perder el año* que preservar la vida de los niños y sus familias. En un contexto de incertidumbre, caos y peligro social para todos por igual, los debates giraban en torno a la falta de educación de los niños, jóvenes y adultos y no sobre, por ejemplo, cuán atrasados estamos en prácticas virtuales, a pesar de que la gran mayoría cuenta con un celular conectado a internet. Y, aquí, es importante destacar que dicho desafío debió enfrentarse desde todas las casas de estudios, es decir, la universidad pública de nuestro país también fue víctima de este vacío. Si bien algunas lograron establecer protocolos acordes para preparar a docentes y alumnos sobre las cursadas virtuales, aún queda mucho por hacer para facilitar, proveer y garantizar la igualdad educativa y académica.

Por último, y ligado a lo anterior, aún hoy existe una gran deuda con la educación pública y de calidad en términos inclusivos, donde sea posible garantizar desde el Estado —ya sea provincial o nacional— el acceso y la continuidad educativa a todos los ciudadanos por igual. Si creemos que la educación es un derecho, esto es fundamental. La inclusividad se puede entender en términos simbólicos —por ejemplo, dando posibilidades de cupos, de horarios, flexibilizaciones para estudiantes trabajadores, entre otros—, pero también desde el punto de

vista de las condiciones concretas y materiales —ya sea en términos de becas, dispositivos, libros, etc.—.

Finalmente, podemos decir que se impone una realidad donde el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio implica un sentimiento de incertidumbre no solo en lo laboral y familiar, sino también a nivel social. Además, los docentes nos enfrentamos a varios límites que, si bien son construcciones sociales que se podrían rastrear desde la consolidación del Estado nacional hasta la actualidad, pasando por sus obvias transformaciones y vaivenes —y que, por esta misma condición, pueden ser modificados en base a la voluntad política y la acción transformadora de los miembros de la comunidad educativa— podemos sintetizarlos en tres. Primero, la falta de reconocimiento hacia los docentes como parte fundamental de la sociedad argentina en tanto actores activos de la transformación y el compromiso social; se trata de una carencia de reconocimiento sobre todo en términos económicos, pero también simbólicos, como he explicitado más arriba en este apartado. En segundo lugar, se deben considerar los recursos con los que cuenta y no cuenta el sistema educativo argentino, no solo para enfrentar un momento excepcional de pandemia, sino también para incluir y garantizar el acceso a la educación pública, gratuita, laica y de calidad para todos los miembros de la sociedad. Y, por último, aparecen los discursos hegemónicos y dominantes que circulan en los medios de comunicación que exigen una *vuelta a clases* —apresurada, a mi entender— y desconocen la importancia del sostén que hoy siguen brindando los docentes desde lo pedagógico, pero también desde lo afectivo hacia los estudiantes de todos los niveles en todo el país.

## Conclusión

Luego de este esbozo sobre algunas reflexiones generales en torno a la coyuntura actual que nos deja altos grados de incertidumbre, que aún estamos transcurriendo y de la cual seguiremos aprendiendo, lo más interesante, en definitiva, es poder dejar algunas líneas planteadas sobre consideraciones urgentes en torno a la enseñanza de la Historia en el contexto de la pandemia COVID-19. El rol de la educación, en ese sentido, fue clave para pensar y acompañar a los estudiantes que hoy se están formando, pero que mañana serán los conductores de este

país y de quienes esperamos conformen una sociedad mucho más justa e inclusiva.

A la próxima generación, los invito a seguir encontrando, en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en general y de la Historia en particular, y recuperando las huellas de esta coyuntura actual, algunos de los problemas que hemos planteado en este artículo, para seguir pensando y resignificando conceptos que forjaron la historia argentina reciente y que son constitutivos de nuestra democracia. Pero, también, espero que este artículo les deje preguntas para problematizar su presente —que será nuestro futuro— sabiendo que, aunque esas preguntas no necesariamente tengan respuestas concretas, sí generen algunas ideas que se puedan materializar en mecanismos, políticas sociales y soluciones reales con base en esta experiencia, para crear así, entre todos, una sociedad más justa, igualitaria y solidaria. Espero también que, para los próximos argentinos, la democracia no sea un concepto abstracto ni lejano y que las Ciencias Sociales y la Historia, en particular, puedan seguir siendo una herramienta de análisis crítico, fuertemente arraigada en el presente, mediante la cual se cuestionen los discursos dominantes y se les pueda hacer frente en el marco de una ciudadanía tolerante, activa y solidaria. Porque creo que pensar en el Otro hoy —sea cuando sea que estés leyendo esto—, también, significa pensar en el mañana de todos.

## Bibliografía consultada

- Abellán, J. (2007). En torno al objeto de la historia de los conceptos de Reinhart Koselleck. En E. Bocardo (ed.), *El giro contextual. Cinco ensayos de Quentin Skinner y seis comentarios* (pp. 215-248). Tecnos.
- Bourdé, G. y Martin, H. (1992). *Las escuelas históricas*. Ediciones Akal.
- Jauretche, A. (1966). *El medio pelo en la sociedad argentina (Apuntes para una sociología nacional)*. Ed. Peña Lillo.
- Luque Lozano, A., Ortega Ruiz, R. & Cubrero Pérez, R. (1997). Concepciones constructivistas y práctica escolar. En M. Rodrigo & J.

Arnay (comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 313-336). Paidós.

Real Academia Española. (s.f.). Anacronismo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 18 de agosto de 2020, de <https://dle.rae.es/anacronismo?m=form>



# La orientación vocacional/ ocupacional:

*un espacio de reflexión y construcción  
de proyectos, en contextos de  
pandemia y pospandemia*

*Elena del Carmen Moiraghi\**

\* Doctora en Ciencias de la Educación y egresada de la UNC con los títulos de Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora titular en las cátedras Psicología Evolutiva II y Orientación Escolar y Vocacional, de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF). Investigadora categoría IV. Integra el equipo Ejecutor del Proyectos de Investigación de la SeCyT. Directora de Becas de Estímulo a las Vocaciones, de tesinas y tesis en la UNaF y del Doctorado en Arte (FA-UNC). Asesora de proyectos de orientación escolar y vocacional en ámbitos públicos y privados. Autora de artículos académicos compilados.

 [emoiraghi@yahoo.com.ar](mailto:emoiraghi@yahoo.com.ar)

# Introducción

Los orientadores y los formadores de orientadores estamos, como tantos otros profesionales, en una encrucijada, promovida por las situaciones de pandemia por el COVID-19. Elijo dos de las tres definiciones de *encrucijada* que publica la Real Academia Española para que orienten el desarrollo de este trabajo. La primera: “Lugar en donde se cruzan dos o más calles o caminos” (Real Academia Española, s. f., definición 1.f.). La segunda: “Situación difícil en que no se sabe qué conducta seguir” (Real Academia Española, s. f., definición 2.f.).

En primer lugar, desarrollaré reflexiones partiendo de algunas generalizaciones que facilitaban las acciones de Orientación Vocacional/Ocupacional (OVO) hasta marzo del 2020. En ese momento, la pandemia por COVID-19 se instaló en nuestro país y se inició la cuarentena, interrumpiendo las prácticas habituales de OVO.

Vale señalar, aquí, a Rascovan (2004) cuando destaca que lo vocacional es un campo de problemáticas vinculadas con el quehacer humano y que los problemas relacionados con la elección y realización de un hacer, básicamente el estudio y el trabajo, son problemas a los que genéricamente llamamos vocacionales. Distingue, en ellos, tres dimensiones: la dimensión subjetiva, que alude al sujeto que elige; la dimensión social a la cual corresponden los objetos a elegir; y el contexto en el que dicha relación se produce. El campo de lo vocacional está, así, directamente asociado con las problemáticas instaladas en el escenario social mundial. En esto, baso la pertinencia de este trabajo con la presente convocatoria.

Luego, realizaré una breve descripción del contexto actual de Argentina, en general, y de la Provincia de Formosa,<sup>1</sup> en particular, por ser el ámbito de ejercicio de mi profesión, centralizando dicha descripción

---

1 La Provincia de Formosa se encuentra ubicada en la región Nordeste de la República Argentina e integra la llamada macro región del Norte Grande del país. La mayor parte de sus límites son naturales: al Norte, la separa del Paraguay, el río Pilcomayo; al Sur, los ríos Teuco y Bermejo la deslindan de la provincia del Chaco; al Este, el río Paraguay la separa del país del mismo nombre, por lo cual es una provincia fronteriza. La capital de la provincia es la ciudad de Formosa y está ubicada sobre la margen derecha del río Paraguay. Su ubicación estratégica respecto de Argentina y de la cercanía con Paraguay ofrece un contexto complejo, en el que conviven una serie de elementos condicionantes para adolescentes y jóvenes en situación de elegir vocacionalmente.

en ciertos aspectos socioculturales involucrados en los procesos de OVO.

A partir de ello, plantearé conjeturas que podrían entenderse como de transición ante la disrupción originada por la pandemia, pero con vistas a reconfiguraciones temporales/espaciales de los procesos de OVO que realizaremos en contextos de pospandemia.

Por último, intentaré un cierre de esta exposición, con la pretensión de que las conclusiones no sean soluciones, sino invitaciones a profundizar las reflexiones compartidas.

## **Acerca de algunas de las prácticas de orientación vocacional/ocupacional (o de dónde venimos)**

La orientación vocacional/ocupacional, como práctica y disciplina, se consolida en el siglo XX y estuvo dominada, desde sus orígenes, por el discurso psicológico. A principios de dicho siglo, era entendida como orientación profesional ante la división del trabajo, el desempleo y la escasez de personal especializado en distintas actividades. Luego, comenzó una etapa donde predominó el paradigma psicoanalítico centrado en el desarrollo vocacional y el mundo de las carreras y ocupaciones. Se transitaron posteriormente modelos centrados en el desarrollo de carreras y proyectos de vida para arribar, a fines del siglo XX, al abordaje de las problemáticas vocacionales desde un paradigma crítico, complejo y transdisciplinario, al decir de Edgar Morin (1995).

Morin (1995) propone desarrollar un método complejo para pensar la experiencia humana, recuperando el asombro ante el conocimiento de toda ciencia y hacia el reconocimiento de nosotros mismos, nuestros límites y nuestras posibilidades.

El autor afirma que es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede remontarse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple. Lo complejo no puede resumirse en el término complejidad, retrotraerse a una ley de complejidad, reducirse a la idea de complejidad. La complejidad no sería algo definible de manera simple para tomar el lugar de la simplicidad. La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución.

El escenario de la OVO muestra, hasta fines del año 2019, la coexistencia de prácticas sustentadas en diversos paradigmas, donde predominan los de teorías psicológicas.

Las acciones venían desarrollándose en dos ámbitos, tanto en la modalidad individual como grupal, siempre de manera presencial, con algunas pocas acciones mediadas por internet, como búsqueda de información, resolución de inventarios y tests, entre otras.

En el ámbito escolar, de gestión pública y/o privada, veníamos realizando procesos de orientación grupales, formales, de índole asistencial más que preventiva. Esto sucede aun cuando las escuelas son los espacios privilegiados para materializar el enfoque, que los considera apropiados para el desarrollo de procesos de OVO, vinculados al desarrollo de la salud mental (como desarrollo profesional).

Ámbitos no formales son los denominados consultorios, estudios, consultoras, gabinetes psicopedagógicos, departamentos gubernamentales y hasta ONGs, donde prevalecen los procesos de orientación individuales por sobre los grupales, la mayoría de índole asistencial.

En cuanto a la dimensión subjetiva, puedo afirmar, a partir de un estudio anterior (Moiraghi, 2015), que la problemática vocacional de los adolescentes (en este caso, formoseños) no es única, sino diversa. Algunos sujetos imaginan un futuro diferente al presente, buscan romper tradiciones y mandatos, buscan un nosotros que los diferencie de generaciones anteriores y les permita construir su identidad con base en ideales diferenciados. Otros, en cambio, manifiestan anhelos y atribuciones de valor respecto de identificaciones y des-identificaciones, que no impliquen una ruptura demasiado evidente respecto de generaciones anteriores. Muchos de ellos ven la oferta de carreras, en cuanto a cantidad y variedad, como un posible obstáculo para el desarrollo profesional cuando no manejan la posibilidad de marcharse a otras ciudades (se observa en ello el condicionamiento del contexto geográfico).

Respecto de la dimensión socio-cultural, he observado en los jóvenes la preocupación tanto por el ingreso como por la continuidad laboral, aunque no siempre asocian cognitivamente la información del mundo de la formación con la del desempeño laboral. Entienden que el futuro laboral es incierto, que la incertidumbre y la provisoriedad mar-

can el juego dialéctico de las nuevas lógicas laborales, sobre todo en relación con las condiciones de acceso y mantenimiento en el trabajo.

En el ámbito académico de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF), en el Plan de Estudios de la carrera de Psicopedagogía, la asignatura Orientación Escolar y Vocacional está incluida en el 4º año y es de cursada cuatrimestral. Es una asignatura que está ligada en forma directa con al menos tres de los alcances del Título de Psicopedagogo que expide la UNaF, y ellos son:

| Asesorar con respecto a las características del proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y/o anomalías para favorecer las condiciones óptimas del mismo en el ser humano, a lo largo de todas sus etapas evolutivas en forma individual y grupal, en el ámbito de la educación y de la salud mental.

| Participar en la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa, a fin de favorecer procesos de integración y cambio.

| Realizar procesos de orientación educacional, vocacional, vocacional-ocupacional en las modalidades individual y grupal.

En ese espacio, consideramos que los futuros psicopedagogos deben contar con la pluralidad de puntos de vista y perspectivas que les permita ubicarse ante las problemáticas vocacionales a fin de saber en qué nivel operar y con qué objetivos. Por esta razón, uno de los objetivos de la cátedra es generar las competencias requeridas para formaciones profesionales sólidas y, a la vez, flexibles frente al *cambio*, para la inserción ocupacional como psicopedagogo, el mantenimiento y el desarrollo de la carrera laboral.

Sin embargo, no están contempladas acciones no presenciales o de entornos virtuales, además de las mencionadas en el apartado anterior.

## **Dónde estamos (acerca de la disrupción)**

En marzo del 2020, en Argentina, se inician medidas sanitarias frente a una incipiente pandemia que, a nivel mundial, se hizo extensiva y profunda.

Se suspenden las clases presenciales y, con ello, se pierde la *normalidad* que conocíamos y en la que nos reconocíamos todos los actores institucionales. Entre estos, estamos quienes somos orientadores escolares y vocacionales.

Nuestros escenarios dejaron de serlo (escenarios nuestros) y nos vimos impulsados a la virtualidad. Y los contextos dejaron de ser *normales*.

Siempre que he pensado (y pienso) el concepto de *normalidad*, lo he hecho vinculándolo a su par dialógico: *anormalidad*. Quizás, en el convencimiento de que ambos no solo son arbitrarios, sino también interdependientes y dinámicos.<sup>2</sup>

Y así lo dice Bourdieu (2008): “Para lograr ver y hablar del mundo tal cual es, hay que aceptar estar siempre en lo complicado, lo confuso, lo impuro, lo vago, etc., e ir así contra la idea común del rigor intelectual” (p. 380).

Visto así, quizás, los procesos de orientación vocacional, que considero centrados en el/los sujeto/s que elige/n en función de su relación con un mundo del estudio y del trabajo u ocupaciones, se complejizarán: conservarán acciones con rasgos de presencialidad (alguna vez normales) y otros no presenciales (alguna vez no-normales) que se presentan y presentarán como los nuevos desafíos para la formación y ejercicio profesional.

Esto pareciera ir en consonancia con las nuevas propuestas de las políticas educativas argentinas: semipresencialidad, presencialidad/virtualidad (o mixto), presencialidad discrecional, entre otras. Todas ellas, modalidades desconocidas para la mayoría de los orientadores y de los sujetos en situación de elección vocacional/ocupacional.

David Le Breton (2020) describe así una de las tantas situaciones que provoca la pandemia:

(...) se borra la presencia física con el otro, aún la conversación desaparece de antemano en beneficio de la única comunicación sin cuerpo, sin

---

<sup>2</sup> Son construcciones operativas, abstracciones vinculadas a condiciones socioculturales, económicas, políticas, que determinan pautas de adaptación a exigencias externas. Foucault (1998) plantea que el concepto de normalización se refiere a este proceso de regulación de la vida de los individuos y de las poblaciones, por lo que las sociedades son sociedades de normalización. Esta concepción nos habilita a pensar y hablar de futuras o nuevas *normalidades* cuando aludimos a la pospandemia del COVID-19.

contacto, e incluso sin voz (salvo la amplificada por el Smartphone o la computadora). Ya no hay más comunicación cara a cara, es decir del rostro al rostro, en la proximidad de la respiración del otro. Y más allá de la pantalla, en la calle o en otra parte, la mascarilla lo disimula. (párr. 3)

Esta situación tiene consecuencias diversas: en las escuelas, no hay posibilidades de procesos presenciales en tanto los estudiantes no concurren a ellas y, virtualmente, no tienen lugar porque las instituciones priorizan el desarrollo de contenidos de asignaturas.

Procesos individuales con carácter de presenciales acontecen solo en aquellas jurisdicciones de nuestro país que autorizan las actividades de psicólogos, psicopedagogos, orientadores, etc. Esto está sujeto a protocolos sanitarios.

También, se realizan procesos mediados por la tecnología, con videollamadas por WhatsApp o usando algunas de las plataformas que permiten reuniones virtuales. Esto está sujeto a condiciones de accesibilidad y de conectividad.

Es decir, hay nuevas condiciones contextuales en los procesos de elección de carreras y ocupaciones y en los procesos de guiar dichas elecciones.

## ¿Hacia dónde vamos?

La encrucijada pareciera ser una condensación de desafíos.

Sin duda, deberemos iniciar estudios que permitan generar nuevas alternativas en las prácticas de OVO, en contextos de pandemia y pospandemia. Y, por ende, actualizar currículos de formación de orientadores.

De hecho, esto implicará realizar definiciones acerca de qué normalidad/anormalidad hablaremos o ¿pensaremos en término de normalidades/anormalidades?

Dice Žižek (2020):

El problema es que, aunque la vida vuelva a la normalidad, no será la misma normalidad que antes del brote. Las cosas a las que estábamos acostumbrados como parte de nuestra vida diaria ya no se darán por sentadas, tendremos que aprender a vivir una vida mucho más frágil con amenazas constantes. Tendremos que cambiar toda nuestra pos-

tura ante la vida, ante nuestra existencia como seres vivos entre otras formas de vida. En otras palabras, si entendemos “filosofía” como el nombre de nuestra orientación básica en la vida, tendremos que experimentar una verdadera revolución filosófica. (p. 48)

¿Cómo pensar esto en términos de la OVO, problemática que estoy analizando, atendiendo a las tres dimensiones ya señaladas (subjetiva, social y contextual) y al carácter de desafío que poseen las encrucijadas?

Lo primero a considerar es que los sujetos de la OVO, generalmente adolescentes, han transitado desde un aislamiento total al principio de la pandemia hasta la posibilidad de algunas salidas y/o actividades grupales, en la actualidad, pero condicionadas por protocolos sanitarios, con permisos y sanciones. Esto, sin duda, ha influido e influirá en los proyectos identitarios involucrados en la elección de carrera u ocupación, en la construcción de un proyecto de vida. Nos encontramos y encontraremos con jóvenes con nuevas expectativas, frustraciones, ansiedades y angustias, algunas inéditas para los orientadores y orientandos.

Respecto de lo social, puedo agregar a lo ya expuesto, que, frente a los cambios que la pandemia produjo en el entramado social, tenemos certezas e incertidumbres y que el futuro es incierto. Así, lo plantea Žižek (2020):

Hoy en día a menudo oímos que se necesitan cambios sociales radicales si realmente queremos hacer frente a las consecuencias de las epidemias en curso (yo mismo estoy entre los que difunden este mantra) —pero ya se están produciendo cambios radicales—. Las epidemias de coronavirus nos enfrentan a algo que considerábamos imposible; no podíamos imaginar que algo así sucediera realmente en nuestra vida cotidiana, el mundo que conocíamos ha dejado de girar, países enteros están encerrados, muchos de nosotros estamos confinados en nuestros departamentos (¿pero qué pasa con los que no pueden permitirse ni siquiera esta mínima precaución de seguridad?), enfrentándonos a un futuro incierto en el que, aunque la mayoría de nosotros sobrevivirá, se avecina una mega crisis económica... Lo que esto significa es que nuestra reacción a ella debería ser también hacer lo imposible —lo que parece imposible dentro de las coordenadas del orden mundial existente—. (p. 53)

Por último, la tercera dimensión remite a proyectar estrategias de orientación que consideren los cambios que la pandemia ha causado y causará en el denominado mundo de objetos culturales y los modos que tengan los jóvenes de vincularse con ellos. Al respecto, dice Rascovan (2004):

En cada cultura circulan un variado número de objetos correspondientes tanto al mundo del trabajo —ocupaciones, profesiones, oficios— como al “universo” de los estudios —carreras, cursos, especialidades. Ambos circuitos constituyen la “oferta” propia de cada etapa histórica, entre los cuales los sujetos —fuertemente condicionados por sus condiciones materiales de existencia— intentan seleccionar, elegir y, finalmente, decidir sobre su/s objeto/s de preferencia. (p. 2)

## A modo de cierre

A partir de las condiciones de aislamiento por la pandemia del COVID-19, se observa que, en Argentina, por ser un país con territorio tan extenso, las cuestiones socioculturales, educativas, de salud, etc. van teniendo matices diferenciados en lo que a cambios, innovaciones o reconversiones de las prácticas sociales se refiere, entre ellas la OVO.

Este trabajo ha tenido como objeto plantear que el campo de la Orientación Vocacional/Ocupacional deberá enfrentar desafíos para poder dar respuesta a las demandas de la sociedad en general, de los actores, de las instituciones educativas y de los grupos adolescentes, en particular.

De hecho, si los jóvenes son los sujetos de los procesos de orientación vocacional por excelencia, los orientadores deberemos considerar de inmediato de qué maneras reconfiguran las concepciones con respecto al tiempo y al espacio y su relación con el estudio y con el trabajo, debido a la disrupción acaecida en sus estructuras preexistentes. Pues, las adolescencias no solo implican desarrollos subjetivos en los que tienen lugar hondas transformaciones, sino que están sujetas a constantes transformaciones de su significado cultural, de su valor social, del mundo del trabajo, de las ofertas educativas, etc.

Además, si reconocemos que la orientación actúa como una intersección entre las familias y las escuelas, entre la formación y el traba-

jo, entendemos que cualquier transformación o innovación en uno de estos campos, seguramente, incide e incidirá en los modelos teóricos y las prácticas orientadoras. De ello, resulta la necesidad de repensar paradigmas, reflexionando sobre métodos, técnicas, recursos y la formación profesional de los orientadores.

## Bibliografía consultada

- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la psicología de la orientación. En *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional* (pp. 71-95). Noveduc.
- Bourdieu, P. (2008). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI Editores.
- Casullo, M. M., Cayssials, A. N. & otros. (2003). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Editorial Paidós.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Gavilán, M. (2006). *La transformación de la orientación vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Homo Sapiens.
- Le Breton, D. (2020). Una ruptura antropológica importante. *Revista Topía*, (89). <https://www.topia.com.ar/articulos/una-ruptura-antropologica-importante>
- Moiraghi, E. del C. (2015). *Las imágenes ocupacionales y sus procesos constitutivos: Un estudio de caso*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Moiraghi, E. del C. (2018). Los relatos de vida como recurso de investigación de problemáticas vocacionales. *De Prácticas y discursos*, 7(9). <http://dx.doi.org/10.30972/dpd.792800>
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Gedisa.

- Rascovan, S. (2012). *Los jóvenes y el futuro. Programa de orientación para la transición al mundo adulto*. Ediciones Novedades Educativas.
- Rascovan, S. (ed.). (1998). *Orientación vocacional. Aportes para la formación de orientadores*. Ediciones Novedades Educativas.
- Rascovan, S. (2004). Lo vocacional: una revisión crítica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 1-10.
- Real Academia Española. (s.f.). Encrucijada. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en agosto de 2020, de <https://dle.rae.es/encrucijada?m=form>
- Žižek, S. (2020). *Pandemia. COVID-19*. Anagrama.



# El trabajo docente en tiempos de pandemia:

*una indagación en instituciones educativas públicas de Cutral-Có y Plaza Huincul*

*Carlos Blasco, Eduardo Contreras, Ramiro Puertas, Silvio Seoane y Franco Solavagione\**

\* Carlos Blasco es Profesor de Lengua y Literatura por el Instituto de Formación Docente N° 14 de Cutral-Có; Eduardo Contreras es Profesor de Historia por la Universidad Nacional del Comahue; Ramiro Puertas es Profesor de Lengua y Literatura y Licenciado en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo. Magíster en Escritura y Alfabetización por la Universidad Nacional de La Plata. Estudiante del Doctorado en Educación por la Universidad Nacional de Rosario; Silvio Seoane es Profesor de Historia por la Universidad Nacional del Comahue y Franco Solavagione es Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Estudiante de la Diplomatura Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto por FLACSO Argentina.

 [blasco556@gmail.com](mailto:blasco556@gmail.com) | [educonto602@gmail.com](mailto:educonto602@gmail.com) | [profesorpuertas@gmail.com](mailto:profesorpuertas@gmail.com) | [elarado87@gmail.com](mailto:elarado87@gmail.com) | [solavagionefranco@hmail.com](mailto:solavagionefranco@hmail.com)

# Introducción

La irrupción de la pandemia ha traído consigo una reconfiguración de la vida de lxs sujetxs<sup>1</sup> en todos los niveles (privado, familiar, público, laboral). La repentina suspensión del encuentro social cara a cara ha interrumpido una cadena de intercambios, prácticas, espacios y rituales que completaba el sentido de muchas actividades de nuestra sociedad, en tanto que construía identidad y generaba pertenencia a un grupo, un trabajo, un lugar. En el ámbito de la docencia, a esa interrupción se suma la complejidad de tener que trasladar al mundo virtual un trabajo, cuyo desarrollo está pensado prioritariamente desde y para la interacción presencial. No por nada, en el imaginario colectivo y en la mayoría de quienes conforman la comunidad educativa (estudiantes y familias), la palabra *escuela* representa más a menudo un espacio físico que una institución. En las representaciones de amplios sectores de la sociedad argentina, pero de manera más notable en las zonas rurales y en los barrios con poblaciones más excluidas, la escuela pública *congrega*, es educación, es refugio, es comedor, es fogón... está ligada fuertemente a la comunidad, es una presencia del Estado que perdura mientras otras, tarde o temprano, desaparecen...

Desde el 20 de marzo del año 2020, en el contexto de la pandemia de COVID-19 y a partir del ASPO y luego del DSPO, el sistema educativo, en todos sus niveles, debió adaptarse a un contexto nunca antes visto y para el cual no está preparado. El tiempo y el espacio al que es-

---

1 Queremos realizar una aclaración para la lectura de este escrito. En su desarrollo, notarán que algunas palabras tienen una “x” reemplazando a la “o” y/o a la “a”. Hemos decidido en esta escritura usar un lenguaje inclusivo que responde a un posicionamiento político-pedagógico-didáctico que asumimos como docentes. A partir de recuperar las palabras de Gabi Díaz Villa, que afirma:

El uso de la “x” apunta a contrastar críticamente la construcción masculina hegemónica del sujeto universal. No es la mera inclusión —políticamente correcta— de “ellos y ellas”, sino una crítica al sentido distribucionista y prescriptivo de lo masculino y lo femenino en el uso hegemónico y habitual de la gramática castellana para referirse a lxs sujetxs. La incomodidad que genera la “x” en la lectura y la (imposible) pronunciación puede parangonarse con la incomodidad que sienten aquellxs que no se sienten representandxs o interpeladxs ni por el “ellos” ni por el “ellas” (citada en Galceran, 2013, p. 3). Acordamos con la autora sobre la dificultad de la escritura y la lectura de la “x”. Sin embargo, invitamos a desafiar esta dificultad pensando otras formas posibles de nombrar y nombrar(nos).

tamos habituados como trabajadorxs de la educación en una relación sistémica con la comunidad educativa, en general, y con lxs grupxs de estudiantes, en particular, sufrieron una transformación nunca antes pensada a partir de la cual debimos reinventarnos rápidamente para poder dar alguna respuesta. En este sentido, fueron lxs docentes de cada institución —y esto se debe resaltar— lxs que debieron afrontar, en la urgencia, la manera de vincularse con lxs estudiantes y llevar adelante propuestas de enseñanza aprendizaje frente a la inexistencia, durante un prolongado tiempo, de un marco regulatorio y de lineamientos generales claros y precisos por parte de las autoridades educativas nacionales y del Consejo Provincial de Educación.

En el marco de estas experiencias institucionales y de las preocupaciones y los pensamientos individuales —y al calor del desarrollo de los acontecimientos—, surgió la idea de trabajar en conjunto para construir reflexiones sobre esta coyuntura histórica,<sup>2</sup> desde nuestro lugar de educadorxs y trabajadorxs intelectuales. Nos reunimos con otrxs compañerxs porque valoramos el trabajo, la discusión y la construcción colectiva de conocimientos. Al considerar que la educación y nuestra tarea docente poseen un carácter eminentemente político, nos pareció pertinente analizar de manera crítica y fundamentada aspectos centrales de nuestro oficio en este contexto disruptivo, asumiendo un posicionamiento político-pedagógico que tiene como eje y horizonte la defensa de la escuela pública y el derecho a la educación. Por estos motivos, decidimos llevar adelante una indagación que surge en el marco de la incertidumbre que vivimos, como docentes, en el proceso de implementación de prácticas de enseñanza virtuales *de emergencia* a causa de la pandemia que originó el COVID-19. Con el propósito específico de comprender cómo afecta la suspensión de la presencialidad y el traspaso al teletrabajo de la tarea docente, realizamos encuestas semiestructuradas a 98 maestrxs y profesorxs de los niveles inicial, primario, medio y superior, de instituciones educativas de Cutral-Có y Plaza Huincul.<sup>3</sup> Posteriormente, efectuamos un análisis cualitativo de los datos obtenidos a partir de tres dimensiones interrelacionadas:

---

2 El presente trabajo se realizó entre los meses de mayo-agosto de 2020.

3 El informe completo y el anexo se pueden encontrar en: [https://drive.google.com/drive/folders/1UUJhOgaDLQSn68O1YaoDJC39hDo6tDYd?usp=sha ring](https://drive.google.com/drive/folders/1UUJhOgaDLQSn68O1YaoDJC39hDo6tDYd?usp=sha%20ring)

i) accesibilidad y formación docente en la enseñanza virtual; ii) condiciones didácticas de las prácticas de enseñanza virtual y su vinculación con la dimensión institucional y del sistema educativo; iii) valoración del teletrabajo docente en condiciones de enseñanza virtual.

Seguidamente, compartiremos los aspectos más relevantes de los datos obtenidos y las discusiones y conclusiones de dicha indagación. Antes de eso, nos gustaría enunciar tres notas importantes para este trabajo. En primer lugar, enfatizar la importancia de elaborar una investigación que toma como punto de partida la palabra de maestrxs, profesorxs, trabajadorxs de la educación. La construcción colaborativa y colectiva del conocimiento no es solamente una postulación teórica o un principio epistemológico; es, también, un posicionamiento político en la disputa por la producción y la circulación de los saberes científicos. En segundo lugar, destacar el valor de obtener datos y construir reflexiones en un lugar periférico (nuestras ciudades de Cutral-Có y Plaza Huincul) respecto de los grandes conglomerados urbanos que concentran la administración política y también alojan los centros de formación e investigación más importantes del país. Finalmente, y más allá de todas las complejidades y dificultades del contexto actual, brindar a todxs lxs docentes nuestro reconocimiento por trabajar cotidianamente para llevar adelante la tarea de educar y sostener la educación pública.

## Discusión y conclusiones

Siempre se le demanda a la escuela pública que tiene que *cambiar* permanentemente para estar a la altura de los tiempos que le tocan e, inclusive, de los tiempos venideros y totalmente desconocidos. Y, un buen día, la escuela y quienes enseñamos y quienes aprendemos en ella tuvimos que cambiar, vertiginosamente. Está claro que es un cambio no deseado ni previsto. La llegada de la pandemia del COVID-19, y con ella del confinamiento y la suspensión de la presencialidad, produjo modificaciones y adaptaciones de emergencia para sostener una continuidad pedagógica.

Varias preocupaciones frecuentes de la tarea docente se profundizaron y, también, otras nuevas se sumaron. Esta encrucijada puso en evidencia las dificultades y desigualdades de lxs estudiantes, la nece-

alidad docente de encontrar nuevas formas de comunicación con ellxs, de ampliar nuestra formación incorporando recursos y estrategias digitales, las complicaciones en muchas escuelas para implementar, rápidamente, plataformas y entornos virtuales que materialicen nuevas formas de encuentro. De alguna manera, este trabajo de indagación nos posibilita reflexionar sobre nuestras prácticas docentes y resignificar los sentidos de la enseñanza, de los saberes que construimos con nuestrxs estudiantes y, también, del trabajo colectivo. A continuación, compartimos, en primer lugar, una síntesis y discusión de los datos analizados y, en segundo lugar, algunas consideraciones prospectivas de la educación en lo que resta del año escolar y en los venideros tiempos de pospandemia.

## Lo que nos permite conocer la palabra de lxs docentes en nuestra indagación

Hoy, a cinco meses de haber comenzado a transitar este período educativo en tiempos de pandemia, podemos elaborar ciertas afirmaciones a partir de la información y las posturas que lxs docentes de nuestras localidades han aportado en la encuesta; y que, además, creemos son afirmaciones representativas de la experiencia que lxs trabajadorxs de la educación han acumulado durante este proceso.

En primer término, más allá de los *sinceramientos* u omisiones que, según el caso, han hecho las autoridades respecto de la desigualdad educativa y su profundización durante este período, lo cierto es que el paso abrupto a una educación a distancia y al teletrabajo (y *tele-estudio*) ha tenido un impacto altamente negativo en términos de enseñanza y aprendizaje, atravesando a todo el sistema sin distinción de nivel educativo. Este balance negativo no es antojadizo. Antes bien, los datos recabados respecto a la accesibilidad a la virtualidad nos muestran claramente las dificultades que se generan por situaciones de distinto orden: conexiones deficientes de internet, disponibilidad limitada de dispositivos y su uso mayoritariamente compartido, escasa formación docente en cuanto a saberes pedagógicos sobre las nuevas tecnologías y la educación virtual. A estas dificultades, se agrega el hecho de que toda la provisión de servicios y dispositivos corre por cuenta de lxs

trabajadorxs, por lo que cualquier mejora (ya sea en equipamiento, calidad de conexión o formación docente) depende exclusivamente del salario docente.

Si bien nuestra indagación se orientó al sector docente, podemos inferir también que esta situación general se replica, quizá con mayor crudeza, en la población estudiantil de nuestras localidades. Inferimos esto de los datos obtenidos respecto al vínculo entre lxs docentes y sus estudiantes: salvo en el nivel primario, lxs docentes lograron entablar contacto solo con la mitad de sus estudiantes y la frecuencia de ese vínculo no tiene fluidez y es intermitente en la mayoría de los casos, sin excepción de nivel educativo.

Este panorama de *cortocircuito* no solo se observa, como acabamos de mencionar, en un nivel material concreto y en las relaciones docentes-estudiantes, sino que también es parte de la organización del sistema educativo en su conjunto. Más allá de pequeños matices por nivel, en general, el 55 % de lxs docentes sostiene no contar con ningún tipo de acompañamiento institucional en la planificación de la acción educativa en esta situación de excepcionalidad. Y, cuando este se da, suele ser mayoritariamente por parte de compañerxs de aula antes que por quienes ocupan roles de mayor jerarquía o responsabilidad —jefxs de departamento, coordinadorxs o directivxs—. Es insoslayable y, más grave aún, el rol desempeñado en este período por parte de los organismos centrales de nuestro sistema educativo —Consejo Provincial de Educación y Distritos Educativos—, que se mostraron totalmente carentes de capacidad para conducir al sistema de enseñanza neuquino: sin ideas ni propuestas por más de un mes desde el inicio del ASPO y con resoluciones tardías, descontextualizadas y construidas sin ningún tipo de consenso dentro de las comunidades educativas — que se pronunciaron críticamente ante ellas—.

En este estado de hiperfragmentación educativa, en el que no hay directrices claras desde los organismos centrales, en el que reina la desarticulación de la tarea docente dentro de las escuelas y en el que lxs docentes ensayan alternativas literalmente *aisladxs*, es totalmente lícito preguntarnos si existe todavía un *sistema educativo neuquino*. O si, en realidad, se trata de un entramado que ha implosionado dejando sobre las espaldas de lxs trabajadorxs de la educación, el peso

de la responsabilidad de garantizar la continuidad pedagógica de sus estudiantes.

Otro de los argumentos que subraya las dificultades del traspaso abrupto a la virtualidad se refiere a las prácticas de enseñanza y a las condiciones didácticas que lxs docentes ponen en juego. Existe una tendencia clara, en todos los niveles educativos, a considerar que el traspaso a la virtualidad modifica mucho los contenidos que se enseñan, ya sea porque obliga a *achicarlos*, a visitar contenidos ya trabajados o a cambiar hacia contenidos transversales o más significativos en este contexto pandémico.

Los contenidos se ven drásticamente transformados —cuando no disminuidos— por la sencilla razón de que no se ha preparado a la educación para desarrollarse en formatos que no sean presenciales ni materialmente ni a nivel de formación profesional. Tanto es así, que uno de los argumentos que lxs trabajadorxs esgrimen de forma abrumadora para justificar la transformación de los contenidos curriculares es, justamente, la suspensión de la presencialidad del encuentro con lxs estudiantes, de la interacción entre estudiantes, maestrxs y profesorxs. Estamos hablando, en definitiva, de la mediación social, del *cara a cara* que es constitutivo del acto de enseñanza y del aprendizaje.

Y esta discusión de la presencialidad y simultaneidad del hecho educativo, nos lleva a nuestra tercera dimensión de análisis. Porque las respuestas e interrogantes suscitados acerca del cómo enseñar en la virtualidad, del cómo educar cuando no hay una interacción en un espacio y un tiempo comunes, cómo enseñar cuando no todxs lxs niñxs y adolescentes tienen garantizada la conectividad, cómo enseñar cuando hay objetos o instrumentos que solamente la escuela pública intenta garantizar para todxs, desembocan en una cuestión que, a nuestro parecer, es crucial: la revalorización del trabajo docente. No solo por parte de lxs docentes mismxs, sino también desde un amplio margen de la sociedad que suele ver, en mayor o menor medida, con recelo o menosprecio la tarea docente. En la construcción de esta imagen negativa mucho tienen que ver los gobiernos —que, paradójicamente, deben garantizar el derecho a la educación y, por ende, a la formación docente— y los medios de comunicación hegemónicos.

En el fondo, hay una suerte de paradoja que, de pronto, le otorga un valor social al trabajo docente que, muchas veces, en tiempos ordi-

narios, sufre todo tipo de cuestionamientos. Esta situación inédita de que las familias estén acompañando los aprendizajes de lxs niñxs, que de alguna forma la escuela haya viajado desde las aulas hasta los comedores o habitaciones de los hogares, que padres y madres compartan el *rol docente*, aunque sea temporal y parcialmente, reivindica, como contrapartida, el *saber hacer* experto de lxs docentes.

Finalmente, en este horizonte de incertidumbre permanente en el que parece habernos instalado la pandemia y a pesar de que no conocemos enteramente cómo va a afectar este proceso de emergencia a la educación en general, consideramos que es posible avizorar algunos problemas futuros relativos a las condiciones laborales docentes y a los sentidos hacia los que puede mutar el derecho a la educación pública en nuestra sociedad.

## Reflexiones sobre las condiciones laborales del trabajo docente en la pospandemia

Nuestra indagación y nuestras reflexiones sobre el actual traspaso de emergencia a una enseñanza virtual intentan no limitarse a una lectura instrumental o meramente tecnocrática del problema de la integración de la *cultura digital y virtual* en las escuelas. Las tecnologías digitales, en muchos casos, se han convertido en un lenguaje *natural* para las nuevas generaciones, están integradas en la comunicación cotidiana y constituyen un componente ineludible en los procesos de construcción de sentidos individuales y colectivos en el ámbito educativo. Aún así, consideramos que se trata de fenómenos que necesitan ser analizados por lxs trabajadorxs de la educación, ya que esta aparente configuración cultural —comúnmente denominada *cultura de la conectividad*— está muy vinculada a las tecnologías como una forma de entretenimiento y de consumo. La cuestión cambia por completo cuando nos centramos en saberes y conocimientos complejos que requieren de la reflexión, del trabajo colaborativo, de aprendizajes sistemáticos, del ejercicio de la abstracción. En este sentido, más allá de lo que permiten u obstaculizan las distintas modalidades o la integración de alguna innovación tecnológica, aún sigue siendo la propuesta po-

lítico-pedagógica de lxs docentes la que puede generar aprendizajes significativos y garantizar un acceso inclusivo, democrático y crítico al conocimiento escolar.

La enseñanza, desde esta perspectiva, tiene un carácter eminentemente político, un posicionamiento en el que se juegan determinaciones sociales, institucionales y personales. Sería ingenuo pensar que podemos asumir una posición neutral frente a las tensiones que el traspaso a la virtualidad está generando en los procesos educativos. Ninguna tecnología, por más sofisticada que sea, puede imaginar, planificar, llevar adelante, acompañar, orientar y evaluar los procesos de aprendizaje de nustrxs estudiantes. Es la definición y el posicionamiento acerca de cómo usar la tecnología lo que la puede hacer potente para la enseñanza. En los criterios de esa definición y en el análisis del impacto que la evidente brecha digital tiene hoy sobre las posibilidades de que el sistema educativo garantice una educación para todxs, lxs docentes somos irremplazables.

Del análisis de las encuestas, se puede inferir que lxs docentes estamos avizorando para el futuro inmediato un escenario que nos plantea una nueva forma de ejercer nuestra tarea. Percibimos que este nuevo contexto puede llegar a combinar prácticas docentes propias de la presencialidad (que ya conocemos) y prácticas propias de la virtualidad mediadas por tecnologías. En este punto, podríamos aseverar que lxs docentes somos conscientes de la necesidad de incorporar nuevos aprendizajes y saberes pedagógicos y didácticos para poder *adaptarnos* a este posible futuro de enseñanza virtual permanente. Pero, esta *adaptación* ¿es una cuestión de voluntad individual? Los intercambios institucionales que venimos desarrollando incluyen componentes de individualismo, competencia, emprendedurismo y hasta autoexplotación. ¿Serán estos los costos de la *adaptación*? Particularmente, consideramos que es indispensable estar alertas ante lógicas emergentes que pretenden instalar el problema del traspaso a la virtualidad como una cuestión de *voluntad individual*. Una vez más, es fundamental revalorizar prácticas y dinámicas que han sido parte de nuestro oficio como la construcción colectiva, la primacía de los intereses sociales y el pensamiento crítico.

Para ese futuro próximo, existe ya un reclamo colectivo desde lxs trabajadorxs de la educación por un acceso universal a los dispositi-

vos y a la conectividad necesaria para la virtualidad. Sin embargo, aún suponiendo que se garantice este acceso igualitario a las tecnologías y, lo que es más importante, que se generen propuestas formativas para lxs docentes, todavía quedan en pie interrogantes que, a nuestro entender, son centrales: ¿a qué intereses responderán estas propuestas?, ¿provendrán una vez más de organismos de financiamiento internacional?, ¿qué vinculación tendrán con nuestra realidad, nuestros intereses, nuestras particularidades sociales y culturales? Desde diversos ámbitos gubernamentales, académicos, intelectuales, medios de comunicación hegemónicos, asistimos a una serie interminable de conferencias que recomiendan el uso de plataformas, redes, contenidos y recursos informáticos. Pocos parecen reparar en el hecho de que casi la totalidad de estos productos provienen de y pertenecen a empresas privadas, son desarrollados y controlados por megacorporaciones informáticas que los producen en contextos socioeconómicos y culturales (con representaciones y valores) diferentes a los nuestros. Todavía, está pendiente en nuestro país la cuestión de un desarrollo soberano de alternativas digitales y tecnológicas de acceso gratuito para docentes y estudiantes, con participación directa de estxs actores en su construcción.

Finalmente y más allá de las cuestiones pedagógicas y tecnológicas consideradas hasta aquí, nos hacemos un último interrogante vinculado a la dimensión política de lxs docentes como intelectuales críticxs. Los datos muestran que no hay una conciencia política evidente que esté movilizando las preocupaciones acerca de las transformaciones de la educación, del sentido de la educación pública, de las condiciones laborales del trabajo docente. Y esto vale tanto para el análisis de la coyuntura actual como del futuro próximo.

¿Por qué sigue siendo tan difícil pensarnos y reconocernos a nosotrxs como sujetxs políticxs y a nuestra tarea educativa como un acto político? Por ahora, nos parece prudente y válido dejar(nos) planteados estos interrogantes más que arriesgar respuestas cerradas.

En nuestro país, lo público se vinculó históricamente con lo estatal. El Estado fue *el gran agente educador*, el que asumió un rol principalista, el que impulsó el derecho a la educación, el que consolidó un sistema educativo centralizado e integrado (Paviglianiti, 1993). La escuela pública garantizó el acceso a la educación de las masas, fue el ámbito

en el que los sectores subalternos pudieron disputar los saberes validados socialmente, obtener una mejora tanto simbólica como material y, en definitiva, forjar una conciencia político-ciudadana que los hiciera conscientes de sus derechos y conquistas colectivas. ¿Qué podrá mantenerse en pie de todo esto en el nuevo escenario de confinamiento y en el futuro inmediato de la pospandemia? ¿Estaremos asistiendo nuevamente a una revisión y a una reconfiguración de lo público? Si así fuera, este debate sobre el alcance de lo público, ¿estará ligado a un aumento en la explotación y la reducción de los derechos y las condiciones laborales de lxs docentes? Lamentablemente, el análisis de la situación actual parece indicar que se avanza en esa dirección, pero el panorama está abierto y, en parte, dependerá de nosotrxs como colectivo de educadorxs y sociedad en general, disputar por la construcción de proyectos pedagógicos democráticos e inclusivos.

## Bibliografía consultada

- Galcerán, C. (2013). Somos con otrxs. Una experiencia de pedagogía trans en La Mocha, escuela pública popular [ponencia]. *II Coloquio internacional Saberes contemporáneos desde la diversidad sexual: teoría, crítica, praxis*, UNR, Rosario. <http://www.puds.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2014/06/Galcer%C3%A1n-C.-Somos-con-otrxs.-Una-experiencia-de-pedagog%C3%ADa-trans-en-La-Mocha-escuela-p%C3%BAblica-popular1.pdf>
- Paviglianiti, N. (1993). El Derecho a la Educación: una construcción histórica polémica. En *Serie Fichas de Cátedra*. Facultad de Filosofía y Letras-UBA.



# Aprender en contextos de pandemia:

*tensiones en torno a las subjetividades construidas<sup>1</sup>*

*Katya Smrekar\**

*Priscila A. Biber\*\**

---

<sup>1</sup> Este trabajo fue realizado en el marco del seminario “Análisis Institucional de las Organizaciones Educativas: Subjetividades e instituciones educativas” de las carreras de Maestría en Pedagogía y Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica (FFyH-UNC).

\* Estudiante de la carrera de Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica y estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC).

 [katyasmrekar@gmail.com](mailto:katyasmrekar@gmail.com)

\* Estudiante de la carrera de Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica y docente de la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH-UNC).

 [priscila.biber@unc.edu.ar](mailto:priscila.biber@unc.edu.ar)

Para iniciar esta reflexión, a modo de ensayo, retomaremos una situación que se da a partir de las apreciaciones realizadas por un estudiante del último año de secundaria.

Nuestra intención, a partir de allí, es aproximarnos a un análisis en torno a cómo se construyen y condicionan mutuamente sujetos e instituciones en momentos de crisis, como el que estamos atravesando, los cuales funcionan como rupturas de los órdenes establecidos en las instituciones.

Ante la situación actual de virtualidad forzada, todas las asignaturas debieron reelaborar sus propuestas y encontrar entornos virtuales para su desarrollo, tales como aulas virtuales en Google Classroom o Moodle, trabajos colaborativos a través de Google Drive, grupos de Whatsapp entre estudiantes y docentes. En este contexto, un estudiante que cursa su último año de secundario puede reconocerse *sentado* mucho más de las 5 horas habituales de cursado diario. A lo largo de los primeros cuatro meses de cursado virtual, ha completado una enorme variedad de tareas virtuales, algunas más repetitivas y memorísticas y otras, que le permitieron reelaborar y producir ideas propias.

Poco antes de terminar la primera etapa de este ciclo lectivo, cuando desde la institución se debía enviar un informe de avances por asignatura, en una conversación sobre su percepción en torno a sus aprendizajes, el estudiante en cuestión comenta que, durante este período, *no ha aprendido nada*. Frente a la sorpresa que produjo en la docente el comentario, la charla continuó con algunas preguntas respecto de aquellos aprendizajes que observaba y podía registrar el estudiante. Su argumento fue que, al no tener la posibilidad de la clase y el encuentro presencial con sus docentes, donde predominaban las explicaciones, sentía que no estaba aprendiendo. Él pudo identificar cómo las condiciones del espacio áulico le permitían *prestar atención en clases y aprender*, seleccionando aquella información relevante que con *solo escuchar* alcanzaba, mientras que en este contexto esto no le era posible ni siquiera en las instancias de clases sincrónicas. También, pudo reconocer que, en este contexto, el tiempo dedicado al estudio y a la resolución de tareas fue mucho mayor al que habitualmente le llevaba en condiciones *normales* con clases presenciales y expositivas.

Queremos aclarar que el eje central de este caso es la percepción propia del estudiante de que *no está aprendiendo nada*. Esto puede

ponerse en discusión, ya que es probable que el estudiante haya adquirido conocimientos a partir de las propuestas virtuales que ha cursado, aunque él mismo no haya podido identificarlos en ese momento. Cabe aclarar, también, que nos referimos a la escuela como institución y no como organización, a partir de la distinción que realiza Varela de estos dos conceptos: “Si se requiere una rápida distinción entre ambos términos, convendría entender por institución a las formas y modos de relación entre los sujetos y con el mundo que toda sociedad establece y sanciona tanto explícita como implícitamente” (Varela, 2004, p. 223). Más allá de la base estructural que puede aportar la escuela como organización y en función de un objetivo que la excede, nos interesa pensarla como institución en tanto que lo que aquí se analiza gira en torno a sus modos de producir subjetividad.

## Algunas aproximaciones desde una perspectiva institucional

Previo a adentrarnos en la situación mencionada, es necesario realizar algunas apreciaciones sobre el contexto en el que esta se da, es decir, la pandemia por COVID-19 y el establecimiento del Aislamiento Preventivo, Social y Obligatorio (ASPO) decretado en Argentina (Decreto 260/2020 de la Presidencia de la Nación). Frente a ello, las escuelas debieron trasladar en su totalidad el dictado de clases al formato de la virtualidad, tomando herramientas muy diversas en cada caso, pero siempre con la suspensión de la asistencia presencial a las escuelas. Por ello, consideramos esta situación como un punto de quiebre o ruptura de las modalidades establecidas. Tal como lo define Frigerio (2004), “cada tanto asistimos a episodios de desmoronamiento de formas organizacionales que arrastran en su derrumbe órdenes simbólicos” (p. 10). Creemos que esta situación es uno de los episodios que describe la autora, dado que en nuestras experiencias profesionales cotidianas vemos indicios de cómo se van modificando las lógicas de los vínculos pedagógicos y de las escuelas como instituciones.

También, podríamos considerar esta situación dentro de la categoría de *conflicto de carácter imponderable* (Frigerio y Poggi, 1992), en tanto que irrumpe de manera imprevista en un orden totalmente

afianzado como es la lógica escolar. Nos resulta importante poder tomar este caso y reflexionar en torno a él, dado que “del análisis de los conflictos y de la reflexión acerca de cómo fueron tratados, es posible construir situaciones de aprendizaje institucional” (Frigerio y Poggi, 1992, p. 64). Si afirmamos que esta situación de pandemia produce algún impacto en las lógicas de la institución, es necesario construir saberes a partir del análisis de este momento histórico y sus implicancias en las lógicas cotidianas escolares.

Es necesario, también, advertir la dificultad de analizar una situación que se da en el marco de una institución educativa que es en sí compleja y contradictoria. “Las instituciones como objeto de conocimiento plantean obstáculos epistemológicos que provienen, por un lado, de la naturaleza misma de los fenómenos institucionales; por otro, del sentido y la función que las instituciones adquieren en la sociedad” (Garay, 1996, p. 128). Es por esto que entendemos que cualquier análisis que realicemos nunca será acabado ni debiera tomarse como verdad absoluta.

Definir qué entendemos por institución y, más precisamente, por institución educativa tampoco resulta tarea sencilla. Decimos que la escuela es una institución, en tanto es “un modo particular histórico de organizar la educación” (Garay, 2000, p. 9). Sin embargo, este modo particular no ha sido siempre así, sino que la escuela ha sufrido un largo proceso a través del cual ha absorbido y desplazado otras formas de organizar la educación para llegar a ser la institución educativa hegemónica que es hoy. Es por esto que Garay (2000) expresa: “Una institución es, en realidad, un producto instituido. Ha estado precedida de un proceso de constitución al que llamaremos institucionalización” (p. 12).

Este proceso de institucionalización puede ser pensado, además, desde la singularidad, en tanto institución concreta y particular. Estas singularidades responden a que la escuela está inserta en un contexto específico, en una historia propia y con actores únicos que no encontraremos en ningún otro lado, quienes por fuera de la escuela, probablemente, no se comporten exactamente de la misma forma que dentro de la institución. Lo que ha sucedido en escuelas cordobesas durante la pandemia por COVID-19 no es generalizable a lo que ocurrió en escuelas de otros países o, incluso, en escuelas de otras regiones de

Argentina. Sin embargo, esto no quiere decir que a partir de la reflexión sobre situaciones locales y singulares no se puedan generar aportes para pensar las situaciones educativas en otros lugares y tiempos.

## ¿Qué subjetividades construye la escuela en contextos de pandemia?

Llegado este punto nos interesa, entonces, reflexionar sobre cómo esta situación impacta en la subjetividad del estudiante que siente que *no aprende* en este contexto y cómo llegó a construir esta idea. Para eso, es necesario precisar en primera instancia, como indica Korinfeld (2013), que:

la noción de producción de subjetividad no es posible saldarla a través de definiciones definitivas, quizás en esa dificultad también resida su potencia, cuando se niega a ser plenamente transparente, se obstina en abrir dimensiones y perspectivas que obstaculizan su aprehensión. (p. 5)

De esta manera, no es posible definir una idea clara sobre qué es la subjetividad, cómo se produce o moldea y qué o quiénes lo hacen. Lo que sí podemos hacer es aproximarnos a una lectura que ponga en tensión las construcciones sociales y culturales que realizó el estudiante para llegar a la conclusión de que bajo la modalidad virtual no está aprendiendo. “Preguntarse por la subjetividad consiste en interrogar los sentidos, las significaciones y los valores éticos y morales que produce una determinada cultura, las formas de apropiación por parte de los individuos y sus efectos prácticos” (Galende, 1998, p. 75).

El estudiante del caso mencionado puede reconocer cómo las condiciones del espacio áulico le permitían *prestar atención en clases y aprender*, pudiendo seleccionar aquella información relevante que con *solo escuchar* le alcanzaba, mientras que en este contexto esto no era posible ni siquiera en las instancias de clases sincrónicas. También, pudo reconocer que, en este contexto, el tiempo dedicado al estudio y a la resolución de tareas era mucho mayor al que habitualmente le llevaba en condiciones *normales* con clases presenciales y expositivas, aun así sostenía que era esencial el encuentro presencial para que algo

del proceso de aprendizaje ocurriera. Lo que operaría aquí, en realidad, es la forma en que la institución educativa moldea la subjetividad del estudiante al punto de no admitir otros modelos de enseñanza y aprendizaje, cuestión que paradójicamente hoy le jugaría en contra a una institución que se ve forzada a reinventarse. Esto se debe, entendemos, a que la producción de subjetividad “no es individual o colectiva, atraviesa esa disyunción y se constituye —se construye y se produce— en el dominio de los procesos históricos y diversos de producción de sujetos” (Korinfeld, 2013, p. 6). Estos procesos se juegan permanentemente en la vida cotidiana escolar cada día que el estudiante asiste a un formato escolar predefinido.

Lo que en algún punto nos plantea este estudiante es su necesidad de *ser estudiante* en la institución escuela que él conoce y, aunque podamos pensar que la escuela se está recreando en la virtualidad, si él no está en la escuela, no es estudiante y, aunque la escuela vaya a su casa, para él la escuela no está.

La institución nos precede, nos sitúa y nos inscribe en sus vínculos y sus discursos; pero con este pensamiento que socava la ilusión centrista de nuestro narcisismo secundario, descubrimos también que la institución nos estructura y que trabajamos con ella relaciones que sostienen nuestra identidad. (Kaes, 1989, p. 16)

Siguiendo esta línea, podemos pensar que este estudiante no se considera a sí mismo como tal, en la medida en que no se encuentra contenido por los formatos y estructuras (tanto materiales como simbólicas) que durante casi doce años lo moldearon y lo instituyeron como estudiante. Se ponen en tensión, de esta manera, años de inmersión en lógicas escolares instituidas, en arquitecturas materiales y simbólicas que han construido en les estudiantes ideas muy específicas respecto de cuáles son situaciones de enseñanza y aprendizaje y cuáles no lo son.

Por otro lado, y retomando a Frigerio (2004), entendemos que lo que atraviesa el estudiante es una sensación de soledad en un proceso de transmisión de herencias que es colectivo. Más allá de los mecanismos que se den entre estudiantes y docentes para establecer vínculos en la virtualidad, hay algo de la soledad que no termina de ser saldado. Esta *falta* de la institución generaría un *carácter retroversivo* en el es-

tudiante, es decir, formula un deseo de retorno a momentos previos de la historia institucional. Ese momento previo al que se anhela volver, para el estudiante, es justamente el momento en que sí estaba aprendiendo. Entonces, el estudiante sufre esa falta que expresa Kaes (1989):

Sufrimos por el exceso de la institución, sufrimos también por su falta, por su falla en cuanto a garantizar los términos de los contratos y de los pactos en hacer posible la realización de la tarea primaria que motiva el lugar de los sujetos en su seno. (p. 57)

Otro punto que consideramos interesante para pensar en esta situación es el hecho de cómo la institución atraviesa los cuerpos de los estudiantes. En este caso, no se trata de ser estudiante por las actividades que se realizan o los vínculos que se generan, sino de ser estudiante a través de su cuerpo, de su presencia física en la institución. Siguiendo los aportes de Enriquez (2002) sobre las instituciones, es necesario reconocer cómo los saberes *con fuerza de ley* son internalizados en acciones y operaciones concretas, dicho de otra manera, aquello que logra ser instaurado es porque ha logrado penetrar *lo más profundo de nuestro ser*.

Es importante notar que lo que se reclama es poder poner en juego el cuerpo en el edificio escolar. Si las clases sincrónicas, que son quizás el formato que mejor permite reproducir la clase *tradicional*, tampoco le permite aprender, podemos pensar que una parte importante del vínculo pedagógico se pone en juego a través de los cuerpos, tanto de estudiantes como de docentes. Podemos pensar, incluso, que hay algo del proceso de aprendizaje que impacta directamente en el cuerpo. En definitiva, los procesos de subjetivación requieren un nivel de interiorización tal que las lógicas de la institución escolar *se hacen carne*. La arquitectura material de la institución escuela se pone en jaque en esta situación. Pero, también, la arquitectura simbólica ya que la pandemia ha obligado a docentes a reformular sus propuestas de enseñanza y aprendizaje para superar el conflicto.

En esos casos, es importante reconstruir el contexto en el que nos encontramos ya que, si lo modificamos, el conflicto puede evolucionar y disolverse. (...) El conflicto no se resuelve, pero se aprende a operar a

pesar del mismo, porque el contexto se ha modificado. (Frigerio y Poggi, 1992, p. 63)

Creemos que es necesario que la institución escuela no solo pueda convivir con esta *nueva normalidad*, sino que también pueda producir nuevas subjetividades que admitan otros modos de *ser estudiante*, otros modos de aprender; subjetividades que pongan el eje en los procesos de transmisión más que en las estructuras materiales y simbólicas de la escuela para ser y sentirse estudiantes.

## Comentarios finales

Detenernos a pensar sobre este *ser estudiante* en virtualidad y cómo se vio puesto en tensión por su experiencia escolar nos permite reflexionar sobre las nuevas subjetividades que se crean a partir del contexto de pandemia que estamos atravesando. ¿Qué sucede en las instituciones cuando surgen conflictos como este?, ¿cómo atraviesan estas situaciones estudiantes y docentes? y, sobre todo, ¿qué implicancias tendrá en las lógicas escolares una vez finalizada la pandemia? En otros aspectos de la sociedad podemos suponer las marcas que dejará, las modalidades de teletrabajo que seguramente se sostendrán en muchos lugares, los hábitos de abrazar-nos, quizás, no estarán tan presentes por un tiempo. Sin embargo, nos preguntamos sobre el futuro panorama en las instituciones escolares: ¿qué huellas va a dejar en los sistemas educativos este contexto histórico?

La propuesta de reflexionar sobre las instituciones y las subjetividades que producen, pensada desde el análisis de una situación concreta y particular, nos permite revisar y detenernos en nuestras propias prácticas, en las formas materiales que asume el *ser/hacer institución* y en cómo lograr que cada estudiante, en diferentes asignaturas, instituciones y con diferentes trayectorias, historias y subjetividades pueda sentir, aun en este contexto adverso, que son estudiantes aunque no asistan a los establecimientos escolares.

Seguramente, le tocará a la institución y a todos sus actores reinventarse en nuevas lógicas y nuevas maneras de *ser/hacer escuela*. Reinventarse sobre la base de una institución que aún tiene mucho para ofrecer, pero que quizás quedó atrapada en las lógicas que ella

misma instituyó. Quizás, lo que generó la pandemia es la aceleración de procesos que ya se venían reclamando. Ahora bien, ¿qué nuevas subjetividades construirá la escuela en un futuro no muy lejano? ¿Qué vínculos pedagógicos será capaz de crear?

La situación que elegimos para este trabajo nos muestra que, a pesar de que la escuela es una institución en crisis en muchos aspectos, aún es muy eficaz en términos de cumplir con los objetivos que se establecieron en su creación. Entre otras cosas, logra producir subjetividades de manera tal que no admiten otras formas de enseñanza y aprendizaje e, incluso, subjetividades que no admiten otro tipo de saberes distintos a los que se ponen en juego en la escuela. Quizás, este sea el momento oportuno no para redefinir los sistemas de enseñanza y aprendizaje ni los formatos escolares, sino para replantearnos las subjetividades que construye la institución escolar.

## Bibliografía consultada

- Enriquez, E. (2002). *La Institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Novedades Educativas.
- Frigerio, G. (2004). Ensayo, bosquejos conceptuales sobre las instituciones. En N. Elichiry (comp.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional* (pp. 119-139). Manantial.
- Frigerio G. & Poggi, M. (1992). *Las instituciones educativas cara y ceca, elementos para su gestión*. Troquel.
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En I. Butelman, *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación* (pp. 126-158). Paidós.
- Kaes, R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En R. Kaes, J. Bleger, E. Enriquez, F. Fornari, P. Fustier, R. Rous-

- sillon & J. P. Vidal, *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos* (pp. 15-67). Paidós.
- Korinfeld, D. (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. En D. Korinfeld, D. Levy, & S. Rascovan, *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época* (pp. 97-122). Paidós.
- Presidencia de la Nación Argentina. (2020). Decreto 260. *Emergencia Sanitaria. Coronavirus (COVID-19)*. Boletín oficial. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-260-2020-335423>
- Varela, C. (2004). La entrada al terreno institucional. *Tramas*, (21), 219-237.



# Reflexividad y reformulaciones del trabajo de campo etnográfico en tiempos de pandemia

*Mariela Eleonora Zabala, Alfonsina Muñoz Paganoni, Agustín Enrique Núñez Páez y Mariana Fabra\**

\* Mariela Eleonora Zabala es profesora adjunta a cargo de la cátedra Taller de Producción de Trabajos Finales de la Licenciatura en Antropología (FFyH-UNC); Alfonsina Muñoz Paganoni y Agustín Enrique Núñez Páez son estudiantes avanzados de la carrera Licenciatura en Antropología (FFyH-UNC) y Mariana Fabra es docente e investigadora del Museo de Antropología (FFyH-UNC) e IDACOR (CONICET-UNC); Profesora adjunta de la cátedra Antropología Forense de la Licenciatura en Antropología (FFyH-UNC).



[marielaeleonora@gmail.com](mailto:marielaeleonora@gmail.com)

En este artículo, nos proponemos reflexionar sobre el trabajo de campo etnográfico en el marco de la formación de grado en Antropología durante la pandemia ocasionada por el COVID-19. Hasta la fecha de escritura de este trabajo, han pasado más de 262 días de Aislamiento y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio. Esta situación implicó un cambio drástico (posiblemente, de larga duración) en las formas de vinculación que conocíamos, y la virtualidad se convirtió en la nueva normalidad en lo que refiere a la comunicación y a nuestras relaciones con otros<sup>1</sup> en aspectos sociales, afectivos, laborales y académicos. Sentimos y pensamos que “la virtualidad llegó para quedarse”. Desde los albores del desarrollo de la Antropología como disciplina científica, allá por mediados del siglo XIX en Europa, la humanidad ha vivido varias pandemias, algunas de las cuales tuvieron sus efectos en nuestro país (viruela, sarampión, peste bubónica, tifus, cólera, fiebre amarilla, gripes). Desde fines del siglo XX, hemos vivido tres pandemias: la primera, en 1981, fue ocasionada por el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH-SIDA); luego, el Síndrome Respiratorio Agudo Severo (SRAS) entre 2002-2003; y la tercera, la que estamos transitando. No tenemos conocimientos acerca de si el SIDA o el SRAS afectaron o no el trabajo de campo etnográfico, pero la presente pandemia sí.

Los efectos que tuvo la pandemia de COVID-19 nos impactó a nosotres como antropólogos, así como a les estudiantes y a nuestros sujetos de estudio. ¿Podremos volver a los hogares, a las oficinas, a los clubes, a los laboratorios, a las escuelas, a los museos, a los lugares de trabajo de nuestros investigades? ¿Nos podremos encontrar frente a frente entrevistadore-entrevistade? En caso de poder ir a observar, ¿cuándo y en qué condiciones?, ¿con barbijos, máscaras y alcohol en gel? ¿Podremos volver a compartir un mate? ¿Cuánto intercambio y reciprocidad guarda un mate?

Mucho se ha escrito y reflexionado sobre el trabajo de campo en estos últimos años, y sobre cómo este se ha transformado en la marca distintiva del antropólogo desde mediados del siglo XIX (Guber y Alt, 2007; Guber, 2014, 2019; Rockwell, 2015). Siempre se ha historizado

---

1 Nota sobre el estilo de escritura: usamos el lenguaje inclusivo cuando hacemos referencia a nuestra persona en vínculo con otre; no así en el marco de nuestro campo porque allí no lo utilizan. Las comillas se aplicarán en caso de palabras o frases nativas y expresiones coloquiales; y la letra cursiva para palabras en inglés.

sobre los avatares que ha sufrido la disciplina por las políticas estatales, pero no sobre los que puede ocasionar una pandemia, una enfermedad.

En esta oportunidad, nos interesa hacer el ejercicio de la reflexividad acerca de lo aprendido como directoras junto a les estudiantes de la Licenciatura en Antropología (FFyH-UNC) en el marco de la realización de un trabajo final de grado, como el caso de Agustín Enrique Núñez Páez y de una beca de extensión universitaria, que implicaba un fuerte trabajo de campo en territorio, como el caso de Alfonsina Muñoz Paganoni. La investigación se realiza en la ciudad de Córdoba y la beca de extensión, en el interior provincial. Ambos proyectos se enmarcan en el Programa de Arqueología Pública de la Secretaría de Extensión y en el Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Nos centraremos en reflexionar en torno a cómo se reestructuró el vínculo entre directores y dirigidos para repensar el trabajo de campo diseñado para la presencialidad y su paso a la virtualidad; cómo fue acompañar y dejarse acompañar a la distancia a partir de los sentimientos de angustia, incertidumbre y el fantasma del “cierre del campo” y la pérdida del año; cómo fue perdersnos en el trabajo de campo y volver a encontrar el rumbo; las nuevas formas que tuvimos que repensar para crear, recrear y mantener la confianza con les interlocutores en el campo. Es decir, cómo fue aprender, durante el trabajo de campo, la etnografía virtual y advertir las nuevas vicisitudes que se sumaron a las ya conocidas. Aquí, radica la particularidad de este ejercicio reflexivo y de escritura realizado entre directores y dirigidos para dar cuenta de cómo fue para nosotres hacer trabajo de campo etnográfico.

Poner el foco de análisis en el trabajo de campo es poner bajo la mira el lugar donde se produce el conocimiento acerca de la realidad empírica a estudiar, así como en la relación entre le investigadore y les sujetos estudiades. En ese vínculo, le investigadore confronta sus propias epistemologías y cosmovisión del mundo con las realidades inéditas del mundo a investigar. En palabras de Guber y Alt (2007): “el trabajo de campo guarda la dimensión más humana” (p. 382).

Siguiendo a Guber (2016, pp. 45-46), entendemos por reflexividad a la conciencia de le investigadore sobre su persona y sus condicionamientos sociales y políticos. Esta tiene tres dimensiones: la reflexividad de le investigadore como miembro de una sociedad;

la de le investigadore con sus perspectivas teóricas y académicas; y las reflexividades de la población que estudia, la cual es el objeto de conocimiento que se construye en el trabajo de campo.

## **¿El trabajo final de licenciatura o el fin de la investigación? Entrevistas e investigación en archivos sobre la Cripta Jesuítica del Noviciado Viejo**

Soy Agustín Núñez, y mi proyecto de trabajo final se titula *Narraciones, significaciones y sentidos en torno a la recuperación de la Cripta Jesuítica del Noviciado Viejo en la ciudad de Córdoba, abril 1989-octubre 1990*.

Presenté el proyecto el 10 de marzo de 2020, bajo la dirección de Mariela Zabala y Mariana Fabra. Para el 20 de marzo, cuando se declaró la cuarentena obligatoria en nuestro país, mi proyecto se encontraba pendiente de ser evaluado. Posteriormente, el 24 de abril, fue aprobado de manera parcial. Para que fuera definitivo, debía pasar por la sesión del Consejo del Departamento de Antropología. Esto sucedió en la reunión del Consejo del día 21 de agosto, cuando comenzó a sesionar de modo virtual. La pandemia cambió los tiempos administrativos y, por ende, de investigación.

El objetivo de la investigación gira en torno a las repercusiones entre vecinos y comerciantes del centro de la ciudad de Córdoba, políticos, académicos y religiosos en relación con la recuperación de este edificio ubicado en la intersección de Avenida Colón y Rivera Indarte, el cual funciona en la actualidad como "Museo de Sitio". El marco interpretativo que orienta el estudio es el de la materialidad de las cosas y su capacidad de agencia. El interés por este tema y perspectiva surge porque la información disponible tanto en la cartelería del Museo como en la bibliografía (Edelstein, 1997; Page, 2013) gira únicamente en torno a aspectos históricos, técnicos y arquitectónicos del edificio. De aquí, el deseo de recuperar experiencias personales con la intención de plasmar la variedad de presentes que pudo haber tenido este acontecimiento del pasado reciente (Bastian, 2010). En este sentido,

uno de los aspectos nodales del proyecto es abordar estas repercusiones como “experiencias sentidas” (Hamilakis, 2015), es decir, conocer e indagar las sensaciones y emociones de los sujetos-actores en torno a la recuperación de esta construcción edilicia.

Por tal motivo, las técnicas escogidas en esta investigación recurren, por un lado, al análisis de documentos y, por otro, a la realización de entrevistas no directivas. En relación con la primera, un aspecto central es llevar a cabo una “etnografía en/de los archivos” (Bastian, 2010). En este sentido, los artículos en los periódicos de la época, las notas televisivas y literarias relacionadas con “el hallazgo” son algunas de las fuentes principales a consultar. Así, por ejemplo, en el caso de una fuente escrita se trata de indagar sus componentes, prestando atención a los detalles que la conforman: quién habla, a quién va dirigido, sobre qué se hace hincapié y qué datos son marginados dentro del corpus informativo. Por otra parte, también se trata del análisis de la interacción con el entorno, con la dinámica del archivo y con las personas que lo habitan cotidianamente (Zabala, 2012).

Estos dos aspectos se vieron limitados de forma total en este período de cuarentena, puesto que los documentos a trabajar se encuentran en la Hemeroteca Municipal de la ciudad de Córdoba, en el Archivo Municipal “Carlos A. Luque Colombes” y en el Centro de Conservación y Documentación Audiovisual (Facultad de Arte y la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC). En el caso de la Hemeroteca, esta pertenece a la Biblioteca “Arturo Capdevila” que conserva los periódicos que tuvieron tirada en la ciudad desde principios del siglo XX. Está ubicada en el Cabildo Histórico frente a la plaza San Martín, espacio correspondiente al Casco Histórico Colonial. El Archivo Municipal está ubicado en el pasaje Revol en el barrio Nueva Córdoba y posee, entre sus documentos, boletines informativos, folletería y fotografías relacionadas con el proceso de las obras que se llevaron adelante para la recuperación del inmueble en cuestión. También, el Centro de Conservación y Documentación Audiovisual (CDA) donde se halla alojado el archivo de Canal 10 (Canal de Televisión Abierto de la Universidad Nacional de Córdoba) en Ciudad Universitaria. Cabe destacar que el contenido de estos archivos no se encuentra digitalizado, por lo que la única forma de consultar los documentos es de manera presencial. Sin embargo, hasta

el momento no se ha desarrollado un protocolo sanitario que permita la apertura de estos espacios. Además, los estudios desarrollados sobre la persistencia del virus del COVID-19 sobre superficies sin células vivas han demostrado que, en el papel, este sobrevive entre 4 y 5 días (Guerriere y Cozzuol, 2020, p. 10). Dicho esto, invade la incertidumbre, ya que no sabemos cuándo volveremos a leer documentos, en soporte papel, conservados en espacios públicos.

Así, se presentaron las primeras dificultades en este nuevo contexto, donde tuvimos que invertir el cronograma de trabajo de campo, comenzando por las entrevistas y dejando “para cuando se pueda” la asistencia a los archivos. Aunque, cabe destacar, sin embargo, que un aspecto importante que no se vio afectado de manera total es la consulta de bibliografía disponible *online* y de acceso libre que brinda información sobre el contexto social, económico y político durante el lapso en el que se encuadra la pesquisa. Esta información es importante a la hora de indagar sobre posibles influencias de determinado momento histórico en el problema de investigación (Nacuzzi y Lucailoli, 2011).

Con respecto a las entrevistas no directivas (Guber, 2001) a personas que, de alguna manera, fueron parte y/o se sintieron afectadas por la aparición del edificio colonial y por el desarrollo de las obras, tomaron el primer lugar en el plan de investigación. Empero, dado el contexto de aislamiento, la única forma de llevarlas a cabo era de manera remota<sup>2</sup>, viéndose de esta forma modificada “la máxima etnográfica” aprendida que plantea que la interacción física con un escenario, un espacio compartido, con los humanos y no humanos que lo componen, y la documentación de este proceso es nodal a la hora de la reflexividad y el análisis de la información recogida. De esta forma, el campo de la virtualidad irrumpió y apareció de improvisto. Las herramientas de la etnografía tenían que adaptarse a un espacio donde la interacción física presencial no era posible.

En este caso, la entrevista que pude realizar fue de manera telefónica. Lía es una mujer de aproximadamente 70 años y estudiante de la Maestría en Antropología (FFyH-UNC). Con ella, nos conocimos

---

2 Con remota nos referimos a cualquier comunicación mediada por un tercer elemento, sea teléfono, plataforma digital, *app*, entre otros.

personalmente en una reunión del equipo del Programa de Arqueología Pública. En la comunicación telefónica por celular, los silencios tomaron un rol fundamental, puesto que daban la pauta de que se cerraba una idea y se comenzaba con otra, cuándo podía abrir un nuevo interrogante o cuándo profundizar más sobre algún tema. Esta mecánica se fue engranando a medida que transcurría la entrevista e iba conociendo su ritmo y tiempo de habla para no interrumpir.

Aquí, surgieron las preguntas acerca del impacto de le investigadore en escena, del lenguaje corporal y la información que circula entre dos personas en un tiempo y un espacio determinado, los cuales quedaron limitados en algunos aspectos y, en otros, tomaron relevancia. El contexto físico compartido no estaba, los olores y colores de un lugar quedaron relegados. ¿Cómo hacer etnografía en un territorio donde los sentidos del cuerpo se ven limitados en un grado importante, y la voz cobra un significado especial? ¿Cómo afecta esto a las expectativas de le investigadore? Debí agudizar mi oído, mi escucha.

Además, notamos que los elementos que permitían tener un soporte digital de una entrevista presencial o una conversación, en la situación actual de aislamiento, ya no eran solo soporte, sino el único medio que permitía el encuentro; el plano y la función de estos había cambiado. El teléfono no estaba a un costado de la visual de dos personas que conversan grabando sonidos o imágenes, sino que estaba de frente, permitiendo dicha comunicación. La interacción entre la entrevistada y el entrevistador no era lo aprendido, el flujo de información que teníamos vía telefónica circulaba por un canal que, con su hermeticidad y su permeabilidad, era otro espacio diferente al privado que habitábamos cada uno en el extremo de la conversación. ¿Cómo influye esto en la comodidad personal de una comunicación? ¿Es un mero canal o es un tercer agente que también participa? ¿Influye en el tipo de información que circula en una conversación?

Como investigadore, al momento de prepararme para la entrevista busqué un lugar apartado que estuviera lo más aislado posible del bullicio de la casa o de cualquier interrupción imprevista. Además, previamente informé a mi familia que iba a hablar con una persona por teléfono para que hiciera el menor ruido posible. En el mismo sentido, la sujeción hacia las herramientas tecnológicas se multiplicó, puesto que para generar un canal de comunicación remoto se necesitan dos

terminales, por lo que si una de las dos falla, la comunicación no se puede llevar a cabo. Y cuando se poseen estos elementos, ¿qué pasa con el entorno privado de cada persona en esa comunicación?

Debemos advertir que no todas las personas aceptaron las entrevistas virtuales, ya que prefirieron esperar a reunirse presencialmente.

## **Las plantas, los saberes nativos y el ámbito educativo en clave virtual 2.0**

Soy Alfonsina Muñoz Paganoni, estudiante de la Licenciatura en Antropología. Actualmente, tengo una beca de la Secretaría de Extensión Universitaria que inició semanas antes del establecimiento del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), titulada *Diversidad cultural, plantas nativas y patrimonio: propuestas educativas multivocales para el nivel inicial y primario*, dirigido por Mariela Zabala y Mariana Fabra (Becas SEU 2020).

La propuesta del proyecto es la construcción de materiales educativos referidos a plantas nativas y su relación con el registro arqueológico, con el fin de revisar y actualizar estos saberes. Los materiales educativos están destinados a alumnos de los niveles inicial y primario del sistema educativo de la provincia de Córdoba. Los constructores y participantes directos en el proyecto son los trabajadores del Museo Histórico Municipal de Villa del Rosario (MHMVR), las estudiantes y docentes del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) ICM Adoratrices, los indígenas del Consejo Provincial Indígena (CPI), los integrantes del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) y las docentes y estudiantes del Programa de Arqueología Pública (PAP).

Dado que el trabajo de campo en territorio se vio modificado por la pandemia, debimos realizar un reajuste respecto de la metodología y las técnicas etnográficas frente a este nuevo contexto. Consideramos entonces que la pesquisa se lleva adelante en un campo desglosado: por un lado, el ámbito físico de Villa del Rosario, en las instalaciones del MHMVR y el ICM Adoratrices y, por el otro, el ámbito virtual u *online* donde continúa el trabajo con los docentes del ISFD Adoratrices una vez decretado el aislamiento.

Este desglosamiento ya se producía previo al aislamiento o distanciamiento físico, solo que de forma más atenuada, porque mi lugar de residencia es la ciudad de Córdoba y el trabajo en territorio es en Villa del Rosario (departamento Río Segundo), a 82 km de la capital provincial aproximadamente. Mi medio de traslado era el servicio de transporte interurbano de corta y media distancia<sup>3</sup>, por lo cual el viaje es de casi 2 horas reloj. Además, al llegar a la ciudad de Villa del Rosario hay una distancia de 10 cuadras entre el museo y el ICM Adoratrices. Lo que me llevaba a mediar muchas interacciones a través de WhatsApp y correo electrónico con mis interlocutores en territorio así como con mis directoras.

En este contexto de pandemia, decidí retornar a mi ciudad natal, Marcos Juárez, el día viernes 13 de marzo, luego de que el Museo de Antropología y su Reserva Patrimonial (donde desarrollo gran parte de mis actividades) comunicaran que iban a cerrar sus puertas. Dicha ciudad se encuentra a 278 km de la ciudad de Córdoba, a casi 4 horas de distancia en colectivo.

Una gran incertidumbre invadía mis sentidos. Particularmente, esta situación me generó mucha angustia, ya que me encontré frente a la posibilidad de no poder continuar con mi trabajo de campo y con la idea de “un año perdido”.

No obstante, durante la primera semana del mes de abril, se nos comunicó que el ISFD continuaba sus clases de manera virtual, por lo cual intenté acoplarme a las diversas plataformas que usaban para continuar con el proyecto. Nuestros intercambios se realizan actualmente vía videoconferencia con la aplicación Zoom, mensajes y audios de WhatsApp y los foros de discusión creados en un aula virtual del proyecto (alojada en EdModo).

El desafío de enfrentarme a este nuevo escenario de trabajo, tan distinto al conocido y estudiado durante mi formación como estudiante de Antropología, lo aprendí en el trabajo de campo junto a mis

---

3 Los trabajadores del transporte interurbano de media y corta distancia en la provincia de Córdoba, agremiados a la Asociación Obrera de la Industria del Transporte Automotor (AOITA) estuvieron de paro desde el día 13 de abril por razones salariales. Pero, el 10 de agosto, el gremio y el Gobierno provincial reconocieron formalmente la necesidad de no contar con un servicio regular de transporte por la pandemia (Transporte: esperan la renuncia de Bermúdez, 2020).

directoras y nativos. Así como las docentes y estudiantes del instituto aprendían a estudiar a la distancia y a crear el vínculo pedagógico en entornos virtuales, nosotras aprendíamos a hacer trabajo de campo virtual y a la distancia y a crear, desde allí, el vínculo de confianza y empatía necesario para toda práctica antropológica.

Entonces, iniciamos nuestra búsqueda en torno a cómo hacer trabajo de campo etnográfico en espacios virtuales. Gracias a ello, nos nutrimos con los aportes de Ardévol, Bertrán, Callén y Pérez (2003), quienes sostienen que una etnografía virtual “permite el estudio detallado de las relaciones en línea, de modo que Internet no es sólo un medio de comunicación, sino que también un artefacto cotidiano en la vida de las personas” (p. 73). Siguiendo este planteo, en Ardévol *et al.* (2003), se describe cómo se adaptaron las técnicas propias del método etnográfico a la comunicación mediada por ordenador (CMO), lo cual incluyó observaciones de campo y entrevistas realizadas en línea en salas de *chat* o *chatrooms*. De este modo, han aportado al conocimiento sobre la organización de la vida social a partir de la interacción y comunicación mediada por ordenadores (o plataformas virtuales, en mi caso).

Siguiendo esta premisa, habilitamos un aula virtual en la plataforma EdModo, que ya era utilizada por las docentes, donde comenzamos a subir información relacionada con el proyecto: fechas de reunión, fichas de “asistencia” donde solicitaba información de la docente y la materia que dictaba, encuestas de valoración de los encuentros, entre otras. También, habilitamos un subgrupo de “Materiales bibliográficos” donde intercambiábamos, con les docentes de las distintas asignaturas, artículos científicos, notas periodísticas, material audiovisual y *blogs* o sitios webs creados por otros equipos de trabajo sobre la temática de plantas nativas.

Los intercambios que se produjeron en este espacio de aulas virtuales fueron registrados y problematizados como parte de mi observación participante. Allí, se pudo notar una permanencia de las jerarquías de la institución, nuevas formas de interacción con les docentes (a través de “me gusta”, comentarios y mensajes por el *chat* privado que ofrece la plataforma), así como también, el lugar que se me daba a mí como estudiante de la Universidad Nacional de Córdoba dentro de ese campo.

Además, hasta el momento, realicé una entrevista (Guber, 2016) vía Zoom con un miembro del CEAPI y CPI, tomando como modelo la experiencia de Ardévol et al. (2003) y conjugándola con mis conocimientos y experiencias previas de investigación. De esta manera, acordé un horario y fecha según la disponibilidad del entrevistado, creé una reunión programada en la plataforma y le envié el *link* por WhatsApp. Para los encuentros, tenía preparada una guía de preguntas orientadoras que permitieran retomar el ritmo de la conversación en caso de que perdiéramos la conexión a internet y tuviéramos que volver a ingresar a la plataforma (cosa que sucedió unas tres veces) o se interrumpiera la señal de la llamada. Aspectos como el efecto del retraso o *delay* de nuestras voces, el “congelamiento” de nuestras imágenes y el solapamiento de voces —o “pisar al entrevistado”— afectaron mucho el ritmo de la conversación. La conexión a internet se sumó como un punto más a tener en cuenta en las vicisitudes que podemos tener en el trabajo de campo les antropólogos.

Por último, esta experiencia implicó no solo adquirir nuevas metodologías y técnicas etnográficas referidas al trabajo de campo, sino también profundizar los conocimientos en el manejo de las TICs en general. De esta manera, debí aprender a moderar encuentros por videoconferencia con la función “levantar la mano” en Zoom e interiorizarme en las herramientas y posibilidades que ofrece la plataforma EdModo. También, realicé un curso *online* para mejorar el manejo de WordPress (el *software* utilizado por la UNC para el desarrollo de sus *blogs* y sitios *web*) y un curso de *Community Manager* para acercarme a la filosofía de la *web 2.0*.

Esta circunstancia particular de mi trabajo de campo me permite analizar el contraste generado entre mi experiencia física en campo (enmarcada por los primeros viajes que realicé a la localidad de Villa del Rosario durante la redacción del proyecto y el primer mes de su ejecución en el año 2019) y mi experiencia virtual, cuando el campo de acción del ISFD se trasladó a las plataformas virtuales Zoom y EdModo en marzo del año 2020. Aquí, retomo los aportes de Vázquez (2008) quien, siguiendo a George Marcus, propone una etnografía multisituada que tiene en cuenta interacciones que van más allá de la red (o por fuera de esta), es decir, que “investiga y construye

etnográficamente el mundo de las vidas de los sujetos situados de modo diverso” (Vázquez, 2008, p. 7).

Por ello, considero que el desdoblamiento de mi campo en estos dos componentes (uno virtual y otro físico), si bien cambia las materialidades que median las interacciones, no implica que estos se conviertan en dos compartimientos aislados. Por el contrario, sostengo que están conectados y se influyen mutuamente, dado que las acciones que se llevan a cabo en la virtualidad tienen un impacto directo sobre las relaciones en campo y viceversa. También, entiendo que las relaciones y sus jerarquías se replican en este nuevo campo virtual que se gestó en los últimos meses.

## Reflexiones finales

La pandemia generada por el COVID-19 nos desafió a repensar y redefinir no solo los vínculos en nuestros roles de directoras y dirigidas, sino también las formas de interactuar, acompañar, aconsejar y llevar adelante el trabajo de campo. Fue la oportunidad para aprender sobre cómo hacer trabajo de campo de manera virtual, tanto en un proyecto de investigación como de extensión.

Si bien consideramos que las comunicaciones mediadas por computadoras y teléfonos ya se encontraban presentes en el trabajo de campo, ahora fueron el único medio posible para continuarlo y evitar que quedara suspendido. El actual contexto agregó nuevos elementos a la reflexividad, como son las comunicaciones, su materialidad, posibilidades y limitaciones, y el impacto que estas tienen (y ya tenían) en la interacción social. Entre las vicisitudes nuevas, apareció el acceso a internet, la disponibilidad de dinero para el pago del servicio y la franja horaria de su uso.

Con respecto al registro del trabajo de campo, comenzamos a realizar capturas de pantallas a las reuniones por Zoom, a transcribir en nuestros cuadernos de campo los mensajes (escritos y de voz) y correos electrónicos, a leer las intervenciones en el *blog* y en EdModo como “documentos”; y el celular dejó de ser el aparato para grabar y pasó a ser el medio de comunicación.

Además, nos impulsó como equipo de trabajo a buscar nuevas formas de continuar con la práctica extensionista en un nuevo

contexto de campo virtual, sorteando los obstáculos de la innegable brecha tecnológica y la falta de experiencia en un contexto global de tales características.

Con respecto al vínculo con nuestros investigados, reconocemos que somos conciudadanos del mismo Estado nacional y del mismo sistema global en el cual hoy se desarrolla la pandemia. En ese sentido, el distanciamiento no solo es por la distancia que puede haber entre el lugar del trabajo de campo y la residencia de le investigadore. Podemos residir en la misma ciudad donde hacemos el trabajo de campo, pero debemos estar a 1.5 o 2 m de distancia separados entre persona y persona. El uso de nuestros cuerpos ha cambiado. Nuestra boca y nariz ya no se ven porque están tapados por el barbijo, no nos podemos abrazar, no nos podemos besar. El mayor contacto corporal es a través del codo para saludarnos.

Como la marca distintiva de hacer antropología es el trabajo de campo, consideramos que esta pandemia dejará marcas en nuestra disciplina que se podrán ver en nuestras etnografías.

Córdoba y Marcos Juárez, 31 de agosto de 2020.

## Bibliografía consultada

- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B. & Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, 3, 1-21.
- Bastian, B. (2010). ¿Un etnógrafo en los archivos? Propuestas para una especialización de conveniencia. *Revista Colombiana de Antropología*, 46(2), 499-530.
- Closa, G. (2016). *Saqueos en democracia: conflicto, violencia social y crisis de representación*. Córdoba, 1989 [ponencia]. IV Workshop interuniversitario de historia política partidos, identidades e imaginarios políticos en los escenarios locales, provinciales y regionales, Resistencia, Chaco, Universidad Nacional del Nordeste.

- Eldelstein, I. (1997). *La Cripta del Noviciado Viejo*. Narvaja Editores
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Guber, R. (comp.). (2014). *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. Instituto de Desarrollo Económico y Social, Miño y Dávila.
- Guber, R. (2019). Trabajo de campo en América Latina. Experiencias Antropológicas regionales en Etnografía. Paradigma Indicial.
- Guber, R., Bonnin, M. & Laguens, A. (2007). Tejedoras, topos y partisanos. Prácticas y nociones acerca del trabajo de campo en la arqueología y la antropología social en la Argentina. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, 32, 381-406. <https://doi.org/10.31239/vtg.v9i1.10579>
- Guerriere, A. & Cozzuol, A. (2020). Protocolo COVID-19. 2020. Museo de Física, Universidad Nacional de La Plata. <http://museo.fisica.unlp.edu.ar/institucional/protocolo-covid19-del-museo-de-fisica-17859>
- Hamilakis, Y. (2015). Arqueología y sensorialidad. Hacia una ontología de los efectos y flujos. *Vestigios. Revista Latino-Americana de Arqueología Histórica*, (1), 31-53.
- Nacuzzi, L. & Lucailoli, C. (2011). El trabajo de campo en el archivo: campo de reflexión para las ciencias sociales. *Publicar*, 10, 47-62.
- Novaro, M. (2010). La conquista de la democracia y el agravamiento de la crisis. En *Historia de Argentina* (pp. 195-252). Siglo XXI Editores.
- Page, C. (2013). *El Noviciado de Córdoba de la Provincia Jesuítica del Paraguay : Historia y recuperación arqueológica, 1607-1990*. Báez Ediciones.

- Pérez, C., Ardévol, E., Bertrán, M. & Callén, B. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea, *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 3, 72-92. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-64775>
- Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós.
- Transporte: esperan la renuncia de Bermúdez. (2020, 10 de octubre). *La voz del Interior*. <https://www.lavoz.com.ar/politica/transporte-esperan-renuncia-de-bermudez>
- Vázquez, J. (2008). *Por una etnografía virtual o, ¿cómo hacemos antropología sobre y a través de internet?* [ponencia]. I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9563/ev.9563.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9563/ev.9563.pdf)
- Zabala, M. (2012). Hacer estudios etnográficos en archivos sobre hechos sociales del pasado. La reconstrucción de la trayectoria académica y religiosa de Monseñor Pablo Cabrera a través de los archivos de la ciudad de Córdoba. *Tabula Rasa*, 16, 265-282.



# Espacios híbridos:

*enseñar y aprender en tiempo  
de pandemia*

*Sebastián Verón\**

La expansión de COVID-19 en el mundo nos tomó por sorpresa a todos. Una de las áreas más (des)afectadas en este tiempo fueron los espacios educativos, donde diferentes experiencias y producciones espaciales —pensadas en términos de enseñar, aprender, producir— tuvieron que dar paso a nuevos escenarios/espacios-virtuales/presenciales, desafiándonos a recrear las condiciones del *habitar* que acontecían durante la presencialidad. Pero, ¿fue posible ese salto? ¿Cómo se está aprendiendo-enseñando-entramando-produciendo en este contexto de confinamiento? ¿Fue posible imaginar otras narrativas espaciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué dificultades supone separar la experiencia humana del espacio múltiple?

En ese lugar *entre* lo virtual y lo presencial, nuevas formas de hibridez han nacido en el devenir de los días. Formas que no han estado exentas de nuevas aventuras y dificultades, pero que han desembo-

\* Estudiante avanzado de la Licenciatura en Antropología (FFyH-UNC); adscripto en el Proyecto “Nos (otros) Divergentes. Propuesta Educativa” (Museo de Antropología, FFyH-UNC).



sebastian.elias.veron@gmail.com

cado en un interesante ejercicio creativo y activo, apto para pensar y construir modos de convivencia donde ambas modalidades de encuentro, *presencial* y *virtual*, se han visto enfrentadas y, al mismo tiempo, *hibridadas*.

## Iniciando el recorrido...

Empezada la cuarentena, con la intención de responder o hallar pistas a estos nuevos formatos de procesos de enseñanza-aprendizaje, surgieron muchas preguntas sobre cuál sería el método, plataforma o estrategia a utilizar para encontrarnos, si el cuerpo virtual era válido, si el *espacio creado* era legítimo y si las tecnologías eran capaces de dar nuevos sentidos a las experiencias educativas en el contexto de la emergencia sanitaria por el COVID-19.

Desde marzo de este año, alumnos, coordinadores y docentes de diversas instituciones se vieron inmersos en mundos enredados, entre tecnologías, cuerpos y múltiples espacios, donde los puntos de (des) encuentros y conexiones empezaron a develar, en el devenir de los días, el interjuego de vínculos emergentes que se iban entramando. A la par, surgían otras dificultades: la conectividad, la adaptación a las nuevas formas de enseñar y aprender, la metodología de trabajo diario y la dificultad —o no— de coproducir un nuevo *lugar* desde donde construir colectivamente.

En ese sentido, explorar y descubrir estos *espacios híbridos*, como una herramienta conceptual para poder pensar las interrelaciones tejidas en el suceder de los meses, permite abordar esa hibridez como un *lugar*, donde se yuxtaponen diferentes sitios, tiempos y prácticas de sujetos diversos. Al mismo tiempo, nos invita a sumergirnos e indagar en la gran gama de tonalidades que componen el mundo actual, desde un lugar más epistemológico y ontológico, que supone la dificultad de separar el mundo virtual/presencial, adentro/afuera, naturaleza/cultura.

*¿El recorrido propuesto desde el inicio del confinamiento permitió ir tejiendo —a modo de redes— posibles caminos para poder pensar las experiencias-humanas-tejidas-en-el-espacio desde perspectivas que se diferencian de un abordaje del espacio-cuerpo-virtualidad-presencialidad en términos cartesianos y funcionales, despojando de*

sentidos, emociones, conflictos e, inclusive, de personas toda experiencia humana?

## A modo de primer pliegue...

A lo largo del tiempo, se han desarrollado distintas perspectivas para entender la relación establecida entre la sociedad humana con los entornos que habita. Como, así también, se han diseñado posibles vías para poder pensar las experiencias humanas y no-humanas desplegadas en términos de hibridez<sup>1</sup>.

El diálogo entre Antropología y Geografía Humana —como posibles pistas— nos propone adentrarnos en algunas de las transformaciones y movimientos que fueron ocurriendo y que posibilitaron —o no— incorporar la experiencia humana en las cartografías del espacio. En este sentido, pensar en (re)habitar el espacio virtual en el contexto educativo —desde la hibridez— implica interrogarnos acerca de cuestiones que atañen al ejercicio de (de)construcción, para poder instituir la posibilidad de una espacialidad desde la multiplicidad, donde todos puedan *habitar y construir colectivamente*.

Me pregunto, ¿cómo se piensa la espacialidad múltiple desde la educación? ¿Qué lugar ocupa la experiencia humana en la construcción del espacio? ¿Qué tonalidades componen el mundo espacial? ¿Qué dificultades supone separar la experiencia humana del espacio virtual? ¿Qué perspectivas invitan a abordar el espacio desde la experiencia, los sentidos, las emociones e, inclusive, desde los conflictos, inherentes a la experiencia humana? ¿Cómo (re)habitar el espacio cotidiano desde la hibridez, en tiempos de pandemia?

---

1 La utilización del concepto de hibridez, de acuerdo a Claudia Barros y Perla Zusman (1999), acarrea en la historia un purismo biologicista cuya continuidad en el uso podría pretender esconder desigualdades de género y clase; su resignificación pasó a ser una estrategia epistemológica y política para dar cuenta de los contactos, del entrelazamiento, de la fusión y la recreación del territorio espacial/afectivo.

## Cartografías<sup>2</sup> del espacio...

La Geografía Humana, como tradición, ha estado en constante renovación, y el espacio, en tanto objeto epistemológico o como producto social, ha representado un campo de diversas disputas.

Por un lado, teorías cuantitativas, que comprenden el espacio como algo neutro, isotrópico, homogéneo y, al lugar, como localización, en donde los actores son regidos por una racionalidad económica, reducen el mundo social a lo individual y a la Geografía Humana, como ciencia de la planificación del espacio. En contraposición, la emergencia de la geografía humanística, donde la clave de estudio está puesta en la experiencia humana, recupera la experiencia del sujeto en términos de la dimensión de ser, dando lugar a la noción del *espacio vivido*, la *experiencia* más que la localización, el *habitar* y los *sentidos* puestos a jugar.

En ese camino, el aporte de Milton Santos (1990) nos brinda pistas sobre cómo debemos interpretar la producción del espacio. “Las nuevas actividades exigen un lugar en el espacio e imponen un nuevo orden para las cosas, una disposición diferente para los objetos geográficos, una organización del espacio diferente de lo que antes existía” (p. 181). Por lo tanto, la organización del espacio y del tiempo se fue transformando a medida que las sociedades fueron adaptándose a nuevos procesos de producción y cooperación. Sin embargo, el avance del neoliberalismo, a lo largo del tiempo, ha impactado fuertemente en la configuración espacial provocando transformaciones (y, en muchos casos, la anulación) en términos de multiplicidad.

---

<sup>2</sup> El concepto de cartografía, como método para la investigación, tiene sus raíces en *Mil Mesetas* (Deleuze y Guattari, 2006) como una de las características del rizoma. Un rizoma se define como una especie vegetal cuya forma difiere de la arborescente, al no poderse distinguir en él las raíces de las ramas y tener un crecimiento indefinido e indiferenciado. La cartografía será el trazado del mapa del rizoma en cuestión: intuitivo en muchas de sus líneas, se orientará a través de una multiplicidad conectiva, cambiante, asignificante. No se trata de reinstalar dicotomías, tendrá sus zonas de repetición, de redundancias, sus fronteras. Es un mapa inmanente que construirá el territorio en su mismo trazado, no lo preexiste ni se extiende más allá del dibujo cartográfico. Asimismo, este mapa no es independiente del cartógrafo pues opera por ese punto de indiscernimiento que es la afección. El cartógrafo se envuelve en las fuerzas del territorio y las sigue.

Entonces, si *hacer espacio es una tarea política*, la experiencia espacial del sujeto es de suma importancia. En ese sentido, la *geografía humanística* nos abre las puertas a la *noción del espacio vivido-concebido* en donde los lugares y paisajes tienen sentido para las personas; proveyendo de elementos esenciales para la interpretación de los territorios en el marco de la experiencia humana. Nos dice Yi-Fu Tuan (1983): “Si pensamos el espacio como algo que permite el movimiento entonces el lugar es pausa, cada pausa en el movimiento se torna posible cuando la localización se transforma en lugar” (p. 7).

Por lo tanto, la experiencia del cuerpo-en-el-lugar-en pandemia nos invita a pensar en diferentes giros que, desde la Geografía Humana y la Antropología, posibilitaron pensar las relaciones del humano-naturaleza como un nuevo tipo de producción que emerge entre las cosas; humanos y no-humanos tensionando el territorio al poner en discusión las configuraciones presentes y las formas en que los agentes se vinculan, enredados en conflictos y rigideces, desigualdades espaciales y sociales.

Es la *experiencia y los espacios sin fronteras que dan sentidos a los territorios*, nos dice Yi-Fu Tuan (1983), son las personas las que otorgan significado y organizan el espacio, somos parte de él y, al habitarlo, él se vuelve igualmente para nosotros, que estamos siendo envueltos por las sustancias y los flujos aéreos del cielo-tierra-humedad-luz-oscuridad-energía-vínculos-y-y-y.

*Hacer vínculos entre lo virtual y lo presencial, ¿no será crear nuevas espacialidades híbridas en términos de agenciamiento de expresión y enunciación?*

## Segundo pliegue...

Milton Santos (1990), en el texto “El espacio total de nuestros días”, nos invita a pensar en la *producción* y el *espacio* como dos elementos importantísimos para comprender la simbiosis existente entre el hombre y la naturaleza a lo largo de la historia y en el *espacio humano como el resultado de la producción*. El autor nos recuerda que “el acto de producir es asimismo un acto de producir espacio” (p. 178). En ese sentido, toda actividad humana y la utilización y producción del espacio —a través de técnicas e instrumentos inventados— nunca fue igual.

En este punto, es importante pensar la espacialidad y los procesos en los que ciertos actores se interesan por definir. Para ello, atendiendo a los contextos sociales e intelectuales, la distribución de los espacios producidos y las dinámicas configuradas en ella, en un contexto de debate inter-transdisciplinario, posibilitaron que el capitalismo vaya adquiriendo, de manera acelerada, centralidad a nivel local y a nivel global bajo diferentes formas. Estas se traducen en la organización del espacio, en las estructuras de sentimientos, en el despliegue del capital financiero y en las transformaciones culturales. Por lo tanto, el espacio no es algo naturalmente dado, *sino que es una construcción con diferentes objetivos expresivos-comunicativos-productivos.*

*¿Cómo producir hibridez en los contextos educativos virtuales? ¿Hay que renunciar al método y espacio único de enseñanza-aprendizaje?*

Si bien las emergencias —como la pandemia que vivimos ahora— ponen a todo el mundo a buscar respuestas y adaptaciones frenéticas en todas las esferas de la vida que se ven afectadas —*cultura de la aceleración*—, no todos tienen la misma capacidad de acomodarse tan rápidamente como la sociedad espera; y, en esto, muchos colectivos han estado sometidos a grandes presiones para sacar adelante el trabajo planificado, pero de manera diferente.

En este sentido, si bien la utilización del *concepto de hibridez* acarrea, en la historia, un purismo biologicista cuya continuidad en el uso podría pretender esconder desigualdades de género y clase, su resignificación *pasó a ser una estrategia epistemológica y política para dar cuenta de los contactos, del entrelazamiento, de la fusión y la recreación del territorio espacial/afectivo, donde diferentes cosas —humanos y no-humanos<sup>3</sup>— generan conexiones y relaciones de movimientos y de reposo entre moléculas que son afectadas.*

Por lo tanto, si consideramos las formas en que la objetualidad de las cosas puede volver a integrarse en nuestros discursos acerca de

---

3 De acuerdo con Bruno Latour (2001), diferentes cosas, humanos y no-humanos, se van entramando constantemente dando nuevos sentidos a la experiencia-humana-en-el-mundo. En este caso, podemos pensar cómo la computadora, el sujeto, los apuntes teóricos, el espacio, la temperatura, etc. constituyen una malla de sentidos en constante movimiento, en un *continuum* de producción-recreación, provocando afectos-efectos en todas las cosas.

las cosas, podemos observar a las entidades como “cosas”<sup>4</sup> que ensamblan humanos y no-humanos juntos o como *objetos* que están en frente de nuestro pensamiento, que se oponen a nosotros. Por otro lado, considerar el espacio como un paisaje, en contraposición al uso del espacio-asentamiento, nos permitirá pensar desde la *perspectiva del habitar las experiencias* que realizamos habitualmente en nuestros hogares; ensayando nuevas corporalidades, entramándonos con las cosas, posibilitando una geolocalización de nuestras experiencias y dando nuevos sentidos a lo acontecido...

## Entonces...

¿Cómo habitar el *entre* de los procesos de enseñanza-aprendizaje en este tiempo? ¿Cómo salir de pensamientos binarios, donde las espacialidades virtuales/presenciales no se vean enfrentadas, sino híbridadas? ¿Cómo dejarnos perturbar por la incertidumbre para seguir desplegando nuevos caminos-pistas de encuentros? ¿Cómo crear espacios grupales creativos, experimentales? ¿Qué es diseñar, construir, acompasar creativamente desde la hibridez? ¿Cómo moverse hacia algo nuevo, donde la sensibilidad emerge en espacios vividos y compartidos?

Si bien estos interrogantes no son fáciles de responder, nuevas formas de tramarnos han emergido y eso representa un mayor esfuerzo por incorporar estrategias distintas de vinculación que erosionen las normas clásicas de pensamiento-acción y reflexión.

La metáfora de la red, concepto que permite incorporar los sentidos, las emociones y las tensiones que emergen entre las nuevas tramas vinculares, debe ser el lugar donde expresiones y voluntades colectivas se expresen. Por lo tanto, construir en estos tiempos de confinamiento implicó —e implica actualmente— *habilitar espacios de convivencia solidarios*, pero también de conflictos, donde se pueda luchar por estar-juntos. Dicha experiencia o existencia espacial-corporal, parafraseando a Merleau-Ponty (1996), *nos permite pensar al ser*

---

4 Según Tim Ingold (2010), las cosas tienen capacidad de agencia, afección, en contraposición a los objetos, que se oponen a nosotros y en los que las relaciones de dominación y subordinación son más acentuadas.

*situado y planteado en un nuevo paisaje cuyos espacios serán tantos de cómo la experiencia humana sea capaz.*

Podemos ver, entonces, cómo los *espacios educativos híbridos* son muestra de que la configuración virtual-presencial organiza el espacio otorgándole sentidos y de la importancia de esa experiencia, que representa una rica y potente información para poder entender-comprender-analizar los territorios desde el espacio vivido.

## **Redes, experiencias y nuevas espacialidades...**

Me parece interesante cómo, desde la *perspectiva del territorio*, diferentes actores fueron dando pistas, a partir de sus experiencias, de nuevos paisajes emergentes. En ese sentido, se pudo ver cómo, los docentes, coordinadores y alumnos, en su proceso de *incorporación* de los nuevos espacios —en contraposición de la *inscripción*—, fueron desplegando ese *sentir la hibridez espacial* desde los afectos-efectos que se producían en ella. Si bien las diferencias materiales son existentes, los *nuevos espacios híbridos* no solo empezaron a conectar las instancias de encuentros de aprendizaje y enseñanza, sino también, con la familia, con las cosas divertidas realizadas y vividas en la espacialidad híbrida. Podemos pensar cómo lo humano y no-humano se entrelazan y se enredan cada vez con más potencia, creando y recreando *territorios afectivos* que propician nuevos despliegues y versiones. Al mismo tiempo, estas nuevas redes comenzaron a dar cuenta del potencial que tienen las personas para entramarse y resignificar los espacios entre lo virtual/presencial, en contraposición a la amenaza existente surgida al inicio de la cuarentena.

Concluyendo, (re)habitar los espacios desde la *cartografía espacial-experiencial-híbrida* conlleva un proceso de múltiples trayectorias, donde los cuerpos, los objetos, las cosas, los símbolos, las contradicciones, los conflictos, las necesidades y, sobre todo, los deseos, puedan enredarse y tejerse en una red donde los protagonistas sean los sujetos. En este camino, descubrir estos procesos de hibridez, desde la espacialidad, nos invita a seguir pensando, en *clave de encuentro*, la *multiplicidad de conexiones existentes*.

Pensar el/los espacio/s virtuales/presenciales que, en tiempo de pandemia, se van cartografiando, desplegando procesos de hibridez entre las cosas humanas y no-humanas, nos invita a dialogar, desde la Antropología y la Geografía, nuevas maneras de encontrarnos en este tiempo de confinamiento. Pero, sobre todo, nos permite ampliar las miradas de los procesos de aprendizaje y enseñanza actuales, el futuro de los procesos/producciones y experiencias humanas, las tramas vinculares emergentes, en las múltiples relaciones con la espacialidad y los procesos de hibridez, como posibles pistas para seguir explorando el quehacer profesional.

La cartografía, como dispositivo biopolítico y como propuesta, nos permite practicar-relatar el espacio; mapear cotidianamente los lugares que deseamos habitar y co-crear narrativas como prácticas organizativas del espacio en términos de enseñanza-aprendizaje; dar lugar y priorizar, a partir de experiencias significativas, la multiplicidad de sentidos que se van entramando en los vínculos. Esto nos enfrentará al desafío de pensar cómo podemos ayudar y acompañar esos sentidos, desde los dispositivos que nos propone la tecnología.

La invitación: *construir relaciones afectivas y espaciales híbridas como agenciamientos de expresión y enunciación política en los procesos de educación...*

## Bibliografía consultada

- Deleuze, G. y Guattari, F. (2006). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Harvey, D. (1990). Compresión espacio-temporal y condición posmoderna. En *La condición de posmodernidad* (pp. 288-314). Amorrortu.
- Ingold, T. (2010). Llevando las cosas a la vida: enredos creativos en un mundo de materiales. *Realities Working Papers*, 15. [www.manchester.ac.uk/realities](http://www.manchester.ac.uk/realities)
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Gedisa.

- Massey, D. (2007, 17 de septiembre). *Geometrías del poder y la conceptualización del Espacio* [conferencia]. Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Fenomenología de la percepción*. Gallimard.
- Santos, M. (1990). El espacio total de nuestros días. *Por una Geografía Nueva*. Ed. Espasa Calpe.
- Tuan, Y. F. (1983). *Espaço e lugar: a perspectiva da experiênci*a. Difel editorial (Publicado originalmente en 1977).
- Zusman, P. & Barros, C. (1999). La geografía en busca de conceptos híbridos. *Boletín de la A.G.E*, 27, 67-80.



# ¿Es posible aprender a enseñar y aprender a aprender en pandemia?

*Nuevos tiempos y espacios en la continuidad pedagógica*

*Lucía Moro Eik\**

\* Profesora en Ciencias de la Educación y estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH-UNC).



luciamoroeko4@gmail.com

## Como apertura...

La intención puesta en estas líneas es la de pensar un espacio que ponga sobre la mesa reflexiones y experiencias en torno a cómo aprendemos a enseñar y cómo aprendemos a aprender en tiempos de pandemia quienes integramos la relación pedagógica: docentes y estudiantes. Este escrito focaliza la mirada en los dispositivos que ponen en juego estos sujetos para continuar haciendo escuela.

Tal como sostiene Miranda (2020), la situación sanitaria vino a poner en cuestión las certezas que teníamos. En este contexto, entonces, y partiendo de la convicción de que esta situación nos involucra a todos, se genera la pregunta por los modos en que vamos ensayando la escuela desde casa.

Tomaremos como referencia las experiencias de sujetos docentes y estudiantes de escuelas secundarias públicas de la Provincia de Córdoba, puestas en común en conversaciones y espacios de formación. Compartiremos preocupaciones, recursos y apuestas en este contexto excepcional y particular. Así, pondremos sobre la mesa algunas preguntas que parten de esa caída de certezas.

## Sujetos de la enseñanza y sujetos del aprendizaje desde casa

*El pasaje de un estado a otro, cuando no es una transformación absoluta y radical, redefine las condiciones anteriores y cambia la visibilidad sobre las mismas.*

*(Serra, 2007, p. 2)*

Hoy, la escuela física es el hogar; la cocina, la habitación y/o el living, el aula. En esta situación y traspaso, múltiples sensaciones nos atraviesan: incertidumbre, temor, cansancio. La desigualdad social, materializada en desigualdades educativas, se visibiliza aún más en este contexto. No obstante, los profesionales de la educación siguen esforzándose por enseñar: en medio de la situación que nos toca vivir, seguimos enseñando y aprendiendo. Ante esto, nos preguntamos: ¿Cómo

son esos nuevos modos de construir continuidad pedagógica? ¿Cómo sostenemos los vínculos?

En este nuevo espacio de enseñanza y aprendizaje escolar, cabe la pregunta por los sujetos. En el caso de los docentes, experimentan posibles construcciones metodológicas. No hay respuestas concretas ni recetas efectivas; solo pruebas a modo de *ensayo-error* con distintas repercusiones y en distintos espacios sociales.

En diálogo con docentes, encontramos puntos de encuentro en sus discursos. Se sienten sobrecargados y agobiados al dedicar más horas de lo normal a su trabajo, con tiempos que no parecen estar definidos.

En la planificación de las clases, al seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos, aparece la preocupación por qué seleccionar, qué priorizar: si los contenidos o el acompañamiento/contención emocional. Se preguntan, también, cómo presentar aquello seleccionado, a partir de qué dispositivos. Además de los contenidos, existe un margen de duda respecto de quiénes acceden a las propuestas: ¿estarán llegando a todos?, ¿cómo llegan?

Por otro lado, hoy el entorno familiar opera como referente pedagógico de los niños, niñas y jóvenes. ¿Cómo se materializa esa comunicación con ellos?

*La escuela desde casa* desafía a los profesionales de la educación a experimentar y construir propuestas metodológicas que incluyan plataformas digitales. En este *ensayo-error*, hemos advertido que no se trata de intentar replicar la rutina de la escuela en el hogar, sino, más bien, de generar otras condiciones posibles que den lugar a procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje. Estas nuevas condiciones, distintas a las de la escuela moderna, se ven intermediadas y vehiculizadas por plataformas y/o aplicaciones del mundo de los medios digitales. En el nivel medio, algunas de ellas son:

| WhatsApp: como tecnología digital que hace posible conversaciones instantáneas, desdibuja tiempos y espacios. No hay un comienzo y un fin de la clase por WhatsApp, la temporalidad es otra. Por esta vía, los docentes contactan a sus estudiantes, les envían actividades, lecturas. Parece ser un espacio fugaz, pero permanente, donde nos comunicamos e intentamos sostener vínculos, encontrándonos con los otros.

| Encuentros sincrónicos por Meet o Zoom: estas aplicaciones recrean momentos similares al aula concreta. Aquí es donde nos encontramos, silenciemos micrófonos para escucharnos y los habilitamos a medida que queremos compartir alguna experiencia.

| Cámaras y micrófonos disponibles: nos permiten traducir el aula, aunque no sea igual: hay algo del orden de ver y escuchar al otro, que nos involucra de otro modo. ¿Da lo mismo estar o no en esos encuentros por las plataformas? ¿Da lo mismo verlo grabado, más tarde? En este sentido, es importante preguntarnos: ¿qué intercambios habilitan?, ¿qué pasa con la palabra, la imagen, los gestos, la corporalidad?, ¿da lo mismo una plataforma que otra?, ¿qué habilita (o no) cada una? Por ejemplo, distinta será la intencionalidad y experiencia que se propone mediante un vivo en Instagram o Facebook, donde solo podemos participar con comentarios.

| Classroom: se trata de un aula virtual que nos posibilita subir clases, recursos, actividades. En Classroom, guardamos *lo escolar*. Es un espacio dedicado a compartir aquello del mundo de la vida de la escuela.

| Presentaciones de PowerPoint o Genially: los docentes presentan a partir de estos formatos los contenidos, es decir, ponen sobre la mesa el saber, mediante otras formas posibles. Pueden incluir audios, imágenes, colores, animaciones que, tal como dice la palabra, *animan*, motivan, atraen a los destinatarios. ¿Qué seleccionamos y qué no al diseñar una presentación de este tipo?

| PDF: los documentos guardados en este formato permiten que lleguen a los estudiantes sin modificaciones en su estructura y, por ello, es más difícil intervenirlos. Entonces, ¿qué enviamos por PDF? Seguramente, material teórico, de lectura, que no necesita ser dibujado, contestado.

| Padlet: es una pizarra virtual que posibilita la intervención sincrónica de distintos usuarios y permite configurar un mural en con-

junto. Suele ser utilizada a la hora de poner en común lo trabajado anteriormente.

| Visitas a los hogares para llevar materiales: en algunas instituciones, los docentes manifiestan que han tenido la posibilidad de alcanzar los materiales a cada joven.

Los distintos modos de seguir sosteniendo y recreando experiencias educativas recuerdan el concepto de escuela o institución educativa, como “ensamblaje provisorio” (Dussel, 2015), es decir, la escuela como una unión provisorio de prácticas, dispositivos, sujetos, saberes. Su carácter provisorio tal como lo conocemos, otorgado por su inscripción en una época y contexto histórico, hoy se ve interpelado. No obstante, entender la escuela como ensamblaje provisorio invita a desnaturalizar su imagen estática, encerrada en un edificio. La escuela así concebida, nos dice Dussel (2015), “requiere de múltiples acciones para sostenerse como tal, la define como una producción histórica, que va cambiando y transformándose en modos que hay que analizar en sus redes de relaciones concretas” (p.14).

*Múltiples acciones para sostenerse como tal:* hoy más que nunca visibilizamos esa multiplicidad. Ahora bien, una pregunta que debiera ser nuestro norte de trabajo en este contexto es la de pensar qué tipo de relaciones con el saber se habilitan (o no), partiendo de entender que “buscar el saber es instalarse en un cierto tipo de relación con el mundo” (Charlot, 2008, p. 98).

En este sentido, el trabajo docente sigue siendo un trabajo artesanal, situado, que implica la toma de decisiones a partir de concepciones teóricas en torno a los procesos de enseñanza y a los procesos de aprendizaje. Que siga siendo un trabajo artesanal, aún en tiempos de mediación digital, significa que ninguna tecnología por sí misma ocupará el rol docente. “Es la definición de cómo usarla lo que la hace potente para la enseñanza. En los criterios de esa definición los/as docentes somos irremplazables” (Juarros y Levy, 2020, p. 10).

Hasta aquí, hemos focalizado la mirada en la enseñanza. Ahora bien, nos situemos en el aprendizaje. Partimos de entender, con Charlot (2008), el aprender como “desplegar una actividad en situación: en un lugar, en un momento de su historia y en diversas condiciones

de tiempo, con la ayuda de personas que ayudan a aprender” (p. 109). Entonces, ¿aprendemos a aprender en este contexto? ¿Qué aprenden nuestros estudiantes? Podríamos decir que, además de contenidos, aprender en casa implica desplegar otras estrategias de estudio, nuevas, tal vez distintas; esto es, otros modos de construir ese oficio de alumno (Perrenoud, 2006) que supone procesos complejos de socialización durante la vida escolar.

Desde la convicción de que tanto el oficio de estudiante como el de docente son parte de una construcción, resulta interesante focalizar la mirada también en cómo los sujetos de aprendizaje desarrollan estrategias posibles para aprender. En diálogo con algunos estudiantes de nivel secundario, ese oficio hoy implica leer desde las pantallas, conectarse y encontrarse por medios sincrónicos. Pero, también, demanda varias horas, con numerosos trabajos prácticos que implican nuevas organizaciones de los tiempos. Una vez más, la temporalidad es interpelada por las nuevas clases virtuales.

En ese punto, en el imaginario social y en el discurso de aquellos que reivindican los medios digitales en la escuela, aparece la justificación de que *para los estudiantes este contexto es fácil, porque son nativos digitales*. Es una oportunidad clave para problematizar este concepto: ¿qué implica ser *nativos digitales*? En palabras de Inés Dussel (2012):

La hipótesis de los “nativos digitales” supone que los jóvenes nacen en un contexto hiperpoblado de tecnologías y que eso es lo que les da una familiaridad y una capacidad de uso que es inaccesible a los adultos (Prensky, 2001). Asume que las nuevas generaciones hablan un “lenguaje diferente” y tienen un comportamiento relativamente homogéneo que se distingue por la interiorización de las pantallas, consumo agudo de medios digitales y su capacidad acelerada de introyección de la novedad (Piscitelli, 2006: 184). (p. 187)

El contexto actual invita a deconstruir esta idea naturalizada y *per se*, que supone que, por haber nacido en contextos de alto consumo digital, se estarían promoviendo sujetos *digitalizados*. White (2014) propone, para repensar los conceptos de *nativos e inmigrantes digitales*, un *continuum* que va desde la categoría de visitante a la de residente en la *web*. La primera implicaría hacer un uso de los medios digitales sin dejar rastro, como por ejemplo, pagar un impuesto. Ser

residentes implica una decisión; para ellos la *web* es un espacio o lugar en el que deciden contactarse. En un ida y vuelta en ese *continuum*, nos encontramos la mayoría, con usos más o menos frecuentes, más o menos habituales.

De este modo, reconocemos que las infancias de la actualidad están atravesadas por nuevas tecnologías; no obstante, resulta interesante preguntarse por los modos de uso de estas herramientas. ¿Cuáles son las plataformas que utilizan los jóvenes a diario? ¿Qué usos hacen de cada una?

Classroom, WhatsApp, Meet, Zoom, Facebook, Instagram son aplicaciones que tienen lenguajes específicos y modos de navegación propios, que las singularizan. No son herramientas creadas para ocupar el lugar de la escuela. No es ese su criterio fundacional. Es importante ser conscientes de los usos que podemos otorgarle a la plataforma y, a partir de ello, cuáles son los criterios que pondremos en juego en la elección de cada una. Por ejemplo, por qué quiero utilizar Facebook para enseñar este contenido, qué me ofrece. Y así con cada una.

Por último, otros sujetos que aparecen con mucho protagonismo son las familias. La familia como institución siempre fue un actor necesario en la relación Estado, sociedad y educación. No obstante, hoy ese rol también se resignifica y se constituye como referente pedagógico. ¿Cómo es la comunicación entre docentes y familias? De nuevo, aquí, advertimos que los docentes diseñan propuestas que involucran el trabajo con las familias. Pero, ¿cuáles son las respuestas de las familias?

## ¿Evaluar en o a la pandemia?

La evaluación desde siempre constituye un eje controversial dentro de los componentes de la clase. Reconocemos la importancia de pensar la evaluación como parte de un proceso de aprendizaje, como una instancia más de ese aprendizaje. Sabemos que existen modos diversos de evaluar, y que su calidad dependerá, nos dice Celman (1998), “del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen” (p. 43).

Ahora bien, ¿cuál es el grado de su pertinencia en la pandemia? ¿Cómo evaluamos? ¿Evaluar es acreditar? ¿Cómo se acreditan los saberes que los estudiantes han construido en este contexto?

Desde los diversos ministerios de educación, se les solicitó a los docentes no calificar. La noticia generó que muchos estudiantes dejaran de responder a las actividades, especialmente, en el nivel medio. En diálogo con profesores, estos manifiestan su preocupación: los esfuerzos parecieran haber caído con esta decisión. En este punto, se torna necesaria la pregunta sobre los sentidos otorgados a la evaluación y a la acreditación para docentes, pero también para estudiantes y familias. El trabajo de aprendizaje, ¿sigue sostenido en la acreditación?

Sin nota numérica, seguimos evaluando; advertimos procesos y sistematizamos los recorridos de nuestros estudiantes. Y entonces, ¿cómo evaluamos esta continuidad pedagógica durante la pandemia?

Cuando diseñamos la clase, la evaluación como instancia es parte de un proceso también artesanal que se construye a partir de las huellas que se van desplegando en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Roldán, 2020). En este sentido, coincidimos con Roldán (2020) al pensarla como “una tarea que se detiene en la observación, indagación, búsqueda, que reconoce que no existe una verdad absoluta y que recolecta fragmentos, huellas, indicios que quizás no pudimos anticipar previamente” (p. 4).

Detenernos en estos aspectos, en la virtualidad, implicaría volver sobre los procesos propuestos, sobre los objetivos y sentidos otorgados a los contenidos y los modos en que los vehiculizamos. ¿Qué buscamos con la clase en Facebook? ¿Qué enviamos por PDF? ¿Qué evidencias de aprendizaje podemos tomar de cada una? Volvemos sobre la idea de que no calificamos en este tiempo, pero sí evaluamos; miramos procesos y, en esa observación, construimos juicios respecto de los aprendizajes que habilitamos o dejamos de habilitar.

A la hora de sistematizar estos procesos, una forma de dar cuenta es a partir de devoluciones formativas, aquellas que abren preguntas. La devolución formativa, podemos decir, es la coronación de entender la evaluación como un proceso. ¿Qué le devuelvo a cada estudiante? ¿Qué procesos habilitamos o no con nuestras respuestas? En este sentido, coincidimos con Anijovich (2010) al pensar que la devolución formativa fortalece la evaluación. Y es que, en la evaluación, también subyacen nuestros posicionamientos teóricos y modos de concebir los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Entonces, con respecto al subtítulo, evaluamos *en* pandemia. No obstante, proponemos evaluar *a* la pandemia, es decir, a las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se despliegan en este contexto. Para ello, en esta instancia, abordamos otro modo de pensar la evaluación que parte de la pregunta por las construcciones metodológicas que, como docentes, vamos diseñando, ajustando, repensando en este tiempo singular. Esto es, tomar este contexto como fuente de autoevaluaciones; aquello que también constituye nuestro rol docente. En palabras de Litwin (2008):

La adquisición del oficio docente requiere, entre tantos otros conocimientos prácticos y teóricos, el reconocimiento de los errores y de los aciertos que se despliegan como consecuencia de esas prácticas para reflexionar en torno a ellos. Es probable que estos procesos reflexivos tengan impacto en las siguientes prácticas y podamos de esta manera construir el oficio docente. Se trata de un largo, sistemático y complejo proceso de aprender. (p. 191)

## **Planificación, recursos, vínculos, evaluación: entonces... ¿seguimos haciendo escuela?**

Como hemos dicho anteriormente, las propuestas de enseñanza que construyen en este contexto los docentes están atravesadas por nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Si nos remontamos al tiempo sin pandemia, de normalidad, podemos reconocer que la inclusión de las TICs en las escuelas ha sido un tema recurrente en las agendas pedagógicas de los últimos años. Con el avance del campo tecnológico y de los medios digitales, advertimos discursos que hasta cuestionan el valor de la institución escuela como tal. En este cuestionamiento, subyace la concepción de que la escuela se ve atrapada en su gramática escolar tradicional que le dio origen en un momento histórico determinado, la cual continúa operando como horizonte y justificando su modo de ser. No obstante, en este espacio de reflexión, cabe la pregunta por qué es aquello que hace que una escuela sea escuela.

En palabras de Masschelein y Simons (2018), la escuela “es en primer lugar y principalmente, una disposición particular de tiempo, espacio y materia donde los jóvenes son expuestos a la compañía (de algo) del mundo, de un modo específico” (p. 23). Es un tiempo y un espacio que separa a los estudiantes de su orden social y económico desigual, y los traslada a un tiempo que es igualitario (Masschelein y Simons, 2014). Se trata de un tiempo igualitario que supone que todos los estudiantes, en la escuela, son estudiantes; lo que implica reconocer cierta igualdad inicial: somos todos iguales.

Siguiendo a estos autores, en la escuela el mundo se hace público, el docente lo pone sobre la mesa. Ir a la escuela suspende las necesidades de la cotidianidad (Masschelein y Simons, 2014). Es un sitio de encuentro, de estudio; un tiempo y espacio específico dedicado al estudio del mundo. Es, también, un espacio de contención, de encuentro con otros. Un lugar de posibilidad; posibilidad de crear otra realidad (López, 2018).

Podemos sintetizar las funciones de la escuela en torno a dos sentidos. Por un lado, supone enseñar y aprender en un tiempo-otro distinto (Dussel, 2020) contenidos específicos, definidos en Diseños Curriculares. Pero supone también, aprender a vivir en comunidad.

Con esos dos sentidos como trasfondo, sería interesante ejercitar esa reflexión sobre las propias prácticas en contexto de pandemia. ¿Seguimos haciendo escuela?

## Una conclusión para seguir desandando experiencias

Concebir el cierre de un ensayo como apertura invita a volver a mirar la escuela tal como la transitamos en este siglo, en relación/tensión con la escuela de la pandemia. Que sea una apertura, implica reconocer que estamos en un tiempo que nos interpela y que va a producir cambios, en la medida en la que reflexionemos sobre las prácticas y tengamos la voluntad de vincular *lo nuevo* con aquellos aspectos naturalizados, arraigados en aquella gramática escolar tradicional.

La respuesta a la pregunta que titula este ensayo, *¿es posible aprender a enseñar y aprender a aprender en este contexto?*, parece obvia.

Diríamos que sí, es posible. Cabe interrogarnos, entonces, si somos conscientes de lo que estamos aprendiendo tanto docentes como estudiantes. Desnaturalizar procesos, preguntarnos por el sentido de cada herramienta puesta en juego, seguramente, nos interpelará a generar cambios luego, a la vuelta. Sin embargo, esos cambios no serán directos, pues, nos implicarán...

A pesar de aquellas angustias, incertidumbres y extensas horas de trabajo arduo, advertimos multiplicidad de estrategias construidas por los docentes de todos los niveles, que necesitan ser documentadas, puestas en discusión y valorizadas. Hace tiempo hablamos de la presencia de las nuevas TICs que de a poco han ido permeando las fronteras de lo escolar; no obstante, en este tiempo, irrumpieron de manera urgente, y esa misma urgencia fue el motor de infinitas nuevas experiencias educativas. Será necesario habilitar espacios de conversación en el escenario pospandemia que expongan y sistematicen experiencias; que atraviesen tanto nuestras prácticas como perspectivas de enseñanza y aprendizaje.

Un ejercicio interesante que nos propone Dussel (2020) es el de preguntarnos por los “logros locales”<sup>1</sup> que en este contexto estamos alcanzando. Apuntar a logros locales implica reconocer el proceso de este trabajo artesanal docente:

La idea de logros locales ayuda a ver la pluralidad de lo que se consigue hacer, que puede ser armar un espacio para la conversación, un espacio de confianza, un tiempo de estudio, un tiempo de debate o de expresión. (Dussel, 2020, p. 2)

Podemos decir, coincidiendo con Terigi (2020), que las tecnologías digitales más que herramientas, hoy son contextos. La pregunta por qué supone ser contexto encuentra respuesta en cada propuesta singular, única y situada de los docentes. Será pertinente entonces mirar lo pedagógico de la virtualización, procurando conservar ciertas prácticas en un escenario de vuelta a la *normalidad*.

Muchos serán los desafíos que traerá esta situación sanitaria. Algunos de ellos son de orden macrosocial, a nivel de las políticas educativas como, por ejemplo, seguir ampliando el alcance de materiales

---

1 Inés Dussel toma el concepto de “logros locales” de Bruno Latour.

educativos digitales, invertir en investigación y en formación docente, así como continuar bajo la perspectiva de la educación como un derecho y con el Estado como garante. Además, complementando estas continuidades, los desafíos serán, también, al nivel de las escuelas y del aula y conllevarán una reflexión didáctica que apunte a la pregunta por los nuevos tiempos, espacios y relaciones con el saber que proponemos en la cotidianeidad.

Las nuevas estrategias en este contexto contemplan las realidades de los sujetos: diversos, heterogéneos, desiguales. Coincidimos con Bambozzi (2020) al pensar que estamos ante una Pedagogía que se ve interrumpida por el mundo de la vida de los sujetos. ¿Cómo será la vuelta a las aulas? ¿Seguiremos advirtiendo esos mundos de la vida, en plural?

Con esta variedad de preguntas sobre la mesa, intentamos volver sobre lo construido, desnaturalizarlo, ponerlo en tensión con la escuela de la *vida normal*. Reivindicamos la escuela, la concebimos necesaria... ¿Qué tomaremos de esta extraña situación, para seguir reinventándola? Reivindicamos, también, la figura docente aún en tiempos de distanciamiento. Tal como nos comparte Skliar (2020), maestro

...es siempre aquel o aquella delante del cual podemos hacernos preguntas. No para que las responda, sino para que acompañe su naturaleza y existencia. Preguntas sobre el amor, el dolor, la muerte, las dificultades, la fragilidad, el hambre, la miseria. Hay que buscar un modo de reconquistar la imagen del educador en términos de una figura esencial en la vida cotidiana de una sociedad. (párr. 23)

Deseamos, entonces, que sea un tiempo para reconquistar la imagen del educador. Y también, como educadores, para seguir enamorándonos de la tarea cotidiana, desafiante pero apasionante. Sin buscar romantizar este momento excepcional, creemos que solo buscando aprendizajes nuevos e interpelando viejos modos, saldremos victoriosos de esta situación que nos atrapa.

## Bibliografía consultada

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Bambozzi, E. (2020, julio). *El lugar de lo pedagógico en la virtualidad: enunciaciones desde Latinoamérica* [conversatorio]. Ciclo Conversaciones en Red I, “La Virtualización de la Educación en Contextos de Vulnerabilidad Socioeducativa”, Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC.
- Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* Paidós.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Dussel, I (2012). Más allá del mito de los “nativos digitales”. Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital. En M. Southwell, *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 183-213). Homo Sapiens Ediciones.
- Dussel, I (2015). Las tecnologías digitales y la escuela: ¿Tsunami, revolución o más de lo mismo? En D. Pulfer & N. Montes (comps.), *Las tecnologías digitales en educación en Iberoamérica*. Narcea/OEI.
- Dussel, I. & Equipo de producción de materiales educativos en línea (2020). La clase no es (solo) la herramienta. Trabajo con los conocimientos y vínculos pedagógicos en el contexto de la emergencia. *Taller La clase en pantuflas*. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC-UEPC). (2020). *El trabajo de ‘enseñar’ en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio* [curso]. Unión de Educadores de Córdoba.

- Juarros, M. F. & Levy, E. (2020). Módulo 1: La práctica docente en la educación a distancia. La relación pedagógica mediada por tecnologías. *Curso Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Larrosa Bondia, J. (2018). *Elogio de la escuela*. Ediciones Miño y Dávila.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- López, M. V. (2018). Filmar la escuela. Teoría de la escuela. En J. Larrosa Bondia, *Elogio de la escuela* (pp. 211- 218). Ediciones Miño y Dávila.
- Masschelein, I. y Simons, M. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Ediciones Miño y Dávila.
- Masschelein, I. y Simons, M. (2018). La lengua de la escuela: ¿Alienante o emancipadora? En J. Larrosa Bondia, *Elogio de la escuela* (pp. 19- 39). Ediciones Miño y Dávila.
- Miranda, E. (2020, julio). *El lugar de lo pedagógico en la virtualidad: enunciaciones desde Latinoamérica* [conversatorio]. Ciclo Conversaciones en Red I, "La Virtualización de la Educación en Contextos de Vulnerabilidad Socioeducativa". Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Roldán, P. y Equipo de producción de materiales educativos en línea (2020). Hacer pública la evaluación. *Taller La clase en pantuflas*. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Serra, M. S. (2007). Pedagogía y metamorfosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos. En R. Baquero, G. Di-

- ker & G. Frigerio, *Las formas de lo escolar*. (pp. 119- 132). Del Estante Editorial.
- Skliar, C. (2020, 29 de junio). Volver a la escuela va a ser complicado por cómo están chicos y educadores. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/275284-carlos-skliar-volver-a-la-escuela-va-a-ser-complicado-por-co>
- Terigi, F. (2020). "*El desafío político de continuar enseñando con sentido inclusivo. Las prácticas en contextos de distanciamiento*" [conferencia]. Jornadas Nacionales "El sentido de educar: reflexiones sobre vínculos y continuidad pedagógica", Ministerio de Educación de la Nación.
- White, D. [jiscnetskills]. (2014). *Visitors and residents* [video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=sPOG3iThmRI&ab\\_channel=jiscnetskills](https://www.youtube.com/watch?v=sPOG3iThmRI&ab_channel=jiscnetskills)



# Acercas del virus, la digitalización del mundo y la educación:

*reflexiones en tiempos de  
excepcionalidad*

*Florencia Camila Ayelén Ávila\**  
*Milagros del Pilar Chain\*\**

\* Profesora en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC) y maestranda en Pedagogía (FFyH-UNC). Miembro investigadora del proyecto “Variedades Conceptuales del Poder, Prácticas Políticas y Educativas” y del proyecto “Ontología social y poder. Dimensiones conceptuales, políticas, educativas y culturales” con aval académico de la Secretaría de Ciencia y Técnica (Secyt 313/16) de la UNC.

 [florenciaavila9413@gmail.com](mailto:florenciaavila9413@gmail.com)

\* Licenciada en Filosofía (FFyH-UNC). Desde 2015, se desempeña como docente adscrita a la cátedra de Filosofía de la Historia en la misma universidad. Ha sido miembro investigadora del proyecto “Variedades Conceptuales del Poder, Prácticas Políticas y Educativas” y del proyecto “Ontología social y poder. Dimensiones conceptuales, políticas, educativas y culturales” con aval académico de la Secretaría de Ciencia y Técnica (Secyt 313/16) de la UNC.

 [pilarchain@hotmail.com](mailto:pilarchain@hotmail.com)

# Presentación

En este escrito, nos proponemos reflexionar acerca de los aportes que ofrecen algunos pensadores para tratar la cuestión epidémica actual. Es sabido que esta pandemia y la propagación del COVID-19 han representado una alteración a nivel mundial, cuyas consecuencias a nivel socio-político y económico todavía no logran ser dimensionadas completamente. En paralelo con esta situación, cabe señalar la creciente fuerza con la que las nuevas tecnologías y el mundo de la virtualidad —bajo los efectos de esta epidemia— han ganado aún más terreno a escala global. En este escrito, nos planteamos la cuestión del quehacer del sistema educativo de nuestro país, si entendemos que las sociedades venideras quedarán definidas en términos de *progreso* científico y tecnológico o si, como aseveran algunas teorías contemporáneas, nos dirigimos como sistema-mundo hacia un *nuevo orden* dado en clave de *big data*.

Ciertamente, bajo esta perspectiva una de las cuestiones que surge es repensar la problemática a la que se enfrenta la mayoría de los sistemas educativos y, en particular, el de Argentina. Ya que las profundas desigualdades que afronta nuestra sociedad en materia socio-económica configuran una serie de escenarios complejos para dar respuesta a la continuidad pedagógica de estudiantes y docentes, tal como demanda una futura cultura digitalizada.

## Algunas consideraciones en torno al COVID-19

Entre diciembre de 2019 y enero de 2020, se recibieron las primeras noticias acerca del brote de un virus que se propagó de manera considerable en China, más precisamente, en la provincia de Wuhan, hoy señalada como el lugar en el que tuvo origen el COVID-19. Hasta ese momento, no se sabía con exactitud de qué se trataba este brote ni las magnitudes que alcanzaría a nivel mundial. Para esa fecha, el virus solamente había afectado a ciertas zonas de Corea del Sur o Irán. Fue recién con el brote de Italia y, posteriormente, en España, que entramos en estado de alarma, pues sobrepasados de información por los

medios de comunicación, escuchábamos de este lado del continente cómo esos países habían sido superados por un virus<sup>1</sup> que surgió, al parecer, en los mercados chinos.

En el caso de COVID-19 y SARS, se presume que provino de murciélagos, aunque se culpa al consumo de estos en mercados asiáticos, en realidad el consumo de animales silvestres en forma tradicional y local no es el problema. El factor fundamental es la destrucción de los hábitats de las especies silvestres y la invasión de estos por asentamientos urbanos y/o expansión de la agropecuaria industrial, con lo cual se crean situaciones propias para la mutación acelerada de los virus. (Ribeiro, 2020, p. 51)

Recién el 2 de marzo de 2020, se notificó el primer caso de coronavirus en Argentina y, el 19 del mismo mes, se declaró el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) como una medida excepcional que el Gobierno nacional adoptó en un contexto crítico como este.

Efectivamente, la estrategia de contención del virus en nuestro país ha sido tomada del modelo europeo, donde se actuó en consecuencia con las advertencias de la Organización Mundial de la Salud. Así, países como Italia, España, Francia y Alemania se apegaron a las llamadas *técnicas estrictamente disciplinarias* y dispusieron como medidas de prevención el confinamiento domiciliario de la totalidad de su población. Por otro lado, la estrategia llevada a cabo por Corea del Sur, Taiwán, Singapur, Hong-Kong, Japón e Israel incorporó técnicas denominadas de *biovigilancia*, pues

(...) aquí el énfasis está puesto en la detección individual del virus a través de la multiplicación de los tests y de la vigilancia digital constante y estricta de los enfermos a través de sus dispositivos informáticos móviles. Los teléfonos móviles y las tarjetas de crédito se convierten aquí en instrumentos de vigilancia que permiten trazar los movimientos del cuerpo individual. (Preciado, 2020, p. 177)

---

1 “En lo que va del siglo XXI hemos tenido, entre otras zoonosis: SARS (síndrome respiratorio agudo severo, 2002-2003), gripe aviar (H5N1, 2005, con sus variantes hasta la H7N9 en 2016-2017), gripe porcina (H1N1, 2009) y ahora COVID-19. Todas enfermedades generadas por un virus propio de animales, que logra entrar en un organismo humano, y a partir de allí propagarse como patógeno humano” (Cragolini, 2020, p. 44).

Si bien en ambos casos se puede decir que hay una *militarización de la vida social*<sup>2</sup>, al parecer el *big data* del mundo asiático resulta ser más eficaz para combatir el virus que el cierre de fronteras y el confinamiento domiciliario. En este punto, resulta interesante detenernos en el análisis que hace el filósofo surcoreano Byung-Chul Han acerca de estas dos formas de control biopolíticas de una sociedad. El autor, en su escrito “La emergencia viral y el mundo de mañana” (2020a), describe que las bases del éxito del control del SARS-CoV-2 en los Estados asiáticos, en comparación con Europa, Estados Unidos o Latinoamérica, yacen justamente en la vigilancia digital. En Asia, no solo se consulta a epidemiólogos o virólogos para combatir un virus o epidemia, sino también a los analistas o especialistas informáticos. En China, por ejemplo, “es posible esta vigilancia social porque se produce un irrestricto intercambio de datos entre los proveedores de Internet y de telefonía móvil y las autoridades, prácticamente no existe la protección de datos de los usuarios” (Han, 2020a, p. 99). En el mundo asiático, pareciera no prevalecer un ámbito conocido como *esfera privada*. Lo más preocupante para el autor es que, en estas sociedades, no existe ningún tipo de conciencia crítica acerca de la vigilancia digital o *big data* realizada por el Estado. Por tanto, se puede decir que los “(...) dispositivos globales de vigilancia informática a través de satélites son índices de la nueva gestión semiótico-técnica digital” (Preciado, 2020, p. 172).

Sin embargo, no se puede dejar de señalar aquí que tanto China como los otros Estados asiáticos parecen haber sido más eficientes a la hora de controlar la epidemia y la propagación del virus, lo que supone la posibilidad de que el modelo de control poblacional digital se convierta en un referente para el resto del mundo.

Siguiendo con estos lineamientos, podemos hipotetizar que un mayor modelo de control tecnológico a escala global coloca a los Estados asiáticos como futuras potencias mundiales. Pues, la crisis producida por el COVID-19 nos muestra algo que se viene gestando desde hace mucho y que tiene que ver con la crisis de nuestro sistema capitalista. Algunos autores aseveran que las nuevas tendencias se orientan hacia

---

2 “El coronavirus, más que una enfermedad, parece ser una forma de dictadura mundial multigubernamental policíaca y militar” (Galindo, 2020, p. 120).

la “(...) militarización de la sociedad, declive hegemónico de Estados Unidos y ascenso de Asia Pacífico, fin de la globalización neoliberal” (Zibechi, 2020, p. 113). Efectivamente, si pensamos en China como la segunda mayor economía del mundo, sumado a “la cohesión de su población y a su gobierno eficiente” (Zibechi, 2020, p. 114), no es difícil predecir que su modelo logre imponerse tanto para las democracias europeas como para las de Estados Unidos y Latinoamérica.

El riesgo, según Byung-Chul Han, es que si esto ocurre, el mundo occidental se estaría disponiendo hacia un totalitarismo digital, pues todos los datos de un sujeto se hallan en la red y esto hace vulnerables sus libertades individuales. Estamos en una época de hiperconectividad, donde la aceleración de la vida social digital agiliza el proceso de teleproducción y teleconsumo humano. Es decir, las sociedades estarían orientadas hacia un hipercapitalismo que coincide cada vez más con la vigilancia total y la explotación total (Han, 2020b). El filósofo piensa, justamente, que esta crisis económica producida por la pandemia es más bien ventajosa y que “el capitalismo<sup>3</sup> continuará aún con más pujanza” (Han, 2020a, p. 110).

El filósofo Giorgio Agamben (2020) escribía a comienzos de la pandemia que la intervención militar, el cierre de fronteras y las medidas económicas de emergencia podrían acarrear que el estado de excepción se convierta en un paradigma de normalidad. En relación con estas aseveraciones, Byung-Chul Han (2020a, 2020b) señala que, en realidad, lo preocupante es que un régimen policial digital como el chino se imponga en el resto de las democracias, pues el estado de excepción — al que se refiere Agamben— ya no quedaría limitado solamente a la dimensión política, sino también a la dimensión tecnológica y científica. Y, en este sentido, se podría hablar de una auténtica técnica soberana.

Ahora bien, retomando la cuestión que nos planteamos en este escrito, la pregunta es qué sucede con los países latinoamericanos que se han nutrido de ambas formas de control, desde la militarización policial de confinamiento en nuestras casas hasta la militarización tecnoló-

---

3 “A medida que la crisis secular del capitalismo adquiera un carácter aparentemente no-económico, nuevas epidemias, hambrunas, inundaciones y otros desastres ‘naturales’ se utilizarán como justificación de la ampliación del control estatal, y la respuesta a esas crisis funcionará cada vez más como una oportunidad para ejercer nuevas herramientas no probadas para la contrainsurgencia” (Chuang, 2020, p. 61).

gica. Es decir, cómo se pueden replicar las mismas medidas adoptadas en otros países, si pensamos en las condiciones reales de vida que se tiene en estas latitudes.

Esta crisis provocada por la pandemia ha dejado en evidencia la falta de protección social, el deterioro de los sistemas públicos de salud y la desigualdad en la región. Se sabe muy bien que los países latinoamericanos padecen de economías en crisis o emergentes desde hace décadas y estos efectos se vieron profundizados aún más con el conflicto económico a nivel mundial. Entonces, es muy difícil lograr establecer un punto de referencia entre las características socioeconómicas de países como el nuestro y las economías europeas o chinas.

Del mismo modo, las desigualdades en la administración de la vida misma que tienen, en general, los países latinoamericanos, como la precarización laboral, sistemas sanitarios deficientes, desigualdad de oportunidades en los grupos vulnerables, especialmente, en los que se encuentran en situaciones humanitarias y de conflicto —por mencionar algunos—, se hace aún más patente si —como mencionamos arriba— nos dirigimos como sociedades hacia a un mundo digitalizado. De modo más aclarativo, la generalización del uso de tecnologías informáticas móviles y el uso de la inteligencia artificial visibiliza la fisura ya existente entre los sectores que han sido más desfavorecidos tras la crisis producida por el coronavirus.

Es evidente el lugar central que ocupa el uso de las tecnologías en la actualidad y, si bien esto no es una novedad, el COVID-19 potenció el intercambio de información a gran velocidad. Efectivamente, el confinamiento produjo que nuestros hogares se conviertan en centros de producción, gestión y consumo de economías, lo que se denomina como teletrabajo o teleproducción. Así, la brecha entre el espacio público y el ámbito privado quedó completamente desdibujada.

Los diversos dispositivos móviles y ordenadores resultaron ser herramientas fundamentales para el teletrabajo. Estudiamos y nos formamos de manera virtual, hacemos gimnasia o tomamos clases de yoga a través de una pantalla, leemos noticias y nos informamos por Twitter o Google. Compramos productos por Mercado Libre y nos convertimos en espectadores *seriales* de series por Netflix u otras plataformas de streaming. El sistema de pagos y cobros de nuestros servicios e impuestos se realiza de modo *online* y, por último, nos relacionamos con

otros por Facebook, Instagram o WhatsApp. De hecho, todos nuestros datos ya fueron empuñados desde que tenemos una cuenta de correo electrónico y la función GPS nos localiza donde quiera que estemos.

En estas circunstancias, no parece extraño decir que nos dirigimos hacia un *nuevo orden del mundo* dispuesto en términos de *big data* o macrodatos como es el que utiliza el mundo asiático para profundizar las técnicas biopolíticas<sup>4</sup> de control poblacional.

Ahora bien, una vez alcanzadas las siguientes consecuencias socio-políticas de pensarnos como mundo digitalizado, nos replanteamos cómo afronta Argentina los desafíos que se imponen en materia tecnológica y, más precisamente, en el ámbito educativo. Según la UNESCO, desde el 2001, se estableció una cooperación entre organismos oficiales y empresas privadas que permitió desarrollar nuevas tecnologías de la información. Pero, las desigualdades ya inherentes de los países que conforman América latina para el uso de estas herramientas y la disponibilidad de estos recursos tecnológicos en la experiencia educativa se vieron profundizadas significativamente tras la pandemia. En este contexto, repensamos algunas cuestiones acerca del papel o rol que juega el sistema educativo en nuestro país, es decir, su quehacer como institución formadora, bajo esta perspectiva tecno-científica en la que ya nos hallamos inmersos.

## Una lectura de la educación en el marco de las transformaciones actuales

En tiempos donde se asume la necesaria articulación de las mediaciones tecnológicas en el conjunto de las prácticas sociales, nos preguntamos: ¿Qué desafíos se configuraron para dar respuestas a la pandemia en el ámbito educativo? ¿Cuáles son las posibilidades y límites de las tecnologías para abordar la continuidad pedagógica? ¿Qué nuevos espacios y tiempos escolares se (re)definen en el marco de la pandemia?

Siguiendo el informe publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo (2020), América Latina afrontó un escenario complejo para la

---

4 "Una biopolítica digital que acompaña a la psicopolítica digital que controla activamente a las personas" (Han, 2020a, p. 102).

puesta en marcha de la continuidad pedagógica. La crisis de COVID-19 presenta un contexto de profundas desigualdades económicas, sociales y culturales, donde las iniciativas para acompañar y sostener las trayectorias educativas se ven demarcadas por situaciones familiares, las condiciones urbanas y barriales, el acceso a la conectividad a internet, la disposición de recursos digitales, entre otras.

Según el informe, desde antes de la pandemia, escasos países contaban con conectividad y herramientas digitales para apoyar el proceso de enseñanza. En este contexto, la crisis impone efectos negativos en los distintos sectores sociales, incluidos particularmente la salud, la educación y el trabajo, y se profundiza la pobreza. Ciertamente, la desigualdad en el acceso a propuestas educativas a través de la virtualización, aumenta las brechas en materia de acceso a la información y el conocimiento. Aquí, se pueden comprender estas brechas desde una perspectiva multidimensional, puesto que no se trata solo de una diferencia de acceso a equipamiento, sino también respecto del conjunto de habilidades que se requieren para acompañar el proceso educativo que hoy se realiza en el hogar (UNESCO, 2020).

En Argentina, cuando se decreta el ASPO —durante el primer mes de clases del ciclo lectivo—, se suspende uno de los núcleos fundamentales de la escuela, que es la presencialidad, lo colectivo, la proximidad, la interacción *cara a cara*, y se suspende, por lo tanto, “buena parte de las herramientas teórico-prácticas del saber ser y hacer docente —y también del oficio de estudiante—” (Núñez, 2020, p. 181).

En el plano de las políticas educativas, el Ministerio de Educación de la Nación puso en marcha un conjunto de acciones con la intención de abordar la suspensión de clases presenciales y generar un acompañamiento que intente sostener el lazo social de docentes y estudiantes con la escuela. Se configura un aspecto novedoso de intervención política en dirección a poner en marcha acciones tendientes a garantizar el derecho a la educación en todos los niveles del sistema. Se trata de un reposicionamiento<sup>5</sup> del Estado en promoción de una continuidad pe-

---

5 Reposicionamiento en relación con la desinversión educativa producida entre 2016-2019, la cual, junto al desmantelamiento de programas sociopedagógicos y del programa Conectar Igualdad, precarizaron las condiciones de escolarización de nuestras y nuestros estudiantes, así como las capacidades estatales para construir adecuadas condiciones de escolarización (Gutiérrez et al., 2020, p. 2).

dagógica de las escuelas ante el contexto de contingencia. En palabras de Puiggrós (2020), “la situación de pandemia abrió el espacio para la producción de contenidos por parte de un Estado responsable” (p. 37).

El discurso de continuidad pedagógica se proyecta en la producción de nuevos textos, estrategias y herramientas, materializadas en el Programa Educativo “Seguimos Educando”<sup>6</sup>, en la emisión de canales audiovisuales a través de medios de comunicación públicos<sup>7</sup> y en la elaboración y distribución de materiales impresos para las comunidades educativas<sup>8</sup>. Se trata de acciones y prácticas que promueven el acceso a contenidos educativos puestos a disposición de la escuela y las familias.

A pesar de estas acciones, la pandemia dejó en evidencia la *desigualdad en la respuesta* (qué hacen los sistemas educativos de cada provincia, qué hacen las escuelas, qué hacen las y los docentes) y la desigualdad en el acceso a esa respuesta (Nuñez, 2020). Se hace referencia, por ejemplo, al problema de conectividad, la falta de dispositivos, el no contar con espacios donde realizar actividades, con acompañamiento, con referencias, con materiales, con alimentos. En palabras de Birgin (2020), “la escuela hoy se propone como una escuela que, en primer lugar, tiene cuadernillos para todos los niveles. Cuadernillos que, en el caso de los sectores más vulnerados, llegan a las casas junto con los bolsones de comida” (p. 22).

En este sentido, las transformaciones sociales, culturales y económicas que puso de relieve la pandemia impactaron en los modos de percepción, de construcción de la subjetividad, en los consumos culturales de los sujetos, donde los recursos tecnológicos se constituyen de manera exclusiva como único medio para la producción, transmisión y apropiación del conocimiento. Si bien hace un tiempo somos testigos de dichos cambios, los cuales se expresan en el entramado sociocul-

---

6 Este incluye recursos de autoaprendizaje, sugerencias para familias y docentes, películas, entrevistas, propuestas didácticas y de comunicación a través de redes sociales y herramientas de videoconferencia, propuestas para el tiempo libre y agenda de eventos en línea.

7 Televisión Pública Argentina y sus repetidoras, Encuentro, Paka Paka, DeporTV, Radio Nacional y Cont.ar.

8 A fin de priorizar a aquellas en situación de aislamiento, ruralidad y contextos de alta vulnerabilidad social.

tural de la vida cotidiana y en las relaciones entre los sujetos, algunos discursos apuntaban a situar la potencialidad de la conectividad y el uso de las tecnologías, signadas por el eslogan de la “velocidad y conexión sin límites” (Cabrera, 2008, p. 33). Sin embargo, el contexto de pandemia puso de manifiesto la contracara en el alcance de las tecnologías y, por supuesto, de la conectividad, en tanto las desigualdades en el acceso a los recursos digitales y a los saberes a emplear en su uso están determinados por las profundas brechas socio-económicas y culturales.

A nivel de las prácticas educativas, las tensiones entre incorporar las tecnologías —o no— como herramientas en las situaciones de enseñanza devinieron en su reconocimiento como (casi) el único medio para sostener la relación pedagógica. Una situación paradigmática la constituye el *celular*, en principio, un dispositivo fuertemente resistido —incluso sujeto a sanción por su uso en las prácticas escolares presenciales—, pero que, en este contexto, adquiere cada vez más funciones y utilidades, convirtiéndose en el dispositivo estelar (Gutiérrez et al., 2020). Siguiendo los resultados preliminares de la Encuesta sobre Enseñanza y Aprendizaje en Tiempos de Cuarentena publicados por el Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación (2020), el celular es el medio de comunicación esencial entre docentes y estudiantes. El 70 % de la población estudiantil argentina encontró a través de WhatsApp un lugar imprescindible como espacio de intercambio más *rápido* y *al instante* a través del cual desarrollar diversas interacciones tales como envío de tareas, espacio de dudas e inquietudes, avisos institucionales, recordatorios de reuniones entre la comunidad educativa. A su vez, opera como espacio de *borrador* donde se planifica la clase con otros docentes, se comparten recursos educativos o bien resulta un lugar de consulta con un *otro* para generar propuestas. En efecto, el WhatsApp se convirtió en el telón de fondo para una diversidad de instancias en pos de recrear la escuela y el aula.

En este sentido, en cada práctica pedagógica se resignifica la pregunta por la continuidad del proceso educativo, enmarcada en singulares decisiones y acciones de acuerdo con cada contexto. Al respecto Magnani (2020) expresa que

algunos encontraron la forma y los recursos de repreguntar “tecnología sí, pero ¿cómo?” una pregunta que encuentra respuestas con sentido

pedagógico para mostrar que lo que en apariencia es igual en realidad esconde funcionamientos y efectos que no dan lo mismo. (p. 86)

En concordancia con ello, Bordignon *et al.* (2020) mencionan que, en los contextos donde es posible acceder a una conexión de internet, cada quien recurrió a lo que tenía a mano (a veces más, a veces menos) para continuar el diálogo con los estudiantes, a través de WhatsApp, correo electrónico, YouTube, Moodle, Google Classroom, Zoom, Jitsi, Meet y más.

A su vez, y al interior de los encuentros educativos desarrollados en las plataformas aludidas anteriormente, cabe la pregunta por el cómo se dispone el encuentro: ¿Qué mediaciones son las pertinentes? ¿Cómo transmitir los contenidos? Así, es posible identificar que las clases y el pizarrón encuentran nuevas formas de expresión a través de la utilización de aplicaciones como Genially, Canva, Prezi, Vocaroo, Audicity, Padlet, Drive, Kahoot, Mentimeter, entre otros. Estas nuevas formas de construir la clase dan cuenta de una verdadera *invención del hacer* de los docentes y la implementación de saberes prácticos al tomar un conjunto de decisiones didácticas con respecto al diseño, la selección de contenidos y su puesta en escena, donde el uso de las tecnologías no dan lo mismo, ya que se pueden recrear las relaciones educativas por medio de diversos lenguajes que, en algunos casos, se constituyen en potenciales y en otros, en limitaciones debido a los *datos de conectividad* que requieren para el recorrido por estas aplicaciones. En consecuencia, “muchos nombres que no significaban nada para docentes, estudiantes y padres repentinamente se transformaron en espacios de intercambio adonde «ir» para tener reuniones, clases, ensayos o fiestas, saturando los dispositivos con los que se contaba” (Magnani, 2020, p. 86).

Las situaciones precedentemente aludidas dan cuenta de que son necesarias ciertas condiciones para el proceso de aprendizaje, pero también para el enseñar desde entornos virtuales. La construcción de las respuestas tanto a nivel de las políticas educativas como de las prácticas pedagógicas demuestra intervenciones innovadoras —en tiempo récord y signadas por la fuerte incertidumbre del contexto— donde se revaloriza el sostenimiento del vínculo pedagógico y la transmisión de contenidos.

Por último, consideramos esencial comprender las tecnologías, en particular, las tecnologías educativas, desde una dimensión socio-histórica, ya que es posible identificar, en el devenir de las sociedades, singulares relaciones con las tecnologías, con sus condiciones de acceso y usos. Así, se reconfiguran las relaciones entre Estado, educación, sociedad y tecnologías en pandemia, cuyos compromisos son necesarios para pensar formas de tramitar la emergencia sanitaria, mitigar sus efectos y preservar las trayectorias educativas en el largo plazo.

## Reflexiones finales

En este escrito, nos hemos propuesto exhibir algunas reflexiones en torno a la pandemia del COVID-19 como fenómeno global. Es bien sabido que la epidemia pone en evidencia algo que ya de algún modo se venía anticipando y es la crisis de nuestro sistema capitalista. Es decir, la concentración de la riqueza, el calentamiento global, la superpoblación, el consumismo, la contaminación, el extractivismo son todos causantes —si se puede decir de este modo— de que hoy estemos atravesando por este momento tan singular. A nivel mundial, todavía no se pueden prever las verdaderas dimensiones de las secuelas que deberán afrontar los países en materia socio-política y económica.

Ahora bien, no hemos pretendido, en este trabajo, explayarnos mucho más acerca de estas cuestiones, pero sí hemos puesto de relieve el impacto profundo que, en este contexto de epidemia, han adquirido las tecnologías y el mundo de la virtualidad a escala global. Si bien esto no es una novedad, pues el avance en materia tecnológica se viene sintiendo desde hace varios años ya, con la COVID-19 el progreso técnico-científico se ha profundizado considerablemente.

De acuerdo con el filósofo Byung-Chul Han, nos dirigimos hacia un nuevo orden del mundo dado en clave del *big data*, pues no es difícil suponer ya que todos los datos de un sujeto se hallan en la red. Estamos en un período de hiperconectividad, donde la aceleración de la vida social digital agiliza el proceso de hipercapitalismo, es decir, de teleproducción y teleconsumo humano.

Bajo esta perspectiva, nos pareció interesante abordar ciertas cuestiones que involucran al sistema educativo de nuestro país. Precisamente, en tiempos de contingencia como el que estamos atravesando

do, es necesario replantearse el quehacer pedagógico y su accionar a nivel formativo en un contexto orientado al uso de herramientas y disponibilidad tecnológicas. Pues, la crisis por la pandemia visibiliza las desigualdades inherentes a nivel socio-económico que imperan en nuestro territorio; y también, nos advierte del gran desafío que supone para la educación dar respuesta a las demandas de una futura cultura digitalizada.

De modo no previsible, la pandemia supuso una revalorización de la tarea docente y de la escuela como espacio indispensable para la transmisión de conocimiento. Siguiendo los aportes de Masschelein y Simons (2014), la “piedra de toque” que hace que una escuela sea escuela (a diferencia de otros ámbitos de aprendizaje) es que garantiza tiempo, espacio y materia de estudio a todos los niños, jóvenes y adultos sin importar su condición. La escuela puede suspender (y suspender no es ignorar sino interrumpir) categorizaciones sociales y desafiar a todos en tanto estudiantes.

En este contexto de contingencia, se vuelve imprescindible problematizar para avanzar en un cuestionamiento que, *desde la dificultad*, se pregunte por las posibilidades. *¿Cómo pensar la educación, las nuevas relaciones y vínculos con lo social que se están tejiendo en este contexto de emergencia? ¿Cómo tematizar y problematizar las realidades de las escuelas por venir? ¿Cómo reconsiderar el papel de las tecnologías en estos cambios?* Son preguntas que seguirán vigentes en los tiempos de pandemia, pero también interrogantes que se resignificarán y se hará necesario sostener, si hipotetizamos un posible contexto orientado hacia una *digitalización del mundo*.

En esta dirección, la pandemia nos podría hacer pensar como sociedad en un fortalecimiento de nuestras relaciones, guiadas por los sentimientos de solidaridad, colaboración y, también, por la responsabilidad en el cuidado del otro, como dimensiones fundamentales de la supervivencia que serían irremplazables en el marco de una cultura digitalizada.

## Bibliografía consultada

- Agamben, G. (2020). La invención de una epidemia. En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan* (pp.17-21). ASPO.
- Birgin, A. (2020). Educación en cuarentena. En M. Maggio et al., *Bitácora de Cuarentena, para docentes y pedagogues*. <https://catedradatos.com.ar/media/Bitacora-de-Cuarentena-junio-2020.pdf>
- Bordignon, F. et al. (2020). Relevamiento nacional a los diversos actores del sistema educativo (estudiantes, padres y madres, docentes y directivos) de los diferentes niveles. Informe preliminar OIS-TE: enseñanza y aprendizaje en tiempos de aislamiento. *Ec-REVISTA DE ADMINISTRACIÓN Y ECONOMÍA*, 3(4), 79-84.
- Cabrera, D. (2008). Las promesas de las nuevas tecnologías. *El Monitor*, 18. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor18.pdf>
- Chuang (2020). *Contagio social. Guerra de clases microbiológica en China*. Lazo Negro.
- Cragolini, M. (2020). Ontología de guerra frente a la zoonosis. En P. Amadeo (ed.), *La Fiebre* (pp. 39-48). ASPO.
- Galindo, M. (2020). Desobediencia, por tu culpa voy a sobrevivir. En P. Amadeo (ed.), *La Fiebre* (pp. 119-128). ASPO.
- Gutiérrez, G. et al. (2020). Recuperar la escuela como espacio y tiempo de igualdad. *Educación en Córdoba*, 37.
- Han, B-C. (2020a). La emergencia viral y el mundo de mañana". En P. Amadeo (ed.), *La Fiebre* (pp. 97-112). ASPO.
- Han, B-C. (2020b, 2 de julio). Byung-Chul Han: El hipercapitalismo de la transparencia *ARTEMISAZINE*. <https://www.artemisazine.com/2020/07/byung-chul-han-el-hipercapitalismo-de.html>

- Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 85-103). UNIPE, Editorial Universitaria.
- Marinelli, H. et al. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Nuñez, P. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 175-189). UNIPE, Editorial Universitaria.
- Preciado, P. B. (2020). Aprendiendo del virus. En P. Amadeo (ed.), *La Fiebre* (pp. 163-185). ASPO.
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33-43). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Ribeiro, S. (2020). La fábrica de pandemias. En P. Amadeo (ed.), *La Fiebre* (pp. 49-58). ASPO.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Zibech, R. (2020). A las puertas de un nuevo orden mundial. En P. Amadeo (ed.), *La Fiebre* (pp. 113-118). ASPO.



# Repercusiones psicosociales generadas en estudiantes universitarios ante la imprevista virtualización de los procesos educativos

*Sandra María Gómez\**

*Dora Lucía Laino\*\**

\* La Mgter. Sandra María Gómez es profesora adjunta por concurso en Teorías Psicológicas del Sujeto y Profesora Asistente Interina en Pedagogía (Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH-UNC). Directora de un Proyecto de Investigación inscripto en el CIFFyH (FFyH-UNC).

 [sgomezvinales@gmail.com](mailto:sgomezvinales@gmail.com)

\*\* La Dra. Dora Lucía Laino es profesora titular por concurso hasta el año 2015 en Teorías Psicológicas del Sujeto (Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH-UNC). Actualmente, es Consultora Académica en un Proyecto de Investigación inscripto en el CIFFyH (FFyH-UNC).

 [luciaonial@gmail.com](mailto:luciaonial@gmail.com)

# Introducción

En estas páginas, queremos compartir algunas reflexiones que se generaron a partir de las respuestas dadas por estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, quienes cursaron el primer cuatrimestre de 2020 en virtualidad. Se trata de comprender las repercusiones subjetivas, sociales y cognitivas que ha producido la acelerada transformación de la presencialidad a la virtualidad educativa y los esfuerzos adaptativos que los sujetos han debido activar para sobrellevar la incertidumbre generada por la pandemia, el aislamiento social y las nuevas condiciones a fin de sostener la continuidad pedagógica.

La educación no es un proceso natural, implica decisiones y ajustes a condiciones imperantes en cada campo de acción, tanto en un tiempo de transición como en uno estabilizado. Son decisiones tomadas en función de lo conocido, de las experiencias previas, porque se mira la realidad desde un espejo retrovisor. En enero, en estas latitudes, ya se escuchaba sobre el virus; sin embargo, era impensable que llegara de modo tan acelerado a nuestro país. El retrovisor no incluía, en su perspectiva, una pandemia.

La situación sanitaria se definió en un contexto de emergencia en el que el Gobierno nacional debió asumir el problema político-sanitario para poder afrontar la epidemia. Su apuesta fue por la vida, procurando que la población asumiera la imperiosa necesidad colectiva de cuidado del otro. De este modo, se buscó que prevalezca la salud colectiva por sobre la lógica imperante del mercado. Entre las decisiones políticas, hubo una estrategia sanitaria que impactó directamente en las instituciones educativas: la interrupción de las clases presenciales junto con los concomitantes y múltiples procesos desplegados para garantizar la continuidad pedagógica, entre ellos la virtualización de la enseñanza. La enseñanza formal y las acciones para aprender, que se daban regularmente en el aula, se comenzaron a sostener desde los hogares.

Así, frente a este fenómeno inusitado, como docentes e investigadores, se nos presentó la necesidad de reflexionar sobre lo que estábamos viviendo. En este sentido, y acorde a esta convocatoria, es que compartiremos nuestras elaboraciones sobre una inquietud principal, la cual fue surgiendo en relación con poder identificar y caracterizar

las diversas repercusiones psicosociales generadas por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en los sujetos, enfocándonos, particularmente, en los aspectos relativos a las adaptaciones para el aprendizaje. Para ello, las preguntas que orientaron la búsqueda fueron: ¿qué nuevas acciones han tenido que desplegar las y los estudiantes para aprender en la virtualidad?, ¿qué cambios identifican entre aprender en presencialidad y aprender en virtualidad?, ¿cómo se han dado las interacciones intersubjetivas mediadas por los aparatos tecnológicos?, ¿qué se modificó en las rutinas y qué adaptaciones debieron hacer para estudiar en virtualidad?

El objetivo central fue poder indagar las transformaciones en las formas de acción de las y los estudiantes, cambios suscitados como consecuencia del ASPO que repercutió sobre la vida social y sobre la vida universitaria. Nos interesa identificar, desde la voz de los estudiantes, lo que ellos expresan respecto de dichas transformaciones y los efectos psicosociales que pudieron tener.

La indagación se hizo sobre una población constituida por estudiantes de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Para relevar la información, se construyó un formulario en línea, conformado por preguntas cerradas y abiertas. Este se diseñó a partir de ciertos ejes que hicieron posible enfocar distintos aspectos del proceso de cursado de las y los estudiantes, desde fines de marzo hasta mediados de junio de 2020. Dichos ejes organizaron la encuesta, en la cual se consideraron referencias sociodemográficas, condiciones de acceso tecnológico, modificaciones en las prácticas de estudio y en los intercambios en la virtualidad, efectos del aislamiento y estados de ánimo, situaciones institucionales, modos de sostén psicosocial. Se envió el formulario a 200 estudiantes y, finalmente, la muestra se conformó por 73 estudiantes que respondieron de modo voluntario.

Compartimos, en esta producción, algunas de las interpretaciones sobre los cambios y adaptaciones que realizaron las y los estudiantes, los cuales se impusieron como necesidad ante el imprevisto y precipitado paso de la educación presencial a la virtual, y hacemos especial énfasis en las transformaciones originadas por la nueva forma de cursado.

# Tramitar y asumir los cambios ocasionados por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio

Jean Piaget (1969, 1975, 1979, 1982) fue el primero en hablar de epigénesis. Sus múltiples investigaciones sobre la construcción de las posibilidades cognoscentes en diferentes etapas permitieron sostener una epistemología constructivista en la que conceptos como equilibración, estructura, génesis y epigénesis fueron centrales. También, lo es el de abstracción reflexionante que refiere a extraer conexiones de procesos o desde las propiedades de los objetos. Todo ello, supone adaptaciones que implican nuevos equilibrios que construyen posibilidades de acción diferentes. Esto es lo requerido en esta circunstancia excepcional que estamos viviendo.

Más allá de la formación biológica de base de este epistemólogo, él pudo ofrecer aportes para interpretar la educación y las adaptaciones cognoscentes cuando cambian las condiciones contextuales y se producen procesos epigenéticos que introducen novedades no anticipadas por las acciones habituales. Afirmó:

(...) la sociedad es la unidad suprema y el individuo no llega a sus invenciones o construcciones intelectuales más que en la medida en que es la sede de interacciones colectivas, cuyo nivel y valor dependen, naturalmente, de la sociedad en su conjunto. El gran hombre que parece crear corrientes nuevas no es sino un punto de intersección o de síntesis de ideas elaboradas por una cooperación continúa, e incluso cuando se opone a la opinión reinante responde a necesidades subyacentes de las que no es la fuente. (Piaget, 1969, p. 337)

Por otra parte, y en concordancia con lo anterior, Pierre Bourdieu (1994, 1998, 1999) elaboró una sociología constructivista en la que demuestra que el habitus permite al sujeto moverse como pez en el agua en su propio campo, pero no sucede lo mismo cuando cambia el contexto como sucede hoy. El capital cultural se construye, no es natural ni se obtiene en un acto de compra. Requiere disponer de formas de acción compatibles con cada campo. Además, su posición en el campo

social configurará su forma de vivir y significar la situación actual, con mayor o menor fragilidad.

El mundo de la vida, considerado por Jürgen Habermas (1999, 2011), alude a ese contexto que se transformó con la pandemia, haciendo que ya no haya supuestos compartidos que faciliten las acciones comunes, en general, y las de la vida universitaria, en particular. En esta circunstancia que afecta a todos los países, podemos pensar que asistimos a un episodio histórico que delimitará un cambio de era en todos los campos de acción, no solo en el universitario.

Después de vivir la imposición de la religión de los mercados, la incertidumbre provocada por la pandemia puede dar lugar a sostener la expectativa de un mundo mejor, mundo en el que estos estudiantes podrían situarse.

## **Adaptaciones aceleradas: cambios espaciales y temporales**

Las condiciones impuestas por la pandemia obligaron a efectuar adaptaciones aceleradas, con cambios de rutinas, y exigieron el manejo de tecnologías que generaron tanto dificultades y deserciones como facilidades para unos pocos que ya manejaban los dispositivos requeridos en los intercambios educativos. Las formas de vinculación personal se modificaron y las posibilidades de acomodación a las circunstancias imperantes dependieron del equipamiento y del conocimiento del manejo de las tecnologías requeridas institucionalmente desde la universidad, así como de una subjetividad que pudiera adaptarse a la nueva realidad. No solamente son los aspectos materiales los que se requieren, sino que también se ponen en juego aspectos cognoscentes y subjetivos. Todo esto, se inserta en una historia subjetiva y social, individual y colectiva, que suministró las particularidades previas al momento del desencadenamiento de la pandemia.

Las prácticas y creencias compartidas en el recorrido educativo se corresponden con una realidad contextual común a los grupos de pertenencia. Las interacciones y autorregulaciones producidas durante el crecimiento y el desarrollo de los sujetos crearon esquemas de acción y hábitos con los que se enfrentaron las situaciones. Ahora, aparecieron

restricciones impensadas que obligaron a adaptar hábitos y esquemas aceleradamente.

Veamos algunas expresiones textuales del trabajo de campo realizado. Ante las preguntas ¿cómo te has organizado para estudiar en virtualidad? y ¿qué crees que ha sido lo prioritario?, leemos:

No he podido organizarme. Me resultó muy difícil durante la primera parte de la cuarentena, sobre todo. Es difícil no conocer a los profesores y compañeros, y tener que adoptar tan rápido una modalidad tan distinta. Pero también creo que es cuestión de acostumbramiento, el segundo cuatrimestre podría ser más factible de cumplirse debido a que las personas nos vamos adaptando a los modos de vivir en la cuarentena y queremos de alguna manera seguir haciendo nuestras actividades. Pero llevó su tiempo. (Encuesta N° 4, mujer, entre 21 y 25 años, docente, vive sola en el interior de Córdoba)

“Combino horarios de trabajo y estudio con ayudar a mi hijo con la tarea” (Encuesta N° 17, mujer, entre 41 y 45 años, docente, vive con pareja e hijos en la ciudad de Córdoba).

El tiempo se distribuye de modo diferente y el espacio material es uno solo en el que se organizan y concretan todas las actividades: domésticas, laborales, de estudio, entre otras. El hecho de que no haya diferenciación espacial anula el corte temporal entre acciones de tipo privado doméstico y las de carácter público ejecutadas en lugares de trabajo o estudio.

Este cambio ha generado dificultades organizativas superponiendo e indiferenciado tiempos específicos para cada tarea. La concentración de las acciones en el hogar obstaculiza dicha diferenciación.

“El tiempo y el espacio como tiempo y espacio otro para estudiar. Cuesta bastante estar en casa repleta de tareas y concentrarme para estudiar” (Encuesta N° 16, mujer, entre 36 y 40 años, docente, vive con pareja e hijos en la ciudad de Córdoba).

Queda evidenciado que lo habitual incorporado era cambiar de espacio, lo cual permitía diferenciar lo privado de lo público, las tareas hogareñas en un lugar propio y los intercambios educativos en otro público, con prácticas diferenciadas en momentos distintos.

Espacio, tiempo y materialidad se hallan afectados: “Estar todo el tiempo en un mismo lugar, ya nada en papel, todo en la computadora,

hace que por ahí sea un poco agotador y sea necesario organizar tiempos y dejar por momentos las pantallas” (Encuesta N° 28, mujer, entre 21 y 25 años, vive con los padres).

## **Interacciones mediadas por la virtualidad. Aprender con otros**

Las formas de acción grupales que se perciben y comparten brindan seguridad en la propia acción: el seguir al conjunto, el poder ratificar que se entendió, el compartir un criterio con otros situados en la misma posición. Lo que en la presencialidad se va dando de modo fluido ya no es igual y aumenta la inseguridad al responder.

En las clases presenciales, los intercambios intersubjetivos con profesores y pares tienen otra dinámica, y los registros verbales y gestuales posibilitan un encuentro más cercano que ofrece un soporte psicosocial a las acciones intelectuales. Es esa diferencia en los contactos vividos como cercanos en la presencialidad lo que los estudiantes identifican como falta.

¿Qué cambió en esa habitualidad áulica? ¿Cómo repercute? Esta expresión lo sintetiza:

Se ponen en juego distintas formas de vinculación con el material de estudio, la propia lectura, la interpretación de compañeros, la interpretación de docentes, la construcción colectiva que se hace del mismo, la visualización de cuadros, conceptos, relaciones en el pizarrón, en una presentación; su relación con casos prácticos, con ejemplos, con videos, etc. Ver y escuchar a docentes apasionados por lo que están expresando, no se asemeja a su exposición sentados frente a la compu, hablándoles al powerpoint, mandando un audio, etc. (Encuesta N° 4, mujer, entre 21 y 25 años, docente, vive sola en el interior de Córdoba)

Las disposiciones motrices y perceptivas requeridas son otras. La pantalla requiere esquemas de acción que no son los empleados desde el comienzo de la lectoescritura en cada historia de vida.

Son los esquemas de acción diferentes, que obligan a nuevas adaptaciones, lo que puede resultar agotador, porque ya no se emplean con fluidez aquellos habituales que requerían menos esfuerzo.

Que la interpretación de los textos la hace uno solo. No es lo mismo que te lo expliquen de manera virtual a estar uno cara a cara no solo con el profesor sino también con los compañeros y ahí poder debatir, sacar dudas, si bien en las aulas virtuales buscan eso, pero lamentablemente es imposible, hay una gran brecha entre virtualidad y presencialidad. Sufrimos de que no se entienden, se cortan los videos y demás... (Encuesta N° 33, mujer, entre 21 y 25 años, docente, vive con los padres en la ciudad de Córdoba)

Las conexiones no son las deseadas en muchos sentidos y la no cercanía inmediata de los pares, a la que estaban habituados, se sufre como carencia.

Por otra parte, los hábitos de la vida estudiantil compartida no pueden seguir y hay nuevas exigencias adaptativas individualizadas con desafíos técnicos diferentes no compartidos.

“Cambió todo. Falta el encuentro cara a cara con los otros. La construcción de conocimiento colectivo” (Encuesta N° 50, mujer, entre 21 y 25 años, docente, vive con los padres en el interior de Córdoba).

A su vez:

Todo. A mí, personalmente, me ayuda psicológicamente salir de mi casa y cursar en otro lugar. No es lo mismo tener clases todos los días en ciertos horarios, que tener con suerte una clase semanal o cada semana de por medio y donde no se explican del todo los temas, tampoco es lo mismo estar adentro, hay muchas distracciones, y el estado psicológico influye. (Encuesta N° 26, mujer, entre 21 y 25 años, vive con la pareja en la ciudad de Córdoba)

## **Efectos patémicos en los discursos de los estudiantes**

De las respuestas ofrecidas por los estudiantes, hay algunas que permiten identificar la intensidad de las emociones que han vivido o están viviendo al momento de responder. Hablamos de pasiones (Greimas y Fontanille, 2002), emociones que reducen la distancia entre el conocer y el sentir. La propuesta semiótica de estos autores permite pensar los actos lingüísticos en relación con los efectos que generan sobre otros y sobre sus pasiones. Son acciones de sentido que se realizan con pala-

bras, gestos, movimientos, las cuales fueron expresadas por los estudiantes de distinto modo en los enunciados escritos.

De esta manera, se identifica en los discursos la sensación de soledad y abandono, la cual se incrementa en quienes no solamente no esperaban condiciones semejantes, sino que, además, tienen particularidades subjetivas que llevan a sufrirla de un modo que jaquea la continuidad de la vida universitaria: “Muy sola. Un poco bajoneada. Con incertidumbre. Un poco perdida. Me costó seguir con la carrera por la falta de contacto” (Encuesta N° 51, mujer, entre 17 y 20 años, vive con los padres en la ciudad de Córdoba).

Se experimentan sentimientos de frustración y carencia que perturban: “Abrumada. Triste por haber dejado de lado las materias que había pensado cursar en la presencialidad” (Encuesta N° 63, mujer, entre 26 y 30 años, docente, vive sola en la ciudad de Córdoba).

Puede haber oscilaciones en el equilibrio subjetivo indispensable para poder construir conocimientos armónicamente. Se encuentran desgastados, la incertidumbre y el aislamiento genera efectos disfóricos.

“A veces triste y a veces bien” (Encuesta N° 70, mujer, entre 26 y 30 años, docente, vive sola en la ciudad de Córdoba). “Angustiada y con ganas de que todo pase” (Encuesta N° 31, mujer, entre 21 y 25 años, vive con los padres en la ciudad de Córdoba). “Causa cierta melancolía, estar sujeto a permisos para poder salir, poder ir a tal o cual lugar, como también en no poder estar en un contacto más cercano, con familiares, amigos, con las/los compañeros de clase” (Encuesta N° 40, hombre, entre 46 y 50 años, docente, vive en el interior de Córdoba). “Días malos con ganas de dejar todo y otros días mejores” (Encuesta N° 59, mujer, entre 26 y 30 años, docente, vive sola en la ciudad de Córdoba). “El estado de ánimo fue bastante cambiante, pero en este momento específico, bien” (Encuesta N° 55, hombre, entre 21 y 26 años, vive con los padres en la ciudad de Córdoba).

Es evidente el impacto subjetivo en las expresiones de los estudiantes. El esfuerzo por cumplir lo demandado en condiciones virtuales implica adaptaciones prácticas, pero no es solamente lo pragmático lo que entra en esta nueva exigencia. También, tienen que lidiar con los efectos patémicos de una subjetividad puesta a prueba, afectada por la incidencia de un gran cambio de contexto sin graduaciones que hagan

posible anticipar y permitir desempeños a partir de esquemas de acción ya existentes y entrenados. Lo abrupto de la mutación, del mundo de la vida transformado, es lo que no permite el empleo de esquemas previos con los que se desempeñaban hasta ahora y que estaban equilibradamente incorporados. Ahora, hay que construir todo con otras herramientas, con otras formas de acción y sin los acompañamientos y soportes de los que disponían con naturalidad. Estos, ahora, no son posibles y producen una sensación de pérdida, de tristeza por el duelo de lo que ya no está; algo que incrementa el esfuerzo, provoca malestar y extrañamiento.

Probablemente, también, a ello se agrega el malestar por el esfuerzo de los docentes, más exigidos y con menores márgenes de tolerancia y la frustración por las nuevas condiciones laborales.

Es, posiblemente, un momento en el que las convicciones de fondo y las prácticas habituales no alcancen para guiar las acciones. Un momento de revisión y reequilibración que reoriente rumbos, preferencias, alternativas.

## Reflexiones al cierre

El distanciamiento impuesto a causa de la pandemia obligó a todos a vivir de otra manera: con restricciones para reunirse y con la necesidad indispensable de equipamiento tecnológico con el que no todos contaban. Así, se agudizaron las diferencias, puesto que la ausencia de conectividad y equipamiento excluye y limita las posibilidades.

Estudiantes y docentes tuvieron que afrontar condiciones imprevisas. A la incomodidad, se le sumaron la incertidumbre, la ansiedad por las restricciones, el esfuerzo de adaptación veloz y el temor a algo desconocido. Ya no será la misma experiencia que tuvieron cohortes anteriores, esta quedará marcada por la pandemia, con vivencias y formas de intercambio diferentes. No se volverá a lo previo una vez que exista una vacuna. Muchas modalidades de acción previas a la pandemia ya no se reinstalarán.

Cabe pensar que, de la acción práctica (al estilo del cazador-recolector), se pasó a la representación y, de ella, a las operaciones, primero concretas, luego formalizadas y registradas en soportes materiales, los cuales ahora son virtuales con intercambios a distancia. Se trata de una

situación que perdurará después de la pandemia, sin necesidad de diferenciar como *educación a distancia* porque continuarán en la mayor parte de los procesos educativos.

La contingencia imprevista de la pandemia aceleró las transformaciones en curso, las cuales quedarán instaladas una vez transcurrida. A esta cohorte le correspondió transitar el esfuerzo adaptativo acelerado sobre la marcha. Las posteriores ya contarán con esta experiencia transitada por instituciones, docentes, estudiantes y no-docentes, así como ministerios y Estados municipales, provinciales y nacionales.

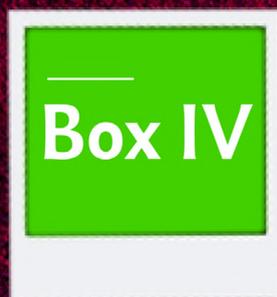
Son estos estudiantes y docentes del 2020 los que vivieron el impacto de la pandemia en sus situaciones de aprendizaje y enseñanza, donde las regulaciones se impusieron desde un saber médico y biológico que constituye otra cultura. Un conocimiento objetivista de raíz positivista condujo las decisiones institucionales en todos los niveles. Esto se agrega al malestar de quienes interpretan los hechos desde otras perspectivas epistemológicas no positivistas y se sienten interpelados y conducidos por una mentalidad diferente. Este choque de culturas también está presente en las regulaciones desencadenadas por la pandemia, que afectaron tanto a estudiantes como a docentes en su desempeño. El hecho de dictaminar el protocolo que permite a familiares despedir a un ser querido en terapia intensiva recién el 25 de agosto en la capital del país, situación que era impedida desde el 20 de marzo, muestra que muchos fueron tratados como objetos a aislar y no como personas con derechos humanos.

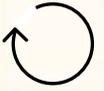
En un comienzo, se pudo suponer que sería menor el tiempo del distanciamiento social obligatorio, pero, con el transcurrir de los meses, se acentuaron las dificultades y/o perturbaciones en muchos y se debieron asumir condiciones para las que no estaban preparados ni contaban con los recursos necesarios.

Cabe pensar que la necesidad de concebir una educación permanente ya había sido planteada décadas atrás. Será a través del empleo de los dispositivos tecnológicos, ya definitivamente incorporados, que se concretará. Esta circunstancia definirá el cierre de una etapa y el comienzo de otra con diferentes características y probablemente, en muchos espacios, con distintos protagonistas.

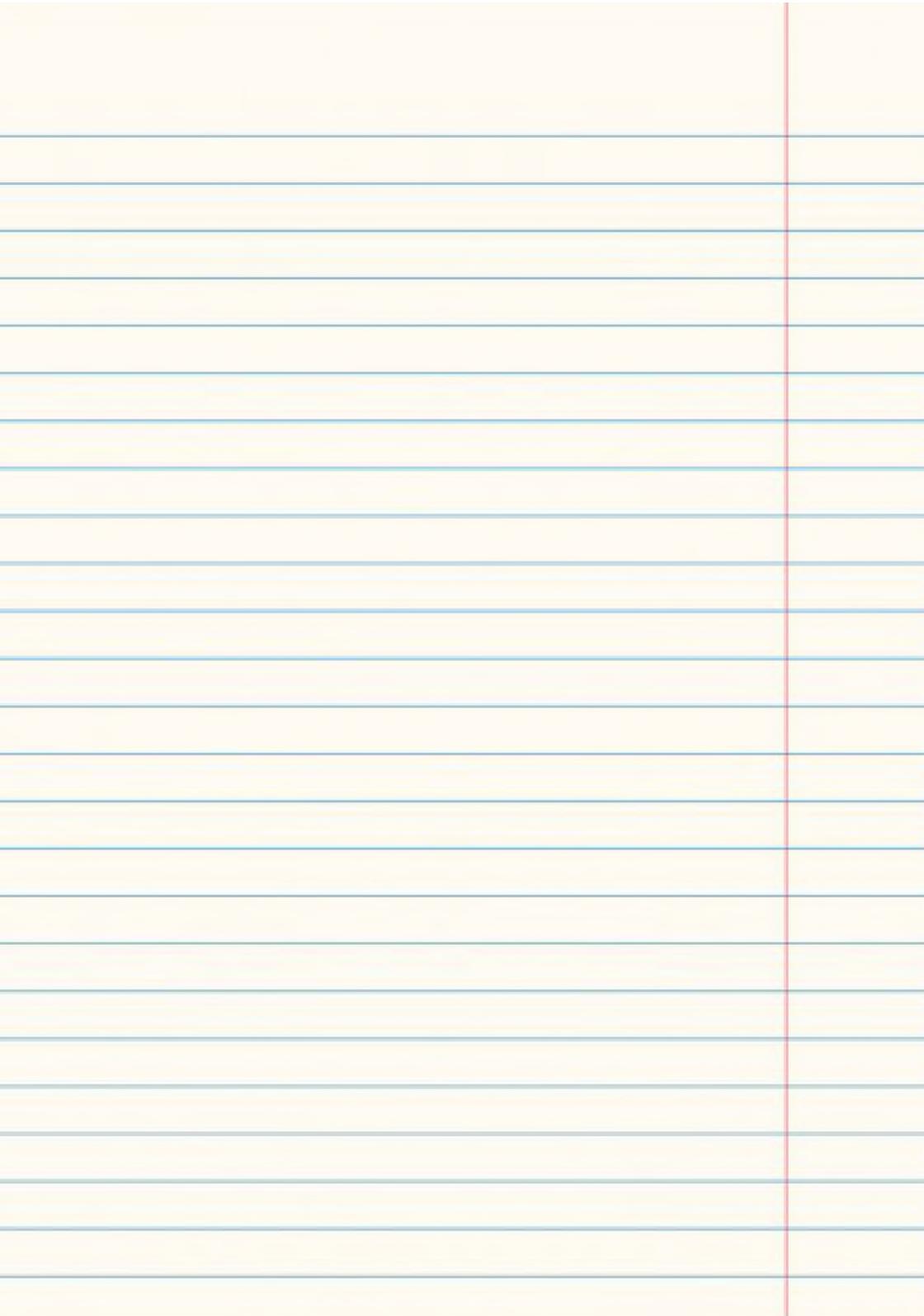
## Bibliografía consultada

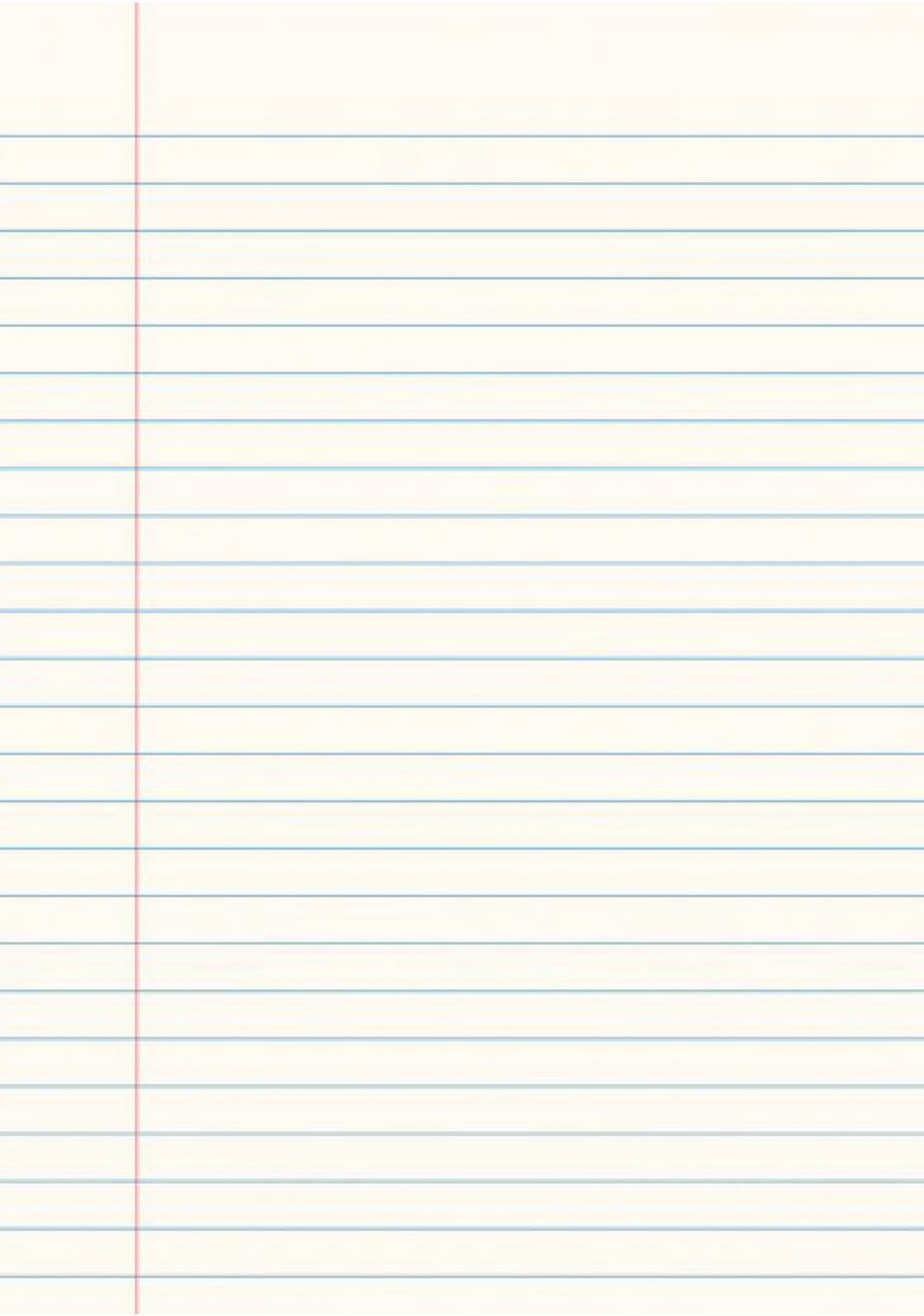
- Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento*. Siglo XXI.
- Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Siglo XXI.
- Piaget, J. (1979). *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante 1*. Huemul.
- Piaget, J. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1994). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1998). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Greimas, A. & Fontanille, J. (2002). *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. Siglo XXI.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo 2*. Taurus.
- Habermas, J. (2011). *Teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Cátedra.

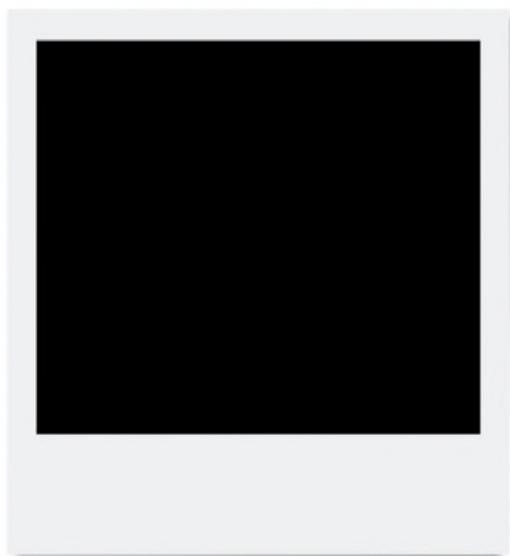












Área de  
**Publicaciones**

**ffyh**  
Facultad de Filosofía  
y Humanidades | UNC



Universidad  
Nacional  
de Córdoba

ISBN 978-950-33-1614-6



9 789503 316146