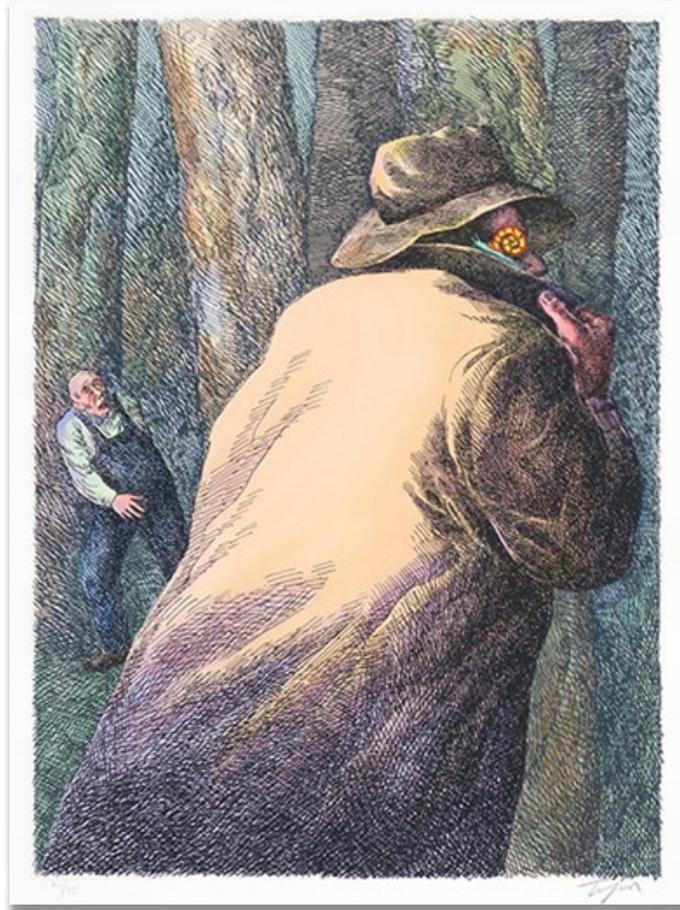


Ciencias Sociales y Educación

12 (23)



Ciencias Sociales
y Educación

12(23)

Enero-Junio

2023

ISSN (en línea): 2590-7344
ISSN (impreso): 2256-5000



**Universidad[®]
de Medellín**
Ciencia y Libertad



Ciencias Sociales y Educación

12(23), Enero-junio de 2023



**Universidad[®]
de Medellín**
Ciencia y Libertad



Ciencias Sociales y Educación

Volumen 12, No. 23 enero-junio de 2023

ISSN: 2256-5000

ISSN en línea: 2590-7344

Página web: https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales

Correos electrónicos de la revista:
socialeduca@udemedellin.edu.co;
hcardona@udemedellin.edu.co;
asist_socialeduca@udemedellin.edu.co

Aura Marielny Arcila Giraldo
Presidenta Honorable Consiliatura

Federico Restrepo Posada
Rector

Alejandro Arbeláez Arango
Vicerrector Académico

Coodinación editorial
Solangy Carrillo Pineda

Corrección de estilo
Lunara Ediciones

Editor
Hilderman Cardona-Rodas

Asistente editorial
Sebastián Suaza Palacio

Ilustración de la portada
Título: *Nouvelles en trois lignes I*
Autora: Roland Topor
Técnica: Litografía, 39 x 53 cm
Año: 1975

Diseño y diagramación
Leonardo Sánchez Perea
Lunara Ediciones

Queda autorizada la reproducción total o parcial de los contenidos de la revista con finalidades educativas, investigativas o académicas siempre y cuando sea citada la fuente. Para poder efectuar reproducciones con otros propósitos, es necesario contar con la autorización expresa del Sello Editorial Universidad de Medellín. Las ideas, contenidos y posturas de los artículos son responsabilidad de los autores y no comprometen en nada a la Institución ni la Revista.

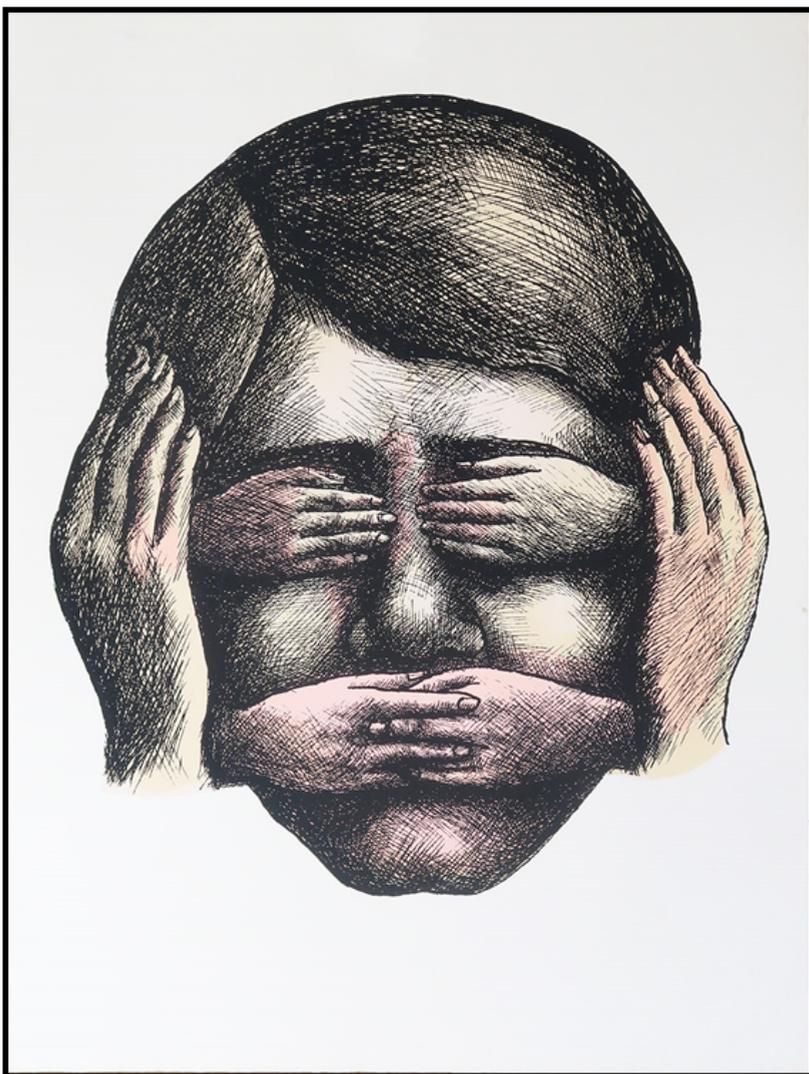
Comité científico

Dra. Adriana Alzate Echeverri. Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. alzatecheverri@gmail.com
Dr. Diego Armus. Swarthmore College, Filadelfia, Estados Unidos. darmus1@swarthmore.edu
Dr. Édgar Hernán Fuentes-Contreras. Universidad de los Andes, Chile, y Universidad La Gran Colombia Armenia, Colombia. edgar.fuentes@miuandes.cl
Dr. Juan Bosco Amores Carredano. Universidad del País Vasco, España. bosco.amores@ehu.es
Dr. Alexandre Camera Varella. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Brasil. alexandre.varella@unila.edu.br
Dr. Josep M. Comelles Esteban. Universitat Rovira i Vigili, Tarragona, España. josepcomelles@mac.com
Dr. Paul Anthony Chambers. Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, Colombia. paulchamberscolombiana@gmail.com
Dr. Cesar Correa Arias. Universidad de Guadalajara, México. cesarh@ucea.udg.mx
Dra. Blanca Deusdad Ayala. Universitat Rovira i Vigili, Tarragona, España. blanca.deusdad@urv.cat
Dr. Jesús Alfonso Flórez López. Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia. jaflorezlopez@gmail.com
Dra. Frida Gorbach Rudoy. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México. frida.gorbach@gmail.com
Dra. Elsa Muñiz García. Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco, México. elsa_muñiz@yahoo.com.mx
Dr. Enrique Pastor Sellar. Universidad de Murcia, Murcia, España. epastor@um.es
Dra. Zandra Pedraza Gómez. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. zpedraza@uniandes.edu.co
Dr. Pedro Henrique Pedreira Campos. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil phpcampos@yahoo.com.br
Dra. Jenny Pearce. University of Bedfordshire, Inglaterra. j.v.pearce@bradford.ac.uk
Dr. Juan Luis Ramírez Torres. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. jlr Ramirez@uaemex.mx
Dr. Lars Fredrik Sorstad. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. fredrik.sorstad@gmail.com

Comité editorial

Dr. Óscar Almarío García. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. oalmario@unal.edu.co
Dr. Gustavo Caponi. Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. gustavoandrescaponi@gmail.com
Dr. Santiago Castro-Gómez. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. scastro@javeriana.edu.co
Dra. Silvia Viviana Citro. Universidad de Buenos Aires, Argentina. scitro_ar@yahoo.com.ar
Dra. Carmen Fernanda Núñez Becerra. INAH-Veracruz, Xalapa, México. fnunezbecerra@gmail.com
Dra. Ileana Dieguez Caballero. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalca, México. insular5@yahoo.com
Dra. María Fernanda Vásquez Valencia. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador de Bahía, Brasil. mfdvasquez@gmail.com
Dr. Luis Alfonso Paláu-Castaño. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. lapalau@gmail.com
Dr. John Fernando Restrepo Tamayo. Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. jfrestrepo@udemedellin.edu.co
Dr. Renzo Ramírez Bacca. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. rramirezb@unal.edu.co
Evaluadores del número

PhD. Ethelia Ruiz Medrano. Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), Ciudad de México, México. etheliriaz@hotmail.com
Dr. Alejandro Bonada Chavarría. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), San Pedro Tlaquepaque, México. abonadachavarría@gmail.com
Dr. Ángel Saúl Díaz Tellez. Universidad Nacional Abierta a Distancia, Pereira, Colombia. angel.diaz@unad.edu.co
Dr. David Pérez-Jorge. Universidad de la Laguna, San Cristóbal de la Laguna, España. dpjorge@ull.edu.es
Dr. Gerzon Yair Calle Álvarez. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. gerzon.calle@udea.edu.co
Dr. José Luis Arriaga Ornelas. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. jlarriago@uaemex.mx
Dr. Pedro Panini Marques de Lima. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Brasil. ppanini@gmail.com
Dr. Rafael Ángel Salazar Martínez. Universidad de Holguín, Holguín, Cuba. rafaelangelsalazarmartinez@gmail.com
Dr. Ricardo Manuel Domínguez García. Universidad de Sevilla, Sevilla, España. rdominguez1@us.es
Dr. Samuel Alejandro Portillo Peñuelas. Instituto Tecnológico de Sonora, Ciudad Obregón, México. samuel.portillo40519@potos.itsn.edu.mx
Dra. Ana Jacqueline Urrego. Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador. anaurrego70@gmail.com
Dra. Bibiana Yaneth Romero-Chala. Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, Medellín, Colombia. bibiana.romero@colmayor.edu.co
Dra. Diana Vanessa Viveros Porras. Fundación Universitaria María Cano, Medellín, Colombia. dianavanessaviverosporras@fumc.edu.co
Dra. Inarvis Medina González. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, La Habana, Cuba; Escuela Nacional de Salud Pública, La Habana, Cuba. imedina@infomed.sld.cu
Dra. María Pilar Núñez Delgado. Universidad de Granada, Granada, España. ndelgado@ugr.es
Dra. María Viridiana Sosa Márquez. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. mvssosam@uaemex.mx
Dra. Margarita María Uribe Viveros. Institución Universitaria de Envigado, Envigado, Colombia. mmuribev@correo.ieu.edu.co
Dra. Myriam Carmenta Sierra Puentes. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia. myriam.sierrap@konradlorenz.edu.co
Dra. Néilda Cárdenas Vergaño. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) Colombia. teachernelida@gmail.com
Dra. Nora Gray Gariazzo. Universidad Gabriela Mistral, Santiago, Chile. nora.gray@ugm.cl
Dra. Sandra Lorena Hidalgo Arango. Fundación Universitaria Colombo Internacional, Cartagena, Colombia. lorenakat@gmail.com
Mag. Diego Efrén Rodríguez-Cárdenas. Universidad de La Sabana, Chía, Colombia. diego.rodriguez3@unisabana.edu.co
Mag. Elio Alexander Londoño Uriza. Fundación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), sede Bello, Colombia. alondonu@gmail.com
Mag. Estiven Valencia Marín. Universidad Católica de Pereira, Pereira, Colombia. steven01051991@hotmail.com
Mag. Isaac Clemente Nieto Mendoza. Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia. icnieto@mail.uniatlantico.edu.co
Mag. Laerte Radtke Karnopp. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Pelotas, Brasil. laerterk@gmail.com
Mag. Beatriz Adriana Sabino Moxo. Universidad de la Cañada, Teotitlán de Flores Magón, México. beatriz_sabino@unca.edu.mx
Mag. Laura Marcela Quintero Montoya. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. laurita771@gmail.com
Mag. Leina Lucelva García Reina. Fundación Universitaria San Alfonso, Bogotá, Colombia. leina.garcia@usanalfonso.edu.co
Mag. Luisa Fernanda Loaiza Orozco. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. luloa85@gmail.com
Mag. Margarita María Zapata López. Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. margarita.zapata@udea.edu.co
Mag. Zohelia Julieth Mazinani García. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. zohelia.mazinani@udea.edu.co



Título: No ver, no entender, no hablar
Autora: Roland Topor
Técnica: Serigrafía, 44,5 x 50 cm
Año: 1970

Serigrafía original, no firmada. Ed. Galerie Jacques Marquet, París.
Consultar obra: <https://www.mchampetier.com/Serigraf%C3%ADa-Roland-Topor-114496-obra.html>

Contenido

Editorial.....	7
Editorial (<i>English</i>)	13
Editorial (<i>Português</i>).....	19

ARTÍCULOS

Experiencia de formación en análisis de las prácticas de enseñanza, con docentes universitario/as, dentro de un entorno virtual	29
Training Experience in the Analysis of Teaching Practices with University Professors within a Virtual Environment	
• Cecilia Durantini	
Visión holística de los modelos de intervención psicopedagógicos para el desarrollo económico y educativo de República Dominicana: una revisión sistemática.....	47
Holistic Vision of Psychopedagogical Intervention Models for the Economic and Educational Development of the Dominican Republic	
• Leonor Farray Bergés	
Formación universitaria con metodologías inspiradas en la performance: la experimentación-creación con artes y la performance-investigación	77
University Education with Performance-Inspired Methodologies: xperimentation-Creation with Arts and Performance-Research	
• Edilberto Hernández González	
Dos ideales en las prácticas emocionales para la formación política y la convivencia en Colombia.....	91
Two ideals in Emotional Practices to Political Education and Coexistence in Colombia	
• Jenny Katherine Vargas Tovar	
Educación Sexual Integral y formación docente en el campo de la Filosofía. Reflexiones sobre la propuesta curricular de “Ética” en la Universidad de Buenos Aires.....	115
Comprehensive Sex Education and Teacher Training in the Field of Philosophy. Reflections on the Curricular Proposal of “Ethics” at the Universidad de Buenos Aires	
• Malena Nijensohn, Paula Fainsod y José Ignacio Scasserra	
Análisis crítico del discurso en el proceso edagógico de lecto-escritura.....	145
Critical Discourse Analysis in the Pedagogical Process of Reading and Writing	
• Malena Nijensohn, Paula Fainsod y José Ignacio Scasserra	
La educación intercultural indígena Yanakuna nivel preescolar. Una estrategia de resistencia.....	161
Yanakuna Indigenous Intercultural Education at the Preschool Level. A Strategy of Resistance	
• Wilder Perafán Chilito	
Un programa de formación en el lugar de trabajo para condiciones emergentes en pospandemia.....	191
A Workplace Training Programme for Emerging Post-Pandemic Conditions	
• Andrés Mauricio Zapata Escobar	
Gestión de la diversidad etnocultural en la construcción identitaria en África subsahariana. El caso de Costa de Marfil.....	211
Management of Ethnocultural Diversity in the Identity Construction in Sub-Saharan Africa. The Case of Ivory Coast	
• Goualo Lazare Flan	

Modelo administrativo de capacitación virtual ofertado según las características educativas, tecnológicas y socioeconómicas del estudiante	235
Administrative Model of Virtual Training Offered According to the Educational, Technological and Socioeconomic Characteristics of the Student	
• Juan Camilo García Jiménez y José Guadalupe Camarillo Gómez	

TRADUCCIONES

Vocabulario de la Internation. Introducción a los conceptos de Bernard Stiegler y del colectivo Internation.....	271
• Anne Alombert y Michał Krzykowski	
Bifurcar. “Nohayalternativa”	295
• Bajo la dirección de Bernard Stiegler con el Colectivo Internation	
El éxtasis filosófico en la obra de Rabelais	333
• Colette Quesnel	
Historia de las representaciones del cuerpo. Ejemplos de problemas políticos y culturales	343
• Georges Vigarello	
Aspectos culturales de la traducción jurídica: el caso de los certificados de nacimiento en francés y portugués....	365
• Milena de Paula Molinari, Beatriz Curti-Contessoto y María Angélica Deângeli	
Sobre el paradigma normativo de la traducción jurada en el ámbito del derecho.....	393
• Malgorzata Z. Król, Carolina Toledo Pulgarín, José David Yepes Gómez y María Camila Bajonero Bedoya	
Investigación de la felicidad laboral en los traductores: el caso de los traductores jurados e institucionales eslovacos.....	419
• Klaudia Bednárová-Gibová y Branislav Madoš	

RESEÑAS Y ENTREVISTAS

Roland Topor, un singular artista de las multiplicidades.....	453
• Rodrigo Zapata Cano	
“Todavía tengo en la cabeza ese ruido de scrath, scrath de la pluma que raspa el papel”	455
• Traducción del Francés al español de Rodrigo Zapata Cano	
Roland Topor, el hombre que no reía. Testimonio de Laurent Gervereau.....	467
• Traducción del francés al español de Rodrigo Zapata Cano	
Reseña del libro Ciberdefensa: claves para pensar una estrategia de soberanía nacional de Sol Gastaldi y Leandro Ocón (2020).....	475
• Jorge R. Kravetz	
Reseña del libro Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana de David Harvey (2013).....	483
• Lemy Bran-Piedrahita y Carolina María Horta-Gaviria	
Reseña del libro Interculturalidad. Un desafío pedagógico de Andrea Armijos Robles (2021).....	491
• Alexis Fernán Urrea Romero y Diego Javier Gaitán	

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a1>

Una figura de la mitología griega expone algo, deja ver su carga, se hace uno en lo múltiple que transporta. Algunos dicen que es un castigo de los dioses por burlar dos veces a la muerte, la primera al descender al Hades consigue capturar a Tánatos, encargado de llevar a los muertos al inframundo, quien, al estar encerrado, permite que los hombres ya no mueran, dificultad que solo con la intervención de Ares sería solucionada, quien libera al rostro que personifica a la muerte; al morir por segunda vez y estar en el inframundo logra de nuevo engañar a Hades, quien le permite volver al reino de los vivos con la estratagema de que su esposa, Perséfone, realizará ofrendas y sacrificios a los dioses a la hora de la muerte de su marido. El rey en cuestión no vuelve, burlando a Hades ante la evidencia de lo inevitable: la muerte. Sísifo, su nombre, rey de Corinto y según Homero el “más astuto de los hombres”, vive su segunda égida vital a partir de la astucia de engañar a Tánatos quien temía acercarse a Sísifo. Zeus castigará al rey de Corinto al hacerlo cargar una inmensa piedra en un eterno retorno de la agonía, escena trágica descrita por Homero en *La Odisea* de la siguiente manera:

Y vi a Sísifo, que soportaba pesados dolores, llevando una enorme piedra entre sus brazos. Hacía fuerza apoyándose con manos y pies y empujaba la piedra hacia arriba, hacia la cumbre, pero cuando iba a trasponer la cresta, una poderosa fuerza le hacía volver una y otra vez y rodaba hacia la llanura la desvergonzada piedra. Sin embargo, él la empujaba de nuevo con los músculos en tensión y el sudor se deslizaba por sus miembros y el polvo caía de su cabeza. (Homero, *La Odisea*, Libro XI, p. 264)¹

Sísifo habita la voluntad de potencia del hombre rebelde, siguiendo a Albert Camus², que hace frente a la adversidad del mundo en la diversidad de sus circunstancias, puesto que aquello que pesa es la puesta en obra del recorrido de la existencia. Estas líneas que se evocan desde el horizonte de sentido de la mitología griega se despliega una posible pregunta por el peso de una obra expresada en una revista que desde su nacimiento en 2011 ha hecho de un proceso editorial no una carga sino una emoción de sensibilidad compartida ante los devenires intensos que cada uno de sus números ha entrañado. Y una poderosa fuerza le hacía volver a registrar un camino, ante el sudor del esfuerzo y el polvo que cae en su rostro, que, en nuestro caso, significa la edición de este nuevo número de *Ciencias Sociales y Educación*.

El número 23 de nuestra publicación presenta a la comunidad académica y a otras rostridades en la diversidad de sus lugares posibles de enunciación 10

¹ Versión digital: http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/Odisea.pdf

² Versión digital de *El mito de Sísifo* de Albert Camus: http://www.correocpc.cl/sitio/doc/el_mito_de_sisifo.pdf

artículos resultado de procesos de investigación en el campo de los estudios en educación y sus despliegues etnoculturales, así como 7 traducciones del francés y del inglés, siendo las 3 últimas contribuciones de estudiantes y profesores del pregrado en Traducción inglés-francés-español de la Universidad de Antioquia, a quienes agradecemos hacer parte de una de las secciones que hemos mantenido desde el nacimiento de la revista. Por último, entregamos 6 textos más clasificados entre reseñas y entrevistas, los 3 primeros como un homenaje a Roland Topor (1938-1997), cineasta, dibujante y escritor francés que en cada una de sus obras arranca el estremecimiento de la imagen-síntoma en su comicidad onírica. Agradecemos a Rodrigo Zapata Cano disponer la obra de Topor como superficie parlante en la propuesta visual del presente número de la revista.

El primer artículo que inicia la revista es “Experiencia de formación en análisis de las prácticas de enseñanza, con docentes universitario/as, dentro de un entorno virtual” de Cecilia Durantini, quien muestra la importancia pedagógica y didáctica del Seminario de Análisis de las Prácticas de Enseñanza y su aplicación en la Maestría en Docencia Universidad de la Universidad de Buenos Aires, desde la modalidad a distancia, Seminario que enmarca la relación pedagógica y clasificación entre los conocimientos en juego, estimula las posibles articulaciones del trabajo individual, en pequeños grupos y en el grupo total, pluraliza las voces, devoluciones docentes y encuentros intersubjetivos que puede entrañar una práctica pedagógicas entre estudiantes de maestría en docencia universitaria. La sección de artículos resultado de procesos de investigación continúa con “Visión holística de los modelos de intervención psicopedagógicos para el desarrollo económico y educativo de República Dominicana: una revisión sistemática”, escrito por Leonor Farray Bergés, desde donde se analizan modelos de intervención psicopedagógicos que aportan al desarrollo de habilidades y capacidades en la población estudiantil en República Dominicana. Prosigue esta parte con el artículo “Formación universitaria con metodologías inspiradas en la performance: la experimentación-creación con artes y la performance-investigación”, de Edilberto Hernández González, texto que ofrece un acercamiento metodológico desde el ámbito educativo al potencial del performance en la proyección de la investigación-experimentación-creación en el aula, que tiene en la materialidad afectante su vínculo con el arte-facto pedagógico corpoafectoperceptivo. Continuamos con el artículo “Dos ideales en las prácticas emocionales para la formación política y la convivencia en Colombia”, de Jenny Katherine Vargas Tovar, quien analiza dos ideales de ciudadanía utilizados para la formación política y convivencia en población adulta no escolarizada o en riesgo de abandonar la escuela en Colombia, expresados en emocionalidad política y educación socioemocional en el panorama simbólico de la formación en ciudadanía en 1980 y 2010 en el país.

La sección de artículos continúa con el texto “Educación Sexual Integral y formación docente en el campo de la Filosofía. Reflexiones sobre la propuesta curricular de “Ética” en la Universidad de Buenos Aires”, escrito por Malena Nijensohn y José Ignacio Scasserra, quienes presentan los resultados de investigación en la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral en una cátedra de ética en Argentina, que rompe con la dicotomía sujeto-objeto para hacer visible una metodología de acción-participante que valora los saberes y acciones locales que le dan cuerpo a la formación filosófica en el estudiantado. “Análisis crítico del discurso en el proceso pedagógico de lecto-escritura”, escrito por Pablo Emilio Cruz Picón, Lady Jazmmin Hernández Correa y Christian José Barajas Archila, es el artículo que continúa, el cual pone en juego una revisión cuidadosa de la literatura que estudia el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como estrategia pedagógica para mejorar procesos de lecto-escritura en el terreno educativo, valorando la importancia de inferencias, razonamientos, comparaciones, argumentaciones, deducciones, críticas, estimaciones y explicaciones, entre otras, para los procesos de lecto-escritura en el aula. Prosigue el artículo “La educación intercultural indígena Yanakuna nivel preescolar. Una estrategia de resistencia”, de Wilder Perafán Chilito, quien analiza en su texto la implementación de la etnoeducación a partir de proyectos educativos comunitarios entre los Yanakunas en el Huila (Colombia) a nivel preescolar, para afianzar las epistemes indígenas en cuanto al cultivo, crianza y siembra de la sabiduría y conocimientos ancestrales de la comunidad desde cuatro senderos pedagógicos: sabiduría ancestral, procesos políticos organizativos, territorio pedagógico, producción de conocimiento. Continuamos con el texto “Un programa de formación en el lugar de trabajo para condiciones emergentes en pospandemia, escrito por Andrés Mauricio Zapata Escobar, el cual desarrolla la pregunta: ¿cómo sería un programa de formación en el lugar de trabajo para condiciones emergentes de pos-pandemia que promueva la salud física y mental de los trabajadores?, sosteniendo que el lugar de trabajo puede promover la salud física y mental desde una cultura del cuidado de sí para mitigar los efectos de la pandemia de la Covid-19.

Los dos últimos artículos de esta sección de la revista corresponden al texto de Goualo Lazare Flan titulado “Gestión de la diversidad etnocultural en la construcción identitaria en África subsahariana. El caso de Costa de Marfil”, y el de Juan Camilo García Jiménez y José Guadalupe Camarillo Gómez, “Modelo administrativo de capacitación virtual ofertado según las características educativas, tecnológicas y socioeconómicas del estudiante”. El artículo de Lazare Flan analiza la gestión de la diversidad etnocultural en África subsahariana a partir de una caracterización del caso marfileño, desde donde puede apreciarse la imposición de modelos occidentales de homogenización identitaria que repercutieron en los procesos de construcción poscolonial en los países africanos. Así,

desde una perspectiva decolonial se hace posible asumir la interculturalidad como paradigma de construcción identitaria que conecta la cosmovisión clásica africana, valoriza las procedencias de las culturas africanas que han propiciado la diversidad etnocultural en el África subsahariana. Por último, el artículo de García Jiménez y Camarillo Gómez presenta un modelo administrativo de capacitación virtual a través de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) desde las posibilidades prácticas y contextuales en comunidades propias de Cali, Palmira y Jamundí en el departamento del Valle de Cauca (Colombia), dando cuenta de un modelo articulado por cuatro componentes fundamentales en una educación a distancia: estudiante como punto focal, tecnología, pedagogía y administración.

Para este número de la revista *Ciencias Sociales y Educación* tenemos una serie de traducciones que ponen de relieve una pregunta filosófica y antropológica por los objetos técnicos y las mediaciones tecnológicas expresadas como procesos de exteriorización de la memoria en el contexto del antropoceno o el capitaloceno, como es conceptualizado desde la perspectiva de Bernard Stiegler (1952-2020), a quien la revista realiza un homenaje a partir de su vínculo con el colectivo *Internation*, quienes sostienen que los saberes son productores de valor práctico o societal, al aumentar la memoria colectiva, reforzando la cohesión social y permitiendo la evolución dinámica de las sociedades. Agradecemos las dos traducciones del francés al español que preparó para la revista Luis Alfonso Palau-Castaño del artículo de Anne Alombert y Michał Krzykawski y el texto escrito entre Bernard Stiegler y el Colectivo *Internation*. Las dos traducciones que siguen fueron preparadas por Rodrigo Zapata Cano, a quien igualmente agradecemos su vínculo y participación como traductor de la revista, una de Colette Quesnel sobre la obra filosófica del escritor francés del siglo XVI François Rabelais, quien desde sus preocupaciones por la medicina y la filosofía desplegó una pregunta sobre la condición corporal de la existencia humana, y otra sobre la historia de las representaciones del cuerpo en Occidente escrito por Georges Vigarello, quien ahonda en los problemas políticos y culturales que una pregunta por el cuerpo pone de manifiesto en el campo epistémico de las ciencias sociales y humanas.

Las tres traducciones que siguen corresponden al comienzo de una serie de contribuciones a nuestra revista del pregrado en Traducción inglés-francés-español de la Universidad de Antioquia (Colombia), preparadas por los estudiantes y profesores de este programa de estudio de la referida universidad. Así, para esta ocasión agradecemos a los traductores Santiago Sepúlveda Hurtado, María Clara Arias Garzón, Carolina Toledo Pulgarín, José David Yepes Gómez, María Camila Bajonero Bedoya, María Fernanda Tarazona Montero y Fiorella Alejandra Bernal Restrepo disponer su trabajo

como intérpretes, verdaderos Hermes, para una posible comprensión entre dos códigos sociolingüísticos que se comunican en sus traducciones.

La parte final de la revista está integrada por 5 reseñas y una entrevista. Los tres primeros textos hacen referencia a Roland Topor, de quien con la selección de algunas de obras hemos decidido darle un espacio en *Ciencias Sociales y Educación*, rindiéndole un homenaje a su propuesta estética caracterizada por una comicidad paradójica en el gesto estético de este artista. Agradecemos de nuevo a Rodrigo Zapata Cano quien preparó una semblanza de la vida y obra de Topor y tradujo la entrevista realizada por Sébastien Le Pajolec a Nicolas Topor, hijo del dibujante y cineasta francés. Las reseñas restantes hacen referencia los libros *Ciberdefensa: claves para pensar una estrategia de soberanía nacional* de Sol Gastaldi y Leandro Ocón, y *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana* de David Harvey e *Interculturalidad. Un desafío pedagógico* de Andrea Armijos Robles.

Esperamos que esta red de Penélope editorial sea del agrado de los lectores, en la multiplicidad de sus actuaciones intersubjetivas, y pueda sostener la pregunta fundamental de Sísifo: ¿cómo hacer de una roca que cae el efecto de la escritura que se encarna como signo ante la huella de su presencia? *Ciencias Sociales y Educación* persiste como presencia en el latido de cada uno de los textos que en esta edición disponemos para la alimentación reflexiva. He aquí la poderosa fuerza que habita en la revista, la cual hace de la piedra que carga la voluntad de potencia que deja ver el cuerpo de Sísifo-fabulador en ese último momento en el que acomoda el peso para volver a iniciar su experiencia estética.

Hilderman Cardona-Rodas

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a1>

A figure from Greek mythology exposes something, reveals its burden, becomes one in the multiple it carries. Some say it is a punishment from the gods for mocking death twice. The first time, descending into Hades, Sisyphus manages to capture Thanatos, the one responsible for taking the dead to the underworld. With Thanatos imprisoned, men no longer die, a difficulty that would only be solved with the intervention of Ares. Ares frees the figure personifying death, allowing Sisyphus to die a second time. In the underworld, he once again deceives Hades, who allows him to return to the realm of the living with the stratagem that his wife, Persephone, will make offerings and sacrifices to the gods when her husband dies. The king in question does not return, mocking Hades in the face of the inevitability of death. Sisyphus, the king of Corinth and, according to Homer, the "most cunning of men," lives his second vital ordeal by cleverly deceiving Thanatos, who feared approaching Sisyphus. Zeus will punish the king of Corinth by making him carry an immense stone in an eternal recurrence of agony, a tragic scene described by Homer in *The Odyssey* as follows:

And I saw Sisyphus, enduring heavy pains, carrying an enormous stone in his arms. He strained, leaning on hands and feet, and pushed the stone upward, toward the summit. However, when he was about to crest it, a powerful force made him turn back again and again, and the shameless stone rolled down to the plain. Nevertheless, he pushed it once more with tense muscles, and sweat slid down his limbs, and dust fell from his head. (Homer, *The Odyssey*, Book XI, p. 264)¹

Sisyphus embodies the will to power of the rebellious human, following Albert Camus, who confronts the adversity of the world in the diversity of its circumstances, since what weighs is the implementation of the journey of existence. These lines that are evoked from the horizon of meaning of Greek mythology unfold a possible question about the weight of a work expressed in a magazine that, since its inception in 2011, has made editorial processes not a burden but an emotion of shared sensitivity in the face of the intense developments that each of its issues has entailed. And a powerful force made him retrace a path, amid the sweat of effort and the dust falling on his face, which, in our case, signifies the editing of this new issue of *Ciencias Sociales y Educación*.

Issue 23 of our publication presents to the academic community and other faces in the diversity of their possible enunciation places, 10 articles resulting

¹ Digital version: http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/Odisea.pdf

² Digital version of *El mito de Sísifo* de Albert Camus: http://www.correocpc.cl/sitio/doc/el_mito_de_sisifo.pdf

from research processes in the field of education studies and their ethnocultural deployments, as well as 7 translations from French and English. The last 3 contributions come from students and professors of the undergraduate program in English-French-Spanish Translation at the University of Antioquia, to whom we thank for being part of one of the sections we have maintained since the birth of the magazine. Finally, we present 6 more texts classified among reviews and interviews, the first 3 as a tribute to Roland Topor (1938-1997), a French filmmaker, cartoonist, and writer who, in each of his works, triggers the shudder of the image-symptom in its dreamlike humor. We thank Rodrigo Zapata Cano for making Topor's work available as a speaking surface in the visual proposal of this issue of the magazine.

The first article that opens the magazine is "Training Experience in the Analysis of Teaching Practices with University Teachers within a Virtual Environment" by Cecilia Durantini. The article highlights the pedagogical and didactic importance of the Seminar on the Analysis of Teaching Practices and its application in the Master's in Teaching at the University of Buenos Aires. The seminar, conducted in a distance learning format, frames the pedagogical relationship and classification among the knowledge in play. It encourages possible articulations of individual work, small group work, and whole-group work, pluralizes voices, teacher feedback, and intersubjective encounters that a pedagogical practice among master's students in university teaching can entail. The section of articles resulting from research processes continues with "Holistic Vision of Psychopedagogical Intervention Models for the Economic and Educational Development of the Dominican Republic: A Systematic Review" by Leonor Farray Bergés. This article analyzes psychopedagogical intervention models that contribute to the development of skills and abilities in the student population in the Dominican Republic. The section proceeds with the article "University Training with Methodologies Inspired by Performance: Experimentation-Creation with Arts and Performance-Research" by Edilberto Hernández González. The text provides a methodological approach from the educational field to the potential of performance in the projection of research-experimentation-creation in the classroom, with affective materiality as its link to the pedagogical corpoaffectoperceptive artifact. We continue with the article "Two Ideals in Emotional Practices for Political Formation and Coexistence in Colombia" by Jenny Katherine Vargas Tovar. The author analyzes two ideals of citizenship used for political education and coexistence in the non-schooling or at-risk-of-dropout adult population in Colombia. The ideals are expressed in political emotionality and socio-emotional education in the symbolic panorama of citizenship education in 1980 and 2010 in the country.

The articles section continues with the text "Comprehensive Sex Education and Teacher Training in the Philosophy Field: Reflections on the Curricular Proposal of 'Ethics' at the University of Buenos Aires," written by Malena Nijensohn and José Ignacio Scasserra. The authors present the research results on the application of the Comprehensive Sex Education Law in an ethics course in Argentina. This breaks with the subject-object dichotomy to make visible an action-participant methodology that values local knowledge and actions that shape philosophical education in students. "Critical Discourse Analysis in the Pedagogical Process of Reading-Writing," written by Pablo Emilio Cruz Picón, Lady Jazmmin Hernández Correa, and Christian José Barajas Archila, is the next article. It involves a careful review of literature studying Critical Discourse Analysis (CDA) as a pedagogical strategy to improve reading-writing processes in education. The article emphasizes the importance of inferences, reasoning, comparisons, arguments, deductions, criticisms, estimations, and explanations, among others, for reading-writing processes in the classroom. Next is the article "Indigenous Intercultural Education Yanakuna at the Preschool Level: A Strategy of Resistance" by Wilder Perafán Chilito. The author analyzes the implementation of ethnoeducation through community educational projects among the Yanakunas in Huila (Colombia) at the preschool level. The goal is to strengthen indigenous epistemes related to the cultivation, breeding, and planting of ancestral wisdom and knowledge of the community through four pedagogical paths: ancestral wisdom, political-organizational processes, pedagogical territory, and knowledge production. Continuing with the text "A Workplace Training Program for Emerging Post-Pandemic Conditions" by Andrés Mauricio Zapata Escobar, the article addresses the question: How would a workplace training program for emerging post-pandemic conditions that promotes the physical and mental health of workers look like? The author argues that the workplace can promote physical and mental health through a culture of self-care to mitigate the effects of the Covid-19 pandemic.

The last two articles in this section of the journal are "Management of Ethnocultural Diversity in Identity Construction in Sub-Saharan Africa: The Case of Ivory Coast" by Goualo Lazare Flan and "Administrative Model of Virtual Training Offered According to the Educational, Technological, and Socioeconomic Characteristics of the Student" by Juan Camilo García Jiménez and José Guadalupe Camarillo Gómez. Lazare Flan's article analyzes the management of ethnocultural diversity in sub-Saharan Africa through a characterization of the Ivorian case. It highlights the imposition of Western models of identity homogenization that affected postcolonial construction processes in African countries. From a decolonial perspective, interculturality

becomes a paradigm for identity construction that connects the classical African worldview, valuing the origins of African cultures that have fostered ethnocultural diversity in sub-Saharan Africa. The article by García Jiménez and Camarillo Gómez presents an administrative model of virtual training through a Virtual Learning Environment (VLE) based on practical and contextual possibilities in communities in Cali, Palmira, and Jamundí in the Valle del Cauca department (Colombia). The model is articulated around four fundamental components in distance education: the student as the focal point, technology, pedagogy, and administration.

For this issue of the journal *Ciencias Sociales y Educación*, we have a series of translations that highlight a philosophical and anthropological inquiry into technical objects and technological mediations expressed as processes of externalizing memory in the context of the Anthropocene or Capitalocene, as conceptualized from the perspective of Bernard Stiegler (1952-2020). The journal pays tribute to Stiegler through its connection with the Internation collective. According to Internation, knowledge is a producer of practical or societal value, increasing collective memory, reinforcing social cohesion, and allowing the dynamic evolution of societies. We appreciate the two translations from French to Spanish prepared for the journal by Luis Alfonso Palau-Castaño, which include an article by Anne Alombert and Michał Krzykawski and a text written by Bernard Stiegler and the Internation Collective. The following two translations were prepared by Rodrigo Zapata Cano, to whom we also express our gratitude for his involvement as a translator for the journal. One is by Colette Quesnel on the philosophical work of the 16th-century French writer François Rabelais, who, from his concerns about medicine and philosophy, posed a question about the bodily condition of human existence. The other translation is about the history of representations of the body in the West, written by Georges Vigarello. Vigarello delves into the political and cultural issues that a question about the body brings to light in the epistemic field of the social and human sciences.

The three following translations mark the beginning of a series of contributions to our journal from the undergraduate Translation program in English-French-Spanish at the University of Antioquia (Colombia). These translations were prepared by students and professors of this study program at the aforementioned university. For this occasion, we extend our gratitude to the translators Santiago Sepúlveda Hurtado, María Clara Arias Garzón, Carolina Toledo Pulgarín, José David Yepes Gómez, María Camila Bajonero Bedoya, María Fernanda Tarazona Montero, and Fiorella Alejandra Bernal Restrepo for their work as interpreters, true Hermes, facilitating possible understanding between two sociolinguistic codes through their translations.

The final section of the journal consists of 5 reviews and an interview. The first three texts refer to Roland Topor, to whom we have decided to dedicate space in *Ciencias Sociales y Educación* by selecting some of his works, paying homage to his aesthetic proposal characterized by a paradoxical humor in the artistic gesture of this artist. We extend our gratitude once again to Rodrigo Zapata Cano, who prepared a profile of the life and work of Topor and translated the interview conducted by Sébastien Le Pajolec with Nicolas Topor, the son of the French cartoonist and filmmaker. The remaining reviews refer to the books *Ciberdefensa: claves para pensar una estrategia de soberanía nacional* by Sol Gastaldi and Leandro Ocón, and *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana* de David Harvey e *Interculturalidad. Un desafío pedagógico* by Andrea Armijos Robles.

We hope that this Penelope editorial network will be pleasing to the readers in the multiplicity of its intersubjective performances and can sustain Sisyphus's fundamental question: how to turn a falling rock into the effect of writing that embodies itself as a sign before the trace of its presence? *Ciencias Sociales y Educación* persists as a presence in the heartbeat of each of the texts that we offer in this edition for reflective nourishment. Here is the powerful force that inhabits the journal, which turns the burdened stone into the will of power that reveals the body of Sisyphus-the fabulator in that last moment when he adjusts the weight to start his aesthetic experience anew.

Hilderman Cardona-Rodas

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a1>

Uma figura da mitologia grega expõe algo, revela sua carga, torna-se um com o múltiplo que transporta. Alguns dizem que é um castigo dos deuses por enganar a morte duas vezes, a primeira ao descer ao Hades e conseguir capturar Tântatos, encarregado de levar os mortos ao submundo, quem, ao ser aprisionado, permite que os homens não morram mais, uma dificuldade que só seria resolvida com a intervenção de Ares, que liberta o rosto que personifica a morte; ao morrer pela segunda vez e estar no submundo, consegue enganar novamente Hades, que permite seu retorno ao reino dos vivos com a estratégia de que sua esposa, Perséfone, fará oferendas e sacrifícios aos deuses na hora da morte de seu marido. O rei em questão não retorna, ludibriando Hades diante da inevitabilidade: a morte. Sísifo, seu nome, rei de Corinto e, segundo Homero, o "mais astuto dos homens", vive sua segunda saga vital a partir da astúcia de enganar Tântatos, que temia se aproximar de Sísifo. Zeus castigará o rei de Corinto fazendo-o carregar uma pedra imensa em um eterno retorno da agonia, uma cena trágica descrita por Homero na Odisseia da seguinte maneira:

E eu vi Sísifo, que suportava dores intensas, carregando uma pedra enorme entre seus braços. Ele fazia força, apoiando-se com as mãos e os pés, e empurrava a pedra para cima, em direção ao cume, mas quando estava prestes a transpor a crista, uma poderosa força o fazia voltar repetidamente, e a pedra desavergonhada rolava de volta para a planície. No entanto, ele a empurrava novamente com os músculos tensos, o suor escorria por seus membros e o pó caía de sua cabeça. (Homero, A Odisseia, Livro XI, p. 264)¹

Sísifo habita a vontade de potência do homem rebelde, segundo Albert Camus, que enfrenta a adversidade do mundo na diversidade de suas circunstâncias, pois o que pesa é a concretização da jornada da existência. Estas linhas, evocadas a partir do horizonte de sentido da mitologia grega, desdobram uma possível pergunta sobre o peso de uma obra expressa em uma revista que, desde seu nascimento em 2011, transformou um processo editorial não em um fardo, mas em uma emoção de sensibilidade compartilhada diante dos acontecimentos intensos que cada um de seus números implicou. E uma poderosa força o faz retornar a registrar um caminho, diante do suor do esforço e da poeira que cai em seu rosto, que, em nosso caso, significa a edição deste novo número de *Ciencias Sociales y Educación*.

¹ Versão digital: http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/Odisea.pdf

² Versão digital de *El mito de Sísifo* de Albert Camus: http://www.correocpc.cl/sitio/doc/el_mito_de_sisifo.pdf

O 23º número da nossa publicação apresenta à comunidade acadêmica e a outras entidades na diversidade de seus possíveis lugares de enunciação 10 artigos resultantes de processos de pesquisa no campo dos estudos em educação e suas manifestações etnoculturais. Além disso, há 7 traduções do francês e do inglês, sendo as últimas 3 contribuições de estudantes e professores do curso de Tradução Inglês-Francês-Espanhol da Universidade de Antioquia, aos quais agradecemos por fazerem parte de uma das seções que mantemos desde o nascimento da revista. Por fim, oferecemos mais 6 textos classificados entre resenhas e entrevistas, sendo os 3 primeiros um tributo a Roland Topor (1938-1997), cineasta, cartunista e escritor francês que, em cada uma de suas obras, provoca o estremecimento da imagem-sintoma em sua comicidade onírica. Agradecemos a Rodrigo Zapata Cano por disponibilizar a obra de Topor como superfície falante na proposta visual deste número da revista.

O primeiro artigo que inicia a revista é "Experiência de formação em análise das práticas de ensino, com professores universitários, em um ambiente virtual" de Cecilia Durantini, que destaca a importância pedagógica e didática do Seminário de Análise das Práticas de Ensino e sua aplicação na Maestría en Docencia Universidad de la Universidad de Buenos Aires, na modalidade a distância. O seminário enquadra a relação pedagógica e classificação entre os conhecimentos em jogo, estimula as possíveis articulações do trabalho individual, em pequenos grupos e no grupo total, pluraliza as vozes, feedbacks docentes e encontros intersubjetivos que uma prática pedagógica entre estudantes de mestrado em docência universitária pode envolver. A seção de artigos resultantes de processos de pesquisa continua com "Visão holística dos modelos de intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento econômico e educacional da República Dominicana: uma revisão sistemática", escrito por Leonor Farray Bergés, onde são analisados modelos de intervenção psicopedagógica que contribuem para o desenvolvimento de habilidades e capacidades na população estudantil na República Dominicana. Esta parte continua com o artigo "Formação universitária com metodologias inspiradas na performance: a experimentação-criação com artes e a performance-investigação", de Edilberto Hernández González, texto que oferece uma abordagem metodológica do potencial da performance na projeção da pesquisa-experimentação-criação na sala de aula, tendo na materialidade afetante seu vínculo com o artefato pedagógico corpo-afeto-perceptivo. Continuamos com o artigo "Dois ideais nas práticas emocionais para a formação política e a convivência na Colômbia", de Jenny Katherine Vargas Tovar, que analisa dois ideais de cidadania usados para a formação política e convivência em populações adultas não escolarizadas ou em risco de abandonar a escola na Colômbia, expressos na emocionalidade política e educação socioemocional no panorama simbólico da formação em cidadania em 1980 e 2010 no país.

A seção de artigos continua com o texto "Educação Sexual Integral e formação de professores no campo da Filosofia. Reflexões sobre a proposta curricular de 'Ética' na Universidade de Buenos Aires", escrito por Malena Nijensohn e José Ignacio Scasserra. Eles apresentam os resultados de uma pesquisa sobre a aplicação da Lei de Educação Sexual Integral em uma cadeira de ética na Argentina, que rompe com a dicotomia sujeito-objeto para tornar visível uma metodologia de ação-participante que valoriza os saberes e ações locais que dão forma à formação filosófica dos estudantes. "Análise crítica do discurso no processo pedagógico de leitura e escrita", escrito por Pablo Emilio Cruz Picón, Lady Jazmin Hernández Correa e Christian José Barajas Archila, é o artigo seguinte, que realiza uma revisão cuidadosa da literatura que estuda a Análise Crítica do Discurso (ACD) como estratégia pedagógica para melhorar os processos de leitura e escrita no campo educacional, valorizando a importância de inferências, raciocínios, comparações, argumentações, deduções, críticas, estimativas e explicações, entre outros, nos processos de leitura e escrita na sala de aula. Segue-se o artigo "A educação intercultural indígena Yanakuna no nível pré-escolar. Uma estratégia de resistência", de Wilder Perafán Chilito, que analisa a implementação da etnoeducação a partir de projetos educativos comunitários entre os Yanakunas no Huila (Colômbia) no nível pré-escolar, para fortalecer as epistemes indígenas em relação ao cultivo, criação e plantio da sabedoria e conhecimentos ancestrais da comunidade, desde quatro caminhos pedagógicos: sabedoria ancestral, processos políticos organizativos, território pedagógico, produção de conhecimento. Continuamos com o texto "Um programa de formação no local de trabalho para condições emergentes no pós-pandemia", escrito por Andrés Mauricio Zapata Escobar, que desenvolve a pergunta: como seria um programa de formação no local de trabalho para condições emergentes pós-pandêmicas que promova a saúde física e mental dos trabalhadores? Sustentando que o local de trabalho pode promover a saúde física e mental a partir de uma cultura de autocuidado para mitigar os efeitos da pandemia de Covid-19.

Os dois últimos artigos desta seção da revista são "Gestão da diversidade etnocultural na construção identitária na África subsaariana. O caso da Costa do Marfim", de Goualo Lazare Flan, e "Modelo administrativo de capacitação virtual oferecido de acordo com as características educacionais, tecnológicas e socioeconômicas do estudante", de Juan Camilo García Jiménez e José Guadalupe Camarillo Gómez. O artigo de Lazare Flan analisa a gestão da diversidade etnocultural na África subsaariana a partir de uma caracterização do caso marfinense, destacando a imposição de modelos ocidentais de homogeneização identitária que impactaram os processos de construção pós-colonial nos países africanos. Assim, a partir de uma perspectiva decolonial,

torna-se possível assumir a interculturalidade como paradigma de construção identitária que conecta a cosmovisão clássica africana, valorizando as origens das culturas africanas que propiciaram a diversidade etnocultural na África subsaariana. Por último, o artigo de García Jiménez e Camarillo Gómez apresenta um modelo administrativo de capacitação virtual por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com base nas possibilidades práticas e contextuais nas comunidades de Cali, Palmira e Jamundí, no departamento do Valle del Cauca (Colômbia). O modelo destaca quatro componentes fundamentais na educação a distância: o estudante como ponto focal, tecnologia, pedagogia e administração.

Para este número da revista *Ciencias Sociales y Educación*, apresentamos uma série de traduções que destacam uma pergunta filosófica e antropológica sobre objetos técnicos e mediações tecnológicas, expressas como processos de exteriorização da memória no contexto do Antropoceno ou do Capitaloceno, conforme conceituado a partir da perspectiva de Bernard Stiegler (1952-2020). A revista presta homenagem a Stiegler por meio de seu vínculo com o coletivo Internation, que argumenta que o conhecimento é produtor de valor prático ou societal, aumentando a memória coletiva, reforçando a coesão social e permitindo a evolução dinâmica das sociedades. Agradecemos as duas traduções do francês para o espanhol preparadas por Luis Alfonso Palau-Castaño para o artigo de Anne Alombert e Michał Krzykowski, bem como o texto escrito entre Bernard Stiegler e o Coletivo Internation. As duas traduções seguintes foram preparadas por Rodrigo Zapata Cano, a quem também agradecemos por seu vínculo e participação como tradutor da revista. Uma é de Colette Quesnel sobre a obra filosófica do escritor francês do século XVI, François Rabelais, que, a partir de suas preocupações com a medicina e a filosofia, levanta uma questão sobre a condição corporal da existência humana. A outra é sobre a história das representações do corpo no Ocidente, escrita por Georges Vigarello, que explora os problemas políticos e culturais que uma investigação sobre o corpo destaca no campo epistêmico das *Ciencias Sociales y Educación*.

As três traduções que se seguem representam o início de uma série de contribuições para a nossa revista do curso de graduação em Tradução Inglês-Francês-Espanhol da Universidade de Antioquia (Colômbia), elaboradas pelos estudantes e professores deste programa de estudo na referida universidade. Portanto, para esta ocasião, agradecemos aos tradutores Santiago Sepúlveda Hurtado, Maria Clara Arias Garzón, Carolina Toledo Pulgarín, José David Yepes Gómez, María Camila Bajonero Bedoya, María Fernanda Tarazona Montero e Fiorella Alejandra Bernal Restrepo por disponibilizarem seu trabalho como intérpretes, verdadeiros

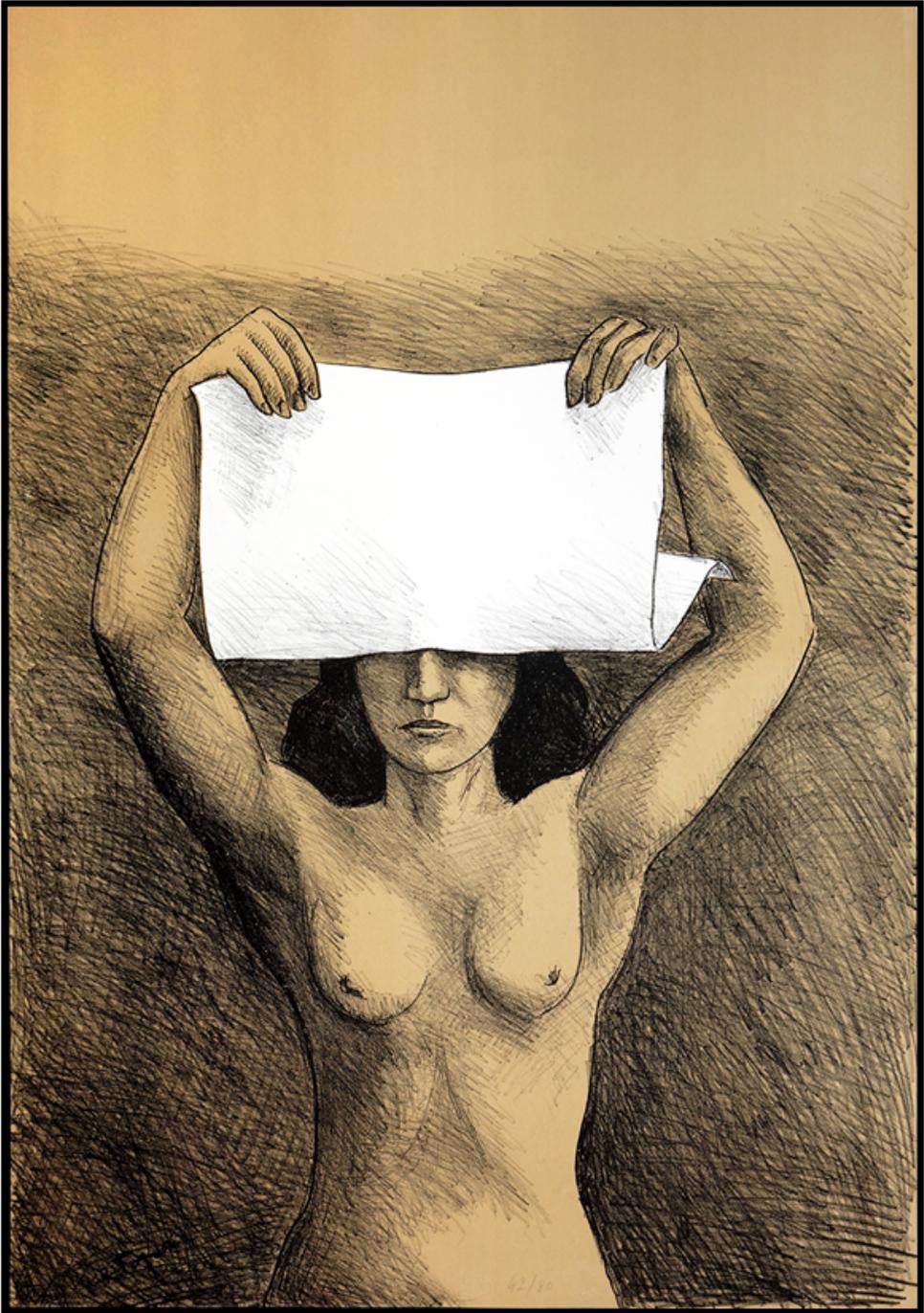
Hermes, para uma possível compreensão entre dois códigos sociolinguísticos que se comunicam em suas traduções.

A parte final da revista é composta por 5 resenhas e uma entrevista. Os três primeiros textos referem-se a Roland Topor, a quem decidimos dedicar um espaço em Ciências Sociais e Educação, homenageando sua proposta estética caracterizada por uma comicidade paradoxal no gesto artístico deste artista. Agradecemos novamente a Rodrigo Zapata Cano, que preparou um perfil da vida e obra de Topor e traduziu a entrevista realizada por Sébastien Le Pajolec a Nicolas Topor, filho do desenhista e cineasta francês. As resenhas restantes fazem referência aos livros "Ciberdefesa: chaves para pensar uma estratégia de soberania nacional" de Sol Gastaldi e Leandro Ocón, "Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana" de David Harvey e "Interculturalidade: Um desafio pedagógico" de Andrea Armijos Robles.

Esperamos que esta rede editorial de Penélope seja do agrado dos leitores, na multiplicidade de suas interações intersubjetivas, e possa sustentar a pergunta fundamental de Sísifo: como fazer de uma pedra que cai o efeito da escrita que se encarna como sinal diante da marca de sua presença? Ciências Sociais e Educação persiste como presença no pulsar de cada um dos textos que nesta edição oferecemos para a reflexão alimentadora. Eis a poderosa força que habita na revista, transformando a pedra que carrega na vontade de potência que revela o corpo de Sísifo-fabulador naquele último momento em que acomoda o peso para reiniciar sua experiência estética

Hilderman Cardona-Rodas

Artículos



Título: Mois de l'estampe
Autora: Roland Topor
Técnica: Litografía, 59 x 88 cm
Año: 1997

Litografía original, tapón seco del artista. Tapón seco del editor. Atelier Clot Ed., París (1997)
Consultar obra: <https://www.mchampetier.com/Litograf%C3%ADa-Roland-Topor-102088-obra.html>

Experiencia de formación en análisis de las prácticas de enseñanza con docentes universitario/as dentro de un entorno virtual*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a2>

Cecilia Durantini

Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina

ceciliadurantini@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7473-4977>

RESUMEN

La formación de docentes universitarios constituye un área en crecimiento. Este artículo presenta la propuesta pedagógica y el dispositivo didáctico del Seminario de Análisis de las Prácticas de Enseñanza en la Universidad de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, modalidad a distancia. El propósito es considerar su potencial formativo y los procesos desplegados en profesionales con desempeño docente. Mediante un abordaje por aproximaciones sucesivas se describe el plan de estudios, programa, actividades y producciones de cursantes desde la pedagogía y didáctica de la formación, psicoanálisis, filosofía posestructuralista y sociología de la educación. Las conclusiones identifican claves del dispositivo para movilizar las dinámicas formativas: enmarcación de la relación pedagógica y clasificación entre los conocimientos en juego; articulaciones entre trabajo individual, en pequeños grupos y en el grupo total; y pluralidad de voces, devoluciones docentes y encuentros intersubjetivos. También reflexionan sobre cualidades de los movimientos formativos en constitución y transformación recíproca y diversificada. Finalmente, se plantean intersecciones entre los campos disciplinares y profesionales de origen, las prácticas de enseñanza universitaria, y el campo pedagógico, y esbozan desafíos sobre la elucidación del dispositivo con horizonte en el proyecto educativo.

Palabras clave: formación de docentes; método pedagógico; innovación pedagógica; curso de posgrado; modelo educativo.

* Cómo citar: Durantini, C. (2023). Experiencia de formación en análisis de las prácticas de enseñanza, con docentes universitario/as, dentro de un entorno virtual. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 29-45. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a2>

Recibido: 1 de mayo de 2022.

Aprobado: 12 de julio de 2022.

Training Experience in the Analysis of Teaching Practices with University Professors within a Virtual Environment

ABSTRACT

The training of university professors is a growing field. This article presents the pedagogical proposal and the didactic device of the Seminar on Analysis of Teaching Practices at the University of the Master's Degree in University Teaching at the University of Buenos Aires, in a distance learning format. The purpose is to consider its formative potential and the processes deployed in professionals with teaching experience. Through an approach of successive approximations, the curriculum, program, activities, and student productions are described from the perspective of pedagogy, didactics of training, psychoanalysis, post-structuralist philosophy, and sociology of education. The conclusions identify key aspects of the device to mobilize formative dynamics: framing the pedagogical relationship and classification of the knowledge at stake, articulations between individual work, small group work, and the whole group, and plurality of voices, teacher feedback, and intersubjective encounters. They also reflect on the qualities of formative movements in reciprocal and diversified constitution and transformation. Finally, intersections are proposed between disciplinary and professional fields of origin, university teaching practices, and the pedagogical field, and challenges are outlined regarding the elucidation of the device with a horizon in the educational project.

Keywords: teacher training; pedagogical method; pedagogical innovation; postgraduate course; educational model.

Experiência de formação na análise das práticas de ensino com professores universitários dentro de um ambiente virtual

RESUMO

A formação de professores universitários é uma área em crescimento. Este artigo apresenta a proposta pedagógica e o dispositivo didático do Seminário de Análise das Práticas de Ensino na Universidade do Mestrado em Docência Universitária da Universidade de Buenos Aires, na modalidade a distância. O objetivo é considerar seu potencial formativo e os processos desenvolvidos em profissionais com experiência docente. Através de uma abordagem por aproximações sucessivas, descreve-se o plano de estudos, programa, atividades e produções dos participantes a partir da pedagogia e didática da formação, psicanálise, filosofia pós-estruturalista e sociologia da educação. As conclusões identificam aspectos-chave do dispositivo para mobilizar as dinâmicas formativas: enquadramento da relação pedagógica e classificação dos conhecimentos em jogo; articulações entre trabalho individual, em pequenos grupos e no grupo total; e pluralidade de vozes, feedback dos professores e encontros intersubjetivos. Também refletem sobre as qualidades dos movimentos formativos em constituição e transformação recíproca e diversificada. Por fim, são propostas interseções entre os campos disciplinares e profissionais de origem, as práticas de ensino universitário e o campo pedagógico, e são delineados desafios sobre a elucidação do dispositivo com foco no projeto educativo.

Palavras-chave: formação de professores; método pedagógico; inovação pedagógica; curso de pós-graduação; modelo educacional.

Introducción

La formación de docentes universitarios constituye un área de interés relativamente reciente con perspectivas de crecimiento tanto a nivel investigativo como académico. Las revisiones de la literatura (Montes Pacheco et al., 2017; Bedacarratx, 2021; Bolívar Osorio, 2021) incluyen entre las principales temáticas abordadas: los procesos y el trayecto de la formación para el ejercicio profesional, la construcción de conocimiento sobre el oficio de enseñar, los saberes generados en el desempeño del rol, las articulaciones del recorrido personal y la realidad subjetiva con los contextos socio-institucionales, y los dispositivos de reflexión sobre la práctica.

A nivel académico, durante las últimas dos décadas, en las universidades nacionales argentinas, junto a la capacitación continua desde las asesorías pedagógicas, se han expandido los programas de actualización, carreras de especialización y maestría destinados a la formación de docentes universitarios/as. Aunque el modelo artesanal, basado en el aprendizaje del rol mediante la participación en una cátedra y el acompañamiento a un/a docente con experiencia, continúa prevaleciendo. Si bien las/los docentes universitarios son profesionales e investigadores/as con un alto nivel de formación en su especialidad disciplinar, suelen mostrar escaso conocimiento de los aportes de las ciencias de la educación a la enseñanza. A la vez que, los saberes construidos por su participación en campos de prácticas cualitativamente distintos pueden transferirse y entramarse, enriqueciendo y dando complejidad al desempeño de los diferentes roles portados.

Estos rasgos específicos de la docencia universitaria plantean interrogantes acerca de *¿cómo se articulan y tensionan los diferentes modelos y propuestas formativas en el trayecto de los actuales docentes universitarios?, ¿qué tipo de conocimientos y saberes buscan y construyen sobre su enseñanza?, ¿qué interpelaciones y aportes reconocen entre sus prácticas profesionales, sus prácticas de enseñanza y las elaboraciones del campo pedagógico?*

Preguntas que configuran y describen la pluralidad de sentidos emergentes alrededor de una praxis con racionalidad propia que organiza las relaciones educativas y puede comprenderse como resultado de procesos de objetivación y reflexión conjunta (Runge Peña et al., 2018) situados social e históricamente y desafiados por condiciones contingentes (Molina y Linardelli, 2021).

Se trata de cuestiones claves para pensar la formación de un profesional como docente universitario. Ellas han definido los ejes del Seminario de Análisis de las Prácticas de Enseñanza en la Universidad, dictado en una carrera académica de posgrado, la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Buenos Aires (MDU-UBA), destinada específicamente a docentes universitario/as de universidades públicas, modalidad a distancia.

Este artículo presenta la propuesta pedagógica y el dispositivo didáctico diseñados desde un enfoque reflexivo clínico en un sentido amplio (Ferry, 1997; Souto, 2016) y los procesos movilizados al desarrollarlo para analizar su potencial formativo en profesionales de diferentes disciplinas que se desempeñan como docentes.

En principio, a modo de recaudo metodológico, subrayo la doble cualidad epistemológica de las prácticas de enseñanza en la universidad, como contenido del seminario y como objeto de reflexión de la propia experiencia a cargo del seminario. Mediante aproximaciones sucesivas, abordo los documentos curriculares de la carrera, el programa, actividades y casos trabajados y las producciones de cursantes en el transcurso y final del seminario. Su lectura comprensiva, dirigida a reconstruir los significados atribuidos a los fenómenos desde su interior y desde la mirada de los sujetos involucrados, se combina con una lectura interpretativa y orientada a la reelaboración de las comprensiones generadas con las referencias del marco teórico (Blanchard Laville, 1996).

En primer lugar, doy noticias sobre la oferta académica y caracterizo el campo de la formación en docencia universitaria, como fuente de problemáticas, incluyendo los rasgos distintivos de las prácticas de enseñanza en la universidad. En segundo lugar, ubico institucionalmente la MDU-UBA y presento su plan de estudios, el equipo docente y grupos de cursantes participantes en el seminario. Luego, en tercer lugar, expongo las contribuciones teóricas conceptuales de referencia para el diseño y desarrollo del seminario como para el análisis de su potencial formativo. En cuarto lugar, describo la propuesta pedagógica y dispositivo didáctico, ampliados con intervenciones de los/as participantes. A partir de las lecturas sobre estos materiales, en el quinto lugar, identifico características del dispositivo centrales para movilizar las dinámicas formativas: enmarcación de la relación pedagógica y clasificación entre los conocimientos en juego; articulaciones entre trabajo individual, en pequeños grupos y en el grupo total; pluralidad de voces y devoluciones docentes. También, en el sexto lugar, reflexiono sobre cualidades de los movimientos formativos en relaciones de constitución y transformación recíprocas y diversificadas. Finalmente, en la conclusión, planteo tensiones entre los campos disciplinares y profesionales de origen, las prácticas de enseñanza y docencia universitaria, y el campo pedagógico, y esbozo desafíos pendientes.

1. Enseñanza en la universidad y problemáticas de la formación docente

La formación de docentes universitarios/as constituye un área de interés relativamente reciente con perspectivas de crecimiento. Tradicionalmente, y hasta nuestros días, el modelo prevaleciente en la formación de los/as docentes universitarios continúa siendo el artesanal por vía de la experiencia concreta

dentro de un equipo (Souto, 2019). Es decir, se aprende a enseñar mediante la participación en las cátedras bajo la tutela y orientación de docentes con mayor trayectoria que enseñan, orientan y acompañan según el estilo personal que desarrollaron a través del tiempo y según las modalidades bajo las cuales iniciaron su propio recorrido (Ickowicz, 2009).

Durante las últimas décadas, en las universidades nacionales, junto a los cursos y monitoreos de clases desde las asesorías pedagógicas, se expandieron los programas de actualización, carreras de especialización y maestría destinados a la formación de docentes universitario/as. Entre ellas, las Universidades Nacionales de Catamarca, Centro de la Provincia de Buenos Aires, Patagonia San Juan Bosco, Entre Ríos, Rosario, Salta, Tecnológica Nacional y Tucumán. Otras instituciones ofrecen estudios vinculados con diferentes campos de la educación superior como las Universidades Nacionales de Córdoba, La Pampa, Quilmes, Rosario y Tres de Febrero. Esta línea tiene fuerte desarrollo en América Latina, por ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma de México y el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. En los últimos años crecieron además las propuestas a distancia, destacándose, entre otras, la maestría en Educación del Instituto Tecnológico de Monterrey, y, en España, el máster Universitario en Innovación e Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

¿Cómo se articulan y tensionan los diferentes modelos y propuestas formativas en el trayecto de los actuales docentes universitarios?, ¿cómo se entretejen las tradiciones de la comunidad de origen, las tendencias vigentes y las propias referencias?, ¿cuáles preocupaciones e intereses movilizan a docentes en ejercicio al cursado de carreras de posgrado en este campo?, ¿cómo enseñan en sus clases?, ¿qué conocimientos y saberes buscan y construyen sobre sus prácticas?, ¿qué interpelaciones y aportes reconocen entre sus prácticas profesionales, de enseñanza y las elaboraciones del campo pedagógico? De estas preguntas se derivan organizadores del campo de formación para la docencia universitaria.

De acuerdo con Steiman (2018), las prácticas de enseñanza universitarias se hallan bajo la hegemonía de una tradición académica que privilegia el conocimiento disciplinar sobre el pedagógico, la suficiencia del saber disciplinar para enseñar, la aplicación de la teoría a la práctica, la predisposición al aprendizaje y la necesidad y autosuficiencia de “estar” en la clase para lograrlo. A estos elementos se suma la racionalidad inherente a la profesión para la cual se forman, así como las tensiones que surgen con las lógicas disciplinarias que la sustentan. En ese caso cabe observar, según entiendo, las particularidades emergentes cuando la profesión de origen del/la docente difiere de la profesión para la cual enseña, como ocurre con las ciencias básicas dentro de carreras aplicadas.

Para Souto (2019), las particularidades de la enseñanza universitaria remiten a una paradoja constitutiva, a saber, el reconocimiento de la idoneidad del docente para enseñar por su experticia en un conocimiento disciplinar especializado, aunque no sea experto/a en el conocimiento pedagógico necesario para enseñar. El/la docente universitario/a muestra un alto nivel de formación epistemológica, teórica y técnica en su especialidad a la vez que ninguna o escasa formación en las teorías y técnicas que aportan las ciencias de la educación. Como profesional, ha construido un conocimiento en la acción, tácito y dinámico que le permite resolver las situaciones de trabajo e integra una comunidad de prácticos que comparten costumbres, tradiciones, rutinas, modos de hacer y relacionarse con otros, lenguaje, valores, racionalidad y epistemología de la práctica de una profesión desempeñada en marcos institucionales definidos (Schön, 1992).

Desde una propuesta holística, Barbier (2000) plantea que en el desarrollo de una práctica intervienen un conjunto de actividades: actividades operativas de transformación del entorno externo; de pensamiento, que modifican las representaciones sobre las prácticas y se desenvuelven en iteración con ellas; y de comunicación, asociadas a la movilización de signos para influir sobre otros. Los componentes afectivos de placer-displacer que se juegan al interior de cada práctica, señala Barbier (2000), se hallan indisociablemente ligados a la imagen de sí y a la identidad colectiva de ese campo en particular. Un mismo sujeto suele portar múltiples identidades construidas a partir de su participación en campos de prácticas cualitativamente distintos, con potencial de conflicto y enriquecimiento mutuo. De acuerdo con Souto (2019), la identidad del docente universitario/a está configurada por la matriz de la identidad profesional de origen, sin sufrir modificaciones sustanciales.

Estas cuestiones son claves para pensar la formación de un profesional como docente universitario, y han organizado la definición de la propuesta y dispositivo para el Seminario de Análisis de las Prácticas de Enseñanza en la Universidad que se presenta aquí.

2. Contexto institucional y curricular de la experiencia en el seminario

La maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Buenos Aires (MDU-UBA)¹, se aboca a la formación para la investigación y para el diseño, implementación y evaluación de propuestas a nivel curricular, institucional y de la enseñanza, de los aprendizajes y procesos formativos, y de los proyectos

¹ Maestría en Docencia Universitaria dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de Rectorado, creada en el año 2010, por la Resolución (CS) n. ° 393/2010 (2010) y modificada en el año 2016 mediante la Resolución 6043/16 (2016). Abrió su primera inscripción en el año 2011 y es una de las acciones de formación docente que se realizan en forma conjunta entre la Secretaría de Asuntos Académicos y la Asociación Docente de la Universidad de Buenos Aires (Aduba).

de innovación. Desde su creación en 2010 hasta el año 2019, se dictó exclusivamente para docentes de la UBA, complementando las actividades presenciales con entornos digitales de trabajo. Este proceso de hibridación se aceleró en el contexto de excepcionalidad producto de la pandemia por la Covid-19, y en 2021 abrió la modalidad a distancia, que incorpora a docentes de las universidades públicas de todo el país. Con lo cual se avanza en el propósito de extender el alcance del posgrado e intensificar el uso de las tecnologías para promover la integración de una comunidad de aprendizaje de docentes activa y diversificada. El entorno virtual de la carrera está montado en la plataforma educativa Moodle, donde convive con otros programas de la Secretaría de Asuntos Académicos de la universidad.

La MDU ofrece un plan de estudios semiestructurado en tres ciclos que combinan seminarios teóricos y talleres, obligatorios, a elección y optativos. El primero es introductorio a la historia, didáctica y política universitaria. El siguiente, es específico en áreas como el análisis curricular, el diagnóstico de las situaciones de enseñanza, el diseño de la intervención didáctica y las problemáticas de la evaluación. El tercero, profundiza en el proyecto, avance y escritura de la investigación de tesis.

En el segundo ciclo se ubica el Seminario Análisis de las Prácticas de Enseñanza que, con una duración de cuarenta y ocho horas, tiene por contenidos mínimos la reflexión, el análisis y la investigación de las prácticas de la enseñanza universitaria, sus significados y alcance, perspectivas teóricas y estrategias de indagación y construcción de conocimiento. En la primera cursada² modalidad a distancia recibimos, en pareja pedagógica, a un grupo de veinticinco profesionales docentes en la UBA. En la segunda cursada recibimos a más de ciento cincuenta profesionales de distintos campos disciplinares en funciones como docentes de universidades públicas de nuestro país. En esta ocasión³, se sumaron cuatro tutoras de grupos de cincuenta cursantes cada uno.

3. Aportaciones conceptuales y teóricas

En este apartado doy cuenta de las referencias que fundamentan el diseño y desarrollo de la propuesta pedagógica y el dispositivo didáctico del seminario, así como iluminan la reflexión y comprensión de la experiencia como docente a cargo del mismo espacio.

Desde una didáctica multirreferenciada, Souto (2016) inscribe las prácticas de enseñanza en una red de articulaciones entre condiciones y procesos sociales,

² Equipo docente María Florencia Di Matteo y Cecilia Durantini.

³ Se incorporaron al equipo como tutoras Analía Castillo, Laura Kurland, Vanina Pozzo y María Celeste Vanucci.

institucionales y psicosociales en múltiples interacciones con sus dimensiones instrumentales y psíquicas. Sistemas políticos y materialidades económicas, relaciones de poder y estructuras de control que ordenan la distribución y producción de recursos y conocimiento. Regulaciones comunicacionales, pautas culturales y esquemas de socialización encarnados por grupos en disputa, se entraman resignificando los planes de estudio y programas, la definición de la tarea académica y sus resultados. Configuraciones de clase donde se pone en escena la relación con el saber, las fantasmáticas de la formación y los procesos identificatorios y transferenciales inconscientes.

Marcos normativos, administrativos, académicos, curriculares, didácticos y pedagógicos que, como señala Kaës (2002) desde el psicoanálisis de las instituciones y los grupos, cumplen funciones contractuales mediante la instauración de los sistemas de diferencias y las estructuras de relación y conflicto. Por lo cual, inciden en la regulación y el ordenamiento de los intercambios, los vínculos y las condiciones de realización de la tarea, bajo dinámicas de colisión, antagonismo, correspondencia o neutralización recíprocas.

A la comprensión de estos fenómenos y de sus efectos subjetivantes, también aporta la clásica tesis sociológica de Bernstein (1985) acerca de la transmisión formal del conocimiento como reguladora central de la experiencia, la identidad y las relaciones sociales mediante los principios que organizan los sistemas de mensajes educativos. Es decir, el *currículum* que designa el conocimiento válido, la pedagogía que determina aquello que cuenta como transmisión válida de ese conocimiento y la evaluación que puntúa las realizaciones válidas de ese conocimiento por quien aprende.

Bernstein (1985) ha planteado que el principio de enmarcación define la fuerza de los límites sobre la selección y organización del ritmo, y tiempo de la transmisión en la relación pedagógica; mientras que la clasificación refiere al grado de diferenciación entre los contenidos. De su combinación resultan los códigos del conocimiento educativo que dan forma a la experiencia de los sujetos. Los de tipo agregado muestran una fuerte diferenciación entre clases de conocimiento y posiciones en la relación pedagógica. Estas versiones especializadas se asocian a largos procesos de socialización en la lealtad a un campo disciplinar que se convierte en eje de la identidad. Se restringen así las categorías mixtas que representan una apertura potencial hacia nuevos estilos cognitivos, principios de relación social y fuentes de conocimiento. Por consiguiente, aquellos movimientos tendientes a debilitar los principios de clasificación y enmarcación se perciben como una amenaza a las bases identitarias y al conocimiento “sagrado”, y activan la resistencia al cambio.

Desde la pedagogía de la formación de orientación francesa, Ferry (1997) define la formación profesional como la dinámica de un desarrollo personal de búsqueda y encuentro de los mejores modos para ejercer las prácticas de la profesión y de su perfeccionamiento. Si bien el sujeto se forma únicamente por sí mismo y no por otro, solamente lo hace por mediaciones. Entre estas mediaciones incluyen a los formadores, lecturas, actividades y materiales pedagógicos, producciones y el grupo. La propia experiencia también puede operar como mediación solo si se convierte en objeto de reflexión. Es decir, las prácticas profesionales, disciplinares o de enseñanza, en tanto orientadas a otros, no tienen impacto formativo, sino únicamente cuando el sujeto retorna a ellas y efectúa un trabajo sobre sí. Para lo cual se requiere generar situaciones diferenciadas del curso de la práctica donde representar la experiencia vivida para tratar de comprenderla remitiendo a otras vivencias y escenas y anticipando variantes mientras se ponen en juego diferentes mediaciones.

De acuerdo con este enfoque, la reflexión designa un acto de pensamiento centrado en el trabajo sobre sí a partir del retorno sobre lo vivido suspendiendo el juicio y la percepción inmediatos para generar nuevas conceptualizaciones. Interesa subrayar aquí la recursividad de un movimiento de captación que, desde el presente, recrea lo pasado articulando conocimientos, miradas, emociones, criterios y concepciones con proyección a un futuro que resignifica las elaboraciones producidas. A través de este trabajo, plantea Ferry (1997), el sujeto se forma, pasa de forma en forma, desarrolla nuevos modos de significar la realidad, relacionarse con los otros, conocer, desempeñarse y transitar su trayecto profesional.

Por consiguiente, la adquisición de formas reflexivas de práctica conlleva un posicionamiento subjetivo que podría asociarse, siguiendo a Ardoino (2005), a la autorización interna del gesto para ser uno mismo y sostener la acción que se lleva a cabo garantizando la propia responsabilidad en los actos profesionales. En ese sentido, compromete en profundidad la relación con el saber e ineludiblemente la relación con otro, conscientemente y más allá de la propia voluntad. Por eso, este enfoque incorpora un análisis de la implicación a nivel libidinal, psicológico, social e institucional que, siempre con restricciones, contribuya al reconocimiento de qué nos determina y afecta en nuestras prácticas. Se trata de una herramienta transversal a engarzar con otras para promover movimientos de descentración y explicitación, objetivación y subjetivación de las prácticas.

Desde una didáctica multireferencial, Souto (2019) apuesta al trabajo con dispositivos para atender las necesidades y demandas heterogéneas de la formación, dando lugar al devenir del sujeto y el grupo. Su diseño supone establecer el encuadre de tiempo, espacio, personas, enfoques teóricos y técnicos dentro

de cuyas constantes se alternarán, de manera flexible y activa, estrategias de enseñanza, materiales, herramientas, producciones y devoluciones. También requiere definir las lógicas de la combinatoria entre estos componentes para asegurar la coherencia y potencia didáctica del artificio como motor y organizador de los procesos de reflexión y análisis.

A mi modo de entender, el seguimiento de esta perspectiva para el diseño de un dispositivo fundamentado en la pedagogía de la formación y el análisis de la implicación contribuye a su operación como analizador, es decir, provocador y revelador de representaciones subyacentes, modelos establecidos, tradiciones adquiridas, supuestos y pautas compartidos acerca de las prácticas de enseñanza, la identidad profesional y como docente, la universidad. Así como la realización misma del dispositivo demandará generar las condiciones de confianza y seguridad suficientes para promover una comunicación genuina, en términos de Winnicott (2002), aquella que permite a los sujetos distanciarse de las exigencias exteriores y a la vez identificarse y reconocerse en el otro.

Desde una perspectiva institucionalista, Lourau (1970) define el analizador por su potencialidad para revelar la institución, en un sentido amplio, para visibilizar las divisiones establecidas históricamente que se han naturalizado como normas de regulación de las acciones según el lugar ocupado. Este instrumento, sea natural (un suceso ocurrido en la organización o la clase) o artificial (una consigna de escritura del recorrido académico, por ejemplo) cataliza las significaciones y asedia los mensajes, empujando a interrogar una realidad hasta entonces inmovilizada (Lapassade, 1979). Más allá de la materialidad del soporte, su valor depende de la existencia de un sujeto dispuesto a analizar los materiales precipitados en diferentes niveles de significado. Fernández (1994) distingue el nivel de significados sobre las acciones y relaciones con el mundo social e interno, valorados y permitidos; el nivel de lo percibido pero silenciado u omitido, circulante a través del rumor; y el nivel de lo no percibido que alude a las cuestiones negadas y olvidadas emergentes de manera indirecta en perturbaciones del clima institucional o grupal, reacciones individuales o medidas organizativas, por ejemplo. El análisis de estos significados, de las contradicciones y los conflictos dispersos y disimulados por los sistemas de interacciones, es una tarea difícil y siempre limitada, dado que nuestros marcos de significación están sujetos a las mismas dinámicas y resistencias.

4. Propuesta pedagógica

Atendiendo al contexto reseñado y las orientaciones adoptadas, los objetivos centrales del seminario se dirigen a la adquisición de herramientas metodológicas y marcos conceptuales, y al desarrollo y profundización de

las capacidades de reflexión, análisis e investigación sobre las prácticas de enseñanza, para ponerlas en uso en los diferentes ámbitos de desempeño como magísteres. Con estos objetivos, la propuesta se organiza en dos ejes: uno dedicado a la presentación de contribuciones clásicas y actuales para la construcción e indagación epistemológica, conceptual y metodológica de las prácticas de enseñanza en la universidad como campo de estudio; el otro asociado al trabajo con enfoques especialmente valiosos para abordar estas prácticas como un objeto de reflexión con sentido formativo, un objeto de análisis en un área de interrogantes con fines de comprensión, y un objeto de conocimiento desde preocupaciones investigativas y de intervención.

Se inicia con la exploración de modelos y esquemas para el estudio de las prácticas de enseñanza como este objeto complejo, transitando la diferenciación entre prácticas profesionales y de enseñanza, y entre enseñanza, formación y profesionalización hasta considerar la particularidad que les imprime la institución y sus efectos subjetivantes. Luego se describe el paradigma y los enfoques reflexivos en educación destacando la pedagogía de la formación. Para continuar con un ejercicio de análisis de una observación de clase desde el análisis didáctico multirreferenciado. La revisión de los programas y las líneas de investigación actuales en el campo de estudio de las prácticas de enseñanza universitarias se enriquece con un conversatorio entre cursantes y un/a investigadora invitado.

Las actividades se distribuyen en diez semanas con tres encuentros sincrónicos de dos horas y media de duración cada uno. El entorno virtual de aprendizaje se adapta a la propuesta mediante la navegación entre espacios diferenciados para el programa, cronograma y encuadre general del seminario, y la organización de las actividades. Cada unidad temática cuenta con orientaciones del recorrido teórico conceptual y materiales de apoyo a las lecturas, los registros audiovisuales de los encuentros sincrónicos y las comisiones de cursantes coordinadas por sus tutoras para el acompañamiento, seguimiento y retroalimentación a las actividades grupales e individuales mediante diferentes herramientas tecnológicas.

Se trata de promover un posicionamiento reflexivo y crítico que, sostenido en la deconstrucción de semánticas derivadas de la epistemología y técnica de la propia especialidad disciplinar, el cuestionamiento de los diagnósticos consuetudinarios y la interpelación de los marcos referenciales contribuya a una lectura fundamentada y sistemática de las prácticas resignificándolas con los aportes del campo pedagógico y desde el análisis de la implicación.

Con tales propósitos, como equipo docente nos abocamos a las funciones de mediación y sostén atendiendo especialmente a la comprensión de las elaboraciones grupales y personales. El trabajo con la singularidad, de acuerdo

con criterios de pertinencia, relevancia y rigurosidad, se desarrolla a través de señalamientos, preguntas, ampliaciones y profundizaciones teóricas, conceptuales y metodológicas referidas “al caso”. Con esto se busca facilitar su engarce, conjunción y articulación manteniendo la confiabilidad suficiente para que se produzca un intercambio pedagógico significativo. Las intervenciones del equipo también contemplan, por consiguiente, los aspectos técnicos, psicoafectivos y éticos que afectan a la realización de la tarea de los/as cursantes y revisten potencial formativo.

Este enfoque pedagógico ha supuesto, al interior del equipo, generar instrumentos de seguimiento de producciones, usar herramientas colaborativas para validar las comunicaciones, análisis y devoluciones, la revisión crítica de nuestras preconcepciones, temores y marcos referenciales en reuniones grupales, el retorno reflexivo sobre nuestras prácticas y decisiones y el intercambio por rol docente.

5. Dispositivo didáctico

En relaciones de ensamble y soporte mutuo con los fundamentos pedagógicos comentados, el diseño del dispositivo didáctico combina una variedad de micro dispositivos mediante lógicas de profundización y recursividad que los articulan internamente. Para recorrerlos, se ofrecen un conjunto de mediaciones adecuables al proceso personal de aprendizaje a las que se incorporan aquellas que responden a emergentes de la dinámica grupal.

Las lógicas de profundización se secuencian en tres momentos. El primero parte de evocar experiencias y sucesos vividos o registrar percepciones sobre algún motivador. Por ejemplo, las primeras clases dictadas, el video relato de una innovación de cátedra⁴, fotografías de organizaciones universitarias. En el segundo momento se releen los materiales antecedentes desde mediadores como las devoluciones docentes y el intercambio en grupos. El último consiste en una producción individual o grupal aplicando los conceptos teóricos y herramientas de análisis y objetivación indicadas, entre ellas, la segmentación de una clase, la descripción analítica o el resumen de investigación.

El abordaje de cada unidad mediante esta lógica de profundización conlleva una lógica recursiva a nivel de la formación epistémica metodológica, en tanto supone movilizar las competencias del trabajo por aproximaciones sucesivas en proceso de desarrollo. Con lo cual retroalimenta la profundidad en el uso de las herramientas y en la comprensión de los objetos de estudio.

⁴ Se agradece a la profesora magister Marcela Ficcardi de la Universidad Nacional de Cuyo, por su colaboración mediante la elaboración del video relato sobre la innovación de su cátedra.

Se trata de una estrategia de combinatorias replicada para organizar diversas situaciones de aprendizaje, grupos de reflexión, taller de análisis de casos, foro debate y conversatorio orientadas a promover diferentes movimientos. Unos pendulares de interrogación de significados establecidos y apertura de sentidos alternativos sobre las múltiples dimensiones que configuran las prácticas de enseñanza. En conjugación con otros movimientos elaborativos de las experiencias transitadas para facilitar su integración a la historia y dinámica de desarrollo personal y su despliegue en renovadas formas de realizar los diferentes roles de la docencia universitaria.

Las reflexiones de estos y estas profesionales docentes en la producción individual de cierre del seminario revelan el impacto formativo del trabajo desarrollado. Una profesora, al “volver a mirar” la fotografía de su infancia que compartió en el foro de presentación, comenta: “mientras escribo estas líneas pasan por mi recuerdo una cantidad de imágenes, como si fueran fotografías [...] de mi trayectoria educativa y me doy cuenta de que motivan mi práctica diaria desde hace ya veintiún años” (Participante, comunicación personal, 22 de septiembre de 2021). Un profesor señala, tomando los aportes de Steiman (2018) y Ardoino (2005) para analizar sus prácticas de enseñanza:

Dentro de las cursadas de las materias que dicto con otros colegas en mi carrera, predomina una lógica didáctica instrumental aplicada a través de clases magistrales, separada en forma dicotómica de las actividades prácticas, que se manifiesta como arma letal en las evaluaciones con formato de examen. (Comunicación personal, Participante, 15 de octubre de 2021)

Al revisar su implicación, respondiendo a una de las consignas del trabajo final, una joven docente recupera sus impresiones:

He podido notar esta construcción intersubjetiva con gran fuerza en mi propia práctica, pude ver cómo en una misma cursada [...] hay estudiantes que desde el día uno me percibe como el enemigo y otros como un gran partenaire, y al mismo tiempo yo percibo a algunos más permeables y cercanos y a otros distantes o amenazantes, ya por sus gestos, posturas o el lugar donde se sientan. Noté que muchas veces eso interfiere en la comunicación. (Participante, comunicación personal, 20 de diciembre de 2021)

Una docente profesional de la salud elabora sus primeras impresiones frente al seminario interpelando críticamente sus saberes sobre la enseñanza:

Debo reconocer, para empezar este proceso reflexivo, la incomodidad que me generaba trabajar de manera grupal con personas que no conozco [...] Esta incomodidad inicial, basada claramente en un prejuicio y porque no en un miedo, derivó en una idea que me obstaculizaba y desanimaba sobre lo difícil de realizar los trabajos de manera productiva. Pero el intercambio [...] enriqueció y amplió mis recursos y oportunidades. (Participante, comunicación personal, 11 de noviembre de 2021)

La transferencia del análisis de la implicación como vía de conocimiento es formulada por una joven docente en los siguientes términos:

Durante el seminario, y seguramente a causa de este [...] empecé a escribir algunos lineamientos del trabajo de investigación, y pude reconstruir el camino de recuerdos que construyen mi interés por el objeto de estudio sobre el que estoy trabajando, y puedo volver a mirar de nuevo mi profesión, (diseñadora editorial), mi época de estudiante (en la carrera de diseño gráfico) mi paso por la escuela (y mis intereses en aquella época) y cómo se reconstruyen y me permiten comprender las razones que movilizan mi proyecto actual. (Participante, comunicación personal, 10 de diciembre de 2021)

6. Resignificaciones de la propuesta pedagógica y el dispositivo didáctico

A partir del análisis y evaluación de las experiencias realizadas, las reflexiones en el equipo docente y las producciones e intercambios con los y las cursantes durante la cursada y en el trabajo final, identificaré características del dispositivo observadas como motores de las dinámicas formativas, y cualidades de especial significancia en éstas que permiten resignificar la propuesta pedagógica del seminario. Unas y otras se entretajan en relaciones de constitución y transformación recíprocas a la vez que despliegan con efectos rizomáticos.

De acuerdo con Deleuze y Guattari (2008), dos principios distintivos del rizoma son el de conexión y heterogeneidad, y el de multiplicidad. Sobre estos conceptos reciben las modificaciones surgidas de la experimentación sobre lo real que inicia, desarrolla o alterna un individuo, una “cosa” o un grupo. Por ejemplo, las plantas, aún con raíces, hacen rizoma con el viento o un insecto. Es decir, se halla, entonces, bajo determinaciones y regímenes muy distintos que cambian su naturaleza y permiten conectar cualquiera de sus puntos con otro. Por eso, no queda capturado por un significante único y continúa por rupturas. Características que dificultan su trasposición a un modelo estructural o genético y lo aproximan a un mapa abierto, cuya cartografía está cruzada por diversos tipos de líneas, segmentarias y sin segmentos, direccionales y dimensionales, fronteras y difusas.

Siguiendo estas coordenadas, es posible decir que el plan de estudios de la MDU, con principios de enmarcación débil en la comunicación pedagógica y la clasificación de contenidos (Bernstein, 1985), extiende los márgenes de trazado de seminarios y talleres. Así, en el seminario de Análisis de las Prácticas de Enseñanza combinamos un principio de enmarcación fuerte sobre la secuenciación y el tiempo de comunicación del conocimiento con una clasificación débil entre límites disciplinares y entre el conocimiento “profano”, asociado a los saberes prácticos sobre la enseñanza, y el conocimiento “sagrado” procedente del campo pedagógico.

Ambos principios entran en intersección con el enfoque multirreferenciado y de la pedagogía de la formación, graduando el ritmo de progresión para abordar los materiales con diversas herramientas de lectura, conceptualización, reflexión y análisis. Sobre todo, considerando que la objetivación de las prácticas de enseñanza compromete las apoyaturas de la identidad como docente universitario/dadas, en parte, por la identidad profesional. Esta comunidad de origen donde el sujeto accedió a las tradiciones y reglas de producción y transmisión del conocimiento, las lógicas de desempeño, los “secretos de oficio” y pautas de interacción, y ha construido las significaciones y saberes sobre la enseñanza que acompañan y dan sentido a sus prácticas.

A través de las hojas de ruta que prevén los ciclos de actividades, se van trazando los caminos personales y grupales durante el desarrollo de la tarea, conectándose con analizadores artificiales estratégicamente ubicados en el camino, para luego bifurcarse a partir de los analizadores naturales emergentes en las situaciones sincrónicas y producciones realizadas. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la comprensión de la complejidad de las prácticas de enseñanza y de las dimensiones que las describen y constituyen como campo problemático se pone en movimiento durante la realización de las actividades y a lo largo del seminario. En un proceso de reflexión profunda, estas aproximaciones contribuirían a transformar la relación del sujeto con sus prácticas, así como su relación con el entorno y consigo mismo en su rol profesional.

Conclusiones

Los diversos encuentros y distanciamientos entre el trabajo individual, el grupo en su totalidad, los subgrupos y el grupo más reducido, han funcionado como puntos de apoyo eficaces para visualizar, comparar e interrogar representaciones culturales, mandatos institucionales, mecanismos de socialización, lógicas académicas y profesionales. También han sido útiles para enriquecer, validar y ampliar significados, y para fundamentar críticamente las posturas adoptadas. Estos movimientos se han replicado gracias a la variedad de voces registradas de diferentes maneras. Entre ellas, destacan las devoluciones comunicadas que, debido a su pertinencia en tono y contenido, y a su cercanía en el tiempo, posiblemente han aumentado la confiabilidad de la transmisión, potenciando así sus efectos de resonancia en los individuos y, con ello, el impacto formativo de la experiencia.

Las reflexiones en el equipo del seminario y en los cursantes proporcionan consistencia a la hipótesis de que estos encuentros intersubjetivos, donde se busca el reconocimiento mutuo, se integran a la afiliación preexistente de los sujetos a una comunidad de prácticos/as de la enseñanza en la universidad.

Esta comunidad docente compartida se superpone o atraviesa las respectivas comunidades profesionales, pertenencias políticas e identidades institucionales. A partir de esto, resulta interesante analizar los puntos de contacto, las interrogantes, las tensiones y las posibilidades de escape entre el campo disciplinario y la profesión de origen, el ámbito de las prácticas de enseñanza y la docencia universitaria, así como sus relaciones con el campo pedagógico y los/as pedagogos/as.

Uno de los desafíos didácticos pendientes reside en hacer inteligible el dispositivo. Por un lado, en tanto artificio que hemos creado para generar movimientos y transformaciones con un sentido formativo. Por otro lado, en tanto disposición de potencialidades que se realizan en el aquí y ahora de las situaciones configuradas en las alternativas que se diseñaron como tales y otras emergentes en el suceder.

Inteligibilidad lejana a una descripción ordenada programática y metódicamente para alcanzar objetivos únicos en cuanto no se trata de cristalizar la experiencia singular en el descubrimiento del supuesto plan que la ha determinado. Por el contrario, nos desafiamos a reconstruir el dispositivo en su devenir a través de la reflexión sobre la propia experiencia como mediación. Se trata de convertirlo en un mapa de múltiples escrituras durante el tiempo. A fin de cuentas, su horizonte se halla en el proyecto de praxis, vía la elucidación del hacer, al que instaba Castoriadis (1975).

Agradecimientos

Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Buenos Aires desarrollada en forma conjunta por la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires y la Asociación Docente de la Universidad de Buenos Aires.

Referencias

- Arduino, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Universidad de Buenos Aires; Novedades Educativas.
- Barbier, J. M. (2000). *El análisis de las prácticas profesionales: cuestiones conceptuales*. L' Harmattan.
- Bedacarratx, V. (2021). Dialéctica de la formación y la práctica docente. Aportes teórico-conceptuales de la pedagogía de la formación y la psicodinámica del trabajo. *Encuentro Educativo, Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 2(2), 31-58. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/article/view/5209>
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y Enmarcación del Conocimiento Educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (15), 50-71. <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>
- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Universidad de Buenos Aires; Novedades Educativas.

- Bolívar Osorio, R. (2021). Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente. Una revisión de literatura. *Encuentro Educativo, Revista de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 2(1), 104-132. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/article/view/4948>
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2008). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en condiciones críticas*. Ediciones Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Ickowicz, M. (2009, 7 y 8 de septiembre). *Acerca de la transmisión del oficio de enseñar en la universidad [ponencia]*. Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, Buenos Aires, Argentina.
- Kaës, R. (2002). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En R. Kaës (ed.), *La institución y las instituciones* (pp. 15-67). Ediciones Paidós.
- Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Gedisa.
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Amorrortu Editores.
- Molina, C. y Linardelli, M. F. (2021). Aprender sobre la marcha. Prácticas de docencia universitaria en salud pública en la pandemia por el nuevo coronavirus. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 23-53. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a2>
- Montes Pacheco, L., Caballero Guichard, T. y Miranda Bouille, M. L. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (25), 197-229. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2529>
- Runge Peña, A. K., Hincapié García, A., Muñoz Gaviria, D. A. y Ospina Cruz, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la Pedagogía en Colombia: Introducción y análisis a algunas de las principales orientaciones teórico-disciplinarias y a los planteamientos de sus autores más representativos*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Ediciones Paidós.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva–*. Miño y Dávila.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación*. Homo Sapiens.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16(16), 1-16.
- Winnicott, D. (2002). *Realidad y Juego*. Gedisa.

Visión holística de los modelos de intervención psicopedagógicos para el desarrollo económico y educativo de República Dominicana: una revisión sistemática*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a3>

Leonor Farray Bergés

Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, Santo Domingo, República Dominicana

lfarray@unphu.edu.do

<https://orcid.org/0000-0002-8223-3785>

RESUMEN

Los modelos de intervención son una base esencial para poder aportar en el desarrollo de habilidades y capacidades intelectuales en los estudiantes. El objetivo principal del artículo es develar una visión holística de los modelos de intervención psicopedagógicos para el desarrollo económico y educativo de República Dominicana. La metodología empleada fue la revisión sistemática por considerarse un proceso estructurado y riguroso para el cumplimiento del objetivo general. La directriz de criterios de validación utilizada fue PRISMA-NMA la cual cuenta con 27 ítems de los cuales se aplicaron 19. Las unidades de análisis cribadas resultaron ser 27 representando un 10,11% de la búsqueda general con filtros. Se concluyó que, en República Dominicana los resultados obtenidos en PISA ameritan de la intervención desde lo psicopedagógico para poder abordar las necesidades de los estudiantes en cuanto a su desempeño, partiendo de las áreas esenciales para así propiciar el pensamiento crítico, las habilidades cognitivas y las mejoras en el ámbito educativo, pues, el desarrollo de un país en lo educativo se refleja en la sociedad, y, por ende, en lo económico. Urge la transformación y con ello la intervención de modelos educativos que permitan generar productos significativos al país.

Palabras clave: psicología de la educación; desarrollo económico y social; modelo educacional; pensamiento crítico; revisión sistemática.

* Cómo citar: Farray Bergés, L. (2023). Visión holística de los modelos de intervención psicopedagógicos para el desarrollo económico y educativo de República Dominicana: una revisión sistemática. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 47-75. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a3>

Recibido: 2 de mayo de 2022.

Aprobado: 16 de agosto de 2022.

Holistic Vision of Psychopedagogical Intervention Models for the Economic and Educational Development of the Dominican Republic

ABSTRACT

Intervention models are an essential basis to be able to contribute to the development of intellectual abilities and capacities in students. The main objective of the article is to reveal a holistic vision of the psychopedagogical intervention models for the economic and educational development of the Dominican Republic. The methodology used was the systematic review as it is considered a structured and rigorous process for the fulfillment of the general objective. The validation criteria guideline used was PRISMA-NMA, which has 27 items, of which 19 were applied. The screened units of analysis turned out to be 27, representing 10.11% of the general search with filters. It was concluded that, in the Dominican Republic, the results obtained in PISA merit intervention from the psychopedagogical point of view in order to address the needs of students in terms of their performance, starting from the essential areas in order to promote critical thinking, cognitive skills and abilities. Improvements in the educational field, then, the development of a country in education is reflected in society, and, therefore, in the economy. The transformation is urgent and with it the intervention of educational models that allow the generation of significant products for the country.

Keywords: educational psychology; economic and social development; educational model; critical thinking; systematic review.

Visão holística dos modelos de intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento econômico e educacional da República Dominicana

RESUMO

Os modelos de intervenção são uma base essencial para poder contribuir para o desenvolvimento das capacidades e capacidades intelectuais dos alunos. O objetivo principal do artigo é revelar uma visão holística dos modelos de intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento econômico e educacional da República Dominicana. A metodologia utilizada foi a revisão sistemática por ser considerada um processo estruturado e rigoroso para o cumprimento do objetivo geral. A diretriz de critérios de validação utilizada foi PRISMA-NMA, que possui 27 itens, dos quais foram aplicados 19. As unidades de análise triadas resultaram em 27, representando 10,11% da busca geral com filtros. Concluiu-se que, na República Dominicana, os resultados obtidos no PISA merecem intervenção do ponto de vista psicopedagógico para atender às necessidades dos alunos em termos de desempenho, a partir das áreas essenciais para promover o pensamento crítico, competências e habilidades, melhorias no campo educacional, então, o desenvolvimento de um país na educação se reflete na sociedade e, portanto, na economia. A transformação é urgente e com ela a intervenção de modelos educacionais que permitam a geração de produtos significativos para o país.

Palavras-chave: psicologia da educação; desenvolvimento econômico e social; modelo educacional; pensamento crítico; revisão sistemática.

Introducción

En la presente revisión sistemática el objeto de estudio se centra en los modelos de intervención psicopedagógicos, teniendo como categoría principal el desarrollo del pensamiento crítico y el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la cual busca propiciar nuevas políticas para garantizar una mejor calidad de vida. Con respecto al objeto de estudio centrado en los modelos de intervención se tiene como punto de partida el énfasis en la resolución de problemas en el contexto educativo.

En este mismo orden de ideas, Fernández (2012), señala, desde un enfoque experimental en la Universidad del Zulia en Venezuela, que es necesario tomar en cuenta las habilidades organizativas de estudio, así como también la predisposición sobre la motivación del estudiante. Esta autora considera necesario profundizar en el contexto y las áreas de orientación educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también las redes hispanas de la generación del conocimiento siendo este validado por el programa de desarrollo de habilidades académicas.

Desde esta perspectiva, los modelos de intervención son una base esencial para poder aportar en el desarrollo de habilidades intelectuales, y, por ende, al desarrollo educativo, económico y social de los países latinoamericanos, y particularmente en República Dominicana. Al respecto, Educa (2019), el secretario general de la OCDE, al presentar los resultados de la prueba PISA 2018, que distan de los estándares de calidad esperados por todos, dio a conocer que República Dominicana tuvo resultados desalentadores al obtener 342 puntos en la prueba de lectura demarcando el bajo desempeño de los estudiantes. No obstante, superó a Filipinas.

Desde luego, como investigadora es relevante mencionar la importancia de que los estudiantes de República Dominicana puedan superar el nivel 2, siendo este el umbral esperado por la lectura. Los estudiantes deben ser capaces de comprender el texto, de interpretarlo, y, por lo tanto, de generar un pensamiento crítico y reflexivo en cuanto a una oración o un texto. De este modo, los niveles alcanzados podrán ser superados. En el mismo orden de ideas, los resultados obtenidos en las áreas de matemáticas y ciencias no variaron mucho con los resultados obtenidos en el 2015 quedando en el último lugar de los 79 países participantes en PISA.

En efecto, República Dominicana amerita de un mejor desenvolvimiento y desempeño por parte de los estudiantes en las pruebas PISA para mejorar el rendimiento de Ciencias, Lectura y Matemática para poder dejar de ubicarse

entre los países con menor puntaje. Se considera relevante la necesidad de propiciar desde el ámbito educativo políticas educativas y programas que incluyan dentro de sus objetivos las mejoras en cuanto a las habilidades de lectoescritura, razonamiento lógico matemática, desarrollo del pensamiento analítico, científico y crítico en los estudiantes.

Por su parte, En el artículo República Dominicana empeora en pruebas PISA publicado en el periódico Diario Libre (2019, 13 de diciembre) se afirma que, entre los países latinoamericanos que poseen mejor posición en cuanto a los resultados PISA, están: Chile el cual se ubica en el puesto 43 de 79, Uruguay en el puesto 48 y México en el 53, sin sobrepasar ninguno de ellos el promedio establecido por la OCDE. Otros países que se pueden mencionar dentro de este renglón son Brasil en el puesto 57, Colombia en el 58, Argentina 63, Perú 64, Panamá 71 y República Dominicana en el 76. Por lo tanto, los países mencionados han tenido un bajo desempeño aun cuando se ha incrementado en gasto en la educación en su mayoría, mientras que por fuera de esta prueba quedaron Bolivia, Cuba, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Paraguay y Venezuela.

Partiendo de lo expuesto, resulta necesario que los docentes promuevan modelos de intervención psicopedagógicos en la que se fomenten las habilidades mencionadas en los estudiantes para poder obtener resultados más beneficiosos en las PISA, así como también garantizar a los estudiantes una educación de calidad que propicie el desarrollo desde lo cognitivo, social y lo económico. Pues, si bien es cierto, la educación es parte de las políticas públicas en República Dominicana la cual ha sido motivo de debates y de reformulación de políticas y normas que apunten hacia las mejoras en el sector.

Asimismo, los modelos de intervención psicopedagógicos se consideran, según González (2018a), como aquellos que permiten la elaboración de planes que desde lo educativo buscan dar respuestas a las necesidades que posee la población estudiantil. Además de ello, permite que los docentes y entres gubernamentales reflexionen sobre las estrategias que se proponen y la posibilidad de obtener mejoras significativas. Es por ello por lo que, estos permiten relacionar los sistemas conceptuales con las reales.

Desde esta perspectiva, surge la siguiente interrogante: ¿Cómo se conciben los modelos de intervención psicopedagógicos para el desarrollo económico y educativo de República Dominicana? La misma permitió establecer el objetivo general de esta investigación centrado en develar una visión holística de los modelos de intervención psicopedagógicos para el desarrollo económico y educativo de República Dominicana.

Desde el punto de vista metodológico esta investigación se centra en una revisión sistemática siendo descrita por Argimón y Jiménez (2019), como un proceso que permite la búsqueda de manera explícita, estructurada, rigurosa, sistematizada desde diversas aristas, tomando en cuenta una serie de criterios que servirán como filtro para poder obtener las unidades de análisis necesarias para analizar el objeto de estudio. En esta oportunidad, se abordó la directriz PRISMA-NMA con la selección de 19 ítems de los 27 existentes para la búsqueda de artículos en revistas indexadas acerca de los modelos de intervención psicopedagógicos, el pensamiento crítico y PISA.

1. Marco Teórico

1.1 Intervención Psicopedagógica

La intervención psicopedagógica se ha llevado a cabo mediante modelos o propuestas buscando cubrir las necesidades del contexto educativo. Con relación a ello, Fernández (2012), señala que los modelos de intervención psicopedagógicos pueden trabajar los niveles de habilidades organizativas de estudio y la predisposición motivacional del estudiante, es por ello relevante no dejar de lado el énfasis que posee en estos la orientación educativa por parte de los docentes, pues son estos quienes pueden buscar generar la construcción de nuevos saberes y habilidades en los estudiantes. En el mismo orden de ideas, Fernández (2013), sostiene que estos modelos también pueden mejorar las competencias de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes mediante estrategias cognitivas, comportamentales y motivacionales para la resolución de conflictos.

Es menester mencionar que, existen diversidad de instrumentos tipo cuestionario que permiten evaluar la autorregulación del aprendizaje, así como la autoeficacia y utilidad percibida. Sin embargo, existen centros educativos como la Universidad Pedro Henríquez Ureña (Unphu) (2015), que desarrollaron proyectos centrado en la nivelación e intervención psicopedagógica para poder estimular el pensamiento cognitivo que buscan optimizar las capacidades de aprendizaje de los aspirantes de ingreso a la universidad con el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias y desempeños necesarios con la visión de que se cumple con lo disciplinar, tecnológico, profesional y humanístico que exige tal institución con base en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030), la cual se centra en la garantía de una cultura de evaluación integral en el sistema educativo, de manera sistemática, permanente y transversal, asimismo, los resultados de los Concursos Docentes de Ministerio de Educación de República Dominicana y los diversos estudios publicados por el Ministerio de educación Superior Ciencia y Tecnología (Mescyt) del país.

Otro de los aspectos que se pueden abordar desde los modelos de intervención psicopedagógicos son los relacionados con las actitudes mentales y las aptitudes que poseen los estudiantes con el estudio, pues si algo se debe mejorar para propiciar un mejor desempeño de los estudiantes en pruebas como PISA es la disposición del estudiante por aprender. Es así como lo señala Solano (2015), quien manifiesta que los estudiantes con dificultades del aprendizaje tienden a tener bajo rendimiento académico, y con ello, disminuir el desarrollo potencial del aprendizaje. Para este autor resulta relevante conseguir la modificabilidad cognitiva y conductual desde una intervención mediada, teoría que sustenta el psicólogo romano Reuven Feuerstein (1980), al considerar a la inteligencia como producto de la interacción existente entre el organismo y su ambiente.

En igual forma, autores como García y Bustos (2020), mencionan que dentro de los modelos de intervención psicopedagógicos se distinguen también teorías autorregulación tales como el conductismo operante, la fenomenología, la referente al procesamiento de la información, el sociocognitivismo, la volitiva, vygotskiana y la constructivista" (p. 6). Los autores señalan que, estas teorías se pueden abordar desde la motivación, la adquisición de la conciencia, los procesos autorregulatorios básicos, el entorno social y físico, y, por último, la capacidad de autorregularse.

Efectivamente, los modelos de intervención parten de teorías que sustenta su aplicación, al respecto De la Oliva Tobón, Pérez, Romero y Escamilla (2019), señalan que existen diversos tipos de modelos de intervención, tales como los básicos, centrados en lo clínico, el servicio, los programas y las consultas; seguidamente se tiene los mixtos, que comprenden la combinación de modelos resultantes de los básicos, entre los que se puede mencionar: el psicopedagógico, sociocomunitario, ecológico, pico, micro y macro, los comprensivos, holísticos, sistémicos, integrados y los CEPSE; por último, se presentan los modelos organizativos, que se dividen en los institucionales como los que lleva a cabo el Ministerio de Educación, las Comunidades Autónomas u otras Organizaciones, y los particulares que se refieren a los que se desarrollan en Centros Educativos Privados.

1.2 PISA ¿De qué se trata?

El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos se conoce como PISA por sus siglas en inglés correspondientes a *Programme for International Student Assessment*, el mismo se inicia por un proyecto propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, con el propósito de evaluar la formación de alumnos a la edad de 15 años por considerarse el final de la etapa de enseñanza obligatoria y que se encuentran por iniciar en la post-secundaria. De igual manera, este proyecto destaca como un recurso para poder identificar las necesidades y caracterizar información relevante que

lleva a los países miembros a mejorar, renovar o crear políticas que puedan mejorar la calidad educativa.

Según la OCDE (2006), la evaluación que realiza este programa se centra en: “el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio” (p. 3). Cabe destacar que, dicha evaluación se realiza sobre las áreas de lectura, matemáticas y competencias científicas, por lo tanto, el entendimiento de los conceptos que se mencionan se refiere al desarrollo de habilidades de comprensión, interpretación y de generación de respuestas.

Sobre la base de lo expuesto, existen aspectos que evalúa y que no evalúa PISA, según OCDE (2006), PISA no evalúa el aprendizaje de contenidos específicos de manera contextualizada, así como tampoco evalúa el desempeño de los docentes ni de los programas que se llevan a cabo en las instituciones como modelos de intervención. Solo se centra en el desarrollo de competencias en los estudiantes en determinada edad, como se ha mencionado anteriormente, sin embargo, el programa no deja de lado la importancia que posee la vinculación de lo social, cultural, académico y familiar en el desarrollo de competencias de los estudiantes.

En referencia, PISA posee la característica de poder agrupar datos que pueden facilitar el análisis de resultados en cada uno de los países miembros de la OCDE que participan en la misma. Dichos resultados se reflejan en el desempeño de los estudiantes en las diversas áreas, así como en la existencia de ciertas capacidades, habilidades y actitudes. Esto quiere decir que, las competencias que busca evaluar PISA son aquellas específicas centrado en la lectura, matemáticas y ciencias y sus respectivas subdivisiones.

Con relación a PISA, Madrid (2020), señala que en Colombia para el 2018 se presentaron serias falencias en cuanto a los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión lectora, de tal manera que ocupó los últimos lugares, en comparación con los resultados obtenidos en el 2015. Por su parte, en República Dominicana, Jiménez (2016) señala que se pueden lograr mejores resultados si esta mejora los niveles de habilidades cognitivas en el ranking mundial. Esta prueba se realiza cada tres años desde el 2000, en la cual República Dominicana ha participado en el 2015 y 2018 teniendo como resultados que en las habilidades lectoras para el 2015 la puntuación fue de 358 y en el 2018 de 342 puntos disminuyendo el desempeño de los estudiantes y ubicándolo en el penúltimo lugar según la evolución de los países hispanohablantes. Mientras que para el área de matemáticas en el 2015 el puntaje obtenido fue de 328 y en el 2018 fue de 325 bajando 3 puntos en su desempeño ubicándose en el último lugar. Por último, en el área de ciencias en el 2015 la puntuación obtenida fue

de 335, y en el 2018 fue de 336 subiendo 3 puntos, pero ubicándose en el último lugar de los países hispanohablantes.

Según el Cruz y Mones (2019), en República Dominicana se han evidenciado mejoras en el sector educativo, no obstante, el rendimiento de los estudiantes no ha sido el más eficiente según la evaluación de PISA. Se reconoce que entre los esfuerzos que se han hecho en el sector educativo en el país se encuentra la inversión, el incremento de horario escolar, de servicios estudiantiles y de los salarios de docentes, entre otros. Por lo tanto, se requiere hacer un seguimiento en cuanto a las mejoras y las políticas educativas planteadas para el desarrollo del país, así como del desempeño de los estudiantes.

2. Metodología

Para la búsqueda exhaustiva se abordó el Método *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*, mejor conocido como Prisma, dada a conocer en el 2009 como una declaración que permite la ayuda a autores en la búsqueda de documentos de manera sistemática de manera transparente (Page et ál, 2022). Para estos autores, la revisión sistemática se considera como el método de búsqueda de documentos más meticuloso y estructurado que puede usarse cuando se parte de una visión clara de lo que se busca.

Para la aplicación del método Prisma se tomó en cuenta los criterios Prisma-NMA publicada en 2015, la cual posee 27 ítems de verificación para la selección de los artículos o documentos a relevar. No obstante, en esta selección se omiten 8 ítems y quedan destinados a la selección los siguientes: ítem 1 título; 2 resumen; 3 justificación; 4 objetivos; 6 criterio de legibilidad; 7 fuentes de información; 8 búsqueda; 9 selección de estudios; 10 proceso de recolección de datos; 11 datos; 16 otros análisis; 17 selección de estudios para resultados; 18 características de los estudios; 20 resultados individuales; 21 síntesis de resultados; 23 análisis de resultados adicionales; 24 resumen de la evidencia; 25 limitaciones; 26 conclusiones.

Se debe tomar en cuenta que la búsqueda de los documentos se realiza en bases de datos o gestores bibliográficos entre los que se pueden mencionar: Google Académico, Redalyc, Refseek, Scielo, Dialnet, ERIC, Redib, Academia, Daoj, Highbeam research, World Wide Science, Springer Link, Base, Web of Science, Scopus, entre otros. En esta investigación los buscadores que se utilizaron fueron Google Académico, Scielo y Dialnet por permitir realizar los filtros requeridos en la búsqueda.

Dicha búsqueda parte desde un aspecto general desde los diversos motores de búsqueda sin hacer uso de filtros para poder corroborar la existencia de

material publicado relacionado con la categoría relacionada con el objeto de estudio. Dicho procedimiento se realizó para cada una de las categorías antes mencionadas como lo son: modelo de intervención psicosocial, pensamiento crítico y PISA. Asimismo, se pudo confirmar cuál de los buscadores permitió el uso de los filtros determinados para el estudio y la información en cuanto a las publicaciones con tendencia al habla hispana.

2.1 Resultados de las unidades de análisis

Para la búsqueda se procedió a trabajar por las categorías antes descritas, pudiendo ir detallando en un diagrama de flujo (ver Figura 1) los datos obtenidos para poder sistematizar, estructurar y ordenar la información. Los resultados obtenidos en la primera búsqueda general de la categoría modelos de intervención psicopedagógicos desde los tres buscadores arrojó un total de 757 unidades de análisis. De igual manera, para la categoría pensamiento crítico el total de unidades de análisis encontradas sin hacer uso de filtros fue de 322. Mientras que para la categoría PISA el total de unidades de análisis fue de 211.

Seguidamente, los filtros que se aplicaron en cada uno de los buscadores se delimitaron en tener un rango de publicación entre los años 2018-2022, el idioma español, con un área de publicación que abarcó países como Argentina, Colombia, México, Cuba, Chile, Perú, Costa Rica, Venezuela, República Dominicana y España, mientras que el área de estudio fue de educación. El producto de estos filtros redujo la cantidad de unidades de análisis encontrados en formato solo de artículos.

En este sentido, la sumatoria obtenida para la categoría de modelo de intervención psicopedagógico con la aplicación de los filtros mencionados en los tres buscadores académicos fue de 207. Asimismo, para la categoría de pensamiento crítico el total fue de 69 unidades de análisis, mientras que para la categoría de PISA República Dominicana fue de 31 unidades de análisis.

Es relevante mencionar que, en dichos resultados de la búsqueda mediante los filtros aplicados se procedió a realizar la debida revisión para poder cribar los artículos que guardaran relación con el objeto de estudio, los cuales establezcan una relación con la metodología y el modo de enfocar el estudio actual. De igual manera, que permitan relacionar los objetivos y los resultados obtenidos, de modo que, se pueda responder a la pregunta generadora centrada en develar una visión holística de las categorías abordadas.

Si bien es cierto, dentro de las unidades de análisis cribadas y que poseen esa relación estrecha con el objeto de estudio, se tiene una relevancia significativa con el método de revisión sistemática, no obstante, surgieron investigaciones

con enfoque positivista y el uso de instrumentos de escala validados, así como también de revisiones documentales y análisis reflexivo. Las unidades de análisis cribadas de manera definitiva para la categoría de modelos de intervención psicopedagógicos fueron 8, mientras que para la categoría pensamiento crítico el total fue de 9, y para la categoría de PISA el total cribado de unidades de análisis fue de 9.

Los porcentajes resultantes para cada categoría en cuanto al cribado fue el siguiente: para la categoría modelos de intervención psicopedagógicos las unidades de análisis relevadas representan un porcentaje en Google Académico de 0,45% de su totalidad, para Scielo representa un 12,5%, mientras que para Dialnet se obtuvo un porcentaje cribado de 4,6% de su totalidad. En este mismo orden, los porcentajes de distribución para la categoría pensamiento crítico en Google Académico es de 4,4%, para Scielo fue de 2,01%, y para Dialnet fue de 16,66%. Por último, para la categoría PISA República Dominicana los porcentajes de las unidades de análisis cribadas fueron de 9,67% para Google Académico, de 2,31% para Scielo, y de 28,57% para Dialnet.

Ahora bien, el porcentaje total para las unidades de análisis excluidas en cuanto a la búsqueda con filtros corresponde con un total 267, mientras que las unidades cribadas fueron un total de 27 correspondientes al 10,11%. Desde luego, estas unidades de análisis para su debida interpretación y para establecer la relación con el objeto de estudio se tabularon detallando así toda la información de relevancia como lo son los autores, el año, el motor de búsqueda, el objetivo, metodología usada y resultados obtenidos.

En las unidades de análisis cribadas se pudo reconocer que los estudios aplicados mediante una metodología de revisión sistemática poseen un total de 216 unidades de análisis o artículos aproximadamente. Asimismo, se encontró que desde lo cuantitativo se trabajó con un total de 1624 estudiantes y 385 profesionales, de resto, otros estudios se centraron en el análisis reflexivo y hermenéutico del fenómeno de estudio. Se pudo corroborar la diversidad de contextos y perspectivas desde las que se abordaron las unidades de análisis.

Adicionalmente, en la revisión sistemática de las unidades de análisis cribadas se pudo reconocer que unas utilizaron el método Prisma, otros realizaron investigaciones de teórica, instrumental y empírica. Asimismo, se utilizaron pretest y post-test, mientras que entre los instrumentos se pueden mencionar: "Framework For Assessing Qualitative Evaluations" del National Centre for Social Research. Validado por expertos, Modelo PICO variante Pipoh, Test de Halpern para medir el pensamiento crítico, Pencrisal, Htcaes, Programas Vicoh, Escala CIA, Instrumentos Escala de Observación del Desarrollo EOD, el Inventario de Desarrollo Batelle y la Escala IIEB.

Entre las técnicas empleadas se pueden mencionar la combinación de meta-análisis estratificado y síntesis narrativa, el análisis de documentos, revisión bibliográfica, la entrevista, la encuesta, la observación. Por su lado, los enfoques presentes fueron el cualitativo, cuantitativo y cuali-cuantitativo; los métodos empleados fueron el genético, investigación acción participativa, mixto, hermenéutico, deductivo, inductivo y bibliográfico. Los diseños fueron cuasi-experimental, no experimental, propuestas de intervención y metodologías no paramétricas.

Entre las conclusiones obtenidas por los autores a manera general, se puede agregar que estos consideran que la creación de programas de intervención son una estrategia relevante a aplicar en el área de la convivencia escolar y la integración escolar, además, estos programas deben de proponerse de manera contextualizada de modo que respondan a las necesidades de un entorno educativo. No pueden generalizarse. Se considera también que, la metodología de investigación acción participativa permite la formación de competencias

Ahora bien, entre las capacidades o competencias cognitivas se pueden mencionar el desarrollo del pensamiento crítico, el razonamiento verbal, el pensamiento lógico matemático, todo lo que concierne a metodologías activas, métodos de casos en las que la teoría pueda relacionarse con la realidad, es decir, contextualizar el conocimiento. Pues, se ha demostrado que en cuanto al razonamiento verbal y la evaluación de la escritura no existen estudios suficientes por lo que se amerita su apreciación. Se considera necesario que los docentes puedan desarrollar la habilidad de la escritura creativa y transmitir a sus estudiantes. Como referencia, se tiene uno de los programas que llevaron a cabo en uno de los estudios denominado programa Vicoh por sus iniciales en la combinación de estrategias de aprendizaje como vivir, conocer y hacer.

Otro de los resultados obtenidos hace referencia al uso de software libre y de herramientas digitales como los Edublog propiciando un desarrollo integral y en consonancia con el modelo STEM donde las matemáticas, la tecnología, la ingeniería y las ciencias se conjugan para un mejor desempeño en el estudiante. Asimismo, en el ámbito de modelos de intervención que fomentan la alfabetización digital se recomienda la aplicación de instrumentos de evaluación de autopercepción para el desarrollo de habilidades, y, de esta forma, evaluar el desempeño en pruebas como PISA.

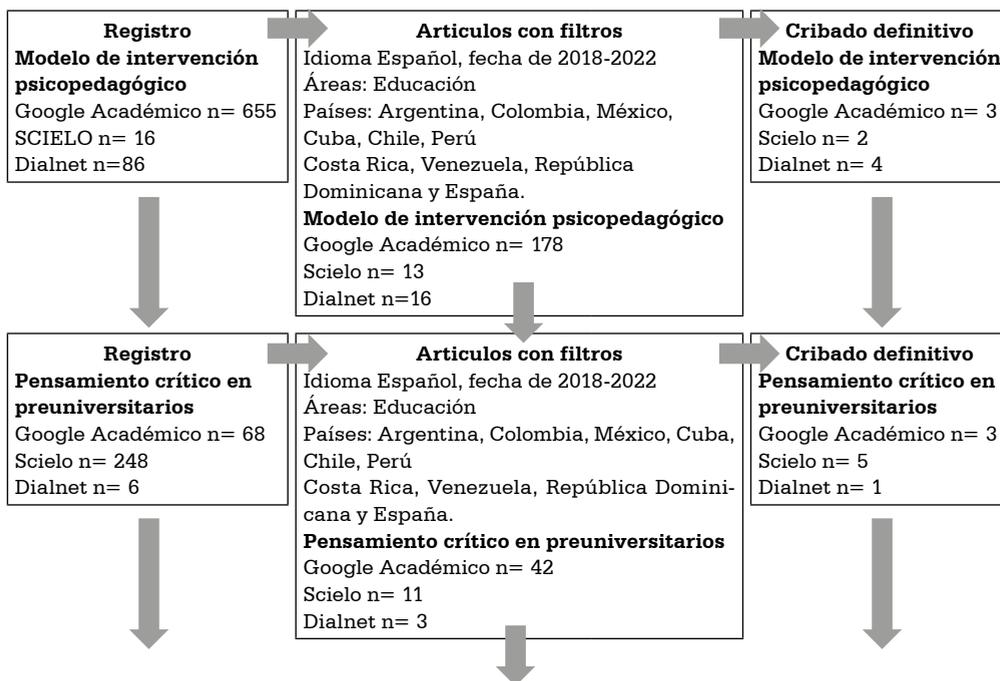
Diversos autores en las unidades de análisis cribadas referentes a PISA, reflejaron que existen brechas relacionadas con la lectoescritura y el desarrollo de las habilidades de comprensión de la literatura necesarias para los estudiantes al momento de presentar pruebas de desempeño y mejorar las deficiencias que se han obtenido en los resultados de PISA 2015 y 2018. Adicionalmente, estos

consideran que este tipo de evaluaciones conllevan a la reformulación o creación de políticas educativas en las que los resultados sean satisfactorios.

Otro de los resultados que se pueden destacar es la necesidad de la creación de políticas educativas que incluyan a la creatividad, innovación, atención a la diversidad, inclusión, equidad, valores y motivación de los estudiantes en su proceso de formación con una visión sostenible a largo plazo y no solo para el entrenamiento basado en la superación de pruebas. Es por ello que, se considera que los docentes mediante sus prácticas pedagógicas deben ser quienes marquen ese proceso implementando nuevos cambios, estrategias y modelos donde lo psicopedagógico sea la base.

De esta manera, los modelos de intervención psicopedagógicos hacen uso de estrategias que parten de la orientación educativa por parte del docente, la motivación en el estudiante, los diversos enfoques que integran lo social con lo formativo, el fomento de la indiscriminación, la convivencia escolar, la integración, los valores, entre otros, pues se considera que la ineficiencia que han tenido los estudiantes de países latinoamericanos como República Dominicana se debe a la desmotivación y falta de orientación.

Figura 1. Diagrama de Flujo





Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Revisión sistemática sobre la Visión holística de los modelos de intervención psicopedagógicos para el desarrollo económico y educativo de República Dominicana

Autor / Año	Título	Base de Datos Categoría	Objetivo	Metodología Instrumento/ Muestra	Resultados Relevantes
1 Soto y Reyes (2022)	Prácticas de atención psicossocial para docentes orientadores y convivencia escolar en educación básica: una revisión sistemática.	G O O G L E ACADÉMICO Modelo de intervención psicopedagógico.	Identificar y describir los programas de intervención de convivencia escolar para identificación de elementos que se deben tener presente para la atención psicosocial.	Revisión sistemática. Métodos PRISMA. 21 artículos relevantes publicados entre 2012 y 2021.	Se destaca la participación del contexto escolar y sus actores principales como lo son los estudiantes, docentes y representantes. Se considera necesario la creación de programas de intervención para la convivencia escolar, así como de formación para los autores fundamentados en el diálogo, la conciliación, la orientación escolar, mediación, resolución de conflictos y grupos de apoyo que ayude a la creación de normas de convivencia.

Autor / Año	Título	Base de Datos Categoría	Objetivo	Metodología Instrumento/ Muestra	Resultados Relevantes
2 Torres y Otondo (2020)	Revisión sistemática sobre intervención psicopedagógica del profesorado de educación especial en aula regular en contexto de programas de integraciones escolares.	G O O G L E ACADÉMICO Modelo de intervención psicopedagógico	Caracterizar investigaciones sobre la intervención psicopedagógica del profesorado de Educación Especial en aula regular en el contexto de Programas de Integración Escolar.	Revisión sistemática. Artículos publicados entre 2006 y 2019. Investigación de tipo teórica, instrumental y empírica. WoS, Scielo y Scopus.	Resulta necesario la implementación de programas de intervención psicopedagógica contextualizados según el área laboral, así como también la debida formación y capacitación del profesorado de educación especial en cuanto a las estrategias pedagógicas que fomenten la integración escolar.
3 Berrió, Redondo y Mejía. (2019)	Evaluación psicopedagógica: revisión sistemática.	G O O G L E ACADÉMICO Modelo de intervención psicopedagógico	Realizar revisión sistemática sobre evaluación psicopedagógica.	Revisión sistemática en 22 artículos cualitativos comprendidos entre 2010 y 2018. EBSCOS, Dialnet Plus, ProQuest, Redalyc, Jstor y Scielo. Instrumento: "Framework For Assessing Qualitative Evaluations" del National Centre for Social Research. Validado por expertos.	Se evidencia e interés notorio sobre la evaluación psicopedagógica. No obstante, existen diferencias entre países en cuanto a las necesidades del contexto. Es por ello por lo que se propone la creación de programas de intervención que puedan abordar las problemáticas presentes en contextos latinoamericanos.
4 Ramos, Jiménez, Del castillo, Acosta, Muñoz y Herrera. (2020)	Pensamiento computacional para la formación de maestros: una revisión sistemática de la literatura.	G O O G L E ACADÉMICO Pensamiento Crítico	Presentar los hallazgos de una revisión sistemática, identificando y clasificando el trabajo actual sobre el pensamiento computacional para la formación de maestros reportado en publicaciones científicas.	Revisión sistemática. Evidencia basada en evidencias del campo de ingeniería de software. Modelo PICO variante PIPHO. Redalyc, Scopus, DOAJ, Science Direct, IEEE Xplorer. 50 artículos relevados.	El pensamiento computacional se considera como una estrategia de aprendizaje donde las ciencias de la computación inciden en el fomento del pensamiento crítico en la formación de maestros. Así como también, la resolución de problemas, la creatividad, la innovación y la alfabetización digital. De este modo, se considera que estas habilidades deben propiciarse en todo el sistema educativo.

Autor / Año	Título	Base de Datos Categoría	Objetivo	Metodología Instrumento/ Muestra	Resultados Relevantes
5 Manza- nilla y Falcón (2020)	Física y Cultura científica en la educación media: revisión crítica del currículum de ciencias naturales.	G O O G L E ACADÉMICO Pensamiento Crítico	Dilucidar qué y cómo enseñar física en la educación media o secundaria, cuando el joven es capaz de intuir, adivinar o deducir situaciones a partir de la observación y tiene el potencial de manejar eficazmente su propio pensamiento y de aprender en sentido amplio, de sí mismo y de su entorno.	Análisis de documentos.	Dentro de las conclusiones obtenidas por los autores se tiene que la física no es suficiente para comprender a plenitud los fenómenos naturales y las tecnologías. Esto debido a la carencia conceptual que se posee. Del mismo modo, se tiene sugiere la revisión de los contenidos, alcances y enfoques de la asignatura, así como el desarrollo de un metalenguaje que propicie el pensamiento crítico, reflexivo y creativo mediante la cultura científica.
6 González (2018b)	La enseñanza-aprendizaje del pensamiento computacional en edades tempranas: una revisión del estado del arte.	G O O G L E ACADÉMICO Pensamiento Crítico	Realizar una revisión de las principales iniciativas relacionadas con el pensamiento computacional en las escuelas, el uso de herramientas específicas, tales como los kits de robótica o entornos de programación educativa, y principales estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en educación infantil.	Análisis documental. Estado del arte. STEAM.	En esta investigación se ha buscado llegar a un consenso de cómo desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación infantil mediante el empleo de iniciativas que propicien el pensamiento computacional, crítico y creativo en los estudiantes, así como también mejorar las habilidades comunicativas y la resolución de conflicto

Autor / Año	Título	Base de Datos Categoría	Objetivo	Metodología Instrumento/ Muestra	Resultados Relevantes
7 Jimbo y Jimbo (2021)	Gobernanza digital: desarrollo de las tecnologías en los países de América Latina: una revisión sistemática de la literatura.	G O O G L E ACADÉMICO PISA República Dominicana	Poner a disposición de la ciudadanía los datos del gobierno, de tal manera que las empresas, investigadores y ciudadanos puedan utilizar esos datos y desarrollar servicios y aplicaciones, de tal forma que se integre en un solo entorno al ciudadano con las instituciones públicas y privadas.	Investigación observacional y retrospectiva mediante una revisión sistemática entre los años 2016 y 2020. IEE, Elsevier, Springer, Oxford, Doaj, Scielo, Google Scholar.	Los artículos analizados demuestran el interés de los autores por abordar la temática relacionada con la gobernanza digital y el uso del software libre. En este mismo orden de ideas, la gobernanza digital apunta al desarrollo sostenible de los países latinoamericanos mediante la educación.
8 Stone (2019)	Lectoescritura inicial en Latinoamérica y el Caribe: una revisión sistemática.	G O O G L E ACADÉMICO PISA República Dominicana	Apoyar a los responsables de la formulación de políticas, agencias internacionales, organizaciones no gubernamentales (ONG), practicantes, investigadores, y otros actores claves en la Latinoamérica y a identificar áreas que requieran más investigación.	Revisión sistemática. Combinación de metaanálisis estratificado y síntesis narrativa. Cálculo de diferencia media y error estándar. 108 estudios relevados.	Se concluye la identificación de diversas brechas relacionadas con la lectoescritura inicial como lo es la falta de investigación de esta en niños con discapacidad. Otra es la falta de desarrollo de habilidades de preescritura y escritura. Seguidamente, la comprensión de la lectura y la falta de estudios cuantitativos. Se deben tomar en cuenta las brechas evidenciadas para la formulación de políticas en República Dominicana y otros países.

Autor / Año	Título	Base de Datos Categoría	Objetivo	Metodología Instrumento/ Muestra	Resultados Relevantes
9 Useche y Vargas (2019)	Una revisión desde la epistemología de las ciencias, la educación STEM y el bajo desempeño de las ciencias naturales en la educación básica y media.	G O O G L E ACADÉMICO PISA República Dominicana	Obtener los fundamentos teóricos para la construcción de un modelo didáctico que aporte a la enseñanza de la educación STEM.	Revisión sistemática.	Se aborda la importancia de reconocer al modelo STEM (Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), para mejorar las deficiencias que poseen los estudiantes en el área de ciencias y con ello mejorar los resultados en las pruebas internacionales como PISA, TALIS, CIVICA, TIMS y PIRLS. Aunque solo PISA evalúa el desempeño en el área de matemáticas y ciencias.
10 Montero y Bustos (2020)	Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios una experiencia de investigación y mediación.	SCIELO Modelo de intervención psicopedagógico	Formar competencias para la autorregulación del aprendizaje en los aprendices y fortalecer sus procesos de autonomía, así como generar y sustentar teóricamente un sistema de acciones psicopedagógicas que medien el desarrollo de la autorregulación en el contexto de su formación profesional.	Enfoque histórico cultural. Investigación cualitativa. Método genético. Investigación acción participativa.	Los autores demostraron mediante la IAP que la formación de competencias para la autorregulación y la autonomía puede lograrse a través de mediadores psicopedagógicos que poseen relación con la zona de desarrollo próximo tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Autor / Año	Título	Base de Datos Categoría	Objetivo	Metodología Instrumento/ Muestra	Resultados Relevantes
11 Valda, Suñagua y Coaquira (2018)	Estrategias de intervención para niños con tdah en edad escolar.	SCIELO Modelo de intervención psicopedagógico	Abordar estrategias que permitan superar las dificultades de aprendizaje y a promover un desarrollo cognitivo, afectivo, integral del infante con TDAH, mediante un proceso de aproximación apartado del ámbito patológico y más estrechamente ligado a una forma de procesamiento cognitivo alterno, que precisa de estrategias de enseñanza-aprendizaje personalizadas, destinadas a mejorar el aprendizaje a través del uso de técnicas.	Revisión documental.	Los autores consideran que las estrategias de intervención psicopedagógicas pueden estimular las capacidades cognitivas de manera integrada. Asimismo, se debe tomar en cuenta que la familia cumple como un factor esencial para la inserción e inclusión de nuevos hábitos siendo este el principal apoyo de un niño en la sociedad de hoy día.
12 Albarrán y Díaz (2021)	Metodologías de aprendizaje basado en problemas, proyectos y estudio de casos en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios.	SCIELO Pensamiento crítico	Determinar el impacto de la aplicación de metodologías activas en el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico en cinco estudiantes de la carrera de medicina.	Diseño cuasiexperimental de corte longitudinal con un grupo de control y tres grupos experimentales. Muestra de 84 alumnos. Test de Halpern para medir el pensamiento crítico.	Los autores concluyeron que las metodologías activas de intervención favorecen el desarrollo del pensamiento crítico relacionado con el razonamiento verbal, además este se favorece de mejor manera con el tiempo.
13 Córdova, Piscoya y Zurita (2021)	Las capacidades investigativas en los estudiantes de secundaria: una revisión bibliográfica.	SCIELO Pensamiento crítico	Determinar las capacidades investigativas en los estudiantes de secundaria.	Revisión bibliográfica. Gestores bibliográficos 15 artículos.	En la revisión bibliográfica se pudo constatar que los factores que inciden en las tareas de investigación de los estudiantes de secundaria se relacionan con estrategias, recursos, el compromiso del docente y el estudiante y la debida formación y capacitación por parte de la institución, orientado al pensamiento crítica que demanda la sociedad.

Autor / Año	Título	Base de Datos Categoría	Objetivo	Metodología Instrumento/ Muestra	Resultados Relevantes
14 Morales y Díaz (2021)	Pensamiento crítico a través de un caso de enseñanza: una investigación de diseño educativo.	SCIELO Pensamiento crítico	Analizar el desempeño de las habilidades del pensamiento crítico: evaluación y toma de postura en torno al tema de la violencia en las relaciones de pareja adolescente a través de un caso de enseñanza en formato electrónico e-caso.	Metodología mixta. Participación de 30 estudiantes de primer semestre de una escuela pública de educación media superior.	Los autores comprobaron que trabajar mediante métodos de casos permite afianzar habilidades cognitivas y reflexivas que pueden contextualizarse en la vida del estudiante. Se prevé que se incorpore el análisis desde lo social para poder facilitar el argumento.
15 Ortega, Santa María y Alcas. (2021)	Efectos del programa vivir, conocer, hacer en el desarrollo del pensamiento crítico.	SCIELO Pensamiento crítico	Demostrar los efectos de una propuesta metodológica para el proceso de enseñanza aprendizaje en la formación del pensamiento crítico en estudiantes de educación primaria.	Investigación cuasiexperimental con dos grupos conformados por 30 estudiantes. Programas VICOH. Estadística descriptiva.	Se demostró que el programa VICOH causó efectos en el desarrollo del pensamiento crítico. Dicho programa ofrece tres estrategias que concretan las sesiones de aprendizaje como lo es vivir, conocer y hacer.
16 Agudo, Salcines y González. (2020).	Pensamiento crítico en ESO y bachillerato: estudio piloto de una propuesta didáctica.	SCIELO Pensamiento crítico	Diseñar una propuesta pedagógica para fomentar el pensamiento crítico del alumnado de un Instituto de Educación Secundaria (IES), ubicada en la provincia de Cantabria a lo largo de un curso académico, en el marco de la asignatura Tecnología Industrial I. Desarrollar un estudio piloto para evaluar la eficacia en la promoción del pensamiento crítico.	Estudio de caso. Metodología mixta. Pretest y posttest. Método cuasiexperimental. Herramienta PENCRISAL. HTCAES. Entrevista.	Se tiene como resultados que existen mejoras significativas en las habilidades del pensamiento crítico del alumnado. Se considera que el pensamiento crítico debe fomentarse a través de actuaciones educativas como el uso del Edublog con actividades que lo promueven. Asimismo, el pensamiento crítico es esencial en la ESO y estudiantes de bachillerato para su desarrollo integral.

Autor / Año	Título	Base de Datos Categoría	Objetivo	Metodología Instrumento/ Muestra	Resultados Relevantes
17 García, Martínez y Rodríguez (2020)	Evaluación de la competencia informacional observada y auto percibida en estudiantes de educación secundaria obligatoria en una región española de alto rendimiento	SCIELO PISA República Dominicana	Realizar una evaluación de la autopercepción y de los desempeños específicos demostrados sobre competencias informacionales en el alumnado de educación secundaria obligatoria.	Diseño no experimental con enfoque cuantitativo. Población: 12460 estudiantes. Muestra 1422. Instrumento Escala CIA.	Los autores comprobaron que el empleo de instrumentos de evaluación de autopercepción en el ámbito de la alfabetización informacional permite el desarrollo de habilidades, evalúa el desempeño y mejora los resultados de PISA.
18 Sanz, Serrano y González (2020)	PISA: el precio pedagógico de una evaluación internacional.	SCIELO PISA República Dominicana	Comprobar si el mal uso de los resultados de PISA tiene consecuencias perversas para el sistema educativo y sus docentes.	Metodología hermenéutica. Análisis de datos exportados de PISA para alumnos españoles 2006-2016.	Los autores consideran que PISA conlleva la obligatoriedad de la reforma de políticas educativas, pues, señalan que existen aspectos como la creatividad, la innovación, atención a la diversidad, valores, entre otros, que pueden quedar marginados al momento de solo entrenarse al alumnado para superar la prueba. De igual manera, el mal uso de los resultados PISA tienden a mercantilizar la educación.
19 Pallarès, Chiva, Planella y López (2019)	Repensando en la educación. Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos.	SCIELO PISA República Dominicana.	Reflexionar sobre la doble condición de las reformas educativas requeridas en las sociedades avanzadas como elemento de conocimiento político-sociológico y como acción reguladora social.	Metodología hermenéutica	Las prácticas pedagógicas de los docentes son las que marcan los cambios de la educación. El docente es un protagonista del cambio educativo y sus mejoras. En este sentido, modelos como PISA para evaluar han generado demandas como la igualdad en el acceso a la educación y la necesidad de responder a las debilidades detectadas en las evaluaciones y reestructurar la validez de las consecuencias que analiza.

Autor / Año	Título	Base de Datos Categoría	Objetivo	Metodología Instrumento/ Muestra	Resultados Relevantes
20 Jiménez (2018)	México en PISA 2015. Desaciertos de su aplicación por medios computarizados.	SCIELO PISA Re - p ú b l i c a Dominicana.	Identificar algunas de las implicaciones que tiene para México la aplicación de computadora PISA.	Revisión documental	Algunos de los problemas que ha traído para México las pruebas PISA fueron la falta de información, la carencia de infraestructura, el valor económico y la validez de los resultados. Se cuestiona la aplicación de la prueba por computadora.
21 Bravo Pin, Solís, Barcia y Barcia (2021)	La psicopedagogía y su relación con la orientación vocacional y profesional de los estudiantes de bachillerato	DIALNET Modelo de intervención psicopedagógico	Proponer un modelo de intervención mixto, basado en el modelo de consulta a través de la intervención indirecta y de programas para mejorar el proceso de orientación profesional de los estudiantes de Bachillerato de una Unidad Educativa del Distrito 13D08, circuito04, de la provincia de Manabí.	Enfoque cualitativo de tipo bibliográfica y descriptiva. Método deductivo-inductivo. La población fue de 165 estudiantes. Muestra de 58 estudiantes de primero, segundo y tercero de bachillerato. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista, la observación y de instrumento el cuestionario.	El plan de intervención propuesto busca abordar las necesidades que posee la institución con la posibilidad de establecer consultas indirectas con el modelo del programa para poder repotenciar la orientación vocacional y profesional. Este tipo de modelos permitirá a los estudiantes formarse para un futuro con un desarrollo integral.
22 Peña - Cobos, Dávila y Vélez. (2019)	Intervención de las habilidades sociales de las altas capacidades. Un estudio de caso.	DIALNET Modelo de intervención psicopedagógico	Desarrollar un modelo de intervención que permita el desarrollo de habilidades sociales.	Investigación cuantitativa. Pre-test y post-test, Instrumentos Escala de Observación del Desarrollo EOD, y el Inventario de Desarrollo Batelle	Se concluyó que el modelo de intervención psicopedagógico ayuda a entrenar las competencias sociales dando valor al aprendizaje vicario en la psicoterapia. Dicho modelo posee poca evidencia científica.

Autor / Año	Título	Base de Datos Categoría	Objetivo	Metodología Instrumento/ Muestra	Resultados Relevantes
23 De la Oлива, Tobón, Pérez, Romero y Escamilla. (2019)	Evaluación del modelo educativo constructivista de orientación educativa e intervención psicopedagógica desde el enfoque socioformativo.	DIALNET Modelo de intervención psicopedagógico	Identificar y valorar el modelo de intervención que aplican equipos psicopedagógicos concretos en algunos centros de educación básica pública.	Estudio descriptivo. Aplicación de cuestionarios con preguntas cerradas. 385 profesionales.	Los equipos psicopedagógicos intervienen en la orientación educativa desde lo constructivo hacia un enfoque socioformativo. La puesta en práctica de dicho modelo tuvo inconvenientes debido a las normas desactualizadas que rigen la orientación educativa.
24 Carmona Huelva (2019)	Propuesta de intervención educativa para alumnos con altas capacidades intelectuales: programa de enriquecimiento curricular.	DIALNET Modelo de intervención psicopedagógico	Explicación de un Programa de Enriquecimiento Curricular para alumnos de Altas Capacidades Intelectuales de Primaria que se ha desarrollado en un centro educativo de Sevilla en horario escolar.	Propuesta de intervención	Se desarrolló un proyecto de intervención para el desarrollo del enriquecimiento cognitivo. Se emplearon diversas estrategias para que el modelo de intervención sea aplicable en cualquier área académica.
25 Vega (2020)	La evaluación de la escritura en el contexto universitario.	DIALNET Pensamiento crítico	Enhebrar una argumentación convincente con las propuestas y recursos más útiles empelados en la valoración de la escritura creativa con finalidad estética.	Enfoque cualitativo. Análisis bibliográfico.	No se encuentran investigaciones suficientes para poder ahondar sobre la evaluación de la escritura. No obstante, se aborda su apreciación desde estudios sobre el pensamiento crítico, la resolución de problemas o sus aplicaciones secundarias. Se considera necesario que los docentes puedan desarrollar la habilidad de la escritura creativa y transmitir a sus estudiantes.

Autor / Año	Título	Base de Datos Categoría	Objetivo	Metodología Instrumento/ Muestra	Resultados Relevantes
26 Formiche-lla (2020)	Cuantificación de la Inequidad Educativa en América Latina (2000-2015).	DIALNET PISA República Dominicana	Cuantificar la inequidad educativa en América Latina en los años 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, y 2015., determinar qué países se encuentran mejor situados en cada período y si existen cambios en dichos posicionamientos.	Se trabajó con una escala denominada IIEB propuesta por el autor en el 2014, que se vincula con la cantidad educativa sobre los que no poseen secundaria completa, la tasa de extra-edad y el porcentaje de individuos que según PISA no alcanza el nivel mínimo de competencias para el desarrollo de la vida adulta.	Los autores pudieron reconocer en que la cuantificación de la inequidad educativa en Latinoamérica existe cuestiones como la discriminación en cuanto a quienes han culminado la educación básica y de quienes no. De este modo, se puede distinguir entre los diversos niveles alcanzados tomando en cuenta las tres competencias de PISA (matemática, lectura y ciencia)
27 Viana y Urbina (2020)	Medida de eficiencia técnica en la Educación Media de América Latina: Pruebas PISA.	DIALNET PISA República Dominicana	Evalúa la eficiencia técnica de estudiantes de 8 países de América Latina que participaron en las pruebas PISA 2015.	Metodología no paramétrica.	Según las conclusiones obtenidas por los autores se considera que parte de la ineficiencia en las pruebas PISA se debe a los estudiantes. Se considera que República Dominicana y México son los que representan mayor ineficiencia.

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

La pregunta generadora de esta investigación se centró en conocer cómo se conciben los modelos de intervención psicopedagógicos para el desarrollo económico y educativo de República Dominicana, es evidente que para poder hablar específicamente de este país el estudio debe hacerse más centralizado, no obstante, el abordaje desde una revisión sistemática con un total de 27 artículos cribados permitió reconocer la importancia de crear, proponer y realizar modelos de intervención con el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico para mejorar el desempeño en el área educativa de los estudiantes. Claro está que, las mejoras en el desempeño pueden incidir significativamente en los resultados en pruebas como PISA, así como también en la generación de profesionales mejores preparados para propiciar el desarrollo del país.

Desde luego, en estos modelos de intervención se menciona la inclusión de estrategias como tareas, investigaciones, entre otros que propicien y motiven al estudiante a indagar, comprender, reflexionar y generar nuevos saberes. Adicionalmente, se considera que los resultados de las pruebas PISA son un factor determinante para reformular las políticas educativas buscando la mejora y la calidad, pues el deber ser es dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.

Si bien es cierto, los autores principales para poder llevar a cabo un modelo de intervención son los estudiantes, así como los docentes, pero es la Institución quien respalda dichos modelos, a su vez, esta se rige por las normas, instrucciones y políticas educativas que emana el Estado, definido de manera contextual como MinerD. En este sentido, se amerita de la capacitación y formación constante de los docentes para poder lograr en los estudiantes ese desarrollo integral de las habilidades cognitivas.

En dichos modelos de intervención la inclusión de la tecnología se considera un apoyo que incluso fomenta la creatividad, la innovación, el pensamiento computacional del que varias de las unidades de análisis hicieron referencia como un medio para potenciar el pensamiento crítico. Es sin duda, un factor esencial en la actualidad en una era tecnológica donde la sociedad del conocimiento cada vez acentúa más su posición en la misma.

En este mismo hilo discursivo, se puede incorporar lo referente a la gobernanza digital como política de Estado, haciendo uso de las tecnologías de información y comunicación y sus diversas herramientas como lo ha sido para diversos países el software libre. Si bien es cierto, la creación de programas sin pagar costos de licencia es uno de los beneficios de trabajar el software libre combinado con el hardware libre, es relevante el ahorro económico que representa la implementación de este tipo de software en el ámbito educativo debido a la reducción de costos en el campo tecnológico, propiciando para el país un mayor desarrollo tecnológico, aplicación de la teoría en la práctica, mejor aprovechamiento y productividad.

Desde este punto de vista, autores de los artículos cribados han considerado que se deben promover políticas relacionadas desde lo educativo con la inclusión de la gobernanza digital y el software libre para propiciar una calidad educativa, equitativa e igualitaria, y con ello, la sostenibilidad de los países. Otro aspecto que no puede pasar por desapercibido es el reconocimiento de la fusión de las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas conocidas como el modelo STEM, las cuales pueden incidir de manera satisfactoria en la mejora de los resultados en las pruebas de desempeño educativo como PISA en países como República Dominicana. Pues, se considera que la integración

de estas áreas puede estimular las capacidades cognitivas, no obstante, el principal factor para la motivación del estudiante se centra en el seno familiar.

Es imperante señalar que, en países como México se ha cuestionado la aplicación de pruebas haciendo uso de la tecnología, considerándose que para el país existen factores como la carencia de infraestructura, el valor económico y la falta de información que inciden en la credibilidad sobre la validez de los resultados. Adicionalmente, se debe mencionar que México y República Dominicana son los países que presentan mayor ineficiencia en el desempeño de los estudiantes en las pruebas PISA.

En efecto, se considera que en República Dominicana los resultados obtenidos en PISA ameritan de la intervención desde lo psicopedagógico para poder abordar las necesidades de los estudiantes en cuanto a su desempeño, partiendo de las áreas esenciales para así propiciar el pensamiento crítico, las habilidades cognitivas y las mejoras en el ámbito educativo como repotenciar la orientación vocacional y profesional para que los estudiantes sean formados de manera integral para el futuro. Ciertamente, el desarrollo de un país en lo educativo se refleja en la sociedad, y, por ende, en lo económico. Urge la transformación y con ello la intervención de modelos educativos que permitan generar productos significativos al país.

Referencias

- Agudo Saiz, D., Salcines Talledo, I. y González Fernández, N. (2020). Pensamiento crítico en ESO y Bachillerato: estudio piloto de una propuesta didáctica. *Revista de Estudios y Experiencias de Educación*, 19(41), 359-377. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941agudo20>
- Albarrán Torres, F. A., y Díaz Larenas, C. H. (2021). Metodologías de aprendizaje basado en problemas, proyectos y estudio de casos en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 25(3). <http://www.revcompinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/5116>
- Argimon Pallàs, J. M. y Jiménez Villa, J. (2019). *Métodos de investigación clínica y epidemiológica*. Elsevier.
- Berrió García, N., Redondo Mendoza, C. E. y Mejía Toro, W. A. (2019). Evaluación psicopedagógica: revisión sistemática. *Pensando Psicología*, 15(26), 1-27. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.02.01>
- Bravo-Cobeña, G. T., Pin-García, L. A., Solís-Pin, S. C., Barcia-Zambrano, A. E. y Barcia-Briones, M. F. (2021). La psicopedagogía y su relación con la orientación vocacional y profesional de estudiantes de bachillerato. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 7(1), 658-676. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1731>
- Carmona Huelva, C. (2019). Propuesta de intervención educativa para alumnos con altas capacidades intelectuales. *Almoraima: revista de estudios campogibaltareños*, (50), 173-179. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7206138>

- Córdova Ramírez, E., Piscocoya Jurupe, J., y Zurita Pinglo, M. A. (2021). Las capacidades investigativas en los estudiantes de secundaria: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(80), 178-183. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300178
- Cruz, R. y Mones, P. (2019). *Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes. PISA 2018: Informe Nacional*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice). <https://ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-msg-set-id-5-art-103-programa-internacional-para-la-evaluacion-de-los-estudiantes-pisa-2018-informe-nacional>
- De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez Sánchez, A. K, Romero, J. y Escamilla Posadas, K. M. (2019). Evaluación del modelo educativo constructiva de orientación educativa e intervención psicopedagógica desde el enfoque socioformativo. *Educar*, 55(2), 561-576. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.772>
- Diario Libre. (2019, 3 de diciembre). *República Dominicana empeora en la prueba PISA*. <https://www.diariolibre.com/actualidad/republica-dominicana-empeora-en-la-prueba-pisa-FH15654450>
- Educa. (2019, 3 de diciembre). *Pisa 2018: República Dominicana puede y debe rendir más*. <https://educa.org.do/new2/2019/12/03/pisa-2018-republica-dominicana-puede-y-debe-rendir-mas/>
- Fernández Reina, M. (2012). *Efectos del Programa para el desarrollo de las habilidades académicas en los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia* [tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10396/8464>
- Fernández Alba, M. E. (2013). *Modelo de Intervención para la mejora de las competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes* [tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10651/20377>
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore University Park Press.
- Formichella, M. (2020). Cuantificación de la inequidad educativa en América Latina (2000-2015). *Revista Educación*, 44(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38413>
- García, I., y Bustos, R. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (55). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0055-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0055-003)
- García-Llorente, H. J., Martínez-Abad, F. y Rodríguez-Conde, M. (2020). Evaluación de la competencia informacional observada y autopercibida en estudiantes de educación secundaria obligatoria en una región española de alto rendimiento PISA. *Revista Electrónica Educare*, 24(1). <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.2>
- González-Benito, A. (2018a). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(2), 43-60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- González, C. (2018b). La enseñanza-aprendizaje del pensamiento computacional en edades tempranas: una revisión del estado del arte. En M. Zapata-Ros y K. O. Villalba Condor (Coords.), *Pensamiento computacional*. Editorial Universidad Católica de Santa María de Arequipa (Preprint).
- Jimbo-Santana, M. y Jimbo-Santana, P. (2021). Gobernanza digital: desarrollo de las tecno políticas en los países de América Latina: una revisión sistemática de la literatura. *Economía y Negocios. UTE*, 12(1), 51-65. <https://doi.org/10.29019/eyn.v12i1.906>
- Jiménez, J. (2016, 13 de enero). *Aumento en RD de habilidades cognitivas subirá desarrollo*. Hoy. Guardianes de la Verdad. <https://hoy.com.do/aumento-en-rd-de-habilidades-cognitivas-subiria-desarrollo/>

- Jiménez, J. (2018). México en PISA 2015. Desaciertos de su aplicación por medios computarizados. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 711-731. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1173>
- Madrid, J. (2020). ¿Pensamiento crítico? Ni lo uno ni lo otro. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(18), 159-174. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n18a7>
- Manzanilla, K. y Falcón, N. (2020). Física y cultura científica en la educación media: revisión crítica del currículo en ciencias naturales. *Paideia*, (66), 109-131. <https://doi.org/10.29393/Pa66-18FCHM20018>
- Morales Bautista, M., y Díaz Barriga, F. (2021). Pensamiento crítico a través de un caso de enseñanza: una investigación de diseño educativo. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (56). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-016)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2006). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/publicacionesdepisaenespaol.htm>
- Ortegal Huisa de Morales, V. T, Santa María Relaiza, H. R. y Alcas Zapata, N. (2021). Efectos del Programa Vivir, Conocer, Hacer en el desarrollo del pensamiento crítico. *Edusol*, 21(76), 48-56. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912021000300048
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., M. Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Wilson, E., McDonald, E., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P., y Moher, D. (2022). Declaración Prisma 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pallarès Piquer, M., Chiva Bartoll, O., Planella, J. y López Martín, R. (2019). Repensando en la educación. Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos. *Perfiles Educativos*, 41(163), 143-157. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100143
- Peñaherrera-Vélez, M. J., Cobos-Cali, M., Dávila-Pontón, Y. y Vélez-Calvo, X. (2019). Intervención en las habilidades sociales de las altas capacidades. Un estudio de caso. *Revista Infad de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 401-410. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1618>
- Ramos, D., Jiménez, J., Del Castillo, A., Acosta, L., Muñoz, M. y Herrera, E. (2020, 27-31 de julio). *Pensamiento computacional para la formación de maestros: una revisión sistemática de literatura* [ponencia]. 18th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology: "Engineering, Integration, and Alliances for a Sustainable Development". "Hemispheric Cooperation for Competitiveness and Prosperity on a Knowledge-Based Economy", edición virtual. <http://dx.doi.org/10.18687/LACCEI2020.1.1.135>
- Sanz Ponce, R., Serrano Sarmiento, A., y González Bertolín, A. (2020). PISA: el precio pedagógico de una evaluación internacional. *Redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e22.2673>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2018). Pacto Nacional de la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030). República Dominicana: SITEAL. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0349.pdf

- Solano Luengo, L. O. (2015). *Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio* [tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/2TmKAYw>
- Sotos, S. y Reyes-Ruiz, L. (2022). Prácticas de atención psicosocial para docentes orientadores y convivencia escolar en educación básica secundaria: una revisión sistemática. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(1), 110-119. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.008>
- Stone, R. (2019). Lectoescritura inicial en Latinoamérica y el Caribe: una revisión sistemática. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 6(1), 22-37. <https://doi.org/10.47554/revie2019.6.28>
- Torres Molina, C. y Otondo Briceño, M. (2020). Revisión sistemática sobre intervención psicopedagógica del profesorado de educación especial en aula regular en contexto de programas de integración escolar. *Revista Inclusiones*, 7(especial), 676-695. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1194>
- Universidad Pedro Henríquez Ureña (Unphu). (2015). *Programa de nivelación e intervención psicopedagógica para la estimulación del pensamiento cognitivo dirigido a ingresantes en la carrera de Educación en todas sus menciones*. Vicerrectoría Académica. Facultad de Humanidades y Educación.
- Useche Gutiérrez, G. y Vargas Guativa, J. (2019). Una revisión desde la epistemología de las ciencias, la educación STEM y el bajo desempeño de las ciencias naturales en la educación básica y media. *Revista Temas*, 3(13), 109-121. <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/view/2337>
- Valda Paz, V., Suñagua Aruquipa, R. y Coaquira Heredia, R. K. (2018). Estrategias de intervención para niños y niñas con tdah en edad escolar. *Revista de Investigación Psicológica*, (20), 119-134. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322018000200010&script=sci_arttext
- Vega, P. (2020). La evaluación de la escritura creativa en el contexto universitario. *Arbor*, 196(798). <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4003>
- Viana Barceló, R. A. y Urbina Fernández, Y. F. (2019). Medida de Eficiencia Técnica en la Educación Media de América Latina: Pruebas PISA. *Panorama Económico*, 27(1), 39-59. <https://revistas.uni-cartagena.edu.co/index.php/panoramaeconomico/article/view/2616>

Formación universitaria con metodologías inspiradas en la performance: *la experimentación-creación con artes y la performance-investigación**

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a4>

Edilberto Hernández González

Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia

edilberto.hernandez@usbmed.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6274-4078>

RESUMEN

En este artículo, se exploran las metodologías inspiradas en la performance, específicamente la performance-investigación y la experimentación-creación con artes. El análisis se basará en una práctica formativa que se vincula con las actividades del proyecto de investigación titulado: "Aportes metodológicos de la performance investigación a los estudios socio-antropológicos sobre los cuerpos". En tal sentido, hemos abordado teórica y epistemológicamente algunas claves de fundamentales de las metodologías mencionadas, centrándonos en la sistematización de una práctica de formación investigativa en el marco de la línea de investigación "Estudios culturales y lenguajes contemporáneos". Destacamos en esta práctica de formación la potencia pedagógica de la experimentación con materialidades tanto en el aula como en otros contextos sociales. Esto nos ha permitido fomentar procesos de escritura, la creación de artefactos artísticos y la composición colectiva de una acción performática. Estas metodologías de enfoque performativo nos instan a abrirnos a la potencia afectiva de las materialidades y a desplegar pliegues perceptivos más sutiles y sensibles.

Palabras clave: performance-investigación; experimentación-creación; materialidades; artefacto-cuerpo; percepción delicada.

Cómo citar: Hernández González, E. (2023). Formación universitaria con metodologías inspiradas en la performance: la *experimentación-creación con artes* y la *performance-investigación*. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 77-90. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a4>

Recibido: 21 de junio de 2022.

Aprobado: 2 de septiembre de 2022.

University Education with Performance-Inspired Methodologies: Experimentation-Creation with Arts and Performance-Research

ABSTRACT

In this article, we approach performance-inspired methodologies, such as performance-research and experimentation-creation with arts, based on the analysis of training practice in articulation with the activities of the research project methodological contributions of performance research to socio-anthropological studies on bodies. In this sense, we have located theoretically and epistemologically some keys of the previously mentioned methodologies, systematizing a research-training practice of the research-line: Cultural Studies and Contemporary Languages, highlighting in this training practice, the pedagogical power of experimentation with materialities in the classroom and in other social spaces, which allowed us to encourage writing processes, the creation of artistic artifacts, and the collective composition of performative action. These performative methodologies pose the need to open ourselves to the affecting power of materialities and inaugurate more delicate perceptual folds.

Keywords: performance-research; experimentation-creation; materialities; artifact-body; delicate perception.

Formação universitária com metodologias inspiradas na performance: a experimentação-criação com artes e a performance-investigação

RESUMO

Neste artigo, exploramos as metodologias inspiradas na performance, especificamente a performance-investigação e a experimentação-criação com artes. A análise será baseada em uma prática formativa vinculada às atividades do projeto de pesquisa intitulado "Contribuições metodológicas da investigação de performance para os estudos socioantropológicos sobre os corpos". Nesse sentido, abordamos teórica e epistemologicamente algumas chaves fundamentais das metodologias mencionadas, com foco na sistematização de uma prática de formação em pesquisa no contexto da linha de pesquisa "Estudos culturais e linguagens contemporâneas". Destacamos nesta prática de formação o potencial pedagógico da experimentação com materialidades, tanto na sala de aula como em outros contextos sociais. Isso nos permitiu promover processos de escrita, a criação de artefatos artísticos e a composição coletiva de uma ação performática. Essas metodologias com foco performativo nos instigam a nos abrir para o potencial afetivo das materialidades e a desdobrar dobras perceptivas mais sutis e sensíveis.

Palavras-chave: performance-investigação; experimentação-criação; materialidades; artefato-corpo; percepção delicada.

Introducción

El presente trabajo¹ se inscribe en el contexto del plan de investigación del proyecto “Aportes metodológicos de la performance investigación a los estudios socio-antropológicos sobre los cuerpos”², el cual investiga “los vínculos entre corporalidad y conocimiento, con el propósito de examinar sus implicancias epistemológicas y políticas en la investigación antropológica, la divulgación científica y la formación universitaria, principalmente en el campo de los estudios sobre el cuerpo” (Citro, S. V. y Equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance, 2017a, p. 3). En consonancia con ello, en este texto quisimos, de manera particular, documentar y analizar una experiencia de formación universitaria en la cual fueron puestas en juego metodologías inspiradas en la performance, como lo son la performance-investigación y la experimentación-creación con artes.

Con respecto a la primera de estas metodologías, podemos decir que los vínculos iniciales entre la performance y la investigación se sitúan en los trabajos de la investigadora argentina Silvia Citro en la década de los noventa (Citro, 1997). Estas indagaciones se consolidaron posteriormente como una metodología transdisciplinaria en el contexto del Equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. En el artículo “Cuerpos significantes. Nuevas travesías dialécticas” (Citro, 2014), se plasmaron los primeros trazos de estas investigaciones y, como resultado de investigaciones y debates en diversos contextos latinoamericanos, la performance-investigación se definió como un conjunto de:

Prácticas investigativas y pedagógicas que son especialmente diseñadas para integrar las dimensiones sensoriales, afectivas y cognitivas de la experiencia, a través de la exploración de la diversidad de gestos, movimientos, sonoridades y palabras de los que son capaces nuestros cuerpos, buscando propiciar nuevos procesos de indagación, creación y divulgación del conocimiento. (Citro, 2017b, p. 5)

Según Silvia Citro y Manuela Rodríguez (2020), estas prácticas investigativas y pedagógicas tuvieron inicialmente un carácter más o menos experimental e intuitivo. Sin embargo, a medida que se fueron sistematizando, se identificaron tres modalidades distintas en ellas:

1) Aquellas que apelan al impacto senso-perceptivo y afectivo de lo que denominaremos materialidades afectantes, no habituales para el espacio del aula;

¹ Expreso mi gratitud a la Doctora Silvia Citro y al Equipo de antropología del cuerpo y la performance, por la acogida fraterna y el acompañamiento académico durante la estancia posdoctoral en el marco del programa de posdoctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. También a la Doctora Adil Podhajcer, por su disposición a conversar y discutir algunas de las ideas presentes en este artículo.

² Proyecto de Investigación financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Programación científica 2017.

2) Las que, invitan al ejercicio de una memoria encarnada y una reflexión analítica sobre las propias experiencias vividas y genealogías;

3) Las que incitan a elaborar ensayos performáticos colectivos del imaginar-desear, que ponen en escena posibles transformaciones de nuestras prácticas socioculturales. (p. 35)

En nuestra experiencia de participación en una práctica investigativa y pedagógica en la Universidad Nacional de Rosario, pudimos observar que estas tres modalidades se manifiestan claramente durante el desarrollo de una sesión³. En dicha sesión se abordan conceptos y dispositivos étnicos-culturales que revelaron la presencia del racismo en las interacciones cotidianas. En esta sesión, los y las asistentes participamos de una danza ritual, intercalada con referencias sociohistóricas del borramiento intencional de las poblaciones afro en Argentina. Asimismo, evocábamos experiencias vividas de racismo en la cotidianidad y, posteriormente, ensayamos reconfiguraciones de estas. En la Universidad de Buenos Aires, Argentina, percibimos un trascurrir similar en algunas sesiones de trabajo en el aula⁴, pero los “ensayos performáticos colectivos del imaginar-desear” aparecían claramente intensificados en los trabajos de final de curso de las y los estudiantes.

Ahora bien, la “experimentación-creación con artes” hace referencia al modo de proceder que, desde mediados del 2016, la línea de investigación en Estudios culturales y lenguajes contemporáneos de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia, hemos venido construyendo. Estos desarrollos teóricos y epistemológicos tuvieron como punto de partida el proyecto de investigación “Cartografías de una educación (otras), investigación educativa”, en la cual centramos la atención en esos (otros), modos de entender la formación, la producción de los cuerpos y el despliegue de las subjetividades en espacios no escolares. Entre los productos derivados de esta investigación, podemos destacar la invención del método que denominamos Paisajear, con el cual realizamos una serie de cartografías –paisajes existenciales– en una planta de producción en la que se diseñan, imprimen y se encuadernan materiales para la enseñanza escolar. En este estudio también pudimos establecer, entre otras cosas, que:

Los afectos realizan diversidad de movimientos, unos que envuelven los cuerpos sobre sí mismos; otros que envuelven grupos que comparten alguna intimidad, por ejemplo, vínculos familiares, amistades forjadas por diez o más años en la planta

³ Esta actividad formativa hacía parte de la asignatura: Problemas Antropológicos Contemporáneos, de la Licenciatura en Antropología de Universidad Nacional de Rosario; orientada por la doctora en antropología e investigadora del Conicet, Manuela Rodríguez.

⁴ Las actividades a las que nos referimos hacían parte del Seminario de Antropología del cuerpo y la performance, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, coordinado por la doctora en antropología e investigadora del Conicet, Silvia Citro.

y, un tercer movimiento de afecto que envuelve los cuerpos y las máquinas en una especie de expansión simbiótica. (Hernández et al., 2020, p. 14)

Estos flujos de afectos continúan siendo un referente importante tanto en la planeación de las prácticas formativas de experimentación-creación como en la etapa de análisis de investigaciones posteriores. Comprendimos que los afectos se entrelazan formando redes en múltiples niveles.

Ahora bien, los acercamientos que se vinieron propiciando desde el 2018, entre nuestra línea de investigación, el Equipo de Antropología del cuerpo y la performance de la Universidad de Buenos Aires y la Red de investigación de y desde los cuerpos, dejaron entrever intereses comunes en torno de la performance, las materialidades y la experimentación-creación, en tanto ejes de las prácticas pedagógicas, la investigación y la creación artística. Dichos acercamientos también impulsaron a nivel de Colombia el trabajo colaborativo de la Red nacional de estudios sobre cuerpo: El Giro Corporal.

Estas articulaciones nos han permitido desplegar las dimensiones conceptuales y metodológicas de la “experimentación-creación con artes”. Nuestras producciones, como *Ascensos y pendulaciones* (2019), *Gotear* (2020) y *Respirando* (2021)⁵, evidencian la fuerza de estas articulaciones. Del mismo modo, las reflexiones epistemológicas en torno de los cuerpos se han visto fortalecidas. Los artículos “De la porosidad y otras expansiones de los cuerpos (Zapata y Hernández, 2019) y “Cuerpos-plástico: modos de habitar el espacio público” (Zapata et al., 2021) recogen parte de las construcciones epistémicas que hemos estado desarrollando.

Este proceso de profundización teórica y epistemológica de nuestra línea de investigación ha tenido un impacto significativo en la difusión de los conocimientos generados a través de nuestra experiencia de investigación, tanto en los niveles de formación de posgrado (maestría y doctorado) como en nuestras propias investigaciones. Sin embargo, aún enfrentamos dificultades en la acreditación de productos de investigación como instalaciones artísticas, acciones teatrales, performances, entre otros, en los campos educativos y académicos. Estos obstáculos representan un desafío complejo para aquellos de nosotros que realizamos investigación-creación.

Todo esto nos plantea la necesidad de profundizar cada vez en torno a preguntas como: ¿cómo hacemos lo que hacemos?, ¿de qué manera procedemos en nuestras búsquedas?, ¿qué nos acerca o distancia de otros lenguajes para

⁵ *Ascensos y pendulaciones* (2019) comprendió una instalación colectiva y una performance desarrollada en el Centro Cultural Facultad de Artes Universidad de Antioquia. *Gotear* (2020) es un videoarte. *Respirando* (2021) es una acción artística desarrollada en el Parque de la Resistencia, en el marco del Paro nacional de abril, mayo y junio del 2021.

comunicar el conocimiento construido en una investigación-creación? Estos interrogantes nos han permitido trazar nuevos mapas en torno de la experimentación-creación con artes, que abarcan la diversidad de maneras posibles de vivir la experiencia de investigar y el acompañamiento a las actividades formativas.

Así pues, dentro de la línea de investigación en Estudios culturales y lenguajes contemporáneos, abordamos la experimentación-creación con artes desde dos perspectivas complementarias: una de orden conceptual y otra relacionada con nuestro enfoque metodológico. En relación con el primer aspecto, la experimentación-creación se refiere a la multiplicidad de interacciones que se generan entre distintas materialidades cuando un investigador o investigadora se expone de manera intencionada a esta experiencia. Es fundamental tener presente que en un mundo compuesto por materialidades que afectan contentamente (Ingold, 2013), es necesario crear condiciones que intensifiquen estas interacciones en el proceso de experimentación-creación.

La preparación de estas condiciones constituye el pliegue al que denominamos “modo de proceder”. Este enfoque difiere de una planificación convencional que se enfoca en acciones, objetivos y resultados. En cambio, el modo de proceder se concibe como una materialidad en sí misma, lo que implica que, desde el momento de su concepción, empieza a generar interacciones. Sin embargo, es trazado inicialmente de manera provisional, como líneas punteadas o en borrador, permitiendo así reflexionar y constituir a medida que se va desarrollando.

Es cierto que, en términos metodológicos, un proceso de experimentación-creación se proyecta a través de diversos momentos, pero esto no configura necesariamente una secuencia procesual, ya que los procesos de creación recorren caminos indeterminados y, a veces, solo hasta dar un paso es posible dibujar el siguiente, retornar o bien parar, cuando el final puede ser anticipado. En este sentido, la experimentación-creación con artes tiende a la indisciplina, puesto que no es un proceso controlado desde un determinado lugar de poder; al contrario, esta se va produciendo a partir de nuestras aperturas corporales a las propias afecciones y a las del mundo que nos rodea, aperturas que implican un hacer junto a otras materialidades.

La experimentación no es equivalente a un trabajo de campo, es decir, a un momento específico en el cual los investigadores y las investigadoras experimentan; de hecho, el uso reiterado del término “experimentación” (evitando otros como experimento, experimental o experimentar) busca nombrar la acción misma de investigar, esto es, ese acontecimiento fugaz en el interior de un movimiento envolvente que tiene lugar entre materialidades que se afectan mutuamente. Si bien la experimentación-creación podría definirse teórica y procedimentalmente como método de la investigación, previo a un trabajo de campo o un momento

particular de una actividad formativa, no podría reducirse a ello. En el contexto de nuestra línea de investigación, por ejemplo, la “experimentación-creación con artes” tiene que ver con una potencia que nos convoca a “experimentarnos” en la investigación y en las prácticas formativas.

Es importante señalar que la “experimentación-creación con artes”, en tanto metodología que orienta nuestras prácticas, está anclada a los desarrollos investigativos de la línea de investigación en Estudios culturales y lenguajes contemporáneos. De modo que los resultados de los proyectos de investigación van permitiendo expandir, reconsiderar e incorporar nuevas comprensiones teóricas-epistemológicas. Es así como el proyecto Investigar-crear: una epistemología rizomática de los procesos de creación en artes⁶, nos ha impulsado a comprender la multiplicidad de movimientos que se hacen presente en la experiencia de creación colaborativa.

Una práctica investigativa y pedagógica de inspiración performativa

A continuación, describimos una práctica investigativa y pedagógica desarrollada con estudiantes de doctorado en el marco de un seminario de formación en el campo de los estudios culturales y los lenguajes contemporáneos.

Esta práctica comprendió un taller en tres sesiones⁷, la primera de ellas se denominó “Un paseo por uno(a) mismo(a)” y consistió en una “experimentación-creación” en la que se contaba con dos piezas de carne de cerdo⁸ y varios cuchillos, materialidades que estaban dispuestas sobre una mesa en la sala de clases de la universidad. La invitación a las y los participantes de la experimentación se realizó en una sala contigua, allí se les pidió que se dispusieran al encuentro con cierta materialidad y que registraran los detalles de este. Una vez que el grupo entró en la sala, sus primeras impresiones fueron de desconcierto frente a las piezas de carne dispuestas sobre la mesa; pasada esa primera impresión, quienes ya tenían alguna experiencia con las artes contemporáneas, tímidamente entran en contacto con esta materialidad.

⁶ Investigación adelantada en cooperación interinstitucional entre el grupo: Intersecciones digitales de la Universidad Nacional Abierta y Distancia, y, el grupo: Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED), de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia, 2020-2022.

⁷ Este taller se realizó con estudiantes de la línea en Estudios culturales y lenguajes contemporáneos del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia, durante el primer semestre de 2020.

⁸ La elección de la carne como materialidad para la experimentación se debe a la asociación de esta con el concepto de “carne”, mencionada por Merleau-Ponty, inicialmente, en *Fenomenología de la percepción* (1994) y, que posteriormente, en *Lo visible y lo invisible*, (2010), la desarrollará de manera compleja e interesante. Ahora bien, escogimos “carne de cerdo” debido a que existen reportes científicos en el sentido de que la secuencia genética de este animal guarda un 90 % de similitud con la secuencia genética humana (Groenen et al., 2012).

Los dos profesores, que acompañamos el taller, animamos el contacto, creamos intimidad con las piezas de carne y la experiencia empezó a cobrar fuerza. Observamos levantamiento de capas de carne, deshuesamientos y extracción de filamentos. El cuchillo agencia un desenvolvimiento que deja ver otra cosa. La carne se ha transformado en cuerpo seductor, por ejemplo, una participante realizó un juego de seducción con uno de los participantes, la carne es un tercero que va de ella a él. En otra esquina de la mesa, la carne se hizo guante protector, por ejemplo, la mano de una de las participantes se fue transformado en una mano protésica y sus dedos cobraron extensiones insólitas. Uno de los participantes comentó, posteriormente, que la humedad de la carne le había paralizado el cuerpo y que quizás esa fue su manera de hacerse presente ante lo que estaba aconteciendo. Nos detenemos ante los matices de intensidad que posee la inmovilidad, el frío que atraviesa los cuerpos y el olor plomizo de la sangre taladrando los poros. En el ambiente de aquella sala, una y otra vez, resonó la pregunta: ¿qué energías circulan entre la carne que somos y la carne dispuesta en la sala? A esta altura, convine decir que acciones similares están presentes en la “performace-investigación”, en particular, la atención prestada al impacto de las materialidades afectantes, a su capacidad de provocar lo inesperado esperado, especialmente en un contexto formativo. Sin embargo, aquí notamos que el desconcierto puede devenir experiencia de creación.

Seguidamente, se propuso a las y los participantes realizar una composición conceptual basada en las impresiones, intuiciones y evocaciones surgidas durante la experimentación-creación con las piezas de carne. Entre los conceptos destacados se encuentran: la sospecha y sus gestos, transcreación, incorporar, ensamblar materialidades, entre otros. Una vez tuvieron esbozados sus conceptos, la práctica formativa siguió dos vías paralelas que ocasionalmente se entrelazaban. Por un lado, se enfocó en la composición y el desarrollo conceptual de la escritura⁹, mientras que, por otro lado, se buscó brindar oportunidades para que algunos de esos conceptos encontraran expresión material.

De manera que, para alentar el proceso propusimos realizar una estancia en una tienda de materiales para la construcción y productos del hogar, posibilitando con ello el encuentro con otras materialidades. De nuevo, esta experiencia requería disponer el cuerpo para que los conceptos en proceso de composición pudieran ahora devenir formas materiales. Allí ocurrieron cuestiones muy interesantes, entre ellas la acción performativa que se produjo en este establecimiento de consumo masivo. Por momentos, sus estrategias de mercado global se convertían en un laboratorio de creación: las maderas, las fibras orgánicas y sintéticas, los productos químicos, los objetos de uso cotidiano. Por un

⁹ Algunas de las producciones textuales desarrolladas por los participantes de esta práctica formativa, fueron publicados en la revista académica *Estesis* (2020), volumen 9.

momento abandonan los estantes de exhibición para jugar y acompañar las conversaciones creativas de las y los participantes del taller, a lo que en varios momentos se sumó la complicidad de los asesores de venta de la tienda. A raíz de este grato encuentro con las materialidades, evocábamos un texto de David Lapoujade (2018), en el cual el autor sostiene que “la madera, la roca, no son materias inertes, están recorridas de pliegues, de nervaduras, de nudos que constituyen su movimiento. El material es la materia que deviene espíritu” (p. 45). Al respecto de esta experiencia, la doctora Silvia Citro (comunicación personal, 8 de febrero de 2022) anota que explorar las materialidades afectantes de un espacio social específico, además de las afecciones de las materialidades sobre los cuerpos, también ocurre un cierto “exorcizamiento” de lo cotidiano y de los espacios que los constituyen.

Participantes y profesores salimos de la tienda con una carga de sensaciones, palabras, imágenes y pensamientos vinculados a las singularidades de los materiales. En particular, surgieron intuiciones sobre la expresión de los olores y su manera de revelar modos de presencia, así como su poder para provocar diálogos con otros momentos vitales de los cuerpos que ellos envuelven. Las experiencias vividas en ese espacio de tienda-laboratorio nos llevaron a preguntarnos acerca del lenguaje propio de las materialidades y las redes sensibles que conectan las unas a las otras.

La segunda sesión del taller se inició con la proyección del reportaje titulado *Máscaras misteriosas* (Deutsche Welle, 2019), el cual estaba dedicado a la artista noruega Magnhild Kennedy. Después de eso, compartimos impresiones sobre la obra de la artista y su proceso de investigación-creación. Alentados por el compartir, emprendimos la tarea de materializar las ideas que, hasta ese momento, cada participante había elaborado. Acordamos crear un artefacto-prótesis-corporal para esta nueva experimentación-creación y sugerimos a las y los participantes que estuvieran atentos a los saberes de la materialidad. En este sentido, buscamos que el artefacto que construimos construya a su vez, una manera de hacernos presentes en el mundo, como lo describe Erika Fischer-Lichte (2004): “hacer que con el cuerpo, o en el cuerpo, venga algo a presencia que solo existe en virtud de él” (p. 172).

En la tercera y última sesión del taller cada participante presentó su artefacto-cuerpo, acompañado de algunas de las reflexiones que fueron emergiendo en su proceso de creación. Finalizadas las presentaciones, los profesores formulamos la pregunta: ¿qué potencias despliega un artefacto-cuerpo? En el diálogo con las metodologías del equipo argentino, nos percatamos de que este artefacto-prótesis podría dar lugar a reflexiones en torno de la proyección del sí, del interés por la modificación corporal. Sin embargo, más allá de tal cuestión,

nuestro interés estaba centrado en la emergencia de los cuerpos que se producen en los intersticios del contacto con las materialidades. De manera que, las palabras e imágenes que fueron apareciendo nos posibilitaron la creación del siguiente texto performático:

Los cuerpos se ensamblan, entrecruzados y superpuestos.

Estremecimientos, padecimientos, náusea, repudio.

El movimiento es transgredido con palabra y sonidos.

Cuerpos hojas, cálidas, secas.

Recorremos formas, otras formas, nuestras formas.

Cada línea un pensamiento.

Flujos del mirar, del mirarnos. Somos artefactos. [Nombrar los artefactos con nuestros nombres en diferentes volúmenes]

[Silencio] Miradas metálicas con las manos y las yemas de los dedos.

Fuerzas que resisten.

Acordamos, entonces, que este texto, se convirtiera en el guion de una acción performática colectiva. Para llevarlo a cabo, contamos con la participación de una de las integrantes que tenía experiencia en danza contemporánea. Sus movimientos e improvisaciones facilitaron la entrada del grupo en la acción, permitiéndonos participar en esta experiencia que nos abre a nuevas corrientes de creación. Nos conectamos así con otras experiencias, como los “ensayos performáticos colectivos del imaginar-desear” (Citro y Rodríguez, 2020, p. 25), propuestos por el equipo argentino.

Al final del taller, nos sorprendieron las palabras en torno de la performatividad de los espacios y la sensibilidad del grupo de participantes. Estas palabras resaltaron la capacidad de unirnos como una sola entidad y las posibilidades que ofrecen las materialidades para envolver, desenvolver y dar vida a los cuerpos.

Contribuciones a partir de esta práctica investigativa y pedagógica

Las materialidades constituyen potencias simbólicas, relacionales y performativas. En su fluir, cobran cuerpo y adquieren modos singulares de aparecer. Estas materialidades surgen en medio de las tramas de relación, abiertas y afectantes. Por ejemplo, la silla escolar privilegia unos modos particulares de sentarnos y vincularnos a los otros, mientras que una computadora no solo nos ofrece nuevas formas de realizar tareas, sino que también nos permite presentarnos de manera

diferente ante los demás. Deleuze (2008), en su seminario dedicado a Spinoza, nos recuerda que “se definen las cosas por lo que pueden” (p. 75), una idea que conduce al territorio de la experimentación, donde nos ponernos a prueba y probar la potencia de las cosas.

En este sentido, las prácticas de formación investigativa acontecen en medio de tramas de relaciones con las materialidades, donde “intencionamos” su potencia sensible. Esta intencionalidad que podría asociarse a una potencia pedagógica en la que se producen afecciones y se agencian modos de relación con los otros. Ciertamente es que nuestras instituciones escolares desgastaron algunas materialidades, objetivándoles de tal manera que una silla, una pizarra o los cuadernos, se agotan en la función que se les ha asignado convencionalmente.

Lograr expandir la potencia sensible (pedagógica) de las materialidades es el propósito de la experimentación-creación con artes. De allí la importancia de traer al encuentro con las y los estudiantes materialidades inesperadas, de modo que ellas, provoquen nuevas trayectorias de relación. El encuentro con una materialidad inesperada nos plantea preguntas sobre lo que ellas pueden y lo que nosotras y nosotros podemos con ellas. ¿Qué hace una pieza de carne en un aula de clases? Lo inesperado hace que los saberes y los modos de relación con la materialidad se disloquen, pues resultaba extraña la presencia de una pieza de carne en una clase de ciencias sociales y humanidades, donde tradicionalmente se trabaja con ideas, abstractas y limpias. ¿Qué tiene por comunicarnos o más bien qué comunión puede agenciar en una clase de ciencias sociales y humanidades una pieza de carne, la elasticidad de sus cartílagos, la intensidad de sus olores?, ¿qué intimidades se producen en el encuentro con la carne?

En el taller con las y los estudiantes de la línea en Estudios culturales y lenguajes contemporáneos, percibimos una comunión entre el cuerpo y la materialidad. En este encuentro íntimo, surgían otras potencias que iban más allá de un simple desplazamiento subjetivo, donde ciertos gestos corporales e imaginativos fueran desplazados hacia la materialidad. Lo que presenciamos fue una manera de componer en el encuentro en medio del reconocimiento de las mutuas presencias. En aquella experiencia, la materialidad del mundo estaba para nosotras y nosotros, en la misma medida que estábamos para ella. Al contener los saberes y creencias, las materialidades expanden su singularidad, revelando texturas, olores, sabores. Esta expansión hace que las capas de apariencias sean cada vez más tenues y den paso a potencias subyacentes. Esta intimidad experimentada con la carne prepara los cuerpos, (nuestros cuerpos), para desplegar formas de acogida mucho más “delicadas”, esto es, dejarse llevar, pues en ese viaje, los cuerpos se auto preservan y se entregan. Merleau-Ponty (2010) en *Lo visible y lo invisible*, describe bellamente estas posibilidades de comunión con la carne del mundo:

Lo visible no puede así llenarme y ocuparme, sino porque yo, que lo veo, no lo veo desde el fondo de la nada sino desde el medio de él mismo, yo, el vidente, también soy visible. Lo que hace el peso, la consistencia, la carne de cada color, de cada sonido, de cada textura táctil, del presente y del mundo, es que quien los aprehende se siente emerger de ellos por una especie de enroscamiento o de repetición, fundamentalmente homogéneo a ellos, es que es lo sensible mismo viniendo a sí, y que recíprocamente lo sensible es para mí como su doble o una extensión de su carne. (p. 106)

Acontecemos, pues, en la materialidad del mundo y poco a poco vamos desligándonos de aquella racionalidad que nos condujo a pensarnos como “entidades” sustraídas de la “carne del mundo” (Merleau-Ponty, 2010). Hoy nos preguntamos ¿cómo ocurrió tal cosa?, si las materialidades nos envuelven de tal manera que no hay otra forma de existencia. Tal sustracción de nosotras y nosotros del universo material es una especie de ensoñación, ya que estamos atravesados de tal manera que cada una de nuestras fibras es una abertura gigante que nos entrelazan al mundo. En *La vida de las plantas. Una metafísica de la mixtura*, Emanuele Coccia (2017) va mostrando a través de diversos fenómenos esa entrañable relación de todo lo existente. Así, dice el autor que: “Inspirar es hacer venir el mundo a nosotros –el mundo está en nosotros– y expirar es proyectarse en el mundo que estamos” (p. 71). En este sentido, las prácticas de inspiración performativa tratan de envolver los cuerpos con el cuerpo mismo del mundo, de allí que en estar presentes sea tan importante.

A este respecto Silvia Citro, propone la video performance *Transmutaciones del ser en el mundo* (Antropología del Cuerpo UBA, 2018) para hacer presente esta comunión corporal de los cuerpos. En el registro de aquella experiencia visual se dice: “el espesor del cuerpo, lejos de rivalizar con el mundo, es por el contrario el único medio que tengo para ir hasta el corazón de las cosas, convirtiéndome en mundo, transmutando entre los seres, deviniendo una misma carne”.

En este universo de materialidades interconectadas nos encontramos, lo que implica la continuidad de una “malla de líneas entrelazadas de crecimiento y movimiento” (Ingold, 2010, p. 2). De modo que, trabajar con materialidades en las prácticas rituales, investigativas y pedagógicas no es otra cosa que ocuparnos de su presencia, estar atentas y atentos a sus flujos sensibles y captar los sentidos que nos proponen.

A modo de conclusiones

Las materialidades configuran la expresión singular del mundo. Por lo tanto, cada una de ellas es el mundo y devienen a nuestra cotidianidad en forma de objetos o artefactos vinculados a los sentidos construidos socialmente. Sin embargo, esos destinos otorgados no agotan su fuerza sensible, ya que un artefacto tiene

sus usos, pero en tanto materialidad su potencia no conoce límites. A veces solo es necesario sacarlos de su red de significación.

De suerte que, configurar una práctica investigativa y pedagógica tendrá que ver con la búsqueda de otros lugares para las materialidades y para nosotras y nosotros mismos. Unos que estén fuera de lo habitual, de esos modos de pensar que suponen tener el control sobre el universo material. A este respecto, la doctora Silvia Citro (Comunicación personal, 8 de febrero de 2022), comenta que existe una sutil diferencia entre la acción con la carne y la visita posterior a la tienda de productos para el hogar. La primera es claramente una experimentación artística; mientras que en la segunda hay atisbos de investigación etnográfica o puede abrir a un proceso de preguntas, sospechas, sobre esos usos y espacio, y conducir a unas siempre relativas y provisorias respuestas. De allí que el desafío de nuestras metodologías implique seguir indagando esa articulación con un proceso de investigación, que no solo se pregunta, sino que también conduce a algunas respuestas y produce otros saberes.

En este sentido, propuestas metodológicas inspiradas en la performance, como la “performance-investigación” y la “experimentación-creación con artes”, nos plantean modos de proceder en los que se hace necesario abrirnos al caudal sensible de las materialidades del mundo e inaugurar una percepción más delicada, capaz de sentir y ensayar, pero también dejarnos sentir y ser percibidos por la carne del mundo.

Referencias

- Antropología del Cuerpo UBA. (2018). *Transmutaciones del ser en el mundo* [video]. Vimeo. <https://vimeo.com/268161499>
- Citro, S. (1997). *Cuerpos festivo-rituales: Aportes para una discusión teórica y metodológica* [ponencia]. V Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad de La Plata, La Plata, Argentina.
- Citro, S. (2014). Cuerpos significantes. Nuevas travesías dialécticas. *Corpo Grafías. Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 1(1), 10-40. <https://doi.org/10.14483/cp.v1i1.8414>
- Citro, S. V. y Equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance. (2017a). *Aportes metodológicos de la performance-investigación a los estudios socio-antropológicos sobre los cuerpos*. Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad de Buenos Aires.
- Citro, S. (2017b). *Corporalidades, procesos de subjetivación y nuevas metodologías etnográficas* [ponencia]. Reunión de Antropología del Mercosur. Posadas, Misiones, Argentina.
- Citro, S. V. y Rodríguez, M. (2020). Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. Movilización de saberes encarnados en la universidad. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 23-56. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a2>
- Coccia, E. (2017). *La vida de las plantas. Una metafísica de la mixtura*. Miño y Dávila Editores.
- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Editorial Cactus.

- Deutsche Welle. (2019). *Máscaras misteriosas* [video]. DW. <https://www.dw.com/es/m%C3%A1scaras-misteriosas/video-51667700>
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Estética de lo performativo*. Abada Editores.
- Groenen, M. A. M., Archibald, A., Uenishi, H., Tuggle, C. K., Taekuchi, Y., Rothschild, M. F., Rogel-Gaillard, C., Park, C., Milan, D., Megens, H. J., Li, S., Larkin, D. M., Kim, H., Frantz, L. A. F., Caccamo, M., Ahn, H., Aken, B. L., Anselmo, A., Anthon, C., Auvil, L., Badaoui, B., Beattie, C. W., Bendixen, C., Berman, D., ... Schook, L. B. (2012). Analyses of pig genomes provide insight into porcine demography and Evolution. *Nature*, 491, 393-398. <https://doi.org/10.1038/nature11622>
- Hernández, E., Ospina, T. y Vásquez, L. (2020). Paisajear: un método cartográfico para ir tras las educaciones (otras) que se producen en una planta de producción. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-16. <https://bit.ly/2TuJtd8>
- Hernández, E. (2020). *Gotear Videoarte* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=B8vU_WhW6MY
- Ingold, T. (2010). Bringing Things to Life: Creative Entanglements in a World of Materials. *Realities Working Papers*, (15). <https://bit.ly/3iOT6Kg>
- Ingold, T. (2013). Los Materiales contra la materialidad. *Papeles de Trabajo*, 7(11), 19-39.
- Lapoujade, D. (2018). *Las existencias menores*. Editorial Cactus.
- Merleau-Ponty, M. (1994) *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Editorial Nueva Visión.
- Revista Etesis. (2020). Volumen 9. Núm. 9.
- Zapata, M. y Hernández, E. (2019). De la porosidad y otras expansiones de los cuerpos. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 43-56. <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a3>
- Zapata, M., Hernández, E. y Muñoz-Córdoba, J. (2021). Cuerpos-plástico: modos de habitar el espacio público. *Encuentros*, 19(02). 131-142. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/2593>

Dos ideales en las prácticas emocionales para la formación política y la convivencia en Colombia*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a5>

Jenny Katherine Vargas Tovar

Investigadora independiente, Bogotá, Colombia

jkvargast@unal.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4565-7471>

RESUMEN

El texto expone dos ideales de ciudadanía perseguidos por actividades de formación política y convivencia dirigidas a población adulta no escolarizada o en riesgo de abandonar la escuela, en el contexto de la entrada de la cooperación internacional en Colombia. Con su descripción, la autora busca dar cuenta de los rasgos de las prácticas emocionales/corporales que han nutrido el imaginario de la formación ciudadana a lo largo de tres décadas del cambio de siglo (1980-2010). Desde la mirada de la antropología pedagógica, este estudio cualitativo de proyectos de intervención social explora los fundamentos éticos y estético-políticos —de las relaciones consigo mismos y con otros— que sostienen el actual proceso de escolarización en el país.

Palabras clave: prácticas emocionales; Colombia; convivencia; ciudadanía; formación política; escolarización; cooperación internacional.

* Cómo citar: Vargas Tovar, J. K. (2023). Dos ideales en las prácticas emocionales para la formación política y la convivencia en Colombia. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 91-113. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a5>

Recibido: 25 de febrero de 2022.

Aprobado: 7 de julio de 2022.

Two ideals in Emotional Practices to Political Education and Coexistence in Colombia

ABSTRACT

In the frame of international cooperation in Colombia, this text shows the features of two citizenship ideals pursued by political education and coexistence activities oriented to non-schooled, or in abandonment risk, adults. The author explains in detail emotional practices that have supported citizenship imaginaries during three decades (1980-2010). Thus, from a pedagogical anthropology perspective, this qualitative study of social intervention international projects depicts the ethics and the aesthetic politics at the bottom of the schooling process in the country.

Keywords: emotional practices; coexistence; citizenship; political education; schooling; international cooperation; Colombia.

Dois ideais nas práticas emocionais para a formação política e convivência na Colômbia

RESUMO

O texto apresenta dois ideais de cidadania buscados por atividades de formação política e convivência direcionadas a adultos não escolarizados ou em risco de abandonar a escola, no contexto da entrada da cooperação internacional na Colômbia. Com sua descrição, a autora busca destacar os traços das práticas emocionais/corporais que têm alimentado o imaginário da formação cidadã ao longo de três décadas desde a virada do século (1980-2010). Através da perspectiva da antropologia pedagógica, este estudo qualitativo de projetos de intervenção social explora os fundamentos éticos e estético-políticos - das relações consigo mesmos e com os outros - que sustentam o atual processo de escolarização no país.

Palavras-chave: práticas emocionais; Colômbia; convivência; cidadania; formação política; escolarização; cooperação internacional.

Introducción

El artículo expone dos transformaciones recientes en la educación emocional de una parte de la población que no asistió a la escuela formal o que estuvo en riesgo de abandonarla en un lapso de tres décadas (1979 a 2010): grupos políticos de adultos de bajos recursos económicos en busca de empleo, adolescentes convocados a iniciar una vida productiva, mujeres amas de casa y madres solteras, todos pertenecientes a la zona centro-occidental de Colombia, una de las más pobladas del país para ese momento. El análisis de esta ampliación de la escolarización da cuenta de la racionalidad de dos ideales perseguidos por prácticas de formación ciudadana en el marco de proyectos de cooperación internacional: de 1979 a 1992 y de 1993 a 2010, respectivamente. Interesa entenderlos como antecedentes inmediatos tanto de la emocionalidad política como de la educación socioemocional que han devenido deseables en el país con el inicio del siglo XXI.

Dicha formación fue orientada, en el primer periodo, por evangelizadores y dirigida hacia los “pobres” como categoría general; solo recientemente la lideran asesores académicos que convocan e interpelan especialmente a jóvenes y a mujeres¹, desde la diversidad cultural que representan. En este sentido, el punto de vista desplegado aquí sobre los modos de educar las emociones comprende las versiones de evangelizadores y asesores, y por intermedio de ellos, de algunas intervenciones de los participantes que fueron consignadas en las *sistematizaciones de experiencias*² de alfabetización y participación política, financiadas por agencias para el desarrollo durante tales décadas en Chocó, Antioquia, Neiva y Bogotá. Ellas constituyen el archivo de este estudio³ (tabla 1):

¹ Encontré un especial énfasis en mujeres y jóvenes por parte de proyectos de cooperación. El notorio interés en esta población (que para el primer rango de tiempo no se distinguían tajantemente del grupo general de los pobres) responde a que fueron legitimados internacionalmente como foco de la ayuda para el desarrollo: jóvenes que ya no estén delinquiendo en la calle y mujeres, para atender a las políticas de igualdad y derechos de género.

² Desde los años sesenta, a su nombre se ha realizado un sinnúmero de intervenciones de las que sabemos por la actividad académica (publicaciones y conferencias) de sus mayores exponentes en América Latina. En general, los proyectos que se sistematizan son intervenciones directas de académicos, quienes gracias al respaldo económico de una institución nacional o internacional llegan a un lugar, convocan —o localizan— y reúnen a personas interesadas en ser beneficiarias de ayudas alimentarias, de servicios públicos, educativos, formación ciudadana, política o iniciativas productivas. La sistematización se realiza a partir del diálogo y la interpretación de una experiencia pasada o sobre un proyecto que se vaya a iniciar o esté ya en proceso. Proceso que puede, incluso, ser parte del proyecto de sistematización (Vargas-Tovar, 2020).

³ Aunque no hay documentos que hayan sido publicados en los años noventa, las intervenciones que se sistematizan comprenden las tres décadas que cubren los dos ideales objeto de este artículo.

Tabla 1. Breve descripción de informes analizados

Documentos	Breve descripción
Cinep. (1983). <i>Corre, ve y diles...caminemos unidos con Jesús</i> . [Memoria de un curso de teología liberadora en Bogotá].	Memoria del encuentro de líderes de comunidades eclesiales de base que tuvo como objetivo enseñar métodos y estrategias de trabajo comunitario.
Mariño, G. y Cendales, L. (1987). <i>Filodehambre: una experiencia popular de innovación educativa. Escuela popular claretiana</i> . Ediciones Presencia.	Describe el proyecto educativo claretiano realizado en Bosa. Presenta las reflexiones de claretianas y maestros sobre lo que significaron las estrategias de aprendizaje usadas.
Cendales, L., Mariño, G. y Sánchez, S. (2001). <i>Convirtiendo la tragedia en oportunidad: sistematización del trabajo realizado por la Fundación Restrepo Barco en la Zona 1 de Armenia</i> . Dimensión educativa.	Muestra las características del proceso de reconstrucción después del terremoto en Armenia en 1991. Presenta los actores que participaron y sus percepciones de la ayuda, así como una reflexión sobre los aprendizajes y limitaciones de la ayuda.
Cendales, L., Pino, A., Díaz, E. et al. (2004). <i>Plena ciudadanía... ¡ciudadanía plena!</i> Fondo para la Igualdad de Género.	Presenta las reflexiones de las líderes de sistematización de varios proyectos de desarrollo. Sus aprendizajes sobre los proyectos de ciudadanía realizados por y con mujeres en gran parte del país.
Posada, J., Cendales, L. y Mariño, G. (2004). <i>Sistematización de experiencias proyectos COSUDE</i> . Cargraphics.	Intenta construir conocimiento útil para quienes sistematizan proyectos, así como reflexionar a partir de las sistematizaciones de varios proyectos financiados por diversas agencias de cooperación en varios departamentos del país.
Rodríguez, A. y Jiménez, C. (2005). <i>Sistematización de la experiencia de participación de la Cooperativa Copevisa en la localidad de Usaquén</i> . Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe y Departamento para los Derechos Humanos, el Empleo y la Inserción Social de la Diputación Foral de Gipuzkoa. Alberdania.	Recupera la historia de la asesoría impartida por misioneras seculares en una localidad de Bogotá desde 1980 y presenta reflexiones sobre el proceso político que implicó para las asesoras y algunos participantes.
Cendales, L. (2005). <i>Economía solidaria afro-Atrato: sistematización de experiencias Seglares Claretianas</i> . Códice.	Recupera la historia de la asesoría de seglares claretianas en el Chocó a partir de 1979. Analiza el proceso y presenta los aprendizajes de los evangelizadores.

Documentos	Breve descripción
ACDI. (2005). <i>Una fuerza multicolor. Organización y participación de mujeres. Asociación regional de mujeres de oriente</i> . Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe; Departamento para los Derechos Humanos, el Empleo y la Inserción Social de la Diputación Foral de Gipuzkoa. Alberdania.	Presenta la reconstrucción histórica de mujeres líderes de organizaciones políticas del oriente antioqueño. Describe el contexto de la experiencia, reflexiona sobre el proceso de sistematización y muestra los resultados de la técnica de reconstrucción del pasado.
Cinde, Plan Internacional Programa Colombia, Universidad de Manizales, Torres, A. y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. (2006). Paz joven. <i>La participación en los procesos de construcción de paz: una experiencia de sistematización del proyecto Jóvenes constructores de paz en su primera fase (2003-2005)</i> .	Analiza el proceso de participación de jóvenes en proyectos de convivencia para la paz financiados por la ACDI y realizados en varias ciudades del noroccidente del país. Presenta la reflexión de los asesores y algunas opiniones de los jóvenes participantes en torno a las cualidades y posibilidades que les brinda la participación.
Mejía, M. (2010). Organizaciones que aprenden a través de las sistematizaciones de experiencias: <i>jóvenes constructores de paz, la experiencia de la institución educativa Multipropósito</i> . Magisterio y Equipo Nacional de Sistematización de Experiencias.	Describe la experiencia de la escuela Multipropósito para jóvenes de 13 a 17 años ubicada en Cali. Muestra las reflexiones de los sistematizadores sobre las opiniones de profesores, directivos y estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Las descripciones y análisis derivados de dicho *corpus* suponen, por un lado, que las acciones educativas —o que adecúan a las personas a la forma escuela— persiguen, explícita o implícitamente, imágenes de ser humano formadas por él mismo: supuestos ontológicos y proyecciones de cambio que se consideran posibles y deseables, “todo aquello que las instituciones establecen o autorizan como límite y margen de acción constituye en conjunto una esfera de influencia pedagógica que envuelve como una ‘segunda naturaleza al hombre⁴’” (Scheuerl, 1985, p. 13). De modo que la tarea de una antropología pedagógica que se interese en la educación de las emociones consiste en reconstruir dichas imágenes e interpretarlas en el marco de una economía que responde a la necesidad social de transformar las relaciones en determinados momentos históricos, y de asimilar un horizonte ético distinto respecto a sí mismo y a los demás. Por lo mismo, adhiero a que las experiencias emocionales son *prácticas corporales* (Scheer, 2012), trasunto de momentos histórico-culturales en los que la gente ensambla, habitúa, hace y deja de hacer cosas. En este caso, el

⁴ Estas comillas son mías, dadas las consideraciones de una “naturaleza” y de hablar de “hombre”, que están hoy más que discutidas.

objetivo de la escolarización fue activar la participación política de los grupos de población marginada y con ello “empoderarlos” para transformar ellos mismos sus condiciones económicas y sociales, siguiendo dos ideales: el que llamé *divino*, propio de la fusión entre la nueva evangelización y las representaciones del subdesarrollo, y el *civilizador*, que designa más claramente los procesos de incorporación de autoacciones emocionales.

La manera de presentar los ideales devela la analítica que fui elaborando al comprender la dimensión histórica y colonial de las intervenciones de alfabetización, proyectos productivos, participación política, paz y convivencia, a partir de las huellas dejadas en los informes. Para ello leí uno a uno los documentos, extraje la información básica de las agencias financiadoras, el lugar, la población, los profesionales a cargo, el tiempo de duración, el tipo de actividades, el sentido atribuido a ellas, los objetivos perseguidos, los inconvenientes y las fortalezas reportadas. Una vez terminado el esquema de cada uno, establecí relaciones de semejanza y diferencia. A continuación, distingo la racionalidad de ambos ideales describiendo las actividades, ideas y principios que los materializaron.

1. El ideal divino (1979-1992)

La teología de la liberación fue un proyecto que, a partir de los años sesenta y con más fuerza en los setenta, explicó la pobreza y la miseria desde una lógica causal marxista redentora. Sin embargo, no se trató de una estrategia misional nueva, sino de restablecer o renovar una herencia colonial, la de una relación fundada en la superioridad étnica y epistémica. La actualización de la evangelización del siglo XVI alimentada con las preguntas sobre la diferencia cultural que se hicieron filósofos de la liberación como Dussel, Zea y Kusch y, fundamentalmente, el despliegue del discurso del desarrollo en términos de agentes, recursos e intervenciones destinadas a suplir el diagnosticado retraso del tercer mundo, hicieron que en esta ocasión la tarea de sacerdotes y monjas en América consistiera en comprender a los pobres como víctimas de la desigualdad y carentes de los beneficios del desarrollo que los humanizarían más. Por esto, organizarlos en torno a la evangelización fue la tarea en la que se especializaron no solo los adeptos religiosos locales, sino misioneros venidos principalmente de Italia⁵, España, Holanda, Suiza, Inglaterra y Alemania⁶.

Dichas misiones empezaron por insertarse en las actividades rituales y en los eventos familiares de la gente. Se hicieron conocer mediante visitas casa

⁵ Aunque se nombra, no hay referencias claras de qué grupos fueron. Quizás órdenes franciscanas, dada la acogida del santo como patrono del departamento de Chocó, una de las zonas más intervenidas en este período. Evidentemente merecería una revisión más extensa.

⁶ Acción Solidaria Aragonesa, Instituto de Misioneras Seculares, Misereor, Cafod, Proclade Euskadi Misioneros Claretianos, Cáritas, Seglares claretianos del norte de España, DIAR, Comité Internacional Cruz Roja.

a casa y ganaron con gran facilidad el respeto y la autorización para guiar la acción cotidiana. En su mayoría mujeres, las misioneras cumplieron el papel de primeras asesoras espirituales, educativas, de salud y nutrición; representaron a las instituciones cooperantes, así como sirvieron de mediadoras entre la población y las agencias de financiación de programas de desarrollo.

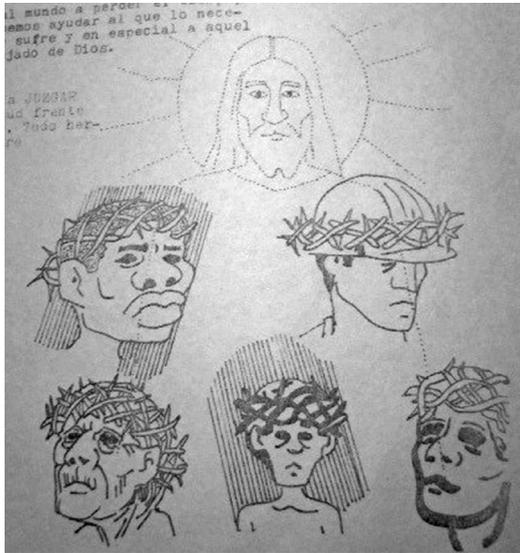
Dado que la teología de la liberación y, con ella, la educación popular son hijas del discurso del desarrollo, es decir, “una de las formas que este ha adoptado en América Latina” (Vargas-Tovar, 2020, p. 220), las soluciones al problema de la pobreza no podían venir del Estado (a menos que este cambiara con una revolución) ni ubicarse en el plano del capitalismo que era el responsable de la condición de marginalidad. Debían ser soluciones “alternativas”, nacidas de los propósitos del pueblo y sus aliados de otros países. Las ayudas debían provenir, preferiblemente, de Estados distintos al colombiano y al estadounidense: organizaciones humanitarias y preferiblemente de izquierda; asunto que facilitó, en adelante, la entrada y operatividad de un Gobierno que, centrado en la red de cooperación internacional para el desarrollo, atraviesa lo nacional.

Con la rápida y hábil asimilación de las representaciones de la pobreza disponibles luego de la segunda postguerra, las misiones difundieron formas muy contradictorias de vivir la miseria y luchar contra ella, basadas en lo que, siguiendo a Dussel (2020), podría denominar un ideario “utópico de la modernidad” —indudablemente franciscano, aunque las fuentes no lo explicitan—, amalgamado con el discurso del desarrollo, los derechos humanos y, por supuesto, con un marxismo tardío. Establecieron comparaciones entre la vida de Jesús y la de los participantes, principalmente la del sufrimiento como condición de la salvación que “adquiere en la vida real rostros muy concretos” (Conferencia Episcopal, 1979, p. 32): niños vagos y desnutridos, jóvenes desorientados, frustrados por no tener qué hacer, indígenas y afroamericanos pobres entre los pobres, campesinos sometidos a la explotación, ancianos marginados del progreso, subempleados, desempleados, obreros mal retribuidos y hacinados urbanos. Esta “visión socio-cultural de la realidad de América Latina” (Conferencia Episcopal, 1979, p. 32) prometió la salvación que recaería especialmente en esos rostros si, sin dejar de vivir una vida sencilla en indispensable circunstancia liberadora de la pobreza, luchaban por los derechos de primera generación y los básicos de la segunda; es decir, por vindicar la ciudadanía política (derecho a la vida, a la libertad ideológica, a la asociación y a la huelga) y reclamar la social (salud, trabajo, condiciones dignas de vivienda) desde el estatus de redención o renuncia cristiana que su pobreza comportaba⁷.

⁷ En este punto, ciertamente los misioneros asumieron un compromiso político de denuncia, implementación de reglamentos de convivencia pacífica, denuncias ante la opinión pública nacional y participación en comisiones de verificación de hechos violentos. Esta nueva tarea disminuyó un tanto la realización de programas

Así, en un ambiente de violencia y desplazamiento de la población hacia las urbes centrales, la novedad radicó en que la promesa de liberación estaba ligada al compromiso con los demás: servir y ayudar al prójimo, incluso morir por la liberación como lo había hecho Jesús por la humanidad, activando emociones colectivas como la indignación, la ira, la amargura, la esperanza, la compasión, visibles en los modos de representación (dibujos, poemas, canciones, coplas, en panfletos y revistas muy artesanales de poco tiraje) que se encontraron más útiles para popularizar el mensaje de dejarse interpelar por el relato de la vida de Jesús y seguirlo como proyecto de vida contra la opresión y el egoísmo. Tal como se metaforizó, él era la “cabeza”, la misión; los pobres el “cuerpo” comprometido para alcanzarla (imagen 1).

Imagen 1. Cabeza y cuerpo de la evangelización liberadora



Fuente: Cinep (1983).

1.1. Una misión, un compromiso

El relato de la vida y obra de Jesús, desde el cual se orientaron el deber ser y el compromiso para la liberación, afirmaba que Dios hecho hombre vivió con necesidades, fue humilde como los pobres, obrero y agricultor. Desde entonces, ya el problema era el Gobierno (Imperio romano, Herodes y los sacerdotes que defendían los privilegios de una minoría) y como la religión de su tiempo era el judaísmo que excluía a las mayorías: mujeres, niños, enfermos, personas de

de salud, alfabetización y proyectos productivos. No obstante, los misioneros se hicieron receptores de cada vez más recursos externos.

oficios humildes e ignorantes, el espíritu de Jesús creció en indignación y dio la vida por la verdad, pero no la de los hombres, sino la de Dios: organizó y planeó su vida para ayudar a los débiles. Decidió que la liberación fuera su misión y murió por ella, por eso invitaba al ser humano a ser parte del proyecto, a que se reconociera como instrumento de Dios, a que supiera que la vida es una misión y que la misión es ayudar.

En su lógica, la Iglesia-pueblo tenía la obligación de mantener la unidad bajo el supuesto de que para unirse había que crear grupos y servir a los excluidos, fortalecerlos, escucharlos y permitirles participar. En términos retóricos, si el cuerpo de Dios es el pueblo, era su deber garantizar la continuidad del proyecto que Dios tiene para la humanidad. Si el fin era salvar a la totalidad de la población y el reino solo se daba en grupo, había que encontrar un método que ayudara a “hacer comunidad” y que fuera tan efectivo que generara solidaridad, lazos de amistad y produjera cambios que liberaran de las cadenas de la opresión.

Una estrategia derivada de esta teología consistió en convencer a los participantes desde la representación de la figura de las madres para hacer más comprensible la humanidad de Dios hecho hombre. Se habló de las mamás como el más claro ejemplo de compromiso: “cuidan, se sacrifican, se preocupan por los débiles, los enfermos y hasta los hijos calaveras”. ¿Cómo llegar al reino de Dios?, sacrificando todo como ellas, incluso la vida. Otras estrategias fueron infundir temor: “Dios nos va a JUZGAR por la actitud frente al que sufre. Todo hermano que sufre es Jesucristo” (Cinep, 1983, p. 28), así como caracterizar a un verdadero líder:

Quien deja que todos hablen y a todos apoya para que se animen, permite que todos lleguen a ser líderes orgánicos como él, ayuda al pueblo a encontrar la solución de sus necesidades, sabe que sólo comprometiéndose con el pobre, solidarizándose, así se salvará. (Cinep, 1983, p. 20)

Un tipo de altruismo, proyección de una narrativa que, por la manera en que se presentó, pudo influir significativamente en la subjetividad de las personas: campesinos, obreros, jóvenes, mujeres y académicos-asesores que querían contribuir al cambio desde la evangelización. En este sentido, el componente político de esta teología implicó el servicio y la ayuda al prójimo a través del tipo de experiencia que conlleva este encuentro y el imperativo “¡Corre, ve y diles!”, una exhortación a socializar de pobre a pobre lo aprendido, como los primeros cristianos habían compartido la noticia de la resurrección de Cristo.

1.2 Participar es adquirir conciencia política

La conciencia hace un hombre nuevo y libre. Tarea fundamental de la educación popular es la formación del hombre nuevo guiado por una conciencia basada

en los valores de solidaridad, justicia y fraternidad. Un hombre libre de toda tendencia egoísta y dominadora que lucha por el nacimiento de una sociedad realmente democrática, centrada en el desarrollo integral de todos los hombres. (Mariño y Cendales, 1987, p. 36)

Entonces, fue claro que para liberarse no solo había que luchar (estar en contra del Estado, asistir a marchas y exigir servicios públicos como alcantarillado, luz y pavimentación de vías), sino reunirse periódicamente a hacer análisis de coyuntura política que les permitieran concientizarse, comprender la pobreza y los problemas estructurales del país desde una política de clases, resultado de las relaciones desiguales entre ellas (imagen 2), y en ello experimentar una ira de carácter redentor:

Imagen 2. Copla realizada en curso de teología de la liberación

Al que quiera conscientizarse
analizando de cerca
el mundo en el cual vivimos
y quiera romper la cerca.

Y quiera romper la cerca
haciendo un mundo de hermanos
porque aquí en este País
nos tratan como marranos.

Nos tratan como marranos
comiendonos la aguamasa
que botan los ricachones
cuando hay banquete en su casa.



Cuando hay banquete en su casa
pero no los critiquemos.
Yo pido que a esos ricos
mas bien los conscientizemos.

Mas bien los conscientizemos
para hacer una obra hermosa
pero aconsejo Manuel,
que paremos esta cosa.

Que paremos esta cosa,
porque ya está muy tocada
y ahí dejamos el mensaje
de la Iglesia renovada.

Fuente: Cinep (1983).

Así como entrenarse en la lógica de la planeación y la ejecución de proyectos comunitarios y solidarios que promovieran el progreso económico de todos, aunque dicho desarrollo no se refiriera sino, si acaso, a suplir necesidades básicas de alimentación.

La alfabetización y la formación política fueron las apuestas de esta formación ciudadana, desarrolladas principalmente en las comunidades eclesiales

de base (en adelante CEB⁸). Se concibieron necesarias para transformar la realidad, fueron el modo de hacer que concretó los deseos y ánimos de cambio a partir del conglomerado “Dios y desarrollo para la justicia social”. No obstante, dicha alfabetización (proclamada como estrategia de desarrollo, y ahora sumada a la ya histórica humanización por vías de evangelización) no popularizó el proyecto iluminista de apropiar el conocimiento para reflexionar sobre las dimensiones de la propia vida (vía emancipatoria), sino para aprender habilidades elementales como la lectura, la escucha, la escritura y el cálculo matemático a nivel funcional o reforzarlas como medida para enfrentar la miseria causada por el Estado y, sin embargo, también por la falta de productividad que, según las agencias cooperantes y los asesores, era la razón originaria que los marginaba aunque fueran víctimas de las diferencias de clase.

En términos de prácticas corporales/emocionales, este ideal significó una escolarización centrada en habituarse a participar de tres maneras:

- reunirse en actividades religiosas, campañas de vacunación, cursos de nutrición y alfabetización, aprendizaje de oficios;
- aprender a reflexionar recibiendo una formación política basada en charlas de concientización-animación al activismo en las que, con el aumento de la violencia política (años ochenta y noventa), recordaban a los líderes y familiares asesinados y evaluaban la mejor manera de conservarlos en la memoria y de continuar sus luchas;
- y actuar para la productividad económica de servicios y necesidades básicas.

Las imágenes y emociones difundidas en este periodo se hicieron prácticas emocionales en el sentido mimético. Terreno efectivo de la representación que permitió educar emocionalmente materializando, en este caso, el ideal divino en un obedecer razonado que, por una parte, evitó la actividad centrada en el individuo por considerarla egoísta, y, por otra, orientó, entre las clases populares, una subjetividad social arraigada en la conciencia política liberadora. Dicha acción pedagógica sobre acciones grupales habituó tal conciencia política cotidianamente entre los habitantes que se comprometieron con tal proyecto y, sin duda, la articulación de acciones sobre acciones (discurso del desarrollo-teología de la liberación-educación popular o fe y desarrollo para la justicia social) y el interés transnacional de consecución de la paz global, aportaron significativamente al ambiente que llevó a la Constituyente de 1991.

Después de décadas de desplazamiento forzado, muerte y exclusión social, ese hito en la historia colombiana puede entenderse como un claro triunfo en la

⁸ Como se denominó una de las formas de organización que adoptó este tipo de intervención.

búsqueda del reconocimiento de los derechos políticos y sociales mencionados, más los culturales que empezaron el transitar de exigibilidad que llega a nuestros días.

2. El ideal civilizador (1993-2010)

La insistencia en la concientización y en la necesaria organización de la población marginada en cooperativas, CEB y otros movimientos políticos, marcó los años noventa como un momento crucial para acordar cambios en el orden jurídico que promovieran la reconciliación y, necesariamente, continuaran un trabajo de carácter civilizador, ahora opuesto a los múltiples actos de violencia experimentados por amplios sectores sociales durante la segunda mitad del siglo XX, así como sus secuelas y resurgimientos en el presente siglo.

Aunque, *a posteriori*, esta argumentación parezca muy coherente (una teología exitosa del desarrollo), la manera como se articularon viejos y nuevos discursos, representaciones y experiencias fue trasunto más de una estructuración contingente que de una racionalidad previa. La Constitución recogió ideas y fenómenos que estaban en el ambiente. Su concepción fue posible gracias a necesidades y discusiones que ya circulaban, no simplemente a la voluntad e intereses de quienes la redactaron. De hecho, a finales del siglo pasado, Colombia estaba rezagada en la defensa de los derechos humanos y, regionalmente, fue de los últimos en separar la Iglesia del Estado. Por ello, este análisis no proviene de la comprensión de la ley como un dispositivo soberano que impone ideas y ordena la acción del país, que lo cambia solo con decretar artículos y normas. Percibí las transformaciones gracias a la comparación entre ideas y tiempos implicados en los documentos; no como diferencias que fueran causales ni explícitas en ellos.

En este sentido, quiero resaltar tres cambios relacionados con la nueva Constitución que emergieron del análisis de las sistematizaciones de este apartado (Cendales et al., 2001; Cendales et al., 2004; ACDI, 2005; Cinde et al., 2006; Mejía, 2010; Posada et al., 2002). El primero y el segundo atañen al reconocimiento de la pluralidad, el tercero a los atributos de la participación ciudadana. Por un lado, la laicización del Estado les quitó autoridad a la Iglesia católica, en general, y a la teología de la liberación, en particular⁹. En lo anterior, hay que tener en cuenta que hasta entonces la Iglesia había sido el centro del ejercicio de la política, de la educación política y de la moral. Se sabe que, aunque la Constitución de 1886 se refirió a la libertad de cultos, subordinaba toda actuación a los principios de la religión católica (Sentencia C-350/94,1994, citada por Escobar, 2017) y que, aunque

⁹ Un factor externo que limitó significativamente el avance de la teología de la liberación en Colombia y en América Latina fue la condena y persecución de la jerarquía de Roma y las oligarquías locales a quienes acogieron esa nueva evangelización. El caso de monseñor Romero en El Salvador es paradigmático.

varios de los misioneros de la nueva teología se definían como laicos, perseguían el ideal divino del cristianismo y representaban sus valores; cargaban el imaginario de los evangelizadores de la Conquista. La nueva Carta reconoció —y fue tal vez la última en hacerlo en América Latina— al Estado como una institución separada de la Iglesia, e hizo énfasis en la pluralidad de la vida social y cultural del país. No solo respetó la diversidad de cultos, sino que desplazó (o dispersó) la formación moral a otras instituciones.

Lo anterior no quiere decir que los misioneros o la misma Iglesia hayan retirado totalmente su intervención. Desde entonces conforman organizaciones locales que se autodefinen como no gubernamentales, reciben recursos, los administran y rinden informe de ellos. Es el caso de los evangelizadores claretianos y seculares, quienes reciben recursos económicos de sus órdenes misionales (CAFOD, Misereor e Institutos de Misioneras Seculares) y de otros cooperantes católicos para gestionar proyectos, solo que a partir de los años noventa suman a su hacer actividades de acompañamiento en procesos de transformación del conflicto en “paz” y animan la participación de la población en proyectos de aprendizaje y adecuación a la “ciudadanía” y a la “convivencia”; términos que no cesan de reproducirse y complementarse, como la actual “paz total”.

Por otro lado, esta nueva Carta animó no solo el reconocimiento (como lo sugiere una ingenua noción de *identidad*, que la supone fija y percibe estos cambios como nuevos escenarios de expresión), sino la proliferación de identidades que venía haciendo camino desde los años ochenta¹⁰. Instó al anterior grupo general de “los pobres”, siempre diverso pero homogéneo a la mirada gubernamental, a resaltar algún aspecto o rasgo, principalmente étnico, sexual, de género y etario, desde el cual definirse como nacionales para exigir el cumplimiento de derechos.

También al final de ese periodo la cooperación internacional estrechó el vínculo de intervención con dicha diversificación de la pobreza. Por lo mismo, no afirmo que tales identidades sean una novedad de la actual Constitución o que no se hablara de jóvenes y mujeres en los documentos de la fase anterior. Quiero hacer visibles algunos efectos de los planteamientos hechos en ella¹¹, ya que su visión plural exigió que las personas del país se identificaran desde características diferenciales para obtener reconocimiento por parte del Estado

¹⁰ Es el caso de la trayectoria de reclamos de derechos y titulaciones colectivas de las poblaciones negras del Pacífico que derivó en la Ley 70 (1993).

¹¹ No procedí premeditadamente dividiendo la investigación en acontecimientos o sucesos históricos la investigación. En todo caso, hay que tener en cuenta que la mayoría de los documentos fueron escritos del año 2000 hacia acá y, en ese sentido, están en la lógica de la Constitución, es decir, que tienen una comprensión más procesada de los eventos, dado que la técnica de recuperación histórica implementada por los asesores-académicos, tanto asesores como participantes, consiste en dar cuenta del pasado buscando explicaciones o elementos del presente que den coherencia a sus relatos o percepciones del pasado solicitado.

y, evidentemente, para obtener beneficios de los programas de cooperación al desarrollo que, por lo menos desde 1996, se enfocan especialmente en las mujeres y en ampliar el espectro de la pobreza, contribuyendo a especificarla o parcelarla en subgrupos.

Así, si en la representación del ideal divino los marginados eran un grupo general distinguible únicamente por rostros que reflejaban carencias económicas en oposición a “los ricos”, este segundo periodo se caracteriza por hacer énfasis en las mujeres (indígenas, negras, trabajadoras) y en los “jóvenes” (hombres y mujeres a partir de los trece años) en el marco de identidades que se construyen a partir de las diferencias tradicional/moderno, privado/público, hombre/mujer, indígena/no indígena, feminista/no feminista, o joven/adulto. Lo anterior, porque en este lapso las intervenciones realizadas por cooperantes internacionales como Cosude (Agencia suiza para el desarrollo y la cooperación, 1944), ACIDI (*Agricultural Cooperative Development International*, Estados Unidos, 1963) y CARE (Fundada en Estados Unidos en 1945 y originalmente conocida como *Cooperative for American Remittances to Europe*)¹², son campañas para la región andina (Colombia, Perú, Bolivia, Ecuador o Chile) o especiales para cada uno de estos países que hacen pequeñas modificaciones según las diferencias identitarias que defiendan sus grupos de mujeres o jóvenes¹³.

Bajo la insistencia en el relato de verdad y fijeza de estas identidades, instituciones nacionales y transnacionales empezaron a promover la participación como modo de desarrollo, a propagar la idea de que ella da “posibilidades reales de desarrollo”¹⁴ (Cendales, 2004, p. 52) si se potencian las habilidades de los perfiles de pobreza, para que aprendan a hacer valer sus derechos haciendo gala de su diversidad. Un tipo de desarrollo que los participantes de estos proyectos continúan anhelando y que enfatiza la responsabilidad individual, sin dejar de lado la importancia de acceder a servicios públicos, alimentación y oportunidades productivas. Estos cambios de enfoque conllevan nuevos modos de subjetivación que activan tendencias “individualistas”, antes consideradas

¹² Esta organización humanitaria agrupa actualmente más de quince países cooperantes, entre ellos Australia, Canadá, Francia, Alemania, Dinamarca y Reino Unido

¹³ No tengo evidencias de que, en el periodo anterior, la intervención fuera tan homogénea y diversificada a la vez, es decir, rastros de que las agencias distribuyeran los recursos y programas según regiones, así como de que las asesorías difirieran según las distinciones: lugar de origen, edad, etnia o género de los pobres. No sé si las agencias mismas establecieron previamente la distinción. Habría que estudiar todo el fenómeno que comprende la estadística que se ha hecho imprescindible para “invertir” sobre cifras, asunto que no es claro en las primeras sistematizaciones y que, en todo caso, es un tema muy relevante para diferenciar la concreción de un estilo de Gobierno de la población marginal en este periodo.

¹⁴ Falacia desarrollista que supone que Europa está en todos los aspectos más desarrollada que las demás culturas gracias a su superioridad tautológica (Dussel, 2020).

egoístas por no seguir la lógica pastoral que promovía la salvación grupal y el reino de Dios.

El tercer cambio relacionado con la Constitución corresponde a que la actuación de quienes vivimos en Colombia está hoy supeditada a mecanismos y procesos de participación que nos exhortan desde criterios de autonomía, conciencia y responsabilidad individual para la ciudadanía y la convivencia. Este hecho, que pareciera natural a todos los países, en Colombia tiene un significado especial dada la violencia de la segunda parte del siglo XX, que hizo necesario cierto tipo de control gubernamental sobre los derechos humanos mediante mecanismos de participación que garantizaran la dignidad de las personas y llevaran a la convivencia pacífica. Es decir que el interés de pacificación mundial fue interpretado con más ahínco por parte de quienes han asumido políticamente la consecución de la paz en el país.

2.1 Participar es observarse permanentemente

Este estudio entiende la *escolarización* como un poderoso proceso educativo de amplio espectro que, para este periodo, encontró en prácticas de autoconocimiento y autorregulación otra fuente de popularización del proyecto de humanización/civilización. Esta extensión abriga a más población y disminuye la intervención directa de instituciones de control frente al supuesto comportamiento agresivo de los colombianos. Evidentemente, es una forma de participación ciudadana que exige formación permanente (cursos, talleres, charlas, conferencias, proyectos, entre otros). Ahora más que nunca la escolarización se muestra como necesaria para poder avanzar porque representa la posibilidad de adquirir “bases y herramientas” que sirvan, por ejemplo, para “capacitarnos y dotarnos de mayores capacidades y habilidades técnicas y argumentativas [dado que] las mujeres debemos aspirar a cargos de elección y representación popular” (Cendales et al., 2004, p. 167).

Si bien reunirse, reflexionar y actuar eran las maneras de participar durante el primer periodo, de 1993 a 2010 se le agregan a la participación otros atributos que posibilitan superar el estadio de subdesarrollo (otrora la misma inmadurez colonial de los no ilustrados señalada por Dussel), por medio de un hacer inquisitivo y reflexivo efectuado sobre las emociones y comportamientos individuales, prácticas presentadas como útiles para replicar en la vida social. Como se verá, esta participación ya no tiene que ver solo con concientizarse políticamente, sino con elaborar cambios “en el interior” para poder convivir con las mencionadas y otras diferencias, así como para participar en política y ejercer la ciudadanía a través de los mecanismos dispuestos para ello.

Dicha participación se dirige a los habitantes que tienden a solucionar de forma violenta los conflictos y/o son víctimas directas e indirectas de la violencia, con el objetivo de que ejerzan, a partir de procesos educativos, coerciones sobre sí mismos que modifiquen su comportamiento y sus relaciones con los demás. En el caso de los jóvenes, para “promover la resolución pacífica de sus conflictos [y] prevenir que se involucren en actos y hechos de violencia” (Cinde et al., 2006, p. 6) o aprender “otras herramientas para que no todo lo lleven a la violencia, sino que miren otras formas” (Mejía, 2010, p. 86); en el de los adultos, específicamente las mujeres, a quienes “la realidad [las] enfrenta a[l] desconocimiento de los acuerdos, pactos, resoluciones y recomendaciones”, para “ejercer control político y para exigir garantía de derechos” (Cendales et al., 2004, p. 36). Los objetivos son, por un lado, que conozcan las normas y decidan ajustarse a ellas; por otro lado, y en esto hay énfasis en los jóvenes, que aprendan a resolver individualmente las tensiones que antes los enfrentaban a otros hasta que, de tanto habitar un control sobre sí, consoliden un aparato regulador interno que responda a la estructura social en la que viven. Este es el sentido “civilizador” de este ideal. Un fenómeno que, sin ser lineal ni definitivo, figura un tipo de sintonización entre la estructura social y la estructura del yo (Elias, 1987).

Como se ha afirmado, dicha participación implica tanto el conocimiento de los marcos normativos que regulan la acción social como el autoconocimiento y control de sí mismo que opera en dos dimensiones: la personal y la colectiva. En la primera:

La participación es el encuentro con nuestro ser individual, nuestros errores, aciertos y habilidades. Es la posibilidad de encontrarnos en permanente auto observación en los diferentes espacios, momentos y escenarios de la vida [...] La segunda se trata de aquella en la que el encuentro relacional se va alimentando con la vivencia de lo cotidiano, de las experiencias con mis pares y adultos. Es la puesta en escena de lo vivido en mi ser individual. (Mejía, 2010, p. 88)

Dicha soberanía del sujeto racional, conciente (concedor de la realidad, de sus actos y consecuencias), consciente (en un sentido estésico del conocimiento propio y la experimentación sensorial), controlado, para la ciudadanía y la convivencia, recuerda que, siguiendo a Baudelaire, “ser moderno no es aceptarse a sí mismo tal como se es [...] es tomarse a sí mismo como objeto de una elaboración compleja” (Foucault, 2002, p. 26). En ello los dos tipos de educación ciudadana-política reafirman que tanto reflexionar, reunirse con otros para exigir derechos y crear empresas de supervivencia (que es entendido como una acción comunitaria, externa) como atender a la consciencia de los sentidos y al control interno de las emociones (imagen 3), son prácticas. En otras palabras, son acciones que

las personas realizan, no fenómenos que les ocurren después de terminados los procesos políticos, culturales e históricos en los que participan.

Imagen 3. Taller de reflexología con jóvenes



Fuente: Cinde et al. (2006).

Antes que concientizarse políticamente y analizar la coyuntura del país, se trata de ejecutar una serie de “formas de relacionarse consigo mismo y [aprender] las prácticas que permiten transformar su propio modo de ser” (Foucault, 2005, p. 31) para asegurar transformaciones sociales a largo plazo. Interpretarlas, en la analítica que planteo para este horizonte de formación permanente, como *prácticas de sí* responde a dos razones: (1) a la necesidad de generar “un poder DESDE DENTRO que nos remite a la capacidad de transformar la conciencia propia y reinterpretar la realidad en que nos movemos” (Cendales et al., 2004, p. 63) y (2) a que “si uno no puede controlar el carácter, entonces no puede solucionar los conflictos” (Mejía, 2010, p. 89), “llegar a acuerdos” (Cinde et al., 2006, p. 54). Estos supuestos tienen en común el imaginario de un poder recluso en el interior al que se accede por medio de la introspección y que, como se verá, solo es visible o emerge al hablar, escuchar y mediar:

Primero aparece el *auto reconocimiento*, que es un vernos desde sí mismos como sujetos activos, ejecutores de nuestro propio desarrollo —es decir, va más allá de las necesidades materiales— es un acto de inclusión de nuestro ser, es estar en permanente intercambio, encontrándonos ante el asomo de una lógica diferente para relacionarnos con nosotros mismos. (Mejía, 2010, p. 89)

2.1.1 Antes-ahora

Para este segundo periodo, educadores populares¹⁵ y otros profesionales de las ciencias sociales guían la acción de las personas hacia la autovaloración de los cambios que han tenido. El cambio de estatus que permite la intervención resulta de haber pasado por un proceso formativo, de convivencia en el caso de los jóvenes, de ciudadanía en el de las mujeres. Dicho proceso busca transformar sus acciones partiendo de la comparación de los cambios que han tenido mediante el uso la matriz antes/ahora. Su uso consiste en ubicarse en el presente para recordar cómo era antes de la experiencia de escolarización que vivió (cómo se comportaba, qué hacía, por qué...) y reflexionar sobre las transformaciones que tuvo, tal como lo muestran estos testimonios tanto de un joven que abandonó la escuela y fue vinculado a un proyecto productivo:

En vez de estar en la calle vagando sin hacer nada productivo para mi vida porque un tiempo atrás estuve mezclado con malas mañas, en el vicio y haciendo males por ahí. He cambiado estando aquí. He aprendido a estar mejor conmigo mismo y con los demás. (Rodríguez y Jiménez, 2005, p. 70)

Como de estudiantes con muchas posibilidades de abandonarla:

Al principio las relaciones eran bastante agrestes. En mi colegio los muchachos sosteníamos relaciones basadas en la ley del más fuerte: el que más grite, el más reaccionario, pero reconocemos que desde nuestra participación en el proyecto las relaciones han cambiado positivamente. (Mejía, 2010, pp. 92-93)

Ahora me llaman 'constructora de paz' [...] estoy en el puente que fue testigo de muchos de los golpes, gritos y otras cosas que surgían en medio de mis peleas, cazadas [sic] desde luego para hacerme valer o, en ciertas ocasiones para defender alguna de mis parceras. Algunas veces me parecía interesante lo que hablábamos sobre convivencia y las reflexiones de mis compañeros; pero al salir al descanso, al forjar mis encuentros violentos en el puente y al volver día tras día a la realidad de mi barrio, donde nunca desaparecían las peleas, las balaceras, las persecuciones y demás...me dejaba envolver nuevamente y otra vez entraba en mi papel de 'constructora de guerra'. (Mejía, 2010, pp. 78-79)

Los cambios relatados responden siempre a la oposición entre un pasado indeseado (agresivo, inconciente, equivocado) y un presente que es mejor, más civilizado, más agradable y más lógico. Consolida o afirma la identidad de quien vivió la experiencia, en tanto hay una plenitud que coincide con los rasgos adoptados como distintivos del ser. Hace más joven, más mujer, más indígena, más afrodescendiente, más feminista a quien pone en práctica la participación que a

¹⁵ En su mayoría representantes o herederos del ambiente teológico-marxista del primer periodo.

quien no. Aunque algunos testimonios manifiestan una lucha interna durante el proceso de cambio, al final los reportes no dan cuenta de balances negativos¹⁶.

Sin embargo, esos cambios no se revelan espontáneamente, sino mediante un proceso que implica poner en práctica las nuevas cualidades de la participación: recibir formación¹⁷, conocerse, controlarse, reflexionar (dimensión personal) y escuchar, hablar, mediar (dimensión colectiva). Como producto de la habituación de estas prácticas emocionales/corporales, los cambios aparecen sorpresivamente cuando se crean relatos de la experiencia vivida:

Pareciera que fue cosa del pasado, pero ese cambio no fue de la noche a la mañana. Al igual que yo muchos cambiaron sin darse cuenta. Ni siquiera yo me había percatado de lo que estaba pasando. Sólo hicimos conciencia al empezar a relatar nuestra historia, al preguntarnos por ella, al compartir lo que sentimos en diferentes momentos, al pensar qué esperamos de ello. (Plan por la niñez, 2006, p. 84)

En dichos relatos, inducidos por preguntas o actividades de orden estético, emerge una consciencia particular de las habilidades obtenidas durante la formación de los programas de cooperación. Importa más percibir y elaborar reflexiva y estéticamente lo aprendido que adquirir las habilidades mismas, como si ellas y los relatos fueran la excusa o el paso necesario para acceder a otro nivel, en tanto la “consciencia de sí” cambia la condición de los participantes, quienes no solo aprenden, sino que controlan sus aprendizajes, pueden reflexionar sobre cómo ocurren y redireccionarlos o usarlos para otros fines. Atributos de participación como el habla, la escucha: “reconocimiento al ser que habla y se expone” (Mejía, 2010, p. 99) y la mediación: “empoderamiento y construcción de soluciones [que] produce un reencuentro con las nuevas formas de relación [que] surge[n] en la medida en que las relaciones de poder se transforman” (Mejía, 2010, p. 100) sobre las que se insta una metaemocionalidad. Justamente la particularidad de este ideal, el complejo de participación, y la disposición a observarse y a reflexionar permanentemente sobre lo vivido y lo aprendido (en una interioridad que se precia liberadora) son las prácticas emocionales que permiten acceder a una racionalidad emocional que resalta, a la vez, la política de identidad de este periodo de énfasis en la ciudadanía de tipo cultural.

No es una novedad que la inclusión de los discursos sobre la diferencia y la diversidad haya desbordado la ciudadanía social o de derechos, y con ella la

¹⁶ En primera instancia, porque no es interés de los asesores ahondar en lo que ocurre, más que intentar resolver con intervención un problema social previamente diagnosticado; en segunda, porque, consecuentemente, se trata de informes de logros, de reportes de inversión de recursos.

¹⁷ Hasta 2010, el *corpus* no da cuenta de las técnicas que se enseñan. Solo una sistematización muestra esta imagen en la que una instructora (descalza, vestida de blanco, con una botella de agua en las manos) rodea a jóvenes que practican reflexología a sus compañeros).

idea de ciudadanía política referida meramente al derecho al voto y a la participación en la política. Los derechos civiles y el reconocimiento de la diversidad desde los discursos y las representaciones normativas y culturales (migrantes, género, etnias) permearon la noción de ciudadanía, de tal manera que ampliaron y vigorizaron con diversas formas de participación sus límites ligados a los nacionalismos y la estructura de clases sociales.

Conclusiones

La condición de estetización global que ha caracterizado la vida cultural y política desde hace más de dos siglos (Rorty, 1991; Welsch, 1996) es contemporáneamente más visible en los procesos de embellecimiento personal que en la conformación de las relaciones con los demás. No obstante, es constitutiva de la educación emocional que ha configurado, cada vez con mayor intensidad, la experiencia humana cotidiana como modo de gobierno. Este fenómeno no escapa a las particularidades geopolíticas de América Latina ni, concretamente, de Colombia, lugar en el cual la experiencia emocional moderna se ha fraguado más por vía de la moral (siglo XIX) y de la educación sentimental (siglo XX) que del cuidado de sí o de la reflexividad de una naturaleza individual; es decir, más en la lógica de la subordinación que en la de la emancipación (Pedraza, 2000).

A partir de los años noventa se ha popularizado y materializado a nivel mundial el interés en la pacificación por vía de la estetización del cuerpo y de las relaciones con los demás. En Colombia, variadas prácticas de mediación de conflictos, meditación y relajación han entrado a ser parte de la vida cotidiana de las personas para efectos gubernamentales de conjurar la violencia. Ha de verse como un cambio significativo si se tiene en cuenta que la escolarización de los años ochenta no persiguió el mismo ideal, aunque la solución ya se planteaba en clave de pacificación. Entonces, se trató de concientizar políticamente desde una formación ciudadana que para lograrlo evocó experimentar ira, de modo redentor, contra los ricos por las evidentes desigualdades y problemas estructurales del país.

En adelante, además de haber virado plenamente a la noción de consciencia corporal, las distintas posiciones del sujeto entraron en la dinámica identitaria de la inversión de recursos de las políticas de desarrollo. Los procesos de identificación trocaron igualmente de una política de clase a una de la diferencia, por medio de procedimientos de “pertenencia” o “identificación” (Hall, 2010) propios de la ciudadanía cultural. Es decir que, en cuestión de tres décadas de transición de siglo, la escolarización colombiana ha pasado de educar en una racionalidad político-religiosa a una centrada en el ajuste socioemocional por medios corporales.

Se trata de prácticas pedagógicas, corporales y emocionales que se produjeron y especializaron durante los treinta años que implicó este estudio y que en la última década gozan de mayor acogida. Para ellas, la gestión de las capacidades y habilidades de los marginados, del gobierno que ejercen ellos sobre sí mismos, se ha tornado elemental como posibilidad de aumentar su productividad, disminuyendo sus problemas y organizándolos de la manera más eficaz para conjurar la violencia que pone en peligro la seguridad del mundo, como bien afirmó la nueva evangelización de los años setenta en el *Populorum Progressio* (Pablo VI, 1967).

Estas acciones no son hábitos y movimientos del cuerpo automáticamente ejecutados, sino que abarcan, a la manera del *habitus* (Bourdieu, 2007), disposiciones culturales e históricas específicas que movilizan deseos y expectativas políticas y sociales. Canalizan emociones y minimizan su poder destructivo con la confianza de que, interviniendo la cotidianidad y creando hábitos entre los hábitos, el proyecto de transformación de tales ideales pueda hacerse efectivo.

En relación con dicho objetivo, llama la atención que este siglo se haya inaugurado con la pretensión de cambiar una identidad “violenta” que se acepta mayoritariamente sin reparos. Paradoja, contradicción o efecto, este proyecto de problematización de la pobreza, primero, alentó a las personas a luchar juntas (no individual y, por tanto, egoístamente dentro del renovado proyecto evangelizador) por la justicia social y los mínimos para sobrevivir, en contra de una violencia de la que eran víctimas pero de la cual no fueron culpables; y ahora entiende que esa violencia, si bien no los culpabiliza directamente, los ha configurado como dispuestos y condicionados por una agresividad (ambiguamente constitutiva y aprendida) que deben cambiar. Aparecen, pues, como actores de una transformación de principios subjetivos que activan de otra forma su participación política: del sí mismo a lo social.

En este sentido, estudiar los límites de las emociones, en general, y de las emociones políticas, en particular, amplía el espectro de la constitucionalidad y del ambiente cultural vigentes. Esto se traduce en que, por ejemplo, la identificación periódica de ideales haya mostrado una clara relajación de las coacciones de defensa de la vida y muerte por la liberación. Esas tensiones y coacciones de lucha se han venido reduciendo bajo la forma de autocontrol, de autocoacción. Por lo mismo, la manera como se ha organizado la participación, como se ha propuesto ordenar la acción, ha reproducido una distintiva relación con uno mismo y con los demás que permite hablar de *producción de experiencias emocionales*.

Al mostrar estas particularidades de la intervención social transnacional, mi interés fue abolir la idea de que el desarrollo, la evangelización y, en general, la

escolarización son fenómenos independientes y aislados, y poner de manifiesto la necesidad de ver las prácticas autodenominadas contrahegemónicas dentro del proceso de producción de nuevas experiencias moderno/coloniales. En términos de la historicidad colonial de la región y, particularmente, de la colombiana, es claro que la lógica marxista-redentora jugó a favor de un tipo de subordinación rebelde por los derechos sociales. Habría que insistir en el estudio del proyecto civilizador de este siglo como experiencia de consumo posada en anteriores sedimentaciones del sentido del cuerpo, para sopesar con mayor juicio sus cualidades emancipatorias en el marco de la modernidad tardía.

Referencias

- ACDI. (2005). *Una fuerza multicolor. Organización y participación de mujeres. Asociación regional de mujeres de oriente*. Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe; Departamento para los Derechos Humanos, el Empleo y la Inserción Social de la Diputación Foral de Gipuzkoa; Alberdania. https://cepalforja.org/sistem/documentos/10_una_fuerza_multicolor.pdf
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Cendales, L., Mariño, G. y Sánchez, S. (2001). *Convirtiendo la tragedia en oportunidad: sistematización del trabajo realizado por la Fundación Restrepo Barco en la Zona 1 de Armenia*. Dimensión educativa.
- Cendales, L., Pino, A., Díaz, E. et al. (2004). *Plena ciudadanía... ¡ciudadanía plena!* Fondo para la Igualdad de Género.
- Cendales, L. (2005). *Economía solidaria afro-Atrato: sistematización de experiencias seglares claretianas*. Códice.
- Cinde, Plan Internacional Programa Colombia, Universidad de Manizales, Torres, A. y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. (2006). *Paz joven. La participación en los procesos de construcción de paz: una experiencia de sistematización del proyecto Jóvenes constructores de paz en su primera fase (2003-2005)*. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1759>
- Cinep. (1983). *Corre, ve y diles... Caminemos unidos con Jesús* [memoria de un curso de teología liberadora en Bogotá].
- Conferencia Episcopal. (1979). Documento de Puebla. III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. https://www.celam.org/documentos/Documento_Conclusivo_Puebla.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1993, 27 de agosto). *Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. Diario Oficial n. ° 41.013. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0070_1993.html
- Dussel, E. (2020). *El primer debate filosófico de la modernidad*. Clacso.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, R. A. (2017). El derecho a la libertad religiosa y de cultos en Colombia: evolución en la jurisprudencia constitucional 1991-2015. *Prolegómenos*, 20(39), 125-138. <https://doi.org/10.18359/prole.2727>
- Foucault, M. (2002). *¿Qué es la Ilustración?* Universidad Nacional.

- Hall, S. (2010). La cuestión de la identidad cultural. En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (eds.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 363-404). Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana; Instituto de Estudios Peruanos; Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador; Envión Editores.
- Mariño, G. y Cendales, L. (1987). *Filodehambre: una experiencia popular de innovación educativa. Escuela popular claretiana*. Ediciones Presencia.
- Mejía, M. (2010). *Organizaciones que aprenden a través de las sistematizaciones de experiencias: jóvenes constructores de paz, la experiencia de la institución educativa multipropósito*. Magisterio y Equipo Nacional de Sistematización de Experiencias.
- Pablo VI. (1967). *Populorum progressio*. https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html
- Pedraza, Z. (2000). Educación sentimental y el descubrimiento de sí mismo. En S. Castro-Gómez (ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 311-325). Pontificia Universidad Javeriana.
- Posada, J. Cendales, L. y Mariño, G. (2002). *Sistematización de experiencias proyectos Cosude*. Cargraphics.
- Rodríguez, A. y Jiménez, C. (2005). *Sistematización de la experiencia de participación de la Cooperativa Copevisa en la localidad de Usaquén*. Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe; Departamento para los Derechos Humanos, el Empleo y la Inserción Social de la Diputación Foral de Gipuzkoa; Alberdania. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=781>
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Ediciones Paidós.
- Scheer, M. (2012). Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history?) a bourdieuan approach to understanding emotion. *History and Theory*, 51(2), 193-220. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2012.00621.x>
- Scheuerl, H. (1985). *Antropología pedagógica*. Herder.
- Vargas-Tovar, J. K. (2020). La sistematización de experiencias en Colombia (1979-2010): ¿Qué experiencias sistematiza? ¿Cómo produce conocimiento? *Revista Colombiana de Educación*, (80), 193-226. <https://doi.org/https://doi.org/10.17227/rce.num80-9569>
- Welsch, W. (1996). Aestheticization Processes: Phenomena, Distinctions and Prospects. *Theory, Culture y Society*, 13(1), 1-24. <https://doi.org/10.1177/026327696013001001>

Educación sexual integral y formación docente en el campo de la filosofía. Reflexiones sobre la propuesta curricular de "Ética" en la Universidad de Buenos Aires*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a6>

Malena Nijensohn

Instituto de Investigaciones en Estudios de Género (FFyL, UBA), Buenos Aires, Argentina
malenanijensohn@gmail.com

Paula Fainsod

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
fainsodpau@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4306-7881>

José Ignacio Scasserra

Instituto de Investigaciones en Estudios de Género (FFyL, UBA), Buenos Aires, Argentina
scasserrajose@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4864-748X>

RESUMEN

El objetivo principal de este artículo es presentar los resultados parciales de la investigación realizada sobre la materia Ética (cátedra Cano/D'Iorio, FFyL, UBA), específicamente los modos en que allí se ponen en acción ciertos lineamientos solidarios con aquellos consignados en la Ley de Educación Sexual Integral argentina. Para ello, la metodología utilizada ha sido la investigación acción-participante, rompiendo con la dicotomía sujeto-objeto de la investigación y resaltando los saberes y accionares locales que se abordan. Los resultados encontrados han mostrado que en esta materia se ofrece una articulación novedosa entre los lineamientos de la educación sexual integral (ESI) y las especificidades de la disciplina que se enseña. Por lo tanto, a modo de conclusión, veremos que los cruces entre la materia y la ESI elaborables en una instancia pedagógica enriquecen tanto la formación docente como la formación filosófica de los y las estudiantes.

Palabras clave: ética; filosofía; educación sexual integral; formación docente; pedagogía.

* Cómo citar: Nijensohn, M., Fainsod, P. y Scasserra, J. I. (2023). Educación sexual integral y formación docente en el campo de la filosofía. Reflexiones sobre la propuesta curricular de "Ética" en la Universidad de Buenos Aires. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 115-144. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a6>

Recibido: 8 de mayo de 2022.

Aprobado: 11 de julio de 2022.

Comprehensive Sex Education and Teacher Training in the Field of Philosophy. Reflections on the Curricular Proposal of "Ethics" at the Universidad de Buenos Aires

ABSTRACT

The purpose of this article is to present partial results of the research undertaken on the subject Ethics (professors Cano/ D'Iorio, Faculty for Philosophy and Literature, University of Buenos Aires), focusing on how some features in accordance with those allocated in Argentinian Law of Comprehensive Sexual Education (CSE). The methodology used has been the participant action investigation, breaking away with the dichotomy subject – object of study and underlying the addressed local knowledges and actions. The results have shown that this subject (Ethics) offers an original articulation between CSE and the specific contents of the program. Therefore, to conclude, we will see the crossed lines between the subject and CSE, that can be worked in a pedagogical dimension to enrich teaching formation as well as philosophical formation for philosophy students.

Keywords: ethics; philosophy; comprehensive sexual education; teaching formation; pedagogy.

Educação sexual integral e formação docente no campo da filosofia. Reflexões sobre a proposta curricular de Ética na Universidade de Buenos Aires

RESUMO

O Objetivo principal deste artigo é apresentar os resultados parciais da pesquisa realizada sobre a disciplina Ética (Professorxs Cano y D'iorio, FFyL, UBA), especificamente nas formas em que lá se põem em ação alguns princípios solidários com os consignados na lei Argentina de Educação Sexual Integral (ESI). Para isso, a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação-participante, abandonando a dicotomia sujeito-objeto da pesquisa e destacando os saberes e as ações locais que são abordadas. Os resultados encontrados mostraram que esta disciplina oferece uma articulação entre as diretrizes da ESI e as especificidades da disciplina. Assim, a modo de conclusão veremos que as interseções entre a disciplina e a ESI podem ser elaboradas em uma instancia pedagógica, o que enriquece tanto a formação em tanto professores quanto a formação filosófica dxs estudantes.

Palavras-chave: ética; filosofia; educação sexual integral; formação de professores; pedagogia.

Introducción¹

En 2006 se sanciona en Argentina la Ley Nacional 26150 (2006) de Educación Sexual Integral (ESI), que estipula en su primer artículo que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos” (art. 1). La ley establece como “integral” una perspectiva que entiende los aspectos biológicos, sociales, psicológicos y culturales como dimensiones constitutivas de la sexualidad. Esa integralidad se explicita en los ejes principales que buscan promover en sus destinatarixs²: (1) el cuidado del cuerpo y de la salud, (2) el valor de la afectividad, (3) la equidad de género³, (4) el respeto de la diversidad, (5) el ejercicio de los derechos.

De esta forma, la perspectiva de la sexualidad que la ley propone resulta novedosa respecto de los abordajes que tradicionalmente se presentaron sobre ella. Por ejemplo, amplía las nociones biomédicas imperantes en la educación sexual hasta su sanción (Morgade, 2011). Asimismo, pone en jaque ciertas perspectivas alarmistas que tradicionalmente se habían impuesto en las escuelas argentinas: lejos de comprender la sexualidad solo como una experiencia de peligrosidad o únicamente como un posible foco de infecciones, enfermedades y riesgos, propone entenderla como una experiencia en la cual se atraviesan placeres y displaceres, que requiere conocimientos que propicien prácticas de cuidados y prevención. De esta manera, la sexualidad en su perspectiva integral pasa a ser entendida como una expresión de nuestras vidas vinculada con la posibilidad del disfrute, el autocuidado y cuidado de lxs demás.

Como modo de hacer efectiva esta política educativa, la ley establece la responsabilidad del Estado de garantizar la formación docente en ESI, tanto en su etapa inicial como en instancias de capacitación. Ahora bien, el texto resulta ambiguo, en tanto fija como niveles de su injerencia el inicial, el primario, el secundario y la educación superior no universitaria. Esto deja en un plano gris

¹ Resultados preliminares de esta investigación fueron presentados en el VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional “Educación, Sexualidades y Relaciones de Género” y en las II Jornadas “Educación, Género y Sexualidades” de la Universidad Nacional de Rosario. En esta ocasión, disponible en: Scasserra, J. I., Nijensohn, M. y Fainsod, P. (2021). Filosofía, Educación sexual integral y Formación Docente. Reflexiones desde y hacia la enseñanza en una cátedra de Ética. En N. Cocciarini y A. Malizia (comps.), *Libro de actas. VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional “Educación, Sexualidades y Relaciones de Género”. II. Jornadas “Educación, Género y Sexualidades”* (pp.58-65). HyA ediciones.

² Optamos por el uso de la “x” a lo largo del artículo para no determinar la declinación sexo-genérica de aquellxs a quienes nombramos sin conocer ni reducir la pluralidad de identidades a un pretendido universal masculino que acarrearía sesgos androcéntricos.

³ Este enfoque ha recibido críticas en los últimos años por arrastrar cierto binarismo de género que, ocasionalmente, puede decantar en perspectivas transfóbicas que entran en conflicto con el enfoque de ejercicio de derechos que la ESI promueve (Radi y Pagani, 2019).

la formación docente que tiene lugar en el nivel universitario, tema de la presente investigación.

Consideramos que la incorporación de la ESI allí implica un doble desafío. En primer lugar, porque no se suele reconocer este nivel como formador de docentes. La investigación se lleva el foco de la atención en la universidad, y “la docencia se concibe en forma devaluada” (Gomez, 2020, p. 79), comprendiéndola como una carga, algo que distrae a la universidad de su verdadera tarea. En segundo lugar, porque en estas instituciones se presentan resistencias —algunas compartidas con otros niveles educativos— vinculadas a los modos de construcción de los conocimientos. El argumento utilizado para sostener este tipo de posturas suele apelar a la autonomía universitaria para blindarse de cualquier posibilidad de implementar contenidos propuestos por una ley educativa a nivel nacional. De este modo, el valor de la autonomía universitaria, una conquista histórica de las luchas contra el elitismo y el autoritarismo de las instituciones académicas, que hoy constituye un derecho democrático en términos del gobierno de las instituciones universitarias, se utiliza contradictoriamente para desligar a la institución de garantizar derechos⁴ de lxs estudiantes, muchxs de ellxs futurxs docentes.

Ante estos desafíos, desde el año 2018 y en continuidad con toda una línea investigativa centrada en el cruce educación-género-sexualidades iniciada hace ya más de veinte años, el equipo Mariposas Mirabal (FFyL, UBA)⁵ ha puesto el foco en la “formación docente”. Esto, en la medida en que considera que lxs sujetxs educativxs que se forman para ser futurxs docentes están incluidxs dentro de la expresión “todos los educandos” mencionados en el artículo primero de la Ley de Educación Sexual Integral (Ley Nacional 26150, 2006).

En el campo de la filosofía, la investigación se centró en las presencias, ausencias e insistencias vinculadas a la ESI en la formación docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Como parte de esta indagación, por un lado, se estudió la composición de su plan de estudios y los elementos relacionables con los lineamientos de la ESI y, por el otro, se abordó el “*currículum en acción*”⁶ al indagar el modo en que esos lineamientos toman

⁴ Este problema fue abordado por el equipo en Morgade y González del Cerro (2021), específicamente en el capítulo 3: “La ESI, las didácticas y la formación docente en la universidad: reflexiones y escenas del currículum en acción”.

⁵ El grupo Ubacyt “Formación docente, androcentrismo científico y educación sexual integral con enfoque de género en Filosofía y Ciencias Jurídicas, Biología y Educación para la Salud e Informática” investiga sobre las posibilidades de inclusión de la educación sexual integral en la formación de docentes en materias de la Universidad de Buenos Aires y de Institutos Superiores de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

⁶ Expresión utilizada por el Equipo de Investigación Mariposas Mirabal para dar cuenta del campo de problemas que se pretende indagar, remitiendo a una de las posibles líneas de desarrollo curricular vinculada con lo que en la literatura especializada refiere al “*currículum real*”. Según Gimeno Sacristán (2010), “[e]l currículum

cuerpo en los contextos y prácticas de enseñanza en dos de sus materias: Ética y Didáctica Especial de la Filosofía. Como señala Gimeno Sacristán (1991), el *currículum* en acción es:

[La] última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida. (p. 240)

En este sentido, se trata de indagar no solo cuáles son las definiciones o las formas que va tomando lo que se enseña en un contexto específico sino fundamentalmente —y es esta la principal dimensión de interés en nuestro estudio— cómo lo que se enseña se resitúa en el intercambio con lxs estudiantes, dando nuevas pistas para revisar desde su análisis crítico el desarrollo curricular, en nuestro caso con un horizonte de inclusión de la perspectiva de género y sexualidades.

El objetivo del presente artículo es presentar los resultados de esta investigación, específicamente aquellos que resultan del análisis del *currículum* de la materia Ética. Es nuestra hipótesis que la propuesta de esta materia adoptada en la cátedra dirigida por Vir Cano y Gabriel D'Iorio ofrece un modo en que los lineamientos de la ESI pueden articularse con las especificidades de la disciplina que se enseña. Nuestro desarrollo se detiene, en primer lugar, en los lineamientos generales de nuestra propuesta de investigación, detallando cuestiones metodológicas que orientaron nuestro trabajo de campo. En segundo lugar, indagamos las relaciones entre la educación sexual integral y la filosofía desde dos aspectos: uno conceptual y otro institucional, anclado en la Universidad de Buenos Aires. Por último, analizamos el *currículum* en acción de la materia Ética, focalizándonos en cuatro aspectos de lo observado que queremos destacar: la propuesta de la cátedra, el posicionamiento docente, las intervenciones en el canon hegemónico y los ejemplos utilizados para elaborar conceptos. Creemos que, de esta manera, pueden observarse contrapuntos interesantes a ponderar entre el *currículum* escrito y el *currículum* en acción que permiten profundizar la forma en que se articulan los contenidos de la materia y ciertos lineamientos estipulados por la ESI.

es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc" (p. 35). Es decir, las formas que toma el *currículum* en las prácticas de enseñanza resulta un interesante espacio de análisis en tanto allí se indagan lo que insiste y a la vez emerge como novedoso en el inter juego entre lo que se enseña, las formas que toma el contenido, cómo se enseña incorporando también las reacciones de los sujetos que se encuentran en ese espacio.

1. Lineamientos generales de una propuesta de investigación

1.1. Formación docente, educación sexual integral y universidad

Este equipo de investigación sostiene que las instituciones educativas indefectiblemente, por acción u omisión, desarrollan contenidos y mensajes relativos a los cuerpos sexuados. Es decir, que la educación siempre es sexual (Morgade, 2011). Sobre este punto de partida se monta el proyecto político-epistemológico que indaga qué educación sexual es la que circula en cada establecimiento educativo. Para ello, se busca explicitar cuáles son sus supuestos, qué concepción de sexualidad se pone en juego, qué lugar ocupan los cuerpos en ella, qué espacio se da a las diversas voces que componen el concierto de identidades sexuadas, entre otros, con el horizonte de producir/potenciar propuestas educativas que tiendan a incorporar la ESI como un modo de estimular una educación sexuada justa.

Nos posicionamos en una perspectiva crítica desde la cual analizamos los modos en que se presenta la educación sexual: ¿se dirige hacia proyectos de justicia social, igualdad de derechos y diversidad de voces y perspectivas?, ¿o reitera, por el contrario, posiciones propias de proyectos hetero-cis-patriarcales? (Morgade, 2011; Connell, 1997), ¿cuáles son los alcances, las insistencias, las omisiones que recorren estas formas de concebir la educación sexual? Dado que entendemos la ESI como un proyecto de justicia social —que también es sexual—, nuestras investigaciones se dirigen a indagar y acompañar procesos que profundicen su efectivización y transversalización curricular en las instituciones.

Puntualmente, en los espacios de formación docente, el sentido propuesto de que “toda educación es sexual” se encuentra obturado por la formación erudita que considera las casas del saber como lugares donde el cuerpo, el deseo y la singularidad de cada individuo son postergables en nombre de la excelencia académica aparentemente desencarnada en su pretendida universalidad⁷. De esta manera, los espacios de formación docente, precisamente en la medida en que forcluye el problema de los cuerpos sexuados como aquello que queda por fuera de sus fronteras, termina reproduciendo la matriz hetero-cis-patriarcal.

Las críticas teórico-políticas que se han desarrollado en las últimas décadas respecto a la forma dominante de la construcción de conocimientos (por caso, desde las pedagogías y epistemologías críticas) no necesariamente han conjugado sus ritmos con los de las transformaciones curriculares ni en el sistema

⁷ Un ejemplo que se puede señalar es la feminización del trabajo docente, que parece tener que recibir pasivamente las formulaciones que la universidad produce para ella. Otro, la invisibilización lesbiana y la ínfima participación de personas de la comunidad TTTNB (travesti, transexual, transgénero, no binarie). En estos y otros casos se puede apreciar cómo se cuelan numerosos supuestos institucionales que tienen raíces filosóficas a las que vamos a referir en el siguiente apartado.

educativo ni en la formación del profesorado. Hemos encontrado que los así llamados “estudios de género” son marginales aún en muchos planes de estudio en los ámbitos de formación de docentes. Si bien puede observarse una inclusión de esta perspectiva en algunos pocos espacios curriculares, estos en general ocupan un lugar reducido o subalterno como materias optativas, seminarios finales de la carrera, entre otros.

Ahora bien, si esto es señaladle en la mayoría de los espacios de formación docente, creemos que en la universidad encuentra su punto culminante. Resulta significativo aquí señalar algunas distinciones —específicamente respecto de la ESI en los planes de estudio— entre los institutos de formación docentes no universitarios y de las universidades. Como se ha mencionado en un artículo de integrantes del equipo que investiga y que remite a estos procesos, las universidades estuvieron más caracterizadas por la dinámica de la autonomía de la educación superior y se vincularon contradictoriamente con las normativas ministeriales e inclusive legislativas. En cambio, los institutos superiores están plenamente alcanzados por la Ley 26150 (2006) incorporando en sus planes desde el año 2010 la ESI como espacio curricular. Aun con estas diferencias, es notable la escasa presencia en todas las clases institucionales de los desarrollos de los estudios de géneros, estudios de la disidencia sexual y, en particular, de la crítica epistemológica que estos movimientos vienen desarrollando (Morgade y Fainsod, 2015).

Anteriormente hemos abordado esta cuestión en modo general (Scasserra et al., 2022) y hemos señalado la oposición entre la erudición ilustrada de la producción de saber de la universidad contra la reproducción acrítica que se espera que hagan lxs docentes, quienes reciben pasivamente los saberes que se producen en el centro del saber legítimo. Asimismo, hemos analizado las problemáticas específicas que presenta pensar la implementación de la ESI en la formación docente en el contexto de las universidades nacionales: debido al valor (defendible y atendible) de la autonomía universitaria, pareciera que una ley nacional no puede, *a priori*, dictaminar qué debe enseñar ni cómo debe hacerlo. Ahora bien, teniendo en cuenta estas complejidades, desarrollamos nuestra investigación bajo la certeza de que, cuando se trata de procesos de ampliación de más y mejores derechos, la universidad pública no debería permanecer indiferente.

1.2. Principios metodológicos

Como ya señalamos, los resultados de la investigación que aquí se comparten se inscriben en un proyecto más amplio que indaga el cruce entre formación docente y ESI en diferentes campos disciplinares. En los últimos años, colocamos

el foco en la formación docente en institutos de formación superior y en las universidades:

En donde la ausencia o presencia de la perspectiva de género y derechos humanos demarcan también las posibilidades de revisión sistemática y crítica de los sesgos patriarcales y cisheteronormativos en la propia práctica (y en la propia biografía escolar) así como las posibilidades de construir una pedagogía para la emancipación. (Morgade y González del Cerro, 2021)

Para ello, a partir de una propuesta de investigación acción-participante, trabajamos conjuntamente en los campos disciplinares seleccionados, en este caso del campo de la filosofía, a fin de propiciar una indagación colectiva, conjunta y crítica respecto de propuestas de enseñanza que en un espacio curricular abordan o pretenden abordar sus contenidos desde la perspectiva de la ESI.

En este caso trabajamos en Ética, una asignatura de la carrera de filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, que, aunque no forma parte del ciclo pedagógico, está incluida en el Ciclo de Formación General y, por ende, debe ser aprobada por todxs lxs aspirantes a profesorxs de filosofía. Nos detuvimos en esta asignatura porque deliberadamente incorpora la perspectiva de género y derechos humanos en su propuesta pedagógica.

La metodología utilizada es la investigación acción-participante enmarcada en los estudios culturales y de género, orientada a develar las relaciones sociales en las que se enmarcan las experiencias educativas de construcción del cuerpo sexuado. El enfoque metodológico de esta investigación pretende producir conocimientos de situaciones y procesos en profundidad desde una indagación participativa donde el proceso sea mediado por un colectivo formado entre este equipo de investigación y docentes-investigadorxs. Se propone romper con la dicotomía sujetx-objeto de la investigación, resaltando los saberes y accionares locales que se abordan; allí, el o la investigadorx adopta un rol de dinamizadorx, pero nunca de determinadorx (Malo, 2004). Se nutre, a su vez, de la tradición del interpretativismo en la etnografía. En este sentido, se apunta a desplegar teórica y empíricamente el problema de investigación, tendiendo a reconstruir la perspectiva de los actores sociales procurando ampliar su inteligibilidad en tensión con los procesos histórico-culturales más amplios.

La definición metodológica se fundamenta en tres cuestiones. Por un lado, en tanto equipo de una universidad pública entendemos que resulta prioritario construir procesos de investigación colectivos, situados, comprometidos con la transformación de las instituciones y dirigidos a promover procesos emancipatorios. Por otro lado, en esta metodología cobran centralidad los conceptos de experiencias y voces, estimulando desde el encuentro genuino y no ingenuo la posibilidad de construcción colectiva de nuevos saberes que potencien la

ESI en los espacios micro pero que a la vez aporten a un campo de conocimientos que incida en otros ámbitos y niveles de definición y transversalización curricular. Por último, intenta construir un modo de investigar que desde y en la universidad pública tensione los sesgos/insistencias/omisiones propios de perspectivas patriarcales, blancas, cissexistas, heterosexistas, burguesas y euro centradas. De esta manera, proponemos estimular la vinculación no jerárquica de lo que consideramos los tres pilares constitutivos de la vida universitaria: la producción de saber (investigación), la docencia y los modos de concebir las relaciones sociedad-universidad (transferencia-extensión).

En tal sentido, como hemos mencionado anteriormente (Díaz Villa y Fainsod, 2021), buscamos construir saberes más allá de los dominios unidisciplinarios, acercándonos al conocimiento pluriuniversitario, el cual no solo cuestiona las lógicas de producción del saber, sino también qué es lo que constituye conocimiento significativo, para qué, para quiénes, al servicio de quiénes.

Como se ha señalado en la introducción, la investigación se dirige principalmente a analizar instancias de puesta en acción del *currículum*. Se trata, como invitación metodológica, no solo de propiciar instancias colectivas de producción de desarrollo curriculares tendientes a incidir en la formación docente para el área disciplinar en cuestión, sino también de generar, a partir de la observación participante y del análisis crítico del corpus producido, la posibilidad de indagar las formas que toma aquello planificado en un contexto determinado y en el juego con lxs actorxs implicadxs allí. Esta definición metodológica se enfoca en poder incorporar en el análisis de lo planificado y de las propuestas de enseñanza las insistencias y reinvencciones que colaboran en una reflexión continua que invite a profundizar acerca de las posibilidades y desafíos de la inclusión de la perspectiva de género y su transversalización en espacios de enseñanza específicos. Se trata de una indagación que no solo toma en cuenta el contexto de la práctica de enseñanza, sino que también produce y analiza situadamente aquello que en la puesta en acción incide en la propuesta curricular para repensarla, reflexionar sobre ella y transformarla hacia su transversalización.

Resta solo señalar que los datos y escenas recolectados que pueden verse sistematizados en el tercer apartado de este artículo fueron recogidos mediante observaciones realizadas bajo el enfoque acción-participativa a lo largo del primer cuatrimestre del año 2019 en la cátedra de Ética de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. De esta manera, buscamos construir una imagen que contemple la complejidad del "*currículum* en acción" desarrollado por la cátedra. Mediada por conversaciones con lxs docentes a cargo, el registro exhaustivo y la conversación con estudiantes pudimos bosquejar una imagen determinada de la propuesta de la cátedra que aquí nos permite pensar

los modos en que la ESI, o las perspectivas críticas con respecto a los géneros y las sexualidades, pueden abordarse desde la universidad y articularse con las especificidades disciplinarias de las asignaturas.

2. Educación sexual integral y filosofía

Desarrollados los principios metodológicos de nuestro equipo, a continuación, nos proponemos encontrar cruces y diálogos posibles entre la disciplina filosófica y las perspectivas críticas con respecto a los géneros y las sexualidades que promueve la ESI, tanto desde un punto de vista institucional en el caso de la Universidad de Buenos Aires, como de un punto de vista conceptual. El desarrollo conceptual traza una genealogía de los conceptos afines a las perspectivas críticas con respecto a los géneros a partir del pensamiento de Friedrich Nietzsche, Michel Foucault y Judith Butler. Tomamos esta decisión porque servirá más adelante, a la hora de abordar los contenidos de ética. Con respecto a las relaciones institucionales, usamos parte de nuestro trabajo de campo hecho en la Facultad de Filosofía de la UBA.

2.1. Relaciones institucionales

En la Universidad de Buenos Aires, el plan de estudio de filosofía (2017) posee un ciclo básico de catorce materias, un ciclo de especialización y un tramo pedagógico compuesto por un total de cinco materias. Dos de ellas son materias optativas (de la carrera de Ciencias de la Educación) que se consideran parte del ciclo básico de la carrera. Las otras tres componen el ciclo didáctico, donde se hallan Didáctica General (materia anual común a todas las carreras de la facultad) y dos materias específicas de la disciplina: Teoría y práctica de la enseñanza filosófica (cuatrimestral) y Didáctica especial de la filosofía (anual).

A partir del relevo general que hemos hecho de los planes de estudio de la carrera, hemos notado que son pocas las materias que incluyen referencias directas a las perspectivas de género o a la ESI. Sobre esto último, el único plan de estudios que hace una mención explícita es el de Didáctica Especial de la Filosofía.

Ahora bien, es posible destacar algunos puntos del plan de estudios que sí incluyen temáticas afines a las perspectivas críticas que la ESI viene a colocar sobre la mesa. Al respecto, nos gustaría señalar, dentro del tramo obligatorio, la materia Ética a cargo de Vir Cano y Gabriel D'Iorio, como un primer exponente que analizaremos en detalle en el apartado siguiente. Pero también es posible incluir Historia de la Filosofía Moderna (a cargo de Marcelo Mendoza Hurtado), donde encontramos una última unidad dedicada especialmente a los sesgos de la ilustración: "La Ilustración ante los problemas de la esclavitud, el género y la

alteridad". Esto implica una novedad en la carrera, ya que Historia de la Filosofía Moderna ha sido tradicionalmente considerada una materia troncal en la cual el estudiante debe memorizar los tecnicismos de obras monumentales como *Crítica de la razón pura*, dejando poco lugar para las reflexiones críticas acerca de la modernidad, su historia y sus violencias.

Sucede algo análogo con la materia Metafísica, a cargo de Mónica Cragolini. La perspectiva de la docente busca separar la disciplina de la abstracción que tradicionalmente se le ha atribuido para dar cuenta de numerosos problemas concretos que se formulan desde su lenguaje, como puede ser el androcen-trismo, el especismo o el colonialismo. Por último, es posible destacar la materia optativa Filosofía Feminista, a cargo de Diana Maffia. Todos estos casos son ocasión para desmontar la razón única a la que hicimos referencia en el apartado anterior, para dar cuenta de perspectivas precarias y locales que construyen un pensamiento crítico y situado, sin pretensiones de universalidad.

Como ya señalamos, es de destacar que Didáctica Especial de la Filosofía es la única materia que menciona explícitamente a la ESI entre sus contenidos. En continuidad con lo mencionado en un artículo anterior "el enfoque que la ley y los documentos establecen, es decir desde la perspectiva de género y derechos humanos, se está incorporando de una manera sumativa, propia de una fase muy inicial en el cambio curricular" (Morgade y Fainsod, 2015).

Como puede verse, existen numerosas "puertas de entrada" dentro de los programas actuales para que las perspectivas de género circulen por la carrera de Filosofía. Por lo pronto, es posible señalar que si bien las perspectivas críticas que la ESI defiende circulan en la carrera de Filosofía y se han abierto espacio en lugares tanto instituyentes como instituidos, no pareciera haber una consideración institucional en torno a la necesidad de lxs estudiantes de filosofía de recibir educación sexual integral. Sin embargo, que Didáctica Especial de la filosofía sea el único programa que incluye a la ESI entre sus contenidos obligatorios habilita a pensar que sí se considera que futurxs docentes deben saber "cómo implementarla". Por lo pronto, parece que la ESI queda reservada a un saber que necesita incorporarse para poder desempeñar la tarea de enseñar, siendo a su vez esta materia como una de las únicas visualizada como espacio donde se forman docentes en todo el trayecto de la carrera de Filosofía.

2.2. Relaciones conceptuales

Siguiendo a Nietzsche (2006a), en "[l]a 'razón' en la filosofía" (p. 51) destacan dos idiosincrasias constitutivas de todos los filósofos de la historia tradicional occidental: en primer lugar, la falta de sentido histórico y, en segundo lugar, la confusión de lo último con lo primero. La falta de sentido histórico indica la

pretendida universalidad de las creaciones filosóficas, el borramiento de su origen humano, demasiado humano. Así, siguiendo su caracterización, al trazar una dicotomía excluyente entre el ser y el devenir, los filósofos han jerarquizado lo eterno e inmutable por sobre lo perecedero y cambiante. Este “egipticismo” obsesionado con la construcción de monumentos cree que honrar algo es deshistorizarlo: “[t]odo lo que los filósofos han venido manejando desde hace milenios fueron momias conceptuales; de sus manos no salió vivo nada real” (Nietzsche, 2006a, p. 51).

Sin embargo, al no poder apoderarse de lo que es, estos filósofos se preguntan extrañados si no habrá allí alguna ilusión o algún engaño, y hallan al responsable de la traición en la sensibilidad: los sentidos se convierten en creadores de ilusiones, la razón adquiere su lugar supremo y la tarea de la filosofía pasa a consistir en deshacerse de las trampas de la sensibilidad. Así surge el monótono-teísmo, un pensamiento monótono respecto del *theós*, es decir, un *theós* que se piensa como idéntico a sí mismo, que representa la mismidad y la identidad (Cragolini, 2003).

La segunda idiosincrasia, la confusión de lo último con lo primero, señala el olvido de que han sido precisamente los filósofos quienes han inventado este modo de ser de las cosas y la pretensión de que éstas tengan un origen en sí mismas. Los conceptos supremos no pueden tener una historia, razonan estos filósofos; con esto, lo último (aquello inventado por los *tejedores de telarañas*) tiene que ser lo primero, tiene que ser *causa sui*.

Sin embargo, Nietzsche señala que los filósofos han remplazado un error por otro: para contrarrestar el error al que inducen los sentidos, han asignado la unidad de la razón, pero este no es sino otro error. La metafísica de la antítesis de los valores instaura una perspectiva binaria que todo lo clasifica en pares opuestos jerarquizados. Bajo este prejuicio, no pueden concebir cómo podría una cosa surgir de su antítesis y consideran que las cosas de valor deben tener un origen propio.

Así, a los ojos de Nietzsche (2006a), la historia de la filosofía (occidental) de Platón en adelante es la historia de un error, a saber: el error de la creencia en un “mundo verdadero” (la razón) en contraposición a un “mundo aparente” (la sensibilidad), es decir, el binario y su concomitante jerarquización de lo racional por sobre lo corporal.

A lo largo de la tradición occidental, la razón ha sido considerada como el “mundo verdadero”, en tanto que se la ha pensado como unitaria y universal, mientras que los cuerpos, por ser plurales y múltiples, han sido estimados como parte del “mundo aparente”. El cuerpo, lugar de la finitud, el devenir y la

caducidad, ha sido siempre pensado como el *locus* donde radica nuestra heteronomía y nuestra falta de libertad. La tradición ha deslegitimado y desestimado las voces de los cuerpos y su multiplicidad, al subsumirlas bajo la voz unitaria de la conciencia.

Ahora bien, desde esta perspectiva crítica, puede señalarse que la razón no es sino una razón erigida en “mundo verdadero”, fundamento pretendidamente universal, aunque histórico, creado y situado: razón cis, hetero, masculina, blanca y europea, entre tantísimas otras marcas de inscripción.

Acaso de la filosofía pudiera decirse lo que tantas veces desde los feminismos se dice del Estado: constitutivamente patriarcal, cissexista, heteronormativa, racista, clasista. Y, sin embargo, como señalara Nietzsche, lleva en sí misma el germen de su disolución: una fuerza que acaba volviéndose contra sí misma al desenmascarar su modo interesado de ver las cosas. La tarea genealógica que el propio Nietzsche emprende signa un primer golpe de martillo contra aquella moral cristiana que, solidaria con la filosofía tradicional, se instaure en occidente. No olvidemos que, a los ojos del filósofo alemán, “el cristianismo es platonismo para el pueblo” (Nietzsche, 2000, p. 21).

Un siglo más tarde, Michel Foucault retomará la senda genealógica para desandar los mecanismos de saber-poder que constituyen subjetividad. Así, en sus análisis de las tecnologías de poder se puede observar un desplazamiento de las tecnologías meramente represivas a un paradigma en el que estas son concebidas como eminentemente productivas y estratégicas, fechado en el siglo XVIII. En contraposición a la idea de que a partir del siglo XVII habría comenzado una edad de represión propia de las sociedades burguesas que habría censurado el sexo, Foucault (2005) sostiene que hubo una explosión discursiva en torno a él, que “los discursos sobre el sexo [...] no han cesado de proliferar” (p. 26). De esta manera, habría habido un rechazo fundamental al reconocimiento del sexo, sino más bien una puesta en acción de todo un aparato para producir discursos verdaderos sobre él.

De esta manera, los nuevos procedimientos de poder que surgen a partir del siglo XVIII

funcionan no ya por el derecho sino por la técnica, no por la ley sino por la normalización, no por el castigo sino por el control y [...] se ejercen en niveles y formas que rebasan el Estado y sus aparatos. (Foucault, 2005, p. 109)

Así, el poder no remite tanto a una estructura o a una institución, sino al nombre que se le da a una situación estratégica compleja en una situación dada.

A partir de estos nuevos mecanismos emerge una concepción positiva del poder según la cual nadie deviene sujeto sin estar atravesado por las relaciones de poder. Esto es lo que Foucault llama la paradoja del *assujettissement*, a saber, que para convertirse en sujeto (*sujet*) es menester estar sometidx (*assujetti*, literalmente “sujetadx”) o, en otras palabras, que el proceso de devenir subordinadx al poder es a un tiempo el proceso de devenir sujeto. Sujetadxs a las relaciones de poder, sin por eso estar completamente dominadxs por ellas —pues donde hay dominación no hay poder (Foucault, 1984, p. 135)—, estamos, como dirá Butler (2010a), condicionadxs mas no determinadxs.

Foucault planteará la filosofía como una ontología crítica de nosotrxs mismxs. Así, no sería ni una teoría, ni una doctrina, ni un cuerpo de saber, sino una actitud, un *ethos*, una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos es a la vez un análisis histórico de los límites que nos han establecido y un examen de su franqueamiento posible. Acaso en la tensión entre la filosofía como gramática hegemónica occidental y como ontología crítica se hallen los intersticios a través de los cuales poder indagar su relación con la sexualidad y, específicamente, con la educación sexual integral.

En ese sentido, la genealogía emprendida por Judith Butler (2007) en *El género en disputa* en torno a las categorías de sexo, género y deseo es una tarea deconstructiva que busca horadar sus instituciones concomitantes: el falogocentrismo y la heterosexualidad compulsiva. La sexualidad, cuya historia Foucault se había propuesto trazar, específicamente en su dimensión generizada (De Lauretis, 1996), es analizada como una tecnología de *assujettissement*.

La matriz de inteligibilidad heterosexual presupone una distinción entre sexo, género, deseo y prácticas sexuales, y establece una relación causal y una relación expresiva entre estas dimensiones. Así, por un lado, el sexo causaría el género, el género causaría el deseo y el deseo causaría las prácticas sexuales; por otro lado, las prácticas sexuales expresarían el deseo, el deseo expresaría el género y el género expresaría el sexo. Bajo una perspectiva binaria y dicotómica (que siempre implica una jerarquía), el sexo aparece como el dato biológico macho o hembra, el género como la construcción cultural varón o mujer (masculino o femenino) y, finalmente, el deseo y las prácticas sexuales se determinan bajo el régimen de la heterosexualidad obligatoria, según el cual los varones se relacionan sexual y afectivamente con mujeres, y las mujeres, con varones. Así, se presupone que nacer con el sexo biológico “hembra” implica una subjetivación bajo el género “mujer”, una subjetivación “femenina” y prácticas (hetero)sexuales con varones. Por su parte, el sexo biológico “macho” dará una subjetivación de género “masculino” o “varón”, cuyas prácticas (hetero)sexuales serán llevadas a cabo con mujeres. En la dirección contraria, el deseo hacia varones o las prácticas

sexuales con ellos expresan que se es una “mujer” y que, por tanto, el sexo biológico es “hembra”. Y el deseo hacia mujeres y las prácticas sexuales con ellas expresan que se es un “varón” y, por tanto, que el sexo biológico es “macho”.

Así, bajo la atribución de un “ser” a los géneros y a las sexualidades, se concibe una identidad estanca: “se ‘es’ aquello que se ‘es’”. Se comprende así el género como la identidad y, además, se considera que el sexo es el causante de dicha identidad genérica, como un sustrato biológico inmovible y necesario. Así, se consideran “inteligibles” los géneros en los que hay continuidad y coherencia entre sexo, género, deseo y prácticas sexuales o, en otras palabras, las subjetividades que responden al paradigma de la heterosexualidad obligatoria. Esta matriz cultural impide o dificulta la “existencia” (inteligible) de las (no) identidades en las que no se encuentra la supuesta continuidad y coherencia entre sexo, género, deseo y prácticas sexuales, es decir, allí donde el género no es consecuencia del sexo o donde las prácticas del deseo no son consecuencia ni del sexo ni del género.

En este sentido, las identidades “discontinuas” o “incoherentes” que no pueden existir o, mejor dicho, que no pueden ser inteligibles bajo esta matriz, son, sin embargo, producidas por aquellas leyes que las prohíben. La matriz de inteligibilidad heterosexual define y, por lo tanto, produce tanto la continuidad y la coherencia (inteligibilidad) como la discontinuidad y la incoherencia (ininteligibilidad) donde los cuerpos que quedan en los márgenes de esta normativa son excluidos o patologizados, aunque eso no significa que estén por fuera de las relaciones de poder, más bien todo lo contrario. Esos cuerpos están asimismo saturados de relaciones de poder; en efecto, solo se pueden concebir en relación con las reglas de continuidad y coherencia.

Las vidas que quedan por fuera de este ideal regulativo resultan ininteligibles (o menos inteligibles) y son consideradas como “no humanas” o “deshumanizadas” (o “menos humanas”) en contraposición a las “vidas humanas”, es decir, a aquellas que responden a los ideales regulatorios. De este modo, la norma produce tanto su adentro como su afuera, y el afuera es constitutivo del adentro: el campo de lo deshumanizado es aquello contra lo cual se conforma lo humano.

Este recorrido genealógico permite destacar la propia tarea filosófica como aquella que indaga la permeabilidad y, por lo tanto, el franqueamiento posible, de sus propios límites. En ese sentido, su tarea crítica en torno a los supuestos acerca de la subjetividad, la corporalidad, la sexualidad, el deseo, entre otros, permite desenmascarar aquellas relaciones de poder que cimientan tales relaciones, sus centros hegemónicos, sus márgenes, jerarquizaciones y expulsiones.

De esta manera, podemos destacar que las perspectivas situadas y no universalistas promovidas y valoradas por la educación sexual integral están en línea con el pensamiento genealógico crítico representado por figuras como Friedrich Nietzsche, Michel Foucault y Judith Butler. Esta genealogía traza el recorrido teórico del currículo de la materia Ética. Por lo tanto, en coherencia con los lineamientos metodológicos desarrollados en el apartado anterior, se observa una sintonía entre los contenidos de la materia y los principios de la ESI. Estas premisas son fundamentales para el desarrollo de nuestro proyecto de investigación, educación y pedagogía.

3. Ética: currículum en acción

La materia Ética de la carrera de Filosofía (tanto profesorado como licenciatura) forma parte del tramo básico (obligatorio) del Ciclo de Formación General. Cabe destacar que es una de las pocas asignaturas del tramo obligatorio de la carrera que asume explícitamente una perspectiva crítica con respecto a los supuestos que gobiernan las concepciones filosóficas tradicionales sobre el cuerpo, la identidad, el sexo, el género, entre otras. En ella se puede observar una multiplicidad de aspectos que se encuentran en consonancia con los lineamientos de la ESI a pesar de no contener explícitas referencias a dicha ley. A continuación, ordenamos la exposición de los elementos más relevantes a partir de: (1) una descripción general de la propuesta de la cátedra, (2) el posicionamiento docente y, ligado a esto, la concepción que la cátedra ofrece acerca de qué es la filosofía, (3) las intervenciones que la materia realizan en el canon filosófico y (4) el tipo de ejemplos que se usan para abordar aspectos en consonancia con los lineamientos de la ESI.

3.1. La propuesta curricular de Ética

Según contaron lxs docentes a cargo de la materia, Ética cuenta con la participación de entre ciento cincuenta y doscientos inscriptxs por cursada. Normalmente se dicta los dos cuatrimestres, aunque ha habido excepciones (2021). Suele contar con una parte importante (un tercio, aproximadamente) de alumnxs de otras carreras de la facultad. Lxs estudiantes que se inscriben suelen estar en el primer o segundo año de sus carreras, ya que la materia se presenta a sí misma como introductoria. Esto se debe a que se asume que lxs estudiantes a futuro tendrán la oportunidad de cursar su continuación, "Problemas especiales de Ética", caso de que deseen seguir la orientación en "Filosofía Práctica". Si bien no cuenta con correlatividades obligatorias, está pensada para estudiantes que ya tengan un mínimo recorrido en la carrera: en el programa se recomienda haber cursado previamente al menos Historia de la filosofía antigua e Historia de la filosofía medieval.

Puntualmente, en el primer cuatrimestre del año 2019, la materia contó con ciento setenta y seis inscriptxs. El número llama la atención si se lo compara con materias que no tienen desdoblamiento horario (es decir, que solo se dictan en el turno mañana o en el turno tarde): por ejemplo, Historia de la filosofía medieval (ciento catorce), Metafísica (ciento ochenta y ocho), Gnoseología (doscientos seis). Como puede verse, Ética superaba la cantidad de inscriptxs o tenía cantidades similares, a pesar de ofertar en paralelo otra opción por la tarde en su otra cátedra, con noventa y un inscriptxs. Los números son comparables con materias introductorias a la carrera, como Historia de la filosofía antigua, que contó con ciento setenta y ocho estudiantes en el turno mañana y ciento cuarenta y tres en el turno tarde. Quizás este flujo grande de estudiantes pueda deberse a lxs inscriptxs de otras carreras, como Educación, elemento legado de la presencia de Carlos Cullen en la cátedra; aunque también puede deberse al creciente entusiasmo del estudiantado, al que vamos a referir en breve.

La materia cuenta con cinco unidades temáticas y se divide entre una parte introductoria y tres momentos: 1) la “Gran Tradición”, 2) la “herencia en discusión” y 3) la “Ética como ontología de nosotrxs mismxs”.

La introducción, compuesta por la “Unidad 1”, da cuenta de las distinciones filosóficas relativas a los modos de significación teórica de los fenómenos morales. Tomando como punto de partida la lectura del cuento “Ante la ley” de Franz Kafka, se ordenan concepciones como ética, moral, práctica, entre otras. En este comienzo, la cátedra toma partido en la historia de la filosofía y propone comprender la ética en el marco reflexivo y crítico de una ontología de nosotrxs mismxs, es decir, como un modo de intervención transformadora a partir de evidenciar las contingencias y arbitrariedades que nos han hecho ser lo que somos. De esta manera se explicita el enfoque que va a recorrer por debajo todos los contenidos.

La primera parte, “La gran Tradición”, comprende la “Unidad 2” y aborda simultáneamente dos autores principales de la tradición del pensamiento ético: Aristóteles, que es trabajado en las comisiones de trabajo práctico, y Kant, que es abordado en el espacio de teóricos. De esta manera, lxs estudiantxs tienen un primer contacto con la ética clásica de las virtudes y la felicidad (eudemonista y comunitarista) y la moral moderna del deber y la buena voluntad (deontológica y universalista). Según la propuesta curricular, estas dos tradiciones “constituyen las bases de nuestro lenguaje ético y el punto de partida de todas las discusiones posteriores” (Cano y D’Iorio, comunicación personal, 2019).

La segunda parte, “La herencia en discusión”, se propone afrontar la interrogación sistemática a la “gran tradición” desarrollada previamente. Esto se realiza a partir de dos propuestas filosóficas: en la “Unidad 3” se desarrolla el

pensamiento de Friedrich Nietzsche, en su carácter bicéfalo (Cano, 2015, p. 12): por un lado, su crítica genealógica a la razón monótono-teísta y, por otro lado, la propuesta positiva de la transvaloración de todos los valores.

El siguiente punto por abordar, en la “Unidad 4”, es la dialéctica del Iluminismo y el análisis histórico y filosófico del concepto de ilustración propuestos por Theodor Adorno y Max Horkheimer.

Finalmente, la “Unidad 5” se propone como el tercer eje problemático donde se recupera la “ontología de nosotrxs mismxs” ya planteada en la introducción. Allí se estudia sistemáticamente el pensamiento de Michel Foucault, Judith Butler y Paul Preciado. El problema que lxs tres pensadorxs hacen surgir es la relación entre el poder, el saber y las tecnologías del sí mismx. El sujeto se plantea como un horizonte problemático desde las prácticas micropolíticas que lo constituyen y los horizontes posibles de resistencia y cuidado de sí. De esta manera, se busca construir una perspectiva contemporánea donde la ética se entienda como ejercicio de la libertad.

Esta propuesta curricular implicó tanto rupturas como continuidades con la cátedra tal y como estaba conformada antes de que Cano y D’Iorio se hicieran cargo de ella. Buscaron rescatar las perspectivas promovidas por Carlos Cullen (que trabajó en articulación con Alcira Bonilla y Graciela Vidiella), pero también introducir lecturas contemporáneas que estaban descuidadas, como las perspectivas críticas con respecto a los géneros y las sexualidades.

Sobre las innovaciones realizadas, cuando fueron entrevistados, lxs docentes afirmaron:

Tuvimos acompañamiento de muchxs estudiantes y de algunxs colegas de nuestra y otras materias entusiasmadx con la nueva perspectiva. Aunque también cabe señalar que hubo mucha indiferencia por parte de muchxs profesorxs, como suele ocurrir en el *ethos* académico, donde falta ahondar en lazos de intercambio y comunicación entre colegas. Si cabe mencionar que, de hecho, al presentar el primer programa y escribir nuestros primeros apuntes de teóricos, no teníamos antecedentes en el grado que respaldaran una propuesta de este estilo. (Cano y D’Iorio, comunicación personal, 2 de junio de 2020)

Más allá de estos problemas, destacaron tener el aval del Departamento de Filosofía y, con los años, han visto mayor interés por parte de colegas.

Respecto al estudiantado, la predisposición a la propuesta de la cátedra está más asociada con un creciente entusiasmo:

La ajenidad y extrañeza que producía en les alumnes la perspectiva de género en los primeros años que dictamos la materia ha cambiado radicalmente. Es notorio como, fundamentalmente a partir del 2015, las temáticas, y también la terminología,

procedente de los estudios de género y de los movimientos socio-sexuales es parte del acervo de muchos de nuestros estudiantes. Además, con el correr de los años, la materia se ha hecho 'conocida' por su propuesta, de modo que muchas veces les alumnos vienen expresamente a cursarla por la perspectiva situada y contemporánea que propone la materia. (Cano y D'iorio, comunicación personal, 2 de junio de 2020).

Asimismo, a lo largo de las observaciones realizadas se pudo ver en numerosas oportunidades cómo lxs propixs estudiantes traían vocablos como "patriarcado", "machismo", "heteronorma" para abonar a las discusiones en curso. Por lo pronto, es posible señalar que la cátedra de Ética ha podido allanarse camino en la institución, nutriendo sus vínculos con colegas, estudiantes y con la institución misma.

Específicamente sobre la propuesta curricular, a primera vista, el plan de estudios pareciera relegar las cuestiones afines a la ESI a la última unidad, lo cual constituye una preocupación recurrente en los espacios que se proponen garantizar la implementación de la ESI: los contenidos críticos sobre los géneros y las sexualidades quedan "para el final" y a veces son omitidos por demoras o contratiempos en el desarrollo de la cursada. Sin embargo, el estudio del "*currículum en acción*" de la propuesta de ética permite ver algo completamente diferente.

3.2. Concepción del filosofar y posicionamiento docente

En el apartado anterior adelantamos que uno de los primeros contenidos a abordar es la propia concepción de qué es filosofar sostenida por lxs docentes de la cátedra. Esto se pone en marcha a partir de la lectura y el comentario de *¿Qué es la ilustración?* de Michel Foucault (2002). Ahí, Foucault realiza una lectura de Kant en la que señala que, desde el texto kantiano que lleva el mismo título, puede verse una doble vertiente de cómo hacer filosofía: una analítica de la verdad que busca dar con las condiciones de posibilidad del conocimiento objetivo o una "ontología de nosotrxs mismxs" como un pensamiento situado en la actualidad que busca criticar los límites de lo que somos.

La "analítica de la verdad" sería la tradición imperante en las perspectivas universalistas que, sabemos, abundan en todo curso de filosofía. Dar con las condiciones de posibilidad de un conocimiento libre de ambigüedades parece ser el objetivo central de gran parte de los proyectos filosóficos que heredamos de la modernidad. Ahora bien, la ontología crítica de nosotrxs mismxs propone poner en valor la perspectiva situada y precaria, considerando que "desprender, de la contingencia que nos hizo ser lo que somos, la posibilidad de ya no ser, hacer o pensar lo que somos, hacemos o pensamos" (Foucault, 2002, p. 102). La actividad crítica adopta coordenadas tanto éticas como políticas: su tarea

consiste en diagnosticar el presente bajo sus especificidades históricas, para buscar los puntos donde el franqueamiento de los límites se vuelve posible.

De esta manera, la filosofía no solo pierde sus pretensiones de universalidad, sino que se vuelve una actividad transformadora de unx mismx y de lxs otrxs. Así, la materia se enmarca en una “política del ser como interpretación” (Cano, 2011, entendida como las coordenadas político-metafísicas para una labor genealógica de los conceptos pretendidamente universales. Como declararon lxs docentes al ser entrevistados: “partimos de una concepción situada del pensamiento, tan característico de ciertas epistemologías (entre ellas la feminista), a la vez que intenta hacer un aporte en la reflexión y desnaturalización de las jerarquías e ideales sexo-generizados que limitan nuestro presente” (Cano y D’iorio, comunicación personal, 2 de junio de 2020).

Esta perspectiva lleva a lxs docentes a poder colocar sobre la mesa sus preocupaciones críticas en numerosas oportunidades. Específicamente respecto a las cuestiones de sexualidades y géneros, estas se hacen presentes desde las primeras clases, sin importar si lxs docentes se encuentran abordando la teoría de Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche o Theodor Adorno. Al respecto, resulta sumamente significativo que el o la docente a cargo, refiriéndose a las perspectivas críticas con respecto a los géneros y las sexualidades, se manifieste de la siguiente manera: “soy una persona que piensa en esa matriz, no va a quedar relegado a la quinta unidad” (¿Quién lo dijo?, comunicación personal, marzo de 2019). De este modo, ya desde el comienzo puede verse cierta distancia con el *currículum* escrito. En efecto, la presencia de las perspectivas críticas con respecto a los géneros y las sexualidades atraviesa toda la cursada.

Esta concepción de la filosofía que propone la cátedra produce un posicionamiento docente específico. La perspectiva situada permite desarticular cierta concepción hegemónica en la que el o la docente y filósofx aparece como una figura universal portadora de un saber objetivo, en la medida en que pone en escena a unx docente y filósofx singular, su corporalidad y su subjetividad, por caso al declarar explícitamente una inscripción identitaria. Al respecto, Vir Cano sostiene: “yo soy una lesbiana feminista” (comunicación personal, junio de 2019), dislocando la frontera rígida entre los ámbitos público y privado.

Sin embargo, en la misma clase agrega: “pero necesariamente me inserto en una línea hetero-cis-patriarcal; no por estar de acuerdo, sino porque hace que esté en tiempo y espacio” (Vir Cano, comunicación personal, junio de 2019). Así se sitúa la propia posición en una red de relaciones de poder con la cual se tiene una relación ambivalente. A partir de allí, lx docente infringe un tajo en el edificio de la metafísica occidental: “entonces yo... Bueno, yo no podría porque

soy mujer, pero yo, Platón, soy la verdad” (Vir Cano, comunicación personal, mayo de 2019).

Este posicionamiento también implica decisiones pedagógicas en el interior de la cátedra:

Ambxs arrancamos y desarrollamos la tarea como una pareja pedagógica. Esto quiere decir que el armado del programa, la planificación de las clases y del dictado de la materia, el acompañamiento a lxs alumnxs y las instancias de evaluación y coordinación de las comisiones de trabajos prácticos las realizamos de manera conjunta. Lo mismo ocurre con la producción de material pedagógico para la materia. (Cano y D’Iorio, Comunicación personal, 2 de junio de 2020)

De esta manera, la cátedra desanda el lugar frecuente de las universidades de poseer unx docente cuya figura de autoridad intelectual impone jerárquicamente el conocimiento hacia abajo, sea tanto a docentes auxiliares como a estudiantes, para apostar a un modelo más colectivo que, sin embargo, debe insertarse en las jerarquías de la institución.

Es importante también destacar que ambxs docentes sostuvieron que su formación académica necesitó completarse con espacios no formales, militantes y activistas. Consideramos que este carácter híbrido en la formación pudo ponerse en juego a lo largo de las clases observadas. Se vio en las múltiples referencias a problemas de actualidad, que no solo se restringen a las perspectivas críticas sobre los géneros y las sexualidades:

Los movimientos sociales, antirracistas, de pueblos originarios, emancipatorios siempre son intempestivos. Siempre están en un momento, en un diagnóstico. Trabajan una ontología de nosotrxs mismxs. Se preguntan por el aquí y ahora. Es de contraste y de antagonismo. Con suerte dan a una organización social distinta. (¿quién lo dijo?, comunicación personal, mayo de 2019)

Esta perspectiva arrastra ciertas concepciones formales del modo de llevar adelante la propuesta de la cátedra. Por un lado, el uso de lenguaje inclusivo en el aula era explicitado e incluso explicado por lx docente. De esta manera, se desandaba una vez más el lugar de universalidad a la hora de enunciar, en este caso, del universal masculino como vocero de los sujetos en juego.

El uso de la E intenta de alguna manera interrumpir la lógica binaria de nuestra gramática en el español. Parte del activismo LGBT ha intentado hacer esta intervención. Es incómodo de escuchar, y quizás alguien haya pensado que hablo mal; justamente esa interrupción es parte de la intervención que el activismo quiere hacer. Quizás a algunxs les guste más, a otrxs menos, a otrxs les parecerá más o menos idiota, pero por lo menos así conocen la fundamentación que tiene. (¿quién lo dijo?, comunicación personal, mayo de 2019)

Asimismo, se sostiene cierta perspectiva crítica pero estratégica respecto a los aspectos formales de la academia. Se invita a lxs estudiantes a aprender a escribir textos académicos para sobrevivir al espacio universitario y se supervisa la redacción de estos. Ahora bien, respecto a instancias más creativas o ensayísticas, se propone dirigirse a ellas ulteriormente, una vez que se pueda manejar el registro académico que la universidad exige. Esto mismo se ve en la decisión docente sobre los exámenes: el primero es de corte más riguroso, proponiendo consignas sobre la bibliografía estudiada, y el segundo incluye, entre los temas posibles, una propuesta literaria. Lxs docentes fundamentan esto de la siguiente manera:

Cuando veamos Foucault van a ver como esto es parte del disciplinamiento académico; es lo que la institución le pide. Pero es importante que sepan ajustarse a las pautas formales para que puedan sobrevivir. Luego unx aprende a deconstruir, ser más original, y poder ver cuándo hacerlo. Pero primero lxs invitamos a que sepan hacerlo. (¿quién lo dijo?, comunicación personal, mayo de 2019)

Finalmente, hay un aspecto que queremos destacar sobre este posicionamiento docente. A lo largo del cuatrimestre, se registraron un total de ciento noventa y tres intervenciones por parte de lxs estudiantes para plantear inquietudes, desarrollar perspectivas y hacer preguntas. A pesar de la gran disposición de la cátedra a abrir una diferencia con respecto a las lógicas institucionales, si consideramos que la cantidad de inscriptes fue de ciento setenta y seis, en promedio cada estudiante habló una sola vez en todo el recorrido; esto sin contar que muchas veces las participaciones se dan por lxs mismxs vocerxs.

Es importante destacar también que ciento veintisiete de esas intervenciones fueron realizadas por personas que podrían leerse como varones, mientras que sesenta y siete, por mujeres. Estos números deben tenerse en cuenta considerando que, si se mira el listado, en ese cuatrimestre la materia contó con noventa y siete inscripciones de nombres masculinos y setenta y nueve inscripciones de nombres femeninos. Es llamativo evidenciar que, aunque la cátedra lleve adelante una perspectiva crítica con respecto a los géneros y las sexualidades, las intervenciones y la toma de la palabra se distribuye diferencialmente en términos de sexo-género (Radi, 2014). Evidentemente, aún queda camino por recorrer, y es menester vincular lo que sucede en el interior de la cátedra con la accesibilidad universitaria en términos más generales.

3.3. Intervenciones en el Canon

Antes de comenzar a reflexionar sobre las intervenciones en el canon realizadas por la cátedra de Ética, es importante destacar que, desde una perspectiva crítica de las instancias de la universalidad que la filosofía intenta construir, siempre se está ya interviniendo en el canon. Cualquier docente de filosofía, al realizar

su selección de problemas y autores, por más de que repita lo que usualmente se escucha en una clase de filosofía, siempre está operando un recorte en donde su subjetividad y las tradiciones que la moldearon se ponen en juego.

Sin embargo, esto no implica desconocer que existen cánones filosóficos hegemónicos y otros que resultan más extraños a los “centrismos” de la academia. En definitiva, la construcción misma del canon es una discusión o un problema filosófico (Cerletti, 2008). Puntualmente, en la cátedra de Ética podemos destacar algunos elementos que nos llamaron la atención y que operaron como puertas de entrada para que temas y problemas afines a los que la ESI propone trabajar aparezcan en el aula.

Nos gustaría referirnos, en primer lugar, al modo en que el docente Gabriel D’Iorio expone el “magisterio de la sospecha”. A partir del célebre texto de Paul Ricoeur (1990), desarrolla las líneas generales de Marx, Freud y Nietzsche, pero decide incorporar allí a Simone de Beauvoir como una cuarta maestra de la sospecha filosófica en el siglo XX. El docente da sus motivos: “¿por qué la colocamos en el cuarto lugar? Porque lo que hace Beauvoir es decirles a los maestros de la sospecha que no han sospechado lo suficiente” (D’Iorio, comunicación personal, mayo de 2019).

Con respecto a los “maestros de la sospecha”, se los desarrolla a partir del hilo común que permite dar cuenta de que la conciencia es siempre falsa conciencia y que la misma siempre oculta algo que la excede. Al exponer esto luego de haber estudiado Kant, lo que se pone en juego es la concepción de la razón como fundamento último de la especulación filosófica. El inconsciente (Freud), la condición material de existencia (Marx) y la voluntad de poder (Nietzsche) aparecerán por debajo de aquello que la conciencia occidental coloca como instancia última y universal del pensar.

La introducción de Simone De Beauvoir dentro de la tríada de la sospecha convierte el mote de “maestros de la sospecha” en “magisterio de la sospecha” y viene a señalar la alteridad de la conciencia filosófica occidental:

La mujer ha sido sucesivamente negada en su propia posición y en sus propias posibilidades. Este argumento se ha desplegado contra los negros, los colonizados. Esto es propio del pensamiento blanco europeo: atribuir una incapacidad al otro que es construida por aquél que denuncia una incapacidad en el otro. (D’Iorio, comunicación personal, mayo de 2019)

De esta manera, se muestra algo más que seguía permaneciendo enmascarado, incluso después del pensamiento de Nietzsche, Freud y Marx, esto es, la alteridad que propone la razón occidental para poder segmentarse en tanto tal.

Por otro lado, hay toda una labor interpretativa en el modo de construir el pensamiento de Nietzsche que atraviesa todo el plan de estudios. Se critica la lectura heideggeriana, donde se introduce a Nietzsche en la metafísica de la sustancia moderna, al convertirlo en el mayor exponente del sujeto moderno y no en su radical alteridad (Heidegger, 1995). Cano y D'Iorio se insertan en la línea francesa de las interpretaciones nietzscheanas: el ultra hombre es pura alteridad, otro lugar, la horadación, lo otro de lo humano y no su exacerbación. Es importante mencionar que esta línea de lectura, en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires, encuentra en Mónica Cragolini, docente a cargo de la asignatura Metafísica, un antecedente crucial.

En algún punto, esta lectura de Nietzsche es la puerta de entrada para las perspectivas críticas respecto a los géneros y las sexualidades, ya que, como se señaló en el apartado anterior, demuestra que por debajo de las ficciones útiles construidas no existe sustrato último sobre el que éstas se impriman. De esta manera, el devenir y la transformación pueden ser comprendidas en un sentido no devaluado.

Por último, los docentes hacen una propuesta interesante a la hora de abordar el pensamiento de Michel Foucault con rostros y espacios de funcionamiento específicos. Para ello apelan a los trabajos de Paul B. Preciado y de Judith Butler, queriéndole dar coordenadas sexo-generizadas a los problemas que el autor francés enunciara sobre las alianzas históricas entre regímenes de saber y poder. Allí, el concepto de biopolítica propuesto por Foucault es trabajado en clase desde el análisis de los baños públicos realizado por Paul B. Preciado (2017). Se trabaja la distribución de roles sociales por género, el modo en que la arquitectura lo regula, la maternidad obligatoria, la perspectiva del varón "peligroso" para la niñez y el refuerzo del binario. Dice que "es falso que las mujeres no puedan mear paradas, o que las mujeres no tengan pene. Pero no olvidemos que los baños son el dispositivo cultural donde más se desarrollan los pánicos sexuales" (comunicación personal, junio 2019). Por otro lado, la idea de "normalización" también propuesta por el filósofo francés se aborda a partir de *Las tenientes corruptas* de Virgine Despentes (2018), con el cual el docente intentó mostrar la imposibilidad de cada individualidad de parecerse al ideal de feminidad que es construido desde las matrices históricas de poder.

Pero, asimismo, es interesante destacar que Judith Butler es estudiada como un filósofo con voz propia en el concierto de pensamientos sobre la ética. No se la aborda como aquélla que habla solamente de géneros y sexualidades, sino que se estudia su pensamiento ético en toda su complejidad, como, por ejemplo, a partir de las categorías de precariedad y precaridad. Esto construye una trinchera interesante a la hora de pensarnos como docentes que queremos

abordar temáticas afines a la ESI: la de evitar el lugar común de que disidencias y minorías sexo-generizadas solo pueden participar del concierto filosófico para señalar las violencias de las matrices hetero-cis-patriarcales. En contraposición a eso, retomar los aportes de Judith Butler para pensar cuestiones que vayan más allá de los géneros y las sexualidades, como de hecho hace lx autorx en *Marcos de guerra. Las vidas lloradas* (2010b), nos permite integrar sus propuestas en tanto filósofxs y no como parte de un “cupo” que buscamos llenar para que nuestras planificaciones sean “diversas”, gesto que ha sido denunciado como “tokenismo”.

3.4. Ejemplos: ética en acción

Además de las intervenciones en el canon, en cada oportunidad lxs docentes muestran capacidad para poner a jugar los conceptos que se encuentran discutiendo en problemáticas y situaciones específicas que hacen a las perspectivas críticas con respecto a los géneros y las sexualidades. De esta manera, en nuestro “currículum en acción” encontramos una “ética en acción”, es decir, un pensamiento reflexivo sobre la moral que, a pesar de muchas veces gozar de la universalidad propia del orden especulativo, no se restringe solamente a ello, sino que muestra las fundamentaciones de este orden que se hacen carne en dilemas y problemas éticos y morales actuales.

Sería inviable listar la cantidad de oportunidades en que esto sucede a lo largo de nuestras observaciones. Por, eso nos restringimos al menos a cuatro que resultan significativas por enmarcarse en el foco de ampliación de derechos que la ESI promueve y defiende. Es decir, en los ejemplos que seleccionamos puede verse cómo pueden movilizarse filosóficamente los debates en torno a los derechos sexuales y reproductivos, la violencia de género o incluso los modos en los cuáles construimos nuestros vínculos sexoafectivos. Asimismo, estos ejemplos se enmarcan en, al menos, tres de los ejes de la ESI propuestos desde el marco legislativo: el “ejercicio de derechos”, la “equidad de género” y el “valor de la afectividad”.

1) Al estudiar el “imperativo categórico” de Immanuel Kant, lx docente Vir Cano propone pensarlo a partir del problema del aborto. El caso muestra hasta qué punto es posible problematizar la idea de “máxima universalizable” desde las perspectivas críticas, ya que, a partir de una indagación colectiva con lxs estudiantes, se construyeron dos máximas universales de las cuales desprender acciones posibles. Por un lado, “matar a un ser humano está mal / Un feto es una persona / El aborto es un asesinato”, y, por otro lado, “el Estado debe priorizar la autonomía de la mujer / no se puede ser autónoma sin decidir por

el propio cuerpo / el aborto debe ser legal” (Vir Cano, comunicación personal, marzo de 2019).

Lo que el ejemplo demuestra sobre la conceptualización del imperativo categórico es que la “razón universal” postulada por Kant, cuyos límites comunes a todos los sujetos racionales deberían proveernos de los criterios para desprender un sentido pragmático, no es tal, y que responde a ciertos sesgos propios de un sujeto ubicado en determinada coordenada. Se retoma, desde la problemática del aborto, el eco de la gran disyuntiva filosófica que colocamos sobre la mesa en el segundo apartado de este artículo.

2) Quizás la lección principal de *La genealogía de la moral* de Nietzsche (2006b) sea la de afirmar que un sujeto, un “animal al que le sea lícito hacer promesas” (p. 75) se forma por medio de violencia y de crueldad, lo cual se trabaja en clase desde distintas aristas. Pero lx docente señala, específicamente que “hoy en día se está pensando mucho esta cuestión, se habla, por ejemplo, de ‘pedagogías de la crueldad’, como dice Rita Segato” (Vir Cano, comunicación personal, mayo de 2019). La construcción del varón y la mujer a partir del atravesamiento de violencias puede verse desde la óptica nietzscheana, de este modo, la problemática del femicidio, tan puesta sobre la mesa en nuestros días, encuentra un arco de largo alcance dentro de la reflexión filosófica.

3) A la hora de abordar los “modos de vida” en Nietzsche se pone sobre la mesa el debate de lxs legisladorxs sobre el aborto. Se señala cómo en el debate del congreso se encuentran argumentos de todo tipo de ambos lados.

¿Qué se jugaba?, ¿quién tenía razón, o modos de vida? Lo que está en juego, más allá de los argumentos, son modos de vida. Lo que está en el centro son los modos de vida legítimos o no, no argumentos racionales. Lo que está por detrás no es una razón pura, es una lucha por la vida. De lo que me es útil o inútil para la vida. (Vir Cano, comunicación personal, mayo de 2019)

Si tenemos en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo la cursada (re-cientemente se había rechazado el proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo en la Cámara de Senadorxs de Argentina), es de destacar que se muestren los alcances de la especulación filosófica para aprehender nuestra actualidad. Nuevamente, el desempeño docente hace sistema con la perspectiva de la ontología crítica de nosotrxs mismxs señalada desde un comienzo.

4) Por último, a la hora de abordar las críticas de Foucault a la “hipótesis represiva”, lx docente decide adoptar otra arista que hace al campo semántico de las perspectivas críticas con respecto a los géneros y las sexualidades. Reponemos una cita extensa:

Pensemos el ideal de la monogamia obligatoria y su vinculación con el amor romántico. Se montan sobre la idea de encontrar una pareja única que sostenga un vínculo afectivo, sexual y económico. Eso está avalado por una serie de leyes. ¿Se explica la monogamia solamente por las leyes que prohíben las triejas o el poliamor? Claramente no; se explica más aún por el deseo que tenemos de realizar el amor romántico, configurado cada vez que me preguntaron si tengo novio, me dijeron 'cuando te cases'. La monogamia obligatoria es eficaz porque es parte de lo que deseamos, no porque se reprima la poligamia. (Vir Cano, comunicación personal, junio de 2019)

De esta manera, la crítica foucaultiana a las retóricas de liberación sexual propias de su época regresan en la actualidad en interlocución con disputas que hoy en día son recuperadas por los movimientos socio sexuales.

Así, la propuesta de Ética demuestra no solo un caso donde se asume la tarea de implementar los lineamientos o las temáticas afines a la ESI con estudiantes de nivel superior, que asimismo se están formando como docentes, sino también que estos lineamientos pueden ser transversalizados sin renunciar a ciertos contenidos fundamentales que hacen a las problemáticas a estudiar. Esto lo señalamos para reforzar que la implementación de la ESI o el hecho de adoptar unos lentes sensibles a las problemáticas de géneros y sexualidades no debe entenderse como parte de una opción binaria donde, si se elige ese camino, se debe renunciar a numerosas temáticas o problemas valiosos que también hacen a nuestra disciplina. El modo de estudiar Kant es testimonio de ello. Lo mismo con Nietzsche. De esta forma, lo que se dibujan son horizontes problemáticos y reflexivos que son ocasión para promover perspectivas críticas, habilitando puntos de encuentro y conversaciones posibles.

Conclusiones

A lo largo de nuestro recorrido hemos podido desarrollar los principales lineamientos de nuestro equipo y ver las consecuencias políticas y epistemológicas que traen la ESI y las perspectivas críticas con respecto a los géneros y las sexualidades en el marco de la disciplina filosófica, específicamente en el caso de la materia Ética (catedra de Vir Cano y Gabriel D'Iorio). El estudio del "*currículum* en acción" nos permitió dar rostro e instancia a aquellos cruces que, en primer lugar, habíamos considerado teóricamente. Nos mostró que es posible asumir las perspectivas críticas con respecto a géneros y sexualidades de un modo transversal, dejándoles atravesar todos los contenidos y no relegándolo al final de un plan de estudios. Asimismo, demuestra que estos cruces son elaborables en una instancia pedagógica que enriquece tanto la formación docente como la formación filosófica de lxs estudiantes.

En tal sentido, encontramos cierta continuidad entre la propuesta desarrollada en Ética y algunos de los giros político-epistemológico-pedagógicos a los que invita la ESI. Potenciada por las pedagogías feministas, la ESI empuja las fronteras respecto de lo que se enseña, cómo se lo enseña y quiénes enseñan en una búsqueda por un programa crítico, estimulante y significativo para quienes se encuentren en un espacio educativo. Esto conlleva problematizar los objetivos, los posicionamientos docentes y de estudiantes, abrir reflexión e incomodar la propuesta curricular en todas sus dimensiones. La experiencia transitada en el proceso de investigación en esta materia y la observación del *currículum* en acción permiten advertir movimientos, insistencias, fugas y tensiones que dejan pistas para el despliegue de una educación sexuada justa en la formación de profesores en el campo de la filosofía.

Sin embargo, considerando el lugar estratégico, aunque aislado que la cátedra de Ética tiene en la carrera de filosofía, es importante tener en cuenta que los desarrollos que aquí colocamos sobre la mesa presentan tanto alcances como límites, tensiones que nos llevan a la pregunta por las insistencias y las omisiones. Por supuesto, encontrar instancias donde la ESI se abre camino no implica que podamos darla por sentada en la totalidad de la institución educativa en la que nos encontramos trabajando.

Vinculado al *currículum* oculto, pero también a un modo de revuelta epistémico-pedagógica, la ESI muestra su poder de intervención sobre aquello que se da por instituido en la formación superior. En el caso de filosofía, no solo afecta los vínculos entre docentes y estudiantes, sino que también pone en jaque ciertos binarismos propios de la disciplina: racionalidad-emoividad, conocimiento-experiencia, conocimiento académico-vida cotidiana.

Quizás por los contenidos de la materia o por decisiones pedagógicas, lxs docentes de Ética muestran la posibilidad de dejar atravesar su *currículum*, su práctica docente y, en última instancia, su constitución subjetiva, por los lineamientos de la ESI. De esta manera, cualquier postura que plantea que se debe “optar” por implementar ESI o ceñirse a las especificidades de la disciplina, se muestra difícil de sostener. En efecto, la propuesta de la cátedra muestra una articulación que fluye y permite explorar los campos problemáticos de la ética desde una perspectiva crítica con respecto a los géneros y las sexualidades. Esperamos que, poco a poco, sean más las instancias institucionales y no institucionales que se sumen a este tipo de iniciativas, para construir una formación docente más plural, comprensiva, y en línea con la perspectiva defensora de los Derechos Humanos que la ESI promueve.

Referencias

- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós.
- Butler, J. (2010a). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Cátedra.
- Butler, J. (2010b). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Ediciones Paidós.
- Cano, V. (2015). No se nace lesbiana, se llega a serlo: (Re)escrituras del contrato social. *Labrys. Estudios feministas*, (19). <https://www.labrys.net.br/labrys19/lesb/virginia.htm>
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. El del Zorzal.
- Cragolini, M. (2003). *Nietzsche. Camino y demora*. Editorial Biblos.
- De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Mora*, (2), 6-34.
- Díaz Villa, G. y Fainsod, P. (2021). Las diplomaturas de ESI en la universidad. En G. Morgade (comp.), *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal. Experiencias en foco* (pp. 236-258). Ediciones Homo Sapiens.
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. Diálogo con H. Becker, R. Fernet-Betancourt, A. Gomez-Müller. *Concordia. Revista internacional de filosofía*, (6), 99-116.
- Foucault, M. (2002). *¿Qué es la ilustración?* Alción Editora.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la Sexualidad I: La voluntad de Saber*. Siglo XXI Editores.
- Gomez, D. (2020). "Enseñanza en filosofía e investigación filosófica. Un lazo problemático: de la exclusión a la complementariedad". En A. Cerletti y A. Couló (orgs.), *La filosofía en la universidad. Entre investigadores y profesores*. Noveduc.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (34), 21-44. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/144>
- Heidegger, M. (1995). La época de la imagen del mundo. En *Caminos de Bosque* (pp. 75-109). Alianza Editorial.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2006, 4 de octubre). Ley 26150 de 2006. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Boletín Nacional del 24-Oct-2006. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>
- Malo, M. (2004). Algunas fuentes de inspiración. En M. Malo (ed.), *Nociones Comunes. Experiencias y ensayos de investigación y militancia* (pp. 16-33). Traficantes de Sueños. <https://traficantes.net/libros/nociones-comunes>
- Morgade, G. (comp.). (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.
- Morgade, G. y Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Revista del IICE*, (38), 39-62. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3460>
- Morgade, G. y González del Cerro, C. (2021). ESI en la formación docente. Contra el androcentrismo académico, la pedagogía bancaria y el paradigma tutelar. En G. Morgade (comp.), *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal. Experiencias en foco* (pp. 17-64). Ediciones Homo Sapiens.

- Nietzsche, F. (2000). *Más allá del bien y del mal. Preludio de una filosofía del futuro* (A. Sánchez Pascual, trad.). Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2006). *Crepúsculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo*. Alianza Editorial.
- Radi, B. (2014). *Sobre la perspectiva de géneros en la universidad* [ponencia]. Jornadas Interdisciplinarias de género "Degenerando Buenos Aires", Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/blas.radi/2>
- Radi, B. y Pagani, C. (2019). La Educación Sexual integral como tecnología Cisnormativa. *Avatares Filosóficos*, (6), 137-143. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatares/article/view/3684>
- Ricoeur, P. (1990). *Freud: una interpretación de la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Scasserra J., Grotzs E. y Maliza A., (2022). La ESI, las didácticas y la formación docente en la universidad: reflexiones y escenas del currículum en acción. En G. Morgade, (comp.), *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal. Experiencias en foco* (pp. 74-160). Ediciones Homo Sapiens.

Análisis crítico del discurso en el proceso pedagógico de lecto-escritura*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a7>

Pablo Emilio Cruz Picón

Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), Bucaramanga, Colombia
pcruz553@unab.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-2548-4657>

Lady Jazmin Hernández Correa

Universidad ECCI, Medellín, Colombia
ladyj.hernandezc@ecc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-5399-3849>

Christian José Barajas Archila

Secretaría de Educación de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia
ramonero_1986@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6779-5280>

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo plantear una revisión literaria del Análisis Crítico del Discurso (ACD) como estrategia pedagógica para mejorar procesos de lecto-escritura en el terreno educativo. La metodología fue cualitativa, enmarcada en el tipo hermenéutico interpretativo-comprensivo. Los resultados arrojaron que el ACD connota la realización de inferencias, razonamientos, comparaciones, argumentaciones, deducciones, críticas, estimaciones, explicaciones, entre otras, que son vitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se concluyó que los procesos de lectura y escritura son dinámicos y esenciales en el desarrollo holístico del sujeto, pues contribuyen a la comprensión del contexto circundante, esa realidad se percibe con perspectivas sociopolíticas. De manera análoga, fortalece las funciones cognoscitivas, desarrollando la autonomía, creatividad, criticidad, tonificación de la concentración y atención.

Palabras clave: análisis literario; discurso; lectura; escritura; escuela.

* Cómo citar: Cruz Picón, P. E., Hernández Correa, L. J. y Barajas Archila, C. J. (2023). Análisis crítico del discurso en el proceso pedagógico de lecto-escritura. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 145-159. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a7>

Recibido: 9 de junio de 2022.

Aprobado: 4 de octubre de 2022.

Critical Discourse Analysis in the Pedagogical Process of Reading and Writing

ABSTRACT

This study aims to provide a literature review of Critical Discourse Analysis (CDA) as a pedagogical strategy to enhance reading and writing processes in the educational field. The methodology employed was qualitative, framed within the hermeneutic interpretive-comprehensive type. The results revealed that CDA involves making inferences, reasoning, comparisons, arguments, deductions, criticisms, estimations, explanations, among others, which are crucial in the teaching and learning process. It was concluded that reading and writing processes are dynamic and essential for the holistic development of individuals, as they contribute to the understanding of the surrounding context, which is perceived through sociopolitical perspectives. Similarly, they strengthen cognitive functions, fostering autonomy, creativity, critical thinking, and the enhancement of concentration and attention.

Keywords: literary analysis; discourse; reading; writing; school.

Análise crítica do discurso no processo pedagógico de leitura e escrita

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar uma revisão literária da Análise Crítica do Discurso (ACD) como estratégia pedagógica para melhorar os processos de leitura e escrita no campo educacional. A metodologia utilizada foi qualitativa, enquadrada no tipo hermenêutico interpretativo-compreensivo. Os resultados demonstraram que a ACD envolve a realização de inferências, raciocínios, comparações, argumentações, deduções, críticas, estimativas, explicações, entre outros, que são vitais no processo de ensino e aprendizagem. Concluiu-se que os processos de leitura e escrita são dinâmicos e essenciais para o desenvolvimento holístico do indivíduo, pois contribuem para a compreensão do contexto circundante, sendo percebidos com perspectivas sociopolíticas. Da mesma forma, fortalecem as funções cognitivas, desenvolvendo autonomia, criatividade, criticidade, tonificação da concentração e atenção.

Palavras-chave: análise literária; discurso; leitura; escrita; escola.

Introducción

Los orígenes de los estudios críticos del discurso se remontan a la retórica clásica aristotélica y las formas persuasivas del razonamiento (actos del habla) que buscan lo probable o verosímil en el argumento. En contraste, en el siglo XX la lingüística de De Saussure (2004), la sociolingüística de Labov (1960), la orientación lingüística antropológica de Dell Hymes (1964), la semiótica estructural de Umberto Eco (1976), el pragmatismo lógico y semántico del lenguaje en Peirce (1965), la teoría de la argumentación (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1994) y las ciencias cognitivas, han orientado la visión del marco discursivo hacia un terreno cultural y sociopolítico.

El carácter crítico se vincula a los antecedentes filosóficos, sociológicos e históricos que incluyen los aportes de Habermas (1987) y, con él, los desarrollados en la Escuela de Frankfurt, las reflexiones de Foucault (1992; 2005), la lingüística-filosófica de Wittgenstein (1921), el sociólogo Bourdieu (1997; 2009) y el pedagogo latinoamericano Freire (2002), entre otros pensadores, han formulado relaciones entre conocimiento, discurso y poder (lenguaje y sociedad), dado que en el ACD se vislumbra estructuras concretas de cómo se reproduce el poder, en particular, cuándo los discursos reproducen formas abusivas de poder. Concibe la prelación que tiene en este arquetipo de análisis instituir lo que Van Dijk (2016) denomina la triple interfaz: discurso-cognición-sociedad (Pardo, 2012).

La educación, inmersa en este nuevo mar de complejidad (pandemia) y oleaje globalizador neoliberal (procesos socioeconómicos), tiene la necesidad de formar estudiantes críticos y con disposición sociopolítica. En consecuencia, la educación requiere suministrar un aprendizaje significativo en los procesos de lecto-escritura para comprender el mundo, apropiarse del lenguaje y valorar el sentido de lo que se hace y vive (Alisedo et al., 2004). Tanto la lectura como la escritura necesitan encaminarse hacia una ejercicio emancipador y crítico (Freire, 2002). Por su parte, Van Dijk (2016) entiende los procesos de lectura y escritura como abordar un barco, el cual lleva no a distinguir códigos, sino asimilar de manera crítica aquello que se está leyendo.

De la misma forma, la lectura tiene una gran categoría en el proceso de desarrollo y maduración académica. Esta constituye un puente para el aprendizaje, empoderamiento de habilidades cognitivas, adquisición cultural y aprendizaje significativo (Marín, 2013), mejora las socializaciones humanas, enriquece las afinidades personales, facilita la exposición del propio pensamiento y viabiliza el razonamiento objetivo (Lomas, 2002).

Tanto la lectura como la escritura se convierten en el ineluctable escenario pedagógico para el conocimiento, en virtud de que en estos procesos se obtiene la capacidad de racionalizar, analizar, crear, soñar una idea y, lo más

sustancial, la posibilidad de expresarse con facilidad. Estas habilidades que se adquieren ayudan a dilucidar mejor el mundo lindante (Pérez y Roa, 2010). La comprensión crítica y constante redacción de textos (reseñas, epítomes, ensayos, informes, tesis, proyectos, monografías, entre otros) serán siempre el punto de convergencia en las exigencias del mundo actual. Reconocer un texto en su contenido, propósito y sentido global, posibilita al sujeto enfrentarse a ese mundo cambiante, volátil, multívoco y complejo (Cassany, 1999). Asimismo, en consonancia con Bruner (2007), obtener el significado crítico de un texto y materializarlo en un escrito es uno de los caminos que permiten en grado sumo, tomar la distancia necesaria para evaluar la realidad política, social y cultural de un “Estado-nación”. Por ende, abordar de carácter reflexivo un discurso textual es una pericia solicitada en la actualidad, como categoría significativa de aprendizaje.

Investigaciones pedagógicas hincadas en la pedagogía crítica del brasileño Freire y desde la sistematización analítica de Van Dijk, mencionan que las disciplinas del saber conjugadas con el proceso de lectura y escritura crítica coadyuvan al sujeto en la intelección autónoma de conocimientos y contextos sociales. Desde este marco de pensamiento, resulta evidente la complejidad del abordaje crítico del discurso; su funcionalidad subyace en la visión sociopolítica de la realidad, lo cual indica una visión más humanista (pedagogía transformadora) del entorno.

Otras investigaciones confluyen en considerar el ACD como un campo promisorio para la educación, en la medida en que favorece al desarrollo de habilidades descriptivas, explicativas, analíticas e interpretativas para elucidar las relaciones entre el lenguaje, didáctica y mundo (Moreno, 2016; Salvatierra, 2021).

Un estudio desarrollado por Rodríguez (2007), plantea que la lectura y la escritura desde el ACD son procesos cognitivos. El maestro debe suscitar el manejo de estrategias epistémicas y metacognitivas en los educandos. El desarrollo en procesos de lecto-escritura como habilidades lingüísticas-críticas necesitan de asesoría y observación directa del maestro. Por su parte, Morales (2021), con su investigación de carácter cualitativa y hermenéutica, menciona que uno de los fines de la educación es la transformación social del hombre. En este aspecto, la enseñanza y aprendizaje debe erigir un pensamiento sistémico, sociocultural y político. Sin embargo, el individuo es atraído por los medios masivos de información postergando la trascendencia del hábito de lectura y escritura (González, 2015).

Es así como el contexto sociopedagógico del presente estudio ha identificado que los educandos necesitan desarrollar de modo constante la lectura y la escritura crítica. Para reflexionar el problema anterior, se propone concientizar

al lector (investigadores, maestros, psicopedagogos, estudiantes, entre otros) en el menester de abordar la lectura y la escritura con criticidad para así generar un cambio efectivo en el espacio escolar mediante la arista del ACD. El objetivo general de la disertación es plantear una revisión literaria del Análisis Crítico del Discurso (ACD) como estrategia pedagógica para mejorar procesos de lecto-escritura en el terreno educativo.

De acuerdo con el análisis previo, desde el diagnóstico que se propone la pregunta que orientará la acción pedagógica: ¿de qué manera el ACD puede fortalecer los procesos de lectura-escritura en el ámbito educativo? Con la literatura revisada (antecedentes), se plantean la siguiente hipótesis: el ACD como herramienta lingüística, exploratoria y analítica puede incidir de forma positiva en los procesos de lecto-escritura en la esfera educativa. En suma, la relevancia del artículo radica en la oportunidad de contar con evidencia teórica para identificar congruencias del ACD en el perímetro socio pedagógico y político.

Marco teórico

¿Qué es el análisis crítico del discurso?

El marco proyectivo analítico del ACD (sistemático e investigativo sobre el discurso) analiza los textos y el habla en el contexto social y político de un espacio determinado (Adamini, 2016). El ACD, tal como se le suele designar en concisión, tiene como propósito fundamental examinar los textos y el habla con timbre sociopolítico donde prime el carácter crítico del observador (Van Dijk, 1999). El lingüista holandés comprende el ACD como la ideología, el contexto y conocimiento. Su contigüidad sociocognitiva plantea relacionar el discurso entre la sociedad y la cognición.

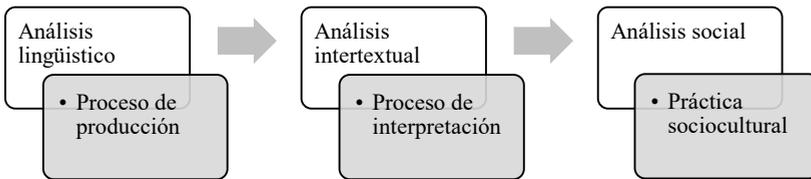
Los analistas del discurso pretenden reflexionar sobre su papel en la sociedad y vida política, de modo que son sujetos dinamizadores, autónomos y críticos de la realidad sociopolítica de un contexto; autocríticos, emprendedores, líderes que no se contentan con una lectura del texto superficial, sino que su profundidad intelectual radica en la visión sociopolítica de la realidad. El ACD promueve el pensamiento crítico, orientado hacia la visión analítica del entorno, empero, si se compara con la visión acrítica del marco textual, existe un alejamiento de esta habilidad tan exigida en el presente siglo. Siguiendo este hilo conductor, se puede pensar que si el discurso es comunicativo, la lectura como proceso revelador de significados y sentidos reales en el discurso es un pilar pedagógico. De forma similar, la pertinencia del ACD es una pauta lectora aplicable a los discursos orgánicos multidisciplinares del conocimiento. Dicho lo anterior, es palpable que el (ACD) tiende a un sentido pragmático, epistémico, semiótico y hermenéutico del entorno (Moral, 2018).

Dimensiones y análisis del discurso

Van Dijk (1999) plantea el discurso como una índole estructural de uso lingüístico y lo reduce a un suceso dialógico verbal que presenta tres dimensiones: el uso del lenguaje, la cognición e interacción social. En la primera dimensión, el lector debe considerar los aspectos de la sintaxis y la gramática que, si bien pueden analizarse por separado, deben integrarse en las dimensiones contextuales y cognitivas. El discurso es interpretado con estilo totalizante, lo que se denomina macro-estructuras semánticas; éstas ayudan a darle un sentido global al texto. Desde otro plano teórico, la analogía de la microestructura (relación y cohesión entre oraciones textuales) visibiliza la macroestructura. La conjugación e integración se conoce como análisis lingüístico del discurso derivando aspectos semánticos, morfológicos, sintácticos, entre otros rasgos.

Después aparece la dimensión cognitiva, donde es primordial la habilidad interpretativa por parte del lector para movilizar los recursos discursivos: estilo, género literario, contexto histórico, entre otros aspectos. Como cierre de la idea, el plano sociopolítico es el punto final de cohesión analítica. En la figura 1 se sintetiza el proceso:

Figura 1. Dimensiones y Análisis del Discurso



Fuente: Van Dijk (2016).

La figura anterior exhibe las dimensiones y análisis del discurso orientada en tres elementos fundamentales, a saber: la descripción como herramienta lingüística que determina qué sentidos (identidades, acciones y representaciones) movilizan el texto desde de su particular organización literaria. Detrás, se denota la parte interpretativa en alusión a la esfera de análisis intertextual, donde se establecen los recursos discursos (estilos, géneros y disertaciones). Por último, la explicación como análisis sociopolítico del texto.

Metodología

Para el desarrollo de este estudio, la revisión de la literatura utilizó como método el cualitativo, enmarcado en el tipo "hermenéutico interpretativo-comprensivo", el cual permite identificar, interpretar, comprender, evaluar y sintetizar el cuerpo de conocimientos científicos derivados por investigadores, académicos

o prácticos, en conjunto, posibilita profundizar significados, dar amplitud al rasgo investigativo, proporciona riqueza interpretativa y contextualiza el fenómeno analizado (Hernández-Sampieri et al., 2014).

El enfoque de esta investigación envuelve la recolección de información a partir de miradas y posturas teóricas-conceptuales (nociones, axiomas y aportes) sobre las categorías analíticas señaladas: ACD y procesos lecto-escritores. Así, se agregaron algunos criterios de inclusión:

- Estudios empíricos del tipo de investigación, título, resumen o palabras clave tratadas en la investigación.
- Estudios desarrollados en ámbitos educativos.
- Documentos (libros clásicos) en torno a la temática planteada.
- Artículos científicos en línea.
- Tiempo de Publicación de los artículos (últimos diez años). En prioridad del 2015 al 2021.
- Artículos escritos en español.

El motor de búsqueda fue Google Académico, ponderando revistas científicas indexadas en Ebsco, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Dialnet (Universidad de la Rioja), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y educación (Reice), Sistema regional de información para revistas científicas (Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM)-Latindex y base de datos bibliográfica Web of Science-Scopus.

A partir de ello, se obtuvo una primera lista de setenta y seis documentos. Luego de la lectura de cada artículo, se excluyeron aquellos que no cumplían todos los criterios de inclusión, eliminando copias y filtrando datos.

Para esta investigación, se identificaron un total cuarenta y cuatro trabajos. Esta investigación incluye veintidós libros, trece artículos en revistas indexadas, dos tesis doctorales y una de maestría, y seis trabajos de otras fuentes. Para el análisis de los artículos, se trabajó con la técnica “registro documental”, instrumento “reseña analítica” y tablas dinámicas de Excel. Esto permitió organizar y trazabilizar los datos en función a las categorías analíticas delineadas y así revelar subcategorías o propiedades, a su vez, diseñar preguntas orientadoras. En tal sentido, Hoyos-Botero (2010) expresa que la investigación documental como procedimiento científico-académico tiene como objetivo obtener un

conocimiento crítico-reflexivo sobre un fenómeno determinado. La técnica de reseña analítica identifica y sintetiza los descriptores, aportes, métodos, resultados y conclusiones más relevantes de un estudio precedido. Las etapas metódicas fueron determinadas en la tabla 1:

Tabla 1. Fases metodológicas

Etapas				
Preparatoria	Interpretativa-hermenéutica	Comprensiva	Evaluativa	Sintética
Criterios de inclusión en documentos indexados.	Análisis teórico fundamental en el estado del arte.	Comprensión de significados y realidades.	Comprobación de datos científicos-académicos.	Trazabilizar, sintetizar y resignificar la información.

Fuente: Hernández-Sampieri et al. (2014).

Resultados y discusión

Al mapear y clasificar la literatura, surgieron tres categorías: proceso del análisis crítico del discurso en el contexto educativo; pedagogía crítica y análisis crítico del discurso; y análisis crítico del discurso en proceso de lecto-escritura.

Proceso del análisis crítico del discurso en el contexto educativo

Los trabajos agrupados en esta categoría simbolizan aquellos encauzados en la influencia teórica-práctica entre el ACD y contexto educativo. Se incluye referencias previas del 2012 al 2015, dado que su contenido pudo relacionarse con el tema.

A mediados de 1960 es cuando florecen la gramática del texto (GT) y el análisis del discurso (AD). Estas disciplinas nacen como respuesta a una lingüística de Saussure, Bloomfield y Chomsky cada vez más teórica y distante del pragmatismo semiótico. En efecto, el AD pretende correlacionar la teoría con la *praxis* (constructos sociales). En 1978, Halliday propone la Lingüística Funcional Sistémica (GFS), en la que expone las vertientes formales y funcionales del lenguaje en términos de interacción social (Soler, 2012).

Su posición axiomática sustenta que cada interacción intuye tres horizontes: textual, interpersonal y situacional. Estos esbozos van a ser el sostén para el desarrollo ulterior de la lingüística crítica y el ACD. El avance y consolidación del ACD como fundamento metodológico-teórico trasciende en otras disciplinas, a saber: antropología, etnografía, filosofía pragmática, filología, sociología, etno-metodología y la sociolingüística. A lo largo de los años, el ACD se ha posicionado como un horizonte teórico, analítico y aplicativo del discurso.

Al parecer, un aspecto cardinal del mencionado supuesto radica en el hecho de su carácter social, en otro lenguaje, percibir el discurso con criticidad para identificar los modos coercitivos (mecanismo de poder) y así el individuo pueda inferir conclusiones de su realidad sociopolítica.

Por tal razón, el ACD en educación propicia el abordaje problémico de la comprensión y escritura del contexto. Con este se pueden vislumbrar los aspectos sociales, políticos y económicos de los textos seleccionados en planes lectores y textos seleccionados. El ACD lía la realización de inferencias, razonamientos, comparaciones, argumentaciones, deducciones, críticas, estimaciones y explicaciones, entre otras, que son vitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las técnicas de subrayado y resumen analítico (pilares metódicos) permiten focalizar las ideas principales, los argumentos que las soportan, la coherencia entre ellas, los errores y contradicciones.

En su tesis doctoral, Román (2015) recalca que la educación no es algo aislado del contexto histórico, económico, político, cultural y social en que se desenvuelve, de hecho, la educación es más bien un reflejo de lo que somos como sociedad y lo que se quiere de la misma. Por eso, el objetivo de la educación es igual de intrincado a la esfera social en la que se vive. Igualmente, la pedagogía debe gestionar, promover y desarrollar en el estudiante una postura crítica de su realidad (García, 2021).

Esta parte de la revisión se visualiza un tránsito en la relación del ACD y su rol en el ámbito educativo, revelando su influencia positiva para la formación totalizante del educando. Los argumentos de la literatura apuntan a focalizar en recursos analíticos y críticos como pinos sistemáticos (epistémicos y cognitivos) para un diálogo más acertado con el texto.

Pedagogía crítica y Análisis Crítico del Discurso

En el pensamiento latinoamericano, Freire sería un pilar inspirador de la corriente pedagógica crítica con sus aportaciones teóricas influenciadas por la Escuela de Frankfurt, en especial con los aportes de Adorno, Marcuse, Horkheimer y Habermas, que cooperaron en teorías de autores como Giroux y McLaren. La pedagogía del educador brasileño es catalizadora para la transformación del sujeto en su entorno sociocultural y político. Es un movimiento humanizante, emancipador y esperanzador que se resiste a la pedagogía bancaria. Barragán et al. (2018), consideran que la pedagogía crítica ve la educación como una práctica política sociocultural. En efecto, el ideal educativo consiste en obtener un proceso continuo que transforme de manera “crítica-reflexiva” el entorno del sujeto. Este carácter holístico y transformador connota el desarrollo de habilidades para cultivar el “aprender a aprender” (aprendizaje autónomo).

La consolidación de este rumbo educativo definida en los axiomas anteriores requiere englobar lo que se está haciendo tanto en el plano pedagógico como en el contexto social. En este sentido, la meta educativa es formar un ciudadano participativo enmarcado en justicia social, alteridad, otredad e inclusión. Por tal circunstancia, es imprescindible abarcar el ambiente en el cual se desarrolla el ser humano, un contexto complejizado por las luchas de poder. Pero ¿qué significa que el sujeto esté coligado y comprendido desde las luchas del poder? La lengua es una conexión del individuo con el mundo social, así en los procesos dialógicos se puede dar una yuxtaposición socio-cognitiva con la realidad sociopolítica. Si el objeto de la pedagogía crítica es la liberación (emancipación) de la opresión, desde el despertar de la conciencia crítica, involucra trasladar la práctica pedagógica a terrenos históricos, contextos sociales y relaciones culturales.

Con el ACD, la pedagogía crítica planteada por Freire puede tener un sustrato orientado en el reconocimiento, empoderamiento y participación política mediante el proceso analítico del discurso. La transformación social es un primer paso para poder ligar el ACD con la pedagogía crítica, a razón de que dicho cambio activa el saber sociopedagógico.

El análisis crítico del discurso en proceso de lecto-escritura

En esta categoría se encuentran los trabajos publicados con un foco directo con la relación científica entre la pedagogía crítica y el ACD. Se integra referencias (libros y artículos clásicos) previas de 1999 al 2014, dado que su contenido pudo relacionarse con el tema y respalda al entendimiento de los aportes teóricos de la temática. Por tanto, al analizar los datos se obtiene que la lectura y escritura son formas indispensables de aprendizaje autónomo. En este marco de ideas, la lectura debe tener una finalidad, bien sea como disfrute, para buscar una información concreta o para seguir instrucciones y realizar una determinada actividad (Van Dijk 1999; Solé, 2011) Asimismo, Lerner (2001) exterioriza que leer es adentrarse en otros mundos posibles, indagar en la realidad para asimilar mejor, distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a la realidad.

Ferreiro y Teberosky (2005) pregonan que el individuo y su desarrollo cognitivo requiere acentuarse en la lectura crítica de diversidad de textos y en función a la pluralidad de ópticas metalingüísticas. De modo que, su *praxis* precisa enfocarse en la búsqueda significativa y coherente de significados contextuales (comprensión global del texto y su dependencia con el mundo). Ferreiro (2006) insiste que la lectura no es solo una apropiación de reconocimientos estructurales: códigos (letras, signos y símbolos lingüísticos), sin significados y funcionalidad pragmática. La lectura trasciende a la competencia y se materializa en la creación como medio de expresión (Serrano, 2014).

De lo anterior surge una pregunta: ¿cómo se relaciona el análisis crítico del discurso en los procesos de lectura y escritura? La lectura es una acción práctica que se fundamenta en el día a día, a través de ella, el individuo hace comparaciones de las cosas que lee y desde ahí trata de descifrar la realidad metalingüística. Además, la lectura está radicada en la función semiótica y comprensiva de letras y reglas léxicas. La lectura es un proceso comprensivo de la información manifestada en contexto y transmitida mediante códigos lingüísticos (Arnáez, 2009; Tabash, 2012). Por otra parte, la escritura es un sistema representativo y semiótico (Pognante, 2006). Así, la escritura y lectura puede instituirse en cuatro componentes básicos, expuestos en la tabla 2:

Tabla 2. Componentes básicos de lectura y escritura

Componentes básicos de lecto-escritura			
Literal	Crítica	Inferencial	Analógica
Comprensión y composición de ideas significativas (semántica y sintaxis)	Análisis crítico (procesos de argumentación y redacción)	Extracción y construcción de información explícita intertextual	Relación de procesos literarios en contextos analógicos

Fuente: Pognante (2006).

La lectura no solo proporciona información (conocimiento epistemológico, literario y sociocultural), sino que educa creando hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo, concentración, y recrea, hace gozar, entretiene y distrae. Para añadir, mejora la expresión oral y escrita, haciendo el lenguaje más fluido.

Mediante la lectura se pule y acrecienta el vocabulario, redacción y ortografía. Pero, además, se optimiza el proceso de socialización humana y cultural, posibilitando la reflexión autónoma y crítica de los aspectos que involucran al ser humano. Acorde con Van Dijk (1999), la lectura azuza al asombro (herramienta vital), el pensamiento crítico y el intelecto, desarrollando una postura más global del mundo. Durante la lectura, el lector es protagonista de su propia lectura, nunca un sujeto paciente. En el proceso de lectura, el lector recrea lo que el escritor ha creado para él. La lectura es un proceso de representación semiótica (lingüística y simbólica) de un código lingüístico. Por su parte, la escritura es un arte de expresar y comunicar pensamientos, ideas y vivencias. Este es un sistema o herramienta por medio del cual se plasman un conjunto de pensamientos o palabras mediados con signos, letras o códigos, es un proceso mental y motor realizado por el sujeto.

Por otra parte, el ACD aplicado a los procesos de lecto-escritura puede ser un proyecto multidisciplinar, situado y significativo, pues sería una herramienta

para reforzar realidades sociales como el racismo, noticias políticas, reflexiones sobre discursos políticos, entre otras realidades.

Los procesos de lecto-escritura son herramientas principales que posibilitan pensar y hacer uso racional en la construcción democrática (pensamiento social y civismo) del ser humano. Van Dijk (1999) consideraba que el pensamiento vano es indicio de una ausencia de lectura y escritura. De lo anterior emana una cuestión: ¿por qué es significativo leer y escribir de política, cultura y democracia? y ¿cómo llegar hacerlo?

Si se sigue con el pensamiento del pedagogo latinoamericano Freire y su fijación en los procesos de lecto-escritura como dialécticos y que sintetizan el vínculo entre conocimiento y transformación subjetiva, se deriva que tanto leer como escribir es concebir el mundo de la persona con dignidad y derecho. No obstante, hablar, leer y escribir de política en la actualidad resulta una tarea compleja y matizada, producto, al parecer, del inconformismo e indiferencia social, entre otras razones.

Ahora bien, leer, escribir, y aparece aquí otro tópico: “participar”, son un reto para la escuela, pero es posible cuando se analizan los textos con una valoración epistémica del lenguaje (giro lingüístico crítico) añadido al contexto sociocultural existente. Esto representa una línea discursiva: el vocabulario, la gramática, cohesión y estructura textual, para lo cual se podrán considerar los siguientes aspectos: a. construir identidades, relaciones sociales, conocimientos y creencias; b. en lo referente al vocabulario, fusionar los disímiles dominios, instituciones, prácticas, valores y juicios (estrategias lingüísticas y multimodales articuladas con discursos análogos a problemas sociales nacionales y morales); c. estructura textual (semántica y morfosintaxis); d. Conexiones entre el lenguaje y el campo sociopolítico (ideología y hegemonía del poder).

En este entretendido, derivan recursos didácticos constructivistas para consolidar la lecto-escritura en el aula desde un enfoque crítico, tales como:

- Análisis e interpretación de videos.
- Ejercicios con ilustraciones (viñetas, historietas y secuencias de dibujos).
- Talleres de escritura.
- Debates críticos.
- Investigación y formulación de hipótesis.
- Manejo de base de datos.
- Análisis crítico de textos académicos.

Para que el ACD influya en los procesos de lecto-escritura, deben cumplirse varias condiciones, entre ellas, acercar los problemas prácticos a la realidad y no solo por intereses teóricos-conceptuales, sensibilidad hacia la complejidad de fenómenos sociopolíticos, adecuación a elementos culturales (multiculturalidad), construcción de conciencia social, significados y realidades, humanización pedagógica, interacción dialógica intertextual, reflexionar sobre la acción, la auto-observación como hábito, entre otras circunstancias.

Conclusiones

El presente estudio determinó las siguientes conclusiones: en primer lugar, se cumplió el objetivo planteado porque se comprendió que los aspectos del análisis crítico del discurso son una posibilidad para una mejora de los procesos de lectura y escritura.

A partir del estado del arte se determina que la lecto-escritura es dinámica y fundamental en la configuración del sujeto, porque ayuda a explicar una realidad. Esa situación debe ser vista desde apreciaciones sociales, políticas que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico. La estrategia sociopedagógica del ACD para el fortalecimiento de los procesos de lecto-escritura en la escuela fragua dichos procesos en herramientas intelectuales esenciales, estructuradas y que contribuyen en la construcción de conocimiento, dado que vigoriza las funciones cognitivas, desarrollando la autonomía, creatividad y estimulando la concentración y atención.

Finalmente, el reto de la gestión educativa en los procesos de lecto-escritura es axiomático. Leer y escribir no supone solo procesos cognitivos, lingüísticos y biológicos, sino que también entraña un ejercicio crítico de la realidad socio política. El mundo está en constante devenir, por esa gnosis es necesario adaptarnos a las nuevas formas del discurso para proporcionar significado a los menús dialógicos y formales.

Se sugiere generar acciones para promover actividades pedagógicas y didácticas en beneficio del desarrollo crítico y literario. Para ello es forzoso que los aspectos curriculares se enfoquen en ámbitos sociales, políticos y culturales de los agentes del proceso formativo. De igual modo, es trascendental ofrecer espacios académicos que incentiven, promuevan y hagan seguimiento a los procesos de lecto-escritura.

Referencias

Adamini, M. (2016). Aproximaciones al análisis del discurso en los estudios identitarios. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 6(1), https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs_v06n01a06

- Alisedo, G., Melgar, S. y Chiocci, M. (2004). *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Ediciones Paidós.
- Arnáez Muga, P. (2009). La lectura y la escritura en educación básica. *Educere*, 13(45), 289-298. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614572004>
- Barragán, E., Carabajo, I. y Quinto, E. (2018). Pedagogía crítica. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2(3), 465-478. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6796745>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2009). *La eficacia simbólica*. Editorial Biblos.
- Bruner, J. (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Ediciones Paidós Ibérica.
- De Saussure, F. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Editorial Gedisa.
- Dell Hymes (1964). *El lenguaje en la cultura y sociedad*. Universidad de Pensilvania Press.
- Dijk, V. (1999). *Ideología*. Editorial Gedisa.
- Dijk, V. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222. <http://revistas.uach.cl/index.php/racs/article/view/871>
- Eco, U. (1976). *Tratado de Semiótica General*. Editorial Lumen.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121724001>
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta.
- Foucault, Michel (2005). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza Materiales.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, F. (2021). El reto inter y transdisciplinar de la escuela en la sociedad actual. *Lenguaje*, 49(1), 226-230. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v49i1.9856>
- González, M. (2015). *Las redes sociales y su incidencia en la forma en que los jóvenes se comunican y utilizan la lengua: perspectiva de los docentes de lenguaje y comunicación* [tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136443>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Taurus.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Hoyos-Botero, C. (2010). *Un modelo para la investigación documental. Guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Señal Editora.
- Labov, W. (1960). *La sociolingüística*. Universidad de Pensilvania Press.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, P.C. (2002). *Cómo hacer hijos lectores*. Ediciones Palabra.
- Marín, D. E. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar*. Ministerio de Educación Nacional.

- Moral, J. (2018). Entre semiótica y hermenéutica analógica. *En-claves del pensamiento*, 12(24), 84-105. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2018000200084&lng=es&tlng=es
- Moreno, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima*, (25), 129-148. <https://doi.org/10.14482/zp.25.9799>
- Morales, F. (2021). La calidad de los procesos de enseñanza de la lectoescritura en Colombia: entre concepciones y prácticas. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 2(8), 258-272. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v2i8.61>
- Pardo, N. (2012). Análisis crítico del discurso: conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 41-62. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/447
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Secretaría de Educación Distrital.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1994). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*. Gredos.
- Pognante, P. (2006). Sobre el concepto de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 65-97. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545086003>
- Peirce, C. S. (1965). *Collected papers*. Harvard University Press.
- Rodríguez, A.N. (2007). Lectura crítica y escritura significativa: acercamiento didáctico desde la lingüística. *Laurus*, 13(25), 241-262. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111479012>
- Román, B. (2015). *Análisis Crítico del Discurso Educativo del Currículo y la Prueba de Selección Universitaria chilena. Entrecruzando discursos con consecuencia social* [tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio Institucional. <https://www.tdx.cat/handle/10803/393961>
- Salvatierra, L. (2021). El análisis del discurso en el campo comunicación/educación: aportes y estrategias de articulación. *Actas de Periodismo y Comunicación Social*, 7(1). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/127674>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Soler, S. (2012). Análisis crítico del discurso y educación. Una interrelación necesaria. En S. Soler (ed.), *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 131-160). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/lenguaje_y_educacion_perspectivas_metodologicas_y_teoricas_para_su_estudio
- Tabash, N. (2012). La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita. *Revista de Lenguas Modernas*, (12), 211-239. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9479>
- Wittgenstein, L. (1921). *Tractatus Logico-philosophicus*. Alianza Editorial.

La educación intercultural indígena Yanakuna nivel preescolar. Una estrategia de resistencia*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a8>

Wilder Perafán Chilito

Universidad de Cuauhtémoc, Aguascalientes, México

wilder.perafan@ucpass.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8848-995X>

RESUMEN

La educación inicialmente fue realizada con el fin culturizarlos en valores nacionales, conllevando a la pérdida de la identidad indígena, en las décadas 70 y 80 los movimientos indigenistas iniciaron un proceso de apropiación de la etnoeducación y de esta manera se implementan los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC). La investigación caracterizó la praxis educativa que implementa las comunidades Yanakunas en el Huila, en el nivel preescolar en relación con los ciclos de vida. En la metodología se hizo una integración con propuestas indígenas como el cultivo, crianza y siembra de la sabiduría y conocimientos (CCRISAC) y la tradicional con un enfoque cualitativo de diseño etnográfico, como una oportunidad de fortalecer las epistemes indígenas, se realizaron entrevistas, conversatorios, observación y revisión documental. En la caracterización de los cuatro senderos pedagógicos, Sabiduría ancestral, Procesos Políticos Organizativos, Territorio Pedagógico, Producción de Conocimiento, se reconocen prácticas tradicionales que ayudan a revitalizar el conocimiento propio de la cultura Yanakuna como el idioma, la danza, rituales, alimentación, formas de organización, elementos que dan identidad a esta minoría étnica, en efecto es fundamental transmitirlo a los niños que ingresan en este grado de preescolar para asegurar la pervivencia cultural, por otro lado, es vital seguir profundizando en investigaciones que sirvan de insumo para la construcción de material didáctico acto para la enseñanza en las instituciones étnicas.

Palabras clave: currículo indígena; preescolar; intercultural; idioma nativo; investigación.

* Cómo citar: Perafán Chilito, W. (2023). La educación intercultural indígena Yanakuna nivel preescolar. Una estrategia de resistencia. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 161-189. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a8>

Recibido: 11 de marzo de 2022.

Aprobado: 3 de septiembre de 2022.

Yanakuna Indigenous Intercultural Education at the Preschool Level. A Strategy of Resistance

ABSTRACT

Education was initially carried out in order to educate them in national values, leading to the loss of indigenous identity, in the 70s and 80s the indigenist movements began a process of appropriation of ethno-education and in this way the Community Educational Projects are implemented (PEC). The research characterized the educational praxis implemented by the Yanakunas communities in Huila, at the preschool level in relation to life cycles. In the methodology, an integration was made with indigenous proposals such as the cultivation, breeding and sowing of wisdom and knowledge (CCRISAC) and the traditional one with a qualitative approach of ethnographic design, as an opportunity to strengthen indigenous epistemes, interviews, conversations, observation and documentary review. In the characterization of the four pedagogical paths, Ancestral Wisdom, Organizational Political Processes, Pedagogical Territory, Production of Knowledge, traditional practices are recognized that help revitalize the knowledge of the Yanakuna culture such as language, dance, rituals, food, forms of organization, elements that give identity to this ethnic minority, in fact it is essential to transmit it to children who enter this grade of preschool to ensure cultural survival, on the other hand, it is vital to continue deepening research that serves as input for the construction of educational material act for teaching in ethnic institutions.

Keywords: indigenous curriculum; preschool; intercultural; native language; research.

Educación intercultural indígena Yanakuna em nível pré-escolar. Uma estratégia de resistência

RESUMO

A educação foi realizada inicialmente com o intuito de educá-los em valores nacionais, levando à perda da identidade indígena, nas décadas de 70 e 80 os movimentos indigenistas iniciaram um processo de apropriação da etnoeducação e desta forma os Projetos Educativos Comunitários são implementados (CEP). A investigação caracterizou a práxis educativa implementada pelas comunidades Yanakunas da Huíla, ao nível da pré-escola em relação aos ciclos de vida. Na metodologia, foi feita uma integração com propostas indígenas como o cultivo, criação e sementeira de saberes e saberes (CCRISAC) e a tradicional com abordagem qualitativa de design etnográfico, como oportunidade de fortalecer epistemes indígenas, entrevistas, conversas, observação e revisão documental. Na caracterização dos quatro caminhos pedagógicos, Sabedoria Ancestral, Processos Políticos Organizacionais, Território Pedagógico, Produção do Conhecimento, são reconhecidas práticas tradicionais que ajudam a revitalizar os saberes da cultura Yanakuna como a língua, a dança, os rituais, a alimentação, as formas de organização, elementos que dão identidade a esta minoria étnica, de facto é imprescindível transmiti-la às crianças que ingressam neste ano de pré-escola para garantir a sobrevivência cultural, por outro lado, é vital continuar aprofundando pesquisas que sirvam de insumo para a construção de ato material educativo para o ensino em instituições étnicas.

Palavras-chave: currículo indígena; pré-escolar; intercultural; língua nativa; pesquisa.

Introducción

La investigación en educación es una herramienta nueva que ha permitido llevar de la práctica a la teoría y viceversa, en la actualidad hace necesario que el docente tenga ciertas competencias investigativas pues, su labor no se reduce únicamente a impartir unos conocimientos en abstracto, de otro lado encontramos la educación en contextos indígenas con sus matices particulares como la cultura, identidad, cosmovisión e interculturalidad, que invita a desaprender lo tradicional y las diversas corrientes pedagógicas tradicionales, ello requiere tener una óptica diversa y comprender la riqueza cultural que tiene Colombia, entender otra postura epistemológica que siempre estuvo allí vista de forma indiferente, relegada por la cultura dominante, discriminada en algunas ocasiones.

La presente investigación tuvo como fin caracterizar los procesos educativos que se vienen desarrollando en dos Instituciones Educativas Indígenas Yanakunas en el departamento del Huila, en relación con los ciclos de vida, desde la óptica interculturalidad basado en la integración de currículo que responde a las necesidades del contexto rural e identidad indígena pues, los actuales modelos educativos privilegian la cultura mayoritaria permitiendo la pérdida de saberes y costumbres milenarias vitales para mantener el legado cultural, ello requiere de enormes esfuerzo del personal docente indígena y las autoridades tradicionales para implementar Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) como una estrategia de resistencia cultural y social.

La interculturalidad es abordada como elemento central del currículo, se concibe como un diálogo horizontal de saberes, de no discriminación, ni privilegio de una epistemología sobre otra, debido a que estas instituciones la formación es pública y acuden diversos sectores como campesinos rurales, desplazados, afros e indígenas. Asimismo, se concibe como educación propia, es planeada producto del diálogo con la comunidad indígena donde participan diversos actores vitales como mayores, médicos tradicionales, parteras, líderes, mujeres, jóvenes y niños; ahí se privilegia prácticas y saberes ancestrales, el idioma, fiestas tradicionales, que refuerzan la identidad de los escolares.

En el presente estudio se realizó empleando metodologías desarrollado producto de la reflexión de instituciones indígenas como el Cabildo Mayor Yanakuna (CMY) el cual menciona los cultivo, crianza y siembra de la sabiduría y conocimientos (CCRISAC), complementado como metodologías tradicionales como la entrevista y el diario de campo, para lograr construir una investigación objetiva, por otro lado, la investigación se desarrolló en cuatro municipios de la zona sur del Huila, divididos en dos instituciones educativas indígenas (Pachakuty y Runa Yanakuna).

Los resultados evidenciaron que la población indígena yanakuna acude a los centros de formación etnoeducativos, los cuales la desarrollan en cuatro senderos pedagógicos, privilegiando prácticas y saberes propios, epistemologías desarrolladas al interior de sus estructuras organizativas, los Yanakunas definen siete ciclos de vida que van desde el momento de la preconcepción hasta la muerte, en el ciclo donde ingresar al nivel preescolar lo denominan “wawa yana” hacerse niño, la metodología educativa se describió por senderos. El sendero de sabiduría ancestral allí se trabajan las fiestas tradicionales, idioma, historia valores familiares, toda la formación encaminada a fortalecer la identidad cultural; el sendero de procesos políticos organizativos, aquí se fortalecen los valores de liderazgo, autoridad tradicional y mandatos, planes de vida indígena; el sendero apropiación del territorio donde se da conocer los ciclos vitales de la pachamama y se aprende en el entorno natural, se aprende el respeto, economía de reciprocidad y finalmente el sendero producción de conocimiento encaminado a la pedagogía de la pregunta y la articulación con otros sectores de la investigación para producir materiales pedagógico propio para la enseñanza de acuerdo a los usos y costumbres de la comunidad yanakuna.

Finalmente, todo este proceso pedagógico se convierte en un reto pues, desde afuera hay una fuerte impulso de un modelo económico globalizante que busca homogenizar la cultura, que tiene un fuerte impulso en la cultura a través de los medios masivos de comunicación, entonces ellos tienen la única estrategia es la implementación de currículos propios impulsados a través de las instituciones indígenas visibilizadas en los PECs como una estrategia de resistencia, asimismo, visibilizan epistemologías propias que complementan el saber tradicional, debido a que la interculturalidad busca un diálogo horizontal en otros saberes en especial al indígena.

Referentes teóricos

Antecedentes

Hace siglos de imposición cultural, donde se privilegia la cultura mayoritaria, y sin ninguna justificación los pueblos indígenas y sus costumbres y saberes fueron destruidos, exterminados. Este fue un evento propio del “descubrimiento” en el siglo XV, para el español y su episteme, desde la perspectiva indígena fue una época de barbaridad y genocidio, el antropólogo brasileño Darcy (1982) menciona que cerca de 100 millones de indígenas habitaban el territorio que hoy es Latinoamérica. Cerca de 325 años más tarde, solo quedaba el 10% de la población nativa. Ello evidencia el alto grado de mortalidad.

La formación dirigida a la población étnica en el contexto latino inicialmente tenía el fin de enseñarles prácticas culturales de los colonizadores, así ayudando

a perder las características que los hace únicos, quizás con el fin de desarraigarlos del territorio y así evitar reclamos de tierras, y la posible organización de grupos de resistencia, como ya había sucedido en otros países. En este contexto el control y dirección de la educación estaba en mano de la iglesia católica según el concordato de 1887 ella ejercía la formación en dogmas religiosos y más adelante ratificado mediante la Ley 20 de 1974, en la cual el estado y la iglesia se encargan de la promoción de la condición humana de los nativos, más adelante fruto del esfuerzo del movimiento indígena se implementa la formación bilingüe, en Colombia se viene hablando de etnoeducación de los años 80, por otro lado, en el contexto latino hay ciertas similitudes en Ecuador, como expresan Méndez et ál. (2018). Se crea currículo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) uno para cada etnia indígena, pues cada grupo tiene sus particularidades y no se puede hablar de un único currículo étnico.

El currículo indígena sienta las bases en la enseñanza comunitaria es decir planeada desde la óptica donde participan todos, en el rescate de memorias que pueden servir de insumo en la construcción de material didáctico para ser implementado en la praxis pedagógica, es una estrategia de resistencia, surge como una respuesta decolonial (Pérez, 2018) al modelo globalizador que busca homogeneizar la cultura imponiendo estereotipo desde Norteamérica o Europa como sinónimo de moderno y calidad de vida, este currículo nace de la necesidad de afianzar las prácticas y saberes de la comunidad indígena, como una estrategia para fortalecer esas características que los hace únicos y diferentes al resto de población.

Los currículos propios proponen modelos educativos que responden a necesidades y expectativas de las comunidades indígenas, la Ley 115 de 1994 (Ley general de educación en Colombia) y el Decreto reglamentario 804 de 1995 reglamentan la etnoeducación en Colombia, permitiendo a las comunidades plantear su propia propuesta educativas ajustada a la realidad de cada contexto, sin duda ello es un logro para el movimiento indígena, pero a la vez se convierte en exigencias para que el gobierno apoye de manera decidida la investigación, construcción e implementación de mencionados proyectos educativos indígenas. Más adelante denominados (PEC) que tiene como fin dinamizar el proceso cultural y pedagógico.

La elaboración de los (PEC) tiene una tarea muy compleja, por un lado, se basa esencialmente en una exhaustiva investigación para conseguir insumos de la comunidad, relatar historias, costumbres, cosmovisiones, entre otras esenciales para plantear en el currículo, como señalan Méndez et ál. (2018). El docente se convierte en investigador en las diferentes asignaturas, dando estructura y cuerpo a los diferentes ejes articuladores del currículo, entender las diversas

epistemes que permiten comprender el contexto social y natural donde desarrolla la praxis pedagógica, permitiendo un diálogo de saberes con la cultura mayoritaria, que ayuda a construir un currículo intercultural, debido a que modernidad no es posible aislarse las comunidades indígenas cada vez más se mezclan entre colonos y campesinos de la región.

En este proceso de construcción las comunidades indígenas no han recibido el apoyo esperado, por un lado, el docente quien realiza el proceso investigativo no cuenta con el tiempo necesario, pues la carga académica y administrativa absorbe gran parte de su tiempo, asimismo encontrar docentes indígenas con una amplia experiencia investigativa es una tarea compleja, y, por otro lado, si contara con personal externo es difícil desde ópticas diferentes entender las complejas dinámicas étnicas, asimismo no se cuenta con la financiación exclusiva a temas de investigación y construcción de un currículo indígena. Generalmente, esta tarea la realizan el personal docente de las Instituciones Educativas Indígenas, en cortos periodos de tiempo, afectando así la celeridad de la construcción de currículos indígenas.

En el contexto colombiano de violencia interna ha generado un masivo desplazamiento de la población y mucha de ella se ha ubicado en la capital del país, entre ellos más de 14 grupos indígenas (Ramírez, 2020) que por lo general también acceden el sistema educativo, y estos currículos no cuenta con la implementación de áreas o constructos diferenciados que permitan fortalecer cada grupo indígena, asimismo el contexto de formación y experimentación significativamente diferente con el área rural, ello hace necesario en repensar en elaborar currículos interculturales en las grandes urbes debido a que son receptores de niños y jóvenes indígenas, además de ello es importante reconocer los saberes étnicos integrándolos al currículo a la vez que sirve como estrategia para evitar la marginación y discriminación de este tipo de población.

Generar estos espacios de articulación entre la academia y la comunidad es fundamental teniendo en cuenta Bonilla (2018) la identidad cultural, cosmovisión, realizar un intercambio de saberes permitiendo experiencias significativas como una estrategia que permitan convivir en el actual contexto globalizado, además de ello el diálogo permite la expresión espontánea de miembros de la comunidad que tiene un amplio conocimiento en diversos temas ambientales, económicos, sociales, oralidad, cosmovisión que son fundamentales en la construcción de los ejes de las diferentes asignaturas que permite dar vida al (PEC), asimismo, ese saber permite asegurar la pervivencia en la diversidad de las presentes y futuras generaciones indígenas, conservando ciertos rasgos culturales que los hace únicos dando una identidad cada nación indígena presente.

En estas dinámicas se encuentran los estudiantes indígenas Yanakunas en el difícil proceso de construcción de identidad ligada al territorio (Ramírez, 2017), de las decisiones que tomen, el rol y gustos que asuman orientaran en gran parte su futuro, por un lado, estas las prácticas y saberes que los caracterizan y por el otro se encuentra el que ofrece occidente como la música que escuchan, vestido, cultura, asumir con responsabilidad es un reto, entonces la comunidad y la institución tienen la función de preparar el sendero para formar un indígena íntegro con valores que lo caractericen y que de respuestas acertadas al mundo en proceso de globalización, pues, no se puede ocultar, empero debe asumir con responsabilidad las nuevas realidades que ofrece la cultura.

En este sentido solo queda una alternativa desde la escuela es motivar al estudiante desde diversas didácticas propias lograr impactar de manera positiva el amor la identidad indígena como lo expresa Ramírez, (2020) algunas estrategias válidas son la casa del pensamiento un espacio vital de diálogo de saberes donde interactúan aspectos de vida como la cosmovisión, prácticas que dan sentido a la vida, la oralidad donde se da sentido a ciertas expresiones y creaciones donde interactúa el lenguaje nativo y el español, allí también se revive los saberes ancestrales productos de ese diálogo intercultural y finalmente los saberes relaciones la protección de la naturaleza, donde desarrollan patrones diferentes al modelo capitalistas privilegiando la reciprocidad y el intercambio de productos, cuidando así el ambiente, en consonancia realizan intercambio de semillas y prácticas agrícolas que a su vez buscan el uso mesurado del suelo.

Marco teórico

Para esta investigación se tomará como base la concepción “pedagógica propia” que tiene la etnia Yanakuna y los conceptos “interculturalidad”, “intervención educativa intercultural”. En lo que se refiere al componente pedagógico del pueblo Yanakuna el Cabildo Mayor Yanakuna (CMY). En el año 2010 fruto de años de esfuerzo consolidó una base sólida pedagógica, donde plantea una ruta pedagógica de los cuatro senderos: A Sabiduría Ancestral B. Procesos Políticos Organizativos. C. Territorio Pedagógico, D. Producción de Conocimiento (Cabildo Mayor Yanakuna, 2010) Estos senderos producto de una reflexión como caminos para fortalecer las vivencias, la cultura indígena. Estas estrategias involucran a toda la comunidad en el proceso de construcción, validación, apropiación y posterior aplicación, es una estrategia de pervivencia cultural, al mismo tiempo del aprendizaje oficial.

Por las razones anteriormente expuestas, la población campesina, afro de escasos recursos económicos se siente atraída, por ende, los padres de familia realizan el proceso de matrícula. La población indígena tiene claro que el proceso de formación implementado y pensado desde la cosmovisión indígena

permitirá la pervivencia social, cultural y este proceso se puede fortalecer con la población en similares condiciones de discriminación y segregación, además la formación en el sistema tradicional es alienadora del pensamiento, este hecho hace que muchos indígenas, campesinos y afros abandonen sus territorios de origen.

En la elaboración de la propuesta curricular implementada por las instituciones indígenas en la zona sur es necesario construir unas categorías de análisis para poder interpretar el proceso de formación del nivel de preescolar, en este proceso se basó en la propuesta elaborada por el (Cabildo Mayor Yanakuna, 2010) que propone cuatro senderos: A- **Sabiduría Ancestral**, hace referencias la dimensión comunitaria, allí están los saberes de los médicos tradicionales, mayores, niños, mujeres, madre naturaleza donde vive e interactúa el Yanakuna, B- **Procesos Políticos Organizativos**, este hace referencia a los procesos de reivindicación y organización de los pueblos, en ello plasmaron los planes de vida, mandatos, y plan de salvaguarda, allí plasman sus sueños y necesidades vitales de pervivencia de la comunidad estructurando el modelo educativo Yanakuna se denomina el Sistema Educativo Propio Intercultural Yanakuna (SEPIY). C- **Territorio Pedagógico**, es darle apropiación a la palabra, que invita a construir SEPIY es la pedagogía de la pregunta que busca darle vida al territorio. D- **Producción de Conocimiento**, en primer surge como mandato de apropiación con el fin de reconstruir los sueños del pueblo Yanakuna, creación de CIPES que investiguen temas como gobernabilidad, educación, salud, entre otros elementos de la comunidad indígena.

Tabla 1. Senderos del Sistema Educativo Propio Intercultural Yanakuna

Senderos	Descriptor
Sabiduría Ancestral	Rituales, Fiestas propias. sentir, pensar, actuar, cosmovisión, historia del pueblo. Familia, comunidad, pueblo. Idioma propio. Seguridad alimentaria
Procesos Políticos Organizativos	Planes de vida, plan salvaguarda, mandatos
Territorio Pedagógico	Apropiación de la palabra y el territorio. Espacios físicos
Producción de Conocimiento	Investigación, CIPES, producción de material pedagógico propio.

Fuente: Cabildo Mayor Yanakuna (2008).

Nota: resumen con base en la propuesta Cabildo Mayor Yanakuna.

El concepto de interculturalidad, es un proyecto social dirigido a construcción de relaciones sociales nuevas, va más allá de la tolerancia, el respeto, es alternativo, busca implosionar desde el pensamiento indígena, donde lo propio

no pierda su diferencia (Walsh, 2008) y tenga la capacidad de crear nuevas estructuras de pensamiento aportando en la solución de problemas sociales, como el difícil acceso a la educación rural y la discriminación, este elemento busca una relación horizontal en las instituciones educativas indígenas. El currículo es el eje donde se planea los fines educativos y una intervención educativa intercultural busca fortalecer las epistemes indígenas y el currículo oficial (Rapimán, 2019) Realizando una formación que permita un adecuado desarrollo de la comunidad, asegurando mantener las costumbres y tradiciones culturas propias de cada pueblo indígena. Permitiendo una diversidad curricular del estándar oficial establecido por el Ministerio de Educación MEN colombiano.

La investigación es una tarea esencial en la construcción y fortalecimiento de ciertos saberes o paradigmas que se desconocen, ¿por qué indagar? ¿Qué hace necesario desgastar tanta energía en un proceso tan meticuloso?, si no fuera por el beneficio de la comunidad y el fortalecimiento de saberes autóctonos, por otro lado, citando a Méndez et ál. (2018), el docente se ha convertido en investigador, pues el conocimiento yace en la comunidad donde trabaja, y es necesario en la construcción de currículos y actividades didácticas, como señala Polo y Uparela (2016) juegos tradicionales que fortalezcan los valores tradicionales de la comunidad indígena, estas estrategias ayudan a mantener el legado cultural.

Este estudio es esencial porque permitirá profundizar en teorías que ayudan al fortalecimiento de currículo propio y la identidad, como señala Bonilla (2018) es necesario un diálogo entre diferentes actores de la educación para encontrar un consenso y sensibilización para revitalizar la cultura y fortalecer la identidad, además, el diálogo es necesario no solo con la comunidad indígena, citando Quilaqueo y Sartorello (2018) es necesario realizarlo en un ambiente de tolerancia con otros saberes entre lo indígena y occidental logrando así una simetría en el contexto actual. Además, de ello, en la actualidad hay una amplia aceptación de la interpretación y concepción de mundo indígena, contribuyendo así en problemas en soluciones que afectan al mundo occidental.

Esta investigación contribuirá en el ámbito pedagógico dando lineamientos de estrategias y concepciones que ayuden en la construcción de identidad de los adolescentes yanakuna, debido a que analizara el currículo indígena y como desde la educación propia se contribuye en el fortalecimiento de los saberes indígenas como expresa Cruz (2020) fortalece la oralidad y la historia colectiva, que dan sentido a las comunidades étnicas en Colombia, a la vez que estas estrategias propias se pueden llevar a la escuela (Polo & Uparela, 2016) y así contribuir en la construcción de valores al interior de la escuela y por ende en la comunidad indígena, permitiendo así asegurar la pervivencia de estos grupos

vulnerables que generalmente han sido discriminados por mostrar un tipo de costumbres que no se asemeja a los grupos dominantes.

De acuerdo con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989 ratificado mediante ley 21 de 1991, en la parte educativa menciona que estos programas se pueden transferir la administración a los grupos étnicos, así mismo es necesario poner en práctica la normatividad vigente en Colombia como el caso de la ley general de educación 115 de 1994 que en los artículos 54 y 56 reconoce la educación dirigida a minorías étnicas, y más adelante el decreto 804 de 1995 reglamenta la educación étnica, la construcción de currículos propios teniendo en cuenta los saberes étnicos, asimismo, la selección de educadores de las propias comunidades de acuerdo a los usos y costumbres, más adelante promulga el decreto transitorio 2500 de 2010, el cual permite a las autoridades indígenas la administración de la educación, como un proceso de ir permitiendo generar experiencias en temas administrativos, más adelante promulga el decreto 1953 de 2014 donde establece la Administración de los Sistemas Propios, entre ellos Sistema Educativo Intercultural Propio (SEIP), todos estos elementos han hecho que los grupos étnicos inicien un proceso de plantear currículos propios acorde a las necesidades del contexto social rural, entonces es necesario investigar para construir mencionados saberes y didácticas pertinentes del mundo indígena.

Metodología

En la construcción de un modelo que permita identificar la vivencias, creencias, costumbres, formas de trabajo que tiene los Yanakunas, es vital conocer una estrategia que permita entender este modelo cosmogónico que nazca desde los saberes ancestrales. De esta manera, “los pueblos y territorios son portadores de saberes, sabidurías y conocimientos, que se han transmitido de generación en generación, en armonía con los espíritus de la madre tierra, a través de los diferentes ciclos de la vida” (Anacona et ál., 2018, p. 8)

En este contexto, la comunidad Yanakuna viene implementando los CCRISAC cultivo, crianza y siembra de la sabiduría y conocimientos:

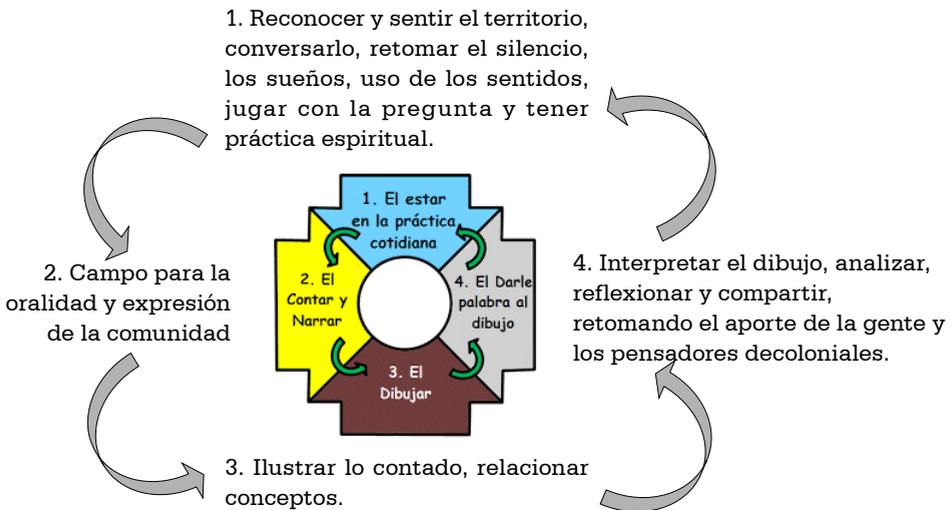
Se establece Cultivo y Crianza, por su valor de enriquecer, rescatar, sembrar, cultivar, criar y cosechar las Sabidurías y Conocimientos de los pueblos indígenas, afrodescendientes y otras comunidades. Se parte de sus realidades, necesidades y demandas históricas. Además, incentiva la organización, sistematización, búsqueda de significados de las sabidurías, expresiones, conocimientos y prácticas desde las lógicas y cosmovisiones de los pueblos de Abya Yala. (Anacona et ál., 2018, p. 8)

Por otro lado, el proceso educativo se ha concebido como un proceso alienador del conocimiento, siempre ha privilegiado la población mayoritaria y su

conocimiento, por esta razón se privilegia metodologías propias como según Anacona et ál., “El CCRISAC, se concibe como una propuesta pedagógica y metodológica con posicionamiento epistémico y filosófico para el desarrollo de los procesos de Creación, Recreación de Conocimientos, Saberes y Prácticas de los Pueblos, las organizaciones e instituciones” (2018, p. 9).

De esta manera se establecen metodologías epistemológicas desde la sabiduría de los mayores Yanakunas. El CCRISAC ha establecido cuatro caminos que fortalecen la investigación propia.

Figura 1. Metodología de investigación



Fuente: Anacona (2015, p. 4).

La metodología de investigación yanakuna establece cuatro senderos del conocimiento, el primero estar en la práctica cotidiana, es decir desde la comunidad, la madre tierra, desde la ritualidad, la espiritualidad, de mambear la sagrada koka, desde estos espacios vivenciales y culturales nace la pregunta, los sueños, del sumak kawsay¹ del Yanakuna.

El segundo sendero continúa desde la expresión artística de la comunidad, la danza, el movimiento, la música que cuentas historias, sentimientos, la oralidad del abuelo, la inocencia del niño, la dulzura de la mujer, todas estas experiencias y sabidurías acumulado a lo largo de la vida familiar y social, de

¹ Concepto de la cosmovisión Yanakuna que hace referencia que busca un bienestar comunitario, que el runa forma parte de la Pachamama, en donde es necesario un equilibrio con las fuerzas espirituales y los tres mundos del Yanakuna.

la lectura del taita nina. Aquí el Yanakuna es capaz de narrar, contar las necesidades y sabidurías a veces olvidadas por el joven.

El tercer sendero hace referenciar a plasmar lo contado a través de pictogramas, dibujos, como lo hacían las culturas milenarias, para dejar memoria de sus historias y así perduran por siglos y no fueron olvidadas por las futuras generaciones. En este espacio es preciso escuchar a toda la comunidad, niños, jóvenes, mayores, mujeres, médicos tradicionales, autoridad. Cada uno plasmas sus vivencias, carencias, problemáticas y alternativas de solución, pues es importante enriquecerse con las diversas perspectivas de la comunidad.

Y el último sendero darle palabra al dibujo, es el momento de la interpretación y análisis de la información recolectada, ahí vemos una mirada integradora de la problemática estudiada, concluimos a luz de las epistemologías propias, dando un giro decolonial al pensamiento indígena. Al mismo tiempo que nos apropiamos de ese conocimiento y usamos para beneficio de la comunidad Yanakuna. Permitiendo una pervivencia del hombre en su territorio.

Método de Investigación

Con el fin de realizar una investigación intercultural teniendo en cuenta las diversas aportaciones de métodos, enfoque y modelos de indagación desarrollados por la población mayoritaria, al mismo tiempo los concebidos por los las minorías étnicas y sus organizaciones, fue necesario integrar de manera respetuosa, en un plano equitativo, no como epistemes antagónicas, sino que complementan para ayudar a cumplir de manera eficaz el fin último de la ciencia que es aportar nuevo conocimiento que ayude a comprender los diversos fenómenos sociales y de cierta manera mitigar problemas del entorno.

En el primer sendero donde interactúa, las vivencias, la ritualidad, los sentimientos según los Yanakunas ahí nace la pregunta, como refiere Hernández (2014) es el acercamiento inicial al proceso científico, al fenómeno que se indagara.

En segundo sendero la comunidad indígena presenta y realiza sus diversas prácticas cotidianas (danza, música, poesía, ritos, expreso sentimientos) permitiendo narrar y observar este tipo de experiencias, desde este punto se definió el tipo de enfoque cualitativo, con el método etnográfico, porque se basó en las vivencias en un ambiente natural teniendo en cuenta las creencias y puntos de vista, (Hernández et ál., 2014) que tienen los Yanakunas respecto a la problemática planteada en el objeto de la investigación y etnográfico con el fin de entender las creencias y modos de vida en el contexto que suceden (Álvarez, 2011) desde la perspectiva étnica, además, de ello, se empleó el análisis de los diferentes discursos de la población donde se hizo el presente estudio, asimismo,

se utilizó un diario de campo, revisión bibliográfica de algunos documentos que los resguardos tienen, todas estas técnicas permiten recoger variada información para ser analizada.

En el tercer sendero haciendo referencia a como se plasma las ideas, vivencias narrativas de la población, fue necesario determinar estrategias que facilitaran su recogida de información y posterior interpretación, inicialmente a través de conversatorio y observación de rituales registradas en diario de campo este es fundamental, dejar todo para la memoria, escaparían detalles vitales para el análisis del trabajo (Alzate et ál., 2008), vivencias, danzas, se pretende realizar un conversatorio con la población de las comunidades indígenas, estos conversatorios pretenden dibujar la realidad de cada uno de los contextos donde está inmersa las poblaciones, también es de vital importancia tener la participación de los diferentes ciclos de vida del Yanakuna para poder percibir como cada grupo etario vivencia el problema a indagar y como ellos plantean sus sueños.

Y el último sendero de interpretación y análisis de la información se realizó por categorías previamente establecidas en el marco teórico, donde plantea una ruta pedagógica de los cuatro senderos: A Sabiduría Ancestral B. Procesos Políticos Organizativos. C. Territorio Pedagógico, D. Producción de Conocimiento, además del análisis del discurso producto del conservatorio y el diario de campo, que dieron como resultado el presente informe de investigación.

Contexto

Las comunidades indígenas Yanakunas del sur del Huila se encuentran distribuidas en cuatro municipios, todos fuertemente relacionados, según la información se pueden demarcar dos momentos de salida en primer, lugar según las narraciones vinieron de resguardos del Cauca de los denominados ancestrales, por diversos motivos como estreches de los resguardos, busca de nuevas oportunidades (Resguardo Yanakuna San Agustín, 2016), en algunos casos por desintegración de resguardos ancestrales, escenarios de violencia, estas variables llevaron a que muchos pobladores decidieran reubicarse en el Huila, inicialmente venían en búsqueda de trabajo y luego viendo unas posibles mejores condiciones sociales, según ellos eran las tierras más productivas, decidían venirse con sus familias completas.

El segundo momento y no menos importante hace referencia que toda esta región del Huila y Cauca perteneciente al macizo colombiano formaba parte de la gran región del Tawantisuyu, creado bajo el imperio Inca, la parte sur de Colombia pertenecía al Antisuyo, el límite sería el Río Ancasmayo, siendo este límite muy difuso (Carpeta Pedagógica, 2020), en la actualidad no se puede ubicar exactamente esta frontera geográfica, lo que sí se puede firmar con certeza

es que hay muchas toponimias e hidronimias en el idioma ancestral de los incas el quechua, que aún persisten en la zona sur del Huila como “guacacayo, chaluayako, chillurco”. Como símbolo de presencia del imperio Inca.

De esta manera, los Yanakunas eran conocedores de estas tierras y de sus bondades agrícolas desde antes de la gran época de depresión del siglo XV, pues ya mantenían estrechas relaciones con el territorio, debido a las difíciles situaciones en lugar que habitaban decidieron marcharse una buena parte de la población a otro lugar, aunque ya estuviere ocupado por los colonos quienes ofrecían trabajo en las haciendas y lugar para construir las viviendas.

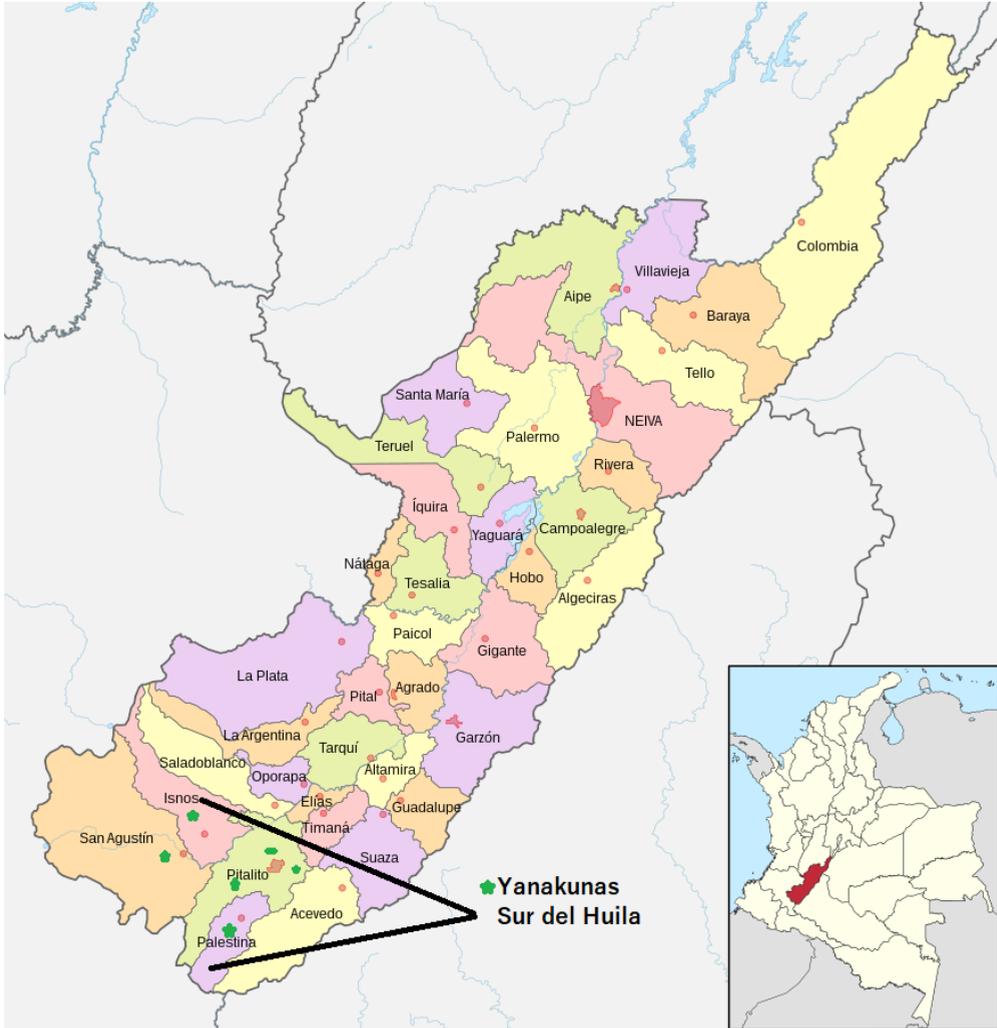
De esta manera en los años 60 y 70 se establecieron una gran cantidad de población en la zona sur del Huila, ya en la década de los 90, algunos mayores, viendo que en el Cauca algunos resguardos se reestructuraron y le daba cierta dinámica positiva al ser indígena, decidieron iniciar con un proceso político organizativo de organizarse en las diferentes comunidades donde están ubicados, con el fin de autoidentificarse, reclamar esa identidad que les pertenece, conocedores de algunas características propias que los definen culturalmente.

En un primer momento, hay una resistencia pues, la discriminación genera que tienda a invisibilizarse y a no identificarse con un grupo que ha sido marginalizado por la sociedad mayoritaria, además este hecho hace que deje de practicar ciertos rituales o formas de ver la vida y a identificarse con el grupo mayoritario, por esta razón muchos indígenas, familiares de los que iniciaron a formar parte de las comunidades organizadas en cabildos se negaron a pertenecer a ellas.

En segundo momento los Yanakunas iniciación con una organización denominada cabildo, allí elaboraron los primeros censos, lugares de origen, e inician un proceso burocrático con las diversas instituciones para que sean reconocidos algunos derechos consagrados en la normatividad colombiana, proceso dispendioso, fruto de este esfuerzo algunos se constituyeron como resguardos indígenas que los hace acreedores al Sistema General de Participaciones SGP, creación de instituciones educativas, atención diferenciada en salud, entre otros derechos.

Desde estos espacios se ha logrado el fortalecimiento de algunas prácticas y saberes ancestrales, dinámicas vitales que permitirán mantener el legado cultural en los años venideros, seguidamente se presentara en más detalle los hechos históricos de cada comunidad Yanakuna en los diversos sitios donde habitan.

Figura 2. Ubicación de los resguardos Yanakunas



Fuente: mapa político del Huila.

Población infantil del pueblo Yanakuna en el departamento del sur del Huila

El pueblo Yanakuna cuenta con un potencial de 274 wawas de 0 a 5 años, tal como se puede evidenciar en la siguiente tabla de datos, es muy importante para el fortalecimiento de la educación, mejorar las condiciones de transporte escolar, aulas, para realizar la atención de esta población yanakuna, que muchas veces por la dispersión geográfica no pueden asistir las sedes educativas indígenas.

Tabla 2. Estadística de escolares nivel Preescolar

Resguardo y/o cabildo	N° de Wawa con registro civil	N° de Wawa de 1 año	N° de Wawa de 2 años	N° de Wawa de 3 años	N° de Wawa de 4 años	N° de Wawa de 5 años	Total Wawa
Rumiyaku	4	5	6	6	5	6	32
El Rosal	5	5	4	15	8	11	48
Intillagta	0	5	9	10	14	19	57
San José	2	11	7	14	7	13	54
San Agustín	5	10	7	8	4	11	45
Yakuas	11	3	5	7	4	8	38
Total	27	39	38	60	42	68	274

Fuente: censos de las comunidades del pueblo Yanakuna. Año 2020.

De esta manera, se hizo un recorrido por las seis comunidades indígenas, asentadas en la zona sur del departamento del Huila. Ubicadas en cuatro municipios, distribuidas así: en Municipio de Pitalito, Intillagta, El Rosal y Rumiyako, en municipio de San Agustín Yanakuna, Isnos San José y Palestina Yakuas.

Resultados

Ciclos de Vida

El runa Yanakuna en la relación con los momentos de desarrollo personal y familiar, él a través de la experiencia tiene momentos para crecer, recoger, sembrar, mambear la palabra, tiempo pertinente, cada actuar de la vida. A continuación, se presenta a una recopilación de los principales momentos del ciclo de vida.

Tabla 3. Momentos del Ciclo de Vida Yanakuna

Color simbólico	Momentos	Descripción
Rojo	Preconcepción Vida Kawsay: vida, sopló de vida, existencia.	Es la vida en potencia que responde al principio de paridad y complementariedad. Está presta para ser convocada por la divinidad, por la naturaleza, por el amor.
Naranja	Wawa Bebe, infante.	Su presencia es fundamental para la consolidación de la familia. Su crecimiento está muy cerca al de su madre, quien la mayor parte del tiempo lo tendrá en su espalda, dedicándose de manera exclusiva. También su cuidado estará a cargo de los abuelos, como reflejo de un amor sano que trasmite confianza y sabiduría.

Color simbólico	Momentos	Descripción
Amarillo	Niñez Wawa yana: hacerse niña/niño.	Se encamina a lograr y adquirir independencia y se enfrenta al orden establecido, a las normas de conducta de la familia nuclear y extensa, a su vez a los patrones de conducta de la comunidad. En esta etapa es utilizada la "pedagogía" del mandado, mundo que permite la relación con todo lo que lo rodea. El traer el caballo, apartar los terneros, llamar a los trabajadores al almuerzo, subirse a un árbol, estar pendiente para escaparse al columpio, todo esto hace parte de la <i>orientación y acompañamiento</i> , camino hacia la formación del ser humano libre y autónomo con capacidad de creación. En el juego y en el mandado se desenvuelve y se resuelve la constitución del niño y la niña.
Verde	Adolescencia Wampra yana: hacerse señorita/joven.	Logra entender en esta etapa de su vida que existen roles, responsabilidades, deberes y derechos dentro de la familia y la comunidad mayor, a las cuales debe entregarse con amor y voluntad. Para ser considerado joven, es importante que demuestre determinadas competencias en el trabajo y la producción. Está en la etapa donde el coqueteo es resaltado, pues, se encuentra con todos sus aromas relucientes de luna llena.
Azul celeste	Adultos Yanantin: hacerse en pareja	Debe ser capaz de integrarse al proceso de producción de la familia y de la comunidad; esta incorporación debe hacerse conjuntamente con el señor-señora y los hijos. Empieza su trabajo comunitario en comprensión para luego coger las riendas de procesos comunitarios.
Azul cósmico	Abuelos Hatun yana: hacerse abuela/abuelo.	Persona experimentada en las diversas actividades y responsabilidades dentro de la familia, comunidad. Consejero espiritual quien a través del relato oral <i>guardián de la visión</i> transmite el conocimiento acumulado por él en la experiencia del vivir en comunidad.
Violeta	Muerte Ayawasi: Viaje espiritual	"La tierra lo parió, la tierra lo trago" Se convierte en una deidad dentro de la familia y la comunidad. Su imagen es el modelo de existencia y convivencia familiar y comunal, quien está siempre presente a ayudar a la comunidad siempre y cuando se lo convoque; como también responde a la simultaneidad.

Fuente: datos obtenidos con base en el trabajo de Chicangana (2020).

Propuesta pedagógica desarrollado en las instituciones educativas indígenas

En las Instituciones Educativas se atiende a estudiantes del nivel de preescolar de aproximadamente cinco años de edad (wawa yana), en las seis comunidades de la zona sur del Departamento del Huila, la atención se hace atendiendo los enfoques de interculturalidad, asimismo la propuesta se enmarca dentro de los Proyectos Educativos Comunitarios (PECs) elaborados y apropiados por cada una de las comunidades e Instituciones Educativa Indígenas Pachakuty (Pitalito, Intillaqta, Rumiyako, y el Rosal) y Yachaywasi (Pachama Isnos, Yanakuna San Agustín, Yakuas Palestina).

Los docentes desarrollan cada una de los planes curriculares establecidos por la institución. La IE Pachakuty los desarrolla a través de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Desarrolla los siguientes proyectos: Yupana, administración, humanidad, chakra y capak runa. La institución desarrolla cinco proyectos, con el fin fundamental de que el estudiante tenga un aprendizaje activo, y no ser un mero receptor de información. En este tipo de metodología se centra en el individuo y se espera que el estudiante sea un actor vital en la formación.

El sendero pedagógico se caracteriza por ser dinámico, intercultural, bilingüe y que busca fortalecer la cultura de las comunidades indígenas, además, asistentes, estudiantes, campesinos cercanos de las sedes educativas, ellos aprenden con agrado el proceso en la interculturalidad, tiene como fin formar a la sociedad del presente y mañana con altos valores sociales y culturales, por esta razón se puede decir que esta educación integral no discrimina etnia, religión, ni mucho menos condición socioeconómica.

Ahora se hace un análisis en el marco de los senderos pedagógicos, en cada una de las instituciones objetos de la investigación, tratando de consolidar procesos en las dos Instituciones Educativas Indígenas.

Sendero Sabiduría Ancestral

Un elemento fundamental es este sendero en el idioma propio runashimi, la institución Pachakuty ha contado con la participación para este proceso de formación con hablantes nativos, lo cual ha permitido generar un interés del estudiante y los padres de familia esto permite la práctica en cada uno de los hogares y las diferentes prácticas tradicionales como guardia indígena, tejidos, alimentación, simbología que dan identidad, en la IE Yachaywasi la llevan a la práctica de forma transversal en la enseñanza, piensan que es simplista reducirla a una área donde se tiene que evaluar y valorar, asimismo, buscan recopilar las hidronimias, toponimias aun presentes en la oralidad de los abuelos, autoridades, yachakuna; la didáctica que utilizan buscan el aprendizaje

significativo, por ello emplean: títeres, canciones, audios, elementos del medio, material reciclado, danzas, juegos propios, dramatizados y prácticas cotidianas.

De igual manera, el idioma materno, en lo que tiene que ver con sucesos cotidianos como los saludos y nombrar algunos objetos, es allí la importancia de mantener esas prácticas que identifican al yanakuna. La etnoeducación es un proceso social permanente inmenso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimiento y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas, que capacita a la persona para participar plenamente en el Control Cultural de su comunidad. (Resguardo Yanakuna San Agustín, 2016, p. 43)

Un espacio de formación es la participación en los raymis andinos donde se práctica el idioma y además, tiene un significado espiritual de acuerdo a la época, sol o la luna. Por otro lado, los estudiantes de grados superiores contribuyen con investigación en torno al idioma, quienes comparten con los wawakuna el resultado de los trabajos realizados. También existe en el currículo una política en no realizar énfasis en idioma extranjero como el inglés, por el contrario, se privilegia el idioma nativo. Por su parte, los dinamizadores a partir de la experiencia y autoformación realizan material pedagógico para la enseñanza y práctica convirtiéndose una fortaleza para la reivindicación del idioma.

La familia juega un papel fundamental en el proceso de formación, el estudiante tiene un acercamiento amigable, evidencia, un mejor aprendizaje y por ende un rendimiento académico, en instituciones se ha integrado positivamente, es vital en el aporte del trabajo comunitario, reconocer nuestras raíces para proyectar el futuro del estudiante, debido a que la gobernabilidad se ejerce desde la familia convirtiéndose en apoyo positivo para el estudiante.

Por otro lado, es necesario fortalecer los principios y valores Yanakunas, este proceso se hace en compañía de yachakkuna² ahí se busca generar un amor por lo propio, el respeto, conocer el origen de la etnia y la persona, fortalecer los proyectos de vida, formar líderes, ser emprendedores para el bien de la comunidad y población en general de la región. La espiritualidad es una dimensión fundamental en el Runa Yanakuna, pues ahí están los cimientos de las presentes y futuras generaciones, con ellas se logra la pervivencia de un pueblo milenario en amenaza constante por diversos sectores económicos, políticos y permeado por la violencia.

Desde una forma práctica y representativa de los símbolos, enfatizado el agradecimiento a la pachamama, los elementos, los astros, las plantas. Al mismo tiempo que se ha trabajado con la familia para fortalecer la cosmovisión desde el núcleo familiar.

² Medico tradicional de las comunidades Yanakunas del Sur del Huila.

Una estrategia vital para la pervivencia y mantener la salud para el indígena parte de la alimentación, hoy día una sociedad en constante cambio, hacia modelo consumista, la alimentación no ha sido ajena, aprovechan los medios masivos de comunicación como la televisión y ahora el internet como mecanismo para incrementar las ventas, en detrimento en la salud de la población.

La institución ha diseñado unas estrategias para sostener el amor por lo propio y mantener una buena salud, como son exposiciones gastronómicas con el fin de que reconózcalos alimentos tradicionales, el trueque donde se intercambian alimentos como medida de economía propia, la investigación como elemento reivindicador de los saberes tradicionales, en cuanto al cultivo y preparación de los alimentos, la *chakra* se practica la siembra, la cosecha, recuperación de semillas, el ciclo lunar como principio de cultivar la tierra, preparación de recetas; como elemento para ayudar a cuidar la madre naturaleza haciendo uso responsable de los recursos que nos brinda el medio, además de contribuir en un sano desarrollo donde se fortalece la salud física, mental y espiritual. Conocer todos estos elementos permiten valorar los conocimientos y prácticas tradicionales en torno con la alimentación del Yanakuna.

Por otro lado, se ha venido cambiando algunos alimentos que brinda los programas de alimentación escolar estatal, asimismo en la tienda escolar a primado los productos elaborados de forma artesanal, evitando el uso de conservantes y colorantes artificiales, al mismo tiempo que generan unos ingresos económicos a la población indígena que los prepara.

Los recursos didácticos tienen como fin trabajar diversos elementos del medio, el entorno como la principal fuente de aprendizaje y saberes. Los saberes previos inculcados desde la familia y procesos comunitarios. El docente basado en su experiencia y experticia desarrollo una serie de elementos para desarrollar su praxis pedagógica, siempre utilizando la madre tierra como fuente de inspiración, aprovechando, por otro lado, la conexión natural del indígena con la espiritualidad y el territorio. También, desde la institución, la adquisición de materiales como hilos para tejidos y chaquiras para la elaboración de artesanías. Por otro lado, los estudiantes de los grados superiores desde sus procesos investigativos han aportado. Significativamente en la producción de material didáctico, al mismo tiempo que socializan con los grados inferiores sus hallazgos más relevantes.

El Yanakuna crece junto a la madre naturaleza, al río, rumi, aire, es parte de ella, entonces cuál es la lógica de encerrarse para realizar un proceso de formación, es como con este contexto se ha planteado espacios de formación de acuerdo a las habilidades que tiene el estudiante y las que se quiere fortalecer, entonces encontramos algunos procesos según la caracterización

pedagógica IE Yachaywasi (2020): Chapak Runa (guardia indígena), música, simbología, la minka – trabajo comunitario, ambientados según el aprendizaje que quiere lograr. Aunque también determina espacios físicos como: la chagra, el entorno de la Institución, los sitios sagrados (La Yachay Wasi, la tullpa, espacios de concentración espiritual, nacimientos de agua, el territorio), la wasi familiar, el aula escolar.

Procesos Políticos Organizativos

Los procesos políticos organizativos son vitales en las comunidades indígenas, en ellos planean las diferentes estrategias de pervivencia, basándose en la autonomía, autodeterminación, cultura e identidad que diferencia las comunidades ancestrales de los diferentes grupos humanos.

Algunos de estas estrategias son determinadas en los planes de vida de cada comunidad o en el plan de salvaguarda, como instrumento que sirve para guiar las diferentes líneas de trabajo y nivel de prioridad que le dan según la necesidad y el nivel de riesgo. En estos planes las comunidades plasman sus sueños como aspiran ver su comunidad y así poder asegurar su pervivencia social y cultural.

Por otro lado, se encuentran los mandatos o políticas internas que desarrollan cada una de las comunidades den los diferentes contextos en el Departamento del Huila, esta se basa en las necesidades locales, en las características propias, en los sueños, cada comunidad a pesar de ser Yanakuna tiene algunas diferencias en el modo como soluciona sus diversos problemas.

En el aspecto educativo las comunidades han definido algunos ejes fundamentales para apoyar el proceso educativo, en algunos resguardos apoyan en transporte escolar, y complementos en la alimentación escolar, pero solo se limita a ello, la función educativa generalmente recae sobre la institución educativa y los docentes, en cuanto a la matrícula de los niños indígenas a las sedes etno-educativas, algunas comunidades han optado por persuadir en las ventajas para la cultura y las dinámicas de la comunidad apoyar la educación propia.

Otras han elaborados mandatos de obligatorio cumplimiento como el caso del resguardo de Rumiyaku que su reglamento interno del 27 de julio del año 2003 en el artículo 27 menciona “las familias de la comunidad tienen la obligación de apoyar al Centro Educativo propio y enviar a sus hijos a este, garantizando su estadía”. Y en los demás resguardos se enfatiza en ello, pero ha encontrado un inconveniente para actuar decididamente es lo dispersos que están ubicados, entonces es necesario el transporte escolar al que carecen muchas veces. Para

ellos es de gran importancia que estos menores se formen dentro del territorio porque ellos van a hacer nuestras autoridades en el futuro.

Plan de Vida Yanakuna

Desde los Planes de Vida Yanakuna se plantean algunas estrategias para fortalecer la educación propia, Acompañamiento a procesos del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Formación de docentes indígenas, implementación de centros de atención propios para las semillas de vida. Construcción y mantenimiento de aulas de cocina comedor, cerramiento de la institución educativa, transporte escolar, apertura de sedes educativas, garantizar el servicio de transporte escolar

Elaboración de material didáctico para el ejercicio de la educación propia, administrar la canasta educativa. Estos planes y visiones son vitales en fortalecer la educación, además fortalecen la cultura y aseguran la pervivencia indígena.

Territorio Pedagógico

Desde hace cinco siglos desde el encuentro de dos culturas, los pueblos indígenas vienen siendo amenazados constantemente, en inicio hubo una confrontación directa, seguidamente los europeos tenían enfermedades para los cuales ya tenían una adaptación biológica y el nativo no tenía desarrollado un sistema inmune para estos virus como la varicela zóster, por otro lado, en la colonia se impuso larga jornadas de trabajo en las minas de plata y oro que lleva al agotamiento físico y el desgaste de las vías respiratorias por los gases y polvos en las minas, de otro lado el maltrato físico que eran sometidos en las haciendas. Todas estas variables condujeron casi el exterminio directo del 90% de la población existente, en lo que hoy se conoce como América Latina.

En este contexto, producto y el esfuerzo de las organizaciones nacionales como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y regionales como el Consejo Regional Indígena del Huila (CRIHU), y las comunidades de los diferentes resguardos y cabildos del Huila inicia un proceso de construcción de un modelo de educación que respondiera a las necesidades de las comunidades Yanakunas, que sirviera como dinamizador de los saberes ancestrales, como la cultura, el idioma, y todas las prácticas que se veían amenazadas por el modelo curricular oficial impuesto por las políticas oficiales del Ministerio de Educación colombiano.

En un primer momento, fue el proceso normativo, en primer espacio entre los años 1900 al 1960 la educación estuvo en manos de la Iglesia Católica, con ellos se impuso una visión de mundo españolizante, se prohibió los idiomas

propios, y el principal dogma era civilizar a la población indígena y asimilarlos al resto de la población. Más adelante en los años 70, con la conformación del (CRIC), entre una de sus objetivos era recuperar las costumbres, la cultura, la historia, formar docentes con sus idiomas propios (Romero, 2002) de esta manera se sientan las bases ideológicas entorno la educación indígena en Colombia.

Después se habla de educación bilingüe, en muchos casos estas tareas fueron encomendadas a órdenes religiosas o el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Luego con la Resolución 3454 se crea el programa de etnoeducación, más adelante la ley general de educación 115 y su decreto reglamentario 804 de 1994, en ella se trazan las líneas puntuales del proceso educativo como son integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación entre otros vitales para el desarrollo de currículos propios, pensados y elaborados desde los saberes indígenas, asimismo menciona la selección de educadores estar a cargo de las comunidades y no como agentes externos, con costumbres ajenos al de su propia cultura. Más adelante en el año 2010, con la promulgación del decreto 2500, ahí plantea que la administración de la atención educativa puede estar realizada por parte de las entidades certificadas como los cabildos, resguardos, asociaciones indígenas, como medida transitoria mientras se implementa el Sistema Educativo Intercultural Propio (SEIP). Por último, producto de luchas incansables, se promulga el decreto 1953 de 2014 con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios, entre ellos el sistema educativo.

En definitiva este marco normativo ha permitido a los pueblos indígenas y especial a las comunidades Yanakunas del sur pensar con un proceso educativo propio, es como así fruto de luchas de construcción de un (PEC), se inicia en los años 2004, 2005, esta elaboración cuenta con participación decidida de líderes de las diferentes comunidades, médicos tradicionales, docentes, gobernadores, el (CRIHU) el (CMY), que fueron vitales, para culminar la primera etapa de modelo educativo alternativo propio.

Consolidado este proceso, inicia otra etapa pese al sustento normativo, era lograr que fuera reconocido por instancias pertinentes como las entidades certificadas en educación, en este caso la Secretaría de Educación del Huila, ahí inicio en primera etapa un diálogo que duro cerca cinco años, sin rendir los mejores frutos. Las reuniones cada vez solo dilataban el proceso y mientras los niños indígenas acudían a sedes oficiales en su mayoría indígenas, pero con currículos no pertinentes para la cultura indígena, en el año 2010 el municipio de Pitalito se certifica como entidad para administrar la educación, hecho que debilita el proceso de lucha, pues, divide territorialmente y administrativamente,

debido a que tres comunidades pertenecen a Pitalito y tres pertenecerían al Huila, producto de varias mesas de trabajo con las diferentes entidades y la dilatación del proceso por tres años y poco avance, ya divididos de forma a dos instituciones en el Huila, donde inicia en el año 2013 un proceso de reconocimiento de derechos por vía tutela, la cual en segunda instancia da un resultado positivo y le ordena a la entidad crear la institución Educativa Yachay Wasi Runa Yanakuna y nombrar docente y directivos y toda la logística para entrar en funcionamiento en las tres sedes educativas en los municipios de San Agustín (Principal), Palestina (Yakuas) e Isnos (Pacha Mama).

En el caso de Pitalito, la creación de la Institución Educativa Pachakuty se inició con mesas de trabajo, donde proponía la creación de una institución indígena, ya que había la necesidad y era pertinente fortalecer el conocimiento propio que los identifica como Yanakunas y el actual sistema oficial no lo reconoce.

Todo este caminar ha permitido a los docentes y comunidad construir herramientas pedagógicas con el fin de cumplir los objetivos del PEC, entre ellos encontramos que ha acudido a los saberes de los mayores, pues ellos son herramienta vital en ellos está la memoria de las comunidades por esta razón son de vital importancia, los médicos tradicionales son la guía de las diversas actividades o proyectos que se emprenden, es decir, ellos pueden leer la naturaleza interpretarla, son los guías espirituales de la comunidad, las mujeres como completo del hombre aportan gran trabajo, igualmente, en muchas recae la formación de los primeros años del wawa Yanakuna, entonces ellas son pedagogas por naturaleza, además la comunidad tiene un espacio privilegiado, otro actor fundamental son los niños ellos son el motivo de la lucha, pero también es necesario escuchar sus temores expectativas a este proceso de reivindicación, en general se acude a los espacios simbólicos y naturales, para construir una educación que responda al ser Yanakuna.

El (PEC) además de dar los lineamientos curriculares en “que”, “Como”, “cuando” y “donde” es una herramienta de resistencia y de reivindicación que busca dinamizar la cultura, fortalecer la identidad indígena, que además viene cimentado de los planes de vida de las comunidades indígenas, de los seis pilares económico, social, cultural, económico, político y relaciones internas y externas. Asimismo, busca fortalecer prácticas tradicionales propias de la comunidad como la música, danza, platos, fiestas propias, formas de cultivar, alimentos y recetas tradicionales. Que de cierta manera dan identidad y sentido de vida, además, de ello fortalecen el Sumak Kausay Yanakuna.

Producción de Conocimiento

El rescatar los saberes ancestrales, volverlos partes de la práctica, de la vivencia no es una tarea fácil, una tarea es que allá el interés por un actor comunitario que quiera realizar ese proceso, otro elemento tener la capacidad e iniciativa para encaminarse los procesos de investigación, también es importante contar con el apoyo de las instituciones como Resguardo, Alcaldías, Gobernación, Secretaría de Educación, Ministerio de Educación. Que financien mencionados proyectos de investigación y aplicación.

En primera medida encontramos el cuerpo docente, ellos hacen sinnúmero de trabajo extracurricular para implementar en las clases, hacen el primer encuentro con la investigación, en efecto, cuentan con la preparación adecuada para realizar esta labor, ellos implementan secuencias, material didáctico para dinamizar las clases. También aportan desde el proceso de formación posgradual, a esfuerzo propio. Otro elemento vital es el aporte de estudiantes en los grados de noveno y undécimo, así pues, ellos al finalizar el grado es necesario la presentación de una investigación que abarca temas de interés a la cultura Yanakuna, aquí el estudiante no solo aprende, sino que aporta alternativas de solución, de acuerdo al contexto social.

A nivel institucional un proceso que ha fortalecido ha sido la administración de la canasta educativa a través del decreto 2500 de 2014, este ha permitido fortalecer algunas líneas de investigación como el tejido tradicional, medicina propia, etnohistoria, música y la danza; estos elementos vitales para la pervivencia y permanencia de las prácticas y saberes indígenas Yanakunas. En el caso de los resguardos, los recursos que destinan para educación generalmente se invierten en infraestructura o transporte escolar, rezagando los procesos de producción e impresión de investigaciones que coadyuven en el currículo propio.

Conclusiones

La formación inicial es vital para mantener el legado cultural e identidad, es necesario realizar todas las prácticas tradicionales desde el momento de la preconcepción hasta la adolescencia, en otras palabras, ahí está el presente y el futuro de la generación que ayudaran a dinamizar la cosmovisión y tradiciones culturales que mantienen los Yanakunas.

En este contexto vital dotar de herramientas que conduzcan a fortalecer el trabajo que vienen desarrollando los médicos tradicionales, parteras, docentes que ayudan a revitalizar los saberes milenarios que reposan en las memorias de los mayores; por otro lado, es fundamental el trabajo que algunos agentes educativos realizan por orientaciones de los diversos programas o modalidades de

atención del ICBF, allí se identifican algunas falencias como la aplicación de currículos pertinentes a la comunidad, además de ello es necesario articular la minuta de alimentación que ellos ofrecen, entonces es necesario buscar la posibilidad de cumplir con la concertación en la creación de estas minutas.

Es necesario seguir fortaleciendo los procesos de investigación en los diversos pilares del plan de vida, también es vital articular estos procesos de investigación con la comunidad, y seguir avanzado en la construcción de material didáctico producto de los procesos, al mismo tiempo que se puede hacer circular el conocimiento en las diferentes instituciones educativas.

Por otro lado, es fundamental seguir realizando trabajo pedagógico con el fin de que los wawas sean atendidos por el sistema de educación indígena en las diferentes sedes educativas, pues allí se viene realizando enormes esfuerzos en la implementación de un currículo acorde a la visión de mundo del runa Yanakuna. La comunidad educativa tiene positivas expectativas en cuanto a la formación acorde a sus modos y concepciones de vida, en efecto les permitirá asegurar la pervivencia cultural de estas comunidades Yanakunas asentadas en el sur del Huila.

Referencias

- Álvarez, C. A. (2011). Implicaciones del método etnográfico en un estudio sobre el diálogo como método de educación en valores. *Gazeta de Antropología*, 27(1). https://www.ugr.es/~pwlac/G27_07Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Alzate Yepes, T., Puerta C., A. M., y Morales, R. M. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(4), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie4742301>
- Anacona O. L. (2015). *La chakana, un camino de investigación en el Pueblo Yanakuna* [texto inédito].
- Anacona Obando, L., Sarango, L. F., Montoya, Y., Figueroa, L., Velásquez, J., Zapata, Y., Flores López, W. y Zúñiga Morales, V. (2018). *CCRISAC. Cultivo y Crianzas de Sabiduría y Conocimientos*. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. <https://bit.ly/3ha0O6I>
- Bonilla, L. M. (2018). *Sentidos y prácticas de los saberes ancestrales en el fortalecimiento de la identidad cultural, y la relación escuela-familia con los niños y niñas del Proyecto Ondas de la Institución Educativa María Fabiola Largo cano, sede La Candelaria del resguardo indígena la Montaña en Riosucio Caldas* [tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional. <http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3362>
- Cabildo Mayor Yanakona. (2010). *Contando las rutas de la Amawta Shikra*. Ministerio de Educación Nacional.
- Cabildo Mayor Yanakuna. - CMY (2008). *¿La educación es el camino? Construyendo memoria Yanakuna*. Carpeta Pedagógica. (2020). El Tahuantinsuyo. <https://carpetapedagogica.com/tahuantinsuyo>
- Comunidades Yanakunas del Sur del Huila. (2020). *Consolidado Censo Poblacional pueblo Yanakuna. Huila*.

- Cruz, M. P. (2020). Historia Oral y Memoria Colectiva en los currículos etnoeducativos y de educación propia: otros saberes y prácticas en la escuela. *Revista Cambios y Permanencias*, 11(2), 1580-1594. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/11767>
- Chicangana, J. N. (2020). *El ciclo vital del runa yanacona desde su saber ancestral* [tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7628>
- Congreso de la República de Colombia. (1974, 18 de diciembre). *Ley 20. Por la cual se aprueba el "Concordato y el Protocolo Final entre la República de Colombia y la Santa Sede" suscrito en Bogotá el 12 de julio de 1973*. Diario Oficial n.º 34.234. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1576219>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. McGRAW-HILL.
- Méndez, R., Gámez, V. G. y Brito, J. C. (2018). El currículo de educación intercultural bilingüe de Ecuador. Una propuesta innovadora en educación que posiciona al docente como docente-investigador. En E. López Torres, C. R. García Ruiz y M. Sánchez Agustí (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 647-662). Ediciones universidad de Valladolid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529212>
- Ministerio de Educación Nacional (1984). *Resolución No 3454. Enseñanza Bilingüe*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994, 8 de febrero). *Ley 115. Ley general de Educación*. Diario Oficial n.º 41.214. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1995, 18 de mayo). *Decreto 804. Reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. Diario Oficial n.º 41.853. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010, 12 de julio). *Decreto n.º 2500. Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP*. Diario Oficial n.º 47.768. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1457165>
- Ministerio del Interior. (2014, 7 de octubre). *Decreto 1953. Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política*. Diario Oficial n.º 49.297. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59636>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1989, 7 de junio). *Convenio n.º 169 sobre pueblos Indígenas y tribales en países independientes*. https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169
- Quilaqueo, D. y Sartorello, S. (2018). Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. *Alpha: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, (47), 47-61. <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-220120180004700163>
- Pérez, E. (2018). Educación comunitaria: prospectiva de la educación indígena en San Mateo del Mar, Oaxaca, México. *Tefros*, 16(1), 89-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6297709>

- Polo Villalba, S. A. y Uparela Olmos, E. P. (2016). *La lúdica tradicional autóctona de la etnia zenú como estrategia pedagógica para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes de quinto y sexto grado de la Institución Educativa Indígena Técnico Agropecuario de Escobar Arriba del Municipio de Sampués, departamento de Sucre Colombia* [tesis de maestría, Universidad Evangélica Nicaragüense Martin Luther King JR]. <https://bit.ly/3FLCX7K>
- Ramírez, D. J. (2020). *Integración de los saberes indígenas en el currículo escolar* [tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/1992/43885>
- Ramírez, S. (2017). Pueblos indígenas, identidad y territorio. -Sin territorio no hay identidad como pueblo-. *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, 15(1), 11-32. https://www.palermo.edu/derecho/revista_juridica/pub-15/Revista_Juridica_Ano15-N1_01.pdf
- Rapimán, D. Q. (2019). Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar. *Educar em Revista*, 35(76), 219-237. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63000>
- Ribeiro, D. (1982). La nación latinoamericana. *Nueva Sociedad*, (62). <https://nuso.org/articulo/la-nacion-latinoamericana/>
- Resguardo Rumiayaku. (2003, 27 de julio). *Reglamento interno*.
- Resguardo Yanakuna San Agustín. (2016). *Plan integral de vida* [inédito].
- Romero Loaiza, F. (2002, octubre). *La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y sociohistóricos* [ponencia]. 3er Congreso Virtual de Antropología y Arqueología, Equipo NAYÁ, Argentina. <https://bit.ly/3DDFUo5>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152. <https://doi.org/10.25058/20112742.343>

Un programa de formación en el lugar de trabajo para condiciones emergentes en pospandemia*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a9>

Andrés Mauricio Zapata Escobar

Fundación Universitaria María Cano, Medellín, Colombia

andresmauriciozapataescobar@fumc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-2659-9280>

RESUMEN

Se reflexionó sobre cómo impactar positivamente en las afectaciones sobre la salud física y mental de los trabajadores que se generaron por las acciones de los gobiernos para contener la propagación del Covid-19, y por eso la pregunta: ¿cómo sería un programa de formación en el lugar de trabajo para condiciones emergentes de pos-pandemia que promueva la salud física y mental de los trabajadores? Entonces se tuvo como objetivo construir un programa de formación en el lugar de trabajo para condiciones emergentes en pos-pandemia que promueva la salud física y mental de los trabajadores. Estudio cuantitativo descriptivo. El programa de formación en el lugar de trabajo para condiciones emergentes en pos-pandemia se aplica según los elementos de la didáctica adaptados al lugar de trabajo y podría aportar en la disminución de las afectaciones a la salud de los trabajadores y a la continuidad de las empresas. Como resultado del estudio, este programa de formación en el lugar de trabajo es un medio para la promoción de la salud física y mental en el trabajo en tiempos de pos-pandemia, así como para la adquisición de la cultura del cuidado de sí, y poder mitigar las afectaciones del Covid 19 en los trabajadores y en las empresas.

Palabras clave: educación de adultos; educación de los trabajadores; educación sanitaria; aprendizaje a lo largo de la vida; pospandemia.

* Cómo citar: Zapata Escobar, A. M. (2023). Un programa de formación en el lugar de trabajo para condiciones emergentes en pospandemia. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 191-210. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a9>

Recibido: 24 de mayo de 2022.

Aprobado: 18 de octubre de 2022.

A Workplace Training Programme for Emerging Post-Pandemic Conditions

ABSTRACT

They reflected on how to positively impact the effects on the physical and mental health of workers that were generated by the actions of governments to contain the spread of Covid-19, and therefore the question: what would a training program in the workplace for emerging post-pandemic conditions that promotes the physical and mental health of workers? Then, the objective was to build a training program in the workplace for emerging post-pandemic conditions that promotes the physical and mental health of workers. Descriptive quantitative study. The training program in the workplace for emerging post-pandemic conditions is applied according to the elements of the didactics adapted to the workplace and could contribute to reducing the effects on the health of workers and the continuity of companies. As a result of the study, this training program in the workplace is a means for the promotion of physical and mental health at work in post-pandemic times, as well as for the acquisition of a culture of self-care, and to mitigate the effects of Covid 19 on workers and companies.

Keywords: adult education; workers education; health education; lifelong learning; post pandemic.

Um programa de formação no local de trabalho para condições emergentes pós-pandemia

RESUMO

Eles refletiram sobre como impactar positivamente os efeitos na saúde física e mental dos trabalhadores que foram gerados pelas ações dos governos para conter a propagação do Covid-19 e, portanto, a pergunta: o que seria um programa de treinamento no local de trabalho para pós-emergentes? -condições pandêmicas que promovem a saúde física e mental dos trabalhadores? Então, o objetivo foi construir um programa de treinamento no local de trabalho para condições emergentes pós-pandemia que promova a saúde física e mental dos trabalhadores. Estudo quantitativo descritivo. O programa de formação no local de trabalho para as condições emergentes pós-pandemia é aplicado de acordo com os elementos da didática adaptados ao local de trabalho e poderá contribuir para reduzir os efeitos na saúde dos trabalhadores e na continuidade das empresas. Como resultado do estudo, este programa de formação no local de trabalho é um meio para a promoção da saúde física e mental no trabalho em tempos pós-pandemia, bem como para a aquisição de uma cultura de autocuidado, e para mitigar os efeitos do Covid 19 nos trabalhadores e nas empresas.

Palavras-chave: educação de adultos; educação do trabalhador; educação saudável; aprender ao longo da vida; pós-pandemia.

Introducción

La Organización Mundial de la Salud desde la declaración de Alma-Ata (1978), la carta de Ottawa (1986) y sucesivos encuentros de casi medio siglo insistiendo en la protección y promoción de la salud en diferentes ámbitos humanos que se refuerza con el surgimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 3, garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades (ONU, 2015). Y en este mismo sentido después de pandemia, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en su documento anticiparse a las crisis, prepararse y responder: invertir hoy en sistemas resilientes en Seguridad y Salud en el Trabajo, plantea que:

Las campañas de promoción y sensibilización son importantes para promover la Seguridad y la Salud en el Trabajo en temas clave. En el caso de la COVID-19 se han realizado campañas de sensibilización sobre temas como el riesgo de transmisión del virus entre los trabajadores esenciales y el aumento de la violencia y el acoso, incluida la violencia doméstica, que se ha registrado al estar las personas confinadas en sus casas. (Organización Internacional del Trabajo, 2020a, p. 3)

En tiempos de pandemia y pos-pandemia toma mayor relevancia el rol del salubrista, pues son estos los llamados a mantenerse actualizados con información veraz de entes como la Organización Mundial de la Salud (OMS) o Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) o la OIT o bases de datos bibliográficas, que deberá traducir en programas de formación en el lugar de trabajo buscando promover los hábitos seguros y saludables en la realización de las actividades laborales y cotidianas de los trabajadores con temas claves como la salud física y mental, la gestión de los riesgos y las características de los virus predominantes. La pandemia ha dado lugar a cambios drásticos que implica el “cambio de paradigma para la investigación sobre Seguridad y Salud en el Trabajo en el futuro que abarque a las partes interesadas y piense de manera diferente sobre la investigación que mejorará la vida de los trabajadores y mejorará el éxito empresarial”. (Felknor et ál., 2021, p. 1)

En este mismo sentido los líderes de la SST “deben esforzarse por permanecer familiarizados con las condiciones del trabajo, así como por mejorar su competencia y mantenerse bien informados respecto al conocimiento científico y técnico, los peligros laborales y las formas más eficientes de eliminar o minimizar los riesgos relevantes” (ICOH, 2014, p. 16). Conocimiento basado en la evidencia que aporte a disminuir los riesgos para la salud de los trabajadores y de la misma empresa.

Por otro lado, la literatura científica identifica que “las prácticas de salud y bienestar en el lugar de trabajo a menudo no mejoran la salud psicológica o el

bienestar debido a fallas en la implementación.” (Daniels et ál., 2021) Así mismo, Burke et ál., y los expertos del CDC en 2006 coinciden cuando plantean que,

el futuro éxito en la promoción de conductas seguras de trabajo y de la reducción de las consecuencias negativas de las conductas inseguras, dependerá en gran medida de nuestra capacidad de mejorar la eficacia de nuestra conceptualización y comunicación de las intervenciones de seguridad y salud. (p. 320)

Tal vez la formación en el lugar de trabajo para condiciones emergentes en pos-pandemia sea “una nueva interpretación que se procura para reducir las conductas inseguras, así como una metodología, en tanto comunicación, que logre promover en el ser humano la autonomía y la autogestión de la seguridad y la salud en el trabajo” (Zapata-Escobar, 2015, p. 16). Entonces, el problema radica en la didáctica para la implementación de formación en el lugar de trabajo, que busque posibilitar la adquisición de la cultura del cuidado de sí (Zapata-Escobar, 2016), al igual que desarrollar en el trabajador la inquietud por gestionar las condiciones seguras y sanas para la realización de sus diferentes actividades. (Messite y Warshaw, 1998).

La formación en el lugar de trabajo para condiciones emergentes en pos-pandemia impactará positivamente, generando en los trabajadores la sensibilización en torno al ámbito humano, familiar, laboral y social; igualmente por la formación en el lugar de trabajo como medio para la implementación de la promoción de la salud y la prevención de enfermedad en los trabajadores, lo que se verá reflejado en seres humanos preventivos, en el fortalecimiento de valores humanos y en la cultura del cuidado de sí. Y por eso la pregunta: ¿cómo sería un programa de formación en el lugar de trabajo para condiciones emergentes en pos-pandemia que promueva la salud física y mental de los trabajadores?

1. Metodología

Esta investigación surgió desde el rol del autor como salubrista y cómo podría aportar en la promoción de la salud en las condiciones emergentes de pos-pandemia. Teniendo como génesis los documentos de la OIT y OMS que reconocían las diferentes afectaciones a la salud de los trabajadores por las medidas tomadas a causa del Covid-19.

De tal manera que se construye la pregunta de investigación para posteriormente ir a las bases de datos bibliográficas de la Fundación Universitaria María Cano para con una estrategia de búsqueda acorde al objeto de estudio identificar los artículos con base en investigaciones y criterios de elegibilidad, que aportarían a la construcción del programa de formación en el lugar de trabajo para condiciones emergentes en pos-pandemia que promuevan la salud física y mental de los trabajadores.

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuantitativa de tipo descriptiva y metodología analítica que pretende aportar a la didáctica en el lugar de trabajo. Se tuvo como instrumento de recolección de datos las fichas bibliográficas para procesar los artículos científicos y poder construir con los diferentes elementos de la didáctica general el programa de formación en el lugar de trabajo para condiciones emergentes en pos-pandemia que promueva la salud física y mental de los trabajadores.

2. Resultados y discusión

Partiendo de las “lecciones de didáctica general” donde los profesores presentan los elementos de la didáctica a reconocer como el problema, los objetivos, el contenido, el método, la forma, los medios y la evaluación. Pues,

El problema es el qué, dialécticamente, determina los objetivos, y a partir de ellos, los contenidos y los métodos. Los contenidos son los objetos de estudio en los que se manifiestan los problemas. El método es la vía de cómo los contenidos van a ser aprendidos para la solución del problema. (Álvarez de Zayas y González Agudelo, 1998, p. 41)

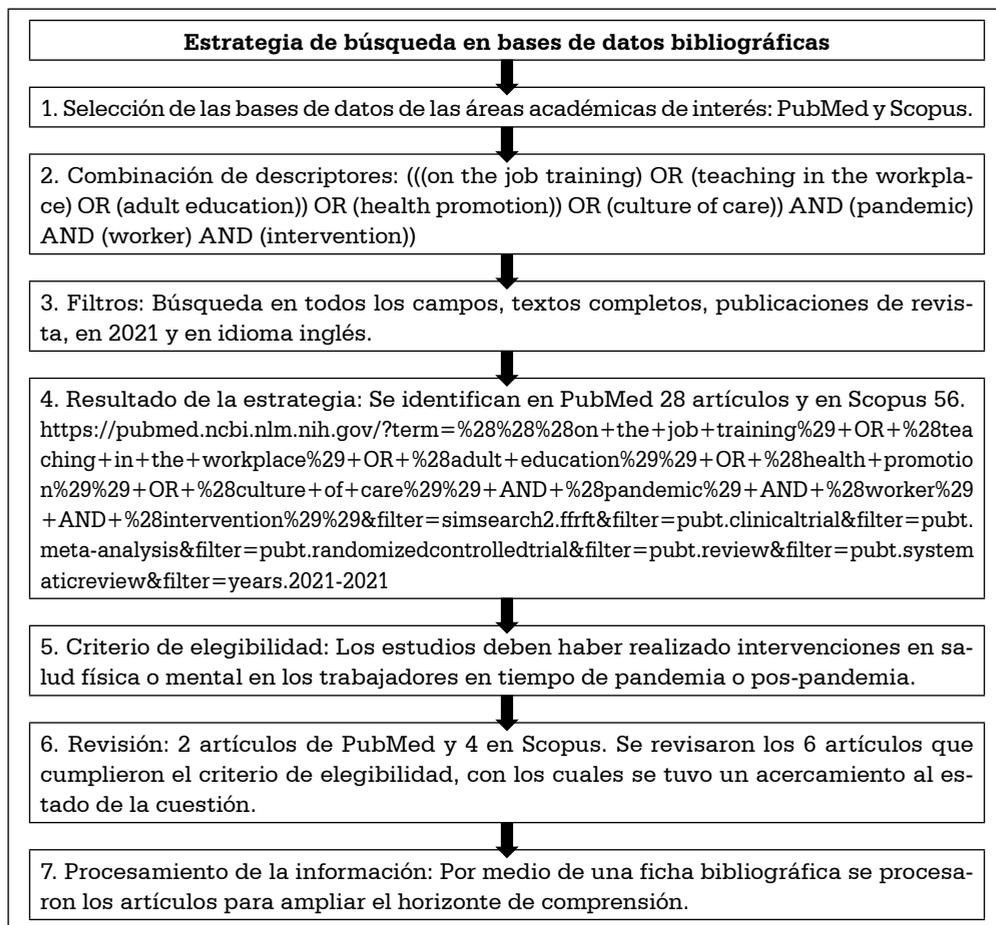
Elementos de la didáctica que se deben reconocer en cada una de las intervenciones de formación en el lugar de trabajo que se analizaron en las bases de datos bibliográficas para aportar en la construcción del objeto de estudio.

2.1. Estado de la cuestión

Con base en el diseño de la estrategia de búsqueda del “estado de la cuestión” propuesto por Zapata-Escobar en 2018, se realizó la búsqueda por medio de los descriptores del objeto de estudio y se ajustaron los filtros de las bases de datos bibliográficos de interés, PubMed y Scopus, como dos de las bases de datos bibliográficas que anidan el objeto de estudio, y que a continuación se presentan los pasos que se tuvieron en cuenta para filtrar la información con la estrategia de búsqueda en la figura 1.

Es claro que, en el 2020, lo importante era reconocer las características del virus SARS Cov 2 y las afectaciones en la salud del ser humano, y que para el 2021, las investigaciones se concentraron en la efectividad de las vacunas y en las consecuencias que a la salud y a la economía había dejado la pandemia. Esto también se refleja en los pocos artículos de promoción de la salud en el lugar de trabajo para ir comprendiendo las intervenciones en pos-pandemia.

Figura 1. Estrategia de búsqueda del objeto de estudio



Fuente: elaboración propia.

La selección de las bases de datos bibliográficas tuvo en cuenta a PubMed por ser de acceso libre y a Scopus por ser la más grande base de datos de citas y resúmenes de artículos científicos, y reconocer al menos en esta estrategia de búsqueda que los resultados aportan a la actualización de los salubristas en promoción de la seguridad y la salud, puede ser de acceso libre y de calidad.

A continuación, se presenta la tabla 1, con los elementos de la didáctica general de los artículos elegidos, sus objetivos y aportes a la didáctica en el lugar de trabajo.

Tabla 1. Elementos didácticos de los artículos elegidos

Artículo	Elementos de didáctica
Fiol-DeRoque et ál. (2021), <i>Mobile Phone-Based Intervention to Reduce Mental Health Problems in Health Care Workers During the COVID-19 Pandemic (PsyCovidApp): Randomized Controlled Trial</i> .	La promoción de la salud que se desarrolló con una intervención con aplicativo telefónico, <i>PsyCovidApp</i> , que surge de un problema en la pandemia para los trabajadores de la salud, se reconoce un objetivo, alrededor de un contenido como el <i>mindfulness</i> , la forma es la práctica del <i>mindfulness</i> , el método es el paso a paso del <i>mindfulness</i> y el medio es la aplicación <i>PsyCovidApp</i> .
García Pérez de Sevilla et ál. (2021), <i>Remotely Supervised Exercise during the COVID-19 Pandemic versus in-Person-Supervised Exercise in Achieving Long-Term Adherence to a Healthy Lifestyle</i> .	Presenta una intervención con elementos de la didáctica de un programa con múltiples componentes partiendo de capacitaciones de las consecuencias en la salud por la falta de actividad física, el sedentarismo y la dieta. Como objetivo la adherencia al estilo de vida saludable, el contenido sobre la dieta mediterránea y la actividad física, la forma por medio de taller prácticos de preparación de comida mediterránea y de actividad física de fuerza y resistencia, el método teórico práctico se desarrollaron actividades como talleres práctico de preparación de alimentos y de actividad física, se vieron videos de diferentes temas que promovían el cambio hacia estilo de vida saludable, y utilizaron medios digitales como videos y clases virtuales, presenciales como talleres prácticos.
Pérula-de Torres et ál. (2021), <i>Comparison of the Effectiveness of an Abbreviated Program versus a Standard Program in Mindfulness, Self-Compassion and Self-Perceived Empathy in Tutors and Resident Intern Specialists of Family and Community Medicine and Nursing in Spain</i> .	Los autores describen las características del problema de estrés y <i>burnout</i> , objetivo disminuir los niveles de estrés y <i>burnout</i> con intervención de <i>mindfulness</i> , con capacitaciones de 20 y 10 horas semanales en sesiones donde se trabajan temas como conocimiento del <i>mindfulness</i> , la percepción de la realidad, la gestión del estrés y las emociones, el uso de la comunicación consciente, la resiliencia, el autocuidado, la gestión del tiempo y la integración de la atención plena a la vida diaria, además talleres prácticos de <i>mindfulness</i> en grupo y de forma individual en casa.
Franco et ál., (2021), <i>Physical Activity and Adherence to the Mediterranean Diet among Spanish Employees in a Health-Promotion Program before and during the COVID-19 Pandemic: The Sanitas-Healthy Cities Challenge</i> .	Problema, el sedentarismo y el objetivo, la promoción de la actividad física y la dieta mediterránea para disminuir las enfermedades no transmisibles. Eventos y talleres online por participar en el experimento, que sería seguido por una aplicación que contaba el número de pasos por día. Diligenciamiento de encuestas de la actividad física y de la dieta mediterránea. Los hallazgos sugieren un efecto positivo de un programa de promoción de la salud con la dieta mediterránea para trabajo desde casa.

Artículo	Elementos de didáctica
<p>Sukismanto et ál. (2021), <i>Social support role of occupational safety and health implementation in informal sector during COVID-19 pandemic</i>.</p>	<p>El problema los trabajadores informales presentan mayor vulnerabilidad en su seguridad y salud, como objetivo la promoción de la seguridad y la salud para conocer y mejorar los comportamientos en el trabajo, el apoyo social puede proporcionar influencia en el cambio del comportamiento preventivo de enfermedades, la motivación laboral que permite la familia por ser un proveedor emocional, la relación de pares que motiva, genera atención positiva, experiencia y amistad. Durante un mes se realizaron capacitaciones en temas de seguridad y salud en el trabajo, se realizaron intervención por pares con monitoreo y vigilancia, se diseñaron cuadros de mando con elementos de salud y de apoyo social. Presentación de videos sobre hábitos de vida saludable, 9 talleres semanales presenciales de alimentación saludable de 90 minutos y posteriormente por 6 semanas ejercicios físicos presenciales tres veces por semana de 60 minutos.</p>
<p>Abbas K. et ál. (2020), <i>A web-based health education module and its impact on the preventive practices of health-care workers during the COVID-19 pandemic</i>.</p>	<p>Un módulo de educación sobre la salud basado en la web es una herramienta eficaz para la educación y la promoción de medidas preventivas en los hospitales, lo que en última instancia puede ayudar a detener la propagación de la COVID-19 entre los trabajadores de la salud. El problema es el riesgo de los trabajadores de la salud por la transmisión del Covid-19, se reconoce un objetivo, capacitar en las medidas preventivas para evitar la transmisión del Covid-19, la forma es la higiene de manos y respiratoria en la jornada laboral, el método es el paso a paso del lavado de manos y de higiene respiratoria en el lugar de trabajo y el medio es el internet.</p>

Fuente: elaboración propia.

Se reconoce en los artículos el interés el problema y el objetivo como disminuir las afectaciones por la pandemia en la salud física y mental de los trabajadores; el contenido desde los hábitos de vida saludable, higiene para la prevención del contagio por Covid-19, el mindfulness y gestión del estrés; el método con la realización de talleres prácticos y virtuales de los contenidos propuestos, la solución de problemas reales y capacitaciones; la forma desarrollo de actividades grupales e individuales que podían ser presenciales o virtuales; los medios con las prácticas de cocina saludable, de actividad física, el mindfulness y prácticas virtuales con aplicaciones móviles; y la evaluación por medio de encuestas semanales después de terminada la intervención para reconocer la adherencia del cambio en los comportamientos del trabajador o el cumplimiento de los objetivos de la promoción de la salud en el lugar de trabajo.

Sin embargo, se podría decir que hay una mayor preocupación por evidenciar con herramientas estadísticas la evaluación del cambio en los individuos intervenidos más que en el mismo proceso de formación y de didáctica que se debe realizar. Es cierto que el método científico se fundamenta en la evidencia

que soportan las afirmaciones pero también es cierto que la adquisición de cultural en un individuo hace parte de las ciencias del espíritu y como tal deberían tenerse en cuenta que las herramientas estadísticas no reconocer todos los cambios en los individuos después de un proceso formativo, esto no puede verse como un indicador más y por el contrario en algo ha servido la intervención pero hay cosas que son difíciles de medir o que no se hace la pregunta correcta.

Antes y después del Covid-19, la promoción de la salud en el trabajo ha buscado “alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus aspiraciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente” (OMS, 1986, p. 1) pero cómo llevar a cabo esta promoción de la salud sin tener en cuenta el proceso de formación y de didáctica en el lugar de trabajo para reconocerlo como fundamental en la construcción de hábitos de vida (OMS, 2003) saludables que procuren el bienestar integral de los trabajadores, que prevengan el contagio y transmisión del Covid-19, la adaptación a las nuevas condiciones de vida en pos-pandemia y en la búsqueda de ciudadanos con una cultura universal.

“En efecto, educar-se es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que se niega a poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento constante de la persona humana” (Gadamer, 2018, p. 90).

2.2 Programa de formación en el lugar de trabajo para condiciones emergentes en pos-pandemia

“La educación viene expresada en los textos básicos por los siguientes conceptos: autodeterminación, libertad, emancipación, autonomía, [...]. La educación es entendida, pues, como capacitación para la autodeterminación racional” (Klafki, 2013, p. 111), en la que se desarrolla un criterio que genera una reflexión y autocrítica de los procesos que se materializan en la cotidianidad del diario vivir bajo las condiciones de pos-pandemia, que no son solo de bioseguridad si no también un nuevo relacionamiento consigo mismo y con los demás. Y son estas nuevas condiciones en las que el ser humano debe ser reflexivo para cuidar de sí mismo y del otro.

Se podría decir entonces que la formación en el lugar de trabajo sea un medio para la culturización en el cuidado de sí y para disminuir los comportamientos inseguros previniendo el Covid-19 y su propagación en los trabajadores y sus familias. Culturización en tanto se trata de la adquisición de una cultura formativa. (Zapata-Escobar y Grisales Franco, 2017) Adquirir la reflexión sobre lo que va hacer, estimulando la actitud responsable de sus actos y las consecuencias que implica en el trabajador y en los suyos.

La gestión del riesgo postraumático ha demostrado ser una estrategia eficaz para mejorar la capacidad de los trabajadores para brindar apoyo a otros colegas, creando así un entorno de crecimiento, mientras que prácticas como el autocuidado, las discusiones en grupos pequeños, los programas de mindfulness, los programas informáticos y la formación en competencias son eficaces para promover la resiliencia. (Finstad et ál, 2021, p. 20)

La formación en el lugar de trabajo de condiciones emergentes en pos-pandemia es un medio para aportar en las bases de un ser humano resiliente y con una cultura universal. Esto sin desconocer que “cada organización tiene su propia cultura constituida por determinados valores y actitudes que determinan comportamientos, facilitarán u obstaculizarán los procesos innovadores” (Flores Urbáez, 2015, p. 366) en torno a una cultura del cuidado.

2.3 Didáctica del programa de formación en el lugar de trabajo para condiciones emergentes en pos-pandemia

Se reconocieron los elementos de la didáctica en el lugar de trabajo, que eran frecuentes y no frecuentes al conjunto de componente de la didáctica general. El primer componente de la didáctica es el problema, el cual “se asocia a una necesidad que alguien experimenta” (Álvarez de Zayas y González Agudelo, 1998, p. 41). La OIT y la OMS reconocen las afectaciones por “la transmisión comunitaria del virus y proteger las economías nacionales mediante el mantenimiento de lugares de trabajo seguros y sin restricciones” (Organization y Office, 2021), pues “ante la crisis por el COVID-19, las medidas eficaces de prevención y control de los riesgos en el trabajo tienen un efecto positivo en la continuidad de la actividad económica y el empleo” (Office, 2020) que afectaron física y mentalmente a los trabajadores y a la sociedad. Y en este mismo sentido, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) “constituyen un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo”. En el informe del 2020, las Naciones Unidas reconocen en el ODS 3, de salud y bienestar para todos, que “la pandemia de la COVID-19 está limitando el progreso aún más. El rápido aumento de los casos de COVID-19 está causando una importante pérdida de vidas y sobrecargando muchos sistemas de salud” (p. 28).

Las medidas de prevención y control de la transmisión del virus generaron una crisis de salud y de la económica a nivel mundial (Banco Mundial, 2021). La crisis que se generó por el riesgo de contagio y muerte a causa de la Covid-19, llevó a los gobiernos a tomar medidas sanitarias drásticas que llevaron a la crisis económica. Las afectaciones de la salud física a causa del contagio del virus, son en primera medida respiratorias, pero, las secuelas a largo plazo pueden

ser la insuficiencia cardiaca; daño al tejido pulmonar; ausencia del sentido del olfato; eventos tromboembólicos; y síndrome de fatiga crónica (OMS, 2020).

Las cuarentenas y el distanciamiento físico que se generaron para evitar el contagio, trajeron consecuencias no solo a la salud física sino también a la salud mental de las personas, como el miedo; la preocupación; el estrés. Se dice que son “respuestas normales en momentos en los que nos enfrentamos a la incertidumbre, o a lo desconocido o a situaciones de cambios o crisis” (OPS-OMS, 2020). De esta manera, la crisis desatada por la Covid-19, impacto la salud de las personas y el aparato productivo de la sociedad, cambiando la forma como se vivía antes y después de la Covid-19.

En este mismo sentido, Hogg y colabórale reconocen “la depresión y la ansiedad como las dificultades de salud mental más frecuentes en el lugar de trabajo”, citando a la OMS, y el impacto negativo que estas tuvieron en el aparato productivo de la sociedad (2021). La OIT reconoce que la “mayoría de los estudios examinados señalan efectos psicológicos negativos, como síntomas de estrés postraumático, confusión e ira. Los factores de estrés incluyen la prolongación de la cuarentena, temores de infección, frustración, aburrimiento, suministros insuficientes, información inadecuada [...] [y] pérdidas financieras” (2020b, p. 23).

El objetivo sería disminuir las afectaciones por la pandemia con la implementación de estrategias para de promoción de la salud en el lugar de trabajo donde las personas desarrollen conocimientos, habilidades, hábitos de vida saludable y autogestionen sus propios riesgo, como una estrategia laboral que promueva la salud y la sostenibilidad de la empresa, pues “los lugares de trabajo son entornos excelentes para el manejo de enfermedades crónicas, dada la capacidad de las empresas para comunicarse directamente con los empleados, establecer políticas sobre el comportamiento de los empleados y brindar cobertura de seguro” (Sauchuk et ál, 2020). ¿Será la Formación en el Lugar de Trabajo el método para lograr el objetivo propuesto y aportar en la solución del problema actual?

En la legislación colombiana el Sistema de Gestión de Seguridad y Salud en el Trabajo (SG SST) es el marco desde donde se articulan todas las herramientas para la promoción de la seguridad y la salud, en procura de la prevención de los accidentes y de las enfermedades en los trabajadores. Y es así como la OIT, propone la actualización del SGSST a la situación emergente que vive la sociedad pues “debería apoyar a los empleadores en el proceso de evaluación de los riesgos así como en la elaboración o actualización de planes de prevención, contención, mitigación y recuperación” (OIT, 2020b, p. 35) ante la crisis de salud y económica generada por la Covid-19. Se reconocen los elementos básicos del proceso de evaluación del riesgo como la identificación del peligro, el análisis

de posibles riesgos y consecuencias, y la adopción de medidas preventivas y de control de la nueva normalidad y es aquí donde el programa de FLT de condiciones emergentes de pos-pandemia toma su relevancia para aportar en la generación de consciencia de la autogestión de los riesgos para la salud y para el aparato productivo.

“El fomento de una cultura positiva de Seguridad y Salud en el lugar de trabajo contribuye significativamente... con trabajadores más sanos y felices que contribuyen, a su vez, a mejorar la productividad, la calidad y la rentabilidad de la empresa” (OIT, 2022, p. 3). Fomentar el diálogo social para una cultura de seguridad y salud. El SG SST se debe actualizar en pos pandemia y hacerlos más fuerte y resiliente, y así poder “fortalecerse tras una crisis, dotándolos de recursos para hacer frente a futuros retos imprevistos y proteger la seguridad y la salud de los trabajadores, apoyando al mismo tiempo la supervivencia y la continuidad de las empresas” (OIT, 2020a, p. 2).

El programa de formación en el lugar de trabajo para condiciones emergentes generará conciencia frente a las decisiones que día a día se deban realizar en las tareas que desarrollan los trabajadores. “Los adultos se auto motivan, sobre todo cuando la información que reciben tiene una aplicación inmediata en su vida y en su trabajo” (Hecker, 1998, p. 9). De la formación se espera desarrollar herramientas prácticas para la solución de problemas reales. De modo que la formación también procura generar autonomía, incrementar la autoestima y desarrollar actos seguros por medio de la cultura del cuidado de sí.

En consecuencia, con los objetivos del programa de formación en el lugar de trabajo de condiciones emergentes, el contenido deberá traducir el sentido de la promoción de la salud, en tanto cuidado, riesgo y prudencia, para la generación de la cultura del cuidado de sí. ¿Y cuál podría ser el contenido del programa de formación para condiciones emergentes en pos-pandemia?

Antes de la pandemia las recomendaciones de OIT para la generación de una cultura de la seguridad y la salud en el trabajo se estructuraron alrededor del programa SOLVE, con temas como el estrés, el agotamiento emocional (burnout), el acoso psicológico (mobbing), la nutrición, el ejercicio, el alcohol, el tabaco, las sustancias psicoactivas, la violencia en el trabajo, el VIH, (2012, p. iii) y estos mismos temas en pos-pandemia son relevantes por las diferentes investigaciones ya citadas de OIT, OMS y OCDE, que identifican grandes afectaciones a la salud física y mental, y en un deterioro de los hábitos de vida saludables del ser humano.

Daniels y otros reconocen como un factor crítico en las intervenciones en el lugar de trabajo la participación activa de los trabajadores (Daniels et ál., 2021).

Entonces, se debe realizar con “los trabajadores de manera sinérgica” (Flores Urbáez, 2015, p. 369) un espacio para reflexionar sobre la huella de la pandemia en cada uno de nosotros, y que sean estos los que identifiquen el problema y el objetivo que se busca con la implementación del programa de formación en el lugar de trabajo de condiciones emergentes como una herramienta en la solución a la problemática que emerge, y encaminarlos a que coincidan con los contenidos, y que reconozca la importancia de su aplicación para la vida. Y al realizar esta reflexión postraumática el trabajador adquiere elementos que lo forman como un ser humano resiliente (Organización Internacional del Trabajo, 2021).

Wilson y colaboradores coinciden en la implementación de programas de cambios de estilos de vida en el lugar de trabajo y de las ventajas que se tiene versus otras metodologías como la farmacológica en enfermedad crónica como la diabetes. (2016) “En las situaciones de emergencia, las personas pueden reaccionar al estrés de diferentes maneras. Los cambios psicológicos pueden incluir un aumento de la ansiedad, un estado de ánimo bajo, una baja motivación y pensamientos depresivos.” (OIT, 2020b, p. 19) Se está de acuerdo, entonces, con el contenido del programa de formación en el lugar de trabajo para las condiciones emergentes.

Otro de los componentes de la didáctica es el método.

El método es la organización interna del proceso docente educativo. [...] Y en él se expresan las acciones, las actividades y las operaciones que ejecuta el estudiante —en este caso, el trabajador— para aprender a resolver problemas y el profesor para enseñarlo. (Álvarez de Zayas y González Agudelo, 1998, p. 52)

El método del programa de formación en el lugar de trabajo para condiciones emergentes en pos-pandemia mostrará el camino para la solución de las situaciones reales del día a día, en otras palabras, de la gestión de las afectaciones al aparato productivo por medio del compromiso de la gerencia, de la generación de recursos, de la construcción del programa de formación en el lugar de trabajo y de adopción de políticas organizacionales. Pues, “la incorporación de políticas de no fumar y de no sustancias psicoactivas fue una de las primeras intervenciones que marco el camino para el cambio en hábitos de vida saludables en prevención al cáncer” (Hannon et ál., 2017).

En la implementación del programa de formación en el lugar de trabajo será fundamental el compromiso de la gerencia por los recursos que se necesitan en la consecución de expertos en temas específicos o simplemente en parar el proceso productivo para el desarrollo de las diferentes actividades que se tienen en el programa de formación. Pues, tendrá elementos educativos como capacitaciones, sensibilizaciones, talleres y prácticas alrededor de los contenidos.

“Los aspectos organizativos más externos del proceso como son la distribución de los estudiantes en relación con el profesor y la asignación de intervalos de tiempo en correspondencia con el contenido por asimilar y el objetivo por alcanzar” (Álvarez de Zayas y González Agudelo, 1998, p. 59), como ese otro componente de la didáctica, la forma. La forma es dinámica pues parte de los recursos que tenga la organización para entregar el contenido y lograr el objetivo de la enseñanza bajo las nuevas condiciones de convivencia.

En Colombia se tiene la ley 50 de 1990, que en su art. 21, reza:

en las empresas con más de cincuenta trabajadores que laboren cuarenta y ocho horas a la semana, estos tendrán derecho a que dos horas de dicha jornada, por cuenta del empleador, se dediquen exclusivamente a actividades recreativas, culturales, deportivas o de capacitación.

Quedan claras las dos horas semanales de formación, pero surge la siguiente pregunta: ¿los trabajadores de las PYMES no tienen derecho a estas dos horas semanales de actividades recreativas, culturales, deportivas o de capacitación? Entonces ¿será a discreción de la PYME la implementación o no de programas de formación en el lugar de trabajo para la generación de cultura?

En este mismo sentido la OCDE reconoce que las PYMES en Latinoamérica generan el 60% del trabajo formal (2019). Hannon y colaboradores reconocen una brecha entre la intervención en las grandes y las pequeñas empresas pues mientras que las primeras tienen dentro de sus contenidos “la detección del cáncer, la alimentación saludable, la actividad física o dejar de fumar”, esto no se lleva a cabo por las pequeñas empresas por el “acceso limitado a las intervenciones basadas en la evidencia y ha barreras para su implementación”, y reconocen que se tiene una “mayor probabilidad de tener empleados con un nivel socioeconómico bajo que corren un mayor riesgo de contraer enfermedades crónicas.” (2017)

Además del tiempo, se debe adecuar un espacio para que los trabajadores cambien su actividad productiva por una educativa, pues es importante reconocer el estado mental del trabajador para las diferentes actividades formativas y evitar dejarla para el final de la jornada laboral pues el cansancio físico es notable y será difícil su concentración en actividades educativa pero no en actividades físicas o de talleres prácticos. Son distracciones visuales y auditivas que no permiten la fácil concentración de los trabajadores ni del capacitador, pues “los factores del contexto externos afectan negativamente la implementación y la eficacia de la intervención” (Daniels et ál., 2021).

Según el tema que se esté desarrollando se podría trabajar “todos los días de veinte minutos para el desarrollo de un objetivo acercándose a este con diferentes

medios y siguiendo el método de solución de problemas, para lograr así que el trabajador reflexione día a día y tome conciencia" (Zapata Escobar, 2015, p. 56).

"Los objetos utilizados en el proceso docente educativo para que los estudiantes puedan, de una manera más eficaz y eficiente, apropiarse del contenido, adquirir las habilidades, desarrollar los valores, ejecutar el método, alcanzar el objetivo y solucionar el problema" (Álvarez de Zayas y González Agudelo, 1998, p. 62), y de la didáctica, los medios. Desde el SG SST se reconocen estos medios como herramientas para la implementación de metodologías para la gestión del riesgo, los exámenes ocupacionales, el programa de capacitación, el plan de prevención, preparación y respuesta ante emergencias y desastres, los comités paritarios de SST y de convivencia que busca la implementación de medidas para "prevenir y reducir los riesgos psicosociales, incluidos la violencia y el acoso, y promover la salud mental y el bienestar" (COVID OMS | Adoptada la nueva carta de Bangkok para la promoción de la salud, a fin de afrontar los rápidos cambios de la salud mundial, s/f) (OMS, 2020, p. 22). Así que todos estos son los medios que tienen el SG SST para la promoción de la salud en el lugar de trabajo que se articulan con sentido para la formación de un ser humano resiliente a las condiciones de pos-pandemia.

Se proponen medio como la sensibilización para temas que tengan que ver con el cambio cultural del trabajador como por ejemplo la alimentación saludable, la actividad física, el consumo de sustancias psicoactivas, el mindfulness, entre otras, que ameritan un cambio en las costumbres arraigadas del ser humano. Es importante que el trabajador conozca las afectaciones sobre la salud por lo que come pero él no hace la comida que se lleva para el trabajo, así que el taller de elaboración de comida saludable es para las personas que le cocinan y le empaca al trabajador la comida. De igual forma se deben conocer los beneficios para la salud por la realización de actividad física e igualmente importante la realización de rutinas de actividades físicas para que el trabajador note un cambio al igual que con la alimentación por medio de la reducción del perímetro abdominal o la mejora en sus indicadores de salud o el aumento en la tonicidad muscular o de la capacidad de física.

La salud mental se está trabajando por diferentes medios como la batería de riesgo psicosocial, fomentando las redes de apoyo y la práctica del mindfulness. La realización de talleres prácticos de elementos culturales que se espera se enseñe en el trabajo y se conviertan en hábitos por los trabajadores en su día a día y que tome desde allí sus decisiones saludables y seguras.

Las carteleras y los plegables en el lugar de trabajo son un recordatorio del tema que se está desarrollando en el momento y que con preguntas buscan la reflexión del trabajador en la toma de decisiones desde el nuevo horizonte de

comprensión. Los videos y los juegos son otro medio para aprovechar en la formación en el lugar de trabajo, por ejemplo, en emergencias y desastres como la pandemia del Covid-19, para trabajar las condiciones de bioseguridad.

La socialización de las eHealths para que los trabajadores conozcan cómo pueden ayudar en el mantenimiento de su salud como por ejemplo las aplicaciones que tienen por objetivo contar el número de pasos por día, el número de calorías por comida, las condiciones para la práctica de *mindfulness*, el sueño reparador, entre muchas otras.

El último componente de la didáctica se refiere a la evaluación, con la cual se “comprueba si el estudiante alcanzó los objetivos” (Álvarez de Zayas y González Agudelo, 1998, p. 98). La evaluación debe ser consecuente con el método y los objetivos planteados.

Pero la promoción de la salud se analiza por medio de herramientas estadísticas sin tener en cuenta que los procesos que se llevan a cabo son la formación y la didáctica, y que hacen parte de las ciencias del espíritu, pero se sigue esperando que luego de una buena dosis de promoción de la salud el individuo cambie y adquiera los hábitos de vida saludables, que autogestione sus condiciones de salud y te tenga una cultura del cuidado de sí más universal.

La evaluación debería buscar la reflexión cuando el trabajador está solo y cuando está en actividades grupales como el juego para reconocer los conocimientos y la toma de decisiones del trabajador, y vivenciar las reflexiones durante el mismo. Se pueden enviar cuestionarios de preguntas o de problemas por medio del celular para que sean diligenciadas por los trabajadores y poder reconocer el cambio en el conocimiento o en la toma de decisiones.

La experiencia necesita de la reflexión, así lo cree Lifshitz, cuando opina que:

La reflexión es un proceso mental cuya etimología se relaciona con mirar hacia atrás, con volver a ver y con repensar detenidamente. Es detener un tanto el flujo del pensamiento y la acción para examinar con más cuidado una parte de su contenido y aprovechar elementos adicionales para otorgar un nuevo significado a lo examinado, pero partiendo de la actividad cotidiana que tiene el riesgo de volverse rutinario. (2004)

Pasadas algunas semanas solo después que adquirir experiencia con los nuevos conceptos trabajados se debe cuestionar de forma general los cambios en las decisiones que está tomando el ser humano desde los contenidos desarrollados y reconocer los elementos en la cultura del cuidado o de la seguridad y la salud.

“Los adultos aprenden mejor cuando participan activamente, cuando aprenden haciendo” (Hecker, 1998, p. 9). De modo que, con los casos hipotéticos, tareas y cuestionarios se podría evaluar la formación del trabajador en la solución de problemas, en tanto son actividades didácticas, que por medio de la vivencia individual y colectiva, buscan la reflexión y la apropiación de la solución metódica de los problemas.

Así las cosas, la revisión de las bases de datos bibliográficas llevan a comprender que un programa de formación en el lugar de trabajo para condiciones emergentes en pos-pandemia que debe estructurarse con el propósito de instaurar una cultura del cuidado mediante la solución de problemas relacionados de las afectaciones a la salud por la pandemia. Las metodologías han de ser prácticas y participativas en donde el lenguaje simple y concreto posibilite espacios para la reflexión. La prestación de formación en materia de seguridad y salud en el trabajo también es importante en la respuesta a las crisis, ya que los trabajadores deben estar capacitados para adaptarse si se producen cambios en la organización del trabajo y se aplican nuevos procedimientos (OIT, 2020a). Se buscan organizaciones resilientes para los nuevos tiempos que dependen de trabajadores resilientes.

Conclusiones

La revisión de las bases de datos bibliográficas permite la actualización de los responsables de la seguridad y la salud en el trabajo y le actualiza con la evidencia en los diferentes temas teniendo en cuenta las ventajas y desventajas, de los estudios a nivel internacional.

Un programa de formación en el lugar de trabajo para condiciones emergentes en pos-pandemia desde la revisión de las bases de datos bibliográficas brinda intervenciones basadas en la evidencia en seguridad y salud en el trabajo, que sería un proceso de toma de la conciencia de los trabajadores para la toma de decisiones en las condiciones de la nueva normalidad y este proceso busca reflexionar sobre las consecuencias de la elección que se toma desde diferentes ámbitos, como el personal, el familiar y el laboral.

Hoy más que nunca el ser humano debe estructurar sus creencias desde el cuidado de sí mismo para responder a los nuevos retos en la convivencia y en las dinámicas emergentes en pos-pandemia y es la formación en el lugar de trabajo con los componentes de la didáctica general adaptados al lugar de trabajo los que podrían aportar en la generación de cultura del cuidado para las empresas y para un ser humano resiliente.

La formación en el lugar de trabajo, además de los contenidos, debe dejar claro la didáctica de cómo serán desarrollados los objetivos y la evaluación de estos. La evaluación debe desarrollarse con elementos didácticos que puedan dar cuenta de la práctica del trabajador en escenarios reales en los que este realice el proceso de toma de decisiones de forma consciente y sistemática que le permita enfrentarse a cualquier problema, resolverlos de manera consciente y mediante el proceso de toma de decisiones.

Este programa de formación en el lugar de trabajo para condiciones emergentes en pos-pandemia también responde a cómo sería “la formación mediada por el cuidado de sí o el cuidado de sí mediado por la formación”.

Referencias

- Abbas, K., Nawaz, S. M. A., Amin, N., Soomro, F. M., Abid, K., Ahmed, M., Sayeed, K. A., Ghazanfar, S. y Qureshi, N. (2020). A web-based health education module and its impact on the preventive practices of health-care workers during the COVID-19 pandemic. *Health Education Research*, 35(5), 353-361. <https://doi.org/10.1093/her/cyaa034>
- Álvarez de Zayas, C. M. y González Agudelo, E. M. (1998). *Lecciones de didáctica general*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Banco Mundial. (2021, 8 de junio). *La reactivación mundial es firme aunque desigual, dado que muchos de los países en desarrollo luchan contra los efectos perdurables de la pandemia*. *Perspectivas económicas mundiales*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/06/08/world-bank-global-economic-prospects-2021#:~:text=Se%20prev%C3%A9%20que%20en%202021,algunas%20de%20las%20principales%20econom%C3%ADas>
- Burke, M., Sarpy, S., Smith-Crowe, K., Chan-Serafin, S., Salvador, R. y Islam, G. (2006). Relative Effectiveness of Worker Safety and Health Training Methods. *American Journal of Public Health*, 96(2), 315-324. <https://doi.org/10.2105%2FAJPH.2004.059840>
- Congreso de la República de Colombia. (1990, 28 de diciembre). *Ley 50. Por la cual se introducen reformas al Código Sustantivo del Trabajo y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial n.º 39618. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0050_1990.htm
- Daniels K., Watson D., Nayani R., Tregaskis O., Hogg M., Etuknwa A. y Semkina A. (2021). Implementing practices focused on workplace health and psychological wellbeing: A systematic review. *Social Science & Medicine*, 277, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.113888>
- Felkner S. A., Streit J. M. K., McDaniel M., Schulte P. A., Chosewood L.C., Delclos G. L. ... Weissman, D. (2021). How Will the Future of Work Shape OSH Research and Practice? A Workshop Summary. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 1-21. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115696>
- Finstad, G. L., Giorgi, G., Lulli L. G., Pandolfi, C., Foti, G., León-Pérez, J. M., Cantero-Sánchez, F.J. y Mucci, N. (2021) Resilience, Coping Strategies and Posttraumatic Growth in the Workplace Following COVID-19: A Narrative Review on the Positive Aspects of Trauma. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18). <https://doi.org/10.3390/ijerph18189453>

- Fiol-DeRoque, M. A., Serrano-Ripoll, M. J., Jiménez, R., Zamanillo-Campos, R., Yáñez-Juan, A. M., Bannasar-Veny M., Leiva, A., Gervilla, E., García-Buades, M. E, García-Toro, M., Alonso-Coello, P., Pastor-Moreno, G., Ruiz-Pérez, I., Sitges, C., García-Campayo, J., Llobera-Cánaves, J. y Ricci-Cabello, I. A. (2021). Mobile Phone-Based Intervention to Reduce Mental Health Problems in Health Care Workers During the COVID-19 Pandemic (PsyCovidApp): Randomized Controlled Trial. *JMIR Mhealth Uhealth*, 9(5). <https://doi.org/10.2196/27039>
- Flores Urbáez, Matilde. (2015). La innovación como cultura organizacional sustentada en procesos humanos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 20(70), 355-371. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29040281010>
- Franco, E., Urosa, J., Barakat, R. y Refoyo, I. (2021). Physical Activity and Adherence to the Mediterranean Diet among Spanish Employees in a Health-Promotion Program before and during the COVID-19 Pandemic: The Sanitas-Healthy Cities Challenge. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph18052735>
- Gadamer H. (2018). La educación es educarse. *Revista Santander*, 1(6), 90-99. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasantander/article/view/8847>
- García Pérez de Sevilla, G., Barceló Guido, O., De la Cruz, M. d. l. P., Blanco Fernández, A., Alejo, L. B., Ramírez Goercke, M. I. y Pérez-Ruiz, M. (2021). Remotely Supervised Exercise during the COVID-19 Pandemic versus in-Person-Supervised Exercise in Achieving Long-Term Adherence to a Healthy Lifestyle. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22). <https://doi.org/10.3390/ijerph182212198>
- Hecker, S. (1998) Educación y Formación. En Organización Internacional del Trabajo (ed.), *Enciclopedia salud y seguridad en el trabajo* (pp. 18.1-18.36). Chantal Dufresne.
- International Commission on Occupational Health (ICOH). (2014). *Código de Ética*. http://www.icohweb.org/site/multimedia/core_documents/pdf/code_ethics_spa.pdf
- Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica (A. Mesa y A. Pantoja, trads.). *Educación y Pedagogía*, (5), 85-108. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/17024>
- Lifshitz, A. (2004). Andragogía y aprendizaje del adulto. *Medicina Interna de México*, 20(3). <https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=25986>
- Messite, J. y Warshaw, L. (1998). Protección y promoción de la salud. En Organización Internacional del Trabajo (ed.), *Enciclopedia salud y seguridad en el trabajo* (pp. 15.1-15.101). Chantal Dufresne.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2019). *Índice de Políticas PYME: América Latina y el Caribe 2019. Políticas para PYMEs competitivas en la Alianza del Pacífico y países participantes de América del Sur*. <https://www.oecd.org/latin-america/Indice-Politicas-PYME-LAC-Mensajes-Principales.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2012). *SOLVE: Integrando la promoción de la salud a las políticas de SST en el lugar de trabajo*. <https://acortar.link/FYifkd>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2020a). *Anticiparse a las crisis, prepararse y responder: Invertir hoy en sistemas resilientes de SST*. OIT. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---lab_admin/documents/publication/wcms_780968.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2020b). *Frente a la pandemia: Garantizar la seguridad y la salud en el Trabajo*. OIT. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protra-v/---safework/documents/publication/wcms_742732.pdf

- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1978). *Declaration of Alma-Ata*. <http://www.euro.who.int/en/publications/policy-documents/declaration-of-alma-ata,-1978>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1986. 21 de noviembre). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud*. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *Lo que sabemos sobre los efectos a largo plazo de la COVID-19. Las últimas novedades sobre la situación de la COVID-19 a nivel mundial y las secuelas a largo plazo*. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/risk-comms-updates/update36_covid19-longterm-effects_es.pdf?sfvrsn=67a0ecae_4
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2021). *Prevención y mitigación de la COVID-19 en el lugar de trabajo. Reseña de políticas, 19 de mayo de 2021*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/341672>
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2015). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) y Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020, 26 de agosto). *Inclusión de la salud mental en la respuesta para la COVID-19*. <https://www.paho.org/es/noticias/26-8-2020-inclusion-salud-mental-respuesta-para-covid-19>
- Péru-la-de Torres, L. A., Verdes-Montenegro-Atalaya, J. C., Melús-Palazón, E., García-de Vinuesa, L., Valverde, F. J., Rodríguez, L. A., Liotor-Villajos, N., Bartolomé-Moreno, C., Moreno-Martos, H., García-Campayo, J., González-Santos, J., Rodríguez-Fernández, P., León-Del-Barco, B., Soto-Cámara, R. y González-Bernal, J. J. (2021). Comparison of the Effectiveness of an Abbreviated Program versus a Standard Program in Mindfulness, Self-Compassion and Self-Perceived Empathy in Tutors and Resident Intern Specialists of Family and Community Medicine and Nursing in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8). <https://doi.org/10.3390/ijerph18084340>
- Sukismanto, S., Hartono, H., Sumardiyono, S. y Andayani, T. R. (2021). Social support role of occupational safety and health implementation in informal sector during COVID-19 pandemic. *International Journal of Health Sciences*, 5(3), 416-428. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v5n3.1746>
- Zapata-Escobar, A. M. (2015) *Acerca de un programa de formación en el lugar de trabajo para la toma de decisiones de actos seguros* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10495/2780>
- Zapata-Escobar, A. M. (2016). La formación mediada por el cuidado de sí o el cuidado de sí mediado por la formación. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 17(3), 57-65. <https://revsaludtrabajo.sld.cu/index.php/revsyt/article/view/57>
- Zapata-Escobar A. M. y Grisales Franco, L. M. (2017). Importancia de la formación para la prevención de accidentes en el lugar de trabajo. *Salud de los Trabajadores*, 25(2), 156-166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6454307>
- Zapata-Escobar, A. (2018). Estado de la cuestión: ¿cómo sería un programa de formación en el lugar de trabajo para la toma de decisiones de actos seguros para los trabajadores del sector de la construcción? *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 19(1), 45-51. <https://revsaludtrabajo.sld.cu/index.php/revsyt/article/view/17>

Gestión de la diversidad etnocultural en la construcción identitaria en África subsahariana. El caso de Costa de Marfil*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a10>

Goualo Lazare Flan

Universidad de Guadalajara, México

lazare_flan@ucol.mx

<http://orcid.org/0000-0002-0656-7492>

RESUMEN

En este artículo se discute, desde una perspectiva esencialmente analítica, la gestión de la diversidad etnocultural en África subsahariana a partir de una aproximación al caso marfileño. Se sostiene que la mayoría de los Estados africanos que vivieron la colonización en la asimilación de sus diversidades etnoculturales –establecida por modelos occidentales de homogeneización identitaria–, se vieron sumidos en crisis identitarias que repercutieron en su proceso de construcción poscolonial. El caso instruye a comprender una problemática común al continente africano, que plantea la necesidad de reflexionar en modelos de construcción identitaria apropiados para regiones con enormes diversidades etnoculturales. Se propone un giro decolonial asumido por la interculturalidad como paradigma de construcción identitaria que, al conectar con la cosmovisión clásica africana, significa la revalorización de una antigua civilización propiciada por la resignificación de los más autóctonos orígenes culturales e idiosincrasias identitarias.

Palabras clave: construcción identitaria; diversidad etnocultural; interculturalidad; África subsahariana; Costa de Marfil.

* Cómo citar: Flan, G. L. (2023). Gestión de la diversidad etnocultural en la construcción identitaria en África subsahariana. El caso de Costa de Marfil. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 211-233. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a10>

Recibido: 25 de febrero de 2022.

Aprobado: 7 de julio de 2022.

Management of Ethnocultural Diversity in the Identity Construction in Sub-Saharan Africa. The Case of Ivory Coast

ABSTRACT

This article discusses, from an essentially analytical perspective, the management of ethnocultural diversity in sub-Saharan Africa, based on an approach to the Ivorian case. It is argued that most of the African states that experienced colonization in the assimilation of their ethnocultural diversities - established by Western models of identity homogenization - were plunged into identity crises that had repercussions on their post-colonial construction process. The case provides an insight into a problem common to the African continent, which raises the need to reflect on models of identity construction appropriate to regions with enormous ethno-cultural diversities. A decolonial turn is proposed, assumed by interculturality as a paradigm of identity construction which, by connecting with the classical African cosmovision, means the revaluation of an ancient civilization propitiated by the resignification of the most autochthonous cultural origins and identity idiosyncrasies.

Keywords: identity construction; ethnocultural diversity; interculturality; Sub-Saharan; Ivory Coast.

Gestão da diversidade etnocultural na construção da identidade na África Subsariana. O caso da Costa de Marfil

RESUMO

Este artigo discute, de uma perspectiva essencialmente analítica, a gestão da diversidade etnocultural na África subsaariana, utilizando o caso da Costa do Marfim como ponto de partida. Argumenta-se que a maioria dos estados africanos que experimentaram a colonização na assimilação das suas diversidades etnoculturais - estabelecidas por modelos ocidentais de homogeneização de identidade - foram mergulhados em crises de identidade que tiveram repercussões no seu processo de construção pós-colonial. O caso fornece uma visão sobre um problema comum ao continente africano, o que levanta a necessidade de reflectir sobre modelos de construção de identidade apropriados a regiões com enormes diversidades etno-culturais. É proposta uma viragem descolonial, baseada na interculturalidade como paradigma de construção da identidade que, ao ligar-se à cosmovisão clássica africana, significa a revalorização de uma civilização antiga propiciada pela resignificação das origens culturais mais autóctones e idiosincrasias identitárias.

Palavras-chave: construção da identidade; diversidade etno-cultural; interculturalidade; África Sub-Saariana; Costa do Marfim.

Introducción

Esta investigación es parte del proyecto denominado: “La interculturalidad, una alternativa viable a crisis identitarias en regiones étnica y culturalmente híbridas”, realizado en el marco de una estancia posdoctoral académica en la Universidad de Guadalajara, México, de octubre de 2021 a septiembre de 2022, con el financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia, Humanidades y Tecnología (CONAHCYT).

La diversidad etnocultural constituye una característica particular de las sociedades africanas, en general. En esta parte del mundo, la realidad etnológica híbrida ha hecho de la diversidad etnocultural una cuestión conectada con la estructura identitaria del continente, la cual ha permanecido antes, durante y después de la invasión colonial occidental.

Antes de la invasión colonial occidental, la diversidad etnocultural había sido manejada a partir de una cosmovisión singular asentada, de acuerdo con Tempels (1945), en la teoría de las fuerzas vitales. No obstante, durante la colonización, esta diversidad etnocultural supuso dificultades para las administraciones co-loniales (Bidima, 2007), por enfrentarse al dilema de cómo someter a las normas coloniales a pueblos tan diferentes (lingüística, ontológica y culturalmente), encajonados dentro de circunscripciones administrativas delineadas artificial y arbitrariamente (Rossantanga-Rignault, 2012) conocidas posteriormente como Estados. En otras palabras, se planteaba la dificultad de cómo entender a esta diversidad etnocultural intensa para someterla a las normas coloniales. De modo tal que, la gestión de la diversidad etnocultural africana durante la colonización se hizo de dos principales formas prácticamente dialécticas: la primera, consistía en asimilar la diversidad etnocultural de suerte a que el colonizado negara su civilización e incorporara la del colonizador; y la segunda, en dejarle al colonizado su civilización, pero manteniéndolo bajo el yugo del colonizador (Bidima, 2007).

Las épocas posteriores a la colonización fueron también atravesadas por la gestión de la diversidad etnocultural como una de las preocupaciones centrales en la construcción de los nuevos Estados-nación. Ahí también, el problema era cómo unir a grupos étnicos que, en muchos casos, tenían poco en común a nivel civilizacional dentro de los Estados improvisados de la nada durante la colonización. Esto es, cómo gestionar a partir de un paradigma de construcción identitaria *ad hoc*, la cada vez más híbrida y compleja diversidad etnocultural dentro de los Estados africanos.

Este artículo discute esta realidad de la gestión de la diversidad etnocultural en África subsahariana a partir de una aproximación al caso marfileño. Se busca analizar las dificultades que han experimentado diversos Estados africanos en su proceso de construcción identitaria en torno a la gestión de la enorme diversidad

étnico-cultural que caracteriza sus sociedades, para repensar en modelos expedidos de construcción identitaria para regiones con una importante heterogeneidad etnocultural. Se sostiene que la mayoría de los Estados africanos que vivieron la colonización en la asimilación de sus diversidades etnoculturales introducida por modelos occidentales de homogeneización identitaria, se vieron sumidos en crisis identitarias (latentes o manifiestas) que repercutieron en su proceso de construcción poscolonial. De esta forma, el caso instruye en la comprensión de una problemática común al continente africano, que plantea la necesidad de reflexionar en alternativas apropiadas de construcción identitaria para regiones atravesadas por enormes diversidades etnoculturales. Se propone un giro decolonial asumido por la interculturalidad como paradigma de construcción identitaria que, al conectar con la cosmovisión identitaria clásica africana, significa la revalorización de una antigua civilización propiciada por la resignificación de los más autóctonos orígenes culturales e idiosincrasias identitarias.

En su estructural central, el artículo parte del análisis de la diversidad etnocultural como característica connatural al continente africano, para discutir la realidad de la gestión de la diversidad etnocultural en África subsahariana, antes, durante y después de la invasión colonial occidental, recalando desde el caso marfileño, los límites de la gestión de la diversidad etnocultural en la implementación de modelos de construcción identitaria importados de occidente, como crisis identitarias complejas que instruyen a la reflexión de alternativas sostenibles.

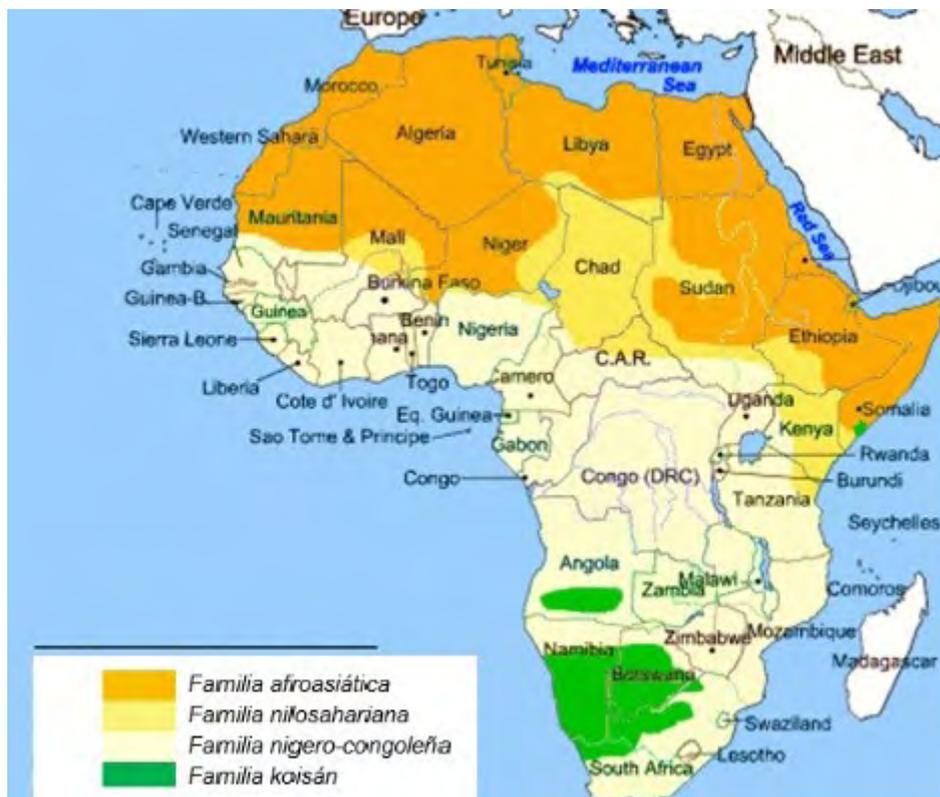
Diversidad etnocultural: una característica consustancial a África

En esencia, África constituye un mosaico etnocultural. Han existido en el continente más de 2,000 diversidades étnico-culturales (Grimes, 2000; Portillo, 2009), asumidas en la práctica por comunidades socioculturales o grupos étnicos, que cuentan cada uno con su respectiva lengua autóctona o dialecto. Según Barbara Grimes, de las 6,800 lenguas que se hablan en el mundo, África ocupa el segundo lugar con 30%, detrás de Asia con 32 %, en tercer lugar, el Pacífico con 19%, el cuarto lugar, América con 15% y finalmente, Europa con 3% (Grimes, 2000).

Esta enorme diversidad etnocultural africana ha sido agrupada en cuatro macro familias etnolingüísticas fundacionales: la familia camito-semítica o afroasiática (en el norte), la familia nigero-congoleña o kordofana (ubicada a través de casi toda la parte subsahariana del continente), la familia nilosahariana (ubicada en el Sahara, y partes de África central y oriental) y la familia koisán (en el suroeste del continente). Cada gran familia está compuesta por subfamilias, al interior de las cuales existen distintas comunidades etnoculturales. La familia etnolingüística más importante es la nigero-congoleña, que cuenta con más de 1,400 lenguas y alrededor de 400 millones de hablantes en el continente; de

ahí que, se coloca como la familia lingüística con mayor número de lenguas del planeta (Grimes, 2000). Lo anterior puede aprehenderse con mayor precisión en la figura que se presenta a continuación.

Figura 1. Principales familias etnolingüísticas africanas



Fuente: Freelang (s. f.).

Es importante señalar que, una de las características comunes a dichas familias etnolingüísticas es la coexistencia social manifiesta entre sus respectivas comunidades étnicas en torno a vínculos inefables de parentesco y de consanguinidad (Geertz, 2003). Estos vínculos aparecen enmarcados en una dinámica de diacrítica social fundamentada en el binomio autodescripción y adscripción, a partir del cual florecen fronteras sociales cuya permanencia participa a la conformación de las identidades sociales de cada una de las comunidades étnicas como de la propia familia etnolingüística (Barth, 1976).

De lo anterior, resalta que la diversidad étnico-cultural ha sido una característica inherente y transversal al continente africano. La realidad identitaria en dicho

continente conviene en este sentido discutirse, para resaltar el manejo dado a esta diversidad cultural antes, durante y después de la invasión colonial, y dar cuenta de los problemas identitarios que los Estados africanos –en general y Costa de Marfil en particular– han experimentado en la gestión de la diversidad etnocultural.

Gestión de la diversidad etnocultural antes, durante y después de la invasión colonial

Un recorrido sucinto de la historia precolonial africana devela un continente fuertemente híbrido con más de 2, 000 comunidades étnicas fuertemente ancladas en el tradicionalismo. Cada una de estas comunidades se beneficiaba de una denominación generalmente relacionada con el dialecto hablado o con algún marcador cultural distintivo o predominante (Flan, 2019). Las comunidades étnicas de las distintas familias etnolingüísticas se rigieron en torno a principios naturales de adhesiones primordiales de parentesco y de consanguinidad (Mballa, 2016). De esta forma, los miembros de cada comunidad se sentían vinculados entre sí, por un supuesto origen genético común. De suerte que, en el trasfondo de la etnicidad sobresalía el modelo de la familia –en su sentido más lato– como principio organizador al interior como entre las distintas comunidades étnicas de las familias etnolingüísticas.

Además, entre las familias etnolingüísticas como las comunidades étnicas que abarcaban, existían en la mayoría de los casos, principios de “parentescos de broma”, mejor conocido como *joking relationships* que alimentaban la coexistencia pacífica y las interrelaciones entre grupos étnico-culturales (Smith, 2004). En este sentido, la gestión de la diversidad étnico-cultural en África antes de la invasión colonial había sido establecida en torno a una cosmovisión específica anclada en la dinámica de las fuerzas vitales (Temples, 1945).

En efecto, el proceso de construcción identitaria en África, en general, fue enmarcado en un principio (es decir, antes de la invasión colonial occidental), dentro de un contexto particular que, además de reflejar una gran heterogeneidad en lo social, cultural, religioso y lingüístico, asentó una idiosincrasia específica en la cosmovisión del ser africano. De ahí que la cosmovisión en esta parte del mundo se apoyaba durante el periodo referido con base en este contexto diverso referido, en los principios de la unidad en la diversidad, que se alimentaban, por su parte, de la promoción del pluralismo en la diferencia.

En los años cuarenta, el misionero belga Tempels (1945), asignado para efectos de su labor eclesiástica en la región de Katanga (provincia sureña de la actual República Democrática del Congo), publicó un estudio sobre la filosofía bantú de la identidad. Dicho estudio suscitó grandes discusiones y controversias acerca de la interpretación de sus hallazgos y conclusiones por parte

de sociólogos, antropólogos y filósofos occidentales (como Gaston Bachelard, Gabriel Marcel, Louis Lavelle), así como africanos (Aimé Césaire¹, Eboussi Boulaga, Marcién Towa) (Diakité, 2007). Entre las posturas en contra de la investigación de Tempels, se encuentra la que planteaba las intenciones colonialistas subyacentes de un estudio de cara a entender la esencia ontológica de la identidad del pueblo bantú² en lo particular y África en general (Hountondji, 1977) para afianzar una sujeción y dominación que permitieran cumplir, de una forma más ágil, con las necesidades del colonialismo occidental en el continente africano (Rosemann, 1998).

Más allá de estas controversias, lo interesante aquí, es cómo el trabajo de Tempels dio cuenta de la existencia de una cosmovisión africana a partir de la ontología, la psicología y la ética subyacentes a los comportamientos y al lenguaje del pueblo bantú; y de ahí, al tipo de identidad construido en un marco tan mosaico, que posiciona al ser africano como ente totalmente diferente de los demás sujetos del mundo, en lo ontológico (Cuende, 2008). Desde un proceso hermenéutico de la vivencia africana, la investigación de Tempels (1945) develó que, las categorías metafísicas del pueblo bantú se reflejan en sus lenguas y sus culturas como canales para entender la realidad ontológica y filosófica africana.

Tempels centró su argumentación en la premisa de que, la metafísica bantú de la fuerza vital constituye no solo el valor fundamental del ser, sino también la esencia y la existencia de este pueblo. La filosofía bantú considera, desde el punto de vista ontológico, al ser humano como una fuerza vital dinámica y cambiante, susceptible de aumentar o disminuir, fortalecerse o debilitarse. A través de esta fuerza vital, cada ser participa de forma interconectada con sus pares dentro de un sistema de fuerzas interactivas, donde se crea una conexión entre lo espiritual y lo material. En este sistema, la contribución de cada ser en esta dinámica de fuerzas interactuantes radica en su capacidad de percibir en lo natural, el sentido de lo trascendente y la entrega amorosa como acompañamiento a toda su obra (Cuende, 2008). De ahí que se teje una unidad formal entre las dimensiones espiritual y material, que asienta una interrelación infalible entre la vida individual, sociocultural y religiosa del ser. Sin duda, estamos ante una visión comunitaria, unitaria y global de la identidad, fuertemente anclada en

¹ Si bien fue origen martiniqués, a través de sus escritos manifestó sus raíces africanas y tuvo una postura a favor de la causa africana. Por lo que, participó en la acuñación del concepto de *negritud* como uno de los principales ideólogos.

² Por bantú, se refiere a todos los grupos étnicos de África que incluyen la familia etnolingüística nigerocongoleña que, además de ser la familia con mayor número de lenguas del planeta (más de mil cuatrocientas), cuenta con alrededor de cuatrocientos millones de habitantes en África. A nivel geográfico y espacial, dicha familia se extiende a través de África subsahariana desde Senegal hasta Kenia y cubre casi toda la parte sur del continente. De tal modo que, un estudio sobre un pueblo de esta magnitud puede tener efectos de generalización, como bien lo hizo el misionero belga Tempels, para en su intento de entender la filosofía identitaria africana a partir de la realidad del pueblo bantú.

las nociones de individuo, clan, etnia, familia, religión, cultura, ancestros o antepasados (Mballa, 2020). Con ello, el ser bantú destaca por una doble dimensión: relacional por un lado y cultural, por otro. Mientras que desde la dimensión relacional se construye a través de las relaciones con los demás (Rosemann, 1988; Burgos, 2012); por medio de la dimensión cultural se constituye a partir de los acontecimientos conducidos por sus prácticas, costumbres y tradiciones.

Las reflexiones de Tempels llevaron a entender que, cada ser bantú está dotado de una fuerza vital con la cual participa de forma interconectada dentro de un sistema de fuerzas interactivas, donde el actuar de una fuerza vital en particular genera necesariamente un efecto causal en las demás fuerzas individuales dentro del sistema. En este esquema sistémico, cada actor dotado de fuerza vital, convertido por su vez en poder vital, busca penetrar el núcleo del sistema con la finalidad de reforzarlo y consolidarlo. En este proceso, la cultura, la religión y la lengua juegan un papel capital en reforzar el sistema y consolidar la vida social ante los retos, problemas y adversidades que enfrenta la sociedad.

Así, el pensamiento filosófico africano suscribe a un sistema interactuante de fuerzas vitales para dotar las lenguas, las culturas y las estructuras sociales de bases identitarias sólidas. En la actualidad, uno de los pensamientos arraigados en la fuerza vital es la filosofía sudafricana del Ubuntu, filosofía humanística centrada en los principios de alianza entre individuos, grupos étnico-sociales y sus relaciones mutuas, de forma a definir a las comunidades socioculturales a partir de sus múltiples interrelaciones con las demás comunidades (Burgos, 2012; Gutiérrez, 2017). De igual forma, la Kawaida en los pueblos suajili³ es una expresión de la filosofía de la fuerza vital, que sintetiza el pensamiento africano en diálogo perpetuo con el mundo circundante, partiendo de la idea de que, la cultura y la lengua, entre otros, otorgan a los pueblos identidad, objetivos y dirección (Karenga, 2007).

De todo lo anterior, se manifiesta una relación dialógica entre los pueblos y sus culturas con el fin de encontrar respuestas a las necesidades centrales en las que se encuentra inmersa la comunidad. La filosofía africana de la identidad así descrita por Tempels (1945) se enmarca en la visión de pensar el otro a partir de las exigencias de la dialéctica existente entre identidad y diferencia. Debido a que, en su esencia, el ser africano (a partir de la experiencia del pueblo bantú) tiende a asimilarse e identificarse con el otro, en la diversidad y el respeto a la diferencia. En palabras de Rosemann (1998), “el ser africano concibe su propia existencia como ligada a la del otro y entrelazada con ella” (p. 293). Esto es, “en el contexto africano [en general], sobre todo en el contexto de las lenguas

³ Es un conjunto de pueblos de África oriental, cuya lengua es el suajili. Tiene una influencia del árabe y pertenece al grupo lingüístico bantú que, por su vez, es parte de la gran familia de lenguas nigero-congoleñas.

bantús [en particular] suele afirmarse que la persona se hace persona a través de los demás: yo soy porque nosotros somos" (Burgos, 2012, p. 5).

Este modo de pensar y ser del sujeto africano producto de una cosmovivencia auténtica africana no era más que la manifestación de una forma de interculturalidad que no asumía en realidad la dimensión crítica de paradigma (Walsh, 2005a; 2005b; 2010; Dietz, 2017; Krainer, 2019). Esto es, una interculturalidad que no buscaba revertir necesariamente situaciones de colonialidad y poscolonialidad atravesadas por historias de sometimiento y subalternización culturales. Una interculturalidad que tampoco buscaba suprimir las causas de la injusticia colonial enfrentando los poderes hegemónicos, en una lucha entre pueblos y el Estado, de cara a reivindicar la autonomía y el reconocimiento de la diversidad cultural de los pueblos desde leyes, instituciones y prácticas. Se trataba más bien, de una interculturalidad practicada antes de la invasión colonial, por lo tanto, desprovista de toda la carga crítica que conlleva hoy día la interculturalidad crítica como proyecto social, político-epistémico (Walsh, 2005b; Fornet-Betancourt, 2006; Krainer, 2019).

A pesar de enmarcarse en una época anterior a la invasión colonial occidental, esta cosmovisión africana tenía prácticamente las mismas bases filosóficas que la interculturalidad crítica (Walsh, 2005b; Dietz, 2017; Krainer, 2019) poscolonial o contemporánea. Porque refería, en realidad, a:

Procesos de relaciones permanentes, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones culturalmente distintas orientadas a generar, construir, propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos por encima de sus diferencias culturales y sociales. (Walsh, 2005a, p. 4)

En este tipo de identidad construido en el marco del respeto a la diferencia, a la diversidad étnica, cultural y lingüística, las estructuras sociales como el individuo, la familia, la etnia, la tribu, el clan, la religión y la comunidad, entendidas desde el universo tradicional africano (Mballa, 2020), cobraban una relevancia esencial en el proceso de construcción de las identidades individuales, colectivas y sociales. Del mismo modo, existía en esta cosmovivencia una preeminencia y primacía de las lealtades étnicas; de suerte que, las relaciones intragrupalas e intergrupales se veían marcadas por adhesiones primordiales (Geertz, 2003) que dotaban los vínculos de consanguinidad y de parentesco, por ejemplo, de un carácter inefable y poderoso capaz de generar emociones y afectos (Giménez, 2006), y de ahí, una identidad colectiva alimentada por sentimientos fuertes e intensos, también capaces de movilizar, unir, conectar y comunicar las sociedades a suscribirse a valores identitarios comunes (Flan, 2022b).

Esta cosmovisión de gestión de la diversidad étnico-cultural que prevalecía antes de la invasión colonial en África fue, no obstante, interrumpida por el advenimiento de la colonización, aun cuando la diversidad étnico-cultural característica del continente africano constituyó un enorme problema para las administraciones coloniales, enfrentadas al problema de cómo someter a las normas coloniales a pueblos tan diferentes (lingüística, ontológica y culturalmente) encajonados dentro de circunscripciones administrativas delineadas artificial y arbitrariamente (Rossantanga-Rignault, 2012) que más tarde llevarían el nombre de Estados. Las atroces e inhumanas violencias que acompañaron la colonización occidental en África favorecieron el sometimiento de las colonias a una asimilación subalterna de las diversidades étnico-culturales que llevaron obligadamente al colonizado a menospreciar, rechazar e incluso negar su civilización, para incorporar la del colonizador.

Es importante recordar que estos procesos coloniales se sustentaron en corrientes de pensamiento social contemporáneo, albergadas en la mayoría de los casos en la sociología burguesa. Es el caso de la teoría de la modernización que pronosticaba el declive de la etnicidad bajo la influencia homogeneizadora del Estado moderno, con la promoción de una práctica generalizada de política de derechos civiles fundamentales en la integración y neutralización de las diferencias y antagonismos culturales (Weber, 2002). De esta forma, a los ojos de dicha perspectiva teórica, las lealtades comunitarias se extinguirían, y con ello, sus impactos de división y movilización social, dejando lugar al incremento del contacto entre poblaciones cada vez más preparadas para asumir la competencia como individuos.

Sin embargo, la persistencia e intensificación de las solidaridades étnicas como forma poderosa de alineamiento y división social (durante la época como poscolonial, principalmente) en los Estados modernos, dio cuenta de la amplitud de la dimensión política del fenómeno de la etnicidad. Los grupos étnicos, en la mayoría de los casos, transformados en movimientos y organizaciones se convirtieron en sujetos más activos en sociedades del Sur donde la etnicidad es fuertemente politizada. De ahí, se desprende que la modernización generó, más bien, el incentivo de la organización y movilización de los individuos bajo emergentes lealtades y confrontaciones étnicas. De tal forma que, se constata que las predicciones sobre el declive de las lealtades y confrontaciones étnicas con el advenimiento de la modernización fracasaron. Un fracaso que detona controversias entre enfoques e investigadores en sus diferentes tradiciones y posturas teóricas que resultan encontradas a la hora de explicar la reactivación y persistencia del fenómeno étnico, así como la forma de entender la identidad a partir del factor étnico.

En realidad, las predicciones de la teoría de la modernización acerca del declive de la etnicidad, y con ello, de las diversidades étnicas, a favor de la homogenización cultural de los Estados modernos, no tomó en cuenta el carácter culturalmente híbrido de ciertas regiones del mundo, como África, por ejemplo. Un breve comparativo de la diversidad cultural entre África y Europa, a partir de los datos de Grimes (2000), devela que África es diez veces más diverso e híbrido en lo cultural que Europa. Por lo que, los modelos de construcción identitaria anclados en los ideales de homogenización cultural que funcionaron exitosamente en Europa, podrían fracasar en África, no solo porque se trata de contextos culturales y estructuras etnológicas diferentes, sino también, de cosmovisiones diferentes.

Si la colonización jugó un papel clave en la asimilación forzada, subalternización y deconstrucción de las diversidades étnico-culturales, así como la cosmovisión identitaria tradicional en África, no logró desdibujar totalmente el hibridismo de las sociedades africanas. Se mantuvieron, aunque desactivadas, las manifestaciones de las diversidades culturales. Las épocas poscoloniales marcaron, no obstante, una reactivación e intensificación de las diversidades culturales, así como las solidaridades étnicas como instrumentos de movilización o división de diversos grupos étnicos en torno al devenir político, económico, sociocultural o identitario de los nuevos Estados independientes. Ante problemas relacionados con la gestión de la diversidad cultural, por ejemplo, la etnicidad fue adquiriendo una dimensión política, a raíz de su instrumentalización en conflictos de intereses nacidos de la gestión identitaria de los Estados pluriculturales africanos. Después de las independencias africanas (que marcaron formalmente las etapas poscoloniales), la gestión de la diversidad étnico-cultural devino cada vez más compleja en varios países del continente. El interés por el caso marfileño se inscribe en este orden de ideas, como uno de los casos problemáticos entre muchos otros en África, cuyo análisis de las crisis identitarias complejas experimentadas, instruyen a repensar en modelos oportunos de construcción identitaria en contextos densamente híbridos en lo étnico-cultural.

Costa de Marfil: una compleja gestión de la diversidad etnocultural sumida en crisis de identidad

Los Estados africanos surgieron de la balcanización del continente por potenciales coloniales occidentales durante la Conferencia de Berlín (1884-1885), sellando así, definitivamente, el reparto de África. Las secuelas de esta balcanización afectan todavía muchos países de este continente, atrapados en serios problemas, de los cuales resalta la cuestión identitaria. Es el caso de Costa de Marfil que, una vez independizado en 1960, por lo menos desde el punto de vista de la soberanía legal internacional (Krasner, 2001), emprendió el camino de la construcción identitaria dentro de un Estado atravesado por una diversidad

y un hibridismo denso, marcado y mucho más complejo⁴ que antes de la colonización. Esta construcción identitaria se enmarcó en principio, en la concepción de nación cívica, por tanto, más abierta y liberal. Construcción identitaria que, a lo largo de casi tres décadas de vida, sufrió, infortunadamente, un backlash identitario ocasionado por otra construcción identitaria, adscrita, esta vez, en la concepción de nación étnica, por tanto, más radical y cerrada (Flan, 2020; 2022a). El cierre social (Weber, 2002), introducido por este último modelo de nación, generó la exclusión de una importante franja de la población dentro del territorio nacional. Por lo que, integrantes de dicha población decidieron reaccionar desde una usurpación social (Weber, 2002), que tomó la forma de movimiento social insurreccional, mejor conocido como rebelión armada, que repercutió en el país con una guerra civil de una década, prácticamente.

De lo anterior, la construcción identitaria marfileña ha sido producto de una crisis de identidad producto de la contradicción originada por los modelos identitarios implementados en la construcción de la identidad de ese país. En efecto, la construcción identitaria marfileña en la era poscolonial inició con un modelo de nación cívico –*la marfilidad cultural* (1974-1993)–. Ésta, con el tiempo, sufrió una reconfiguración que marcó la implantación de un modelo de nación étnico totalmente encontrado –*la marfilidad política* (1994-2011) – (Flan, 2020; 2022a). Dicha contradicción en la construcción identitaria marfileña generó una crisis identitaria compleja, ya que, la dicotomía existente entre ambos modelos devela que el segundo modelo implementado aparece como una réplica identitaria al primer modelo, por romper completamente con el orden establecido a partir de un nuevo orden que cambió todo a nivel identitario (Flan, 2020; 2022a). Siguiendo a Mbembe (2002), estamos ante una especie de tensión entre un modelo de construcción identitaria de corte universalista y cosmopolita que defiende la pertenencia humana, sea cual sea la raza, dentro de la condición del poscolonialismo, frente a otro modelo de tipo organicista, particularista y cerrado, que ampara la diferencia, la singularidad, los valores tradicionales y la autoctonía.

Se trata, en suma, de un cambio de paradigma identitario que, aunque estuvo atravesado por problemas económicos, tensiones sociales y políticas, tuvo mucho que ver con rivalidades y luchas antagónicas por el control del poder político, donde subyacieron dos principales tendencias o corrientes: liberales contra conservadores. Esto es, una transición identitaria conflictiva que marcó el paso del liberalismo abierto, absorbido por el cosmopolitismo, a un conservadurismo cerrado absorbido por el romanticismo. Esta realidad, como bien lo menciona

⁴ Por haber sido creado de la nada a partir de la balcanización arbitraria del continente africano, la realidad de la diversidad etnocultural del Estado se complejizó, porque fracciones de las diferentes familias etnolingüísticas se encontraron encajonadas dentro de territorios delimitados cuyas fronteras aparecerían en totalmente porosas ante la transcendencia fronteriza de las familias etnolingüísticas y sus diversas comunidades étnicas de un Estado a otro.

Ndlovu-Gatsheni (2012), ha dominado la política de identidad poscolonial contemporánea en diversos países africanos, donde factores como el nativismo, la xenofobia, la limpieza étnica, para solo mencionar éstos, hundieron a muchas de las sociedades del continente en guerras intestinas.

En realidad, el poder del Estado asumido por Henri Konan Bedié (a finales de 1993 hasta finales de 1999) tras la muerte del Padre de la nación Houphouët Boigny (cuyo largo período de gobierno se extendió de 1960 a 1993), impuso desde arriba un nuevo modelo identitario de nación (*la marfilidad política*) que implicó un cierre social identitario en una nación que había estado viviendo bajo el ideal liberal-cosmopolita durante más de tres décadas con el régimen de Houphouët Boigny. En consecuencia, una importante franja de la población conocida como población extranjera (o no originaria) se vio excluida en lo político como en lo económico, con repercusiones directas de división y desintegración, en lo social.

Es preciso señalar que, dicha población extranjera fue traída progresivamente durante y después de la colonización para satisfacer las necesidades de mano de obra a la economía de plantación (Chauveau y Dozon, 1985; 1987; Babo, 2012; 2013) instituida por el colonizador y mantenida después de la independencia en un contexto relacional de centro-periferia (Prebisch, 1976; 1981) entre potencia colonial y excolonia, como parte de la extraversion de la política de esta última referida (Bayart, 1999).

Con base en los procesos de socialización resalta que, dicha población no originaria tiene, entre otros, al igual que toda comunidad, marcadores culturales definidos a través de los cuales fueron etiquetados. En la mayoría de los casos, son musulmanes, por lo tanto, religiosa, cultural, étnica y lingüísticamente identificables a nivel identitario. El problema es que dicha población no originaria proveniente, en su mayoría, de los países fronterizos del noroeste, este y noreste de Costa de Marfil (es decir, de los actuales Guinea, Malí y Burkina Faso), tiene las mismas características étnicas, culturales, religiosas y lingüísticas con pueblos originarios marfileños, principalmente *Mandé* y *Gur*, ubicados en las regiones septentrionales marfileñas. En consecuencia, se confunden totalmente en lo identitario. En otras palabras, la población que migró del lado de Guinea se confundió del lado de Costa de Marfil con la micronación autóctona *Mandé*, mientras que la población que migró del lado de Burkina Faso y Malí se confundió del lado de Costa de Marfil con la micronación autóctona *Gur*. La pregunta es ¿por qué esta coincidencia identitaria? ¿Qué explica esta conexión y afinidad identitarias?

La historia del poblamiento del espacio territorial conocido hoy como Costa de Marfil, devela el asentamiento progresivo de cuatro grandes micronaciones *Kru*,

Gur, *Mandé* y *Kwa*⁵, que llevaron la etiqueta de pueblos autóctonos u originarios. El gran problema es que dichos pueblos trascienden las fronteras artificiales delineadas por la colonización. Es necesario precisar que, el continente africano fue balcanizado durante la colonización en diferentes Estados: algunos pequeños, otros medianos y otros más grandes territorialmente. El Estado africano en general fue, en este sentido, producto de una improvisación (Mballa, 2008) de toda pieza desde las épocas coloniales. Sus fronteras fueron delineadas por colonizadores motivados por sus intereses económicos y políticos, en desatención a las consecuencias identitarias que pudieran generar estas delimitaciones subjetivas y arbitrarias de las fronteras estatales en África (Campos, 1998; Rossantanga-Rignault, 2012; Saenz, 2012; Arancón, 2015; Kenneth, 2016). Así, además de la segmentación y separación, partes de las familias etnolingüísticas africanas fueron encajonadas dentro de fronteras nacionales arbitrarias a través de las cuales persiste, hoy día, la trascendencia fronteriza de los pueblos como uno de los grandes problemas heredados de la colonización.

En el caso marfileño, la población extranjera proveniente de más allá de las fronteras septentrionales de Costa de Marfil (principalmente originaria de Guinea, Malí y Burkina) se conectó rápida y fácilmente a nivel identitario con las micronaciones autóctonas marfileñas *Gur* y *Mandé*. Es importante recordar que, la etnicidad en África constituye la principal plataforma de manifestación de las dinámicas culturales y las identidades sociales básicas de los pueblos, grupos y comunidades étnicas (Mballa, 2020). Por lo que, logra posicionarse como uno de los factores que conectan a los pueblos étnica, cultural, religiosa y lingüísticamente cercanas.

La crisis de identidad que nació de la marfilidad con la implementación de su vertiente política, que con el afán de asentar una construcción identitaria anclada en la concepción organicista desde un etnonacionalismo cerrado (Flan, 2020; 2022a), puso en tela de juicio la identidad de dicha población extranjera en general, pero, además constituyó el punto de partida para cuestionar la identidad de las micronaciones autóctonas *Gur* y *Mandé*, a raíz de su gran cercanía y conexión identitarias con la población extranjera. Si bien, el cierre social identitario era manifiesto en la marfilidad política, la manipulación, instrumentalización y exacerbación del problema identitario en Costa de Marfil activaron la etnicidad y, con ello, las solidaridades y movilizaciones étnicas de las víctimas de la exclusión, principalmente la población extranjera, sumada a las micronaciones autóctonas *Gur* y *Mandé*, etiquetadas todas como *pueblos del norte* de Costa de Marfil, y asimilados a la población no originaria.

⁵ Las micronaciones *Gur* y *Kwa* tienen otras denominaciones, la primera se llama también *Voltaïque* y la segunda *Akan*; para evitar confusiones con los nombres, usaremos las primeras denominaciones referidas.

Esta población del norte, en adelante movilizada, decidió reaccionar ante el cierre social identitario establecido por la marfilidad política a partir de una usurpación social, que sumió el país en una larga crisis de identidad sostenida por conflictos y guerras intestinas, como conflictos intercomunitarios, conflictos agrarios, movimiento social insurreccional y crisis poselectoral (Babo, 2012; 2013; Amnesty International, 2011; Human Rights Watch, 2011; Flan, 2022b), para solo citar los más importantes.

Estas crisis identitarias en realidad complejas no son singulares a Costa de Marfil; también han ocurrido, lamentablemente, en diversos países de África. Por lo que, el análisis del caso marfileño, abona a la comprensión de la gestión de la diversidad étnico-cultural como problemáticas comunes a los países de África. Se trata de un caso que refleja una problemática global experimentada –sea con mayor o menor grado de complejidad, según el contexto– en la gran mayoría de los países de África.

En efecto, la cuestión de la construcción identitaria en África permeada por esta diversidad etnocultural anteriormente descrita, permanece aún como un tema sensible fuente de grandes controversias, crisis de identidad, conflictos intercomunitarios y guerras civiles cruentas, entre otros. La mayoría de las sociedades de este continente se encuentra inmersa en enormes fragmentaciones y polarizaciones nacidas de polémicas sobre el devenir identitario de sus respectivos Estados-nación. De ahí que la construcción nacional identitaria se convierte en uno de los temas que más divide a nivel interno a los Estados africanos cuyas realidades etnológicas develan heterogeneidades densas en lo étnico, religioso, cultural y social.

Si bien la categorización social (Tajfel, 1984) es parte de la dinámica de construcción de la identidad, en el caso africano, no siempre ha funcionado o, simplemente, ha funcionado diferentemente. La etnicidad en esta región del mundo juega un papel capital dentro de la construcción de las identidades básicas (establecidas en torno a la etnia, al clan, a la tribu, a la religión, a la cultura, entre otros). Por lo que, constituye una construcción social inherente a la historia de las sociedades africanas y la manifestación de sus dinámicas sociales, culturales y políticas. Pertenecer a una etnia, tribu o clan, bajo este ángulo, aparece como el principal medio de formación de las identidades sociales en África.

En este complejo marco de coexistencia de distintas identidades básicas dentro del Estado africano, la construcción identitaria ha sido en diversos países –como Costa de Marfil, Liberia, República Democrática del Congo, Ruanda, Sudán, Burundi, por solo citar estos casos– fuente de controversias, a partir del momento en que los integristas etnicistas se encuentran asimilados, invisibilizados,

subalternizados o instrumentalizados (Mbodo, 2007) y, los sentimientos de las sociedades hacia el Estado nación, objetos de manipulación política (Aapengnuo, 2010; Nkouatchet, 2015) por parte de actores políticos o el propio gobierno en el poder.

De todo lo anterior, el análisis de la realidad de la gestión de la diversidad etnocultural poscolonial en Costa de Marfil en particular y en África subsahariana en general, instruye a repensar en modelos oportunos de construcción identitaria para estos contextos densamente híbridos en lo étnico-cultural.

La necesidad de repensar en modelos expeditos de construcción identitaria

Lo discutido hasta aquí da cuenta de lo problemático que ha resultado la gestión de la diversidad etnocultural en África poscolonial. Esto habla precisamente de lo propensas que están las sociedades de este continente –atravesadas por enormes diversidades etnoculturales–, a crisis identitarias originadas de la gestión entorpecida, asimétrica, asimilacionista, subalternista y excluyente de dichas diversidades culturales. El análisis del caso marfileño (entre otros), constituye una ilustración.

Es preocupante la forma encontrada en la que se ha ido gestionando la diversidad cultural en este país, en torno a construcciones identitarias en esencia excluyentes. En efecto, los modelos de nación cívica y étnica son dos tipos ideales de construcción identitaria dialécticos (Renan, 1882; Herder, 1959; 2000). Siguiendo a Flan (2022b, pp. 71-74), el primero se sustenta en una concepción de nación abierta y liberal, a través de la cual, cualquier *sujeto cívico* con voluntad de integrarse en la nación y abonar a ella desde la esfera que sea, cabe en la nación sin importar su origen y todo lo que implica (cultura, etnia, lengua, nacionalidad, entre otros). Mientas que el segundo se asienta en una concepción de nación cerrada, desde la cual, cabe dentro de la nación todo *sujeto étnico* que cumple o tiene una relación orgánica con los particularismos biológicos de ésta. En este último modelo, existe por lo tanto un cierre restrictivo que cercena la pertenencia a la nación a unos cuántos.

El análisis de las implicaciones de esta dicotomía y de los cambios inherentes dentro de la construcción identitaria marfileña arroja sesgos reales que, conviene subrayar aquí, algunos de los que más llaman la atención. Ha sido sesgado para un Estado como Costa de Marfil, con una estructura permeada por una heterogeneidad sin precedentes, cambiar seguidamente de modelo ideal identitario, sobre todo, cuando este proceso implica un tránsito identitario de extremo a extremo (es decir, del modelo cívico al modelo étnico, en este caso). Como consecuencia, fueron los integrismos identitarios de grupos étnicos que integran la sociedad nacional, los que fueron entorpecidos, manipulados e

instrumentalizados, creando así categorías sociales estigmatizadas, subalternizadas y excluidas a través de las fronteras sociales construidas en el marco de los procesos de socialización. Darse a esta comprometida tarea de cambiar frecuentemente de modelo identitario resultó no solo contraproducente para esta nación densamente mosaica en lo étnico, cultural, lingüístico y religioso; sino también constituyó la antesala de la crisis de identidad que atravesó.

Del mismo modo, ha sido inconveniente instituir dentro de una construcción identitaria sustentada originalmente en un modelo ideal de nación, cuya visión ideológica establece lineamientos bien definidos, una agenda particularista y partidista de gobiernos en turno que, con el afán de afianzar sus intereses políticos y/o materiales dentro de un sistema capitalista que reproduce la colonialidad del poder en todas sus dimensiones, entorpecen la esencia misma de la construcción identitaria implementada, generando grandes desvíos difíciles de subsanar en un futuro cercano.

De todo lo anterior, resalta que, el problema de la gestión de la diversidad etnocultural en África radica, entre otros, en el gran desfase que existe entre los modelos ideales de construcción identitaria implementados (heredados de occidente, por supuesto) y la estructura etnológica de las sociedades africanas, marcada por un hibridismo cultural significativo. De tal modo que, el “buen” funcionamiento de los modelos occidentales de construcción identitaria ha resultado problemático, no solo por este desfase referido, sino también, por su enmarcación dentro de la colonialidad del poder (Rincón, Millán y Rincón, 2015; Quijano, 2014; Walsh, 2007). África vive en la era poscolonial, una reproducción social de la colonialidad que se sirve del poder como sustrato esencial para dominar y subalternizar a muchas culturas y saberes. A través de esta relación de poder, el paradigma de la colonialidad impone en todos los ámbitos (científico, cultural, religioso, lingüístico, etc.) una clasificación étnico-racial que tiende a asimilar e invisibilizar la importante diversidad etnocultural africana. En respuesta a ello, la diversidad etnocultural africana, por su parte, ha manifestado persistencia, movilización, determinación desde las cuales ha reaccionado en muchos casos, a través de una especie de usurpación social (Weber, 2002) ante cualquier intento de asimilación cultural e invisibilización social (como en el caso marfileño, discutido más arriba).

En este contexto, reflexionar en una alternativa sostenible al problema de la gestión de la diversidad etnocultural en África, lleva a pensar en un giro decolonial (Mignolo, 2013), que permite deconstruir las bases de la colonialidad para reconstruir y develar tanto las subjetividades sometidas como las experiencias y saberes subalternizados (Rincón *et al.*, 2015). En este telón de fondo, la decolonialidad, en tanto proceso:

Se plantea entonces como una posibilidad que va tendiendo caminos hacia un ser, existir y pensar distinto, hacia una vida más humana. [Pues] busca crear un mundo más solidario, menos desigual e injusto, donde hay coexistencia, donde la receptividad entre sujetos múltiples y diferentes pueda llevarse a cabo, lo que conlleva tanto el reconocimiento de la dignidad de cada uno, así como la redistribución de los bienes concentrados en las manos de pocos. (Rincón et ál., 2015, p. 81)

El proceso de la decolonialidad, para llevarse a cabo, se centra en diversos ejes o categorías que atienden ámbitos específicos. En el ámbito de la gestión de la diversidad cultural, se encuentra la interculturalidad, no solo como proyecto social, político-epistémico (Walsh, 2007; 2009), filosófico (Fornet-Betancourt, 2006; 2007), sino también como paradigma de construcción identitaria (Bouchard, 2011; 2012) que:

Lejos de fragmentar la diversidad cultural en una multiplicidad desconectada de culturas que detienen y detentan sus tradiciones de origen como si éstas fuesen un título de propiedad, la interculturalidad propone caminar hacia una universalidad que comunica y protege sin excluir porque es un proceso abierto de mutuo crecimiento y acompañamiento. Diversidad cultural es así, para la interculturalidad, exigencia de diálogo y de apertura, exigencia de acogida y de compartir lo "propio" con el otro para redimensionarlo en común. (Fornet-Betancourt, 2006, p. 54)

El proyecto de la interculturalidad es una iniciativa latinoamericana (Fornet-Betancourt, 2007) que nace a partir de un espacio de reflexión crítica de la creciente demanda por el derecho a una diversidad cultural entre los seres del mundo. Su posicionamiento como modelo de construcción identitaria fundamentada en la filosofía intercultural de la liberación se inscribe en una lógica de crítica al colonialismo y sus impactos (herencias coloniales) y, a la globalización neoliberal actual. Se opone a toda interpretación uniformizante y monocultural del mundo instituida por el pensamiento occidental, y pretende superar los problemas heredados de la colonización. Así, como alternativa al modelo occidental de la globalización de un mundo expuesto a los procesos de homogeneización, la filosofía intercultural asume el reconocimiento de la mayor autoconciencia y autovaloración de voces y culturas excluidas e invisibilizadas desde los discursos hegemónicos.

Más allá de esta realidad contextual reaccionaria, la relevancia de la interculturalidad como propuesta expedita de construcción identitaria en naciones con un complejo mosaico de diversos pueblos reside en que va más allá de la multiculturalidad, siendo ambos, modelos sintéticos de construcción identitaria, por asumirse como alternativa a la dialéctica modelo cívico-modelo étnico (Flan, 2020; 2022a; 2022b). Lo interesante es que, la interculturalidad reconoce a la multiculturalidad a la vez como condición y punto de partida para su proyecto de transformación de la diversidad de las culturas en un ideal de mediación y de diálogo intercultural en el marco de una humanidad lograda a partir de

un mundo de justicia y de igualdad de oportunidades. Así, en tanto filosofía ontológica de construcción identitaria, la interculturalidad es un proceso que remite a un diálogo fecundo y mutuamente enriquecedor entre diversas culturas, establecido en condiciones de simetría (Comboni y Juárez, 2016). Esto es, un diálogo enmarcado en una relación equivalente y horizontal, a partir de la cual, se reconoce la condición cultural de igualdad de oportunidades frente a otros, buscando la comprensión y el respeto de las diferencias en un proceso de mutuas construcciones desde un espacio diferencial reorganizado y acondicionado que, a pesar de estar permeado por tensiones, logra superarlas a través de acuerdos dialógicos.

Desde este ángulo, la interculturalidad conecta perfectamente con la esencia ontológica de la cosmovivencia que prevaleció principalmente en África subsahariana antes de la invasión colonial, por haber sido presente en esta parte del mundo durante la época referida como filosofía manifiesta en su forma de ser y vivir y relacionarse con los demás. De ahí que, el camino de la interculturalidad como propuesta que asumiría plenamente la construcción identitaria en África subsahariana contemporánea no es más que el resurgimiento y reafirmación de una civilización tradicional (Huntington, 1993; 2001). Un resurgimiento y reafirmación que implica el retorno a los más autóctonos orígenes culturales e idiosincrasias identitarias. Desde esta mirada, el retorno a una cosmovisión clásica para subsanar el problema de gestión de la diversidad etnocultural en África subsahariana principalmente, agudizado por los procesos de uniformización y monoculturalización del mundo, instituida por el pensamiento occidental, constituye una de las vías más expeditas que, desde esta investigación, se propone.

Conclusiones

Hemos discutido, en este trabajo, la realidad de la gestión de la diversidad etnocultural en África subsahariana a partir del caso marfileño. Hemos visto que dicha diversidad etnocultural, característica connatural al continente africano, ha sido entorpecida a partir de una colonialidad del poder instituida desde la colonización occidental y reproducida en una época poscolonial donde los modelos de construcción identitaria implementados no han hecho más que agudizar el problema de la gestión de la diversidad etnocultural. Ante esta compleja realidad, se propone un giro decolonial asumido por la interculturalidad como paradigma de construcción identitaria que, al conectar con la cosmovisión clásica africana, significa en realidad el resurgimiento y reafirmación de una civilización tradicional, que implica, el retorno a los más autóctonos orígenes culturales e idiosincrasias identitarias.

Si bien se trata de un reto enorme, existe a pesar de todo, posibilidades de concretarse; precisamente porque, no es algo nuevo difícil de acoplarse, sino unas viejas culturas y hábitos que hay que reincorporar o retomar en la forma de ser, pensar, actuar y relacionarse con los demás. De tal forma que, ese desafío puede lograrse a partir de una voluntad política a implementar políticas públicas integrales de gobierno destinadas a subsanar la cuestión de la gestión de las diversidades etnoculturales como problemática de interés nacional dentro del Estado africano. Esto es, una política pública integral de construcción identitaria intercultural que cuente con la participación y el compromiso de cada uno de los sujetos y actores nacionales, convertidos en ciudadanos interculturales dispuestos a emprender el camino enriquecedor de la transformación de la diversidad cultural en un ideal de mediación y de diálogo intercultural, para una humanidad lograda en un Estado africano de justicia y de igualdad de oportunidades. En suma, una política pública producto de la interacción gobierno–sociedad, para dar cuenta de una obra coproducida por el poder público y el público ciudadano, una verdadera obra pública (Aguilar, 2012).

Referencias

- Aapengnuo, C. M. (2010). La mauvaise interprétation des conflits ethniques en Afrique. *Bulletin de la Sécurité Africaine*, (4), 1-6.
- Aguilar, L. F. (2012). *Política pública. Una visión panorámica*. PUND Bolivia. <https://www.undp.org/es/bolivia/publications/pol%C3%ADtica-p%C3%BAblica-una-visi%C3%B3n-panor%C3%A1mica>
- Amnesty International. (2011). Côte d'Ivoire. «Ils ont regardé sa carte d'identité et ils l'ont abattu». *Retours sur six mois de violences post-électorales*. <https://www.amnesty.org/es/documents/afr31/002/2011/fr/>
- Arancón, F. (2015, 27 de noviembre). *Los caprichos fronterizos de África*. El Orden Mundial. <https://elordenmundial.com/los-caprichos-fronterizos-de-africa/>
- Babo, A. (2012). L'étranger à travers le prisme de l'ivoirité en Côte d'Ivoire : Retour sur les regards nouveaux. *Migrations Société*, 24(144), 99-120.
- Babo, A. (2013). *L'étranger en Côte d'Ivoire. Crises et controverses autour d'une catégorie sociale*. L'Harmattan.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. FCE.
- Bayart, J. F. (1999). L'Afrique dans le monde : une histoire d'extraversion. *Critique internationale*, 5, 97-120. <https://doi.org/10.3406/criti.1999.1505>
- Bidima, J. G. (2007). La diversité africaine vue sous l'angle des médias. *Diogenes*, (220), 132-152. <https://doi.org/10.3917/dio.220.0138>
- Bouchard, G. (2011). Qu'est-ce que l'interculturalisme? *Revue de Droit de McGill*, 56(1), 395-433.
- Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme. Un point de vue québécois*. Boréal.

- Burgos, B. (2012, 24 de abril). *La Filosofía africana* [conferencia]. Fundación Sur. <http://www.africafundacion.org/spip.php?article11467>
- Campos Serrano, A. (1998, 1 de noviembre). Fronteras coloniales, estados africanos y africanos de frontera. *Revista de Libros*. <https://www.revistadelibros.com/fronteras-africanas/>
- Chauveau, J. y Dozon J. (1985). Colonisation, économie de plantation et société en Côte d'Ivoire. *Cahiers ORSTOM, Série Sciences Humaines*, 21(1), 63-80.
- Chauveau, J. y Dozon J. (1987). L'État, l'économie de plantation et les ethnies en Côte d'Ivoire. En E. Terray (ed.), *L'État contemporain en Afrique* (pp. 221-296). L'Harmattan.
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (2016). La interculturalidad como proceso: Un diálogo entre saberes. En O. Contreras y H. Torres (coords.), *5 Congreso Nacional de Ciencias Sociales. 14. Diversidad social y cultural: transformaciones y continuidades* (pp. 29-59). Consejo Mexicano de las Ciencias Sociales. <https://bit.ly/3vidDjK>
- Cuende, G. (2008). Aproximación al pensamiento de L. S. Senghor. *Revista Miscelánea de Investigación*, (22), 35-56.
- Diakitè, S. (2007). La problématique de l'ethnophilosophie dans la pensée de Marcièn Towa. *Le portique*, (2), 1-11.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad : una aproximación antropológica, *Perfiles Educativos*, 34 (156), 192-207.
- Flan, G. L. (2019). Construcción identitaria en África. Un análisis desde los estudios de identidad, poder y agencia. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, (76), 81-88. <https://doi.org/10.33064/iycuaa2019761804>
- Flan, G. L. (2020). *Construcción identitaria en África. El caso de la marfilidad en Costa de Marfil* [tesis doctoral, Universidad de Colima].
- Flan, G. L. (2022a). Movimientos sociales insurreccionales en África occidental: una mirada retrospectiva a la rebelión armada en Costa de Marfil de 2002 a 2011. *Oasis*, (35), 213-233. <https://doi.org/10.18601/16577558.n35.11>
- Flan, G. L. (2022b). Construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas desde las identidades nacionales. Una aportación a la Agenda 2030. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 56-81. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a3>
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Concordia / Reihe Monographien, 43. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la%20interculturalidad%20a%20prueba.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2007). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. *Solar* (3), 23-40. <http://revistasolar.org/wp-content/uploads/2020/06/SOLAR-3-23-40.pdf>
- Freelang. (s. f.). *FREELANG – Cartes linguistiques*. Consultado el 10 de enero de 2022. https://www.freelang.com/familles/cartes_langues.php
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giménez, G. (2006). El debate contemporáneo en torno al concepto de "etnicidad". *Cultura y Representaciones Sociales*, 1(1), 129-143. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_artext&pid=S2007-81102006000100005

- Gutiérrez, J. L. (2017, 1 de junio). *Ubuntu: une culture africaine de solidarité humaine*. Africa Europe Faith and Justice Network. <http://aefjn.org/fr/ubuntu-une-culture-africaine-de-solidarite-humaine/>
- Grimes, B. (2000). *Ethnologue: languages of the world*. Summer Institute of Linguistics.
- Herder, J. (1959). *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad*. Ediciones Losada.
- Herder, J. (2000). Genio nacional y medio ambiente. En B. Fernández (comp.), *La invención de la nación. Lectura de la identidad de Herder a Homi Bhabha* (pp. 27-52). Manantial.
- Hountondji, P. (1977). *Sur la philosophie africaine. Critique de l'ethnophilosophie*. François Maspero.
- Human Rights Watch. (2011). *Ils les ont tués comme si rien n'était. Le besoin de justice pour les crimes post-électorales en Côte d'Ivoire*. <https://www.hrw.org/sites/default/files/reports/cdi1011frwe-bwcover.pdf>
- Huntington, S. (1993). ¿Choque de civilizaciones? *Foreign Affairs en Español*. https://web.archive.org/web/20181001000000/http://rodare.cl/fda/unidad-i/Huntington_ChoqueCivilizaciones.pdf
- Huntington, S. (2001). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Paidós.
- Kenneth Tafira, H. (2016, 26 de septiembre). *Fronteras africanas: la necesidad de una ciudadanía africana ahora*. Umoya. Federación de Comités en Solidaridad con África Negra. <https://umoya.org/2016/09/26/fronteras-coloniales-la-necesidad-de-una-ciudadania-africana-ahora/>
- Karenga, M. (2007, 8 de febrero). Kawaida philosophy and practice. Questions of life and struggle. *Los Angeles Sentinel*. <http://www.us-organization.org/position/documents/KawaidaPhilosophyandPractice.pdf>
- Krainer, A. (2019). Interculturalidad y su aporte para los proyectos de desarrollo. En G. R. Valarezo (coord.), *Territorio, identidad e interculturalidad* (pp. 25-45). Congope; Abya-Yala. <http://www.congope.gob.ec/?publicacion=territorio-identidad-e-interculturalidad>
- Krasner, S. (2001). *Soberanía. Hipocresía organizada*. Paidós Ibérica.
- Mballa, L.V. (2008). El estado africano: entre crisis y conflictos. *Razón y Palabra*, (62), 1-12.
- Mballa, L. V. (2020). Un acercamiento al concepto de comunidad en el universo tradicional negroafricano. *Estudio de Asia y África*, 55(2), 295-324. <https://doi.org/10.24201/eea.v55i2.2488>
- Mballa, L. V. (2016). La organización de la Unidad africana (OUA) frente a la realidad de un Estado improvisado. En L. V. Mballa y F. Adonon (coords.), *Organización de la Unidad Africana-Unión Africana, 50 años después: seguridad, conflictos y liderazgo* (pp. 15-37). Universidad de San Luis Potosí.
- Mbembe, A. (2002). On the power of the false. *Public Culture*, 14(3), 629-641. <https://doi.org/10.1215/08992363-14-3-629>
- Mbodo, O. (2007) Violences ethniques en Afrique. *Relations*, (715). <https://cjf.qc.ca/revue-relations/publication/article/violences-ethniques-en-afrique/>
- Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de Filosofía*, 30(74), 7-23. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/18261>
- Ndlovu-Gatsheni, S. J. (2012). Bringing identity into International Relations: Reflections on Nationalism, Nativism and Xenophobia in Africa, En S. Cornelissen, F. Cheru, F y T. M. Shaw (eds.), *Africa and International Relations in the 21th Centry* (pp. 69-86). Palgrave Macmillan.

- Nkouatchet, N. R. (2015, 12 de noviembre). *La question identitaire en Afrique*. Afrik.com. <http://www.afrik.com/la-question-identitaire-en-afrique>
- Portillo, A. (2009). Una aproximación a la realidad lingüística del continente africano. *Aldea Mundo*, 14(27). 49-53.
- Prebisch, R. (1976). Crítica al capitalismo periférico. *Revista de la CEPAL*, 6(1), 7-73.
- Prebisch, R. (1981). *Capitalismo periférico. Crisis y transformación*. FCE.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Clasco.
- Tempels, P. (1945). *La philosophie bantoue*. Éditions de l'évidence.
- Renan, E. (1882, 11 de marzo). *Qu'est-ce qu'une nation?* [conferencia, Sorbona]. http://www.iheal.univ-paris3.fr/sites/www.iheal.univ-paris3.fr/files/Renan_-_Qu'est-ce_qu'une_Nation.pdf
- Rincón, O., Milán K. y Rincón, O. (2015). El asunto decolonial. Conceptos y debates. *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 3(5). 75-94.
- Rossantanga-Rignault, G. (2012). Identités et démocraties en Afrique. Entre hypocrisie et faits têtus. *Afrique Contemporaine*, 2(242), 59-71.
- Rosemann, P. (1998). Penser l'Autre : la philosophie africaine en quête d'identité. *Revue Philosophique de Louvain*, 96(2), 285-303.
- Saenz, S. (2012, 22 de septiembre). *Las engañosas fronteras del continente africano*. Iceberg Cultural Intelligence. <https://icebergconsulting.wordpress.com/2012/09/22/las-enganosas-fronteras-del-continente-africano/>
- Smith, É. (2004). Les cousinages de plaisanterie en Afrique de l'Ouest, entre particularismes et universalismes. *Raisons politiques*, (13), 157-169. <https://doi.org/10.3917/rai.013.0157>
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Editorial Herder.
- Walsh, C. (2005a). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2005b). Interculturalidad, conocimientos y decoloniadidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (De) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (coords.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). III-CAB.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. FCE.

Modelo administrativo de capacitación virtual ofertado según las características educativas, tecnológicas y socioeconómicas del estudiante*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a11>

Juan Camilo García Jiménez

Universidad Internacional Iberoamericana de México, Campeche, México
doctorado.camilo.garcia@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2946-3570>

José Guadalupe Camarillo Gómez

Universidad Internacional Iberoamericana de México, Campeche, México
jgpecamago08@msn.com
<https://orcid.org/0000-0002-2529-3191>

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es diseñar un modelo administrativo de capacitación virtual a través de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), que facilite la utilización de las diferentes posibilidades económicas, educativas y tecnológicas, que pueda tener una persona y/o grupo ubicado en una determinada zona geográfica. Para ello, se realizan análisis centrados en datos estadísticos respecto al nivel o estado de esas posibilidades en un momento dado y cuál es la relación entre ellas en un punto en el tiempo, teniendo como objeto de estudio la población residente en el área específica conformada por los municipios de Cali, Palmira y Jamundí del Departamento Valle del Cauca en Colombia, donde estudios previos muestran que no se tienen modelos que llenen completamente lo relativo a la administración de ambientes virtuales de aprendizaje partiendo de las características educativas, socioeconómicas y disposición tecnológica de las personas allí ubicadas. Con ello, se obtuvo la categorización de las diferentes posibilidades tecnológicas y educativas, las cuales se correlacionaron con la situación socioeconómica de los municipios; se llega como resultado final al diseño del modelo, compuesto de cuatro dimensiones, a saber: El estudiante como punto focal, tecnología, pedagogía y administración.

Palabras clave: modelo educacional; administración de la comunicación; educación a distancia; aprendizaje en línea; tecnología de la comunicación.

* Cómo citar: García Jiménez, J. C. y Camarillo Gómez, J. G. (2023). Modelo administrativo de capacitación virtual ofertado según las características educativas, tecnológicas y socioeconómicas del estudiante. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 235-266. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a11>

Recibido: 31 de mayo de 2022.

Aprobado: 18 de octubre de 2022.

Administrative Model of Virtual Training Offered According to the Educational, Technological and Socioeconomic Characteristics of the Student

ABSTRACT

The objective of this research is to design an administrative model of virtual training through a Virtual Learning Environment (VLE), which facilitates the use of the different economic, educational and technological possibilities that a person and/or group located in a certain geographical area. For this, analyzes are carried out focused on statistical data regarding the level or state of these possibilities at a given moment and what is the relationship between them at a point in time, having as object of study the resident population in the specific area made up of the municipalities of Cali, Palmira and Jamundí in the Department of Valle del Cauca in Colombia, where previous studies show that there are no models that completely fill out the administration of virtual learning environments based on the educational, socioeconomic characteristics and technological disposition of the people located there. With this, the categorization of the different technological and educational possibilities was obtained, which were correlated with the socioeconomic situation of the municipalities; The final result is the design of the model, composed of four dimensions, namely: The student as a focal point, technology, pedagogy and administration.

Keywords: educational model; communication management; long distance education; online learning; communication technology.

Modelo administrativo de formação virtual oferecido de acordo com as características educacionais, tecnológicas e socioeconômicas do aluno

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é projetar um modelo administrativo de treinamento virtual por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que facilite o uso das diferentes possibilidades econômicas, educacionais e tecnológicas que uma pessoa e/ou grupo localizado em uma determinada área geográfica. Para isso, são realizadas análises centradas em dados estatísticos sobre o nível ou estado dessas possibilidades num determinado momento e qual a relação entre elas num determinado momento, tendo como objeto de estudo a população residente na área específica constituída dos municípios de Cali, Palmira e Jamundí do departamento de Valle del Cauca na Colômbia, onde estudos anteriores mostram que não existem modelos que preencham completamente a administração de ambientes virtuais de aprendizagem com base nas características educacionais, socioeconômicas e disposição tecnológica do pessoas ali localizadas. Com isso, obteve-se a categorização das diferentes possibilidades tecnológicas e educacionais, as quais foram correlacionadas com a situação socioeconômica dos municípios; O resultado final é o desenho do modelo, composto por quatro dimensões, a saber: O aluno como ponto focal, tecnologia, pedagogia e administração.

Palavras-chave: modelo educacional; gestão da comunicação; educação a distância; aprendizagem online; tecnologia de comunicação.

Introducción

El trabajo de investigación que se presenta responde a una necesidad de tratar de una manera integral el proceso cognoscitivo a través de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), centrado en el estudiante y acorde a las Tecnologías Informáticas de la Comunicación (TIC) propias de la comunidad a la que pertenece. Son pocas las investigaciones que describen un paradigma educativo caracterizado por interacciones mediadas por herramientas tecnológicas, donde el estudiante sea la base reconocida del nivel de tecnología necesario para las actividades de interacción en su proceso de aprendizaje, de acuerdo como lo presenta Escobar, S.I. et al. (2021). Es por ello, que se evidencia la necesidad de una oferta académica con fundamento en características propias del estudiante sin marginar a aquellos que no cuenten con los niveles tecnológicos exigidos por una entidad educativa; se desarrolla esta investigación, con el objetivo de diseñar un modelo administrativo de capacitación virtual a través de un AVA, que facilite la utilización de las diferentes posibilidades referenciadas, que pueda tener una persona y/o grupo ubicado en una determinada zona geográfica.

Se presenta un estudio de naturaleza cualitativa no experimental con fundamento en datos estadísticos que se recolectan para diseñar el modelo en un solo momento y en un tiempo único, con el propósito de describir las variables y analizar su incidencia e interrelaciones en un tiempo dado, para poder obtener un conocimiento específico de a quienes dirigir un determinado programa de capacitación virtual. Se toma un marco metodológico para el diseño de la investigación que se muestra en la Figura 1, donde se puede observar que se parte de las condiciones iniciales hasta el planteamiento de objetivos, frente a los cuales se definen las variables que intervienen en el estudio, tal como se muestra en la Tabla 1.

Figura 1. Estructura del diseño metodológico de la investigación

Estudio

Investigación

Diseño de un modelo administrativo de capacitación virtual para ser aplicado en una determinada zona geográfica. (Municipios de Cali, Palmira y Jamundí del Valle del Cauca Colombia).

Analizar (Análisis cualitativo)

Ámbito metodológico de la investigación y condiciones previas

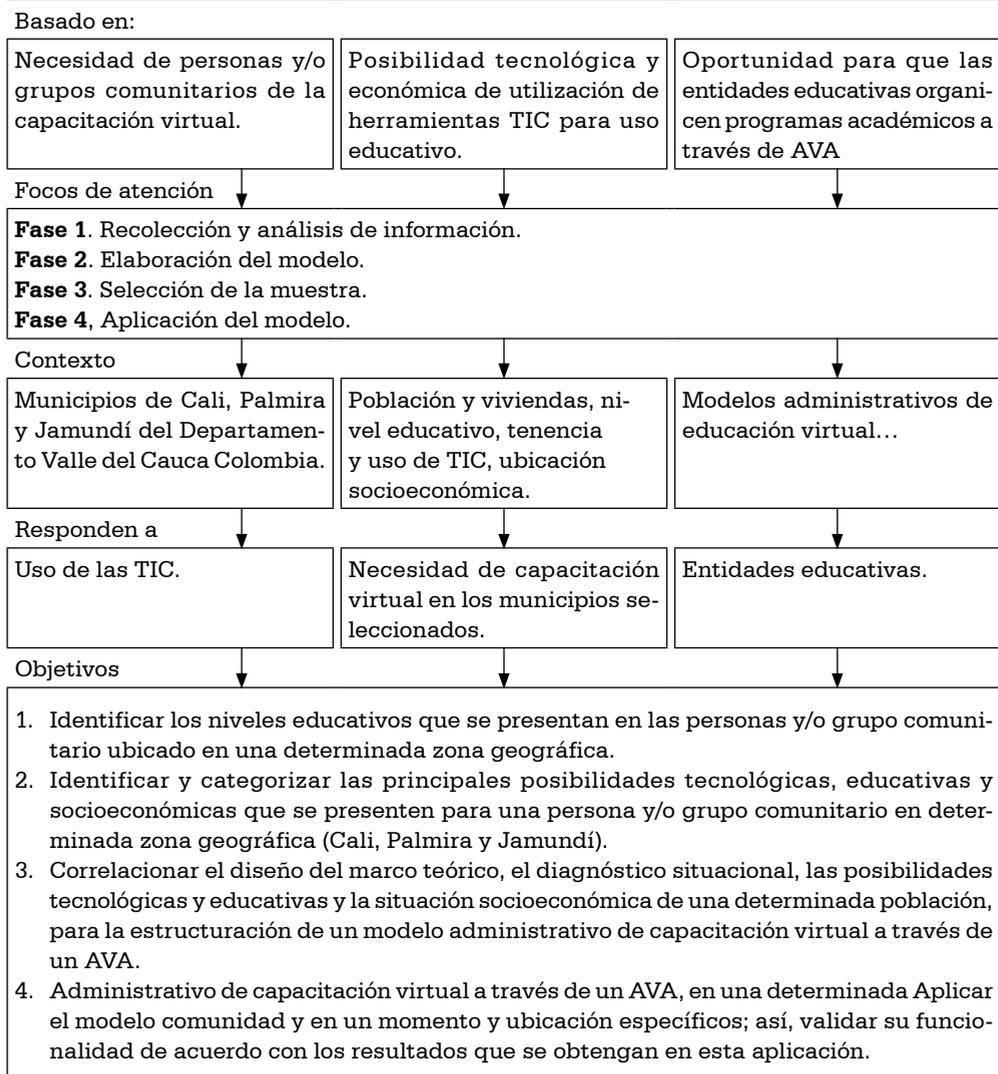
Fase 1. Documentación para el diagnóstico situacional:

Investigaciones previas – Escenario de la investigación.

Fase 2. Diseño del modelo.

Fase 3. Aplicación del modelo.

Fase 4. Ajustes al modelo.



Fuente: modificado de Moreno P. (2005, p.179).

La Tabla 1 presenta las variables que intervienen en el estudio, debidamente correlacionadas con los objetivos enunciados al final de la Figura 1.

Tabla 1. Correlación entre objetivos y variables

Objetivos específicos	Variable
Identificar los niveles educativos que se presentan en las personas y/o grupo comunitario ubicado en una determinada zona geográfica.	Niveles educativos que presente una persona y/o grupo comunitario en determinado momento y ubicación.
Identificar y categorizar las diferentes posibilidades tecnológicas, educativas y socio-económicas que se presenten para una persona y/o grupo comunitario ubicado en una determinada zona geográfica	Posibilidades tecnológicas que dispongan una persona y/o grupo comunitario en determinado momento y ubicación.
	Posibilidades educativas que dispongan una persona y/o grupo comunitario en determinado momento y ubicación.
	Posibilidades socioeconómicas que presente una persona y/o grupo comunitario en determinado momento y ubicación.
Correlacionar el diseño del marco teórico, el diagnóstico situacional, las posibilidades tecnológicas y educativas y la situación socioeconómica de una determinada población, para diseñar un modelo administrativo de capacitación virtual a través de un AVA.	Determinación del modelo AVA para ser aplicado a una población específica.
Aplicar el modelo administrativo de capacitación virtual a través de un AVA, en una determinada comunidad y en un momento y ubicación específicos; así, validar su funcionalidad de acuerdo con los resultados que se obtengan en esta aplicación.	Grado de funcionalidad del modelo AVA.

Fuente: elaboración propia.

Cada una de las variables presentadas en la Tabla 1 se analiza de manera independiente y los respectivos resultados, se constituye en el logro del objetivo sobre el cual se definió.

El objeto de estudio específico está conformada por los municipios de Cali, Palmira y Jamundí del Departamento Valle del Cauca en Colombia; teniendo como panorama general la situación que en Colombia las diferencias geográficas en los niveles de vida de la población, limitan las ventajas que podría tener una mayor integración y articulación económica y social entre distintas regiones y departamentos del país, también se encontró en el estudio para el escenario físico, diferencias entre los tres municipios tratados, marcadas por algunas características muy propias en cada uno de ellos, así:

- Cali (ciudad de mayor tamaño en población), predominan en promedio los niveles profesionales, tecnológicos y técnicos con presencia de todos los estratos, respecto a los otros dos municipios; es decir, comparativamente en esta zona geográfica se presenta una mayor facilidad de ingreso a los estudios superiores.
- Palmira (ciudad intermedia en población), prevalecen en promedio los niveles educativos bajos (Secundaria y Primaria ambos en estratos bajos); una posible razón se puede encontrar en que gran parte de su población se encuentra diseminada en zonas rurales reconocidas como corregimientos y veredas, donde el ofrecimiento educativo máximo puede llegar sólo a estos niveles. Además, en la conformación de la ciudad por estratos prevalecen los estratos bajos.
- Jamundí (municipio pequeño en población), se encontró un porcentaje promedio comparativamente alto en los niveles Profesional, Tecnología y Técnica con presencia de estratos medios y altos (3, 4, 5); una posible razón se puede argumentar en el sentido que varias de sus zonas están siendo pobladas como unidades residenciales por comunidades de la ciudad de Cali, donde han trasladado su vivienda y viajan diariamente a la capital del Departamento (Cali) a desarrollar sus actividades. También para Jamundí rural, se encuentran como predominantes los niveles educativos Tecnología y Técnica con presencia de los estratos 1 y 2; de acuerdo con el argumento anterior, esta situación se da por comunidades migrantes de Cali que se ubican en la parte rural del municipio, pero esta vez en sitios dispersos categorizados con estratos bajos. Lo anterior se puede reafirmar, al observar que para Jamundí total (tradicional) prevalece los niveles educativos de menor nivel con presencia de los estratos bajos.

Con base en los análisis integrales contextuales y físicos y la información específica de investigaciones previas, correspondientes a modelos administrativos de educación virtual realizados en el escenario de la investigación y esto dentro de un marco de referencia teórico proporcionado por la literatura particular existente, se presenta como resultado final el modelo administrativo de capacitación virtual según características educativas, tecnológicas y socioeconómicas de una determinada zona geográfica, lo cual es la esencia del estudio de investigación realizado.

1. Antecedentes

Para tratar lo relativo a los antecedentes, tomando como tema central de búsqueda los Modelos administrativos de capacitación virtual y temas correlacionados a “Modelo administrativo de capacitación virtual, desde la posición del estudiante”, se obtuvieron las siguientes investigaciones previas presentadas en la Tabla 2.

Tabla 2. Investigaciones previas

Modelos administrativos de capacitación virtual	El estudiante en la capacitación virtual
<p>Se toma como foco de estudio un modelo y así, se encuentran diversas aseveraciones, tales como:</p> <p>Gestión administrativa...propuesta de educación abierta y a distancia. (Romero, A. et al., 2016, pp.4, 6).</p> <p>Emergentes...introducción de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Ramos, F. et al (2014, p.210)</p> <p>Pedagógicos...visión constructivista social del aprendizaje, con el alumno como centro de las dimensiones organizativas, pedagógicas y tecnológicas. (Bournissen, J. M., 2017, pp.49, 59-60).</p> <p>De calidad... criterios unificados para abordar procesos educativos virtuales. (Mejía, J. F. y López, D. 2016, pp.4-5)</p> <p>Integración de las TIC...capacitación y aplicación en los procesos académicos, es fundamental para alcanzar los estándares de calidad. (García, R. A. et al., 2017, p. 5-6).</p>	<p>Se reconoce al estudiante como el objeto del modelo; mención especial para los niños y niñas en su educación preescolar y primaria; desde la perspectiva teórica, es aquí donde se proyecta el futuro del sistema educativo virtual.</p> <p>Los ambientes virtuales generan aprendizaje autónomo, colaborativo y creativo; el estudiante debe gestionar su tiempo, desarrollar habilidades meta-cognitivas y autoevaluarse; su aprendizaje se da más por responsabilidad propia que por imposición o norma.</p> <p>Se encuentra en el estudiante de capacitación virtual, que hay ciertas actividades donde se prefiere el contacto con el profesor en el aula tradicional.</p>
Aplicación de las TIC para el aprendizaje	Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)
<p>La utilización de los diferentes elementos de comunicación disponibles para el estudiante AVA, depende de la disposición y uso que de ellos se tenga y la destreza en su manejo por parte del usuario.</p> <p>En la actualidad, la educación virtual encuentra a través de la Red Internet y en los dispositivos electrónicos, diversidad de recursos tecnológicos que ofrecen nuevas oportunidades para promover un enfoque educativo basado en el aprendizaje situado y colaborativo. Se mencionan los siguientes: Computador, teléfono celular, tabletas, correo electrónico, conexión física por cable o vía WiFi, Bluetooth, APP, OVA, otros. El uso de ellos depende de la disponibilidad y criterio que tenga el estudiante, como también de la forma tecnológica que haya sido diseñada la capacitación por el Emisor.</p>	<p>Considerar el AVA como un sistema total, cuyas fronteras se inician en el ámbito del estudiante o persona (Receptor), que recibe una capacitación a través de herramientas tecnológicas diversas y llega hasta el ámbito del docente (Emisor), que guía y orienta dicha capacitación como producto de un diseño personal y/o institucional. Entre los ambientes del Emisor y del Receptor, se establece una interacción a través de redes y aplicativos computacionales que soportan la transmisión virtual de contenidos y materiales; también, permiten el diálogo permanente en cualquier sitio que se ubiquen tanto receptor como emisor.</p>

Fuente: elaboración propia.

2. Marco contextual

Se define el marco específico del escenario de la investigación, constituido por lo contextual, lo físico y los estudios previos ubicados en la zona objeto de estudio. El análisis de la información recolectada, para este marco específico, se presenta en la Tabla 3; esto, para establecer una comparación entre los diferentes modelos estudiados y abstracción de la realidad que se vive en determinada zona poblacional, respecto a tenencia y uso de las TIC, nivel educativo de su población y su ubicación socioeconómica.

Tabla 3. Resumen para el marco específico de la investigación

Marco específico de la investigación		
Estudios previos en la zona	Escenario contextual	Escenario físico
<p>1. Modelos administrativos de capacitación virtual. En los estudios presentados prevalece el factor económico; la mejor apreciación que se tiene es para los cursos B-Learning (Blended); es decir, requieren acompañamiento de un docente, así sea de manera virtual. Cada modelo plantea como necesario, el conocimiento que se tenga de los posibles usuarios. Beltrán J. D. y Obando N. (2019).</p> <p>2. El estudiante en la capacitación virtual. Los estudios expuestos muestran casos en la zona, donde el estudiante actualmente presenta facilidades para el uso de la tecnología y así mismo, organizar su propio aprendizaje, inclusive sin depender constantemente del docente. Giraldo, D. F. (2017).</p> <p>3. Aplicación de las TIC para el aprendizaje. Los estudios locales presentados, reafirman la necesidad en la región de utilizar las herramientas TIC en los procesos educativos actuales y proyectados. Cortés A. M. y Oliveros A. L. (2017)</p> <p>4. Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Los estudios tratados, muestran la importancia de utilizar en la zona los AVA, para grupos especiales que presenten alguna limitación y también, para los niños de corta edad. Rodríguez, L. P., et al. (2018)</p>	<p>- Población en número de personas y viviendas.</p> <p>- Nivel educativo de la población.</p> <p>- Ubicación socioeconómica de la población.</p> <p>- Tenencia y uso de TIC en hogares e individuos.</p> <p>Para cualquier nivel geográfico, la población en su mayoría se ubica en las cabeceras municipales y las viviendas se concentran en los estratos socio-económicos bajos del 1 al 3.</p> <p>El servicio de Internet en las viviendas, presenta un resultado medio alto en las cabeceras municipales; para la parte rural, el resultado es medio bajo para Cali y Palmira y definitivamente bajo para Jamundí.</p> <p>El nivel educativo que predomina en cualquier nivel geográfico, es "Media completa".</p>	<p>- Zona geográfica compuesta por el territorio de tres municipios ubicados en el Departamento del Valle del Cauca Colombia (Mapa político).</p> <p>- Subdivisión de la zona geográfica: urbana (Norte, sur, oriente, occidente) y rural.</p> <p>- Población y viviendas de los tres municipios, de acuerdo con las subdivisiones.</p> <p>Reseña</p> <p>- Cruce Estrato-Nivel educativo.</p> <p>- Cruce Estrato-Herramientas TIC.</p> <p>Testimonio</p> <p>La relación entre: Estratos socioeconómicos-Comunicación TIC-Capacitación, está altamente correlacionada; a medida que se baja de estrato, así mismo se bajan las otras dos variables observadas.</p> <p>Se debe considerar de manera especial el caso rural, donde las dificultades son mucho mayores.</p>

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados

Los resultados de la investigación se presentan acorde con los focos de atención presentados en la Figura 1, los cuales se determinan basados en las necesidades de las personas de capacitación virtual, de acuerdo con las posibilidades tecnológicas y económicas de utilización de herramientas TIC que sea una oportunidad para que las entidades educativas organicen programas académicos a través de AVA.

3.1 Fase 1. Recolección y análisis de información.

Mediante análisis de la información recolectada en el escenario contextual y físico, se encontró como factor determinante para poder recurrir a la capacitación virtual, disponer de los recursos tecnológicos requeridos; para ello, es clave poder contar con los recursos económicos suficientes para adquirirlos. Además, la medida de posibilidades de uso que pueda darse por parte de una persona está determinada en principio por el nivel educativo que ella posea.

Para el diseño del modelo en cuanto a los recursos tecnológicos, es determinante las posibilidades de uso de Internet; aquí se tienen dos situaciones contextuales a nivel general, respecto al acceso que se tiene al espacio virtual en Colombia; esto es, el acceso fijo y el móvil. Para ello se analizó la información recolectada en (Ministerio de educación Nacional, s.f.a), (Ministerio de educación Nacional, s. f.b), (Spadies, s.f.), Datos abiertos. (s.f. a), Datos abiertos. (s.f. b), (SENA, 2021) y (Ministerio de educación Nacional, 2021).

En la medida que se considere más cómodo para uso educativo el acceso fijo a Internet, se tiene un resultado muy bajo respecto a esta posibilidad con 15.38 accesos por cada 100 personas; este indicador mejora considerablemente cuando se mira el acceso móvil que llega hasta 60.3 (MinTic, 2020), igual para las conexiones y uso de internet se observa que el índice de penetración más alto lo tiene el departamento de Santander con un 28.7% y el más bajo el departamento del Vaupés con apenas el 0.1%. Para el año 2020 se obtuvo un resultado que guarda consistencia los años anteriores, donde el primer lugar lo tenía Bogotá D.C. con el 26.7% y ahora (año 2021), este territorio tiene el 26.2%. El resultado para el Vaupés en el año 2021 continúa siendo igual y muy por debajo de cualquier otro e inclusive para los mismos territorios alejados de la zona central de Colombia.

En cuanto a las velocidades de Internet que se manejan en el país, se presenta un aumento considerable en las estadísticas del año 2020 en comparación con los años anteriores. Ahora (año 2021) el departamento con las más altas cifras al respecto, se presentan para el departamento del Cauca con una velocidad de descarga de 698 Mbps, cuando antes se tenía a Bogotá D.C. en esta posición con

35 Mbps; realmente este resultado llama poderosamente la atención, teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas de la región; más aún, cuando esta cifra está soportada básicamente por un pequeño municipio que su actividad comercial y educativa es muy baja en Colombia. San Andrés Islas ocupa el último lugar, con 3.2 Mbps para la bajada y 2.2 para la subida; esta última posición la ocupaba Vaupés en los últimos años, el cual pasa de 2.0 Mbps a una cifra actual de 25.6 Mbps, lo cual también llama la atención. De todas maneras, los territorios nacionales alejados continúan con cifras muy bajas; en otras palabras, las brechas en este sentido se han incrementado ampliamente en el país. El Valle del Cauca se mantiene con un índice de penetración de Internet del 18.4% que es muy bajo, aunque está por encima del promedio nacional (15.38%). La velocidad de bajada es de 102.5 Mbps y de subida 57.0 Mbps, las cuales se sitúan por debajo de los promedios nacionales.

En cuanto al acceso de los estudiantes a la posibilidad de comunicación a través de Internet desde sus centros educativos, se tiene en el primer lugar a Bogotá D.C. con el 98.8% y en el último lugar a La Guajira con el 8.3%. El Valle del Cauca se ubica en este aspecto alrededor del promedio con 47.1%, posición que no es muy beneficiosa para el departamento, dada la importancia que este territorio representa a nivel nacional.

En cuanto a estratos socioeconómicos, para el estrato 6 se tienen velocidades de 54 Mbps mientras que para el estrato 1 es de 11 Mbps. La descripción anterior se complementa con el dato encontrado que el 52.8% de las personas que usan Internet lo hacen con fines educativos y por otro lado, que la mayor proporción de utilización se realiza en el hogar (83.9%), mientras que en los lugares de acceso público o comunitario su uso es muy bajo (3.7%), lo mismo que para los establecimientos educativos (3.8%). Para los centros poblados y rural disperso en los ítems: Vivienda de otra persona, cabina de Internet o cabina con costo y lugares de acceso público, las proporciones de uso de Internet se ubica por encima del urbano. DANE (2021, P.22).

Se reconocen ahora las diferentes etapas educativas que para el país se tienen definidas; ellas son: Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia (EIAIPI), Educación básica, Educación media y Educación superior. Se tiene que el nivel educativo que predomina en cualquier nivel geográfico, es "Media completa" (hasta el nivel 11).

Respecto a la estructura educativa, se tienen resultados relativamente altos para el total hasta el nivel 11 con un promedio del 88.6%, un valor máximo del 99.3% para el departamento del Tolima y un mínimo del 53.5% para el departamento del Vaupés; los resultados se encuentran agrupados alrededor

de la media en un 88% con distancias menores de 1 Sigma; el 6% a 2 Sigmas, 3% a 3 Sigmas y 3% a 4 Sigmas, donde sólo está Vaupés.

Los departamentos que hacen parte de los territorios más alejados de la región central de Colombia, se ubican con mayor dispersión respecto a la media en todas las desagregaciones de los niveles educativos hasta el nivel 11.

El Valle del Cauca se encuentra próximo a los promedios en cada uno de los niveles educativos y concentrado por debajo de 1 Sigma.

Para el tema de la **educación superior**, se tiene que la tasa de transición entre la educación media y la superior es del 38%, realmente baja; es decir, sólo 38 de 100 estudiantes que logran terminar hasta el nivel 11, tienen la posibilidad de ingresar a la educación superior y de este porcentaje, sólo el 53.3% logra su ingreso efectivamente. La mayor tasa de tránsito la tiene Bogotá D.C. (48.3%) y la menor Cauca (23.5%); del ingreso a la educación superior, la más alta es también Bogotá D.C. con el 106.3% y la más baja Arauca con el 11.8%. (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (Snies), s. f.).

Ya los estudiantes ubicados en la educación superior, se distingue para las estadísticas entre la TyT (Técnica y Tecnológica) y la Universitaria. La deserción para TyT se presenta en promedio con un 53.2% y la Universitaria con 45.1%; las estadísticas muestran que sólo logran graduarse el 27.1% de TyT y el 37.4% de Universitaria. Un simple cálculo de estos promedios, muestra entonces que apenas el 5.5% de las personas que ingresan al sistema educativo, logran graduarse como técnicos o tecnólogos y el 7.6% terminar con una carrera universitaria, después de mínimo 17 años de estudio formal. El departamento del Valle del Cauca se encuentra alrededor del promedio en cada uno de los aspectos tratados.

Para la **educación en posgrados** se presentan las estadísticas a través de curvas, sobre las cuales se encuentra que comparativamente los estudiantes egresados de pregrado con los que ingresan a posgrados, se comportan de manera muy semejante; los picos más altos se tienen para Bogotá D.C. y al final, ellas están muy próximas o sobre el mismo eje de las x con valores muy pequeños que presentan los departamentos de Arauca, Casanare, Putumayo, San Andrés Islas y Amazonas; territorios alejados de las zonas centrales del país, aunque la gran mayoría también se ubican muy próximo a la línea horizontal de la gráfica; en otras palabras, la diferencia tan grande que se tiene entre Bogotá D.C. y el resto de departamentos, empuja las curvas hacia abajo; sólo se presentan unos pequeños picos en Antioquia, Santander y Valle del Cauca.

En cuanto a los matriculados y egresados de posgrado, se observan curvas también muy semejantes, manteniéndose siempre por debajo los graduados con respecto a los matriculados; los picos que sobresalen corresponden en su orden a

Bogotá D.C., Antioquia, Santander, Valle del Cauca y un poco Caldas para los matriculados; los demás, se ubican muy cercano a la línea horizontal de la gráfica, o prácticamente sobre ella, como sucede con Arauca, Casanare, Putumayo, San Andrés Islas, Amazonas; es decir, los territorios alejados.

Teniendo en cuenta la importancia de la formación preescolar, básica y media para el desarrollo educativo y que es el fundamento para una educación superior sólida, además de poder fortalecer las competencias mínimas que se requieren para poder afrontar cualquier modalidad de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH), se trata lo correspondiente a la conectividad escolar, donde la situación que se presenta para el año (2021) muestra unos resultados altamente progresivos; se tuvo el 54.16% de matrículas conectadas contra el 45.84% de no conectadas. Esta situación es la misma para los últimos años, con lo cual se confirma que la pandemia permitió acelerar esta disponibilidad de recursos tecnológicos para los centros educativos estatales, aunque falta camino por recorrer. Contrario lo que ha sucedido en el Valle del Cauca, donde se ha tenido una caída en las cifras.

Asegura Chacón, M. (2020) que para el caso de los estudiantes y colegios rurales, la situación de acceso a Internet y computador es muy preocupante, ya que solo el 17% de ellos puede hacerlo. Estrategias como guías físicas, radio y televisión han sido los mecanismos usados tanto por el Ministerio de Educación como por los mismos docentes, para continuar con el proceso; sin embargo, persisten las dificultades y se temen efectos negativos en materia de deserción y repetencia. Esto sumado a la bien marcada diferencia entre lo urbano y lo rural, cuando existe una inequidad en la educación recibida, donde en los sitios rurales no tienen la misma calidad que en las áreas urbanas y por esta razón, el empleo en las zonas urbanas brinda mayores ingresos económicos a la población. Esa inequidad educativa también se presenta para los estratos sociales de la población que en su mayoría se ubica en las cabeceras municipales y las viviendas se concentran en los estratos socio-económicos bajos del 1 al 3 y para Colombia, en un hogar promedio compuesto por 4 personas, el 50% de los hogares tienen como ingreso menos de un salario mínimo; el 34.2% de 1 a 2 salarios mínimos; 10.6% entre 2 y 3 salarios mínimos y sólo el 5.2% más de 3 salarios mínimos; esto teniendo en cuenta que en las economías modernas, el ingreso es el principal medio para acceder a los bienes, servicios y principalmente a la educación. Con el ingreso mirado como impacto educativo, se tiene una relación estrecha con la obtención de salarios; es decir, a mayor nivel educativo, mayor salario.

A nivel global de Colombia tal como lo expresa Sánchez, R. M. (2018), las diferencias geográficas en los niveles de vida de la población, limitan las ventajas que podría tener una mayor integración y articulación económica y social entre

distintas regiones y departamentos del país; las diferencias en dotaciones educativas y sus retornos, siguen siendo el principal determinante de la desigualdad, tanto en el ingreso laboral como en el ingreso de los hogares. A pesar del proceso de transformación educativa iniciado por el Gobierno buscando una distribución social del capital escolar, hasta ahora, la política educativa no ha sido capaz de revertir realmente la desigualdad existente; al final, se piensa que resulta mucho más sencillo subsanar desigualdades económicas que socioculturales: la cultura escolar cambia a un ritmo más lento y tiene un trasfondo más social, que las metas que traza la política educativa.

Para el Valle del Cauca se encuentra para las pruebas Saber 11° que las brechas entre lo rural y lo urbano es muy pequeña, resultando del 2% a nivel departamental y del 3% a nivel Nacional; esto llama la atención, teniendo en cuenta la difícil situación que se tiene en el campo colombiano. Para las tasas de analfabetismo y de inasistencia, se encuentra que el Valle del Cauca se ubica contiguo a los resultados nacionales; para el Departamento se tiene el 14% de analfabetismo y el 5% de inasistencia escolar; para la Nación el 12% y el 6% respectivamente.

Además, la virtualidad en el espacio educativo superior se puede decir que no tiene grandes desarrollos y más ahora con las exigencias presentadas por la propia pandemia, situación que definitivamente no se puede ignorar y más por el gran impacto social que se tiene en los ingresos económicos de la población. Un estudio específico en Colombia (Sánchez, E. J. 2020, pp.57-58), muestra fundamentalmente que la tasa de deserción en las IES estudiadas respecto a programas virtuales es más alta que el promedio nacional, siendo del 11% frente al 9%. En cuanto a los grupos de investigación, se encuentra que todas ellas participan de acuerdo con sus programas y en general, se genera una relación significativa con los modelos pedagógicos que se utilicen.

También, se encontró que la plataforma más usada es Moodle para la construcción de entornos virtuales. Además del estudio en mención, se han tratado otros temas, tales como: Metodologías presenciales asistidas por tecnologías, Plataformas digitales educativas, Apropiación y obstáculos en la práctica pedagógica con TIC, Retroalimentación efectiva en los AVA, Los chatbots como gestores del conocimiento, Evaluación de la calidad del diseño instruccional mediante la virtualidad y Análisis de lineamientos pedagógicos con metodología virtual. Todos estos temas, contribuyen a conformar un panorama general sobre la virtualidad en las IES en Colombia.

Se tratan las estadísticas relacionadas con el **“Ingreso por años de escolaridad”** con base en ANDA (s.f.), encontrándose fundamentalmente que el nivel de ingresos es totalmente consistente con el nivel de escolaridad; esto es, a

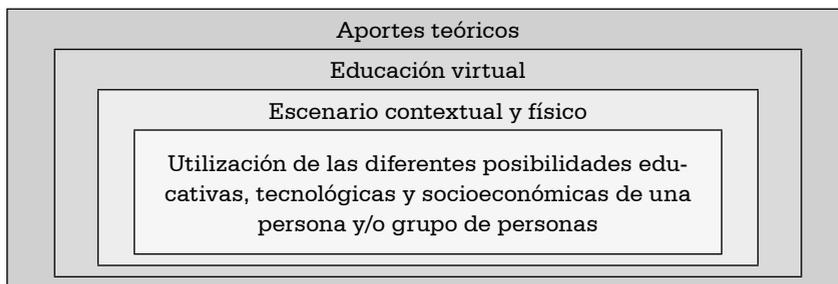
menor nivel educativo, menor ingreso y viceversa. Además, en el universo tratado estadísticamente comprendido entre los años 2007-2021, se encontró que los valores más bajos de ingresos se tienen para los últimos años (2020 y 2021); es así, como el valor más alto se encuentra en primer trimestre del año 2014 y el más bajo en el primer trimestre del año 2021; este comportamiento se atribuye inicialmente a la pandemia, pero que de todas maneras no cambia lo ya expresado en el sentido de consistencia entre ingresos y nivel de escolaridad; así mismo, que el valor promedio de ingresos en la población, se ubica antes de iniciar la educación universitaria y terminada la educación media; característica propia de la población colombiana, donde ya se expresó que sólo el 53.3% de los egresados del nivel 11, logran acceder a estudios superiores, siendo la tasa de transición entre la educación media y la superior del 38%; en otras palabras, sólo el 20.0% de la población estudiantil logra su ingreso efectivo a la educación superior y por ende, una mayor posibilidad de ingresos económicos.

Se termina este aparte reconociendo que las brechas sociales en Colombia se hicieron más notorias con la llegada de la pandemia del Covid-19. Se observaron las limitaciones de las familias rurales y en menor porcentaje de familias urbanas con carencias de equipos tecnológicos y servicio de internet, lo cual no permitió un buen desarrollo de la educación y limitó el proceso de enseñanza/aprendizaje. También se observaron las restricciones en las instituciones que no cuentan con internet, donde los docentes y estudiantes son los encargados de proveerse de conectividad (Palacios, Y. J. et al., 2021, p. 23).

3.2 Fase 2. Elaboración del modelo.

Para el diseño general del modelo, Figura 2, se sigue una línea de construcción de afuera hacia adentro (de lo general a lo particular), donde se ha encontrado mediante los aportes teóricos, que las diferentes organizaciones educativas están emigrando a sistemas virtuales, como espacios diseñados para satisfacer las necesidades de aprendizajes concretos, gracias al uso de las nuevas tecnologías; para ello, se hace necesario tener en cuenta los diferentes modelos de aprendizaje, para ubicarse apropiadamente en el ámbito científico por un lado y desde allí, articular conceptualmente con la educación virtual, según distintos aspectos de la educación en sociedades y culturas determinadas; esto es, en el escenario contextual y físico determinado.

Figura 2. Diseño general del modelo



Fuente: elaboración propia.

3.2.1 Aportes teóricos del modelo

Entre los diferentes paradigmas estudiados, se encontró el administrativo-educativo de Romero, A. et al., (2016, pp4, 55), donde la gestión educativa como disciplina científica, se considera como un campo del conocimiento teórico y de acción empírica con carácter inter o transdisciplinario, ya que ella comprende además de la administración, algunos aspectos de otras disciplinas vinculadas con el mundo de las ciencias sociales, las matemáticas, tecnologías y las denominadas ciencias humanas; se expresa que en el campo de la gestión educativa, interviene no sólo el personal administrativo de una determina institución educativa por muy pequeña que sea, o el ministerio de educación en su sentido amplio, sino también, los demás entes educativos que hacen vida de manera directa o indirecta dentro o fuera de la institución. Se hace un llamado para que lejos de una visión administrativa formal, hoy debe primar una visión amplia de las organizaciones que considere la gestión de los recursos, de las personas, de los procesos, del entorno y de los resultados; todos estos elementos interactuantes recíprocamente dentro de cualquier organización.

Para efectos del modelo, se encuentra que la ubicación en el campo científico se realiza a través de las teorías del aprendizaje y dada las características específicas que presenta la educación virtual, se tiene al socio-constructivismo, según Peñalosa, M. L. (2017, pp.45-48), como una forma de llegar al conocimiento mediante un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, entendido este como algo social y cultural y no solamente físico; de esta manera, se toma al constructivismo como una forma de aprendizaje centrado en el ser humano, que al interactuar con el objeto de conocimiento, bajo ciertas condiciones de maduración, se produce el aprendizaje; así mismo, se toma lo social como el nexo entre las teorías conductistas donde el aprendizaje se da como un cambio de conducta y cognitivistas donde sólo siendo significativo puede mantenerse

lo aprendido; es decir, que se pueda involucrar la modificación y evolución de la nueva información.

El enlace desde esta perspectiva conceptual con la educación virtual, se encuentra en el conectivismo (Peñalosa, M. L., 2017), donde se entiende que el aprendizaje puede residir fuera de las personas; está enfocado en conectar conjuntos de información especializada y las conexiones que permiten aprender más, tienen mayor importancia que el estado actual de conocimiento; se expresa que la tecnología que se utiliza "define y da forma" a la manera de pensar y por tanto de aprender. Así se llega al aprendizaje situado, donde la clave de esta forma de entender la pedagogía, sería el contexto sociocultural; pues sería el motor que movería la enseñanza, ya que literalmente sitúa al alumno en contextos conocidos de su ámbito del día a día, en lugar a limitarse de hablar sobre los temas lectivos de una manera abstracta o simplemente sobre el papel. Otra de las claves de la teoría del aprendizaje situado, es la importancia de realizar un trabajo cooperativo, pues los proyectos se realizan trabajando en equipo con un grupo de iguales, facilitando así que unos aprendan de otros, manteniendo la importancia de tener en cuenta que las mentes y los cerebros humanos son entidades fuertemente diferenciadas; es decir, considerar las inteligencias múltiples como una forma de incrementar la autoestima, desarrollar el amor por el estudio y entusiasmar el trabajo en equipo y cooperación (Martínez-Casasola, 2020).

Aseguran Palacios, J. I. et al. (2015, p.10) que el aprendizaje virtual está asociado con un nuevo paradigma que le exige al estudiante adquirir de forma autónoma nuevos conocimientos caracterizados por su versatilidad, a fin de identificar y resolver problemas y crear proyectos y soluciones, según la actividad que desarrolle; también, mejora la capacidad de producción del docente u orientador de los espacios académicos; este nuevo escenario educativo facilita el acceso a diversos recursos digitales y consolida redes académicas nacionales e internacionales, por lo que la institución educativa desarrolla unas dinámicas diferentes respecto a la transferencia y producción de tecnología y conocimiento.

3.2.2 Aportes del modelo para la educación virtual

Ahora dentro del marco ya referenciado, se ubica a los espacios educativos que se caracterizan porque sus procesos, tal como lo definen Arjona, M. E. y Blando, M. (2007, pp. 18-21), se realizan en medio de escenarios ricos en tecnología a través de los cuales los alumnos y maestros interactúan entre ellos y otras comunidades, incluso virtuales, para realizar actividades de aprendizaje y de construcción del conocimiento que gracias a las posibilidades que ellos brindan, se puede responder a necesidades e intereses diferenciados, producto de las demandas individuales y sociales y así, conformar escenarios innovadores de educación;

reto que implica creatividad y originalidad, exige la coincidencia armónica entre la pedagogía y la tecnología; es decir, su aprovechamiento cristalizado en una estructura lógica y secuenciada, que propicie el pensamiento activo y creativo y el trabajo colaborativo. De esta manera, se conforman los AVA que ofrecen una versión distinta e innovadora de todas aquellas características relevantes de la infraestructura educativa; los espacios educativos se conforman así:

- **Espacio de conocimiento:** Implica lo que se quiere que el estudiante aprenda y la información que le servirá para lograr ese aprendizaje. El estudiante encontrará allí contenidos diversos que van desde materiales y recursos de apoyo hasta actividades de aprendizaje, encuadre del curso, planes de clase, lecturas, apuntes, mapas curriculares, programas de estudio evaluaciones; todo ello en formatos múltiples (texto, imágenes, animaciones); es decir, toda la información que el estudiante podrá consultar para construir su propio conocimiento, así como las indicaciones para lograrlo.
- **Espacio de colaboración:** Este es el espacio que permite la interacción y participación de todos los implicados en el AVA desde el enfoque del trabajo colaborativo; para ello se utilizan las tecnologías de información y comunicación (chat, correo electrónico, foro de discusión, aula virtual); esto puede ser de forma sincrónica (al mismo tiempo), puede ser a través de sesiones presenciales o virtual a través de videoconferencia o por chat; o bien, de forma asincrónica (participación sin coincidencia de tiempo) por correo electrónico, foros de discusión o listas de distribución o sitios Web.
- **Espacio de asesoría:** Consiste en un encuentro virtual entre el profesor, facilitador o asesor y el estudiante para resolver dudas, ampliar información, recibir orientación sobre la forma de abordar los materiales y darles sentido significativo.
- **Espacio de gestión:** Implica a toda la administración del aprendizaje; aquí se llevarán a cabo trámites escolares, como en cualquier centro escolar; esto es: inscripción, historial académico y certificación. Por otro lado, los docentes pueden desde este espacio, dar seguimiento al aprendizaje de sus alumnos, registrar sus calificaciones y extender la acreditación, entre otras cosas.

De esta manera, se tiene entonces una forma de tratar holísticamente el proceso de aprendizaje a través de un AVA, centrado en el estudiante y de acuerdo con las Tecnologías Informáticas de la Comunicación (TIC), que permitan personalizar y adaptar dicho aprendizaje, según las características propias tanto de educandos como de la comunidad en la cual se desenvuelve e interactúa socialmente, ya sea en forma geográfica, ubicación

en una institución u organización educativa o por sus diversas posibilidades tecnológicas. Dentro de este concepto, se hace necesario tener en cuenta elementos fundamentales, tales como: Autonomía y disciplina del estudiante, trabajo en equipo y participación, responsabilidades y obligaciones, comunicación y actividad en línea, medios y herramientas tecnológicas, instituciones educativas y centros de capacitación.

3.2.3 Marco del escenario contextual y físico.

Los trabajos realizados en la zona contextual y física de acuerdo con los parámetros determinados para el proyecto permiten tener una apreciación general en dicho espacio, respecto a los modelos de capacitación virtual, el estudiante en la capacitación virtual, aplicación de las TIC para el aprendizaje y Ambientes Virtuales de Aprendizaje, tal como se puede apreciar en la primera columna de la Tabla 2.

3.2.4 Marco central del modelo.

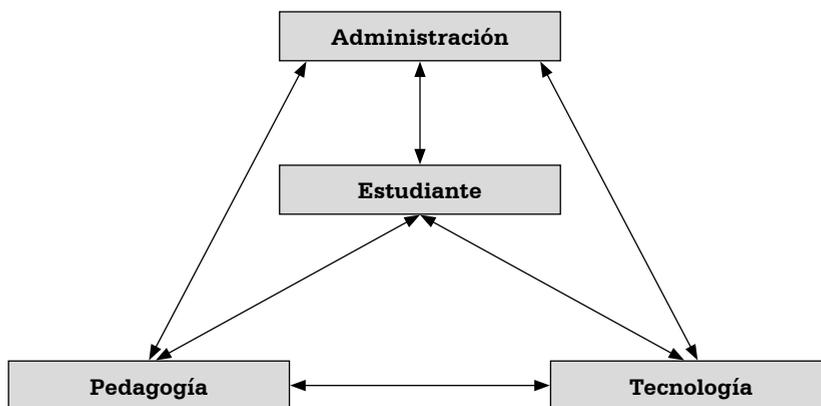
Se llega hasta el marco central del modelo, teniendo como método fundamental haber partido con la búsqueda y adopción de una perspectiva teórica donde se considera el tema del aprendizaje en AVA, como un paradigma educativo que de relevancia importante al estudiante y por ende a la interacción personalizada docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes y estudiantes-medios. Según lo expuesto por Escobar, S. I. et al. (2021, pp. 40-41), se trata de un paradigma más enfocado en el aprendizaje que en la enseñanza, donde el rol del docente es diferente al rol que desempeñan los maestros en los modelos presenciales o semipresenciales; así mismo, la flexibilidad es una de las características que proporciona un valor agregado a la educación virtual; es decir, los participantes tienen flexibilidad en cuanto al manejo del tiempo. Por otro lado, el perfil de un estudiante es de un sujeto que viene enriquecido con las experiencias previas y los intereses particulares que ha adquirido en su contexto; por tanto, selecciona más críticamente los aspectos que llaman la atención para convertirlos en conocimiento y aprendizaje significativo; desde el punto de vista práctico, el aprendizaje es un proceso mediante el cual el sujeto interioriza o modifica experiencias en su presente asimilando conocimientos y desarrollando destrezas en estrecha relación con las tecnologías de la información, lo que posibilita las experiencias de aprendizaje significativo y de adquisición de conocimiento, donde esto se convierte en una capitalización atractiva para el estudiante porque responde a sus intereses y expectativas. Todo esto implica esfuerzo, manejo de la autonomía, autorregulación y la interacción permanente docente-estudiante y estudiante-estudiante. De todas maneras, la fundamentación en didáctica y pedagógica del docente, es la garantía que se tiene

para los diseños creativos de currículos, micro currículos y valores; también, con la generación de actividades que permitan el desarrollo de competencias en los estudiantes y que les involucren de manera activa, para que puedan avanzar significativamente en sus construcciones personales.

3.2.5 *Diseño detallado del modelo.*

Para el diseño detallado se toma como parámetros las 4 dimensiones ubicadas en el marco central del modelo general con sus respectivas interrelaciones; esto se presenta en la Figura 4 con su debida descripción.

Figura 4. Esquema del diseño detallado del modelo



Fuente: elaboración propia. Se toma como referente esquema de Merchán (2018).

Cada uno de los bloques representa una dimensión y las flechas las relaciones que se presentan entre ellas, las cuales están determinadas por sus caracterizaciones. En el foco del modelo se ubica al estudiante que es su razón de ser; a partir de las variables que aquí se consideran, se activan las demás dimensiones. Inicialmente se presentan las variables que caracterizan a cada dimensión, para luego establecer sus relaciones.

Dimensión del estudiante

Las variables consideradas para el modelo que categorizan al estudiante virtual, son las siguientes:

- Ubicación espacial.
- Nivel educativo.
- Estrato socioeconómico.

- Disposición y uso de recursos tecnológicos.
- Uso de internet.

Dimensión pedagógica.

Las variables que categorizan a la dimensión pedagógica, son las siguientes:

- **Intencionalidad pedagógica.** Lo que es susceptible de enseñársele al estudiante (contenidos académicos) y que está acorde con su caracterización; qué puede hacer por sí mismo, con ayudada de otros (compañeros y docentes) o mediaciones digitales (Merchán, C. A., 2018, p.57).
- **Materiales didácticos.** De acuerdo con los parámetros de contenidos académicos, organizar los materiales y medios didácticos virtuales a utilizar y presentarlos con la bienvenida, introducción, metodología de trabajo, temario, descripción de competencias a desarrollar, calendarización (Romero, A. et al., 2016, pp.4, 6).
- **Dinamizar herramientas y asistencias.** Utilización de la comunicación en línea, gestión de la información, asistencia pedagógica, asistencia técnica y administrativa, de acuerdo con los materiales y medios didácticos virtuales presentados.
- **Actividades instructivas y formativas.** Orientan las actividades determinadas hacia la realización de las interacciones facilitadoras de los aprendizajes que se pretenden. Esto de acuerdo con el diseño académico de la Institución educativa.

Dimensión tecnológica.

Las variables que categorizan a la dimensión tecnológica, son las siguientes:

- **Interfaz gráfica del usuario (GUI).** Media la comunicación entre el hombre y la máquina para que el usuario pueda realizar acciones de uso, acceso, navegación y actividades de aprendizaje, lo mismo que la transferencia del saber del maestro (Merchán C. A., 2018, p.6). Esta variable permite identificar el estado tecnológico del ambiente de virtualidad en que se encuentre el sistema educativo, pudiendo ser desde el básico donde los contenidos son presentados a través de una guía construida con alguna herramienta básica tal como: Word, Excel, Power Point, etc. y mediante enlaces conectar con los objetos de aprendizaje construidos para la capacitación específica que se desarrolle, hasta los tutores inteligentes mediados por plataformas de educación virtual autónomas, donde los modelos de los estudiantes (*student models o learner models*) son el corazón de los sistemas tutores inteligentes, ya que acumulan y facilitan el conocimiento acerca de

los estudiantes que es indispensable para que estos sistemas puedan lograr sus objetivos de personalización a través de la adaptación automática a las características de cada estudiante individual (Morales, R., 2007, p. 4).

- **Estado tecnológico del ambiente de virtualidad.** Recursos necesarios para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje virtual; esto es, comunicación basada en Internet, plataforma computacional, software educativo disponible, dispositivos y herramientas de comunicación en línea para la gestión de la información, software didáctico.

Dimensión administrativa. Se hace referencia fundamentalmente a lo correspondiente al proceso educativo de la administración general; las variables que la categorizan son las siguientes:

- **Definición de estrategias.** Orientaciones de los caminos a seguir de acuerdo con las condiciones propias de las diferentes dimensiones consideradas en el modelo.
- **Definición de parámetros para los planes y contenidos académicos.** Presenta las líneas generales y particulares para la elaboración de los contenidos académicos, de acuerdo con el ofrecimiento educativo de la institución.
- **Diseño académico.** Organiza para los cursos lo correspondiente a objetivos, metodología instruccional, interactividad, asesoría y apoyo, ambiente de trabajo, evaluación.

Interrelaciones. Las interrelaciones entre los diferentes bloques del modelo se presentan a partir de las variables que categorizan al estudiante, las cuales determinan la definición de variables de la dimensión pedagógica y de acuerdo con ellas, se dimensiona la tecnología requerida en cuanto a su interfaz estudiante-máquina y recursos académicos, los cuales deben ser dispuestos por la dimensión administrativa.

3.3 Fase 3 Selección de la muestra y Situación de modelamiento.

En lo correspondiente a población y muestra, se toma la zona geográfica conformada por los municipios de Cali, Palmira y Jamundí del Valle del Cauca Colombia, donde cada uno se divide en zonas. Teniendo en cuenta que en Colombia las diferencias geográficas en los niveles de vida de la población, limitan las ventajas que podría tener una mayor integración y articulación económica y social entre distintas regiones y departamentos del país (Sánchez, R. M., 2018), así también se encontró en el estudio para el escenario físico, diferencias en los niveles educativos entre los tres municipios tratados, marcadas por algunas características muy propias en cada uno de ellos; de esta manera, la encuesta aplicada en la

zona geográfica que conforma el escenario físico de la investigación, arrojó los siguientes resultados:

- Cali (ciudad de mayor tamaño en población), predominan en promedio los niveles profesionales, tecnológicos y técnicos con presencia de todos los estratos, respecto a los otros dos municipios; es decir, comparativamente en esta zona geográfica se presenta una mayor facilidad de ingreso a los estudios superiores.
- Palmira (ciudad intermedia en población), prevalecen en promedio los niveles educativos bajos (Secundaria y Primaria ambos en estratos bajos); una posible razón se puede encontrar en que gran parte de su población se encuentra diseminada en zonas rurales reconocidas como corregimientos y veredas, donde el ofrecimiento educativo máximo puede llegar sólo a estos niveles. Además, en la conformación de la ciudad por estratos prevalecen los estratos bajos.
- Jamundí (municipio pequeño en población), se encontró un porcentaje promedio comparativamente alto en los niveles Profesional, Tecnología y Técnica con presencia de estratos medios y altos (3, 4, 5); una posible razón se puede argumentar en el sentido que varias de sus zonas están siendo pobladas como unidades residenciales por comunidades de la ciudad de Cali, donde han trasladado su vivienda y viajan diariamente a la capital del Departamento (Cali) a desarrollar sus actividades. También para Jamundí rural, se encuentran como predominantes los niveles educativos Tecnología y Técnica con presencia de los estratos 1 y 2; de acuerdo con el argumento anterior, esta situación se da por comunidades que se ubican en la parte rural del municipio, pero esta vez en sitios dispersos categorizados con estratos bajos. Lo anterior se puede reafirmar, al observar que para Jamundí total (tradicional) prevalece los niveles educativos de menor nivel con presencia de los estratos bajos.

El otro aspecto determinante que puede darse para que una persona disponga de recursos tecnológicos para su capacitación virtual, es su posibilidad económica; para el modelo que se presenta, se considera al ingreso como determinante del estrato socioeconómico donde se ubica el hogar encuestado para el estudio; de esta manera, se establece una correlación entre ingresos y estratos, así:

- Estratos bajos (1 y 2): ingresos menores de un salario mínimo (50% de los hogares en Colombia).
- Estrato medio (3): ingresos entre 1 y 2 salarios mínimos (35.2% de los hogares en Colombia).

- Estrato medio (4): ingresos entre 2 y 3 salarios mínimos (10.6% de los hogares en Colombia).
- Estratos altos (5 y 6): ingresos superiores a 3 salarios mínimos (5.2% de los hogares en Colombia).

En cuanto a los recursos tecnológicos en el escenario físico, se resaltan los resultados mostrados en la Tabla 4, donde se presenta un ejemplo para el recurso tecnológico específico (Smart Phone 4G).

Tabla 4. Usos de recursos tecnológicos

Recurso tecnológico	Recursos tecnológicos propios		Recursos tecnológicos comunitarios	
	No uso por encima del promedio	Uso alto en promedio	No uso por encima del promedio	Uso alto en promedio
Smart Phone 4G	Palmira total y urbano; Jamundí total.	Cali total y urbano; Palmira total, urbano y rural; Jamundí total y urbano. Presenta el promedio más alto de uso en la totalidad del escenario físico con el 73.6%.	El promedio de todos los usos de los recursos tecnológicos comunitarios, se encuentran por encima del promedio en todas las zonas del escenario físico. Presenta el promedio más alto de no uso en la totalidad del escenario físico, así: Nivel básico 77.9%, nivel intermedio 81.4%, nivel avanzado 79.0%.	Cali total y urbano; Palmira total, urbano y rural; Jamundí total. Presenta el promedio más alto de uso en la totalidad del escenario físico, con el 63.0%.

Fuente: elaboración propia.

Si el lector desea la información para cada recurso tecnológico identificado en la caracterización (Pantalla de proyección, Tableta, Computador básico, Computador 3G, Computador 4G, Celular básico, Smart Phone 3G, Smart Phone 4G, y Televisión y radio), puede ingresar al siguiente enlace de acceso libre: <https://docs.google.com/document/d/1xsApFrxAqxVgaCrmkvepUKZo15oMGcxM/edit?usp=sharing&ouid=110709965988546181293&rtfpof=true&sd=true>

3.4 Fase 4 Aplicación del modelo.

Mediante la Tabla 5 se presenta la situación particular de modelamiento en cada municipio y para cada dimensión del modelo.

Tabla 5. Situación de modelamiento

Ubicación espacial	Dimensión del estudiante								
	Cali			Palmira			Jamundí		
	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total
Nivel académico	Profesional Tecnológica	Técnica	Profesional Tecnológica	Secundaria Primaria	Secundaria Primaria	Secundaria Primaria	Profesional	Tecnológica Técnica	Secundaria Primaria
Estrato socioeconómico	3 2 5	2 3 4		3 4 2	2 1 3		5 4 1	1 2	
Predominante	1 4 6			1 5 6			3 2 6		
Uso de recursos tecnológicos	Pantalla de proyección avanzada Computador (básico, 3G, 4G) Celular (básico, 3G, 4G) Televisión	Celular (básico, 3G)	Pantalla de proyección avanzada Computador (básico, 3G, 4G) Celular (básico, 3G, 4G)	Pantalla de proyección avanzada Tableta básica Computador (básico, 3G, 4G) Celular (básico, 3G, 4G)	Pantalla de proyección avanzada Tableta 4G Celular (básico, 3G, 4G)	Pantalla de proyección avanzada (avanzada, intermedio) Computador (básico, 3G, 4G) Celular (básico, 3G, 4G) Televisión	Pantalla de proyección (avanzada, intermedio) Tableta 4G Computador (básico, 3G, 4G) Celular (básico, 3G, 4G) Celular (básico, 3G, 4G) Televisión	Computador básico Celular (básico, 3G)	Computador (básico, 3G, 4G) Celular (básico, 3G, 4G)
Usos de Internet	Para el Departamento del Valle del Cauca: Penetración de Internet 18.4%. Estudiantes hasta el nivel 11 con acceso a Internet fijo 47.1% de las sedes educativas están conectadas. Uso de Internet con fines educativos 52.8%. Utilización en el hogar 83.9%. Utilización en lugares de acceso público o comunitario 3.7%. Establecimientos educativos 3.8%. Centros poblados y rural disperso en los ítems: Vivienda de otra persona, Cabina de Internet o cabina con costo y lugares de acceso público, las proporciones de uso de Internet se ubica por encima del urbano. Estudiantes y colegios rurales, el acceso a Internet y computador es del 17%.								

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Dimensión pedagógica

Dimensión pedagógica	
Intencionalidad pedagógica	<p>Se determinan los contenidos académicos según la intencionalidad pedagógica detectada, de acuerdo con la caracterización del estudiante descrito en su dimensión. Teniendo en cuenta la variable Nivel académico se definen contenidos de cursos para niveles superiores orientados a las condiciones específicas de las zonas: Cali total, Jamundí urbano, Jamundí rural; así mismo, cursos para niveles de Secundaria para aquellas personas que se encuentran cursando este nivel o terminado la Primaria, teniendo en cuenta fundamentalmente las condiciones propias de las zonas de Palmira (Total, urbana, rural) y Jamundí total.</p> <p>Una condición propia muy sensible de manejar, es la correspondiente a la posibilidad socioeconómica que se dimensiona de acuerdo con el estrato predominante en las diferentes zonas consideradas.</p>
Materiales didácticos	<p>Los contenidos académicos determinados dimensionan el alcance del aprendizaje, para lo cual se preparan y organizan los materiales didácticos virtuales a utilizar; estos deben guardar total consistencia con el uso predominante de recursos tecnológicos detectados en las zonas o la posibilidad de adquirirlos; para esto último, es determinante la variable socioeconómica listada de manera ordenada en la dimensión del estudiante. Aquí claramente ya se tiene una diferenciación en la elaboración de esos materiales, ya que deben estar acordes con las condiciones propias de cada zona, especialmente entre lo urbano y rural; esto, sin que se afecte el alcance del aprendizaje dimensionado.</p>
Dinamizar herramientas y asistencias	<p>La dinamización de las herramientas que se dispongan, se conjuga totalmente con las asistencias que se preparen; para esto juega papel muy importante además de los recursos tecnológicos, los usos de Internet, ya que aquí se materializa el proceso comunicativo plenamente entre tutor-estudiante y estudiante-estudiante. Se requiere entonces para el modelamiento, considerar los datos descritos en la dimensión del estudiante, para manejarlos apropiadamente y también cuidar la afectación del aprendizaje que se propone alcanzar.</p>
Actividades instructivas y formativas	<p>Las actividades instructivas y formativas se definen acorde con la dinamización de herramientas y asistencias, la interfaz gráfica del usuario y el estado tecnológico del ambiente de virtualidad.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Dimensión tecnológica

Dimensión tecnológica	
Interfaz gráfica del usuario (GUI).	Está determinada fundamentalmente por los recursos que permita manejar la pantalla del dispositivo que utilice el estudiante; esta es el vehículo que básicamente define las formas para el procesamiento del lenguaje y la construcción de significados. Tener en cuenta entonces los recursos tecnológicos que usa el estudiante para definir el diseño del curso.
Estado tecnológico del ambiente de virtualidad	Hacen parte del ambiente de virtualidad además de los recursos tecnológicos e Internet disponibles para el estudiante, los que se utilicen en la plataforma educativa a utilizar tanto en hardware como software; esto último a cargo de la Institución Educativa; aquí se define el alcance de usabilidad, accesibilidad y navegabilidad del ambiente virtual a manejar.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Dimensión administrativa

Dimensión administrativa	
Definición de estrategias	De acuerdo con las variables identificadas y descritas, se definen las formas de mejor utilización de cada una de ellas y sus interrelaciones, lo cual se consigna en la ficha del curso a modelar en su aparte de metodología.
Definición de parámetros para los planes y contenidos académicos	Todos los parámetros de planes y contenidos académicos pueden estar ya definidos a nivel institucional; en el caso de que el estudio de las variables particulares del curso que se modela llegue a identificar alguno nuevo, entonces se procede al ajuste correspondiente.
Diseño académico	Se dimensiona cada curso de acuerdo con la intencionalidad pedagógica detectada y se realiza una ficha que contiene elementos tales como: Título, objetivos, recursos, metodología, interactividad, asesoría y apoyo, ambiente de trabajo y evaluación. Así, se tiene entonces el ofrecimiento académico virtual de la institución, donde los cursos definidos pueden estar ya en la base curricular o se adiciona según el caso.

Fuente: elaboración propia¹.

Conclusiones

La investigación realizada permitió el diseño de un modelo de capacitación virtual centrado en el estudiante, logrado mediante la correlación lógica del marco

¹ El modelo completo como cuadro único con la información presentada en la sección 3.2.5. se encuentra en el siguiente enlace público: <https://docs.google.com/document/d/1cSwVCMnF0iIp989WgIOB90zZFG9N1npl/edit?usp=sharing&oid=110709965988546181293&rtpof=true&sd=true>

teórico específico y la situación propia de una población en determinada zona geográfica de Colombia, en cuanto a sus posibilidades educativas, tecnológicas y socioeconómicas. El modelo encuentra su funcionalidad, de acuerdo con el levantamiento de información estadística que se realice frente a los cuatro parámetros considerados; esto es, dependiendo de las características propias de la población ubicada en la zona geográfica que se estudie; de esta manera, se tiene que los datos del escenario contextual a nivel del país Colombia, marcan el referente práctico para las diferentes zonas que puedan llegar a estudiarse de manera específica y en cuanto al referente teórico, se contextualizó dentro del marco que define el paradigma administrativo-educativo y como método de aprendizaje, el socio-constructivismo.

En cuanto a la medida del funcionamiento del modelo total al ser aplicado a una determinada población, se encuentra que sólo puede ser nominal; esto es, sus características comparadas con otros modelos que están planteados para ser utilizados en el medio; en este sentido, se tiene en el contexto que entre los modelos referenciados para la investigación, tanto a nivel general como contextual, no se parte de la caracterización del estudiante; comparativamente, además de la diferencia del enfoque desde el estudiante, ya en la zona contextual del Valle del Cauca predomina en los ofrecimientos educativos virtuales los factores económicos y en gran medida, la modalidad B-Learning (Semi presencial); dos aspectos más de diferenciación con el modelo diseñado en este trabajo, donde las características de sus componentes son tratadas con un sentido de igualdad en importancia y la modalidad de aprendizaje totalmente virtual.

El trabajo de investigación permitió identificar y categorizar las diferentes posibilidades tecnológicas, educativas y socioeconómicas que se presentan para las personas ubicadas en la zona geográfica determinada para el Proyecto. En cuanto a las posibilidades tecnológicas, se encontró como determinante el uso de Internet, donde se tiene grandes diferencias para su acceso según la zona donde se ubique la persona; se empieza con estas diferencias desde el orden nacional, según el Departamento esté más cercano a la capital y prácticamente, esta situación se mantiene dentro de este territorio; es decir, son las ciudades grandes las que mejores condiciones presentan en su posibilidad de uso; de todas maneras los promedios en cobertura no son altos; esta situación se agrava cuando el usuario se ubica en la zona rural. En general, el uso de Internet para fines educativos se presenta preocupantemente bajo.

El desarrollo del proyecto de investigación permitió realizar cruces entre las variables tecnológicas, educativas y socioeconómicas que se presentan para las personas ubicadas en la zona geográfica determinada para el estudio y así, establecer las diferencias en posibilidades, encontrándose que ellas se demarcan

en relación directa con la concentración poblacional, donde se distingue la ciudad de mayor población con la media y la de poca población y en ese sentido las posibilidades de mayor a menor; así mismo, lo relativo a las zonas rurales aún con grandes dificultades en todas las variables tratadas. Lo anterior, demuestra que todavía se encuentran inconvenientes a resolver para poder establecer la educación virtual en toda su magnitud o de manera apreciable. Las posibilidades socioeconómicas de la población se toman de acuerdo con el estrato donde se ubique la persona o grupo; así entonces, las mejores posibilidades obviamente se presentan para los estratos altos, contrario para los estratos bajos; en esa misma escala de estratos, se encuentra la concentración de posibilidades educativas; es decir, estrato más bajo, menos posibilidades de capacitación. De todas maneras, por el uso generalizado en cierta medida de los recursos tecnológicos, en todos los niveles económicos se cuenta con la posibilidad de uso de algunos de ellos, con las propias limitaciones de adquisición.

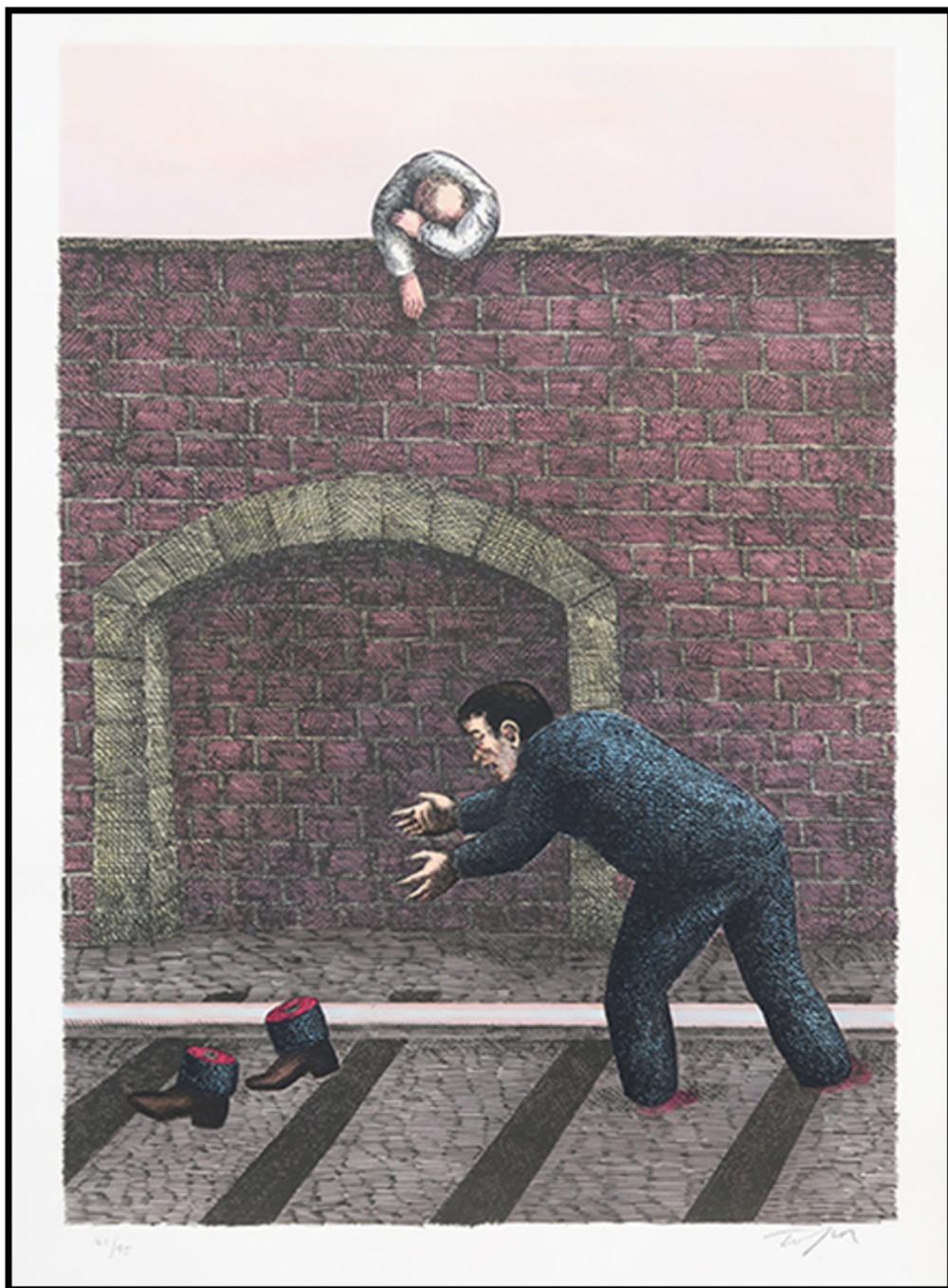
Mediante el trabajo investigativo, se logró identificar los niveles educativos que se presentan en las personas y su grupo comunitario, en un determinado tiempo y ubicadas en zona geográfica del Departamento del Valle del Cauca Colombia, específicamente en los municipios de Cali, Palmira y Jamundí; se encontró para cada uno de ellos niveles predominantes diferenciadores, a pesar de su cercanía física; así, para Cali predominan en promedio los niveles profesionales, tecnológicos y técnicos, esto en razón que presenta una mayor facilidad de ingreso a los estudios superiores que en los otros dos municipios; para Palmira, prevalecen en promedio los niveles educativos bajos (Secundaria y Primaria), encontrándose como posible razón de esta prevalencia, que gran parte de su población se encuentra diseminada en zonas rurales reconocidas como corregimientos y veredas, donde el ofrecimiento educativo máximo puede llegar sólo a estos niveles; además, en la ciudad prevalecen los estratos bajos cuyas posibilidades de educación superior son escasas; para Jamundí, se encontró un porcentaje promedio comparativamente alto en los niveles Profesional, Tecnología y Técnica, a pesar de ser un municipio pequeño; se argumenta como posible razón que varias de sus zonas están siendo pobladas como unidades residenciales por comunidades de la ciudad de Cali, donde han trasladado su vivienda y viajan diariamente a desarrollar sus actividades. También para Jamundí rural, se encuentran como predominantes los niveles educativos Tecnología y Técnica, esto de acuerdo con el argumento anterior, se da por comunidades que provienen de la ciudad de Cali y se ubican en la parte rural del municipio, pero esta vez en sitios dispersos. Lo anterior respecto a inmigración hacia zonas específicas, se reafirma al observar que en la población tradicional de este municipio prevalecen los niveles educativos de menor nivel.

Referencias

- ANDA. (s.f.). *Archivo Nacional de Datos*. DANE. Consultado el 17 de febrero de 2022. <https://www.dane.gov.co/files/anda/>
- Arjona Gordillo, M. E. y Blando Chávez, M. (2007). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje*. En J. Figueroa Nazuno, E. Vargas Medina y N. Cruz Cortés (eds.), *Metodología para la Educación a Distancia* (pp. 9-17). Instituto Politécnico Nacional. Centro de Investigación en Computación. <https://acortar.link/azrNb3>
- Beltrán Casas, J. D. y Obando Materon, N. (2019). *Propuesta de un modelo de gestión de operaciones para la implementación del servicio de educación virtual* [tesis de pregrado, Universidad ICESI]. Biblioteca Digital. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/84916
- Bournissen, J. M. (2017). *Modelo pedagógico para la Facultad de Estudios Virtuales de la Universidad Adventista del Plata* [tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears]. UIB Repositori. <http://hdl.handle.net/11201/145713>
- Chacón, M. (2020, 14 de mayo). *Solo el 17 % de los estudiantes rurales tiene Internet y computador*. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/solo-el-17-de-los-estudiantes-rurales-tiene-internet-y-computador-495684>
- Cortés Quiguanas, A. M. y Oliveros Ladino, A. L. (2017). *Mejoramiento del conocimiento ambiental sobre el agua, los residuos sólidos y los alimentos, mediante la utilización de una Unidad Didáctica Digital a través de un blog. Estudio de caso: estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Simón Rodríguez de Cali* [tesis de maestría, Universidad Santiago de Cali]. <https://repository.usc.edu.co/handle/20.500.12421/1705> <https://1library.co/document/yjm8d0py-angela-maria-cortes-quiguanas-ana-leticia-oliveros-ladino.html>
- DANE (2021, 14 de septiembre). *Encuesta de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Hogares – ENTIC Hogares 2020*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/entic/bol_entic_hogares_2020.pdf
- Datos abiertos. (s.f. a). *Internet Fijo Penetración Departamentos*. Consultado el 20 de septiembre de 2021. <https://www.datos.gov.co/Ciencia-Tecnolog-a-e-Innovaci-n/Internet-Fijo-Penetraci-n-Departamentos/4py7-br84/data>
- Datos abiertos. (s.f. b). *Internet Fijo Accesos por tecnología y segmento*. Consultado el 20 de septiembre de 2021. <https://www.datos.gov.co/Ciencia-Tecnolog-a-e-Innovaci-n/Internet-Fijo-Accesos-por-tecnolog-a-y-segmento/n48w-gutb/data>
- Escobar Jurado, S. I., Egea Arciniegas, T. G. y Leal Bolaño N. L. (2021). *Didácticas en la educación superior una mirada desde los ambientes virtuales de aprendizaje*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia Sello Editorial. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/issue/view/427>
- García Amaya, R. A., Hernández Morales, F. V. y Duarte, J. E. (2017). *Modelo de integración de las TIC en instituciones educativas con características rurales*. *Espacios*, 38(50). <https://www.revistaespacios.com/a17v38n50/17385026.html>
- Giraldo Rendón, D. F. (2017). *Aporte de un ambiente de aprendizaje TIC basado en el discurso argumentativo para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en los fenómenos del componente entorno físico en la temática estado de la materia, en los jóvenes estudiantes del grado noveno en la institución educativa José Antonio Galán* [tesis de maestría, Universidad ICESI]. Biblioteca Digital. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/82245

- Martínez-Casasola Hernández, L. (2020, 29 de octubre). *La teoría del aprendizaje situado: qué es y qué propone en la educación*. Psicología y Mente. <https://psicologiymente.com/desarrollo/teoria-aprendizaje-situado>
- Mejía, J. F. y López, D. (2016). Modelo de Calidad de E-learning para Instituciones de Educación Superior en Colombia. *Formación Universitaria*, 9(2). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000200007>
- Merchán Basabe, C. A. (2018). Modelamiento pedagógico de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA). *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (44). <https://doi.org/10.17227/ted.num44-8989>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. f.a). *Estadísticas en educación en preescolar, básica y media por departamento*. Datos Abiertos. Consultado el 27 de septiembre de 2021. https://www.datos.gov.co/Educaci-n/MEN_ESTADISTICAS_EN_EDUCACION_EN_PREESCOLAR-B-SICA/ji8i-4anb/data
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. f.b). *Resumen indicadores Educación Superior. Perfil Nacional*. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (Snies). Consultado el 2 de octubre de 2021. <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/Informes-e-indicadores/Resumen-indicadores-Educacion-Superior/>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2021, 7 de enero). *Detalle información SIET ETDH 04/05/2020*. Datos Sistema de Información de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (SIET). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-superior/Educacion-para-el-Trabajo-y-el-Desarrollo-Humano-SIET/Sistema-de-Informacion-Para-el-Trabajo-y-Desarrollo-Humano-SIET/353023:Datos-SIET>
- Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia (MinTIC). (2020, 12 de octubre). *¿Cómo está el país en conexiones de internet?* <https://www.mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-prensa/MinTIC-en-los-medios/151654:Como-esta-el-pais-en-conexiones-de-internet>
- Morales, R. (2007). Modelado del estudiante para ambientes virtuales de aprendizaje en Web. *Apertura*, (7). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1207>
- Moreno, P. (2005). *Las nuevas tecnologías de Información y Comunicación en las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los profesores del área de Educación Física de la III Etapa de Educación Básica de los Municipios Torbes e Independencia del estado Táchira-Venezuela* [tesis doctoral, Universitat Rovira I Virgili]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/8917#page=1>
- Palacios Mosquera, Y. J., Palacios Lloreda, Y. S. y Cardona Posada, S. (2022). Proceso de enseñanza en la educación a distancia durante la cuarentena por Covid-19. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 234-258. recuperado de <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a11>
- Palacios-Osma, J. I., Rodríguez-Molano, J. y Forero-Pinzon, D. (2015). Educación y campus virtual, nuevos escenarios de formación. *Revista Científica*, 22(2) 97-110. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.RC.2015.22.a8>
- Peñalosa Barriga, M. L. (2017). *Teorías del Aprendizaje 1*. Areandina. Fundación Universitaria del Área Andina. <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/1341>
- Ramos Geliz, F., Correa Padilla, J. A. y Bernal Oviedo, G. M. (2019). Modelos emergentes para el diseño y gestión de proyectos e-learning. En Red de Investigación e Innovación Educativa (coord.), *3rd International Virtual Conference on Educational Research and Innovation. Conference Proceedings* (pp. 209-213). Red de Investigación e Innovación Educativa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=746552>

- Rodríguez Bonilla, L. P., Florián Reyes, M. V. y Delgado Reyes, D. (2018). *Ambiente Virtual de Aprendizaje como mejoramiento de la comprensión lectora en sordos que emplean la lengua de señas colombiana, de grado cuarto de primaria del Instituto de Terapia de los Sentidos Club de Leones (ITES)* [tesis de pregrado, Universidad San Buenaventura]. Repositorio Institucional. <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/5550>
- Romero Romero, A., Hernández Prieto, M. L., Caballero Santín, M. O. y López Botello, F. Y. (2016). Gestión administrativa apoyada en un Modelo Educativo–Administrativo para las modalidades alternativas de educación. *Revista de Estrategias del Desarrollo Empresarial*, 2(5), 44-56. <https://core.ac.uk/download/pdf/80533563.pdf>
- SENA. (2021). *Metas, objetivos e indicadores de gestión y/o desempeño. Año 2017*. <https://bit.ly/3Zw0mkw>
- Sánchez, E. J. (2020). *Caracterización de universidades colombianas que han adoptado la metodología a distancia (virtual)* [tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia- UNAD]. Repositorio Institucional. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/39058>
- Sánchez, R. M. (2018, 18 de abril). *Conozca el mapa de la desigualdad del ingreso en Colombia*. Periódico UNAL. <https://unperiodico.unal.edu.co/pages/detail/conozca-el-mapa-de-la-desigualdad-del-ingreso-en-colombia/>
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (Snies). (s. f.). Estadísticas. Matriculados. Graduados. Año 2018. Consultado el 10 de Diciembre de 2021. <https://www.mineduccion.gov.co/sistemasinfo/Informacion-a-la-mano/212400:Estadisticas>
- Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (Spadies). (s. f.). *Historial. Estadísticas de deserción año 2016*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Consultado el 11 de diciembre de 2021. https://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-357549.html?_noredirect=1#



Título : Nouvelles en trois lignes II

Autor: Roland Topor

Técnica Litografía, 39 x 53 cm

Año: 1975

Litografía original en negro, coloreada al estarcido (pochoir), firmada al lápiz por el artista, extraída del álbum "Nouvelles en trois lignes". Sauret Ed., Monaco (1975)

Consultar obra: <https://www.mchampetier.com/Litograf%C3%ADa-Roland-Topor-75976-obra.html>

Vocabulario de la *Internation*

Introducción a los conceptos de Bernard Stiegler y del colectivo *Internation**

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a12>

Anne Alombert

Universidad Católica de Lille. Lille, Francia
anne.alombert@univ-catholille.fr

Michał Krzykowski

Universidad de Silesia, Katowice, Polonia
michal.krzykowski@us.edu.pl

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño

Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Colombia
lapalau@gmail.com

No carecemos de comunicación, por el contrario nos sobra, carecemos de creación. [...] La creación de conceptos apela en sí misma a una forma futura, pide una tierra nueva y un pueblo que no existe todavía. [...] Devenir forastero respecto a uno mismo, y a su propia lengua y nación, ¿no es acaso lo propio del filósofo y de la filosofía, su “estilo”, lo que se llama un galimatías filosófico?

Gilles Deleuze y Félix Guattari (1992, pp. 110, 112).

Cómo citar: Alombert, A. y Krzykowski, M. (2023). Vocabulario de la *Internation*. Introducción a los conceptos de Bernard Stiegler y del colectivo *Internation* (L. Paláu, trad.). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), pp. 271-294. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a12>

Referencia del texto original: Alombert, A. y Krzykowski, M. (2021). Vocabulaire de l'*Internation*. Introduction aux concepts de Bernard Stiegler et du collectif *Internation*. *Appareil*. <https://doi.org/10.4000/appareil.3752>

Agradecemos a la revista electrónica *Appareil* poner a disposición el artículo en francés, el cual ha sido traducido al español con una motivación pedagógica.

Recibido: 12 de noviembre de 2022.

Aprobado: 15 de marzo de 2023.

Presentación general de la obra

Bifurquer (Stiegler, 2020) es una obra colectiva escrita por un conjunto de investigadores llegados de diferentes disciplinas (el colectivo *Internation*), bajo la dirección del filósofo Bernard Stiegler. Esta obra analiza los efectos tóxicos de la **era Anthropoceno**, que se caracteriza hoy por un capitalismo computacional planetarizado, y propone un conjunto de pistas para provocar una bifurcación hacia nuevos modelos económicos y tecnológicos portadores de futuro.

Antropoceno, entropía y exosomatización

El punto de partida de las tesis defendidas en el libro consiste en sostener que el Antropoceno corresponde a un aumento masivo de las tasas de **entropía**, a los niveles físico (cambio climático, disipación de la energía y agotamiento de los recursos), biológico (destrucción de los ecosistemas y pérdida de biodiversidad), pero también psicosocial (la era post-verdad y la *data economy* pueden ser comprendidas como factores de aumento de la entropía informacional, a través de la destrucción de los diferentes tipos de saberes). En este contexto, el colectivo sostiene que se requiere una nueva forma de economía que busque valorizar la producción de **anti-entropía** en estos tres niveles, sacándole partido a las tecnologías digitales. La obra busca explicitar las hipótesis teóricas subyacentes a estos análisis y ofrecer métodos que permitan experimentar de manera concreta y localizada las hipótesis así presentadas.

En lo que concierne a las hipótesis fundamentales, se trata de mostrar que el modelo macroscópico dominante, el que originó el Antropoceno, se funda en bases epistemológicas obsoletas, en la medida en que no tiene en cuenta la teoría de la entropía y en particular sus consecuencias en términos de biología (Schrödinger, 1944/1993; Bailly y Longo, 2009), especialmente en lo concerniente a la vida técnica que caracteriza a las sociedades humanas. Como lo explica el biólogo Alfred Lotka desde 1945 y como lo habían ya subrayado filósofos como Karl Marx o Henri Bergson, la evolución de las sociedades humanas se caracteriza por un fenómeno de **exosomatización**, es decir por la producción de órganos artificiales o técnicos, cuyo ritmo de evolución no para de acelerarse.

Inspirándose en los análisis de Lotka, los autores del libro sostienen que el desarrollo tecnológico es intrínsecamente ambivalente. Contribuye siempre e inevitablemente a una aceleración de la tendencia entrópica que caracteriza la evolución física del universo; al reproducir sus condiciones materiales de existencia, los vivientes técnicos explotan recursos y disipan energía, “trabajan por la disgregación de un orden original y precipita una materia poderosamente organizada hacia una inercia siempre mayor, que un día será definitiva.” (Lévi-Strauss, 1988, p. 467).

Sin embargo, si ellos adoptan sus medios técnicos a través de la práctica de **saberes** de todo tipo, al mismo tiempo que se religan colectivamente al seno de organizaciones sociales, los vivientes técnicos pueden diferir localmente esta tendencia entrópica global, produciendo para ello diversidad (cultural, científica, espiritual) y novedad (a través de la transformación de las habilidades, del saber-vivir, de los saberes teóricos).

Economía contributiva, trabajo y desproletarización

Las sociedades (diversas y evolutivas) constituyen entonces lo que Norbert Wiener, el fundador de la cibernética, describe como “islotos de entropía decreciente en un mundo donde la entropía general no cesa de crecer” (Wiener, 1969, p. 68). Sin embargo, según los autores del libro, la época actual del Antropoceno se caracteriza por la destrucción de esas localidades, por efecto del proceso de globalización económica que liquida los órdenes jurídicos territoriales y desintegra los saberes locales (como queda explicado respectivamente por Alain Supiot y Bernard Stiegler en el post-facio y en la introducción del libro). Entonces ahora la cuestión que se plantea es cómo reconstituir tales localidades ecológicas, económicas y políticas, pero también psíquicas y sociales, es decir, esos lugares ecológicamente sostenibles, económicamente solventes, colectivamente habitables y deseables.

Para hacerlo, los autores proponen experimentar una nueva forma de economía, la **economía contributiva**, que podría declinarse de manera siempre singular en diferentes territorios, según las especificidades locales, pero que sin embargo se caracteriza por una función y por un objetivo preciso. La economía contributiva tiene por objetivo luchar contra la producción de entropía (a nivel ecológico, biológico y psicosocial) valorizando para ello la práctica colectiva de **saberes** (saber-hacer, saber-vivir, saber práctico, saber técnico, saber artístico, saber teórico, etc.).

Las prácticas de los diferentes tipos de saberes son definidas aquí como actividades de **trabajo**, es decir como actividades de **capacitación** en el curso de las cuales los individuos aprenden y se transforman, ponen cuidado de sus entornos (técnicos y sociales) y le dan sentido a sus existencias realizándose en el mundo. Así es como se distinguen de las actividades de **empleo**, que engendran frecuentemente un fenómeno de **proletarización** pues éstas están fundadas en la aplicación de procedimientos y la ejecución de tareas predeterminadas, cuya significación escapa a los empleados. Las actividades de empleo se revelan entonces productoras de entropía (estandarización, repetición y homogeneización de las actividades y de los productos, agotamiento de las energías naturales tanto como psíquicas). Por el contrario, las actividades de trabajo permiten la transmisión

y la transformación de los saberes, así como su diversificación: ellas son productoras de anti-entropía. Al valorizar las actividades de trabajo, la economía contributiva, que puede tomar diversas formas concretas, permite pues luchar contra la producción de entropía característica del Antropoceno.

Investigación contributiva, territorios, laboratorios e internación

Según los autores del libro, para ser experimentada concretamente, una tal economía supone lanzar numerosas investigaciones (en los dominios de la contabilidad, del derecho del trabajo, de la ingeniería, de la informática, de las instituciones, de la formación y de la educación, etc.): necesita la puesta en funcionamiento de procesos de investigación a la vez contributivos y territorializados, lo que conduce a investigadores de diversas disciplinas académicas y a actores territoriales a trabajar juntos para experimentar rápidamente sobre los territorios el desarrollo de las nuevas actividades económicas, pero también de nuevas tecnologías, que permitan así economizar las energías físicas (explotadas por los modos de producción hiper-industriales) como las energías psíquicas (explotadas por los modos de consumo adictivos). Una tal **búsqueda contributiva**, que articula investigaciones académicas y saberes locales, cuestionamientos científicos y problemas concretos, permitirían el desarrollo de experimentaciones locales en diferentes escalas, que constituirían otros tantos laboratorios para esculcar y concretar modelos económicos y tecnológicos anti-entrópicos, dándole a los habitantes los medios de organizarse colectivamente y de orientar las evoluciones tecnológicas en función de las necesidades y de los intereses de sus “territorios existenciales” (Guattari, 1996).

La **internación** designa entonces la instancia que religaría esas diversas localidades, a través de intercambios científicos y políticos y gracias a tecnologías reticulares refuncionalizadas, que permiten la circulación de los diferentes saberes, pero también su confrontación, su debate, su discusión argumentada. En suma, la inter-nación constituiría un proceso de trans-individuación internacional que reposa sobre la apertura de las localidades las unas a las otras y sobre su reticulación. Se presenta entonces como una alternativa a la vez a la globalización y a los diferentes tipos de localismos cerrados que esta última no ha dejado de engendrar, a medida que las tecnologías de cálculo y la “gubernamentalidad algorítmica” (Rouvroy y Berns, 2013) se imponen, desposeyendo para ello a las poblaciones de sus medios de vida, de sus saberes singulares y de sus maneras de habitar.

Frente a la “des-mundialización” engendrada por la globalización (Supiot, 2019), el proyecto de inter-nación podría por lo tanto ser similar a un proyecto de “re-mundialización”: a través de este conjunto de localidades anti-entrópicas

reticuladas, se trata de iniciar una transición a escala, reconstituyendo para ello una potencia pública efectiva y una capacidad de decisión colectiva a nivel mundial, susceptible de hacerle frente a la “soberanía funcional” (Pasquale, 2017) de las plataformas, concretando así una transición a la vez ecológica, económica, tecnológica y social (sobre la base de los intercambios entre diversos espacios transicionales). En un contexto en el que las advertencias del Grupo de expertos intergubernamental sobre la evolución del clima [GIEC] se hacen cada vez más alarmantes, en el que los llamados a un “mundo de después” se hacen cada vez más urgentes, pero en el que las verdaderas transformaciones siguen siendo escasas, una tal bifurcación parece efectivamente necesaria. Quizás los conceptos y las tesis desarrolladas en este libro puedan participar en su realización.

Disrupción

La **disrupción** designa la perturbación del conjunto de las organizaciones e instituciones sociales (desde la familia hasta el gobierno, pasando por la escuela, las empresas, los lenguajes, el derecho, las reglas económicas, la fiscalidad, etc.) por parte de los desarrollos de nuevas tecnologías que se producen a un ritmo extremadamente rápido. La disrupción resulta de que la velocidad de la evolución de los medios técnicos es claramente más grande que la de la evolución de las organizaciones sociales. Este fenómeno no es nuevo. Bertrand Gille (1978) lo describe como un **desajuste** entre sistemas técnicos y sistemas sociales, típico de lo que sucede con la revolución industrial. Gilbert Simondon (2014) lo designa como un **desfase** entre realidades técnicas y contenidos culturales. Jacques Derrida y Bernard Stiegler (1996), por su parte, hablaban de los efectos de **dislocación** engendrados por la aceleración tecnológica. Sin embargo, hoy las transformaciones técnicas son tan rápidas que escapan a lo político y a lo social, como a la potencia pública en general, mientras que ningún nuevo modelo de desarrollo económico y social viable a largo plazo logra reconstituirse. Bajo el régimen de innovación radical y permanente, la regulación, la legislación y el saber llegan siempre demasiado tarde; entonces resulta un aumento constante de los vacíos jurídicos y de los vacíos teóricos, que parece sin precedente histórico.

Antropoceno/Entropoceno

El término “**Antropoceno**” fue propuesto por el premio Nobel de química Paul Crutzen para designar la era geológica que comenzó cuando las actividades humanas han tenido un impacto global significativo sobre el ecosistema terrestre y sobre el devenir del planeta, al punto de cuestionar la posibilidad de la vida en la Tierra. Esta nueva era había comenzado a fines del siglo XVIII con la revolución industrial. El término Antropoceno sin embargo ha sido criticado,

al punto que el concepto alternativo de “Capitaloceno” ha surgido, para insistir sobre el rol del sistema económico capitalista en el desastre ecológico. Según el filósofo Bernard Stiegler y el colectivo *Internation*, el Antropoceno puede ser igualmente calificado de “**Entropoceno**”, en la medida en que este período corresponde a un aumento masivo de las tasas de entropía, a los niveles físicos (disipación de energía), biológico (destrucción de la biodiversidad) y psicosocial (destrucción de la diversidad cultural y social).

Complementos: ¿del Antropoceno al Negantropoceno?

La mayor parte de los investigadores en ciencias del sistema Tierra hablan de la época Antropoceno e insisten en “la gran aceleración”, que hace referencia al periodo de los años 1950 en los que el impacto humano sobre la estructura de la Tierra y sus ecosistemas se volvió innegable, en razón especialmente del empuje de las ciencias y de las tecnologías y del fenómeno de la globalización. Los trastornos de la biosfera que resultan de estas transformaciones implican según ellos sostener que no vivimos ya en la época geológica Holoceno (la misma que pertenecía a la era del Cenozoico siguiendo la escala de los tiempos geológicos), pues el impacto de la especie humana sobre la geología y la ecología se ha vuelto entonces decisivo para el porvenir de la biosfera.

Bernard Stiegler utiliza por su parte el término “era” Antropoceno; no se trata ni mucho menos de ir contradiciendo las adquisiciones de las ciencias medioambientales, sino de subrayar que nuestra actualidad es la de una “ausencia de época”, que corresponde al final de la era Antropoceno y más generalmente a “*la posibilidad del fin de todo* (de todo lo que hace posible la vida humana)” (Stiegler, 2020, p. 15). El término “época” designa para él a la vez un período histórico a escala humana y un sentimiento de pertenencia a lo que se puede llamar un mundo: según Bernard Stiegler, una época sólo puede ver el día si los individuos y los grupos desarrollan saberes (saber-hacer, saber-vivir, saberes teóricos) que les permitan adoptar las transformaciones de sus medios técnicos o exosomáticos. La “ausencia de época” característica de la era Antropoceno procede según él de una aceleración inconmensurable de la evolución de los órganos exosomáticos, que se vuelven cada vez más complejos, pero que se transforman tan rápido que los saberes necesarios para su adopción no tienen tiempo de desarrollarse. La novedad de la era Antropoceno (el sufijo *-ceno* significa la novedad (Stiegler, 2020, p. 108)), no reside pues en la aparición de nuevas formas de vida, como en el Holoceno, sino en una nueva relación con los órganos no-vivientes y la evolución técnica que se vuelve fundamental luego de la revolución industrial, particularmente en la segunda mitad del siglo XX.

El término Negantropoceno fue propuesto por Bernard Stiegler para designar la nueva era que podría y debería suceder al Antropoceno: frente al masivo aumento de las tasas de entropía (en los niveles físico, biológico, informacional y psicosocial) que caracteriza al Antropoceno, entrar en el Negantropoceno supone poner en operación uno (o varios) modelo(s) económico(s) fundado(s) en la valorización sistémica de la producción de anti-entropía (en los niveles precedentemente mencionados). Tal es la ambición de la “economía contributiva”, que reposa en la valorización y la remuneración de las actividades anti-entrópicas, también calificadas de actividades “contributivas” o “capacitadoras”, que corresponden a la práctica y a la producción de saberes (técnicos, prácticos, existenciales, teóricos, saber-hacer, saber-vivir, saber concebir). El término de Negantropoceno designa pues una nueva era en la que los órganos exosomáticos estarían puestos al servicio de la producción de nuevos saberes y donde la evolución exosomática estaría subordinada y orientada por finalidades colectivas.

Entropía/neguentropía/anti-entropía

La producción de **entropía** corresponde a una tendencia a la desorganización, a la des-estructuración y al desorden. Un proceso entrópico, en su sentido ampliado más allá de la termodinámica, es un proceso en cuyo curso un sistema tiende a agotar sus potenciales dinámicos, así como su capacidad de conservación o de renovación.

La **anti-entropía** designa una tendencia que se opone a la producción de entropía: tendencia a la estructuración, a la diversificación, a la producción de novedad, que nunca puede eliminar el aumento ineluctable de la entropía, pero que puede retardarla o diferirla localmente. Esta noción puede ser generalizada para describir todo lo que tiende a crear la diferencia, de elección o de novedad en un sistema que se desarrolla en el sentido de su propia conservación, de su renovación o de su transformación hacia una mejoría.

Complementos: entropía y anti-entropía, nociones transversales

El concepto de entropía apareció en el siglo XIX en el campo de la física termodinámica bajo la pluma de Rudolf Clausius. Inicialmente se forjó para describir la disipación irreversible de la energía que conduce al desorden generalizado del universo; en este caso se comprende el universo como un proceso de expansión en despliegue, que se desorganiza cada vez más hasta su desaparición al infinito (tesis de la “muerte térmica” del universo). El filósofo Henri Bergson considera la ley de la entropía (segundo principio termodinámico) como “la más metafísica de las leyes de la física, en tanto que nos señala con el dedo [...] la dirección en la que marcha el mundo” (Bergson, 1963, p. 648).

En los años 1950, la teoría de la entropía fue retomada en el campo de la teoría de la información (particularmente a través de los trabajos de Claude Shannon (1948)) y en el de la cibernética (particularmente en los trabajos de Norbert Wiener (1969)), pero esta cuestión ha servido sobre todo para la elaboración de una nueva concepción de la vida.

En efecto, desde 1944, Erwin Schrödinger (1944/1993) moviliza las nociones de entropía y de entropía negativa en el campo de la física y de la biología, para dar cuenta de la irreductibilidad de la materia viviente a las leyes físicas. Describe entonces la actividad de los organismos vivientes como el mantenimiento de entropía negativa (neguentropía), es decir como una tendencia opuesta al proceso entrópico global: los organismos vivientes están dotados de una capacidad metabólica para reducir el aumento de la entropía termodinámica al intercambiar la materia-energía con el entorno y manteniéndose así con vida. Sin embargo, el propio fenómeno de la vida está ligado irreductiblemente al fenómeno del aumento de la tasa de entropía: el organismo viviente sólo puede luchar contra la entropía produciéndola a su vez. Los organismos vivientes no escapan pues a la tendencia entrópica global (todo organismo vivo termina por morir), pero ellos luchan temporal y localmente contra la disipación de energía y la desorganización que de ello resulta, acumulando energía y organizándose con ella (produciendo nuevos órganos y nuevas funciones). Por esta razón, serán descritos por Norbert Wiener como “islotos de entropía decreciente en un mundo donde la entropía general no deja de crecer” (1969, p. 68).

En los años 2000, los filósofos y matemáticos Giuseppe Longo y Francis Bailly (2009, pp. 63-96) movilizan la noción de “anti-entropía” para describir el estado viviente de la materia, es decir el establecimiento y el mantenimiento de la organización propia del viviente: según ellos, en efecto, el concepto de neguentropía puede que permita describir la organización propia del viviente, pero es insuficiente para dar cuenta de la historicidad del viviente y de la dimensión diacrónica de los organismos.

Antropía/negantropía/anti-antropía

En geografía o en ecología, el término de “**antropización**” designa la transformación de paisajes, de ecosistemas o de medios como efecto de las actividades humanas. Los “forzamientos antrópicos” designan perturbaciones de algunos sistemas dinámicos en razón de las actividades humanas (por ejemplo, la perturbación de los sistemas climáticos por las emisiones de gas de efecto invernadero o la de los ecosistemas debido a la deforestación). La **antropía** puede así entenderse como la producción de entropía (perturbación, desorganización, disipación de energía, agotamiento de recursos) por parte de las

sociedades humanas, es decir a través de los procesos tecno-económicos de la producción y del consumo.

Los conceptos de **antropía**, de **negantropía** y de **anti-antropía** son movilizados por Bernard Stiegler para designar la producción de entropía, de neguentropía o de anti-entropía a nivel de la vida axosomática, es decir de la vida a la vez técnica, psíquica et social que llamamos la vida “humana”, al mismo tiempo que sostiene que habrá de acá en adelante que repensarla en una estricta relación con el “paso de lo orgánico a lo organológico”. Este pasaje, acoplado a la selección artificial que ha sustituido a la selección natural, constituye la historia misma del proceso de exosomatización y “desplaza el juego de la entropía y de la neguentropía” (Stiegler, 2015, p. 31). Se trata así de subrayar la ambivalencia de este proceso que viene a organizar “la vida por medios distintos de la vida” (Stiegler, 2002, p. 207).

Complementos: antropía, negantropía y anti-antropía en la vida exosomática

Bernard Stiegler sostiene que, contrariamente a los órganos endosomáticos o biológicos de los vivientes que siempre son local y temporalmente productores de neguentropía (organización y diversificación), los órganos exosomáticos o técnicos son ambivalentes. Pueden al mismo tiempo acelerar la producción de entropía (a través del proceso de combustión y de disipación de energía que constituye la producción técnica y a través de la estandarización industrial que homogeniza y uniformiza los comportamientos), como también pueden producir nuevas formas de organización y de diversificación (social, artística, cultural, técnica) si son adoptados por los vivientes humanos, a través de los colectivos que comparten y practican saberes (habilidades, de vida, teóricos).

La producción de saberes corresponde así a una producción de negantropía (organización y diversificación en el plano psíquico, técnico y social). Dicho de otro modo, si todo organismo vivo es capaz de organizarse para producir anti-entropía a través de su organización biológica, difiriendo para ello temporal y localmente la entropía, el ser humano puede y debe organizarse en el plano negantrópico y anti-antrópico, practicando para ello saberes y constituyendo organizaciones sociales, con el fin de diferir los efectos antrópicos provocados por la producción de sus órganos exosomáticos, hoy en día vueltos industriales y digitales.

Sin embargo, las organizaciones negantrópicas tienen ellas mismas tendencia a volverse antrópicas: los saberes tienen tendencia a fijarse (en la forma de dogmas) y las instituciones sociales tienen tendencia a encerrarse. La anti-antropía designa la capacidad para renovar los saberes y las instituciones

transformándolas de manera diacrónica, es decir haciéndolas evolucionar o haciéndolas bifurcar hacia nuevos horizontes.

Saberes

Todo **saber** (ya se trate de una habilidad, de un saber técnico, de un saber-vivir, de un saber práctico, de un saber existencial o de un saber teórico) puede ser descrito como un proceso “transindividual”; sólo existe para ser transmitido, practicado y transformado por muchos individuos que comparten un cierto número de reglas comunes, que se transmiten de generación en generación, y se transforman con el tiempo. A medida que los individuos practican el saber, se transforman y transforman el saber, inscribiendo en él bifurcaciones singulares, es decir des-autonomizando las reglas e inventando nuevas maneras de hacer, de vivir, de pensar (en este sentido, la práctica de un saber supone una capacidad normativa).

Complementos: los saberes, procesos de cuidado anti-entrópicos

La práctica de un saber siempre es social y colectiva y supone un medio técnico susceptible de ser compartido que sirva de soporte de memoria y permita a los individuos psíquicos que se conecten; los grupos inventan colectivamente nuevas normas (por ejemplo, nuevas maneras de producir, de cocinar, de educar, de habitar, de vivir-juntos, de contar, de medir, etc.) a través de las cuales cuidan de ellos mismos, de los otros y de su medio artificial, desarrollando para ello sus capacidades y cultivando sus relaciones sociales, transindividuales y transgeneracionales. Por esta razón, el colectivo *Internation* sostiene que la práctica de los saberes constituye una riqueza para las sociedades: los saberes son productores de valor práctico o societal, al aumentar la memoria colectiva, reforzando la cohesión social y permitiendo la evolución dinámica de las sociedades.

La práctica de saberes produce en efecto organización en el seno de comunidades que comparten reglas (más o menos explícitas o interiorizadas), así como también la diversificación y la novedad a partir de las bifurcaciones singulares y las controversias entre pares. Los saberes varían según la manera siempre local como los individuos y los grupos los practican y se diferencian así en el tiempo y en el espacio, constituyendo épocas culturas diversas. En este sentido, pueden ser considerados como procesos anti-entrópicos a nivel psicosocial; y en tanto que sean practicados y transformados, serán factores de renovación y de diversificación cultural y social (socio-diversidad).

Proletarización

La **proletarización** designa el proceso que priva a los individuos de sus saberes. Un individuo se ha proletarizado cuando no logra reapropiarse o volver a interiorizar el saber que ha sido exteriorizado (y con frecuencia automatizado) en un soporte técnico. En efecto, la transmisión o el aprendizaje de un saber supone siempre que el saber que ha sido interiorizado psíquicamente por algunos individuos (los que transmiten) sea exteriorizado técnicamente (en un soporte de memoria), con el fin de poder ser reinteriorizado psíquicamente por otros individuos (los que aprenden), que interiorizan el saber practicando colectivamente los soportes en los que se lo conserva. La “proletarización” se produce cuando la reinteriorización del saber exteriorizado por los individuos psíquicos en los soportes técnicos se ha vuelto imposible, en la medida en que los soportes de memoria no son socializados, ni practicados. Los individuos se ven entonces sometidos a los procedimientos exteriorizados en los dispositivos, en lugar de utilizar los soportes para transmitir y compartir los saberes.

Complementos: del proletariado a la proletarización generalizada

A mediados del siglo XIX, en el *Manifiesto del partido comunista*, Karl Marx (1848) sostiene que “el proletariado se recluta en todas las clases de la población”, no solamente porque las “pequeñas clases medias de antaño” no pueden “emplear los procedimientos de la gran industria” y “sucumben arrollados por la competencia de los capitales más fuertes”, sino que también “sus aptitudes quedan sepultadas bajo los nuevos progresos de la producción”; en razón del “desarrollo de la maquinaria y de la división del trabajo” el trabajo se vuelve indiferente al trabajador, pierde todo carácter de autonomía y todo atractivo. El obrero proletarizado se vuelve entonces “un simple accesorio de la máquina, al que sólo se le exige la operación más simple, la más monótona, la que se aprende más rápido” (Marx y Engels, 1848/1948, pp. 18, 20).

Un siglo más tarde, en *El modo de existencia de los objetos técnicos*, Gilbert Simondon retoma los análisis de Marx para insistir en la dimensión epistémica de la alienación de los trabajadores; según Simondon, esta alienación no se debe solamente a la no-propiedad de los medios de producción sino también a la ignorancia y a la incomprensión que tienen los trabajadores tanto como los propietarios frente a las máquinas. Por esta ignorancia, los trabajadores deben someterse a las normas internas de la máquina, en lugar de poder participar en su evolución (reparándola o mejorándola), de la misma manera que los utilizadores que no pueden sino consumir o degradar objetos técnicos cuyo funcionamiento no alcanzan a captar (Simondon, 2007).

Sobre la base de los trabajos de Marx y de Simondon, Bernard Stiegler (2012) amplía la noción de proletarización para pensar sus nuevas manifestaciones en el siglo XXI. Distingue entonces tres estadios en su evolución, que corresponden a tres estadios del capitalismo:

- la proletarización de las habilidades en el siglo XIX, que se produce a través del desarrollo del maquinismo industrial y de la puesta en marcha de la organización científica del trabajo (capitalismo productivista);
- la proletarización de los saberes-de-vida en el siglo XX, que se produce a través del desarrollo de las industrias culturales de programa o de las *mass-media*, como la radio, el cine, la televisión (capitalismo consumista);
- la proletarización de los saberes-del-concebir en el siglo XXI, que se produce a través del desarrollo de las tecnologías digitales y algorítmicas, y de lo que se llama “la inteligencia artificial” (capitalismo computacional).

En el siglo XIX, el desarrollo del maquinismo industrial que marca el comienzo del Antropoceno, engendra un primer proceso de proletarización: los obreros se vieron privados de sus habilidades, exteriorizadas y automatizadas en máquinas (soportes de saber mecánicos) a los que quedaron sometidos los cuerpos laboriosos en las funciones de producción.

Sin embargo, en el curso del siglo XX, ya no fueron solamente las formas de saber-hacer de los productores las proletarizadas, sino también los modos de saber-vivir o los de saber-ser ciudadanos, que se volvieron simples consumidores. En efecto, el *marketing* y la publicidad (fundados en los *mass-media*, las tecnologías analógicas) tienden a imponer maneras de vivir a través de la captación de la atención y la estandarización de los comportamientos; los individuos psíquicos se ven en la incapacidad de inventar sus propios modos de existencia singulares, las artes de vivir se transforman en comportamientos de consumos.

Es en el siglo XXI, que corresponde a desarrollos de las tecnologías informáticas y digitales, cuando también los conceptores y los decididores son proletarizados, a través de la aplicación del cálculo intensivo de cantidades masivas de datos (*big data*), que cortocircuitan los tiempos de reflexión y de elaboración teórica, o a través de los programas informáticos que proveen “sistemas automáticos de ayuda a la decisión”, que afectan los procesos deliberativos e interpretativos.

Estos tres estadios no se suceden los unos a los otros, sino que llegan a superponerse y a combinarse, aunque claro está que hoy se asiste a un fenómeno de proletarización generalizada que sólo podrá ser superado con la condición de valorar sistémicamente la práctica y la producción de todo tipo de saberes.

Capacidades/competencias

El desarrollo de las capacidades (o “capacitación”) se distingue de la adquisición de competencias.

Las **competencias** preceden al individuo que se considera debe adquirirlas; corresponden a estándares comportamentales predeterminados a los que el individuo debe conformarse. El individuo que posee competencias aplica reglas preestablecidas y repite comportamientos adquiridos, pero no produce novedad. Dos individuos pueden adquirir individualmente competencias idénticas, y eso los hace desde entonces intercambiables en el mercado del empleo. El empleo reposa sobre la operatividad de competencias predefinidas; las competencias son adquiridas con vistas a la empleabilidad.

Las **capacidades** corresponden por el contrario a las posibilidades de existencia singulares de cada individuo, que éste sólo puede ejercer y actualizar a partir del momento en que se individualiza colectivamente, es decir, a partir del momento en que practica y comparte saberes con otros individuos y así se capacita; las capacidades son expresiones de la singularidad de los individuos. Para desarrollarse suponen la adquisición de competencias o de automatismos, pero también y sobre todo, la capacidad para desautomatizar los automatismos adquiridos y para inventar nuevas prácticas imprevisibles y singulares, haciendo que bifurquen las reglas interiorizadas.

En este sentido, el proceso de capacitación puede ser comprendido como el desarrollo de lo que el economista Amartya Sen y la filósofa Martha Nussbaum llaman “capacidades” (Sen, 2000; Nussbaum, 2012), que aumentan la potencia de actuar de los individuos a medida que estos últimos se individualizan en el grupo y que son el principio del “desarrollo humano”.

Trabajo/empleo

Volviendo a partir de la distinción griega entre *ergon* y *ponos*, el trabajo debe aquí ser entendido en el sentido de la **obra** (*work*) y distinguido de la **labor** (*labour*), en la medida en que él no constituye solamente un gasto de fuerza y de energía física, sino una inversión del individuo o del grupo en la producción de una obra. El trabajo implica la práctica de saberes y la realización de sí mismo, es decir la producción de valor práctico; el empleo por el contrario reposa en la transformación de la fuerza de trabajo en valor de cambio.

Una actividad de **trabajo** supone la trasmisión, la circulación y la práctica (siempre necesariamente colectiva) de saberes en el curso de los cuales el individuo se individua (se transforma, se capacita) transformando su medio de trabajo y co-individuándose con sus pares, es decir formando con ellos un medio

asociado. Trabajando, los individuos se organizan colectivamente compartiendo saberes, cada individuo desarrolla sus capacidades singulares y participa así en la transformación del saber mismo, al producir novedad, haciendo que bifurquen los saberes transmitidos hacia nuevas direcciones. En este sentido, el trabajo puede ser considerado como una actividad anti-entrópica a nivel psico-social (productora de organización, de diferencias y de novedad).

Las actividades de **empleo**, por el contrario, reposan tradicionalmente en la efectucción de tareas o la aplicación de procedimientos determinados y la puesta en operación controlada de las competencias previamente adquiridas. En este sentido, el empleo tiende a encerrar al empleado en estándares comportamentales preestablecidos <el puesto> a los que él debe adaptar su conducta en función de los imperativos de productividad y que difícilmente él puede hacer evolucionar. El empleo tiende así a impedir la producción de novedad y a favorecer la repetición de lo mismo; en este sentido, puede ser considerado como una actividad entrópica y proletarizadora, que aísla a los individuos y los desposee de sus saberes.

Complementos: trabajo, empleo y automatización

Como lo mostró André Gorz desde los años 1980, el trabajo en el sentido filosófico o antropológico (por el cual el sujeto se realiza a través de lo que crea o produce modernidad industrial, es decir un “trabajo que se tiene” antes que un “trabajo que se hace” (Gorz, 1998; 1995). El trabajo perdió así su función de lugar de identificación o de tiempo de desenvolvimiento personal para la mayoría de los trabajadores-empleados, que venden su tiempo ejecutando tareas que les parecen con frecuencia desprovistas de sentido e inútiles. Lejos de permitir la liberación de tiempo que sin embargo hacía posible, el desarrollo exponencial de la automatización que tuvo lugar después no ha hecho sino agravar y generalizar esta situación, como lo testimonia el desarrollo de lo que David Graeber (2018) describe como “bullshit jobs” y que Richard Sennett (2000) designa con el nombre de “trabajo sin cualidad”.

Y es así pues las actividades (estandarizadas y repetitivas) movilizadas en el marco del empleo son fácilmente automatizables; reposan sobre la repetición de tareas programadas que bien podrían ser formalizadas e implementadas en un automatismo mecánico o algorítmico. Al contrario, las actividades (singulares y evolutivas) movilizadas en el marco del trabajo difícilmente podrán ser automatizadas, puesto que suponen la capacidad de desautomatizar los automatismos adquiridos y de producir novedad imprevisible, a través de la práctica y de la transformación de los saberes transmitidos.

En contexto de innovación tecnológica permanente, y habida cuenta del ritmo de desarrollo de la inteligencia artificial y de la robótica, se puede prever pues la automatización de un número considerable de empleos y ello, en numerosos sectores de actividad; y esto no va a depender del sector (industria, servicio, educación, salud), puesto que todo empleo que no suponga el ejercicio de un saber y la producción de novedad puede en derecho verse automatizado. Para hacer frente a esta desaparición progresiva de los empleos que pone en crisis el modelo de redistribución fordo-keynesiano (fundado en el salario), una economía solvente debería fomentar actividades de trabajo y de producción de saberes. Tal es el objetivo de la economía contributiva, que propone sacarle partido al tiempo liberado por la automatización para desarrollar y valorizar actividades de trabajo y la práctica de los saberes.

Economía contributiva

La tesis propuesta por el modelo de la **economía contributiva** consiste en sostener que el aumento de la productividad que se ha hecho posible por la automatización podría permitir liberar a los individuos de un cierto número de empleos proletarizadores, abriendo así nuevos campos de actividades capacitadoras y contributivas, fundamentadas en la práctica de saberes. Un tal modelo debe permitir redistribuir el tiempo ganado por la automatización y ofrecer a los ciudadanos los medios de desarrollar actividades de trabajo a la vez sostenibles para la biosfera y deseables para las poblaciones, y en este sentido productoras de anti-entropía. La economía contributiva se funda pues en la valoración sistémica de la anti-entropía; se supone la puesta en operación de nuevos indicadores de valor para hacerlo.

Complementos: el valor práctico "todo contra" la economía de mercado

Allá donde la economía de mercado se interesa en el productor bajo el ángulo de la maximización de la ganancia y en el consumidor bajo el ángulo de la función de utilidad, la economía de la contribución se caracteriza por que los actores económicos ya no están separados en productores por un lado y en consumidores por el otro; son "contribuidores", es decir que comparten y producen saberes útiles a la sociedad y al territorio, algo que parece particularmente necesario desarrollar hoy para afrontar las evoluciones tecnológicas en curso (sus efectos psíquicos, sociales, políticos, ecológicos).

La contribución supone:

- la participación elegida de los individuos en una actividad capacitadora que implica la práctica de saberes;

- la socialización de las capacidades y de los saberes así practicados, a través de la distribución o la transmisión de esos saberes en la sociedad.

El valor producido por los contribuidores no es integralmente monetarizable; no se puede reducir al valor de cambio o de uso pues no aumenta con la rareza y no se desgasta con el tiempo. En efecto, el valor de los saberes aumenta a mesure que éstos son compartidos y practicados, y es así como se enriquecen con el tiempo. Los saberes se construyen progresivamente y a largo plazo: los individuos que los intercambian se enriquecen mutuamente por ese hecho, transformando y diversificando sus maneras de vivir, y mejorando la cualidad de su medio y de su cotidiano – en suma, ampliando sus posibilidades de existencia. En este sentido, son productores de un valor práctico o societal. La economía de la contribución no excluye por tanto las otras maneras de producir y de intercambiar, sino que se conjuga con ellas; acepta las reglas del juego del intercambio monetario y se preocupa por la escogencia de las inversiones (particularmente de las que conducen a la producción de bienes públicos).

Ingreso contributivo y empleos contributivos intermitentes

El modelo de la economía contributiva tiene por función repartir equitativamente entre los ciudadanos el tiempo que se ha vuelto disponible gracias a la automatización de la producción, y poner ese tiempo al servicio de la capacitación de los habitantes (remunerada por un ingreso contributivo) y de su contribución al desarrollo anti-entrópico del territorio (en el marco de empleos contributivos intermitentes, es decir de empleos intermitentes en el seno de proyectos etiquetados como contributivos).

Se propone dos herramientas para este fin:

- el establecimiento de un ingreso contributivo tendría por función reenumerar los tiempos de capacitación de los individuos (en el curso de los cuales éstos comparten, practican y producen colectivamente saberes);
- los individuos no pueden gozar de un tal ingreso sino con la condición de que los saberes y capacidades así desarrolladas sean puestas en operación de manera intermitente en el marco de empleos contributivos intermitentes en el seno de estructuras o de proyectos etiquetados como contributivos por y para el territorio (en el curso de los cuales los individuos hacen que la sociedad y el territorio aprovechen de las capacidades que ellos han desarrollado durante los períodos de capacitación).

El ingreso contributivo se distingue de los ingresos de subsistencia (ISA o ingreso universal), incluso si no los excluye y puede serles complementario.

Constituye un derecho, pero está condicionado a una participación en la economía contributiva y en su inscripción en el territorio. El funcionamiento del ingreso contributivo se inspira así en el régimen de los intermitentes del espectáculo; el financiamiento de las actividades de capacitación preparatorias está condicionado por el retorno del fruto de esos trabajos hacia la sociedad bajo forma de empleos en proyectos aprobados como contributivos o anti-entrópicos, lo que supone la creación de instituciones de registro y control que hagan posible la deliberación y la decisión colectiva en torno al valor anti-entrópico o contributivo de una actividad. El empleo contributivo intermitente deberá permitir una capacitación del contribuidor, un enriquecimiento del territorio gracias a los nuevos saberes producidos y una transformación progresiva de las actividades de empleo en actividades de trabajo.

Web hermenéutica y deliberativa

Una **web hermenéutica** es una web que hace posibles prácticas de interpretaciones activas y de expresiones singulares de los individuos, contrariamente a las plataformas y a las aplicaciones más difundidas, que funcionan sobre la base de la recolección de los datos y del cálculo intensivo que se les aplica.

Una **red social deliberativa** es una red social que permite la constitución de grupos de pares y la deliberación racional o el debate argumentado entre esos grupos (Hui y Halpin, 2013), contrariamente al modelo dominante que conecta a los individuos a otros en función de sus datos y de sus perfiles, aislándolos así en entornos informacionales fragmentarios e hiperpersonalizados (“burbujas de filtros”).

La concepción y la puesta en funcionamiento de una web hermenéutica y de redes sociales deliberativas tendría por función poner las plataformas digitales al servicio de la creación de comunidades de saberes que capacitan y ya no de la sola captación de la atención, de la explotación de los datos y del agotamiento de las energías psíquicas por la *data economy*: las tecnologías digitales se volverían entonces los soportes de procesos anti-entrópicos y no de los factores de entropía psico-social.

Complementos: las funcionalidades de la web hermenéutica y de las redes socio deliberativas

En la época en que las redes sociales parecen productoras de entropía psico-social (Pfaltz, 2012), la constitución de una web hermenéutica y de redes sociales deliberativas supone repensar las arquitecturas de redes y los formatos de datos, con el fin de introducir nuevas funciones contributivas e interpretativas en los formatos de la web actual y las herramientas ya existentes.

Por ejemplo:

- funciones de anotación gráfica y de categorización compartida que permitan confrontar tomas de notas e interpretaciones de contenidos por medio de los usuarios activos;
- algoritmos de análisis de datos que reposen en una recomendación cualitativa por el análisis de las anotaciones y que permitan la constitución de grupos de interpretación o de afinidades;
- nuevos tipos de redes sociales fundadas sobre el relacionamiento de grupos y no de individuos aislados, que permitan la confrontación de las interpretaciones, la controversia y la discusión argumentada, que son esenciales para el ejercicio del debate público como para la constitución de los saberes.

Exosomatización

El término de **exosomatización** designa la exteriorización técnica del viviente, es decir la producción de órganos exosomáticos por los organismos. Los órganos **exosomáticos** (habitualmente calificados de órganos técnicos o de órganos artificiales) son los órganos que se desarrollan por fuera del cuerpo o del organismo (*exo* y *soma* significan respectivamente “afuera” y “cuerpo” en latín). Por el contrario, los órganos **endosomáticos** (habitualmente calificados de órganos biológicos o naturales) son los órganos que pertenecen al cuerpo o al organismo (*endo* significa “adentro”).

El viviente al que habitualmente se califica de “humano” es un organismo exosomático; sólo puede sobrevivir con la condición de producir órganos artificiales que, no solamente constituyen su medio de vida, sino que se disponen también con sus órganos endosomáticos, los transforman de rebote, y también pueden siempre llegar a destruirlos, si no son practicados colectivamente según reglas compartidas. Las organizaciones sociales tienen por función producir agenciamientos terapéuticos entre los órganos endosomáticos (los organismos psicosomáticos humanos) y los órganos exosomáticos (los objetos técnicos), regulando y socializando el uso de estos últimos.

Complementos: la exosomatización en la época del Antropoceno y del transhumanismo

El concepto de exosomatización fue introducido por el biólogo Alfred Lotka (1945) para designar la producción de órganos técnicos por parte de los organismos vivientes. Es preciso pues distinguir dos tipos de organogénesis (producción de órganos): la organogénesis endosomática y la organogénesis exosomática. El paleoantropólogo André Leroi-Gourhan (1971) ha mostrado que, con la especie

humana, la evolución de los órganos exosomáticos primaba sobre la de los órganos endosomáticos y no dejaba desde entonces de acelerarse, la diversificación específica de las especies cediendo así su lugar a la diversificación étnica y técnica de las sociedades. Además, como lo sostiene el filósofo y médico Georges Canguilhem (1971), los órganos artificiales modifican de rebote a nuestros organismos biológicos. La evolución de los órganos exosomáticos afecta así la evolución de los órganos endosomáticos; esto es algo que se constata especialmente en el caso del cerebro, que sufre cantidad de cambios en función de la evolución de los soportes tecnológicos (como lo ha mostrado la neuróloga Maryanne Wolf, 2008). Según el bio-economista Nicholas Georgescu-Roegen (2015), no son ya pues los principios biológicos (evolución, organogénesis y fisiología de los órganos endosomáticos, llamados “naturales”) los que regulan la evolución de las sociedades humanas, sino más bien principios económicos (innovación, producción, funcionamiento e intercambios de los órganos exosomáticos, llamados “artificiales”), a los que se podría añadir los principios jurídicos y políticos.

Y así ocurre pues, contrariamente a la producción de órganos biológicos que permite una disminución local de la entropía, la producción de órganos exosomáticos es ambivalente: porque puede tanto acelerar la tendencia entrópica (explotación de los recursos, desorganización y uniformización) que la tendencia anti-entrópica (renovación de los recursos, organización y diversificación). Para volverse productor de anti-entropía a nivel psicosocial, se precisa que los órganos exosomáticos sean adoptados por los vivientes técnicos a través de la constitución de organizaciones colectivas (sociales y políticas) y la transformación de los saberes (productores de diversidad y de novedad). Los saberes son pues lo que permite a los organismos humanos adoptar colectivamente sus órganos exosomáticos, en el seno de las organizaciones (sociales, económicas, políticas, académicas) que proveen las reglas comunes de una tal adopción.

A través del Antropoceno, constatamos hoy el carácter potencialmente entrópico del proceso de exosomatización, una vez que se lo “desencastra” de toda estructura científica, jurídica o política, sometido a la desregulación económica y a los automatismos del mercado: desemboca entonces en la destrucción de la posibilidad misma de la existencia de formas de vida compleja en la Tierra, eliminando para ello las localidades de la vida endosomática (nichos biológicos) y de la vida exosomática (medios técnicos y organizaciones sociales). En este contexto, parece necesario repensar las cuestiones propuestas por la inteligencia artificial y el transhumanismo, no como posibilidades de aumento sino a partir de la cuestión de la exosomatización, es decir, reconociendo para ello el carácter intrínsecamente ambivalente de los órganos exosomáticos.

Exorganismos (simples y complejos/inferiores y superiores)

Un **exorganismo simple** designa un organismo exosomático, es decir un organismo que no puede sobrevivir sino dotándose de órganos (técnicos o protéticos) exteriores a su propio cuerpo. Esta noción de exorganismo permite superar la analogía entre organismo y máquina, fuente de numerosos debates en filosofía y que está en el corazón de la literatura cibernética; el organismo y la máquina no constituyen dos términos distintos que podrían ser comparados el uno con el otro, sino que deben ser considerados como una unidad relacional, como un todo que constituye precisamente el exorganismo simple (tradicionalmente llamado “individuo” y pensado a partir de la unión de un cuerpo y de un alma, pero que acá pensamos a partir del acoplamiento entre el organismo vivo, su entorno técnico y los otros organismo).

Tales exorganismos simples, sin embargo, no pueden sobrevivir solos: tienen necesidad de reagruparse y forman entonces **exorganismos complejos** (tradicionalmente llamados “grupos”), agrupaciones de muchos exorganismos simples que comparten un medio técnico y de los órganos exosomáticos. Estos exorganismos complejos pueden constituirse en diversas escalas y tomar diversas formas: la familia, la tribu, la etnia, la ciudad, la nación constituyen ejemplos de exorganismos complejos, pero también se podría citar el equipamiento de un barco y los miembros de una fábrica, de una empresa o también de una institución.

Entre los exorganismos complejos, es menester distinguir los **exorganismos complejos inferiores** y los **exorganismos complejos superiores**. Algunos exorganismos complejos son llamados “inferiores”, pues están sometidos a las reglas o a las leyes de otros exorganismos complejos, que por esto son llamados “superiores”: por ejemplo, una empresa (exorganismo complejo inferior) está sometida a las leyes del Estado (exorganismo complejo superior) en el que ella se sitúa, que a su vez está sometida a las leyes del derecho internacional y constituye pues un exorganismo inferior con respecto a una institución como la ONU, por ejemplo.

Complementos: exorganismos, territorialidades, soberanía y superioridad

Según Bernard Stiegler, que introdujo el concepto de exorganismo, los organismos complejos superiores son vectores de un “proceso de transindividuación de referencia” (2004), es decir que ellos soportan un conjunto de significaciones compartidas por todos los exorganismos complejos inferiores y que les permiten así comunicarse e intercambiar (por ejemplo, una lengua nacional o un derecho internacional). Es este proceso de transindividuación de referencia el que le confiere a los exorganismos superiores su autoridad, su soberanía y, por ende, su superioridad.

Tradicionalmente, un exorganismo complejo estaba siempre territorializado, es decir situado en un territorio dado o que pertenecía en derecho a ese territorio, aunque a veces estaba deslocalizado (por ejemplo, una empresa multinacional deslocalizada). La época actual se caracteriza sin embargo por la aparición de exorganismos complejos planetarios y extraterritoriales: en efecto, las plataformas exoesféricas que constituyen las infraestructuras de las empresas monopolísticas de los gigantes de la web (GAFA) son extraterritoriales. Esos exorganismos complejos planetarios cortocircuitan así las reglas de los exorganismos complejos territoriales (especialmente las naciones y los Estados soberanos, pero también otras organizaciones sociales), los desposeen de hecho de su soberanía, de su autoridad o de su superioridad: este fenómeno conduce a lo que Antoinette Rouvroy y Thomas Berns describen como la “gubernamentalidad algorítmica” (Rouvroy y Berns, 2013) de los algoritmos, y a lo que Frank Pasquale (2017) describe como la “soberanía funcional” de las plataformas.

Sin embargo, tales exorganismos planetarios no producen ningún proceso de transindividuación de referencia; explotan los recursos naturales de los territorios y los recursos psíquicos de los individuos por fuera de todo derecho común capaz de limitar su toxicidad. Por esto su soberanía es solamente “funcional”; se trata de una *eficiencia* de hecho y no de una *autoridad* que produzca derecho. Este proceso hunde a los exorganismos complejos de todo tipo en una situación de desorden y de inestabilidad, que se revela de manera sintomática a través de la llegada al poder de gobiernos autoritarios y nacionalista, que pueden aparecer como reacciones al cortocircuito de las autoridades legales nacionales por la eficiencia de las plataformas extraterritoriales.

En la actualidad parece necesario reconstituir un proceso de transindividuación de referencia a nivel planetario, lo que sólo se puede hacer a través de la constitución de un nuevo exorganismo complejo superior internacional (que se designa aquí con el nombre de “internación”). Para evitar los escollos de la globalización y de lo que el jurista Alain Supiot llama el “mercado total” (2011), el exorganismo complejo superior internacional deberá sin embargo respetar y valorizar las diferencias y las singularidades de las diversas localidades que constituyen la biosfera (singularidades y diferencias que el capitalismo puramente computacional tiende hoy a liquidar).

Inter-nación

La **inter-nación** designa un acuerdo, un agregado o un consenso entre diversas localidades (naciones, regiones, metrópolis) abiertas y reticuladas, unidas por la preocupación común de concebir y de experimentar nuevos modelos económicos anti-entrópicos, es decir qui le ponen cuidado a la biosfera

y valorizan los saberes y las artes de vivir locales. La inter-nación debería volverse un nuevo exorganismo complejo superior, que constituya una nueva potencia pública sobre la base de un nuevo derecho.

Complemento: la internación, la reticulación de las localidades frente a la desmundialización

La noción de inter-nación fue propuesta por Marcel Mauss en 1920 (2018), en momentos en que el movimiento del internacionalismo emergía en el mundo de la post-guerra; según él, la inter-nación es lo contrario del nacionalismo (que aísla ideológica y económicamente a la nación), pero no por ello niega la nación (y se opone así a la “a-nación”). El ideal de internación no debería pues desembocar en una “supra-nación” que absorba a todas las naciones, sino que debería constituir el pilar de un inter-nacionalismo que buscara unir las naciones en lugar de borrarlas.

Cien años después, se trata de repensar este ideal de inter-nación, distinguiéndolo del cosmopolitismo y considerando sus implicaciones en el contexto del Antropoceno y de la “soberanía funcional” (Pasquale, 2017) de las plataformas. El contexto actual corresponde en efecto a un desarrollo industrial planetario que amenaza la biosfera en su totalidad y que se caracteriza por un nuevo régimen instaurado por las empresas tecnológicas extraterritoriales y sus organizaciones económicas supranacionales; este nuevo régimen contribuye a la desintegración de las potencias públicas locales (y especialmente nacionales), agravando así el estado de desorientación, que aumenta la desconfianza de las poblaciones y que conduce a tendencias nacionalistas. Como lo habían explicado Jacques Derrida y Bernard Stiegler (1996), el repliegue de los territorios sobre ellos mismos y el cierre de las fronteras constituyen reacciones que nos hacen retornar a los efectos de dislocación engendrados por la aceleración “teletecnológica” global.

La inter-nación tiene por función abrir una vía alternativa a la vez a los nacionalismos y a la globalización. Por no poder producir un mundo viable, viable y deseable para la mayoría de los organismos vivientes, la globalización (Supiot, 2019) se volvió una des-mundialización; se trata pues de re-mundializar reconstituyendo para ello localidades solventes y diversificadas, apoyándonos en las diferentes posibilidades locales y cultivando sus diferentes saberes. Las localidades reticuladas en la inter-nación tienen por objetivo inventar y experimentar colectivamente modelos económicos diversos, productores de anti-entropía (a niveles termodinámico, biológico, psíquico, y social); es decir nuevas maneras de vivir, de trabajar y de habitar que sean ecológicamente sostenibles, económicamente solventes y colectivamente deseables.

La inter-nación necesita pues la puesta en funcionamiento de infraestructuras tecnológicas que permitan la apertura de las localidades las unas a las otras y su reticulación, particularmente a través de la circulación de los diferentes saberes, siempre localizados, pero susceptibles de desterritorializarse, confrontándose, compartiéndose y enriqueciéndose mutuamente. La inter-nación podría entonces ser capaz de operar un nuevo proceso de transindividuación de referencia y por tanto de constituir un nuevo exorganismo complejo superior a la escala planetaria, fundado en la reticulación de experimentaciones anti-entrópicas locales en diferentes escalas.

Referencias¹

- Bailly, F. y Longo, G. (2009). Biological Organization and Anti-Entropy. *Journal of Biological Systems*, 17(1), 63-96. <https://doi.org/10.1142/S0218339009002715>
- Bergson, H. (1963). La evolución creadora. En H. Bergson, *Obras escogidas* (pp. 433-755; J. A. Míguez, trad.). Aguilar. <https://archive.org/details/bergson-henri.-la-evolucion-creadora-1963/page/n1/mode/2up>
- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI.
- Derrida, J. y Stiegler, B. (1996). *Échographies de la télévision. Entretiens filmés*. Editions Galilée.
- Einstein, A. (1934/1979). *Comment je vois le monde*. Flammarion.
- Georgescu-Roegen, N. (2015). De la science économique à la bioéconomie. En A. Missemmer (dir.), *Nicholas Georgescu-Roegen, pour une révolution bioéconomique*. ENS éditions.
- Gille, B. (dir.). (1978). *Histoire des techniques. Technique et civilisations, technique et sciences*. Gallimard.
- Goetz, A. (1998). *Misérias del presente. Riqueza de lo posible*. Paidós.
- Goetz, A. (1995). *Capitalismo, socialismo y ecología*. Hoac.
- Graeber, D. (2018). *Trabajos de mierda*. Ariel.
- Guattari, F. (1996). *Las Tres Ecologías*. Pre-textos.
- Hui, Y., y Halpin, H. (2013). Collective Individuation: The Future of the Social Web. En G. Lovink y M. Rasch (eds.), *Unlike Us Reader. Social Media Monopolies and Their Alternatives* (pp. 103-116). Institute of Network Cultures (INC). <https://doi.org/10.25969/mediarep/19288>
- Internation. (s. f.). *Internation*. Consultado el 14 de enero de 2021. <https://internation.world/>
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El Gesto y la Palabra*. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Lévi-Strauss, C. (1988). *Tristes Trópicos*. Paidós.
- Lotka, A. (1945). The law of evolution as a maximal principle. *Human Biology*, 17(3), 167-194.

¹ Se referencia la versión en español que se posee de los textos utilizados por Anne Alombert y Michał Krzykawski (nota del editor).

- Marx., K. y Engels, F. (1848/1948). *Manifiesto comunista 1848-1948* (M. Amster, trad.). Babel. <https://bit.ly/3G2hVB2>
- Mauss, M. (1920/2018). *La Nation ou le sens du social*. Presses Universitaires de France.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Pasquale, F. (2017, 12 de junio). *From territorial to functional sovereignty: the case of Amazon*. LPE Project. <https://lpeblog.org/2017/12/06/from-territorial-to-functional-sovereignty-the-case-of-amazon>
- Pfaltz, J. L. (2012). Entropy in social networks. *arXiv preprint arXiv:1212.2917*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1212.2917>
- Rouvroy, A. y Berns, T. (2013). Gouvernamentalité algorithmique et perspectives d'émancipation. Le disparate comme condition d'individuation par la relation? *Réseaux*, 177(1), 163-196. <https://doi.org/10.3917/res.177.0163>
- Schrödinger, E. (1944/1993). *Qu'est-ce que la vie ? De la physique à la biologie*. Seuil.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Shannon, C. (1948). A mathematical theory of communication. *Bell System Technical Journal*, 27(4), 623-656. <https://doi.org/10.1002/j.1538-7305.1948.tb00917.x>
- Simondon, G. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo.
- Simondon, G. (2014). Psychosociologie de la technicité (1960-1961). En G. Simondon, *Sur la technique* (pp. 25-129). Presses universitaires de France.
- Stiegler, B. (2001). Leroi-Gourhan: lo inorgánico organizado. *Traducciones historia de la biología* (17) (J. Montoya, trad.). Universidad Nacional de Colombia.
- Stiegler, B. (2002). *La Técnica y el tiempo. 1. El pecado de Epimeteo*. Hiru Argitaletxea.
- Stiegler, B. (2004). *De la misère symbolique 1. L'époque hyperindustrielle*. Éditions Galilée.
- Stiegler, B. (2012). *États de choc. Bêtise et savoir au XXI^e siècle*. Fayard/Mille et une nuits.
- Stiegler, B. (2015). *La Société automatique: 1. L'Avenir du travail*. Fayard.
- Stiegler, B. (2020). *Qu'appelle-t-on panser ?, T. 2: La leçon de Greta Thunberg*. Liens qui libèrent.
- Stiegler, B. y Colectivo Internation. (s. f.). *[Séminaire annuel] " Bifurquer " autour du livre de Bernard Stiegler*. Consultado el 17 de enero de 2020. <https://lillethics.com/event/seminaire-annuel-bifurquer-autour-du-livre-de-bernard-stiegler/>
- Supiot, A. (2011). *El espíritu de Filadelfia. La justicia social frente al mercado total*. Ediciones Península.
- Supiot, A. (dir.). (2019). *Mondialisation ou globalisation? Les leçons de Simone Weil*. Collège de France. <https://doi.org/10.4000/books.cdf.6007>
- Wiener, N. (1969). *Cibernética y sociedad*. Editorial Sudamericana.
- Wolf, M. (2008). *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*. HarperCollins.

Bifurcar

“No hay alternativa”*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a13>

Bajo la dirección de Bernard Stiegler con el Colectivo Internation

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Palau-Castaño

Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Colombia

lapalau@gmail.com

Carta de Jean-Marie Gustave Le Clézio a Bernard Stiegler

Le agradezco mucho que me haya invitado a sostener la acción de Greta Thunberg y la suya propia, para que las generaciones futuras vivan en un mundo mejor. Yo nací en una época en que esa preocupación no existía prácticamente. Particularmente para los de mi generación, nacidos durante la Segunda Guerra mundial, la cuestión que se planteaba era más bien de orden político y social. ¿Cómo esta humanidad (en el occidente de Europa, pero también en el Japón, en China y en Norteamérica) iba a sobrevivir a esta terrible crisis de la post-guerra, y lograr su transformación en un mundo igualitario y pacífico? Esto no significaba que el equilibrio entre los gastos humanos y los haberes naturales fuera ignorado, sino que pasaba a un segundo plano, puesto que la búsqueda del bienestar individual era el objeto, y que ello suponía la resolución de todos los problemas por medio del progreso técnico. Esto se comprende: los chicos de mi generación padecieron enfermedades que hoy han sido erradicadas en el mundo desarrollado. Éramos sobrevivientes.

Dicho esto, no para exonerarnos de nuestras responsabilidades ni para atenuar nuestros errores, sino para comprender mejor el camino recorrido desde aquella época. Yo mismo después de la guerra viví en África occidental, donde todo parecía inagotable, los recursos, la vida natural, la capacidad de progresar.

Cómo citar: Stiegler, B. y Colectivo Internation. (2023). Bifurcar. “No hay alternativa” (L. Palau, trad.). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), pp. 295-331. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a13>

Referencia del texto original: Stiegler, B. (dir.) & Collectif Internation, (2020). Bifurquer. « il n'y a pas d'alternative ». Les Liens qui Libèrent.

Agradecemos a la editorial Les Liens qui Libèrent poner a disposición el libro, del cual se traducen y publican algunos fragmentos con intencionalidad pedagógica.

Recibido: 15 de noviembre de 2022.

Aprobado: 20 de marzo de 2023.

Podíamos experimentar una cierta inquietud, una indignaci3n instintiva cuando, por ejemplo, cuando visitábamos la morada de un District Officer nombrado para Obudu, cerca de la frontera con Camerún, cuando él nos mostraba con vanidad la colecci3n de cráneos de gorilas de montaña que había fusilado. Mi padre, médico rural en la misma regi3n, les respondía ir3nicamente a los turistas que salían de safari que los únicos animales peligrosos de la regi3n eran los... mosquitos. Cuarenta aros m3s tarde, Peter Matthiessen escribi3 un bello libro, *Los silencios de África* (2002), para narrar todo el desastre cometido. Cuando la juventud hoy se levanta para pedir que se rinda cuentas, para exigir que se actúe —en esto la gran figura actual es Greta—, esto no solamente se justifica, sino que es urgente y no puede esperar m3s las promesas de los pol3ticos.

El argumento que se les opone a los abogados del decrecimiento, tecnocrático, que sirve para desacreditar el movimiento ecologista en su conjunto, es la imposibilidad de un “regreso atr3s”, como si el hiperdesarrollo y el exceso de consumo de los recursos no estuviera significando el empobrecimiento y el retroceso de la sociedad moderna. El otro argumento, que deriva del primero, es que el desarrollo de los países no industrializados —los países que precisamente procuran lo esencial de las materias primas al resto del mundo— está ligado a esta superproducci3n, y que toda reducci3n de ella significaría la detenci3n del progreso, y por tanto la retrogradaci3n de dichos países. Peor aún, los chantes del hiper-desarrollo ponen por delante la amenaza de una degradaci3n de los países ricos, condenándolos así a un regreso al nivel de subdesarrollo de los países pobres, y ponen como ejemplo el PIB de Ghana o de Vietnam, cuando estos no son de los países m3s pobres del planeta como Haití o Mozambique. Los mismos argumentos les sirven tambi3n a los pol3ticos para defender las situaciones de neo-colonialismo, al comparar el nivel de las antiguas colonias (los “ultra-mar” o los “territorios bajo mandato”, tales como los BIOT británicos o las dependencias francesas del Pacífico y del océano Índico) con el de los Estados recientemente independientes, tales como Mauricio o Vanuatu.

Con esta argumentaci3n nunca se hace menci3n de los parámetros afectivos o educativos que servirían muchísimo mejor en estas comparaciones, es decir: elementos históricos —la edad de esos nuevos países, su cruel historia colonial, la antigua sabiduría de su cultura— de los elementos éticos —esos parámetros de felicidad y de reparto que aparecen en la clasificaci3n de los Estados según Amartya Sen, y que colocan a países tales como Ghana, Bolivia o Nepal muy por encima de los grandes sistemas imperialistas—.

El mérito de Greta y de todos los que sostienen su combate —recordemos el sentido de la palabra ecología: la ciencia de la casa, puesto que después de todo, el mundo es nuestra única morada— es el de ponernos frente a esta urgencia,

esta absoluta necesidad; examinar nuestros valores ahora, hacer nuestra elección sin más tardanza, decidir nosotros mismos sobre nuestro porvenir y el de nuestros hijos. Esto se llama la verdad; todo el resto no es sino vano discurso, una quimera destructora, una mascarada sin salida.

Carta de Hans Ulrich Obrist & Bernard Stiegler a António Guterres

París, noviembre 11 de 2019

Señor Secretario General,

Como Ud. lo ha señalado muchas veces, a pesar de las anticipaciones muy documentadas por el EIEC, así como por diversos organismos o equipos científicos, los esfuerzos realizados a escala internacional para comprometerse en una trayectoria de reducción de las emisiones de gas de efecto invernadero, compatibles con los objetivos fijados por el Acuerdo de París, han sido hasta ahora francamente insuficientes.

La fosa que separa lo que se requiere de lo que realmente se ha efectuado es interpretada a menudo como que traduce una falta de voluntad (política y colectiva) y un aumento de la apatía (política y colectiva). Este estado de hecho en el que somos testigos de una incapacidad colectiva para cambiar de dirección, inquieta a todo el mundo: tanto a los inversores como a las poblaciones, y en particular a las jóvenes generaciones que se preguntan qué mundo heredarán ellas.

Dado el estado de urgencia que constituye en sí mismo este estado de hecho, el colectivo transdisciplinario Internación/Ginebra2020 a nombre del cual le estamos escribiendo, se ha formado en Serpentine Galleries de Londres el 22 de septiembre de 2018, por nuestra iniciativa, la de Hans Ulrich Obrist y Bernard Stiegler. Lo componemos 52 miembros salidos de diferentes regiones del mundo, especialmente científicos, matemáticos, juristas, economistas, filósofos, antropólogos, sociólogos, médicos, artistas, ingenieros, jefes de empresas, activistas, así como diseñadores.

Sostenemos que la falta general de voluntad es el síntoma de una profunda desorientación en cuanto a los desafíos planteados por la época contemporánea, la del Antropoceno. La ausencia de un marco teórico que nos permita tener una precisa comprensión de esos desafíos se convierte en obstáculo para la realización de acciones susceptibles de invertir realmente las tendencias que amenazan la biosfera. Nuestra principal tesis es que la era Antropoceno puede ser descrita como una era Entropoceno, en la medida en que ella se caracteriza ante todo por un proceso de aumento masivo de la entropía en todas sus formas (física, biológica e informacional). Ahora bien, la cuestión de la entropía

ha sido descuidada por la economía “mainstream”. Pensamos por consiguiente que se requiere un nuevo modelo macro-económico concebido para luchar contra la entropía.

Con el fin de instruir científicamente esos problemas y de construir soluciones democráticas, pensamos igualmente que es necesario desarrollar métodos de investigación inéditos, que nosotros llamamos la investigación contributiva. Cercano de lo que Ud. ha calificado de “multilateralismo inclusivo”, la búsqueda contributiva apunta a asociar estrechamente investigadores venidos de diferentes disciplinas y actores de los territorios (habitantes, empresas, asociaciones, elegidos y administraciones públicas) en nuevas redes territorializadas de investigación y de experimentación. De esta manera, los territorios podrían experimentar actividades económicas y herramientas tecnológicas que sean a la vez sostenibles, solventes y deseables. El objetivo de este montaje de red sería permitirles a las sociedades locales desarrollar soluciones reproducibles, a través de los procesos de transferencias rápidas de saberes y de modelos trasponibles.

Adoptar un enfoque *territorializado* de este tipo podría ser la ocasión de volver a releer las reflexiones que el antropólogo Marcel Mauss consignó en diversos manuscritos escritos en 1920, y publicados luego bajo el título de *la Nación*. Mauss recomendaba entonces que el desarrollo del internacionalismo no se hiciera a expensas de las especificidades territoriales y culturales de las naciones. En esta óptica esbozó el concepto de internación, una dinámica según la cual las naciones estarían convocadas a cooperar sin que tengan que borrar para ello sus dimensiones locales.

Un siglo después de la fundación de la Sociedad de las Naciones es con referencia a dichos trabajos que pensamos que una tal internación podría constituirse con miras a formar el marco institucional de un nuevo multilateralismo inclusivo. Su función sería alentar, lanzar, acompañar y evaluar operaciones de experimentaciones que podrían ser iniciadas a partir de una convocatoria pública que invite a los actores de territorios candidatos a comprometerse colectivamente y en red en los procesos de búsqueda contributiva y que se constituyan como territorios-laboratorios.

Con el fin de establecer un protocolo para estas iniciativas de territorios laboratorios y de su conexión en red, el colectivo Internación/Ginebra 2020 ha definido un conjunto de cuestiones teóricas y de ejes temáticos susceptibles de estructurar un tal enfoque.

Una parte de estos trabajos, en su línea general, se pondrán en debate en el próximo mes de diciembre en el Centro Pompidou (París). Representantes del movimiento iniciado por Greta Thunberg, *Youth for climate*, estarán invitados.

Publicaremos además esos trabajos a la vez en el sitio *internation.world*, en inglés, y en forma de obra será publicado en francés en las ediciones *Los vínculos que liberan*.

Deseamos poder llegar a presentarle estos trabajos a Ud. y a sus colaboradores, y publicarlos en Ginebra, en lo posible por medio de una conferencia de prensa que reúna diferentes participantes (equipo de la ONU, representantes del mundo político y económico, movimientos ciudadanos, universitarios). Dada la importancia de estas apuestas, y con la esperanza de lanzar un debate internacional, le agradeceríamos muchísimo si este evento pudiera llevarse a cabo en el recinto histórico del Palacio de las Naciones cuando se cumplan los cien años de la Sociedad de las Naciones, que se celebrará en 10 de enero de 2020.

Agradeciéndole su acción y su atención que pueda prestarle a esta iniciativa, le rogamos acepte Señor Secretario General, la expresión de nuestro reconocimiento el más respetuoso.

Por el colectivo *Internation/Genève 2020*.

Hans Ulrich Obrist

Director de las *Serpentine Galleries*

Bernard Stiegler

Presidente del Instituto de investigación y de innovación

Advertencia

La pandemia que paralizó el mundo en algunas semanas revela de acá en adelante como una *evidencia* la extraordinaria y terrible vulnerabilidad del actual "modelo de desarrollo", y la potencial multiplicación de riesgos sistémicos combinados que acá se acumulan. Ella *prueba* que este modelo está condenado a muerte, y que nos condenará a muerte con él si no lo cambiamos, sin importar donde quiera que estemos en el mundo.

Si existe aún hoy (9 de abril del 2020) personas que se preguntan por qué se bloquea la economía mundial por una crisis sanitaria "que produce menos muertos que los accidentes de tránsito", lo que muestra es que ellas no comprenden que si el número de muertos está limitado, en Francia y en Italia, es precisamente *porque finalmente se tomaron medidas drásticas*; esto testimonia que gran parte del problema que nos amenaza a todos es *la estupidez en la que reposa funcionalmente este modelo de desarrollo*¹.

¹ Y es por esto que Grecia y Croacia que, por ejemplo, han tomado inmediatamente medidas de confinamiento, tienen por el momento balances mucho menos pesados.

Y ocurre esto porque impone a realidades vivas (la naturaleza y los seres humanos) modelos mecanicistas que los intoxican. No comprender que el problema no es saber si la pandemia ha producido muchos más o menos muertos que los accidentes de carretera, es no comprender que, en el viviente, las dinámicas exponenciales son la regla, como lo escribía Darwin en 1859:

No existe excepción de la regla de que todo ser orgánico aumenta naturalmente en progresión tan alta y rápida, que, si no es destruido, estaría pronto cubierta la tierra por la descendencia de una sola pareja. (Darwin, 2004, p. 61)

La gripe llamada “española”, que surgió en Norteamérica y mató a cincuenta millones de víctimas, o incluso el doble según otras estimaciones, fue mundializada precisamente por lo que entonces era la Primera Guerra *mundial*. Sin duda que no hubiera sido una tal catástrofe sin la aceleración mecánica (por barco y otras vías de movimientos de tropas) de la difusión del virus. El Covid19 ha sido transportado y ha visto su difusión acelerarse debido a la *guerra económica mundial* en la que se ha convertido nuestro “modelo de desarrollo”, en particular luego de la “revolución conservadora”.

Por esto este “modelo de desarrollo” es en realidad un *modelo de destrucción*; y esta destrucción, durante tanto tiempo considerada como “creadora”, se ha llevado a cabo estos últimos dos decenios a través de la *guerra civil mundial* que de acá en adelante se conduce por la *vía* de las armas de destrucción computacional masiva que se imponen con la innovación reticular y disruptiva. Cuando el presidente Macron declaró: “Estamos en guerra” hubiera debido añadir: desde hace decenios, y más concretamente desde esa “revolución conservadora” que *sistemáticamente* habría destruido *sistemáticamente* las construcciones sociales que relativamente habían limitado los efectos antisociales de la lucha económica a lo largo de los dos siglos precedentes².

En la presente obra se plantea como base del trabajo colectivo que la ha producido, que ese modelo destructivo de desarrollo alcanza sus últimos límites, y que su toxicidad cada vez más masiva, manifiesta y multidimensional (sanitaria, medioambiental, mental, epistemológica, económica, que acumulan los bolsillos de insolvabilidad, que se vuelven verdaderos océanos), es engendrada ante todo porque la economía industrial actual reposa en todos sus sectores sobre un modelo físico superado, un mecanicismo que ignora las *limitantes de localidad* en biología y la *tendencia entrópica* en la información computacional reticulada.

Este *arcaísmo científico estructural* implica un aspecto fundamental que es la eliminación *a priori* de la dimensión *irreductiblemente local* de los fenómenos biológicos y humanos, con miras a justificar una globalización que

² Cfr. John Pfallz (2012), quien escribe: “bajo continuo cambio/transformación, todas las redes tienden a ‘romperse’ y a volverse menos complejas. Es un tipo de entropía”.

fragiliza y finalmente arruina regiones enteras del mundo, desde hace décadas, y que a lo único que puede conducir es a la multiplicación de catástrofes tales como las que vivimos, las que *se combinarán* siempre más con problemas climáticos, de agotamiento de los recursos, de exacerbación de las tensiones para acceder a dichos recursos, de regresión mental y social, de ruina financiera, etc.

La presente obra ha sido escrita precisamente para establecer un diagnóstico preciso y preconizar un método general con el fin de salir de este estado de hecho sin derecho, justo antes de la pandemia, y presentado en sus grandes líneas en Ginebra el 10 de enero de 2020. Las proposiciones que acá se exponen responden por adelantado a las cuestiones de la post-pandemia, con miras a reconstruir no una economía de guerra sino una economía de transición hacia una paz económica mundial basada en *un nuevo pacto económico*, e incluso de firmar un *tratado de paz*.

Después de 2008, y luego de la restauración en curso del decenio siguiente de una financiarización no solamente siempre tan absurda (se han recapitalizado los bancos sin imponerles para nada una nueva política de inversión), sino *intensificada a un punto extremo por la disrupción digital*, se puede dudar de que, para construir la post-crisis sanitaria, aun les podamos tener confianza a las empresas y a los bancos en cuanto a su voluntad y a su capacidad de modificar sus políticas de inversión; y esto, porque hay tras esas potencias económicas accionistas que las mantienen a raya apuntándoles constantemente con un revolver en las sienes.

Si se ha tornado evidente que la cuestión primordial es la reconstitución de localidades económicas y políticas funcionales —únicas capaces de luchar contra la entropía, y hay para esto razones científicas—, y de localidades *abiertas*, reticuladas de manera diversa, lo que se vuelve el *operador transicional* es la puesta en funcionamiento progresivo de nuevas normas contables obligatorias, es decir: que penalicen *funcionalmente* la entropía en los niveles micro-económico, meso-económico y macro-económico.

Esta resuelta transformación de las normas contables puede y debe operarse por la puesta en operación en el mundo entero de talleres de innovación económica territorial en red, creadas con miras a constituir polaridades y reticularidades económicas contributivas, todas orientadas por la prioridad absoluta de la lucha contra la entropía, vías que por naturaleza son diversas. Es algo que se encontrará desarrollado en lo que sigue, y es por esto que la presente obra propone un establecimiento inmediato de territorios laboratorios conectados a través de una instancia llamada la internación.

Pero, adem1s, la cuesti3n fundamental de la *instrucci3n contable* en la era de los algoritmos es la *tecnolog1a de la calculabilidad*, que debe volverse una *tecnolog1a de la incalculabilidad*; es indispensable una refundaci3n de la inform1tica te3rica; y a partir de ella, una *reticulaci3n contributiva* debe comenzar a actuar. El actual modelo de la *data economy* est1 fundado en una inform1tica te3rica por entero al servicio del modelo neoliberal tal como lo recalificaron Friedrich Hayek y Herbert Simon en el seno de la Sociedad del Monte-Peregrino, asign1ndole para ello a la informaci3n la funci3n de reducirlo todo a la calculabilidad del mercado, eliminando por esto mismo el que se tuviera en cuenta a los incalculables que siempre est1n en el origen de las bifurcaciones, ya sean positivas o negativas.

Este punto, que apenas si es tratado en esta obra³, es actualmente objeto de un grupo de trabajo informal y en l1nea que publicar1 en los meses venideros proposiciones espec1ficas, proposiciones que deber1an nutrir una nueva pol1tica de la Uni3n europea en materia de investigaci3n fundamental en el campo de la inform1tica te3rica, fomentando una nueva pol1tica industrial de la reticulaci3n.

Introducci3n

Descarbonaci3n & desproletarizaci3n

Ganarse su vida en el siglo XXI

Bernard Stiegler con Paolo Vignola y Mitra Azar (en cuanto a la farmacolog1a de la localidad)

1. Vista de conjunto

Esta obra es el fruto de dieciseis meses de un trabajo realizado por el Colectivo Internation (s. f.), que tiene por ambici3n responder a dos discursos pronunciados por el se1or Antonio Guterres, secretario general de las Naciones Unidas, el 10 de septiembre de 2018 en la ONU, y luego el 24 de enero de 2019 en Davos (Suiza), as1 como a las interpelaciones que habr1a hecho Greta Thunberg en diversas ocasiones.

La COP25, que se realiz3 en Madrid en diciembre de 2019, habr1a mostrado hasta qu3 punto ni el GIEC (Grupo de expertos Intergubernamentales sobre la Evoluci3n del Clima), ni Antonio Guterres, ni Greta Thunberg, ni los movimientos que ella ha suscitado en la juventud del mundo entero han sido escuchados por los poderes pol1ticos y econ3micos, mientras que las opiniones p1blicas

³ Como se ver1 m1s adelante, en el cap1tulo 10, "*Localidades urbanas y comercios humanos en el devenir computacional*".

—exceptuando la generación más joven— parecen no tener voz para responder a estos llamados, a pesar del progreso del voto ecologista, por ejemplo en Europa.

El Collectif Internation tiene como punto de vista que, además de todos los conflictos que existen de intereses particulares con el interés general, evidentemente por el lado de los gobiernos tanto como por el lado de las empresas, las que de hecho no asumen su responsabilidad —lo que en la situación actual nos parece constituir una falta a la vez moral, política y económica—, este estado de hecho tiene ante todo que ver con la puesta en funcionamiento de medidas realmente decisivas y eficaces para combatir el calentamiento global y, de manera más general, los desórdenes ligados a los excesos de la era Antropoceno (Wikipedia, s. f.), lo que supone modificar en profundidad los modelos científicos que dominan la economía industrial desde fines del siglo XVIII.

Estos modelos en su factura de conjunto son fundamentalmente newtonianos, en tanto que ignoran los envites de la entropía. Integrar estos factores (del que son expresiones todos los aspectos tóxicos del desarrollo) supone modificar los axiomas, los teoremas, los métodos, los instrumentos y las organizaciones microeconómicas y macroeconómicas de la economía industrial mundial; la economía industrial se caracteriza por el hecho de que, como tecnología, integra *formalismos científicos* con saberes y métodos técnicos de producción. La necesidad de modificar la organización económica a causa de la toxicidad generada por la actual economía industrial es lo que han subrayado, con ocasión de la COP23, los investigadores firmantes del llamado difundido el 13 de noviembre de 2017 en *BioScience*, en particular en su undécimo punto (Ripple et al. y 15364 firmantes de 184 países, 2017)⁴.

La humanidad en su conjunto, esa que la ONU representa en su más vasta escala, tiene ahora el desafío de formalizar y poner en juego a nivel de la economía planetaria nuevos modelos teóricos que estarían a la altura de la situación real; una amenaza global provocada por la economía global contra la biosfera que puede dejar su lugar, en una fecha límite cercana, a una especie de “necrófera” debido a una explotación irrazonada e irracional de lo que también se llama la tecnosfera a partir de Vernadsky. ¿En qué medida un tal discurso puede ser más audible que las alertas lanzadas sin cesar desde 1992 y que, a pesar de las innumerables catástrofes de ahora en adelante provocadas en la biosfera —cuyas imágenes más impresionantemente aterradoras han sido los incendios del 2019— habrán quedado sin efecto?

⁴ El undécimo punto que viene como condición de todo cambio de trayectoria advierte: “Revising our economy to reduce wealth inequality and ensure that prices, taxation, and incentive systems take into account the real costs which consumption patterns impose on our environment” < “Revisar nuestra economía para reducir la desigualdad de la riqueza y garantizar que los precios, los impuestos y los sistemas de incentivos tengan en cuenta los costos reales que imponen los patrones de consumo a nuestro medio ambiente.”>.

Un tal discurso puede volverse audible en un breve lapso, en la medida en que él hace de este desafío la oportunidad de crear una actividad económica nueva, industrial tanto como artesanal, agrícola y de servicio, fundada sobre la lucha contra la entropía, y más solvente aún, redefiniendo progresivamente, en un proceder transicional y en profundidad, tanto la inversión como el trabajo por una parte, el empleo por la otra, sacando partido de su automatización en curso; no para resolver todos los problemas por medio de la tecnología sino para hacer que la tecnología refuerce las capacidades de los individuos y de los grupos para luchar contra la entropía y así, en sentido estricto, *ganarse su vida*, individual y colectivamente.

Bajo diez ángulos diferentes, que corresponden a diez capítulos, esta obra propone:

- Un diagnóstico de la situación presente;
- Una formulación teórica de sus causas, consecuencias y posibles transformaciones;
- Un método de experimentación social a gran escala, fundado sobre la *transferencia rápida* de los resultados de la investigación contributiva —que sea a la vez investigación fundamental, investigación aplicada e investigación acción— bajo forma de modelos de economía contributiva;
- El reparto de los resultados y de las experiencias por su consolidación a escala global a través de una organización específica, inspirada en el concepto de internación esbozado por Marcel Mauss en 1920.

Los diez ángulos son:

1. la epistemología, 2. las dinámicas territoriales, 3. la economía contributiva, 4. la investigación contributiva, 5. la internación y las naciones, 6. la internación como institución, 7. la ética en la era antropoceno, 8. el diseño contributivo, 9. la adicción y el sistema dopaminérgico, 10. la economía política global del carbono (del fuego) y del silicio (de la información).

2. El Colectivo Internación y la Asociación de amigos de la generación Thunberg

Compuesto por científicos, economistas, epistemólogos, por filósofos, sociólogos, juristas, artistas, médicos, ingenieros, diseñadores y ciudadanos activamente comprometidos en estos envites, el Colectivo Internación se ha constituido con miras a enfrentar estas cuestiones de axiomas, de teoremas, de métodos, de instrumentos y de organización de la economía industrial mundial en el contexto de automatización; y por una transformación progresiva de las normas macroeconómicas, a partir de un proceso de transición conducido de manera

experimental y buscando hacer operativa una macroeconomía industrial alternativa a través de la que todos⁵ los aspectos ligados al encuentro por parte de la era Antropoceno de sus propios límites, serían tomados a cargo de manera funcional y sistémica.

La denominación “Colectivo Internación” fue adoptada en el mes de noviembre de 2019 (el colectivo se había constituido en Londres el 22 de septiembre de 2018). “Internación” es un neologismo propuesto por Marcel Mauss en 1920 (2018), en momentos en que se creaba la institución que tomaría el nombre de Sociedad de las Naciones (League of Nations), el 10 de enero de 1920, en el palacio Wilson de Ginebra (entonces llamado Hotel nacional).

El 10 de enero de 2020⁶, los trabajos presentados en los siguientes capítulos se harán públicos en Ginebra en el curso de una conferencia de prensa precedida de una jornada de trabajos y de intercambios con dos movimientos internacionales de la juventud: Youth for Climate & Extinction Rebellion. La conferencia de prensa se realizará a nombre del Colectivo Internación, pero también a nombre de las personas invitadas a la jornada y que quieran estar presentes en la mesa, sea a nombre de las instituciones, asociaciones o grupos informales a título de los cuales sean invitados a tomar parte en estas discusiones, o ya sea a título personal.

El trabajo con los miembros de Youth for Climate & Extinction Rebellion —dos movimientos que operan con miras a conducir los poderes políticos y económicos a que tomen las medidas requeridas por la situación extremadamente crítica en la que se encuentra la biosfera, y que en lo esencial son conducidos por las jóvenes generaciones— se cumple en el marco de una Asociación de los amigos de la generación Thunberg, cuyo proyecto fue presentado al Centro Pompidou en 17 de diciembre de 2019, y que se lo propuso crear a partir de una transformación de la asociación *Ars Industrialis*.

En anexo se encontrarán los propósitos de la Asociación de amigos de la generación Thunberg. Dicho en una frase, su objetivo es abrir un diálogo permanente con los movimientos de juventud que luchan por hacerle frente al estado de urgencia climático, partiendo de la petición de Greta Thunberg —“Escuchad

⁵ Todos, así una diversidad de experimentos y en función de especificidades locales. Sobre este punto se comentará más adelante.

⁶ El 10 de enero de 2020 sería la fecha del aniversario del centenario de la Sociedad de las Naciones, instalada en 1920 en Ginebra, primero en el hotel Nacional, que se volvió luego palacio Wilson en honor a Woodrow Wilson (la Sociedad de las Naciones se instituyó por propuesta de Woodrow Wilson, presidente de los Estados Unidos de América, en el marco del tratado de Versalles, firmado en 1919), luego a partir de 1936, en el actual Palacio de las Naciones de Ginebra. El 24 de octubre de 1945, la SdN se volvió la Organización de las Naciones Unidas, cuya sede está en Nueva York; la expresión “naciones unidas” se le atribuye a Franklin D. Roosevelt.

a los científicos”⁷— y con miras a formular proposiciones deliberadas que hayan madurado a partir de los diversos puntos de vista, difiriendo especialmente bajo el ángulo generacional, y enriqueciéndose por esto.

Los materiales que se exponen en los capítulos siguientes han sido redactados colectivamente. Se dirigen ante todo a la ONU y desarrollan los puntos que han sido evocados como anexo en un correo que le dirigimos al secretario general de las Naciones unidas. Han sido parcialmente presentados y debatidos en un coloquio realizado en el Centro Pompidou los 17 y 18 de diciembre de 2019, en el marco de las Entrevistas del nuevo mundo industrial que el Instituto de Investigación y de Innovación (IRI) organiza cada año⁸. La carta a Antonio Guterres está al comienzo de esta traducción del libro⁹.

3. El Contexto “onusiano”

El Colectivo Internation se reunió por primera vez el 22 de septiembre de 2018 en la Serpentine Gallery de Londres, luego de que su director Hans-Ulrich Obrist me propusiera organizar allí un debate a propósito de la cuestión del trabajo en el siglo XXI; y esto con referencia a un programa de experimentación social y de investigación contributiva¹⁰ lanzado en Seine-Saint-Denis en 2016 bajo el nombre de Territoire Apprenant Contributif¹¹. Se trataba de explorar así el asunto del porvenir del trabajo en el marco del Marathon (Serpentine, 2018) que, por iniciativa de Hans-Ulrich Obrist organizan las Serpentine Galleries cada año durante el otoño.

El colectivo se propuso como tarea enviar a las Naciones Unidas propuestas inéditas con el fin de repensar el trabajo en el siglo XXI sobre bases teóricas y prácticas nuevas, y en el contexto de una transformación indispensable de la economía industrial, confrontada a sus propios efectos tóxicos al final de la era Antropoceno; dicho de otra manera, con el fin de hacerle frente a las órdenes expresas formuladas regularmente por el mundo científico en cuanto al porvenir inmediato de la humanidad y de la vida sobre la tierra.

⁷ Es decir, el anexo de la Vocación de la Asociación de los amigos de la generación Thunberg. Cfr. Anexo 1, en páginas posteriores del texto.

⁸ En los que participaron, además de los miembros del Colectivo Internación, Richard Sennett (Universidad de Columbia, MIT, London School of Economics), Jean-Marie Le Clézio (premio Nobel de literatura), Samuel Jubé (IEA de Nantes & Grenoble, escuela de administración), Valérie Charolles (Instituto Minas-Telecom), Alexandre Rambaud (AgroParis Tech y Universidad París-Duphine), Dominique Bourg (UNIL) y Damien Carème (diputado europeo). Las grabaciones de las intervenciones están disponibles en el sitio: <https://enmi-conf.org/wp/enmi19>

⁹ Cfr. *supra* p. 4.

¹⁰ En el capítulo 4 se ahondará al respecto.

¹¹ Cfr. Territoire Apprenant Contributif (s. f.).

Este encuentro estuvo seguido de muchos seminarios realizados en diversos lugares, entre otras una sesión específica llevada a cabo en febrero de 2019 a partir del coloquio “el Trabajo en el siglo XXI” organizado por Alain Supiot en el Colegio de Francia en el marco del centenario de la OIT (Organización Internacional del Trabajo), y cuyos actos ahora son públicos (Supiot, 2019). Luego se realizó un seminario de dos días en la Maison Suger, comienzos de julio de 2019, en el Colegio de estudios mundiales de la Fundación Maison des sciences de l’homme, con la participación de miembros de Youth for Climate (2020).

Los primeros trabajos científicos sobre las amenazas que se cernían sobre la biosfera debido al desarrollo industrial de las sociedades humanas aparecieron en el seno de la ONU en 1972 en la primera Cumbre de la Tierra, que tuvo lugar ese año en Estocolmo y que fue el origen del Programa de las Naciones Unidas para el entorno (PNUE). Ellos no han dejado de desarrollarse y de reforzarse desde entonces, confirmando y agravando casi en cada nuevo balance las consecuencias tóxicas de la forma actual del desarrollo industrial, hasta los más recientes y muy alarmantes reportes del GIEC a los que el secretario general de la ONU se refiere regularmente, en particular desde el otoño de 2018.

El mismo año en que se realizó la cumbre de Estocolmo fue publicado con el título *Los límites del crecimiento* el célebre reporte Meadows (et al. 1972), encargado al MIT por el Club de Roma. Un año antes había aparecido en la editorial de la Universidad de Harvard, *La Ley de la Entropía y el Proceso económico*, de Nicholas Georgescu-Roegen (1996). En 1976 aparecía *La Gran Aventura de la Humanidad* de Arnold Toynbee (1985), y luego en 1979, *Lo económico y lo viviente*, de René Passet.

Mucho antes de todos estos trabajos, un artículo de Alfred Lotka apareció en 1945 en *Human Biology*, con el título “The Law of Evolution as a Maximal Principle”. Este artículo y los trabajos anteriores de Lotka, de los que hizo en 1945 una especie de síntesis, han sido ampliamente discutidos en el curso de las conversaciones que han dado lugar a la presente obra. Subrayemos que las reflexiones de Lotka, matemático y biólogo que estudia la entropía en el campo del viviente desde los años 1920, fueron notadas y señaladas por Vladimir Vernadsky en el último capítulo de *la Biosfera*, con las de Alfred Whitehead, en 1926.

4. Pensar el rol del trabajo en la era Antropoceno con Alfred Lotka

Como ya lo hemos mencionado, las proposiciones del Colectivo Internación presentadas aquí se inspiran en un experimento social en curso en el departamento de Seine-Saint-Denis, llamado Territoire Apprenant Contributif y consagrado a la reinención del trabajo en el marco de una economía contributiva. Como lo

veremos en muchas ocasiones, el futuro del trabajo, que está más o menos en el corazón de todos estos análisis, está aquí *fundamental y funcionalmente* ligado a las cuestiones climáticas y medioambientales.

En *el Trabajo en el siglo XXI*, Alain Supiot escribe en este sentido que,

por su trabajo, *Homo faber* busca en principio adaptar su medio vital a sus necesidades, o dicho de otro modo: a hacer surgir del caos un cosmos, de lo inhumano un mundo humanamente vivible. Pero, por su trabajo, puede inversamente destruir o saquear, voluntariamente o no, su medio vital, y hacerlo humanamente invivible. La cuestión del trabajo y la cuestión ecológica son pues indisolubles. (2019, p. 19)

A diferencia del empleo, del que se distingue pues estrictamente, así como se distingue de la labor (*ponos* en griego), el trabajo (*ergon* en griego)¹² se lo concibe aquí ante todo como una producción de saber¹³.

Ahora bien, Lotka muestra en 1945 que la producción de *saber* es la condición de la lucha contra la entropía por parte de esta forma de vida técnica que es la vida humana. Si la organogénesis en la que consiste *la evolución del viviente en general* es productora de órganos endosomáticos espontáneamente ordenados por los limitantes biológicos, en la forma específicamente humana de la vida, la organogénesis es también exosomática, y los órganos artificiales que así se producen por la *cooperación* de los grupos humanos, requieren cada vez saberes que intensifican sus capacidades neguentrópicas más que sus tendencias entrópicas¹⁴.

En cuanto a la cooperación, y a la división del trabajo tal y como ella se desarrolla como adquisición de saberes sin cesar renovada, la paleoantropología reciente, en Norteamérica como en Australia, ha mostrado que ella es la condición de sobrevivencia del *Homo sapiens* y, antes de ésta, de la hominización¹⁵. En sus trabajos recientes, Richard Sennett actualizó sus interrogantes en el contexto del mundo contemporáneo¹⁶.

Los órganos exosomáticos son bivalentes: constituyen lo que Sócrates llama *phármaka* —a la vez veneno y remedio (y por esto, *Homo faber* puede por medio de su trabajo tanto producir un *kosmos* como saquear su medio)—. Las prácticas de los órganos exosomáticos deben pues ser *prescritas* por teorías tanto como por saberes empíricos provistos por la experiencia.

¹² Sobre este punto, *cfr.* Jean-Pierre Vernant (1983).

¹³ Sobre este punto, *cfr.* Bernard Stiegler (2019, p. 73).

¹⁴ *Cfr.* Alfred Lotka (1945, p. 192).

¹⁵ *Cfr.* especialmente Sterelny (2012) y Tomasello (2014).

¹⁶ *Cfr.* Richard Sennett (2012).

Georgescu-Roegen retomará el punto de vista de Lotka sosteniendo para ello que es la *economía* la que tiene por función limitar la entropía y aumentar la neguentropía. Esto quiere decir que la economía no debe seguir reposando exclusivamente sobre la física newtoniana, sino que debe integrar tanto la termodinámica (como la cuestión de la entropía) y la biología (como el envite de la neguentropía).

Sin embargo, es preciso volver a decir aquí que, a los ojos de Lotka, y más allá de una cuestión estrictamente biológica, la economía debe *valorizar* los saberes para limitar la entropía de los órganos exosomáticos y aumentar su neguentropía. Es en este sentido que, para no quedarnos encerrados en el modelo biológico cuya insuficiencia ha sido precisamente descrita por Lotka, nosotros vamos a hablar de antropía y de negantropía¹⁷, al mismo tiempo que decimos que lo que produce la negantropía es el saber bajo todas sus formas¹⁸.

Desde que ha sido reconocida la función vital del saber, hay que analizar las consecuencias del hecho de que, desde comienzos de la era Antropoceno —si admitimos datar a ésta desde la revolución industrial¹⁹— el trabajo se transformó en empleo, y *los saberes que eran operados por el trabajo han sido progresivamente transformados en formalismos maquínicos*²⁰. Y esto ha traído por consecuencia un empobrecimiento estructural del empleo, siempre más claramente proletarizado, que inquietaba ya a Adam Smith, y que vendrá al corazón de la teoría marxista.

Hoy sabemos que este empobrecimiento constituye ante todo

- Un devenir entrópico del empleo, con las consecuencias calamitosas que conocemos sobre el entorno,
- Una pérdida de su sentido, en el origen especialmente de lo que se llama de aquí en adelante “el sufrimiento en el trabajo”, pero también, de forma más general, de la desmotivación y de la crisis del “recurso humano”,
- Lo que conduce al reemplazo de los empleados proletarizados por autómatas (robóticos o algorítmicos, como lo puso de relieve un reporte del MIT retomado por Oxford), los empleos proletarizados tienden a desaparecer y la

¹⁷ Mucho se ha dicho que Georgescu-Roegen abogaba por una bioeconomía, en el sentido en que la economía tomaría como modelo la biología. Ahora bien, un tal punto de vista es muy paradójico si es verdad que 1) él se apoya en los trabajos de Lotka, y que 2) Lotka precisamente es quien evidencia las insuficiencias de la biología. Por esto vemos la necesidad de constituir una negantropología, es decir una economía que integre los problemas nuevos, tanto para la física como para la biología, que plantea la evolución exosomática.

¹⁸ Y es menester aquí referirse a las definiciones del saber y de su función en la vida humana que ha señalado Whitehead (1985) y Canguilhem (1976). N. del trad.

¹⁹ A propósito de las controversias en cuanto a la datación del Antropoceno, *cfr.* Stiegler (2020, pp. 31-32, 63).

²⁰ Para una exposición detallada de este proceso, *cfr.* Stiegler, (2015).

actividad de la pura tarea (*ponos*) sin trabajo (*ergon*) puede ser transferida a los autómatas.

Ahora bien, la variable del empleo, crucial en el modelo de desarrollo llamado *economy of growth*, al orientarse así sistémicamente a la baja, compromete necesaria e irreversiblemente la *solvencia* global del modelo. “Irreversiblemente”, salvo que se cambie el modelo macroeconómico, sus funciones y sus variables.

El Colectivo Internación se ha empeñado en proponer las vías realizables y experimentables de un tal cambio que debe hacerse *urgentemente*, preconizando para ello un proceder experimental específico llamado investigación contributiva, tal y como fue propuesto en el 2014, en Francia, por el Consejo nacional de lo digital en el reporte *Jules Ferry 3.0* (Pène et al. 2014, pp. 72-80).

5. Desintoxicar la economía industrial: la economía contributiva

Es a partir de la constatación de una tendencia sistémicamente a la baja del empleo proletarizado y de la necesidad de una redistribución de las ganancias de productividad obtenidas por la automatización a través de un trabajo efectuado y remunerado por fuera del empleo, como el programa de Territorio que Aprende Contributivo se desarrolló en Seine-Saint-Denis, experimentando así el desarrollo de una economía de la contribución.

El trabajo por fuera de empleo es lo que constituye una actividad de saber que aún no se ha valorizado económica y socialmente. Sostenemos que, en el contexto de la era Antropoceno, hay que invertir en su desarrollo, y esto con el fin de hacer emerger nuevos saberes —vivir de otra manera, hacer las cosas de otra forma, pensar de modo distinto— capaces de *desintoxicar la economía industrial*.

El objetivo de la economía contributiva como modelo macroeconómico fundado sobre actividades territoriales microeconómicas y meso-económicas consiste en revalorizar los saberes de todo tipo, desde el de la madre que sabe criar a su hijo en la época de los dispositivos táctiles (que es algo en lo que trabaja la clínica contributiva del Territoire Apprenant Contributif de Plaine Commune) hasta los saberes más formalizados y matematizados, trastornados por los *black boxes*, pasando por las habilidades del trabajo manual o intelectual en la época de la automatización.

En la economía contributiva así concebida, y que remunera el trabajo por medio de un ingreso contributivo que se inspira en el modelo francés de los intermitentes del espectáculo, el empleo (que se vuelve intermitente) es desproletarizado funcionalmente, lo que significa también que nuevas formas de organización del trabajo —inspiradas primero e el logicial libre, pero también

en los métodos de investigación-acción tal y como la psiquiatría institucional los ha practicado, o tal y como Gregory Bateson los habría estudiado (a través de la asociación de Alcohólicos Anónimos)— son puestos en funcionamiento a través de dispositivos y de instituciones específicas. (A partir del caso de la Seine-Saint-Denis se han pensado institutos de gestión de la economía contributiva —IGEC— cuya descripción se la podrá leer en el capítulo tres²¹).

Aquí la *descarbonación de la economía pasa pues por la desproletarización de la industria*. Esta evolución no compromete evidentemente todos los empleos. Pero concierne centralmente a todos los que tienden a disminuir la impronta entrópica del hombre; a la forma humana de producción de entropía también se le llama forzamiento antrópico (*anthropogenic forcing*) en el reporte 2014 del Grupo Intergubernamental de Expertos Sobre el Cambio Climático (IPCC), así como se habla más generalmente de antropización en geografía.

Por este motivo utilizaremos de acá en adelante el término *antropía* para calificar a la *forma específicamente humana de entropía*; el aumento de antropía (bajo formas termodinámicas, biológicas e informacionales) es el rasgo específico de la era antropoceno. La antropía así concebida, y desarrollándose actualmente a un punto tal que sus propias condiciones de posibilidad se encuentran ineluctablemente comprometidas, la apuesta es *reconstituir potenciales neguentrónicos*. Ahora bien, lo que define un saber *como saber* es precisamente su carácter neguentrónico.

6. La revalorización del trabajo es la revalorización del saber

En tanto que los saberes permiten luchar contra esta antropía, ellos pueden ser empíricos, como saberes de la mano en el sentido en que los ha descrito por ejemplo Richard Sennett (2018)²² o Matthew Crawford (2009)²³, o también

²¹ Para profundizar remitirse al capítulo 3 del libro completo que aquí solo se publica la traducción de la primera parte.

²² < Según anuncia Sennett en el prólogo, El artesano constituye el “primero de tres libros sobre cultura material, cada uno pensado como volumen independiente”. Ante todo, es de destacar el concepto mismo de actividad artesanal, que abarca, como se ejemplifica a lo largo del libro, tanto los antiguos oficios de alfarero o soplador de vidrios como el del lutier o el intérprete musical, el cocinero, el del equipo de Linux, impulsor de Wikipedia, o la habilidad de los padres para educar a sus hijos. Así, la artesanía comprende la “cultura material” y el “conocimiento tácito” como bienes de “capital social”: conocimiento y habilidades que se acumulan y se transmiten a través de la interacción social, auténtico saber corporal del que no se tiene realmente conciencia. Por último, la motivación básica del artesano de lograr un trabajo bien hecho por la simple satisfacción de conseguirlo completa esta concepción humanista propia de todos los libros del autor, la editorial >.

²³ < El trabajador intelectual, “valorado por la entrada de la humanidad en la economía del conocimiento, resulta ser un individuo pobre y desempoderado. La ausencia de puntos de referencia en el mundo material condena a los individuos a ser cada vez más dependientes de la sociedad de consumo: “Lo que la gente común hizo ayer, hoy lo compra; y lo que ellos mismos repararon, lo reemplazan en su totalidad”. De esta observación, extrae su ética a favor de la renovación del saber hacer manual. El trabajo artesanal, el aprendizaje de un instrumento

el sentido en que la *good enough mother* <madre suficientemente buena> de Donald Winnicott trabaja u opera en la crianza de su hijo: es decir cultiva un saber de su hijo y le transmite así un saber a su hijo, lo que se llama la educación parental (Winnicott, 1983). Un saber empírico puede ser un arte (*ars*) en el sentido del artesano, pero también en el sentido del artista, o también en el sentido del deportista (Supiot, 2019)²⁴.

Un saber conceptual puede ser científico, o técnico, o tecnológico. En cuanto a los saberes sociales de la cotidianidad —hospitalidad, comensalidad, relaciones de vecindad, prácticas festivas, reglas de vida que constituyen costumbres— son destruidas y arruinadas por el mercadeo, las instrucciones y los usos reducidos a la utilidad, que reemplazan las prácticas sociales siempre portadoras de saberes específicos que constituyen las “costumbres” como cuidado colectivo, y en esto como solidaridad. Tales prácticas constituyen lo que Henri Bergson llamaba la obligación, que es la condición de la vida social y que, una vez destruida, sólo conduce a una incivildad generalizada.

Podríamos mucho tiempo seguir declinando todo lo que *puede* ser el saber (empírico, conceptual, social); la tarea es *esencialmente interminable*, pues el saber, como la inventividad, creatividad o descubrimiento, es infinita en principio y en potencia, puesto que siempre termina en acto, puesto que todo el envite de la razón consiste en saber hacer lo mejor posible con esa diferencia entre potencia y acto (en el sentido de Aristóteles: *dynamis* y *energeia*, palabra cuya raíz es *ergon*).

Subrayemos aquí que la descarbonación como desproletarización sólo concierne las actividades de trabajo y de empleo en la producción o los servicios; lo que se juega es también la desintoxicación de los consumidores, es decir la desproletarización de los modos de vida²⁵. Aquí se impone una inmensa cantera

musical o un idioma extranjero, la práctica del surf por ejemplo, nos constriñen por la concentración que estas actividades imponen, por sus reglas internas. Enfrentar los obstáculos y frustraciones de la realidad nos recuerda que somos seres situados, constituidos por nuestro entorno, y que esto es precisamente lo que nos permite actuar y florecer. Para él, el trabajo manual estructura nuestra atención y nos obliga a dar un paso fuera de nosotros mismos. El trabajo de reparación que hace como mecánico ilustra muchas de sus palabras. El libro captura las virtudes filosóficas del trabajo a través de las nociones de significado y responsabilidad, pero también de independencia. El autor destaca los beneficios psíquicos del trabajo manual gracias a las exigencias cognitivas” (Wikipedia, s. f.b) >

²⁴ Sobre el deporte como saber y sobre los desafíos de su enseñanza, cfr. Benjamin Delattre (2019).

²⁵ Es también la apuesta que propone Mark Hunyadi (2015). Infortunadamente, en trabajos más recientes, este filósofo mostró que no comprendía la diferencia subrayada por Freud a partir de 1920 entre pulsión y libido, ni tampoco lo que Freud llama en 1923 la economía libidinal. Lo que lo lleva a plantear que el capitalismo consumista sería una economía libidinal, mientras que es precisamente lo contrario; el consumismo es una *destrucción* de la economía libidinal, donde la libido como *poder de enlace* y de obligación social (en el sentido de Bergson) es reemplazada por la pulsión sometida al sistema dopaminérgico (cfr. los trabajos de Gerald Moore); los saberes cotidianos que constituyen esta economía libidinal y que se forman a escala de la *nano-economía*

educativa cuyos términos y apuestas son profundamente nuevos, y que no puede esperar las reformas de las instituciones de educación (hasta entonces y generalmente siempre más calamitosas), pero que debe por el contrario conducir a dinámicas sociales de la sociedad civil que nutran y transformen las instituciones educativas, lo que vuelve a actualizar la cuestión de lo que se desarrolló a título de educación popular y de las relaciones entre democracia y educación (en el sentido de John Dewey) durante el siglo XX.

Aquí mismo, en principio estamos planteando que *todo* saber, cualquiera él sea —empírico, parental, artístico, deportivo, científico, académico o social, en todos los sentidos que se le pueda dar a este último calificativo—, todo saber *sabe* algo del mundo *en tanto* que le *añade* algo a este mundo; sabe que este mundo es *inacabado*, y que es necesario continuar haciéndolo advenir. Este añadido por el cual *el mundo emerge por medio del saber*, es una aporte neguantrópico (y anti-antrópico: esta noción se apoya en la de anti-entropía desarrollada en el primer capítulo) a los mundos humanos, los que sin esto se hundirían en la entropía; el saber, cualquiera sea su forma es lo que, en la tendencia espontánea del universo en totalidad de ir hacia su desorden, mantiene o constituye un orden.

Desprovisto de tales saberes, el empleo puede volverse tóxico y “saquear” su medio, como bien lo subraya Supiot. Ahora bien, la proletarización es precisamente una tal *privación*. Y *acá radica el origen profundo de la era Antropoceno* que ha alcanzado actualmente sus límites; los informes del GIEC que describen precisamente tales límites bajo el ángulo climatológico, pero el desafío del calentamiento de la biosfera no agota infortunadamente el tema de los límites de la era Antropoceno, los que caracterizarán sin ninguna duda todos los rasgos más sobresalientes de lo que queda por venir del siglo XXI, incluido esperémoslo, las respuestas a esos límites y, por esto la llegada del Neguantrópico como rebasamiento de la era Antropoceno.

En el origen de la antropización termodinámica, está la antropización tóxica del viviente humano, ella misma producida por la antropización de los saberes. Al definir el saber ante todo como potencial negantrópico (en el surco de Alfred Whitehead y de Georges Canguilhem), los elementos de respuesta a Antonio Guterres y a Greta Thunberg presentados aquí consisten ante todo en *reconsiderar la finalidad misma de la economía en general*, y en particular cuando ella, volviéndose industrial, moviliza funcional y sistémicamente los saberes científicos.

doméstica al ser ellos en esto a *la vez domésticos y políticos*, sistémicamente corto-circuitados y desacreditados por los “modos de vida” que prescriben instrucciones y campañas de mercadeo siempre virales y miméticas, prefiriendo acá en esto Silicon Valley la definición girardiana del deseo, a la que da Freud.

Es esta relación específica de la economía industrial con los saberes científicos la que trata de caracterizar el primer capítulo, “Antropoceno, exosomatización y neguentropía”, redactado en asocio por Maël Montévil, Guisepe Longo, Carlos Sonnenschein, Ana Soto y Bernard Stiegler.

A partir de este capítulo se muestra cómo, en el contexto de la era Antropoceno que alcanza sus límites, la economía debe ser redefinida ante todo como *acción colectiva de lucha contra la entropía y contra la antropía*, a tal punto es verdad que los diversos desarreglos que caracterizan el estadio actual de la era Antropoceno consisten *todos* en un aumento de las tasas de entropía termodinámica, como disipación de la energía; biológica como reducción de la biodiversidad; e informacional como reducción de los saberes a datos y a cálculos informacionales; y correlativamente, como pérdida de crédito, desconfianza, mimetismo generalizado y dominación de lo que se ha llamado *post-truth era* <la era de la post-verdad> en el momento mismo en que, más que nunca, lo que Alfred Whitehead llamaba la función de la razón debería ser puesta en el corazón de lo que constituye un estado de extrema urgencia.

7. Luchar contra la antropía

Si es evidente que la economía es ante todo lo que consiste en producir, en compartir y en intercambiar de valor, y si la economía llamada de consumo ha consistido fundamentalmente, desde la llegada de la economía industrial, en producir diversas formas de valor más allá de lo que constituye el valor en las economías de subsistencia (desvalorizando para ello los valores tradicionales, y valorizando *por la economía* los descubrimientos científicos y las invenciones técnicas a través de un proceso de innovación cuya primera función es el mercadeo tal como él “crea necesidades”), en el estadio actual de la era Antropoceno.

- este valor es desvalorizado, lo que constituye un *extremo desencantamiento*, en el sentido en que Max Weber le daba a esta expresión²⁶, y mucho más allá de lo que él mismo pudo anticipar,
- el “valor de todos los valores” se vuelve de manera siempre más patente lo que permitirá a esta era *superar sus propios límites*, y entrar así en una nueva era.

Superar esos límites no es otra cosa que luchar contra la entropía y contra su principal fuente, la antropía. Luchar contra la entropía es lo que hace el viviente; estamos hablando de entropía negativa en el sentido en que Erwin Schrödinger

²⁶ Cfr. Max Weber (2008).

formuló su concepto en 1944 en Dublín, en el curso de las conferencias publicadas luego con el título *What is life?*²⁷

Ya hemos indicado que en 1971, treinta y siete años después de su encuentro con Joseph Schumpeter en Harvard, Nicholas Georgescu-Roegen muestra que la economía industrial no tiene en cuenta la entropía, lo que la condena necesariamente a destruir sus propias condiciones de posibilidad. Arnold Toynbee desarrollará argumentos parecidos en un capítulo de *la Gran aventura de la humanidad* titulado "la Biosfera" (Toynbee, 1985), en el que recurre a los análisis de Vladimir Vernadsky (1997).

Ahora bien, la entropía negativa que comanda el proceso de organización del viviente a todo lo largo de su evolución no puede producirse sino temporal y localmente. Sostenemos que esto es igualmente verdadero de lo que hemos llamado antropía negativa, o negantropía, y planteamos que toda sociedad es una localidad negantrópica que pertenece a una localidad del mismo tipo, pero más amplia, hasta la más vasta localidad sobre la tierra que es la biosfera, ella misma como *singularidad absoluta* en el universo sideral conocido.

Y a la inversa, y en consecuencia, la globalización (como paracaidismo tóxico e insostenible de la transformación de la biosfera en tecnosfera), en la medida en que *elimine sistémicamente* las especificidades locales, conduce a aumentar masivamente los procesos entrópicos y antrópicos. Por este motivo, orientar la presente iniciativa en dirección a la Organización de Naciones Unidas ha consistido igualmente para nuestro colectivo reactivar la noción de "inter-nación" propuesta en 1920 por Marcel Mauss.

8. La noción de inter-nación y las escalas de localidad

Sostenemos que la noción de "internación" debería ser reconsiderada volviendo a partir desde el punto de vista neguentrópico, produciendo así su valor negantrópico, y tomando para ello en consideración lo que, inspirándonos en Francis Baily, Giuseppe Longo y Maël Montévil que teorizan la anti-entropía, nosotros vamos a llamar pues la anti-antropía. La anti-antropía se distingue de la negantropía en que ella viene a diacronizar un orden negantrópico sincrónico. Estos valores (negantrópicos y anti-antrópicos) son producidos por la *localidad* en tanto que tal, a las que ellos caracterizan, y así los *delimitan*.

²⁷ Henri Bergson había escrito ya al respecto en 1932, en *Las Dos Fuentes de la moral y de la religión*, p. 291: "Y puesto que la posesión de un automóvil es hoy para tantos hombres la ambición suprema, reconozcamos los servicios incomparables que presta el auto, admiremos esta maravilla de la mecánica, deseemos que se multiplique y se extienda por todas partes donde se la necesite; pero confesémosnos que de aquí a poco tiempo quizás no sea ya tan deseada para el simple recreo o por el placer de disponer de ese lujo..." (1962, p. 291).

La manera como Mauss describe las naciones en 1920 debe ser reevaluada en función de estas nociones, de las que él no disponía; las naciones, como todas las demás formas de localidades llamadas sociedades humanas (del clan a la localidad neguentrópica que constituye la biosfera ella misma en su globalidad a escala del sistema solar), son casos de organización que vamos a llamar negantrópicos para distinguirlos de la neguentropía constituida por el viviente en general.

Practicar un tal vocabulario es apersonarse del envite “farmacológico” que constituyen los órganos exosomático tal y como Lotka los teoriza, y de la que una economía digna de ese nombre debe reducir al mínimo las diversas formas de toxicidad por medio de una organización apropiada a la vez de los saberes (y por tanto de la educación) y de los intercambios (y por tanto de la economía); también los saberes reposan ellos sobre los intercambios, de los cuales la economía editorial, en todas sus formas, es una condición fundamental, con las instituciones científicas de las que, como se verá, tanto Albert Einstein (2014) como Bergson y Mauss, se preocupaban en el seno de la Sociedad de las Naciones.

Mauss planteaba en 1920, y en el contexto de la creación de la SdelasN y del debate que se suscitaba entonces entre los socialistas (a los que él pertenecía), que no había por qué diluir las naciones en el internacionalismo (contrariamente a la reacción de la mayor parte de los marxistas que entonces sostenían la revolución de octubre 1917); para él se trataba de permitir el “concierto” de las naciones por medio de la constitución de una internación. Se puede ver en esta advertencia la presciencia del hecho de que una negación de las naciones conducía ineluctablemente a una exacerbación de los nacionalismos. Pero también se puede constatar aquí el voto piadoso, especialmente luego del fracaso de la SdlN.

Si esto es verdad, este voto y su piedad (como creencia en la *superioridad del interés pacífico* de los hombres) de lo tenemos que reconsiderar en nuestros días desde el punto de vista de una economía concebida ante todo como lucha contra la entropía, y por tanto como valorización de localidades abiertas, y fundamentadas por este mismo hecho (esta economía y esas localidades), sobre una nueva epistemología de la economía y de las disciplinas que ella convoca (matemáticas, física, biología, informática teórica especialmente), tomando completamente en cuenta las apuestas de la entropía.

Tener en cuenta los envites de la entropía quiere decir aprender a contar de otra manera, traduciendo esos envites formalmente, en particular en los proceso de certificación, de trazabilidad y de contabilidad que constituyen toda economía industrial, y traduciéndolos en términos jurídicos e institucionales en las diversas escalas donde se trata de reconstituir desde entonces, no como

barreras sino como puntos de paso y *negociaciones de las economías de escala* tal como las requiere una economía de neguentropía, y tal y como una monetización extraterritorial las impone. Existe en los trabajos actuales llevados a cabo sobre la contabilidad por parte de los economistas²⁸, de los juristas²⁹, de los filósofos³⁰ especialmente, toda suerte de posibilidades; por ejemplo en Europa con la puesta en funcionamiento de lo que se llamó las "cuentas satélites"³¹.

9. Guerra y paz económicas

Un siglo después de la institución de la SdIN y la meditación de Mauss, la preocupación *inmediata* no es evitar un conflicto mundial, incluso si en el curso del último decenio, la inquietud al respecto no ha dejado de crecer de nuevo, bien lejos del "optimismo" que habría dominado el final del siglo XX. La principal preocupación en materia de conflictos se volvió la guerra económica, en tanto que ella es ruinoso para los entornos, sociales, morales y mentales tanto como físicos.

En este contexto crecen por todas partes en el mundo los nacionalismos, y con ellos el proceso de remilitarización, y por tanto nuevas amenazas de guerra; la diferencia con lo que condujo a las dos guerras mundiales del siglo XX corre por el lado de la trivialización del arma atómica. Dicho de otro modo: la situación es inconmensurablemente más grave que en la época de la SdIN.

¿Por qué en este caso parecería que nada puede ser cambiado en este estado de hecho? En el primer capítulo vamos a sostener que se trata ante todo de una cuestión epistémica y epistemológica, es decir que la pregunta *quid juris?* tal y como Kant la introdujo al comienzo de *la Crítica de la Razón pura* debe ser planteada en la nueva situación, y que necesitamos para eso —y en estado de extrema urgencia— montar y sostener procesos de investigación contributiva apropiados, que se apoyen en una institución científica que debe ser creada para el efecto, y que constituiría la base institucional de una internación.

La SdIN se convirtió en la ONU en 1945, precisamente luego del fracaso de contener los nacionalismos exacerbados de Alemania, de Italia y del Japón, con las consecuencias que todos conocemos, mientras que el mundo estaba dividido en dos bloques. En este momento que

²⁸ Por ejemplo Alexandre Rambauc.

²⁹ Por ejemplo Samuel Jubé.

³⁰ Por ejemplo Valerie Charolles.

³¹ Para profundizar remitirse al capítulo 3 del libro completo que aquí solo se publica la traducción de la primera parte.

- la internacionalización se operó por el mercado,
- la era Antropoceno ha sido calificada como tal, la cuestión de la lucha contra la entropía se impone en el corazón de la economía,
- es tiempo de *repensar esta historia secular desde el punto de vista de una crítica de la economía globalizada que ignora estructural y funcionalmente las diversidades y especificidades locales* tales que, como negantropía, ellas generen *noodiversidad* (es decir saberes infinitamente variados y preciosos), como la vida neguentrópica genera biodiversidad.

Anotemos aquí que iniciativas tan diferentes como las venidas del movimiento territorialista suscitado en Italia por Alberto Magnaghi (2011)³², y las de las “ciudades y territorios en transición” inspirados por Rob Hopkins en Inglaterra³³ constituyen ante todo discursos y prácticas sobre y por medio de la localidad, así como de manera un tanto diferente, las reafirmaciones de los “saberes ancestrales” de Suramérica (por ejemplo en la constitución del Ecuador, o en el perspectivismo de Eduardo Viveiros de Castro (2010)) y de los pueblos autóctonos de Norteamérica (en el Canadá (Klein, 2017)) reabren la cuestión previa del *estatus de la localidad en la vida social, económica y noética*³⁴.

Así mismo conviene recordar que

- la *politeia*, tal como ella proviene de la experiencia griega de la *polis*, y tal como ella siempre ha consistido en afirmar la prevalencia de la decisión política sobre la decisión económica, es siempre el *privilegio de un lugar*, ya se lo llame ciudad (*polis*, *civitas*, o república en el sentido del Renacimiento, luego de Kant), monarquía, imperio, nación o unión (federación o confederación como en los EE. UU., en la India, o en el Brasil, etc.),
- el “pueblo” y su “independencia” están constituidos por su derecho territorial a la auto-determinación. Ninguna cosmopolítica podría ignorarlo (comenzando por la de Kant).

³² < Para quienes estamos comprometidos con el desarrollo de nuevas estrategias de conocimiento y actuación dentro del planeamiento ambiental, la presente obra de Alberto Magnaghi puede ser considerada un auténtico hito dentro del proceso de evolución de esta disciplina. Esta apreciación no es una presunción apresurada, sino que se basa en la constatación de que estamos ante un cambio epistémico fundamental dentro del proceso de evolución de la disciplina tras superar los reduccionismos propios de las visiones funcionalistas y biocéntricas sobre el entorno. Nos encontramos ahora frente a un cambio cualitativo fundamental: se trata del paso de una visión externa de la interproposicionalidad de los elementos y de las características del entorno, desde un enfoque biocéntrico, a una visión antropobiocéntrica o territorialista de tipo intra-posicional entre los elementos de un nuevo tipo de entorno, el entorno del hombre, con la intención de interpretar las relaciones más profundas y significativas entre estos elementos. Reseña del libro >

³³ Sobre Rob Hopkins y la experiencia la ciudad de Totnes, cfr. Midi Onze (2013).

³⁴ En este contexto, el trabajo de Djaiz (2019) es una contribución de primer orden.

La globalización, que repentinamente se extendió a escala del planeta en su totalidad a fines del siglo XX utilizando para ello el vector tecnológico para prescribir usos estándar, olvidando tener en cuenta las especificidades de lo que Bertrand Gille y Niklas Luhmann llamaban los sistemas sociales, ignorando *por tanto* las prácticas sociales singulares que los nuevos órganos exosomáticos hacían así posibles, la globalización así conducida *eliminó todas las escalas locales* —desde la *nano-localidad* doméstica hasta la macro-localidad nacional, por no decir continental (regional en el sentido anglosajón de unidad geográfica)— imponiendo así una concepción estandarizada y monolítica del mercado, tratando ella misma de imponerse como una hegemonía computacional fundamentada en la eliminación de todo lo que no es calculable.

Por este motivo arruinó la metalocalidad biosférica, pues esta no puede permanecer como una singularidad en el universo (como medio de vida) sino con la condición de proteger su biodiversidad y, cuando ya tiende a volverse tecnosférica, su noodiversidad; tal es la realidad de la era Antropoceno que está bordeando sus límites extremos. Y tal es la razón por la que los nacionalistas reaparecen más o menos por todas partes, por no decir que se han vuelto las primeras fuerzas políticas.

10. Localidades urbanas y comercios humanos en el devenir computacional

En cuanto a la ciudad, no solamente en el sentido de la pequeña localidad de Totnes, en Inglaterra, tal como la describe Hopkins, sino como metrópolis o megápolis o megalópolis, la que constituye lo que se ha vuelto habitual llamar la ciudad global luego de los trabajos de Saskia Sassen (2012)³⁵, ha mostrado que ella también era el foco de una reinvencción compleja tanto de la localidad, como de la ciudadanía:

El espacio constituido por la rejilla mundial de las ciudades globales (...) es sin duda uno de los espacios más estratégicos para la formación de tipos inéditos de políticas, de identidades y de comunidades, incluidas las que son transnacionales. Es un espacio centrado sobre un lugar (...) implantado en sitios estratégicos y singulares (...) transterritorial en tanto que conecta sitios que no son vecinos geográficamente (...). La centralidad del lugar en un contexto de procesos globales engendra una apertura económica y política transnacional. (Sassen, 2012, pp. 134-135)

³⁵ < Resumen: El texto presenta en la introducción las bases para una sociología de la globalización en la que se afirma que dicho fenómeno es comprensible en términos no sólo de la interdependencia y la formación de instituciones exclusivamente globales sino en relación a algo que también reside en el interior de lo nacional. Al superar el nacionalismo metodológico, es posible entonces abordar un número creciente de casos de localización de lo global y de desnacionalización de lo nacional que, a su vez, abre para las ciencias sociales una amplia gama de posibilidades de investigación. A continuación, se aborda el estudio de las ciudades globales como un espacio propicio para poner a prueba los presupuestos teóricos de esta sociología en la medida en que, a través de aquellas, se crea una nueva geografía transnacional que al mismo tiempo constituye el espacio para una nueva política transnacional. La editorial >

En esta perspectiva, la ciudad global y las redes de ciudades globales no son solamente “territorios que aprenden-y-que enseñan” en el sentido en que Pierre Veltz los describía en 1993 (1998); desde entonces se han desarrollado las redes digitales a una velocidad y a una escala tales que las localidades urbanas han sido por ello profundamente transformadas. “Toda la cuestión del contexto y de sus entornos, en tanto que parte de la localidad, ha terminado por oscilar grandemente (a causa de las redes globales)” (Sassen, 2012, p. 225).

Entonces resulta que aparecen nuevos tipos de fronteras, que no son solamente nacionales ni territoriales, mientras que se forma “un derecho global (...) que conviene (...) distinguir del derecho nacional como del derecho internacional” (Sassen, 2012, p. 226) y que es ante todo un derecho del contrato que desintegra las nociones de derecho venidas de la antigüedad greco-romana, y que estaban fundamentalmente ligadas a las preguntas *quid juris?* y *quid facti?*³⁶ tal y como Kant las revisita y *tal como ellas conciernen tanto a las ciencias como al derecho*³⁷. Sólo queda por constatar que esas economías y organizaciones urbanas locales reticuladas, y que se vuelven globales por esto, son hasta el momento más “caballos de Troya” para hacer penetrar las criteriologías de valores venidos del mercado global tal y como él ignora las cuestiones de entropía, y no a la inversa.

Con la borradura de las localidades en tanto que ellas son neguentrópicas y negantrópicas, es también el comercio lo que el mercado global ha destruido —en el sentido en que Armand Hatchuel, Olivier Favereau y Franck Aggeri han propuesto distinguir comercio y mercado (2013)—. Importa aquí subrayar que la noción de *mercado global* está fundamentada en un *a priori* perfectamente falaz según el cual un comportamiento racional es un cálculo, es decir: una “*ratio*”, todos los agentes económicos estando definidos como los que hacen cálculos de intereses particulares perfectamente descontextualizados y deslocalizados, y teniendo luego de la consolidación una racionalidad universal que tiene mucho más que ver con lo que Adorno llamaba la racionalización que con lo que Whitehead llama la razón. Es esto lo que conduce a lo que Supiot ha llamado la “gobernanza por los números” (2015).

Una tal concepción de la economía termina necesariamente en la negación de lo político, la democracia se desintegra en el mercadeo, lo que genera en las poblaciones del mundo entero un sentimiento de desposesión de su futuro y de sumisión a un devenir computacional funcionalmente ciego; mientras que esta hegemonía computacionalista, cuyas plataformas se han vuelto las operadoras, las que de hecho comandan de ahora en adelante la reticulación de estas

³⁶ “los juristas distinguen en un asunto legal la cuestión de derecho (*quid juris*) de la cuestión de hecho (*quid facti*). De ambas exigen una demostración y llaman a la primera ‘deducción’” (Kant, 2005).

³⁷ “*la quaestio facti* es de qué manera uno ha llegado en primer lugar a la posesión de un concepto; *la quaestio juris* es con qué derecho uno lo posee y lo usa” (Kant, 2018).

ciudades globales, conduce a una catástrofe anunciada, y a un fracaso tan próximo que podría venir a golpear con una violencia inaudita a las jóvenes generaciones de hoy cuando ellas lleguen a ser adultas (y entonces se verá a qué precio la renuncia a la finalidad a nombre de la eficacia es *absolutamente ilusorio*).

11. Nos dirigimos a Antonio Guterres: un método para salir del infierno que viene

El 10 de septiembre de 2018, diez días antes de la primera reunión del Colectivo Internación en Londres, Antonio Guterres pronunció en Nueva York, ante la Asamblea general de los Estados miembros, un discurso a través del cual encareció a las naciones para que tomaran urgentemente las medidas requeridas según los últimos informes del GIEC. Cuatro meses más tarde, el 24 de enero de 2019, él tuvo que retomar y ajustar sus afirmaciones ante las empresas globales reunidas en el Foro económico mundial de Davos, donde Greta Thunberg también estaba presente, después de haber tomado la iniciativa de hablar en agosto de 2018 a nombre de su generación al mismo tiempo que se comprometía a una “huelga mundial por el clima”.

El Colectivo Internación ha decidido entonces dirigirse a Antonio Guterres, en tanto que secretario general de la ONU, anunciando las propuestas declinadas en los capítulos que siguen. En este correo le proponemos a Antonio Guterres y a la Naciones Unidas por una parte, un *diagnóstico* sobre lo que bloquea toda iniciativa concertada de los poderes públicos y económicos para superar las catástrofes de aquí en adelante diversamente anticipadas y descritas, por la otra, un *método* para superar esos bloqueos; este método tiene en cuenta a la vez los objetivos del desarrollo sostenible adoptados en 2015 por la ONU, y de la imperativa necesidad de enfrentar de manera *integrada* los inmensos desafíos que constituyen por una parte el cambio climático, y por otra sus consecuencias migratorias; y finalmente, los trastornos inducidos por las tecnologías digitales, así como lo subrayó Antonio Guterres el 14 de enero de 2019 en Davos³⁸.

Repitámoslo: si nos encontramos con que ni los Estados miembros, ni las empresas globales o transnacionales no actúan en el sentido requerido por Antonio Guterres y por Greta Thunberg, no es solamente porque existan conflictos de intereses particulares frente al imperativo de privilegiar el bien público llevado a la escala de la biosfera; no, es *ante todo* porque están haciendo falta, a escala de los Estados tanto como a escala de las empresas, los conceptos y los métodos que se requieren para hacer frente a esta “transformación de todos los valores” en la que consiste superar la prueba del Antropoceno que se ha vuelto la era post-verídica.

³⁸ En su intervención en el Foro económico mundial de Davos, el Señor Secretario subrayó ante todo que los desafíos globales están cada vez más integrados, mientras que las respuestas son cada vez más fragmentarias. Por lo que él concluye que “es una receta para un desastre” (Guterres, 2019).

Decir esto significa que requerimos *hacer un esfuerzo colosal de investigación* para hacerle frente a estos desafíos, en momentos en que el GIEC plantea que se requiere de aquí en adelante actuar sin tardanza, y por tanto sin tiempo para una investigación previa que hiciera preceder la acción por una reflexión. Esta aparente contradicción no es sin embargo una para nosotros, y ya hemos argumentado en este sentido: hacer de esta contradicción una perspectiva nueva es a la vez el objetivo y el método de la investigación contributiva.

12. Territorios laboratorios e investigación contributiva. Plan de la obra

Además de que hace ya muchos años se han realizado investigaciones que tratan de ir más allá de los límites del pensamiento dominante que permanece profundamente ligado al paradigma que ha conducido a lo que el GIEC anuncia como una ineluctable catástrofe sino cambiamos de rumbo... la investigación contributiva consiste en desarrollar territorios laboratorios que asocien íntima y cotidianamente a habitantes, asociaciones, instituciones, empresas y administraciones. Se trata para estas comunidades que aprenden, a hacer frente muy prácticamente a los desafíos inmediatos de la era Antropoceno, allí donde se producen los procesos tóxicos de todo tipo, buscando poner a prueba y formalizando nuevos modelos teóricos, es decir genérico, y por ellos mismo transponibles, precisamente bajo la condición de tomar en cuenta las localidades.

Por esto la propuesta que le hacemos a las Naciones Unidas al dirigirnos a su secretario general es la de lanzar a gran escala, y en todas las regiones del mundo, iniciativas de territorios laboratorios que practiquen la investigación contributiva, abriendo para ello un llamado de ofertas dotado de medios suficientes, convocando candidaturas sobre la base de un pliego de condiciones que bien pueden ser las que acá se proponen y cuyo punto de partida sería el trabajo que aquí presentamos.

Como ya se ha indicado, la primera tesis consiste en plantear que el elemento de bloqueo principal del desarrollo económico actual tiene *ante todo* causas *epistemológicas*. Y se la expone en el primer capítulo.

La integración de las apuestas y de los formalismos ligados a la entropía necesita enfoques territorializados, según los motivos expuestos precedentemente, el desafío siendo entonces el paso de los niveles micro-económicos a los niveles macroeconómicos atravesando los estratos meso-económicos regionales y sectoriales. Las dinámicas territoriales y urbanas, por una parte, y por la otra las especificidades de las economías contributivas que valorizan el trabajo y desproletarizan los empleos, constituyen los propósitos de los capítulos dos y tres.

El método de investigación contributiva, que se inspira en parte en lo que el artista alemán Joseph Beuys había llamado la “escultura social” está expuesto en el capítulo cuatro. Tal y como se la propone aquí, es decir en el marco de un proceder experimental puesto en funcionamiento a escala mundial, requiere la constitución de una institución científica que debería ser el punto de partida de una Internación, como se expone en el capítulo cinco.

Una tal práctica de investigación experimental que es al mismo tiempo teórica y contributiva necesita instrumentos de deliberación, de cooperación y de intercambio para los que se requiere nuevas prácticas en la concepción informática, en la ingeniería y en el diseño. Supone una recualificación de las cuestiones llamadas éticas, por una parte, volviendo a arrancar de la noción de *ethos* —es decir también de localidad— y por otra parte volviendo a calificar a esta en el contexto global que se ha vuelto tecnosférico. En los capítulos seis y siete se exponen estos análisis.

El desafío del cambio climático está claramente identificado, calificado y cuantificado como la cuestión del metabolismo del carbono en una sociedad basada en la tecnología termodinámica que fue bien al comienzo y por excelencia la máquina de vapor, a partir del estudio de la cual aparecerá la teoría termodinámica. La cuestión de las tecnologías del silicio —que se han vuelto en nuestros días a la vez competidores de los empleados proletarizados y de los dispositivos de decisión automatizada— es sin embargo igualmente crucial en la travesía o el salto de los límites del Antropoceno.

Desde comienzos del siglo XXI, y en el contexto de la guerra comercial, con los esmárfones y las redes llamadas sociales, estas tecnologías del silicio han sido además socializadas en el sentido de una explotación sistémicamente adictiva de los circuitos dopaminérgicos de la recompensa. Los capítulos ocho y nueve exponen estos combates, que constituyen las bases fundamentales de una *política de la desintoxicación* que estaría fundada en una desproletarización que anude nuevas relaciones con esos dispositivos exosomáticos tan tóxicos en los que se han convertido las tecnologías del carbono y del silicio; habrá que reorientarlos hacia prácticas económicas curativas.

13. Cuestiones y problemas aporéticos de la localidad

Al introducir la propuesta de una lucha contra la antropía, hemos subrayado el carácter irreductible de la localidad. Ésta, en el caso de la forma exosomática de la vida, puede sin embargo ella misma volverse tóxica; dado que los órganos exosomáticos son irreductiblemente bivalentes, ellos pueden lesionar a los que, individual y colectivamente, sufren sus efectos entrópicos, y toda situación de crisis procede de cerca o de lejos de un tal “desajuste” en el que el “*pharmakon*” exosomático

puede invertir su signo, y volverse “veneno” antes que “remedio”. Entonces, la localidad tiende a retractarse y a encerrarse, es decir a declinar.

En cuanto a la posible toxicidad de los órganos en principio benéficos, estos comienzos del siglo XXI se presentan como una verdadera acumulación de tales inversiones de signos por las que el remedio se revela de súbito estar envenenado. Bajo todos los aspectos, la era Antropoceno aparece precisamente como una tal inversión, a escala del planeta entero, y hoy se siente claramente a qué punto tales inversiones pueden ser portadoras de violencia.

Y la mayor parte del tiempo es tanto más el caso en cuanto que un dispositivo exosomático que se había instalado más o menos positivamente invierte su signo, las víctimas de esta bivalencia se giran hacia otra víctima, llamada “expiatoria”: un “*pharmakos*” (Stiegler, 2013), como dicen los griegos de la antigüedad y las Escrituras del monoteísmo, es decir un chivo expiatorio. La localidad se constituye entonces esencialmente como una sintomatología de la exclusión.

Es por esto que con frecuencia en nuestros días la localidad (dado que se vive de alguna manera por defecto) es reivindicada como afirmación identitaria, cerrada y estéril; el chivo expiatorio permite así que se disimulen los cuestionamientos que necesitaría una verdadera revalorización de las localidades fundamentadas en el reparto y el intercambio de saberes nuevos, que inauguran una nueva relación con las tecnologías y, más generalmente, con el *medio* que allí se forma (medio exosomático que Daniel Ross llama *infra* un elemento). La localidad se vuelve entonces la proyección fantasmática de una identidad dada y no el proceso de una identificación siempre abierta, que permanece por venir, y adoptiva, es decir: que metaboliza su alteridad.

Una localidad no es una identidad. Muy por el contrario, es un proceso de alteración constituida de localidades más restringidas y múltiples, e incluida en localidades más vastas. La cuestión fundamental es la del metabolismo que es la localidad en tanto que proceso negantrópico, comprendida a su nivel más elevado, como biosfera en totalidad, de acá en adelante vuelta tecnosfera.

El metabolismo por el que las localidades entran en relación e intercambian alteridades es la economía que no es reductible al intercambio de bienes de subsistencia o de consumo, y que constituye siempre lo que Paul Valéry llamaba una economía política del valor espíritu (Valéry, 2012), nivel este el más sublimado de lo que Freud llamaba más generalmente la economía libidinal (1992). Esta economía está condicionada en sus formas por las configuraciones históricas del proceso exosomático.

El proceso de exosomatización es el que sin cesar *desorienta* la forma de vida exosomática. Inicialmente, al comienzo y ante todo, la localidad es el *tener lugar*

del que emerge una orientación, es decir un sentido; una finalidad surge de un punto de vista compartido por una comunidad, que constituye así un saber, o más bien un haz de saberes, siempre ya a punto de difractar en dirección a un porvenir diversamente abierto.

Un tal punto de vista es un potencial de bifurcación, es decir de emergencia de una diferencia como lugar, donde se produce un desajuste en relación con la materia que es siempre la metabolización, que engendra una dimensionalidad a la vez singular y colectiva. La localidad así concebida es el motor de la diferencia misma; no está constituida por su identidad (no tiene una, surge de la falta de origen que golpea —y como misterio³⁹— a la exomatización), sino por su potencial de diferenciación.

Esto es verdad de las localidades de todas las épocas y de todas las regiones del mundo. El hecho de que los baruya se hayan organizado en tribus que pertenecen ellas mismas a una etnia, tribu que alberga ella misma clanes (Godelier, 2010), significa que es en el *diferencial que constituyen esas escalas de localidad* donde pueden surgir procesos de individuación locales; al estar esas diferentes escalas cosmológicamente inscritas en las localidades que superan la etnia, este rebasamiento será siempre el objeto de lo que acá llamamos la noesis como noodiversidad. Dicho de otro modo: la localidad se expresa siempre en puntos de vista ellos mismos locales con respecto al proceso de unificación que ella forma.

La localidad es pues *relacional* y funciona como el lugar de activación de otra dimensión en un campo, que es a su vez el producto de otro diferencial producido por otra localidad sobre otra dimensión del campo. La diferencia es primera, es decir que está primordialmente ligada a otra diferencia más bien que a la existencia de una identidad pre-constituida.

La revaluación de las localidades así concebidas como fuentes de negantropía y de anti-antropía (de procesos metaestabilizados bajo forma de estructuras sociales y de singularidades emergentes siempre capaces de cuestionar todo orden constituido) necesita repensar el cálculo automático y los algoritmos sobre nuevas bases informáticas teóricas —de los que se han esbozado los principios más generales en el capítulo sexto— y como *tecnodiversidad constitutiva de cosmotécnicas*⁴⁰.

³⁹ Lo que aquí llamamos misterio, que hace eco a los "misterios de Eleusis", es lo que, bajo diversos nombres —entre los cuales la bifurcación mística tal y como en Bergson se articula a la mecánica, y como "fundamento místico de la autoridad"— sigue siendo incalculable y por ello improbable e improgramable, lo que Rainer Maria Rilke o Gilles Deleuze llaman (diferentemente) lo abierto.

⁴⁰ Aquí se debe entablar un diálogo con la mesología, de Augustin Berque (2014).

La actual generación automática de relaciones entre individuos psíquicos conduce —a través de lo que se llama el *user profiling*, las *eco cámaras* y el *nudging*— literalmente a aniquilar esas localidades psíquicas que son los individuos mismos, que se encuentran así reemplazados por lo que Félix Guattari había llamado *dividuales*, en el sentido en que son estadísticamente extractos de los *patterns* sobre el modo en que Robert Musil prefiguraba ya de alguna manera en *el Hombre sin atributos*, mientras que en Italia, Alemania y Japón se preparaba una catástrofe.

Aquí son los saberes en tanto que memorias (conjuntos de retenciones colectivas y de protensiones colectivas) las que quedan gravemente comprometidas por el *perfil de usuario*, las *eco cámaras* y el *empuje*; es así como la sociedad se vuelve sistémicamente *amnésica*. No se trata sin embargo que predicar la protección de una memoria individual o colectiva “auténtica” que estaría mantenida a distancia y al abrigo del cálculo; la apuesta es la socialización negantrópica y anti-antrópica de la retención artificial que, que como exosomatización constituye toda forma de sociedad, como *tótem*, tal como lo considera Émil Durkheim⁴¹, o como *obra* en el sentido de Ignace Meyerson⁴², la retención digital debiendo ser teorizada a nuevos costos con mira a ponerla al servicio de la metabolización de las localidades, y no de su abstracción puramente computacional y extractiva.

Es en este sentido que los IGEC, como instituciones de la economía contributiva se asientan ante todo en plataformas deliberativas constitutivas, que parten del nivel local, y a partir de proyectos que forman estructuras de intercambios micro-reticulares, hacia estructuras de intercambios macro-reticulares.

14. El porvenir según Bergson

Confrontados a los desafíos mortales y apocalípticos en el sentido estricto del fin de la era Antropoceno anunciado por la comunidad científica en su inmensa mayoría, los seres humanos deben reconstituir saberes que re-descubran saberes antiguos, por no decir ancestrales, y producir con ellos saberes nuevos en todos los dominios. Inventividad, creatividad y descubrimiento son en la actualidad y como siempre los únicos garantes del porvenir de la humanidad, y más generalmente de la vida.

La búsqueda contributiva plantean que todos pueden y deben tomar parte en una tal producción de riquezas nuevas, y la economía contributiva plantea que todo esto necesita un cambio macro-económico, razonado, experimentado

⁴¹ Cfr. la Introducción. “Objetivo de la investigación: sociología religiosa y teoría del conocimiento”, de Émile Durkheim, en *Las formas elementales de la vida religiosa* (2012).

⁴² Y en este punto necesitaremos regresar sobre el *Fúdo* de Watsuji Tetsuro y sobre la interpretación que de él propone Berque.

y deliberado, fundado en una apreciación del conjunto de los trabajos científicos, al servicio de una nueva racionalidad económica que combata la antropía y abra una edad fundamentada en la cooperación y la paz económica, más bien que en una destrucción que para nada es "creativa"; la era Antropoceno es la revelación del carácter ante todo destructor de la "destrucción creadora" que describe al capitalismo consumistas según Joseph Schumpeter.

Si la inventividad, la creatividad y el descubrimiento son siempre los únicos garantes del porvenir, lo que cambia en el presente y desorienta al respecto es el hecho de que una economía global, de una eficacia extraordinaria, que ha permitido alimentar, vestir y alojar a miles de millones de habitantes, más o menos mal, revela poseer *también* una tal toxicidad por fuera de lo común, a tal punto que amenaza ponerle fin a lo que Toynbee llamaba "la gran aventura de la humanidad".

Aquí vamos a releer y a sacar sus lecciones, tres pequeñas frases completamente extraordinarias —y extra-lúcidas— que fueron publicadas por Henri Bergson en 1932:

La humanidad gime medio aplastada bajo el peso de los progresos que ha hecho. No tiene la suficiente conciencia de que de ella depende su propio porvenir. A ella corresponde ver si por lo pronto quiere seguir viviendo. (Bergson, 1962)

Anexo 1

Llamado de la asociación de los amigos de la generación Thunberg

<https://blogs.mediapart.fr/les-amis-de-la-generation-thunberg/blog>

Greta Thunberg llama a los adultos a que asuman sus responsabilidades. Y al hacerlo plante el problema de una especie de generalización de la irresponsabilidad que parece imponerse por diversas vías, y en gran parte del mundo, por no decir en el mundo entero.

Las causas de este estado de hecho son numerosas e interpretadas de diversas maneras. Sin embargo, no podemos dudar que las relaciones intergeneracionales, que parecen ellas mismas ser cuestionadas fundamentalmente por las evoluciones más recientes de las sociedades industriales, participan de forma esencial en este grandísimo malestar en las civilizaciones.

Este estado de hecho le plantea a los padres, y más generalmente a los educadores, inmensos problemas, mientras que las generaciones más jóvenes se encuentran por ello muy gravemente afectadas, tanto más cuanto que su porvenir está mucho más cuestionado que el de sus ascendientes, situación que

conduce a veces a un sentimiento de abandono que puede volverse ruinoso, e incluso mortal.

Hemos escuchado los diversos llamados de Greta Thunberg, y los llamados que ella ha suscitado por todas partes en el mundo en su generaci3n, especialmente a trav3s de Youth for Climate, y queremos responderle a Greta Thunberg como queremos responderle a los movimientos que ella ha suscitado. Hemos tomado por consiguiente la iniciativa de crear la asociaci3n de los amigos de la generaci3n Thunberg para contribuir al establecimiento de un di3logo entre las generaciones apoy3ndonos para ello ante todo en los trabajos de las autoridades cient3ficas.

No se trata de realizar mítines p3blicos y mediatizados, sino de crear all3 donde sea posible y esperado, grupos de trabajo que traten cuestiones bien circunscritas, documentadas por adelantado, con miras a producir, a partir de esos trabajos, *memoranda* que ser3n publicados cuando los participantes de esos grupos de trabajo consideren que lo merecen.

Frente al debilitamiento factual de la responsabilidad, Greta Thunberg y *Youth for Climate* invocan ante todo la racionalidad. Nada es m3s precioso, y debemos pues animarlos.

Miembros fundadores

Yves Citton, profesor de literatura, Universidad Par3s VIII

Victor Chaix, estudiante, periodista independiente y miembro de Extinction Rebellion (UK).

Michel Deguy, escritor, fil3sofo

Hidetaka Ishida, profesor de filosof3a, Universidad Todai

Jean-Marie Le Cl3zio, escritor, Universidad de Nanjing

Susanna Lindberg, fil3sofa, Universidad de Helsinki

Giuseppe Longo, matem3tico, Escuela Normal Superior de Par3s

Virgile Mouquet, estudiante de geograf3a, Universidad de Burdeos Michel de Montaigne y miembro de Youth For Climate Bourdeaux

Hans Ulrich Obrist, curador, director de la Serpentine Gallery

St3phane Paoli, periodista

Saskia Sassen, sociólogo y urbanista, Universidad de Columbia, London School of Economics

Richard Sennett, sociólogo, New York University, London School of Economics

Carlos Sonnenschein, médico, biólogo, Instituto de Estudios Avanzados de Nantes, Tufts University

Ana Soto, bióloga, Tufts University, Escuela Normal Superior

Bernard Stiegler, filósofo, Instituto de Investigación y de Innovación & Université de Nanjing

Yann Toma, artista, Universidad de París I

Marie Chollat-namy, candidata a doctora en cancerología de la Universidad París-Saclay, miembro de Extinction Rebellion, París Centro

Esther Martin, estudiante de undécimo del Liceo Richelieu Rueil-Malmaison y miembro de Youth For Climate París-IDF

Referencias

- Bergson, H. (1962). *Las dos fuentes de la moral y de la religión* (M. González Fernández, trad.). Editorial Sudamericana.
- Berque, A. (2014). *La mésologie, pourquoi et pourquoi faire ?* Paris OUEST.
- Canguilhem, G. (1976). *El conocimiento de la vida*. Anagrama.
- Crawford, M. B. (2009). *Shop Class as Soulcraft. An Inquiry Into the Value of Work*. Penguin Publishing Group.
- Darwin, C. (2004). *El origen de las especies*. LibrosEnRed. <https://archive.org/details/1.elorigendelasespeciesbycharlesdarwin/mode/2up>
- Delattre, B. (2019). *L'EPS au défi de l'individuation : recherches sur la contribution de la matrice de l'individuation psychique et collective à la discipline scolaire "Education Physique et Sportive"* [tesis doctoral, Normandie Université]. Hal theses. <https://theses.hal.science/tel-02366264>
- Djaiz, D. (2019). *Slow démocratie. Comment maîtriser la mondialisation et reprendre notre destin en main*. Allary Éditions.
- Durkheim, E. (2012). *Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia (y otros escritos sobre religión y conocimiento)*. Fondo de Cultura Económica.
- Einstein, A. (2014). *El mundo como yo lo veo*. Ediciones Brontes.
- Freud, S. (1992). El yo y el ello (1923). En J. Strachey, A. Freud, A. Strachey y A. Tyson (comps.), *Obras completas. Sigmund Freud. Volumen 19 (1923-25). El yo y el ello y otras obras* (pp. 1-66; J. L. Etcheverry, trad.). Amorrortu Editores.
- Georgescu-Roegen, N. (1996). *La Ley de la Entropía y el proceso económico*. Argentina.

- Godelier, M. (2010). *Métamorphoses de la parenté*. Flammarion.
- Grupo Intergubernamental de Expertos Sobre el Cambio Climático (IPCC). (2014). *Cambio climático 2014. Informe de síntesis*. https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/02/SYR_AR5_FINAL_full_es.pdf
- Guterres, A. (2019, 24 de enero). *António Guterres: Read the UN Secretary-General's Davos address in full*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2019/01/these-are-the-global-priorities-and-risks-for-the-future-according-to-antonio-guterres/>
- Hatchuel, A., Favereau, O. y Aggeri, F. (2013). *L'activité marchande sans le marché ?*. Colloque de Cerisy. Presses des Mines.
- Hunyadi, M. (2015). *La tiranía de los modos de vida. Sobre la paradoja moral de nuestro tiempo*. Cátedra.
- Internation. (s. f.). *Internation*. Consultado el 14 de enero de 2021. <https://internation.world/>
- Kant, E. (2005). *Crítica de la razón pura* (P. Ribas, trad.). Taurus.
- Kant, E. (2018). *Reflexionen Kants zur Kritischen Philosophie, Vol. 1: Aus Kants Handschriftlichen Aufzeichnungen; Erstes Heft, Reflexionen zur Anthropologie*. Forgotten Books.
- Klein, N. (2017). *Decir no no basta. Contra las nuevas políticas del shock por el mundo que queremos* (I. Villaro y A. Pedrero, trads.) Paidós.
- Lotka, A. (1945). The Law of Evolution as a Maximal Principle. *Human Biology*, 17(3), 167-194. <https://www.jstor.org/stable/41447607>
- Magnaghi, A. (2011). *El proyecto local. Hacia una consciencia del lugar*. Iniciativa Digital Politècnica. Publicacions Acadèmiques UPC. <http://hdl.handle.net/2099.3/36664>
- Matthiessen, P. (2002). *Los silencios de África*. Península.
- Mauss, M. (1920/2018). *La Nation ou le sens du social*. Presses Universitaires de France.
- Meadows, D., Meadows, L., Randers, J. y Behrens III, W. W. (1972). *Los límites del crecimiento*. Fondo de Cultura Económica. <https://s81c843597189ba68.jimcontent.com/download/version/1660789173/module/9819046665/name/Los-Limites-Del-Crecimiento.pdf>
- Midi onze. (2013). *Totnes, ville en transition : entretien avec Rob Hopkins* [video]. dailymotion. <https://www.dailymotion.com/video/xxoc9a>
- Passet, R. (1979). *L'Économique et le vivant*. Payot.
- Pène, S., Thieulin, B., Pa, S y Bonnet, Y. (2014, octubre). *Jules Ferry 3.0. Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique*. Conseil National du Numérique. <https://www.vie-publique.fr/rapport/34357-jules-ferry-30-batir-une-ecole-creative-et-juste-dans-un-monde-numeri>
- Pfaltz, J. L. (2012). Entropy in social networks. *arXiv preprint arXiv:1212.2917*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1212.2917>
- Ripple, W., Wolf, C., Newsome, T. M., Galetti, M., Alagmir, M. Crist, E. Mahmoud, M. I., Laurance W. F. ... 15364 firmantes de 184 países. (2017). World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice. *BioScience*, 67(12), 1026-1028. <https://doi.org/10.1093/biosci/bix125>
- Sassen, S. (2012). *Una sociología de la globalización* (Rodil, M. V., trad.). Katz. Editores.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de la cooperación*. Anagrama.
- Sennett, R. (2018). *El artesano*. Anagrama.

- Serpentine. (2018). *Live. Work Marathon*. <https://www.serpentinegalleries.org/whats-on/work-marathon/>
- Sterelny, K. (2012). *The Evolved Apprentice. How Evolution Made Humans Unique*. The MIT Press.
- Stiegler, B. (2013). *Pharmacologie du Front national suivi du Vocabulaire d'Ars Industrialis*. Flammarion.
- Stiegler, B. (2015). *La Société automatique: 1. L'Avenir du travail*. Fayard.
- Stiegler, B. (2019). L'ergon dans l'ère Anthropocène et la nouvelle question de la richesse. En A. Supiot (coord.), *Le travail au XXI^e siècle*. Atelier.
- Stiegler, B. (2020). *Qu'appelle-t-on Panser ? 2. La leçon de Greta Thunberg*. Liens Libèrent.
- Stiegler, B. (dir.) y Collectif International, (2020). *Bifurquer. « il n'y a pas d'alternative »*. Les Liens qui Libèrent.
- Supiot, A. (2015). *La Gouvernance par les nombres*. Fayard.
- Supiot, A. (2019). *Le travail au XXI^e siècle*. Atelier.
- Territoire Apprenant Contributif. (s. f.). Consultado el 30 de marzo de 2023. <https://recherchecontributive.org/>
- Tomasello, M. (2014). *A Natural History of Human Thinking*. Harvard University Press.
- Toynbee, A. J. (1985). *La gran aventura de la humanidad*. Emecé.
- Valéry, P. (2012). *Miradas al mundo actual*. RBA libros.
- Vernadsky, W. (1997). *La Biosfera*. Argentaria/Visor.
- Vernant, J. P. (1983). *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*. Ariel.
- Viveiros de Castro, E. (2010). *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología postestructural*. Katz Editores.
- Weber, M. (2008). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Prometeo.
- Wikipedia. (s. f.). *Anthropocène*. Consultado el 30 de marzo de 2023. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Anthropoc%C3%A8ne>
- Wikipedia. (s. f.b). *Alabanza del carburador*. https://es.frwiki.wiki/wiki/%C3%89loge_du_carburateur
- Winnicott, D. (1983). *Realidad y Juego*. Gedisa.
- Youth for Climate. (2020). *Youth for Climate France. La jeunesse engagée por le climat. #FridaysForFuture*. <https://youthforclimate.fr/>

El éxtasis filososal en la obra de Rabelais*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a14>

Colette Quesnel

Traducción del francés al español de Rodrigo Zapata Cano

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

jose.zapata@udea.edu.co

La obra de François Rabelais le concede una gran importancia al cuerpo, el cual es capaz de engullir prodigiosas cantidades de alimento y comunicarle claramente al lector todo lo que puede producir y arrojar. Este mismo cuerpo y estos mismos personajes expresan, en el discurso rabelesiano, algunos valores científicos renacentistas e incluso filosóficos. En los libros de Rabelais el cuerpo y la ciencia se conjugan y logran hacer la demostración de una perspectiva filosófica contemporánea. Es el caso de los éxtasis¹. No el éxtasis religioso sino el éxtasis en tanto que salida de sí, el *ex-stasis*, salida temporal del alma del cuerpo que corresponde a la filosofía neoplatónica del Renacimiento y que depende también de la medicina. Estas dos ciencias son concomitantes en la época de la redacción rabelesiana. Así, medicina y filosofía se vuelven en nuestro autor los espejos del cuerpo y el alma del hombre. Se debe precisar que Rabelais, en su obra, usa también preceptos cristianos, aristotélicos, estoicos o también epicúreos, para solo nombrar estos. Rabelais no es una excepción del sincretismo de su época.

Se encuentra en la *Théologie platonicienne*² de Marsilio Ficino una nomenclatura de estas salidas temporales del alma del cuerpo. Sin pretender establecer las fuentes de Ficino de las formas de los éxtasis en la obra de Rabelais o de extraer de allí la influencia de Ficino³, podemos considerar a este último como

* Cómo citar: Quesnel, C. (2023). El éxtasis filososal en la obra de Rabelais (R. Zapata, trad.). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 333-341. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a14>

Referencia del texto original: Quesnel, C. (1999). L'extase philosophale dans l'oeuvre de Rabelais. Em L. P. Bordeleau y S. Charles (eds.), *Corps et science enjeux culturels et philosophiques* (pp. 77-86). Liber.

Agradecemos a la editorial Liber poner a disposición el libro en francés y permitir la publicación en español del capítulo de Colette Quesnel.

Recibido: 25 de octubre de 2022.

Aprobado: 28 de enero de 2023.

¹ Véase nuestra tesis, Quesnel (1995).

² Nuestras referencias proceden de Ficino, M. (1964; 1970), texto determinado y traducido por Raymond Marcel.

³ El artículo de Levi, A. H. T. (1984) está centrado en la problemática de la utilización del nivel de lenguaje demótico de Rabelais que trataría, ocultándolas, de las nuevas nociones teológicas de la época en relación con el libre albedrío.

un testimonio valioso con sus enunciados que corresponden a los cánones de la medicina neoplatónica de la época. Las teorías de Ficino presentan puntos comunes con los textos de los éxtasis rabelesianos. Rabelais no es un teórico, son las almas de sus personajes las que abandonan temporalmente su cuerpo.

Los éxtasis descritos por Ficino se pueden desencadenar por agentes vinculados con la condición humana o por acciones del alma por fuera de todas las consideraciones materiales. De este modo, Ficino une el afecto y el entendimiento, concediéndole un carácter elevado a las afecciones humanas. Esta división permite el desarrollo de una tipología binaria de las afecciones susceptibles de realizar esta metamorfosis del hombre, que son las de la *phantasia* (*ab affectibus phantasiae*) y las de la razón (*ab affectibus rationis*) (Ficino, 1964). Los éxtasis rabelesianos que derivan de las afecciones de la *phantasia* tienen como agentes la admiración, el miedo, la cólera, el dolor interior, el amor, la locura clínica, la locura del mundo de origen paulino, la alegría y la risa. Estos agentes extáticos se hallan en la *Théologie* de Ficino con excepción de la risa. Los éxtasis que dependen de las acciones del alma son los éxtasis clásicos de la profecía, la poesía, el ritual sagrado y la filosofía (Platón, 1988), descritos en la *Théologie* de Ficino y que son experimentados por los personajes de Rabelais.

El éxtasis filosófico, del cual se tratará aquí, procede de los movimientos circulares de ascensos y descensos del alma y cuya última etapa se encuentra en la metafísica que realiza la comunicación con Dios. En sus *Laus Philosophiae*, Ficino describe el ascenso filosófico del alma. La moral constituye allí la primera fase purificadora. La física participa aquí desplazando hacia arriba lo que está abajo. Las matemáticas llevan al filósofo hacia las esferas celestes. La última etapa del ascenso está en la metafísica que realiza la comunión con Dios. Así, el éxtasis filosófico se inscribe en un proceso de purificaciones⁴ que realiza una transición gradual que lleva siempre más arriba. Las sucesivas metamorfosis del filósofo lo unen finalmente con Dios (Kristeller, 1965, p. 55; 1943, p. 222-303).

En la mayoría de los humanistas, el éxtasis otorgado por la filosofía está en la cima de la jerarquía de los éxtasis y está vinculado con el conocimiento y el amor. La teoría de Ficino del conocimiento en relación con el éxtasis filosófico reúne el principio divino y las Ideas. Y, según la expresión de los estoicos, el éxtasis está asociado a la *meditatio mortis*. El *raptus* producido por la filosofía produce la apariencia de muerte⁵.

Rabelais le confía al médico Rondibilis la descripción de un personaje estu-
dioso que experimenta el éxtasis filosófico:

⁴ En lo que respecta a la purificación del alma en Ficino, véase (Kristeller, 1943, p. 217).

⁵ Platón escribe que Sócrates dice que el alma que filosofa, en el sentido exacto del término, se ejercita para morir, véase Platón (1988).

Que así es, contemple la forma de un hombre atento en algún estudio: verá en él todas las arterias del cerebro tensas como la cuerda de una ballesta para darle con facilidad suficientes espíritus para llenar los ventrículos del sentido común, de la imaginación y la aprehensión, el raciocinio y la resolución, la memoria y la recordación, y ágilmente correr de uno al otro por los conductos manifiestos en anatomía sobre el fin de la red admirable. [...] De modo que, en este personaje estudioso, verá suspendidas todas las facultades naturales y cesar todos los sentidos exteriores, en resumen, creará que no está vivo, como fuera de sí y abstraído por el éxtasis, y dirá que Sócrates no abusaba del término cuando decía que la filosofía no era otra cosa que meditación sobre la muerte. (Rabelais, 1973, pp. 485-486)

En este pasaje, Rabelais asocia la medicina y la filosofía, señala los síntomas observables en el sujeto extasiado y termina su descripción con el principio estoico de la *meditatio mortis*. Su descripción es científica. El alma del sujeto ya no dirige su cuerpo y el estudio y la adquisición de conocimientos es filosofía. Rondibilis describe una *filo-teoría* que hace del estudio “la actividad filosofante” (De La Garanderie, 1976) que lleva a la experiencia divina. La filosofía es meditación, reflexión y se alimenta del estudio.

En el ejemplo del estudioso personaje, Rondibilis continúa para decir que Demócrito ha elegido cegarse con el fin de estar más disponible para la experiencia extática filosófica⁶. “Por ventura es por lo que Demócrito se ciega, menos estimando la pérdida de su vista que la disminución de sus contemplaciones, las cuales sentía interrumpidas por el extravío de los ojos” (Rabelais, 1973, p. 486).

La vista, vía rápida y segura del amor en el platonismo y en los neoplatónicos, se ve suprimida con el fin de hacer el alma más disponible para la reflexión interior y la filosofía (Platón, 1988), que puede fusionar el hombre y lo divino. Así pues, el amor ciego sería el más eficaz para alcanzar la elevación suprema del alma, mientras que la adquisición de conocimientos monopoliza el conjunto de las actividades del alma.

Cuando Rondibilis explica el éxtasis filosófico del personaje estudioso, divulga una equivalencia entre la filosofía y el amor como agentes extáticos. En efecto, entre sus *exempla* cita las Musas cuyas actividades intelectuales deleitan a Cupido:

Cupido, algunas veces interrogado por su madre Venus acerca de por qué no asediaba a las Musas, respondió que las encontraba tan bellas, puras, púdicas y continuamente ocupadas, una en la contemplación de los astros, otra en la cálculo de los números, otra en la dimensión de los cuerpos geométricos, otra en la invención retórica, otra en la composición poética, otra en la composición de música que, acercándose a estas, aflojaba el arco, cerraba el carcaj y apagaba su antorcha por vergüenza y temor de molestarlas. (Rabelais, 1973, p. 486)

⁶ El *exemplum* de Demócrito que se ciega también es dado por Ficino como prueba de la superioridad del éxtasis filosófico (Ficino, 1964, p. 202).

Las Musas, fuentes de inspiración, bellas, elegantes, honestas y castas practican la astrología, las matemáticas, la geometría, la invención retórica, la composición poética, la música, tanto y tan bien que Amor las contempla en la impotencia de realizar las acciones que habitualmente lo caracterizan. Cupido se metamorfosea en figura del amor por el conocimiento. En silencio, incapaz de pasar a la acción, está encantado por las Musas que practican las artes liberales del *trivium* y el *quadrivium*. El Amor experimenta el éxtasis filosofal. Rabelais superpone el Amor y la filosofía en tanto que agentes extáticos⁷.

A continuación, la descripción rabelesiana pone el acento sobre la mirada interior del amor celeste. Cuando Cupido retira la venda que le cubre los ojos, el amor ciego empieza a ver⁸, contempla en sí mismo:

Luego, se quitaba la venda de sus ojos para verlas más claramente de frente y escuchar sus placenteros cantos y odas poéticas. Allí disfrutaba del mayor placer del mundo: de tal modo que, a menudo, se sentía muy deleitado por sus bellezas y buenas gracias y se dormía con la armonía. (Rabelais, 1973, p. 486)

Ver las Musas de frente solo es posible por el repliegue sobre sí mismo. En estas condiciones, el sujeto es "poseído" por estas y el cuerpo es disminuido. Al convertir el Amor en un enamorado de las Musas por medio de sus actividades intelectuales, Rabelais establece la equivalencia entre el Amor celeste y el estudio. Superpone el éxtasis amoroso y el filosofal.

El gesto rabelesiano crea también una igualdad entre el estudio y la acción. Rabelais le da a la experimentación un papel que permite la adquisición de conocimientos. En realidad, la búsqueda de los personajes es en sí misma trabajo de filosofía. Unidos en el deseo de acercarse a una verdad y tocar el conocimiento, los personajes actúan y experimentan. En el *Cuarto Libro*, Pantagruel enumera los objetivos del desplazamiento de toda la banda:

Una única causa los había puesto en el mar, a saber, el estudioso deseo de ver, aprender, conocer, visitar el oráculo de Bacbuc⁹ y obtener la palabra de la Botella sobre algunas dificultades propuestas por alguno de la compañía. Sin embargo, no ocurrió sin gran aflicción y peligro evidente de naufragio. (Rabelais, 1973, p.653)

Todos están preparados para afrontar los riesgos de la aventura del Conocimiento. El objetivo del viaje es claro: se quiere ver, aprender, conocer, visitar el oráculo de Bacbuc y saber la palabra de la Botella.

⁷ Ficino también establece esta correspondencia entre el amor y la filosofía (Quesnel, 1995, pp. 27-28) y confirma este desbordamiento: "En efecto, las epístolas doctrinales, como el Comentario tardío del Fedro, extienden la tensión del amor a toda la vida del espíritu" (Chastel, 1954, p. 130).

⁸ Sobre las representaciones del amor ciego, se tendrá interés en consultar, entre otros, (Wind, 1992, pp. 67-94). Se podrá consultar también el bello libro de Joukovsky (1969).

⁹ Bacbuc es botella en hebreo (n. del t.).

Los personajes no encontraron la tan deseada palabra en el transcurso de los cuatro libros publicados durante la vida de Rabelais. Solo en el quinto libro los compañeros encontraron la palabra de la Botella. Este último libro publicado en 1556, después de la muerte del autor, ha planteado el problema de su autenticidad. No obstante, los trabajos de Mireille Huchon (1981) establecen que esta obra estaría constituida por capítulos expurgados del *Tercer Libro* y del *Cuarto Libro*, con excepción del capítulo de los Apedeftes.

Es elocuente la coherencia en la estrategia textual que se relaciona con los fenómenos extáticos, del *Pantagruel* hasta el *Quinto Libro*. Esta coherencia sobrepasa la explotación del tema de los éxtasis (Masters, 1969, pp. 100-109)¹⁰. Depende de un proceso de escritura en el que la exposición de un saber científico sustenta el trabajo filosófico del autor. El examen de las ocurrencias extáticas evidencia una conformidad teórica. Esta cohesión enuncia los datos tanto médicos como metafísicos que se relacionan con el fenómeno extático.

No obstante, cuando los compañeros encuentran por fin, en el *Quinto Libro*, lo que tanto han buscado, y al precio de muchas y difíciles experiencias, el descubrimiento engendra series de furores colectivos. La palabra de la divina Bacbuc, tan buscada por la tripulación, expone la conjugación del éxtasis filosófico y amoroso.

La “mitología” de Rabelais termina en una explosión de éxtasis en la que la revelación filosófica desencadena un delirio poético colectivo. Ahora bien, la filosofía en los eruditos del siglo XVI puede ser un “saber poseído por el poeta y realizado en la ‘invención’” (Demonet-Launay, 1988, p. 897).

Antes de recibir la revelación de Bacbuc, la banda de Pantagruel ha sido sometida a una serie de experiencias donde los éxtasis se suceden.

En efecto, la Pontífice se les presenta a los compañeros mientras que todos ya están en éxtasis provocado por el templo y la lámpara. “Consideramos en éxtasis este templo mirífico y la memorable lámpara, se ofrece a nosotros la Pontífice Bacbuc con su compañía, con la cara alegre y sonriente” (Rabelais, 1973, p. 897).

Los agentes extáticos en cuestión no descansan en valores humanos. Las representaciones simbólicas hacen entrar a los personajes en éxtasis. El “estudioso deseo de ver y aprender” ha ubicado a los compañeros ante los objetos cuyo sentido anagógico han podido captar y ha provocado el éxtasis.

¹⁰ Masters se apoya en la unidad temática de la obra para reconocer la autenticidad del *Quinto Libro*. No contravertimos de ningún modo esta toma de posición, nuestro estudio del lugar común de los éxtasis solo puede agregar argumentos que ya existían.

Y la divina Bacbuc hace salir el carácter individual del conocimiento con la imagen del gusto cambiante del vino. Cada uno aprende como quiere y como puede ejercitando su imaginación como los judíos recogían el maná en el desierto¹¹:

Antaño un capitán judío, docto y valiente, conduciendo su pueblo por los desiertos en extrema hambre, imploró de los cielos el maná, el cual les era de tal gusto, por la imaginación, como antes realmente lo eran las viandas; aquí lo mismo, bebiendo de este licor mirífico, sentirán el gusto del vino como lo habían imaginado. Ahora bien, imaginen y beban. [...] una, dos y tres veces. De nuevo, cambiemos de imaginación, así cambiaremos de gusto, sabor o licor, como lo habían imaginado. En lo sucesivo, dirán que para Dios nada es imposible. (Rabelais, 1973, pp. 903-904).

La *imaginatio* participa en la filosofía y el conocimiento, que se absorbe verdaderamente, según los individuos. Panurgo saboreará un vino de Beaune, Hermano Juan un vino de Grecia y Pantagrúel beberá vinos de Mirevaux. El hombre saborea el Conocimiento según su imaginación y los caminos que conducen allí no son necesariamente los mismos.

El éxtasis filosófico, cuyo agente es el Conocimiento, le permite al hombre, en la medida de su aspiración y capacidades, volver a Dios. El Conocimiento engendra una sed de Dios siempre más grande y un deseo más intenso de unirse a él. No se trata para los bebedores de alinearse en una verdad única, sino más bien de seguirse a sí mismos. Esto implica que el bebedor se conoce a sí mismo. El Conocimiento tiene más de un rostro. El gusto variable del vino crea la elocuente figura del hombre que busca y encuentra. Todo saber tiene buen gusto, o mejor aún, el saber se metamorfosea en concierto con el bebedor y eleva su alma cada vez más. La experiencia y la maduración del saber llevan al hombre cada vez más cerca de lo divino. La enseñanza de Bacbuc se organiza en una progresión en la que circulan alusiones alegres, incluso juguetonas, formuladas según el *serio ludere* rabelésiano.

Después de haberle hecho cantar la oda de la Botella a Panurgo¹², Bacbuc arroja una sustancia no identificada en la fuente y el agua comienza a hervir. “Cuando se escuchó esta palabra: *Trinch*” (Saulnier, 1983, p. 294)¹³, Panurgo resiste evidentemente a la revelación de la divina Botella. Es el ruido que hacen las botellas de cristal cuando estallan cerca del fuego, piensa él. Sin embargo,

¹¹ Sabiduría 16, 21: “Y la sustancia que dabas manifestaba tu dulzura hacia tus niños y, acomodándose al gusto del que lo tomaba, se transformaba en lo que cada uno quería”. Notamos que Rabelais indica que el gusto del maná cambia según la imaginación, mientras que el texto moderno, lo mismo que la traducción francesa en su versión de 1578, certificada y aprobada por Estienne de la Barge en 1581, impresa en Léon Thibaud, en Lyon, 1605, menciona la voluntad: “Porque demostrabas tu sustancia y dulzura que tienes hacia los niños, y sirviendo a la voluntad de cada uno, se tornaba según la voluntad de cada uno”.

¹² La oda báquica se califica por el narrador como canto de los vendimiadores con bastones. Estos versos “figurados”, teniendo en cuenta su distribución, se reproducen en forma de botella.

¹³ “Es simplemente una incitación a la acción” (Saulnier, 1983, p. 294).

la palabra está acompañada de un aliento, de un *pneuma*. El contexto menciona que parece el vuelo de las abejas, el ruido que hace la flecha cuando se dispara la ballesta o el de una repentina y fuerte lluvia de verano. "Pruebe ese capítulo, trague esta bella glosa", dirá Bacbuc (Rabelais, 1973). El conocimiento alimenta al hombre, se integra en él, se incorpora, se bebe y se come. Pasa del cuerpo al alma: ambos son indisociables. Y Bacbuc le hace tragar a Panurgo el libro que tiene forma de breviario, pero que es un frasco lleno de vino de Falerne. La sacerdotisa del Saber continúa con su misión y le da caritativamente, como los compañeros siempre han actuado hacia él, explicaciones suplementarias: "*Trinch* es una palabra panonfea famosa y escuchada en todas las naciones y que para nosotros significa: Bebed" (Rabelais, 1973). Por último, agrega a su enunciado la superposición del Amor y el Conocimiento:

Todos los humanos nacen con un saco al cuello, necesitados por naturaleza y mendigos uno del otro. No hay rey tan poderoso bajo el cielo que pueda prescindir de los otros. No hay pobre tan arrogante que pueda prescindir del rico, [...] sed vosotros mismos los intérpretes de vuestra empresa. (Rabelais, 1973, p. 908)

Bacbuc presenta el amor de los hombres entre sí, la necesidad recíproca, la caridad sin la cual es imposible vivir. Este es el verdadero Conocimiento. La palabra de la revelación de la Botella, *Trinch*, vuelve a decir que el más importante saber consiste en estar presente en las necesidades del otro. El saber último descansa en la fusión del Amor y el Conocimiento. El amor parte de Dios para llegar al hombre y el movimiento amoroso se debe asegurar entre los hombres al mismo título que el Conocimiento.

Los miembros de la compañía han brindado, se han extasiado y cantado rimas juntos. El desbordamiento poético caracteriza el descubrimiento de la palabra de la Botella, el Conocimiento y el conocimiento de sí. El éxtasis poético festeja el éxtasis filosófico en un régimen amoroso. Bacbuc confirmará de nuevo la presencia del Conocimiento en el Amor para "satisfacer" al Hermano Juan antes de retirarse de los pantagruelistas:

Establecemos el bien soberano, no como tomar y recibir, sino en aumentar y dar, y nos sentimos felices, no si de otros tomamos y recibimos mucho, como casualmente decretan las sectas de vuestro mundo, sino si a otros aumentamos y damos mucho [...]. Pues todos los filósofos y sabios antiguos, para perfeccionar segura y agradablemente el camino del conocimiento divino y la caza de la sabiduría, han estimado dos cosas necesarias: la guía de Dios y la compañía del hombre. (Rabelais, 1973, pp. 915-917)

Bacbuc entrega su resumen. El amor y el Conocimiento conducen al cazador filósofo hacia Dios por fuera de los marcos religiosos. La banda de Pantagruel ha escuchado a la Profeta y la palabra de la divina Botella para extasiarse en coro con los agentes superpuestos. El objeto de la búsqueda rabelésiana se halla en

la alteridad. Esta última reside en la filosofía, el Conocimiento y el conocimiento de sí que resultan de la experiencia, la búsqueda activa y la acción.

El pantagruélico saber y la filosofía amorosa imbricados en la poesía están cubiertos con estallidos de risa. Rabelais integra su saber científico a su obra. El cuerpo, el alma y sus salidas, solo se agregan a sus propios problemas filosóficos. Rabelais junta Idea y Figura para trazar los contornos de valores invisibles. La obra de Rabelais es un gay saber antes de tiempo. El éxtasis filosófico valoriza el apetito por el saber, y aquel que es atraído por este o que experimenta en la acción, puede tocar a Dios. El conocimiento en sí es tan importante como el conocimiento de sí. Por último, el éxtasis filosófico en la obra de Rabelais defiende una forma de libertad: la que permite este acercamiento del alma con Dios por fuera de los requisitos intelectuales. El hombre se puede unir a lo divino según sus propias capacidades.

Comprender crea una experiencia alegre. Esta alegría posee intensidades variables y es subjetiva. Pero, la alegría de haber captado con el pensamiento está presente, cualquiera que sea el sujeto del conocimiento y el hombre: Pantagruel o Panurgo, Tamino o Papageno. La alegría que puede dar el conocimiento necesita el cuerpo para emprender el viaje que le permitirá alcanzarlo.

Referencias

- Bordeleau, L. P. y Charles, S. (1999). *Corps et science. Enjeux culturels et philosophiques*. Liber.
- Chastel, A. (1954). *Marsile Ficino et l'art*. Droz.
- De La Garanderie, M. (1976). Aristote et Platon devant Guillaume Budé. En M. J. C. Margolin (ed.), *Platon et Aristote à la Renaissance* (pp. 493-499). Vrin.
- Demonet-Launay, M. L. (1988). *XVI^e siècle. 1460-1610*. Bordas.
- Ficino, M. (1964). *Théologie platonicienne de l'immortalité des phénomènes*. Les Belles Lettres.
- Huchon, M. (1981). *Rabelais grammairien*. Droz.
- Joukovsky, F. (1969). *Le regard intérieur. Thèmes plotiniens chez quelques écrivains de la Renaissance française*. Nizet.
- Kristeller, P. O. (1943). *The philosophy of Marsilio Ficino*. Columbia University Press.
- Kristeller, P. O. (1985). *Huit philosophes de la renaissance italienne*. Droz.
- Levi, A. T. H. (1984). Rabelais and Ficino. En J. A. Coleman y C. M. Scollen Jimack (dir.), *Rabelais in Glasgow*. J.A. Coleman and C. M. Scollen-Jimack.
- Masters, G. M. (1969). *Rabelaisian Dialectic and the Platonic Hermetic Tradition*. State University of New York Press.
- Platón (1988). *Diálogos III*. Gredos.
- Quesnel, C. (1995). *François Rabelais et les extases*. Université de Montréal.

- Rabelais, F. (1973). *Oeuvres complètes*. Seuil. [Rabelais, F. (2011). *Gargantúa y Pantagruel* (Los cinco libros). Acantilado].
- Saulnier, V. L. (1983). 2. *Rabelais dans son enquête : étude sur le Quart et le Cinquième livre*. Société d'édition d'enseignement supérieur.
- Wind, E. (1992). *Mystères païens de la Renaissance*. Gallimard.

Historia de las representaciones del cuerpo Ejemplos de problemas políticos y culturales*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a15>

Georges Vigarello

Traducción del francés al español de **Rodrigo Zapata Cano**

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

jose.zapata@udea.edu.co

Los puntos de referencia dados a las formas, las eficacias o funcionamientos del cuerpo cambian con el tiempo. Sus representaciones se desplazan, hasta ser algunas veces perturbadas: por ejemplo, ya no son en la actualidad lo que eran antes, la supervivencia del peso corporal, la atención a las composiciones orgánicas, la jerarquía concedida a los sentidos físicos, los indicios de alerta al mal y los cánones estéticos. Se ha compuesto una imagen a la vez plural y global, una “imagen” en el sentido en que la entiende Denise Jodelet (1984, pp. 30-31) cuando habla de representación: “Actividad mental orientada hacia la práctica, principio que sirve de guía de acción concreta sobre los hombres y las cosas apuntando a la sistematización de saberes pragmáticos, y por la comunicación, agente de la creación de un universo consensual”. La representación (social en este caso) sería una manera de “organizar” interiormente lo real según puntos de referencia colectivos actuando sobre él, tanto como un modo de pensamiento cuya primera característica es ser conveniente e inmediatamente pragmático. Estudiada en los “contenidos concretos donde se encarna” e identificada como “pensamiento práctico”, esta representación puede revelar los mayores indicios sobre el universo corporal de una cultura y un tiempo (Jodelet, 1984, pp. 30-31)¹.

Por el contrario, es difícil hablar de unidad en esta misma esfera del cuerpo. El tema de las representaciones corporales reagrupa los campos más variados:

Cómo citar: Vigarello, G. (2023). Historia de las representaciones del cuerpo. Ejemplos de problemas políticos y culturales (R. Zapata, Trad.). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 343-363. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a15>

Referencia del texto original: Vigarello, G. (1999). Histoire des représentations du corps. Exemples d'enjeux politiques et culturels. En L. P. Bordeleau y S. Charles (eds.), *Corps et science enjeux culturels et philosophiques* (pp. 21-44). Liber.

Agradecemos a la editorial Liber poner a disposición el libro en francés y permitir la publicación en español del capítulo de Georges Vigarello.

Recibido: 25 de octubre de 2022.

Aprobado: 15 de marzo de 2023.

¹ Del mismo autor véase (Jodelet, 1988).

de lo orgánico a lo expresivo, de lo funcional a lo superficial y de lo íntimo a lo social. No se podría componer algún territorio homogéneo o suponer alguna unificación de saberes: las representaciones corporales del comediante casi no tienen relación con las del ortopedista, como las del pintor casi no tiene relación con las del cirujano. El cuerpo y sus esquemas prácticos, puntos de referencia internos y externos y análisis realizados también desde arriba, por supuesto, no revelan referencias concordantes ni alguna ciencia unificada. En este caso, la diversidad es tan invencible como acertada.

Sin embargo, el presente texto se dedica a buscar representaciones globales, a seguir sus cambios en la sociedad antigua y algunos de sus problemas políticos, sociales y culturales. No porque la diversidad sea superable ni que sea *a priori* creíble cualquier voluntad de homogeneidad. No obstante, el paisaje corporal no solo está hecho de fragmentación: numerosas representaciones son más reveladoras que otras, muchas de estas pueden ser más globales, aquellas cuyas referencias ponen más directamente en juego las dinámicas de una cultura y una comunidad.

La estructura del cuerpo

El mantenimiento de la salud antigua, la de los siglos XVI y XVII, por ejemplo, es una buena ilustración de la movilización de una imagen global. El peligro está aquí centrado en un objeto dominante, aquel que realiza la estructura tradicional del cuerpo: el humor, la tonalidad líquida que garantiza el buen o mal estado orgánico. Basta decir que esta movilización tiene referencias sociales como consecuencias prácticas y técnicas. Todavía oscila en su totalidad cuando, en el siglo XVIII, se imponen nuevos puntos de referencia físicos, pero, sobre todo nuevos puntos de referencia culturales y sociales.

La evacuación y la representación clásica

En el siglo XVII, el cuerpo sano, este tema es ahora muy conocido, debe ser un cuerpo "evacuado" y desembarazado de los humores que lo puedan alterar. El siglo del gran rey, en Francia, no inventa por lo demás técnica ni saber que conduzca a una nueva concepción de la salud: los gestos importantes son los de la sangría o la purga que conocían y practicaban los hombres de la Edad Media y el Renacimiento. Ni los principios explicativos ni los trabajos preventivos sufren una mutación. Por el contrario, sus exigencias cambian con el Gran Siglo, alcanzando una profundización de las representaciones, como una renovación de las prácticas. A fin de cuentas, se trata de una nueva representación de la salud y el cuerpo.

Madame de Sévigné subraya la intensificación de las medidas de la sangría cuando en 1675 se le hizo una incisión al pequeño marqués de Grignan por una fiebre, a la edad de tres años. Una edad en la que esta intervención parecía imposible hasta aquí. La marquesa se sorprende: “En mi época no se sabía lo que era sangrar a un niño de tres años” (De Sévigné, 1972, p. 743). Guy Patin, en mitad del siglo, asimila estas sangrías precoces a un seguro de fuerza. Al curar una bronquitis de su hijo, también de tres años, “descargando por las venas” los catarros por los cuales el niño “creía asfixiarse”, el médico parisino adquiere una convicción: la sangría precoz hace a los seres fuertes y desempeña un papel preventivo. Muchos sangrados provocados le han dado al hijo de Guy un vigor que no tenía, un pulmón reforzado y una resistencia aumentada: “es hoy el más fuerte de mis tres muchachos” (Patin, 1846, p. 314).

La frecuencia de la incisión aumenta en la élite del siglo XVII: muchas veces por mes el cardenal Richelieu en la cumbre del poder, según el testimonio de Angelo Correr, el embajador veneciano en 1639 (Comisso, 1989, p. 234). Muchas veces por mes también para Louis XIII, al cual Bouvard, su cirujano, le hace incisiones hasta cuarenta y siete veces en un año (Héritier, 1987, p. 21). Frecuencia idéntica aún para la Señora des Porcellets, más o menos treinta años más tarde, que prefiere establecer un contrato con su cirujano para no pagarle en el acto: “He pasado una convención con el Señor Darles, mi cirujano, para servirme (a petición), mediante dos sumas de trigo o diez escudos de plata a mi elección” (De Ribbe, 1889, p. 359). Así pues, cada semana la Señora des Porcellets lo recibe para una sangría. En fin, igual intensidad para Ménage, el amigo de Guez de Balzac y de la Señora de La Fayette, que se suscribe, alrededor de 1670, ante un cirujano por un promedio de trece sols² por sangría (Tallémant des Réaux, 1960, p. 329).

Las intervenciones sobre el cuerpo, más numerosas y diversificadas en el siglo XVII, sustituyen lentamente las fuerzas oscuras y los efectos de simpatía. Existe un búsqueda de objetivación en estos aligeramientos de humores, incluso si son erráticos: alcanzar “físicamente” el mal hasta mostrarlo. Las alusiones repetidas a las nuevas máquinas lo confirman más aún: el cuerpo se ha vuelto “bomba”, “fuente”, o incluso “reloj”, con la difusión de las referencias cartesianas, es un cuerpo prioritariamente sometido a las evacuaciones mecánicas. La representación del gesto no ha cambiado, solo se ha vuelto más presente y apremiante.

Esta práctica se acompaña más profundamente de una referencia social: más que nunca, la pertenencia a la élite de la sociedad, por ejemplo, parece asociarse a la depuración física. La cualidad “liberada” de los tejidos se vuelve garantía de una cualidad distintiva del individuo: la evacuación hace

² Sol: antigua moneda francesa (n. del t.).

la dignidad. La imagen del cuerpo en la nobleza en particular encontraría su coherencia en la espera de un interminable afinamiento de humores, práctica directamente paralela al prestigio social, como lo ha podido mostrar Le Roy Ladurie (1983):

El brahmán limpia el exterior de su persona, o dicho de otro modo, la piel [con una exigencia proporcional al lugar ocupado en la jerarquía]. Por el contrario, en la mejor sociedad francesa de 1700, se preocupan ante todo por purificar el interior por medio de vómitos por el emético, y gracias a la purga y la sangría, el enema y la lanceta. (pp. 12-13)

La exigencia de cuidado, como la distinción, pasaría aquí por la de un cuerpo interiormente “purificado”: “Entre más alto se ubique en la sociedad, más es sangrado y purgado” (Le Roy Ladurie, 1983, pp. 12-13). De allí esas interminables flebotomías en los grupos más eminentes.

Cuerpo más endurecido y autónomo

Un cambio global del punto de referencia sanitario se impone en el siglo XVIII, también muy conocido: a primera vista, parece limitarse a los indicios orgánicos. Por ejemplo, el estado de los líquidos ya no es el primer objetivo. Una buena condición del cuerpo ya no se limita a la de la fácil de la pureza de las sustancias o de la solidez de las carnes, como las que mostraban los médicos de los siglos XVI y XVII (Brabant, 1966). Se extiende a la estructura de las fibras, a su poder reactivo y recurso de actividad o movilidad, principios muy particulares que dominan el viejo principio de pureza. Los experimentos de Haller, en 1744, que designan la irritabilidad como la principal característica de algunas fibras, y los de Bernouilli, en 1750, “volviendo a la vida” gallinas y pollos electrizándolos después de haberlos asfixiado, trasforman insensiblemente la manera de imaginar las fuerzas físicas, su actualización y conservación (Canguilhem, 1958). La imagen humoral del cuerpo le cede el lugar a una visión más compleja hecha de tensión y excitación. El vigor se desplaza, ya no vinculado con la única pureza de humor transmitido por los viejos regímenes, sino a un estado específico de fibras y nervios que se han vuelto, para el higienista Tissot en 1768, “la principal parte de la máquina humana” (Tissot, 1991, p. 66). Los principios de higiene y conservación ya no son los mismos, jugando con nuevas metáforas, multiplicando las alusiones a las sensibilidades, hablando de los “hilos” ablandados o tensos para apuntar mejor a “levantar el tono de la fibra y ponerla en armonía con el resto del instrumento vital”, como puede decirlo, a comienzos del siglo XIX, Jean Marie de Saint-Ursin (1804, p. 169) en su libro sobre la salud de las mujeres.

Es necesario detenerse en esta representación fibrilar, pues confirma la existencia de nuevas representaciones y la referencia a una nueva arquitectura íntima

del cuerpo. Construcción filamentososa y largo lineamiento sugerido por el ojo de los primeros microscopios, la fibra se vuelve, en el siglo XVIII, la unidad anatómica mínima, el primer fragmento del cual se componen las partes del cuerpo. Además, posee sus impulsos y fuentes propias: "El tono de la fibra no es otra cosa que su estado habitual", afirma Diderot (1964a, p. 311). Es también la primera unidad de movimiento: "La fibra es en fisiología lo que la línea es en matemática", insiste Diderot en 1765 (1964a, p. 63)³, promoviénola en estructura orgánica central, como lo hacía Haller y del cual se inspira, multiplicando las referencias reticulares: los "sueños" de filósofo entrelazan en el espacio interno del cuerpo una infinidad de "haces e hilos", todos sensibles y activos (Diderot, 1964b, p. 198).

De allí esta consecuencia, entre otras, la revisión de los efectos del movimiento, la eficacia de este considerado menos en una depuración de humores que en una propagación de ondas y oscilaciones. Montesquieu lo confirma como nunca, contando escrupulosamente los impulsos recibidos sobre la silla de un caballo, antes de promoverlos en práctica privilegiada de conservación: "No hay mejor ritmo para la salud que el del caballo. Cada paso realiza una pulsación en el diafragma y en una legua hay alrededor de cuatro mil pulsaciones de más que no tendríamos" (De Montesquieu, 1949, p. 1195). En fin, influencia tanto más afortunada cuanto que los anatomistas de la sensibilidad instalan en este centro "frénico" un lugar muy especial de afectación y refuerzo del cuerpo: zona donde vendrán a converger las más ricas redes de nervios⁴. Además, la *Encyclopédie* de Diderot le dedica muchas columnas a una máquina que se supone reproduce los ritmos del caballo y sus efectos benéficos en el jinete, un asiento oscilante que permite el ejercicio de una equitación practicada en la habitación, un sistema de hierro y madera movido por hilos y resortes del cual un "sirviente" puede "tomar las riendas" para "hacer todos los movimientos que la persona que toma esta especie de ejercicio juzga a propósito" (*Encyclopédie des sciences et des techniques*, 1778). Por último, es necesaria la máquina de Rabiqueau, en 1775, para que el papel que se le da a la oscilación se especifique hasta en la caricatura: un "carrusel mecánico" (Rabiqueau, 1778), en el cual se ubican niños frágiles o un poco deformados. La máquina sacude en todos los sentidos los cuerpos atados a esta y les da "golpes conmocionales" con la ayuda de brazos articulados. Los "estimula". El carrusel de Rabiqueau sería ridículo si no confirmaba la nueva visión de las tensiones físicas.

De allí, esta otra consecuencia aún: el tema de la dureza que desplaza las polaridades preventivas y el recurso al frío, entre otros, que trasforma las prácticas. El frescor que endurece las fibras es todo lo contrario al calor pesadamente subrayado hasta aquí, el que promovían los viejos tratados de salud

³ Sobre este tema véase también (Rey, 1993).

⁴ "El diafragma desempeña uno de los principales papeles en la historia de la irritabilidad" (De Sèze, 1786, p. 94).

para evacuar mejor los humores: el calor que depura es sustituido por el frío que endurece. Los consejos de Benjamin Franklin, alrededor de 1775, que sugerían camas “simples” y cubiertas de tela, se oponen a los consejos de De Lorme que sugiere, un siglo más tarde, camas cubiertas de pieles, calentadas como hornos por su encofrado de ladrillos.

No nos engañemos aquí, estos cambios también tienen sus equivalentes culturales. Por ejemplo, Tronchin, en la mitad del siglo XVIII, es de los que mezclan mejor el proyecto de un reforzamiento de las fibras con el de un endurecimiento moral. La debilidad orgánica se vuelve aquí debilidad de la civilización, los puntos de referencia de fortalecimiento se vuelven indicios reivindicativos: “Mientras que los romanos, al salir del Campo de Marte, iban a arrojar en el Tíber, fueron los amos del mundo, pero, los baños [calientes] de Agripa y Nerón los hicieron poco a poco esclavos” (Tronchin, 1906, p. 59). El agua fría debe someter el cuerpo como somete el acero. La referencia filamentososa converge de golpe con el proyecto cultural: la imagen física de la fibra, y su vertiente directamente concreta, ayudan con la convicción. Gran iniciador de regímenes frugales, de ejercicios y baños fríos, Tronchin se detiene en las más modestas de las prácticas de endurecimiento: suprimir los gorros de noche, no llevar sombrero “incluso a caballo”, aligerar el espesor de los vestidos y evitar las fuertes transpiraciones. Recibe en Ginebra al público ilustrado de Europa. Madame d'Épinay hace allí una larga estadía, detallando sus alimentos de lácteos y frutas, sus caminatas y el frío vivo “que la fortalece” (Madame d'Épinay, 1989, p. 1282). Voltaire (1827, pp. 66-67) califica como “gran hombre” a este médico que condena la sangría y la purga, este inventor de prácticas aparentemente triviales, naturales, pero cuyo éxito provoca la adopción de nuevas modas, los “tronchines”, vestidos cortos y desprovistos de cesta, hechos para facilitar la marcha.

Más profundamente, la referencia corporal en este conflicto entre blandura y endurecimiento está en el centro de una ambición colectiva. En este cuadro, lo importante no es la depuración sino el endurecimiento, el problema ya no es al afinamiento de las materias, prenda de distinción, sino su endurecimiento, prueba de nueva dureza. El arte de “perfeccionar la especie humana” (De Villeneuve, 1763; Valdermonde, 1756; Millot, 1801), en esta segunda mitad del siglo XIX, se enuncia tanto como un proyecto de hombre político como de médico. El cálculo se desplaza hacia los mejoramientos progresivos, los ejercicios graduales y una “perfectibilidad indefinida”⁵. El futuro desempeña un papel que no tenía: “Un libertino que altera su salud es más culpable hacia su posteridad que el pródigo que disipa su bien y el de los demás”, puede decir Guillaume Buchan (1788, p. 21) en su famoso libro sobre la medicina doméstica, alrededor de 1780. Un cambio

⁵ “La perfectibilidad del hombre es realmente indefinida” (De Condorcet, 1822, p. 3).

de sociedad acompaña estas movilizaciones, los valores higiénicos del cuerpo se oponen aquí al viejo ideal aristocrático: la inversión en la descendencia contra el prestigio de los linajes. La burguesía, cuyos valores dominan en el siglo XVIII, se afirma más por esta búsqueda de fuerzas físicas: las inmediatas de la salud y aquellas, más diferidas, de un reforzamiento de las futuras generaciones. Por su puesto, la oposición es simplificadora, las transformaciones de la segunda mitad del siglo son más profundas por estar limitadas a un grupo “burgués”. François Furet (1978), Roger Chartier (1991) o Pierre Goubert y Daniel Roche (1984) han mostrado el lugar que tiene la nobleza en esta élite ilustrada. Una sociedad de “progreso” se instala, en cualquier caso, promoviendo una vigilancia sobre el porvenir físico de una comunidad.

Más profundamente aún, en este llamado al endurecimiento de las fibras y a la resistencia del cuerpo, se perfila una nueva imagen del individuo, más autónoma, reactiva y resistente: el que sabe de entrada resistir a un medio oponiéndole su propia fuerza y el que puede ganar en vigor por medio de dinámicas que proceden de sí mismo. Dicho de otro modo, es la imagen de algún futuro ciudadano que está tan perfilado en esas texturas del cuerpo evocadas por Diderot o Rousseau: el destino de la fibra no se podría limitar al de la biología.

Las cualidades del cuerpo

Las cualidades atribuidas al cuerpo, las físicas de fuerza, destreza, relajación, resistencia o velocidad, pueden constituir un segundo ejemplo de construcción histórica global, orgánica y al mismo tiempo cultural. Construcción lenta si es allí donde la noción ya elaborada y abstracta de velocidad está lejos de haber sido la primera percibida. Mucho tiempo confusas e indistintas, estas cualidades, hay que decirlo, solo se han aclarado muy lentamente con el tiempo y la moderna sociedad. Por lo demás, solo lo han sido porque se han afinado los análisis de la motricidad y, sobre todo, porque se han transformado los contextos sociales y culturales de estos análisis.

La tradición, fuerza y destreza

Dos nociones dominan la tradición más antigua cuando se muestran las cualidades físicas del cuerpo: la fuerza y la destreza. Además, son poco aclaradas y furtivamente citadas. Por ejemplo, aparecen para el juego de palma a finales del siglo XV, este juego en el cual se esperan golpes dados “muy poderosa, maliciosa y hábilmente” (D’Allemagne, 1882, p. 170). Aquí todavía no hay ninguna alusión a la velocidad, al aliento o incluso a los músculos, en estos rarísimos comentarios que limitan los recursos notables del cuerpo a las referencias más genéricas. Además, hay poca alusión a las cualidades

abstractas como lo muestra el texto de Rabelais a comienzos del siglo XVI que, al describir los ejercicios de Gargantúa, no hace un cuadro de las aptitudes o valores para perfeccionar. Muestra primero prácticas y lugares. Se limita a gestos muy materialmente situados, los que sirven de manera directa a las circunstancias sociales o los usos más concretos. Define el cuerpo por lo que hace. De allí, esta variedad de situaciones, ese culto muy particular de las series, esta voluntad de mostrar movimientos y contextos, cosas y medios. Por ejemplo, la insistencia sobre la diversidad de las cabalgaduras para definir el dominio del caballo: "Montaba un corcel, un rocín, un caballo español, un berberisco, un ligero y le daba cien carreras" (D'Allemagne, 1882, pp. 93-94), o esta insistencia sobre la diversidad de los instrumentos para definir el dominio de las armas: "Sacudía el mandoble, la espada bastarda, el estoque, la daga, el puñal, con armadura, sin armadura, con escudo, con la capa y con la rodela" (D'Allemagne, 1882, pp. 93-94). Pero, aquí nunca hay una alusión a algún sustantivo de cualidad corporal. Aprender es menos perfeccionar disposiciones que desconocer prácticas, es menos designar facultades que encadenar actos.

No obstante, una tentativa para designar claramente cualidades señaladas por un sustantivo se inicia en el siglo XVI, cuando la figura del cortesano sustituye definitivamente a la del caballero, ese momento en el que se difunden maneras específicas e inéditas, aquellas cuya posesión "hacen digna de la conversación y favor de cada gran señor", según la expresión de Castiglione (1585, p. 38). La renovación de las virtudes, y la interrogación explícita sobre los comportamientos que distinguen, renueva además las búsquedas y las palabras sobre los asuntos del cuerpo. La insistencia de los maestros del ejercicio sobre la "cortesía, el civismo y las buenas costumbres" (Stegman, 1982, p. 122) agrega, a los valores tradicionales del hombre de armas, las consideradas más sutiles del cortesano. Balthazar Castiglione, con su *Courtisan* leído en toda Europa, sugiere claramente cualidades del cuerpo al tiempo que agota su largo enunciado de ejercicios: se cree que la acrobacia a caballo hace "al hombre muy ligero y hábil", se supone que el juego de palma aumenta "la prontitud y destreza de los miembros" y se considera que la carrera y los saltos aportan la "agilidad" (Castiglione, 1585, pp. 58-52). La Noue, con sus *Discours politiques et militaires*, determinando a finales del siglo XVI "lo que se debe enseñar", subraya los ejercicios que hacen "a la persona más robusta y diestra" (De la Noue, 1588, p. 145). Peacham, con su *Compleat Gentleman*, correspondencia inglesa del cortesano italiano, se detiene en "la habilidad, la fuerza y el vigor" (Peacham, 1634, p. 207) que se supone resultan de los ejercicios propuestos.

Aparecen palabras nuevas, como agilidad, que designa la velocidad sin precisarla ni objetivarla, o ligereza, que designa oscuramente la gracia y la relajación, igualmente sin objetivarla. La verdadera insistencia apunta sobre

la destreza asociada a la fuerza. Solo estas dos cualidades son comentadas y subrayadas. Solo estas prevalecen cuando se desarrollan las descripciones y se designan las jerarquías: Henri II es calificado como “fuerte y hábil”, Philippe II muestra “fuerza y destreza”, La Chateigneray (en su combate contra Jarnac) posee “además de su fuerza una gran destreza” (De Bourdeille, 1822, pp. 277, 91, 273). Caso apenas particular, Henri IV es “robusto y ágil”, como los vascos con los cuales, de niño, compartía los juegos (Palma-Cayet, 1838, p. 134). Además, las dos cualidades se complementan y se pueden compensar parcialmente: balanceo evidente para Brissac, calificado de “débil” en la lucha, pero, conociendo “la destreza tan bien que arrojaba al suelo a los más grandes y robustos” (De Bourdeille, 1822, p. 140). Tan evidente para Marolles, menos “fuerte” y buen “jinete” que Marivaut, pero empuñando “la lanza con tanta destreza” que lo desarma y mata en un duelo con la lanza en 1589 (Duc d’Angoulême, 1790, p. 68). La designación de cualidades físicas dirige por primera vez “lo que se debe aprender”: las virtudes “corporales” claramente catalogadas acompañan el perfil de las virtudes morales. Diversas cualidades se oponen, asocian y compensan para componer lo que no es otra cosa que el nuevo modelo: la figura más controlada del cortesano en la que alguna “destreza”, siempre mejor calculada y subrayada, aumenta la fuerza del antiguo caballero. El arte del cortesano ha fijado y definido las cualidades físicas del cuerpo.

La fuerza calculada

Algunos sustantivos cercanos a los actuales comienzan a fijarse a finales del siglo XVII. Por ejemplo, la noción de “velocidad” es claramente utilizada por De la Mare en su tratado de policía para sugerir tanto cualidades corporales como su comparación. El oficial del rey habla de “velocidad” al comparar los caballos de los *chasse-marées*⁶, que intentaban juntar el océano con París en dos días, y de los cuales se suponía que “despedían por la carrera a los animales terrestres” (De la Mare, 1718, p. 85). El tema de la velocidad emerge insensiblemente como cualidad palpable, interior y particular de un cuerpo, pero cualidad todavía oscura, no claramente objetivable y no de manera exacta distinta y especificada.

La segunda novedad en la designación y apreciación de las cualidades físicas es la de la cifra. Constituye el verdadero cambio, ocupando en el siglo XVIII, por ejemplo, un lugar que no tenía. Las cartas de Buffon lo muestran contando sus pasos en su apartamento para efectuar una actividad mínima en los días de lluvia (De Buffon, 1885, p. 197). Los cuadernos de Montesquieu lo muestran contando los impulsos comunicados al jinete por el paso del caballo, para medir los impactos súbitos durante una legua (De Montesquieu, 1949). Las notas de Desaguliers, a mediados del siglo, lo muestran investigando las posiciones

⁶ Antiguo carruaje que se distinguía por ser muy veloz (n. del t.).

susceptibles de permitirle al cuerpo llevar las más pesadas cargas. En la designación de la fuerza, estas primeras cifras son las más reveladoras. De allí, esas extrañas estructuras de madera, por ejemplo, donde se desliza Desaguliers, el discípulo de Newton, para soportar pesos medidos y crecientes (Desaguliers, 1751, p. 91), con lo cual deseaba verificar cuánto puede cargar el hombre, o dicho de otro modo, queriendo evaluar cuál es su fuerza y sus grados. O Buffon comparando además la fuerza de los hombres con la de los animales para recordar a “los estibadores de Constantinopla que llevan fardos de novecientas libras de peso” (De Buffon, 1836, p. 100). O también Coulomb, en 1785, al evaluar muy empíricamente la aparición de umbrales de fatiga según diferentes condiciones y dosis de carga (Coulomb, 1821). El movimiento del cuerpo es definitivamente separado de la habilidad manual para volverse el objeto de cálculos variados.

La *Encyclopédie* de Diderot se detiene por primera vez en el cálculo del peso que puede levantar un “hombre ordinario”, el que pesa por ejemplo 140 libras (70 kg) y del cual se cree que puede levantar una carga de 150 libras (75 kg) (*Encyclopédie des sciences et des techniques*, 1779, p. 978). A lo que se agrega el inventario de una variedad de situaciones posibles: el cálculo del peso que pueden levantar directamente los muslos o el del peso que pueden levantar de manera indirecta los brazos por intermedio de una polea. A lo que se suma, siempre en la misma enciclopedia, el tema de la fuerza comunicada a los remos, por ejemplo, con la búsqueda de correspondencias muy precisas, las que ya muestra Bernouilli a comienzos del siglo, la identidad entre “elevar en un segundo de tiempo, a la altura de un pie, un peso de 60 libras y elevar en el mismo tiempo un peso de 30 libras a la altura de dos pies” (*Encyclopédie des sciences et des techniques*, 1779, p. 281).

Desde luego, se trata de una nueva imagen de precisión y también de eficacia, es la que muestra Rousseau al sugerir para la danza finalidades trastornadas:

Si fuera maestro de danza, no haría todas las travesuras de Marcel [...]. Llevaría [al alumno] al pie de una roca. Allí le mostraría que actitud es necesario tomar, cómo se debe llevar el cuerpo y la cabeza, qué movimiento se debe hacer, de qué manera se debe ubicar, tanto el pie como la mano, para seguir ligeramente los senderos escarpados, rugosos y rudos, y lanzarse de punta a punta, tanto subiendo como descendiendo. Lo haría el émulo de un corzo antes que de un bailarín de ópera. (Rousseau, 1762, p. 148)⁷

Más allá de los efectos musculares y de las expectativas de estimulación, el ejercicio cambia mucho de sentido donde cuenta más la eficacia adquirida: la tarea realizada más que las puestas en escena y el mantenimiento anteriormente privilegiados. El espectáculo es siempre menos primordial en estas prácticas de distinción. La danza de la nobleza y la de los maestros de danza se controvier-

⁷ Marcel fue un “famoso maestro de danza de París [...] que hacía lo extravagante por astucia (nota de Rousseau).

en su objetivo exclusivo de enseñar a mostrar y a mostrar “se”. Este alejamiento apunta sobre lo que “tiende solamente a distinguir” y particularmente sobre el recurso exclusivo a las buenas maneras. Lo que lleva a tomar en serio este deslizamiento de los puntos de referencia que proceden de las urbanidades hacia otros puntos de referencia que vienen de los comportamientos “naturales”: los indicios de donde los cuerpos toman sus valores ya no son los mismos. Las referencias burguesas ascendentes a mediados del siglo privilegian modelos de eficacia en detrimento de los únicos modelos de apariencia. El recurso a la cifra, entre otros, es aquí un signo repetido.

La cifra es todavía la medida del progreso en los aprendizajes, aquella de la cual Madame de Genlis da uno de los ejemplos más reveladores en los años 1780. Preceptora de los niños de Orléans, fiel lectora de Rousseau y de Tissot, insiste en los ejercicios más regulares, sometiéndolos todos los gestos de los niños de Orléans a las medidas y cálculos. Los saltos, el 16 de junio de 1787: “Señor duque de Chartres, trece suelas y algo. Su hermano, aunque de botas y en calzoncillos, por primera vez trece suelas” (Jusserand, 1901, pp. 443-444). Los árboles escalados: “Ambos han trepado dos árboles de más de diez pies de alto y tres pulgadas y media de diámetro” (Jusserand, 1901, pp. 443-444). Cada resultado es escrupulosamente anotado para adaptar mejor fuerzas y progresos, el peso de los objetos transportados y las suelas de plomo colocadas debajo de los zapatos. Hasta en la práctica de la jardinería, por ejemplo, que se vuelve ocasión de medida: “Sus cubos tienen un doble fondo en el cual se pueden deslizar láminas de plomo a medida que sus fuerzas aumentan” (Madame de Genlis, 1791, p. 18). Al igual que es insensiblemente más pesada la polea instalada en la habitación de los niños de Orléans, regularmente levantada y proporcionada a los vigos crecientes. La cifra por primera vez funda el aprendizaje y su progreso. Guía por primera vez también el comentario, dirigiendo el dispositivo del ejercicio y su renovación.

Estas nuevas cifras en las cualidades del cuerpo revelan, más allá del solo afinamiento de las observaciones, que testimonian precisamente la existencia y el desarrollo de la empresa enciclopédica en la Europa de la Ilustración: la total renovación del interés dirigido a las máquinas e industrias, la inversión inédita en el universo de las manufacturas, el registro siempre más escrupuloso de las maneras de hacer, el de los métodos físicos y procedimientos y la distinción definitiva entre la técnica y las artes.

Los balbuceos de la velocidad

La cifra es todavía una nueva manera, en el siglo XVIII, de detallar el ejercicio en el tiempo, comparar las duraciones, enfrentar velocidades, los ejemplos heteróclitos, pero numerosos, revelan el insensible aumento de una preocupación

alrededor de las “velocidades”⁸. Las apuestas cambian al respecto desde los últimos años del siglo XVII, específicamente centradas en los rendimientos de los caballos, haciendo del tiempo un desafío y una prueba, recurriendo a los árbitros, al cronograma y consignando la victoria como el desempeño realizado: por ejemplo, doce segundos para atravesar el puente de Sèvres a partir de la puerta de la Conférence, en una carrera con tres jinetes donde cada corredor ha apostado cien luises de oro sobre su propia victoria (*Le Mercure galant*, 1692, p. 302). Más compleja es la apuesta del marqués de Saillans en 1726: regresar de la puerta del palacio de Versalles a la de los Invalides en menos de media hora (Barbier, 1897, p. 236). ¿Cómo calcular el tiempo si ningún arbitro está en condiciones de seguir al corredor? Es necesario inventar el arbitraje. Lo que impone la ubicación de dos relojes marinos previamente verificados y sincronizados, uno en Versalles y el otro en los Invalides. Saillans pierde por treinta segundos las seis mil libras apostadas por el duque de Courtevaux. Pero, se impuso tanto un cálculo original como una manera inédita de comparar. Más revelador aún es la apuesta de milord Postcook en 1754: regresar del bosque de Fontainebleau a la barrera de París en menos de dos horas. Es un intento original puesto que Postcook lleva “un reloj cosido en el brazo izquierdo que le permite ver siempre la hora mientras corre” (Dufort de Cheverny, 1990, pp. 165-461, nota 463), original además porque los espectadores ocupan por primera vez el recorrido y la llegada, “veinte mil almas”, pretende Cheverny informando la apuesta ganada por el inglés. La velocidad impone su espectáculo y especificidad. El corredor se vuelve allí tan preocupado que puede seguir su reloj como una brújula de un nuevo tipo, punto de referencia constante de sus gestos y decisiones.

Por lo demás, las carreras inglesas han inaugurado, a finales del siglo XVII, una nueva inversión en la velocidad: “Aficionados al movimiento y propietarios de espacios, los ingleses cazan mucho, rápido y lejos. Les gusta apostar sobre aquel que irá más lejos y más rápido” (De Blomac, 1991, p. 19), dice Dufort de Cheverny que, a mediados del siglo, cría manadas inglesas cerca de Blois. Lo que confirma también un desplazamiento definitivo con relación a la única inversión en las armas: una vez el orden militar se vuelve un orden entre otros, los asuntos simbólicos de los juegos marciales se desplazaron o desaparecieron. Los torneos y sus lejanos sustitutos le dejan el lugar a la caza y a las carreras de caballos, cambio constatado como despreciado por Mercier en su *Tableau de Paris* de 1782: “El gusto por los caballos que corren ha sucedido al espíritu de caballería completamente apagado” (Mercier, 1994, p. 1164). La ascendencia se impone con nuevos objetos, los caballos ingleses, por ejemplo, que Buffon describe como “fuertes, vigorosos, audaces, capaces de una gran fatiga y excelentes para la caza y la carrera” (De Buffon, 1836).

⁸ Sobre este tema véase (Studyen, 1995).

Las expresiones también cambian, como la de “tumba abierta”, subasta a finales del siglo XVIII de los escuderos cuando “el rey, la reina y los príncipes de sangre quieren ir rápido, muy rápido” (Mercier, 1782, p. 519). Lo más importante es la integración del tema de la velocidad en los ejercicios, o en los comportamientos cotidianos, los de la élite, por supuesto. El duque de Croÿ toma la costumbre, a mediados del siglo, de detallar el tiempo en las carreras de distancias para apreciar las velocidades: los seis minutos empleados por los “buenos patinadores” para recorrer en ambos sentidos el gran canal de Versalles, cuya extensión es de “800 toesas”, los “3 minutos exactos” usados por el tiro del rey entre la corte de Trianon y la de Versalles (De Croÿ, 1906, pp. 95-253). Madame de Genlis también calcula la velocidad de sus alumnos: “un poco más de un minuto” para recorrer “el callejón de los plátanos que tiene, en extensión, 550 pies aproximadamente (Jusserand, 1901, p. 443). Las cifras no son todavía las del cronómetro, pero, los espacios, aunque limitados, están bien relacionados con el tiempo, y los movimientos, más que antes, obedecen al cálculo de las duraciones.

El tema de la velocidad triunfa en un cálculo raro aún en los aficionados en el siglo XVIII, ausente de los *Racing Calendars* ingleses, por ejemplo, pero susceptible de trastornar las evaluaciones pasadas: la relación de la distancia recorrida con la unidad de tiempo transcurrido. La Condamine es el primero en trasponer así la velocidad en rendimiento: “37 pies segundos” para el caballo cuya carrera sigue con “un reloj de segundos”, en Londres, en 1780 (Grosley, 1788, pp. 315-316). Drummont de Melfort deduce sus consecuencias para el uso colectivo en 1777, las que permiten distinguir para la caballería velocidades y pasos diferentes según las toesas recorridas en unidades de tiempo (De Blomac, 1991, p. 106). Una unidad de velocidad transferible y comparable de un corredor a otro estaba muy simplemente en camino de constituirse.

La difícil invención de cualidades sustantivadas

No obstante, nada sería más falso que creer, con estos textos del siglo XVIII, en la invención de la noción abstracta de velocidad del movimiento corporal. Nada sería más falso que creer que se ha fijado definitivamente una cualidad muscular original. La *Encyclopédie* de Diderot no cree útil usar el término, a mediados del siglo, ni la *Histoire naturelle* de Buffon. Además, en este mismo momento, ambas evocan diferencias en los tiempos recorridos. Buffon solo cita distancias largas y no enfrenta el tema de las velocidades del cuerpo en los espacios cortos. Habla de los *chatters* de Ispahan, corredores de profesión, portadores de noticias o correo, que efectúan “treinta y seis leguas en catorce o quince horas” (De Buffon, 1836, p. 100). Así pues, designa la “ligereza” o muy simplemente la “fuerza”, convencido de que estos corredores orientales confirman

la posibilidad de “considerar la fuerza por la continuidad del ejercicio y la ligereza de los movimientos” (De Buffon, 1836, p. 100). Las cualidades corporales tradicionales permanecen dominantes mientras que la medida de los tiempos podría conducir a su cambio.

El tema de la “relajación”, la prerrogativa de los “saltadores”, la cualidad explosiva de los músculos de la cual se cree que favorece el rendimiento de los saltos, puede ser el objeto de un razonamiento histórico idéntico. El salto es ampliamente analizado en la *Encyclopédie* de Diderot, pero solo es evocado con el signo de la fuerza: se toman en cuenta la altura y los pesos confrontados en este ejercicio, no lo son las cualidades musculares particulares de las cuales se piensa que favorecen los saltos. El que salta lejos y alto demuestra primero “fuerzas” bien “aplicadas” y “desplegadas”, según el autor del artículo “saltar” (*Encyclopédie*, 1779, p. 182), donde la flexión previa de los muslos permite un mejor resultado. Argumento que, a pesar de su exactitud, casi no se orienta hacia el tema de la “relajación” y sus requisitos musculares o fisiológicos particulares, aunque fueran intuitivamente definidos.

Se ve cómo cambian los análisis de las cualidades corporales en el siglo XVIII, la nueva importancia concedida a la cifra y el nuevo cálculo efectuado sobre las fuerzas y las duraciones. Por el contrario, se ve todavía cuánto permanecen limitadas las cualidades realmente objetivadas. Todavía no ha llegado el momento en el que los puntos de referencia fisiológicos permitan darles a estas cualidades toda su existencia y verdad: por ejemplo, tomar en cuenta la duración de la reacción muscular para la velocidad y la distinción de diferentes formas de contracción muscular por la relajación. Muchos puntos de referencia acompañan un cambio de las intuiciones como de los saberes. Todavía no ha llegado el momento tampoco en el que las condiciones culturales puedan darles a estas cualidades todo su sentido, lo que harán la tecnificación de los espacios de trabajo o la de los espacios urbanos en el siglo XIX.

Las revoluciones energéticas e informacionales

Por el contrario, la única lectura del resumen del libro de Fernand Lagrange, *La physiologie des exercices du corps*, de 1888, sugiere las sucesivas revoluciones producidas en el siglo XIX en las representaciones del cuerpo. Lagrange distingue ejercicios de fuerza y destreza, por supuesto, pero agrega allí ejercicios de velocidad y de fondo e incluso agrega ejercicios de coordinación y perfeccionamiento del sentido muscular.

Resumamos, no se trata aquí de analizar el detalle de estas transformaciones, pero, al menos es posible evocarlas para subrayar la distancia superada en un siglo por los conceptos y las representaciones del ejercicio y el cuerpo.

Es necesario ya el descubrimiento del oxígeno por Lavoisier para transformar, en profundidad, la mirada sobre la intensidad respiratoria impuesta por los movimientos y sugerir la especificidad de los “ejercicios de fondo”. Al identificar claramente, y por primera vez, el principio de la respiración, Lavoisier subrayaba una relación nueva y precisa: la proporcionalidad entre la cantidad de aire respirado y la del trabajo realizado, el exacto paralelo entre el oxígeno consumido y el esfuerzo desplegado. Los hombres que Lavoisier hacía trabajar en habitaciones cerradas, para vigilar mejor sus intercambios, acentuaban la absorción de oxígeno “en razón directa por ejemplo de la suma de pesos a una altura determinada” (Lavoisier, 1790, p. 42), según las palabras del químico parisino. Se sugería una nueva cifra del trabajo corporal, perfilando el pulmón como máquina de energía. La respiración ya no era enfriamiento de la sangre o presión ejercida sobre las arterias y el corazón, como lo consideraba la tradición médica⁹, sino combustión de un nuevo tipo en la que el uso de un gas muy particular se volvía una condición del ejercicio y su despliegue. Resistencias y fatigas se podían analizar de otro modo. Aprendizajes y progresos se podían preparar de otra manera. Los enfoques del jadeo en particular se podían reinventar. De entrada, este descubrimiento no fue explotado por la teoría y la representación del ejercicio. A comienzos del siglo XIX, las gimnásticas no siempre revolucionan el entrenamiento del aliento: el trabajo del pulmón no siempre se especifica allí¹⁰. Era preciso aún que se especificara la fórmula científica de energía, la de la transposición de las calorías en trabajo, el equivalente mecánico del calor, cuyo cálculo es teorizado por primera vez por Carnot en 1826 (Carnot, 1826; Vaillard y Daumas, 1963, p. 905). Se necesitaba sobre todo su difusión, a mediados del siglo, y su extensión en los medios de las técnicas y las industrias para que esta fórmula tuviera algún efecto en las prácticas. Así pues, el tema del entrenamiento puede adquirir una nueva perspectiva y encontrar un nuevo sentido, volviéndose costumbre la respiración, economía de gasto y energía. Los efectos de la carrera también encuentran un nuevo sentido, actuando en el espacio de los pulmones como en los intercambios químicos. De allí, esta representación totalmente inédita propuesta por Lagrange: el trabajo de las piernas y la duración de la carreras llegarían a modificar la forma del pecho y el perfil del cuerpo. Son estos los que imponen un despliegue particular, son los que actúan a partir de la función respiratoria y el dispositivo pulmonar hasta el emplazamiento anatómico del pecho: “En el tórax, es el volumen del contenido el que determina el del continente”, afirma enérgicamente Lagrange (1888, p. 273), orientando hacia nuevas expectativas y representaciones. Lo que hace

⁹ “La circulación de la sangre que le da movimiento a todas las acciones naturales, lo recibe ella misma, como lo hemos visto, del aire que de los pulmones empuja poderosamente la sangre hacia el corazón” (Quesnay, 1736, p. 227).

¹⁰ Véase, entre otros, el párrafo sobre la “carrera precipitada” (Cliais, 1843, p. 74).

nuevamente existir el ejercicio de fondo, con sus propios efectos, sus cualidades físicas específicas y definidas.

Un razonamiento histórico idéntico se pudo sostener sobre la cualidad de velocidad física. Es necesaria la lenta construcción de una fisiología muscular y nerviosa y se precisan los primeros cálculos de la rapidez de la propagación de “la fuerza nerviosa motriz” para que comience a especificarse la cualidad física de la “velocidad”. Construcción lenta, debemos repetirlo, puesto que Longet confesaba todavía en 1850:

Los cálculos que se han hecho no descansan en ninguna base cierta como lo prueban las enormes disimilitudes que presentan. Todo lo que se puede afirmar es que esta velocidad [la de la “fuerza nerviosa”] es muy grande y, además, muy variable según los individuos y las especies animales. (Longet, 1850, p. 46)

Texto importante en realidad, puesto que son muchas diferencias individuales las que se citan aquí, orientándose hacia el tema de una cualidad fisiológica muy particular. Cifras pronto más precisas sobre la “transmisión del agente nervioso”, medida por primera vez por von Helmholtz en 1863 en 27 m/s (Rattray Taylor, 1963, p. 213), como datos más precisos también sobre las formas de contracción objetivaron siempre más, en la segunda mitad del siglo XIX¹¹, la posible particularidad de una cualidad muy precisa, la de la velocidad muscular. Por ejemplo, es determinante la objetivación de la duración del encogimiento de los músculos, menos de diez centésimas de segundo para algunos de estos, como ya lo muestra Von Helmholtz (1845) en su memoria sobre la acción muscular. Determinante aún es la objetivación por medio de grabadora de tambor de las diferencias entre diversos aleteos: “Se ha asegurado que las alas de una mosca ejecutan 300 aleteos por segundo, las de un gorrión 13, las de una paloma 8”, puede decir el fisiólogo de los años 1870 (Le Bon, 1874, p. 474). Lo que, en ambos casos, sugiere no solo una cualidad de velocidad distinta según las especies y más ampliamente según los individuos, sino aún su posible cultivo, ejercicio y mejoramiento. De allí, ese trabajo muy particular para cultivar la velocidad descrita por Lagrange en 1888, “el paso alternativo y frecuentemente repetido de los músculos del estado de relajamiento al de contracción” (Lagrange, 1888, p. 222). De allí, la prueba tanto empírica como teórica de los primeros deportistas de finales de siglo: “Un corredor de velocidad será raramente un buen corredor de fondo” (Éole, Reichel y Mazzuchelli, 1895, p. 73-74). El ejercicio que cultiva una cualidad confirma la existencia y la objetivación de este. Por ejemplo, el ejercicio de velocidad se vuelve clásico en los higienistas de finales de siglo, con sus representaciones implícitas del sistema nervioso, la de una fuente muy particular, la de alguna fatiga muscular muy específica provocada por el estremecimiento orgánico repetido que provoca: “los ejercicios de velocidad provocan un

¹¹ Véase, entre otros, (Witkowski, 1877, pp. 112-123).

gasto excesivo de influjo nervioso, porque el esfuerzo de voluntad necesario para hacer contraer muy rápidamente la fibra muscular es tanto más intenso cuanto que los movimientos son más rápidos" (Rochard, 1897, p. 838). Con este texto de Rochard, escrito a finales del siglo, la velocidad se vuelve tanto una cualidad física como un modo de funcionamiento orgánico particular.

Imposible aún ignorar aquí los cambios más profundos, los que hacen familiar el tema de la velocidad en la sociedad del siglo XIX. La cultura del tiempo cambia fuertemente, es preciso decirlo, como lo prueban las publicidades que apuntan sobre el "reloj cronómetro", a finales del siglo, más numerosas, más detalladas y que imponen la vigilancia temporizada del tiempo cotidiano: "Recurriendo al cronógrafo Just, sabrá como vive, el tiempo que utiliza para sus asuntos, su cena, sus placeres y reposo... Gracias a este considerará si le da a cada acto de su vida el tiempo que merece"¹²⁰. Es una lenta penetración del tiempo medido y calculado en los gestos de todos los días, los del trabajo, el ocio y los de los desplazamientos y transportes. Además, es la apreciación de los trayectos que cambia con el fin de los terruños, en Francia, la referencia repetida a las máquinas, las locomotoras, velocípedos y pronto los automóviles. Una manera más sistemática de relacionar este tiempo con la diferencia entre máquinas: por ejemplo, la nueva manera de distinguir la "pequeña" y "gran velocidad" en las guías de ferrocarril a mediados del siglo (Joanne, 1857, p. 12), o la nueva manera de expresar la velocidad en kilómetros por hora, por ejemplo, que se vuelve la medida estándar para designar la rapidez de un vehículo a finales del siglo. Además, esta última expresión medida es la que permite condenar el conductor peligroso, como lo muestra el primer arresto, el 19 de abril de 1899, en los bulevares parisinos, de un automóvil que iba a la velocidad "extrema" de sesenta kilómetros por hora (*La Gazette de France*, 1899). Esta expresión medida es la que permite también valorar las cualidades de un vehículo, como lo muestra la apreciación sobre las máquinas de la sociedad la Energía considerados excepcionales a comienzos del siglo XX: *La vie au grand air* (1901) magnifica su velocidad dando un solo resultado, los cincuenta y un kilómetros por hora alcanzados en una cuesta del 10 %.

La noción de velocidad se vuelve un inevitable punto de referencia, tanto como una indispensable herramienta mental solo podía tener consecuencias muy inevitables sobre la manera de representarse el cuerpo y diferenciar sus cualidades. La nueva visión de las energías y el nuevo lugar que se le da a las velocidades han transformado por completo, de un siglo a otro, la visión de las cualidades físicas y la de su implementación.

¹² Publicidad para el cronógrafo Just (La Petite République, 1903).

Este sobrevuelo seguramente muy rápido de la historia y el tiempo confirma, si fuera necesario, la legitimidad de la noción de representación del cuerpo. Confirma también su posible unidad y tanto sus transformaciones como su contextualización.

Referencias¹³

- Barbier, E. J. (1897). *Journal historique et anecdotique du règne de Louis XV (1715-1724)*; T. I. Jules Renouard. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k111940v.image>
- Brabant, H. (1966). La grande bataille des idées médicales. En H. Brabant, *Médecins, malades et maladies de la Renaissance*, Renaissance du livre.
- Bordeleau, L. P. y Charles, S. (1999). *Corps et science. Enjeux culturels et philosophiques*. Liber.
- Buchan, G. (1788). *Médecine domestique*; T. I. Froullé.
- Canguilhem, G. (1958). La physiologie animal. En R. Taton (dir.), *Histoire général des sciences, t. II : La Science moderne*. P.U.F. [Taton, R. (1971). *Historia general de las ciencias*, Barcelona, destino].
- Carnot, S. (1826). *Réflexions sur la puissance motrice du feu et les moyens propres à développer cette puissance*.
- Castiglione, B. (1585). *Le parfait courtois*. Nicolas Bonfons.
- Chartier, R. (1991). *Les origines culturelles de la Révolution française*. Seuil. [Chartier, R. (2003). *Los orígenes culturales de la revolución francesa*, Barcelona, Gedisa].
- Clias, P. H. (1843). *Callisthénie ou somascétique naturelle appropriée à l'éducation physique des jeunes filles*. Charles Deis. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5403959m.image>
- Comisso, G. (1989). *Les ambassadeurs vénitiens*. Le Promeneur-Quai Voltaire (Extraído de la relación de Angelo Correr).
- Coulomb, C. A. (1821). "La forcé des hommes", *Traite des machines simples*, mémoire présentée à l'Institut des sciences en 1785.
- D'Allemagne, H. (1882). *Les jeux de forcé et d'adresse*, París.
- De Blomac, N. (1991). *La gloire et le jeu, des hommes et des chevaux, 1766-1866*. Fayard.
- De Bourdeille, P. (1822). *Oeuvres*. Foucault Libraire.
- De Buffon, G. L. (1836). *Oeuvres complètes*; T. IV (G. Cuvier, comp.). P. Duménil. <https://www.biodiversitylibrary.org/item/200403#page/9/mode/1up>
- De Buffon, G. L. (1885). Lettre du 2 avril 1771. En H. Nadault de Buffon (comp.), *Correspondance générale*; T. I. Le Vasseur.
- De Condorcet, J. A. N. (1822). *Esquisse d'un tableau historique des progres de l'esprit humain; suivie de réflexions sur l'esclavage des nègres*. Masson et fils. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k281802> [De Condorcet, J. A. N. (2004). *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Clásicos Políticos.
- De Croÿ, E. (1906). *Journal inédit*. París.

¹³ Las referencias bibliográficas entre corchetes indican las versiones en español (n. del t.).

- De la Mare, N. (1718). *Traité de la police, où l'on trouvera l'histoire de son établissement, les fonctions et les prérogatives de ses magistrats, toutes les loix et tous les règlements qui la concernent: on y a joint une description historique et topographique de Paris, & huit plans gravez, qui représentent son ancien état, & ses divers accroissemens, avec un recueil de tous les statuts et règlements des six corps des marchands, & de toutes les communautés des arts & métiers*; T. III, Michel Brunet. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k109900f.image>
- De la Noue, F. (1588). *Discours politiques et militaires*. Imprimerie de François Foreft. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1040354v.image>
- De Montesquieu, C. L. (1949). *Mes pensées*. En R. Caillois (comp.), *Montesquieu : Oeuvres complètes. tome 1: Tome 1. Discours et mémoire ; Oeuvres académiques ; Oeuvres littéraires ; Portraits politiques ; Voyages ; Mes pensées Montesquieu*. Gallimard.
- De Ribbe, C. (1889). *Une Grande Dame dans son ménage au temps de Louis XIV: d'après le journal de la Comtesse de Rochefort (1689)*. Librairie Victor Palmé. <https://archive.org/details/unegrandedamedan00ribbuoft/mode/2up>
- De Saint Ursin, J. M. (1804). *L'amis des femmes o lettres d'un medecin concernant l'influence de l'habit des femmes sur leurs moeurs et leur santé*. Chez Barba Libraire.
- De Sévigné, M. (1972). Lettre du 26 juin 1675. En *Correspondance, t. I*. Gallimard.
- De Sèze, P. V. (1786). *Recherches physiologiques sur la sensibilité ou la vie animale*. Chez Prault. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k97856737.texteImage>
- De Villeneuve, J. F. (1763). *L'économie politique. Projet. Pour enrichir et perfectionner l'espèce Humaine*. Morreau; Pissot; Knapen; Brocas. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6508w/f3.item>
- Desaguliers, J. T. (1751). *Cours de physique expérimentale*; T. I. Rollin, Jombert. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9813548h>
- Diderot, D. (1964a). *Éléments de physiologie* (manuscrit 1780). Didier.
- Diderot, D. (1964b). *Le rêve de d'Alembert* (1769), *Oeuvres philosophiques*. Pauvert. [Diderot, D. (1997). *El sueño de d'Alembert*, Madrid, Compañía literaria].
- Duc d'Angoulême (1770). *Nouvelle Collection des memoires pour servir a l'histoire de France, depuis le XIIIe siecle jusqu'a la fin du XVIII, precedes de notices pour caracteriser chaque auteur des memoires et son epoque, Suivis de l'analyse des documents historiques qui s'y rapportent*; T. 11. Paris
- Duford de Cheverny, J. N. (1990). *Mémoires sur la cour de Louis XV*. Perrin.
- Diderot, D. y Le Rond D'Alembert, J. (1778). *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une Société de gens de lettres*; T. XII.
- Diderot, D. y Le Rond D'Alembert, J. (1779). Force des animaux. En D. Diderot y J. Le Rond D'Alembert, *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une Société de gens de lettres*; T. XIV.
- Éole, Reichel, F. y Mazzuchelli, L. (1895). *Les sports athlétiques*. Armand Colin.
- Furet, F. (1978). *Penser la Révolution française*. Gallimard. [Furet, F. (1980). *Pensar la revolución francesa*, Barcelona, Ediciones Petrel].
- Goubert, P. y Roche, D. (1984). *Les Français et l'Ancien Régime. Tome 2. Culture et société*. Armand Colin.

- Grosley, P. J. (1788). *Londres*; T. I. Paris.
- Héritier, J. (1987). *La sève de l'homme, de l'âge d'or de la saignée aux débuts de l'hématologie*. Denoël.
[Héritier, J. (2001). *La savia del hombre, de la edad de oro de la sangrada a los comienzos de la hematología*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia].
- Joanne, A. (1857). *De Paris à la Méditerranée comprenant. De Paris à Lyon et à Auxerre*. Hachette.
- Jodelet, D. (1984). Réflexions sur le traitement de la notion de représentation social en psychologie social. *Communication. Information Médias Théories*, 6(2-3), 14-41. https://www.persee.fr/doc/comin_1189-3788_1984_num_6_2_1284
- Jusserand, J. J. (1901). *Les sports et jeux d'exercice dans l'ancienne France*. Librairie Plon. <https://archive.org/details/lessportsetjeuxd00juss>
- La Gazette de France* (1899). 20 avril.
- La petite République* (1903). 12 avril.
- La vie au grand air* (1901). 6 juillet.
- Lagrange, F. (1888). *Physiologie des exercices du corps*. Germer Baillière.
- Lavoisier, A. L. (1790). *Mémoires sur la respiration et la transpiration des animaux*.
- Le Bon, G. (1874). *La vie, physiologie humaine. Appliquée à l'hygiène et la médecine*. J. Rothschild. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k206109r.image>
- Le Mercure galant* (1692). Avril.
- Le Roy Ladurie, E. (1983). *Introduction au livre de C. Grimmer, La femme et le bâtard, amours illégitimes et secrètes dans l'ancienne France*. Presses de la Renaissance.
- Longet, F. A. (1850). *Traité de physiologie*; T. II. Victor Masson.
- Madame d'Épinay (1989). *Les contre-confessions. Histoire de Madame Montbrillant*. Mercure de France.
- Madame de Genlis (1791). *Leçon d'une gouvernante à ses élèves*; T. II. Onfroy; Née de la Rochelle. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k97699373.texteImage>
- Mercier, L. S. (1782). *Tableau de Paris*; T. II. Paris.
- Mercier, L. S. (1994). *Tableau de Paris*; T. I. Mercure de France.
- Millot, J. A. (1801). *L'art d'améliorer et de perfectionner les hommes*. L'Imprimerie de Migneret. https://archive.org/details/BIUSante_34687
- Palma-Cayet, P. V. (1839). *Nouvelle Collection des memoires pour servir a l'histoire de France, depuis le XIIIe siecle jusqu'a la fin du XVIII, precedes de notices pour caracteriser chaque auteur des memoires et son epoque, Suivis de l'analyse des documents historiques qui s'y rapportent*; T. 12. Paris.
- Patin, G. (1846). Lettre du 18 janvier 1644. En J. H. Reveillé-Parise (comp.), *Lettres. De Gui Patin. Tome Premier* (pp. 310-316). Imprimerie de Bourgogne et Martinet. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k202248z/f1.item>
- Peacham, H. (1634). *The Compleat Gentleman*. Francis Conftable.
- Quesnay, F. (1736). *Essai physique sur l'oeconomie animale*. Guillaume Cavelier. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k829070.image>

- Rabiqueau, C. (1778). *Nouveau manège mécanique*. Rabiqueau; Cailleau, Desnos. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57422641.texteImage>
- Rattray Taylor, G. (1965). *Histoire illustrée de la biologie*. Hachette.
- Rey, R. (1993). Hygiène et souci de soi dans la pensée médicale des Lumières. *Communications*, (56), 25-39. https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1993_num_56_1_1846
- Rochard, J. (1897). *Traité d'hygiène publique et privée*. Octave Doin. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6377505t.texteImage>
- Rousseau, J. J. (1762). *L'Émile*. Garnier. [Rousseau, J. J. (2011). *Emilio o de la educación*, Madrid, Alianza].
- Stegman, A. (1982). La naissance de l'art équestre en France à la fin du XVI^e siècle. En P. Ariès y J. C. Margolin (dir.), *Les yeux à la Renaissance*. Vrin.
- Studeny, C. (1995). *L'invention de la vitesse*. Gallimard.
- Tallémant des Réaux, G. (1960). *Historiettes*. Gallimard.
- Tissot, S. A. (1991). *De la santé des gens de lettres*. La Différence.
- Tronchin, T. (1906). *Un médecin du XVIII^e siècle. Théodore Tronchin (1709-1781). D'après des documents inédits* (H. Tronchin, comp.). Librairie Plon; Librairie Kündig. <https://wellcomecollection.org/works/ae85tw6h/items?canvas=5>
- Vaillard, R. y Dumas, M. (1963). La théorie cinétique des gaz. En M. Dumas (dir.), *Histoire des sciences*. Gallimard.
- Valdermonde, C. A. (1756). *Essai sur la manière de perfectionner l'espèce humaine*. Chez Vincent. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6481542r.texteImage>
- Vigarello, G. (1999). Histoire des représentations du corps. Exemples d'enjeux politiques et culturels. En L. P. Bordeleau y S. Charles (eds.), *Corps et science enjeux culturels et philosophiques* (pp. 21-44). Liber.
- Voltaire, F. M. (1891). MMDLXXIV. A M. Le Comte D'Argental. 3 décembre. En *Oeuvres complètes de Voltaire*. T. 37 (pp. 66-67). Librairie Hachette. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6514332x.texteImage>
- Von Helmholtz, H. L. (1845). Über die stoffverbräuche in der muskelaktion.
- Witkowski, G. J. (1877). *Structure et fonction du corps humain*. Lauwereyns.

Aspectos culturales de la traducción jurídica: el caso de los certificados de nacimiento en francés y portugués*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a16>

Milena de Paula Molinari, Beatriz Curti-Contessoto y María Angélica Deángeli

Traducción del francés al español de

Santiago Sepúlveda Hurtado

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

santiago.sepulvedah@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-5640-6796>

María Clara Arias Garzón

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

clara.arias@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-8238-3102>

Resumen

El certificado de nacimiento es uno de los documentos más importantes en la vida de cualquier persona, pues se trata del primer documento con valor jurídico que servirá como prueba de edad, nacionalidad y filiación, lo que le garantiza ciertos derechos como ciudadano. Con el fin de explorar las implicaciones lingüísticas, culturales y jurídicas de dicho documento, partimos de un corpus de traducción jurada de certificados de nacimiento del francés de Francia (ff) al portugués de Brasil (pb) y viceversa, en búsqueda de analizar los términos y expresiones presentes en este y la manera en que son tratados en esta modalidad de la traducción. Por lo tanto, nos situamos en un campo que abarca perspectivas distintas en relación con la traducción especializada. En ese orden de ideas, nuestro estudio se basa en la investigación de Crépon y Rodrigues, en lo que respecta al campo teórico de la traductología; y en los trabajos de Gémar, Peron Guedes y Mozzilo y Harvey, en lo que concierne a la traducción y el derecho. Verificamos

* Cómo citar: De Paula Molinari, M. Curti-Contessoto, B. y Deángeli, M. A. (2023). Aspectos culturales de la traducción jurídica: el caso de los certificados de nacimiento en francés y portugués (S. Sepúlveda Hurtado y M. C. Arias Garzón, trads.). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 365-391. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a16>

Referencia del texto original: De Paula Molinari, M. Curti-Contessoto, B. y Deángeli, M. A. (2021). Aspects culturels de la traduction juridique : le cas des actes de naissance en français et en portugais. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana De Traducción*, 14(2), 623-641. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v14n2a16>

Recibido: 15 de noviembre de 2022.

Aprobado: 20 de marzo de 2023.

que las especificidades de los sistemas legales de Brasil y Francia hayan sido notoriamente marcadas o suprimidas, al llevar a cabo un procedimiento que es a la vez «fuentista» y «metista» en materia de traducción. El presente estudio es de gran importancia, dado que propone analizar las relaciones culturales y lingüísticas intrínsecas a las prácticas traductivas y cuyos límites pueden ser más o menos visibles según los contextos en los que se presentan.

Palabras clave: traducción jurídica; certificado de nacimiento; cultura; traducción fuentista; traducción metista.

Aspects culturels de la traduction juridique : le cas des actes de naissance en français et en portugais

Résumé

L'acte de naissance est un document extrêmement important dans la vie d'un sujet, car il s'agit du premier document du citoyen à avoir une valeur juridique et à être utilisé en tant que preuve de l'âge, de la nationalité et de la filiation, garantissant ainsi certains droits au citoyen. Dans le but d'explorer les implications linguistiques, culturelles et juridiques d'un tel document, nous partons d'un corpus de Traduction Assermentée d'actes de naissance du français de France (ff) vers le portugais du Brésil (pb) et vice-versa, afin d'analyser les termes et les expressions présents dans ce corpus et la façon dont ils se portent dans ce mouvement de traduction. Nous nous situons donc dans un champ qui englobe des perspectives distinctes par rapport à la traduction spécialisée. Ainsi, notre étude s'appuie sur les recherches de Crépon et de Rodrigues, en ce qui concerne le champ théorique de la traductologie, et des travaux de Gémard, de Peron Guedes et Mozzilo et de Harvey pour ce qui est du rapport de la Traduction et du Droit. Nous avons vérifié que les spécificités du Droit brésilien et français sont soit explicitement marquées soit effacées, performant un mouvement qui est à la fois « cibliste » et « sourcier » en matière de traduction. Cette étude est d'une importance majeure étant donné qu'elle propose de discuter les relations culturelles et linguistiques qui sont intrinsèques aux pratiques traductives et dont les contours peuvent être plus ou moins visibles selon les contextes où elles se présentent.

Mots-clés : traduction juridique ; acte de naissance ; culture ; cibliste ; sourcier.

Cultural Aspects of Legal Translation: The Case of Birth Certificates in French and Portuguese

Abstract

The birth certificate is an extremely important document in the life of a subject, as it is the first document of the citizen to have legal value and to be used as proof of age, nationality and filiation, thus guaranteeing certain rights to the citizen. In order to explore the linguistic, cultural and legal implications of such a document, we start from a corpus of Sworn Translation of birth certificates from French from France (ff) to Portuguese from Brazil (pb) and vice versa, in order to analyze the terms and expressions present in this corpus and how they are doing in this movement of translation. We are, therefore, in a field which encompasses distinct perspectives in relation to specialized translation. Thus, our study is based on the research of Crépon and Rodrigues, concerning the theoretical field of Translation Studies, and the work of Gémar, Peron Guedes and Mozzilo and Harvey with regard to the relationship between Translation and the Law. We have verified that the specificities of Brazilian and French law are either explicitly marked or erased, performing a movement that is both “domestication” and “foreignization” in terms of translation. This study is of major importance once it proposes to discuss the cultural and linguistic relations which are intrinsic to translation practices and whose outlines may be more or less identifiable depending on the contexts in which they occur.

Keywords: legal translation; birth certificate; culture; domestication; foreignization.

Introducción

Si bien es cierto que la manera en la que llevamos nuestra identidad, es decir, nuestro nombre, nuestros parentescos, nuestras pertenencias cambian de una cultura a otra, hay que señalar que en algunas sociedades aspectos como la religión, el color de la piel, entre otros, pueden estar incluidos en los documentos personales; así mismo, es notable cómo la disposición hacia la identidad individual también ha cambiado en nuestros días. Un número inimaginable de procedimientos legales se pueden realizar bajo el manto del seudónimo o del anonimato. En ocasiones los seres humanos se ven reducidos a una serie de cifras y caracteres (casi) intraducibles, una manera de actuar que pretende ocultar la identidad del sujeto o al menos hacerla menos descifrable. En contraste, ciertas gestiones burocráticas nos imponen la obligación o el compromiso de «comprobar» nuestra identidad, de desvelarla, de demostrar que uno es quien dice ser. Entre los innumerables documentos que se requieren en estos trámites, podemos mencionar el certificado de nacimiento, el cual es considerado irremplazable cuando se hace la solicitud de un pasaporte, cuando se quiere obtener una segunda nacionalidad o cuando se busca solucionar asuntos judiciales, etc. Este documento presenta múltiples particularidades lingüísticas y culturales. Nuestro objetivo con este trabajo es analizar esas diferencias a partir de un corpus compuesto por traducciones juradas¹ de certificados de nacimiento del francés al portugués y viceversa.

Dado que la traducción es un vehículo inevitable de ideologías, de historia y de cultura, en sí, de la subjetividad del traductor, se puede afirmar, según Venuti (2013), que «la práctica traductiva siempre está necesariamente condicionada por restricciones culturales y factores sociales que emergen del contexto de recepción» (p. 379)² sin que esta sea, de esta manera, una copia fiel del texto conocido como original. Desde esta perspectiva, el autor sostiene también que «la traducción no puede dejar intacto ni el contexto de recepción ni el del texto extranjero» (Venuti, 2013, p. 356)**, constituyéndose así en una tarea incessantemente plural y diferencial. Las conexiones que subyacen a todo proceso de traducción nunca carecen de dificultades, siendo esta la singularidad de la traducción, como lo afirma Crépon (2004, p. 72), la de mezclar las nociones de lo propio y de lo ajeno, de lo «mío» y de lo «suyo». Así, si es posible afirmar que en toda traducción hay «del otro» y «de lo mío», ciertamente, es difícil diferenciar

¹ La traducción jurada se considera como la traducción de un documento oficial, que puede ser un diploma, un reporte de calificaciones, un certificado de nacimiento o cualquier otro tipo de documento sujeto a un traductor jurado, también conocido como perito traductor o traductor experto, es decir un profesional que hace «traducciones certificadas conforme al original y con una validez legal. En el contexto de este trabajo sólo nos centraremos en la traducción de certificados de nacimiento del francés al portugués y viceversa» (Brasil, s. f.).

² Nuestra traducción. Cada vez que el lector encuentre un asterisco (*), debe dirigirse al final del texto en donde encontrará las versiones dadas por las autoras del texto original a las citas internas.

en este proceso, aquello que pertenece al otro y lo que es propio; la confusión se hace más o menos tensa en función de la particularidad de los (con)textos y de las situaciones enunciativas y traductivas en cuestión.

En el campo de la traducción jurídica, el cual nos interesa especialmente en el marco de este trabajo, la particularidad de las leyes de cada país o dentro del mismo, las características específicas de cada región o estado y las diferencias que rigen el funcionamiento de una sociedad desde su punto de vista legal, pueden hacer aún más compleja una tarea que siempre ha sido polémica. Es en ese sentido que se puede comprender la afirmación de Gémard (2002) donde dice:

[...] el lenguaje del derecho sirve como vehículo de nociones, instituciones y procedimientos que son tan propios de cada lengua y cultura jurídicas, al punto de que no se pueden transponer como tales de una lengua y de un sistema a otro sin arriesgarse en todo momento a sonar inapropiado, a la falta de sentido o incluso al sinsentido jurídico. (p. 167)

Cruzar las fronteras del derecho de los demás para expresarse en lo que se conoce como «mi lengua» es un asunto bastante delicado. Es en este terreno tan diverso, en el que tejeremos algunas reflexiones sobre la traducción de certificados de nacimiento traducidos del portugués al francés y viceversa, centrándonos sobre todo en los aspectos culturales que forman parte de este tejido lingüístico.

2. La traducción y la noción del otro

Si bien es cierto que la traducción es un proceso que compromete al otro, hay que preguntarse entonces cuáles son las maneras según las cuales se puede abordar a este otro, de acercarlo y darle voz tanto a su diferencia lingüística como cultural.

El filósofo francés Marc Crépon (2004) señala que hay dos maneras particulares de entender la relación entre las culturas según el modelo de una traducción: la primera consistiría en concebir la traducción entre las culturas desde un «horizonte cosmopolita» y la segunda contemplaría la operación traductiva «en el horizonte de la crítica». Sin importar el punto de vista que se adopte, es preciso hacer una observación, ya que, según el autor:

Concebir la relación entre las culturas como traducción es anunciar que después de cierto tiempo será imposible hablar de las diferentes culturas como entes individuales con un desarrollo propio, dado que, a través de la traducción, no volverán a ser idénticas a sí mismas. (Crépon, 2004, p. 71)

A pesar del planteamiento de una diferencia que les sería definitiva, el pensamiento de la traducción desde un punto de vista cosmopolita preservaría «el

dogma de las culturas individuales originales (idénticas a sí mismas) que solo llegarían a mezclarse en un segundo momento» (Crépon, 2004, p. 74); siendo la traducción, en este caso, siempre secundaria con respecto a la supremacía del origen o del original. Lo que Crépon plantea es que esta secundariedad se encuentra implícita en la visión cosmopolita de la traducción, en otras palabras, su «condición subalterna», suponiendo una anterioridad de las identidades. Para el autor, si se quiere deconstruir este paradigma de la traducción en dónde aparece como secundaria, es necesario concebir el proceso traductivo en el ámbito de lo crítico, es decir, desde una perspectiva que considere la traducción como:

[...] una traducción anterior a la traducción, una traducción que casi se podría decir original si se quisiera desplazar (pervertir tal vez) la noción de origen. Se trataría entonces de proyectar la identidad cultural sobre el modelo de una identidad lingüística que no se constituiría más que por y en la traducción. (Crépon, 2004, p. 75)

Este enfoque crítico de la traducción supone entonces, tener en cuenta su dimensión ética, el universo del otro a partir del cual y hacia el cual se traduce.

A partir de sus lecturas de Berman y de Venuti, Rodrigues (2008) señala en un trabajo que discute las estrategias de traducción del francés al portugués de Brasil, la necesidad de cuestionar el horizonte ético en el que se concibe el texto traducido. La autora afirma que es un tema complejo, ya que abarca tanto las especificidades lingüísticas del contexto en el que —y hacia el que— se traduce, como las cuestiones relacionadas con las ideologías, la política y la cultura. Así, para Rodrigues, la dimensión ética de la traducción no puede reducirse a la polémica de las traducciones llamadas «fuentistas» (cercanas a la cultura de origen) o «metistas» (cercanas a la cultura de llegada); según la autora, no hay una oposición binaria en el proceso traductivo, sino relaciones complicadas que conducen a «consecuencias imprevistas» (Rodrigues, 2008, p. 27). Desde este enfoque, una misma traducción se puede analizar desde diferentes perspectivas, cada una de las cuales ofrece visiones divergentes de un mismo fenómeno. Una práctica inicialmente concebida para darle al otro (el extranjero) visibilidad y voz en el texto, puede resultar etnocéntrica dependiendo del contexto. Por otra parte, ciertas prácticas pueden considerar la «apropiación parcial» del otro sin tener que llegar al etnocentrismo. Rodrigues concluye que en una traducción se puede tratar de comprender la voz del otro o intentar recrear sus modos de expresión, sin garantizar que ninguna de estas posturas sea considerada como ética (cf. Rodrigues, 2008, p. 27), quedando el papel del otro en el texto como una cuestión por negociar.

Esta voz del otro se encuentra en un equilibrio deseable de lo propio y lo ajeno, la misma que nos hace escuchar Bandia (2001) cuando sostiene que:

La propuesta atenuante de «un cierto respeto por el original» planteada por Berman nos orienta hacia una concepción de la traducción que no es ni enteramente fuentista ni enteramente metista, basada en una ética de la traducción que tiene en cuenta la especificidad del original, sin por ello perjudicar la legibilidad del texto objetivo ni tampoco la comunicabilidad de la textualidad del original. (p. 128)

Si estas problemáticas parecen ser más propias de la traducción literaria, ¿qué se puede decir de estas relaciones conflictivas de variabilidad en el campo de las traducciones técnicas?

Según Peron Guedes y Mozzilo (2014), no se puede concebir la terminología de una traducción técnica como algo fijo que siempre se traducirá de la misma manera. La traducción de textos técnicos también sufre la influencia de la sociedad y de la cultura en la que se encuentra y no puede tomarse fuera de ese contexto. Según los mismos autores:

La lengua y la cultura están siempre en proceso de cambio, y la traducción, en todas sus facetas, debe adaptarse a estas transformaciones, incluso en el campo de los textos técnicos, que no deben tomar su terminología de manera fija, sino que deben seguir el curso de los cambios históricos y culturales propios de cada época. (Peron Guedes y Mozzilo, 2014, p. 285)***

La traducción de términos siempre es un desafío para el traductor, quien debe preguntarse constantemente en dónde debe situarse (para hacerse entender), si sobre la frontera de sí mismo o la del otro; desde el texto fuente o desde el texto meta; desde «su propia» cultura (allí donde lo propio es ya el otro) o desde la del extranjero, de la que intenta o al menos pretende apropiarse. Es a partir de una perspectiva sociocultural que Gémar (2002) aborda el problema de la traducción de textos jurídicos, preguntándose sobre «el éxito de la operación traductiva» y sobre la equivalencia «real o supuesta» (Gémar, 2002, p. 163) de los textos. Desde el punto de vista del autor, se trata de considerar tres ejes fundamentales en este proceso traductivo: conocer la cultura, el lenguaje especializado del derecho (y sus relaciones con la traducción) y la dificultad de la equivalencia, por lo complicada y lo «discutida» que esta última pueda ser.

El acto traductivo, según Gémar, implica que se tome en consideración al otro en toda su diferencia y diversidad; al ignorar al otro, o a una cultura «se corre el riesgo de estancarse» (Gémar, 2002, p. 165). Esta capacidad de abrirse al otro, incluso puede parecer contradictoria, ya que existe una tensión latente en toda relación con la alteridad y se presenta ese desafío de comprender al otro por medio del respeto a este y a sí mismo. Dicha capacidad sigue siendo la condición imperativa en toda traducción y estos son los límites de esta comprensión que habrá que analizar, porque para Gémar:

[...] antes de proceder con la traducción de un texto, hay que entenderlo. Sin importar la complejidad de las operaciones que intervienen en el proceso que lleva a la comprensión de un texto [...] se trata de que el traductor reconozca a primera vista el área a la que pertenece dicho texto. (2002, p. 165)

El autor considera también que, independientemente del ámbito del que haga parte el texto, este es siempre «el producto de un lenguaje especializado planteado como discurso» (Gémar, 2002, p. 165). En el caso del lenguaje del derecho, la principal característica de este discurso es su «naturaleza normativa» (Gémar, 2002, p. 166). Normativa, sin embargo, no quiere decir «uniforme». Como lo hemos señalado anteriormente y como lo argumenta Gémar, el texto jurídico debe ser comprendido en la abundancia cultural y lingüística que le son propias, dado que «el derecho es uno de los dominios más singulares que hay. Incluso se remonta al origen de la civilización, de la lengua y de la cultura de las que hace parte» (Gémar, 2002, p. 166).

La cuestión que surge ante la tarea de traducir textos de tal alcance cultural (y jurídico) es la de saber dónde se puede encontrar el equilibrio (y necesariamente el entendimiento) entre la ley del otro y la propia. ¿Cómo traducir «de acuerdo con el original»? o, tal como se pregunta Gémar: «¿una traducción (entendida como exitosa) es idéntica al original, su copia perfecta, al punto de sustituirla?» (Gémar, 2002, p. 169).

Ante la imposibilidad de responder de manera afirmativa a estas preguntas, el autor tantea la posibilidad de abordar la traducción jurídica desde un enfoque que tendría en cuenta el principio de una «equivalencia plural» (Gémar, 2015, p. 478), es decir, «equivalencias». Según Gémar, se podría incluso hablar de una «puesta en escena» o de una «tetralogía de la equivalencia», en la que el traductor debe enfrentarse a un término como si contemplara un cuadro en una exposición:

Cada término, así como cada cuadro, está lleno de historia, de nociones, de una institución o de un concepto jurídico, que el traductor debe rastrear y recorrer, en diacronía, con el fin de captar su sentido en todos sus matices, en diacronía, y de comprender su alcance antes de reproducirlos, en sincronía, en el texto de llegada. (Gémar, 2015, p. 484)

Es también así que, a partir de la problemática de la equivalencia, Harvey emprende la discusión de la traducción en el campo jurídico. Para el autor, el traductor jurídico se enfrenta constantemente a la diferencia y su mayor desafío es el de «traducir las nociones de una lengua jurídica hacia otra, es confrontar dos sistemas, dos enfoques, dos culturas jurídicas» (Harvey, 2009, p. 79).

La primera técnica, según Harvey, se refiere a la *equivalencia cultural*, es decir, un proceso que «consiste en buscar en la lengua de llegada un referente

comparable, desde el punto de vista funcional, al de la lengua de origen» (Harvey, 2009, p. 81). Según el autor, «la ventaja de esta técnica es que el término traducido es fácil de entender (o al menos de reconocer) para el neófito». Sin embargo, esta técnica, como él señala, puede considerarse etnocéntrica, ya que tiende a borrar cualquier diferencia con respecto a la lengua de origen.

La otra técnica identificada por Harvey en su corpus es la *equivalencia formal*, conocida también como equivalencia «lingüística» o equivalencia «palabra por palabra (dentro de los límites de lo inteligible y de lo gramatical)» (Harvey, 2009, p. 82). Este procedimiento traductivo está orientado hacia la cultura de origen y, desde este enfoque, «la hace reconocible en el texto» (Harvey, 2009, p. 83). Este tipo de traducción se juzga de manera negativa bajo la mirada de algunos críticos. La diferencia es aquí sinónimo de «mala traducción» (Harvey, 2009, p. 83).

La tercera técnica descrita por Harvey se llama traducción *descriptiva*; se trata de proporcionar una explicación, general, en forma de glosa, a la palabra traducida; la explicación, en estos casos, «debe ser lo suficientemente concisa como para funcionar como un término autónomo» (Harvey, 2009, p. 83). Según el autor:

La principal ventaja de este tipo de equivalencia es su transparencia: la ausencia de palabras extrañas o calcos, le permite al lector un mayor entendimiento, especialmente a aquel que no sea especialista. Por otra parte, el término es accesible para la comunidad lingüística en general, porque está compuesto de términos genéricos, no específicos de una cultura. (Harvey, 2009, p. 83)

Por último, el autor hace referencia a una cuarta técnica a la que denomina *transcripción*. En este caso, la traducción consiste en la reproducción del término tal como se presenta en la lengua de origen acompañado de una glosa en el momento de su primera aparición en el texto. Además, añade que esta técnica tiene como ventaja asegurar una «uniformidad terminológica» al texto como conjunto (Harvey, 2009, p. 84).

A partir de estas consideraciones teóricas tejidas desde un punto de vista plural y de la especificidad jurídica de nuestro corpus, lo que procederá en los siguientes extractos de este texto, será elaborar un histórico de las particularidades de los certificados de nacimiento en Francia y en Brasil para después analizar cuáles han sido los procedimientos traductivos adoptados por los traductores y cuáles son las consecuencias en el texto traducido³. Nuestra atención se centrará sobre todo desde un punto de vista «fuentista» o «metista» de estas traducciones y en la manera en que estos «movimientos traductivos» pueden ser tomados en el texto jurídico.

³ Agradecemos especialmente a Cláudia Xatara, profesora de francés y traductora jurada, quien muy amablemente nos facilitó los datos que constituyen el objeto de análisis de este trabajo.

3. Características de los documentos: aspectos culturales de los certificados de nacimiento

De todos los documentos personales, el certificado de nacimiento puede considerarse el más importante, ya que es el primer documento que le da al individuo una identidad. Como se trata de un documento jurídico, su organización y su lenguaje están impregnados de particularidades subyacentes al(los) derecho(s) que, como hemos mencionado, cambia(n) de un país a otro, en función de la historia, la cultura, la sociedad, entre muchos otros factores que determinan el funcionamiento de las leyes. Esta sección presenta algunas similitudes y diferencias con respecto a los certificados de nacimiento en Brasil y Francia.

En Brasil, antes del 1 de enero de 1889, había un documento llamado «*certidão de batismo*», que se extraía de los libros parroquiales. Este certificado es el que demostraba ante el Estado y la sociedad que un nuevo ciudadano había nacido en el país. Como era un documento religioso en ese momento, estaba sujeto a los dogmas católicos. No fue hasta la proclamación de la República en 1889, que hizo de Brasil un país laico, que se creó un documento para católicos y no católicos, poniendo fin a los efectos civiles de los actos religiosos relacionados con los nacimientos (Catharino, 2015).

Desde entonces, para que un ciudadano pueda ejercer sus derechos en Brasil, debe tener un certificado de nacimiento. Por ejemplo, se puede prohibir a las personas que carecen de éste, matricularse en la universidad, contraer matrimonio civil y ejercer otros derechos sociales, políticos, civiles y económicos.

Después del nacimiento, los responsables del recién nacido tienen, por lo general, quince días para solicitar el certificado de nacimiento del infante. Este plazo puede extenderse hasta tres meses, en el caso de que el servicio del registro civil se encuentre a más de 30 kilómetros del domicilio familiar o en un lugar de difícil acceso. En ausencia del padre, el período también puede ampliarse a 45 días, debido al tiempo concedido a la madre para recuperarse del parto (Ley 6015, 1973). Es importante añadir que, según la Constitución Federal de 1988, los hijos nacidos del matrimonio civil (o fuera de este) o los que son adoptados tienen los mismos derechos; la discriminación entre hijos legítimos e ilegítimos está prohibida en el país (Ley 10406, 2002).

En Francia, así como en Brasil, eran los registros de bautismo, es decir, las partidas de bautismo registradas en los libros eclesiásticos, los que probaban oficialmente el nacimiento de los franceses. La diferencia entre los dos países reside sobre todo en el hecho de que la creación de los certificados de nacimiento civiles y laicos en Francia tuvo lugar 100 años antes que en Brasil. En 1792, el estado civil francés fue secularizado, lo que hizo que las alcaldías fueran las responsables de custodiar los registros del estado civil (Bernier, 2019).

Los franceses también necesitan su certificado de nacimiento para solicitar ciertos documentos, como el documento de identidad, el pasaporte, etc., así como para realizar trámites como inscribirse en la escuela, casarse civilmente, entre otros (Catharino, 2015). En Francia, los padres tienen tres días después del parto para registrar el nacimiento del infante; si la familia vive en otro país, tiene hasta 15 días para hacerlo, y en este caso, las declaraciones son emitidas por agentes diplomáticos o consulares (Código Civil de Francia, 1803).

Otra característica del derecho francés, que no existe en el derecho brasileño, se refiere al hecho de que el certificado de nacimiento francés puede dar lugar a la expedición de tres documentos, a saber: la *copie intégrale* (documento que reproduce íntegramente la información que figura en el certificado de nacimiento); *l'extrait avec filiation* (se trata de un acta resumida, que incluye información sobre la persona mencionada por el acta y sobre sus padres) y *l'extrait sans filiation* (documento muy resumido, una especie de síntesis de la información del certificado de nacimiento) (Francia, s. f.). La *copie intégrale* y *l'extrait avec filiation* contienen información como el nombre, apellidos, fecha y lugar de nacimiento del infante, así como información sobre sus padres y menciones marginales, en caso de que existan. *L'extrait sans filiation* contiene únicamente información procedente del declarante y menciones marginales, en caso de que las haya (Francia, s. f.).

En el marco de estas especificidades jurídicas, vale la pena señalar que, un documento llamado *livret de famille* circula en Francia desde 1877; se trata de una especie de «librillo» que incluye todos los certificados relativos a la misma familia (Catharino, 2015). Este librillo se entrega a la pareja al momento de casarse y contiene una copia del acta de matrimonio. A continuación, se complementa con los certificados de nacimiento, divorcio (si lo hay) y de defunción de los padres. Este documento es obligatorio; las familias que no tengan su *livret* están sujetas a sanciones (Catharino, 2015).

De esta manera, podemos constatar, a partir de este breve recuento histórico, que existen similitudes y diferencias en lo que respecta a los certificados de nacimiento en Francia y en Brasil. En la siguiente sección, explicaremos otras características relacionadas principalmente con el léxico utilizado en los documentos que componen nuestro corpus, con el fin de verificar cómo estos certificados de nacimiento se han traducido del portugués al francés de Francia (ff) y, en el otro sentido, del francés al portugués de Brasil (pb). Para ello, hemos constituido un corpus de certificados de nacimiento brasileños y franceses y sus respectivas traducciones realizadas por una traductora oficial debidamente acreditada por el Registro Mercantil del Estado de São Paulo (Junta Comercial do Estado de São Paulo - jucesp).

4. El corpus y el análisis de los datos

Como hemos mencionado anteriormente, en este artículo hemos analizado los certificados de nacimiento brasileños y franceses y sus traducciones al francés de Francia (ff) y al portugués de Brasil (pb). En cuanto a la metodología de nuestro trabajo, es importante señalar que nuestro análisis se dio a partir de cuatro corpus formados de la siguiente manera:

- 1) certificados de nacimiento brasileños, llamado Corpus 1;
- 2) traducciones hacia el ff de los certificados de nacimiento presentes en el Corpus 1, llamado Corpus 2;
- 3) certificados de nacimiento franceses, llamado Corpus 3;
- 4) traducciones al pb de los certificados de nacimiento presentes en el Corpus 3, llamado Corpus 4.

Estos documentos fueron proporcionados muy amablemente por una traductora oficial brasileña (Cf. nota 3).

El Corpus 1 se compone de cinco certificados de nacimiento brasileños, y el Corpus 2 incluye la traducción de estos al ff.

El Corpus 3 está constituido por seis certificados de nacimiento franceses; el Corpus 4 se compone de la traducción de estos al pb.

Después de haber analizado cada certificado de nacimiento, se procedió a la extracción terminológica e identificamos dentro del Corpus 1, 13 que podían ser objeto de nuestro análisis. Adicionalmente, encontramos 12 traducciones correspondientes a términos, presentes en el Corpus 2.

En el Corpus 3, fueron identificados 11 términos; la traducción de estos constituye el Corpus 4. En total, para este trabajo, contamos con 24 términos analizados y 23 propuestas de traducción.

Con el fin de discutir los datos recopilados a partir de nuestro corpus, en esta sección organizamos las opciones de traducción en este par de lenguas por tema, es decir: los lugares de registro de certificados de nacimiento, los funcionarios encargados de redactar estos certificados, la división político-administrativa y los documentos personales.

De esta manera, la Tabla 1 reúne las expresiones en pb y en ff y sus respectivas traducciones relativas a los lugares de expedición de los certificados de nacimiento en Brasil y en Francia.

En la Tabla 1 se puede apreciar que hay más expresiones en pb (seis en total) mientras que en ff (solo dos) para referirse a los lugares de registro de los certificados de nacimiento. Por cierto, esta organización que casi podría llamarse “espacial”—porque corresponde al espacio físico en el que tienen lugar estos procedimientos— presenta claras diferencias en Brasil y en Francia, lo que se refleja en el lenguaje utilizado para designar tales establecimientos.

Los términos *cartório* y *cartório de registro civil* se refieren al organismo que hace parte de la estructura judicial brasileña responsable del registro del documento en cuestión, así como de otros documentos, como los certificados de matrimonio y defunción, por ejemplo. Es un organismo independiente, que dispone de un edificio propio. En todas sus apariciones en nuestro corpus, ha sido traducido como «*service de l'état civil*» en ff.

Tabla 1. Expresiones relacionadas con los lugares donde se expiden los certificados de nacimiento en Brasil y Francia y sus traducciones respectivas hacia el ff y al pb.

pb	Opción de traducción	ff	Opción de traducción
<i>cartório</i>	<i>service de l'état civil</i>	<i>mairie</i>	<i>prefeitura</i>
<i>cartório do registro civil</i>	<i>service d'état civil</i>	<i>service de l'état civil</i>	<i>cartório de registro civil</i>
<i>cartório do registro civil das pessoas naturais e de interdições e tutelas</i>	<i>premier bureau de service d'état civil</i>	-	-
<i>registro civil das pessoas naturais</i>	<i>registre d'état civil</i>	-	-
<i>registro civil</i>	<i>service d'état civil</i>	-	-

Fuente: elaborado por las autoras a partir de los datos del corpus.

«Le service de l'état civil» (o «service de l'état civil») designa un servicio específico (el del registro de los documentos relativos al estado civil de los ciudadanos) (Curti-Contessoto, 2019, p. 406). En este sentido, se trata del mismo servicio que ofrecen los «*cartórios de registro civil*» brasileños en lo que respecta a la expedición de los certificados de nacimiento. En ff, este término también se utiliza frecuentemente para indicar el lugar donde se prestan estos servicios (cf. Fallo en litigio n.º 55757, 1918). Sin embargo, a diferencia del término «*cartório*», que designa a un organismo independiente, «le service de l'état civil» es un «sector» situado dentro de la «*mairie*», cuya función es atender las solicitudes relativas a

este tipo de servicio. La «mairie» es, en efecto, el organismo francés encargado de los servicios del estado civil (Catharino, 2015) y no «*le service de l'état civil*».

Así, el «*cartório de registro civil*» (o «*cartório*») y «*le service de l'état civil*» no hacen referencia a una misma realidad jurídica; en este caso, la diferencia en la designación de los dos términos remite también a cuestiones «espaciales» y «físicas». Las diferentes opciones de traducción, como hemos podido observar en la Tabla 1, revelan pues el desafío que tiene el traductor de tener en cuenta las especificidades de cada país en materia de derecho y de expresarlo, en la medida de las posibilidades ofrecidas por su lengua, en la lengua del otro, en otro estado de derecho y según el(los) código(s) de otra cultura.

Más allá de esta especificidad que puede ser localizable en la lengua, la cuestión comprende también un reto sociocultural significativo: en Brasil, durante muchos años, los «*cartórios*» eran propiedad de las familias y la función de titular del «*cartório*» era una función de por vida. Después de la Ley n.º 8935 de 1994, el «*cartório*» comienza a servir al Estado, dejando de ser el beneficio de una familia (Curti-Contessoto, 2018). A partir de esto, los «*cartorários*» (las personas que trabajan en el «*cartório*») deben ser admitidos en su función por un concurso público y las familias dejaron de ser los propietarios de estos establecimientos, y el término «*cartório*» se reemplaza oficialmente por «*serviço de registro civil*» (Curti-Contessoto, 2018). Así, en pb, la configuración semántica del término «*serviço de registro civil*» comprende las dos características semánticas siguientes: el organismo en el que se llevan a cabo y registran los matrimonios civiles y en el que se expiden los certificados y el tipo de servicio prestado por un «*officier*» (Curti-Contessoto, 2019, p. 406).

A pesar de esta determinación legal, los términos «*cartório*» y «*cartório de registro civil*» siguen siendo utilizados indistintamente, como nos ha mostrado nuestro corpus compuesto por certificados expedidos después de 1994.

Teniendo en cuenta estos datos, otra opción de traducción para «*service de l'état civil*» sería «*serviço de registro civil*», en el caso de los certificados de nacimiento traducidos del francés al pb. Sin embargo, en nuestro corpus hemos comprobado que «*cartório de registro civil*» ha sido el término elegido por el traductor. Aunque en pb «*serviço de registro civil*» y «*cartório de registro civil*» son términos que designan el mismo organismo y el mismo tipo de servicio, es decir, que no hay diferencia conceptual entre ellos cuando el traductor traduce «*service de l'état civil*» por «*cartório de registro civil*», asume, por la expresión lingüística elegida, una tendencia metista. Del mismo modo, la traducción de «*service de l'état civil*» por «*cartório de registro civil*» implica, en nuestra opinión, una cierta «domesticación» del texto o del término. En ambos casos, el término utilizado en las traducciones (del francés al portugués y viceversa) no

parece suponer ningún problema de comprensión, pero se puede observar una eliminación de las diferencias que son visibles en las expresiones lingüísticas «*service de l'état civil*» y «*cartório de registro civil*».

La Tabla 1 contiene también otras expresiones que se forman a partir del término «cartório», tales como «*cartório de registro civil das pessoas naturais e de interdições e tutelas*» y «*cartório do registro civil das pessoas naturais*»; en nuestro corpus, estas expresiones han sido traducidas respectivamente por «*premier bureau de service d'état civil*» y «*bureau du service de l'état civil*», es decir que en estos casos «cartório» ha sido traducido por «bureau»⁴. En este sentido, se destaca en ff una estrategia destinada a explicitar el lugar donde se ofrece este tipo de servicio en Brasil. Así, es interesante observar que el término «cartório» se ha traducido de dos maneras diferentes: cuando aparece solo, sin la presencia de un grupo nominal, por ejemplo, se traduce como «*service de l'état civil*»; cuando se acompaña de las expresiones mencionadas anteriormente, se traduce como «bureau», haciendo referencia al edificio físico donde se encuentran los servicios del registro civil. Sin embargo, «bureau» en ff se refiere a un lugar más genérico y no es tan específico como la palabra «cartório» en pb.

Así pues, hemos observado que en la expresión «*premier bureau de service d'état civil*» y «*bureau du service de l'état civil*», el sintagma «*service de l'état civil*» (o «*service d'état civil*») no comprende la idea expresada por el término «cartório», como se había señalado anteriormente para los términos «cartório» y «*cartório de registro civil*». En estos casos, «bureau» fue la palabra elegida para la traducción de «cartório», siendo esta la base de la mayoría de estas expresiones.

A partir de sus elecciones, el traductor parece sugerir que hay una realidad diferente en pb que no puede ser «retomada» por «*service de l'état civil*» o por otro término específico en ff. Entonces, «bureau» funcionaría como una explicación general del término «cartório» en pb. Así, podemos considerar que en la traducción ha habido un intento por evitar la eliminación de la especificidad del organismo brasileño en cuestión y señalar, aunque de manera sutil, esta diferencia.

En la Tabla 1 se pueden observar las expresiones «*registro civil*» y «*registro civil das pessoas naturais*» traducidas como «*service de l'état civil*» y «*registre d'état civil*» respectivamente. En estos casos, las opciones de traducción son variadas. En pb, las dos locuciones designan a la vez el lugar y el servicio del estado civil; por lo tanto, el término «*service de l'état civil*» abarca la idea planteada por las expresiones en portugués. Sin embargo, aunque el término «*registre d'état civil*» puede transmitir una idea similar, cabe señalar que ni

⁴ El término «bureau» hace referencia al concepto del *lugar o establecimiento donde se lleva a cabo un trabajo remunerado y regular*; o también *al conjunto de servicios de una administración, un ministerio* (TLFi, s. f.). También «bureau» tiene un sentido general como *escritorio* en pb, por ejemplo.

este tipo de servicio ni este lugar se designan con tales términos en Francia. Así, en el primer caso, tenemos una estrategia de traducción que «elimina» las diferencias a nivel de la organización judicial, tanto en Brasil como en Francia. En el segundo caso, por el contrario, esta diferencia está marcada, y estamos aquí ante lo que Harvey llama una «equivalencia formal»; según el autor, «la equivalencia formal se sitúa en las antípodas de la equivalencia cultural porque está decididamente orientada hacia la fuente: lejos de borrar la diferencia, la asume y en algunos casos la acentúa» (Harvey, 2009, p. 83).

También es interesante observar en la Tabla 1, la ocurrencia del término «mairie». A diferencia de Brasil, donde los «cartórios» tienen su propio edificio, en Francia «les activités d'état civil» tienen lugar en las «mairies», como hemos señalado anteriormente, explicando así la aparición de este término en nuestro corpus. Así, la «mairie» ha sido traducida por «prefeitura», en todos los casos analizados. Esta traducción puede justificarse por el hecho de que ambos organismos, tanto en Francia como en Brasil, son responsables de la administración de una ciudad. Sin embargo, en Brasil, la «prefeitura» no se hace cargo del «enregistrement de l'état civil», solo el «cartório» puede proporcionar dicho servicio.

Así, la traducción de «mairie» por «prefeitura» pone de relieve las diferencias culturales específicas de cada país; estamos aquí, una vez más, como en el ejemplo citado anteriormente, ante un caso de «equivalencia formal» destinado a «llamar la atención sobre la diferencia», como lo destaca Harvey (2009, p. 83). En un sentido opuesto, y teniendo en cuenta más bien la cultura de destino, se podría considerar la traducción de «mairie» por «cartório», y, en este caso específico, la traducción resaltaría el rasgo semántico de la palabra «cartório», es decir, el lugar de expedición de los certificados de nacimiento.

Otro elemento interesante de nuestro corpus se refiere a los términos utilizados para designar a los funcionarios encargados de expedir los certificados de nacimiento en Brasil y en Francia, como se puede observar en la Tabla 2.

Las expresiones «escrevente», «escrevente oficial autorizado» y «oficial titular do registro civil» han sido traducidas por «officière», «officier autorisé» y «officier titulaire du service d'état civil» respectivamente. Es interesante observar que los términos «escrevente» y «officier», que constituyen la base de las expresiones principales, se han traducido por el mismo término en ff, es decir, «officier» (y «officière», en femenino).

Tabla 2. Expresiones relacionadas con los funcionarios encargados de la expedición de los certificados de nacimiento en Brasil y en Francia y sus respectivas traducciones hacia el ff y el pb.

pb	Opción de traducción	ff	Opción de traducción
escrevente	officière	adjoint au maire	vice-prefeita
escrevente oficial autorizado	officier autorisé	maire	prefeito
oficial titular do registro civil	officier titulaire du service d'état civil	officier d'état civil	oficial de estado civil
-	-	officier de l'état civil	oficial do registro civil
-	-	premier adjoint délégué	primeiro assessor habilitado
		premier adjoint délégué	primeiro assessor habilitado

Fuente: elaborado por las autoras a partir de los datos del corpus.

En pb, «*escrevente*» designa al funcionario público que es un «asistente» de los «*cartórios*», «*tabelionatos*» o «*escrivánias*» siendo su función la de ayudar al «*escrivão*» en su oficio (Diniz, 2005). El «*oficial de registro*», por el contrario, se refiere al funcionario que ejerce varias funciones en diversos sectores, como los registros inmobiliarios, los títulos y documentos, las personas jurídicas, los nacimientos, los matrimonios y los fallecimientos (Diniz, 2005). El «*officier*» que se ocupa específicamente de los servicios del registro civil en Brasil se llama «*oficial de registro civil*». Por lo tanto, «*escrevente*» y «*oficial de registro civil*» no se refieren a la misma categoría de funcionario, en la medida en que sus funciones son diferentes, así como los puestos que ocupan en el marco de los servicios de los «*cartórios*» brasileños.

En Francia, el funcionario que se ocupa del registro de los certificados de la vida civil de los ciudadanos se denomina «*officier public de l'état civil*» («*officier de l'état civil*» u «*officier d'état civil*») (Código general de autoridades locales y regionales, 1996). Por esta razón, este término figura en los registros franceses, como se puede observar en la Tabla 2. Como se trata de la misma función ejercida por el «*oficial de registro civil*» en Brasil, tanto el «*officier public de l'état civil*» («*officier d'état civil*»), como el «*oficial de registro civil*» pueden ser considerados como opciones de traducción en el par de lenguas estudiado. Sin embargo, estas opciones de traducción no marcarían las diferencias existentes entre estos términos.

Es interesante destacar que estas expresiones se han traducido de diversas maneras y que esta variación de y en la traducción nos muestra que existen diferencias entre las dos realidades en cuanto a la organización de los funcionarios encargados de expedir los certificados de nacimiento. No ocurre lo mismo con el término «*escrevente*», aunque este no tenga un correspondiente «directo» en ff, ya que este tipo de funcionario no existe en Francia (Curti-Contessoto, 2019), ha sido traducido como «*officier*». En este caso, podemos destacar el uso de una estrategia de «adaptación» o, en palabras de Harvey (2009), de «equivalencia cultural», ya que el término «*officier*» en francés denomina a un funcionario que tiene responsabilidades similares a las del «*escrevente*», pero que en realidad no lo es. Harvey señala que esta estrategia tiene ventajas y desventajas. La ventaja sería que el término traducido es de fácil comprensión para el nativo, puesto que «está acostumbrado a escuchar estos términos, incluso si no sabe exactamente a qué corresponden» (Harvey, 2009, p. 81). El inconveniente radicaría sobre todo en el alcance de la traducción, así, según el autor, esta estrategia «excluye a ciertos lectores» (Harvey, 2009, p. 81) y puede desembocar en imprecisiones que pueden ser significativas para el jurista. A propósito de la «equivalencia cultural», Harvey añade además que: «Llevada al extremo la voluntad de explicar todo por analogía con una realidad ya conocida, equivale a borrar la diferencia...» (Harvey, 2009, p. 82).

Otro ejemplo interesante puesto en evidencia en la Tabla 2 se refiere a las apariciones de «*maire*» en nuestro corpus. Como hemos visto, la «*mairie*», desde un punto de vista general, recupera el sentido de la palabra portuguesa «*prefeitura*»; por lo tanto, el «*maire*» es el jefe de la administración municipal en Francia. Además de las funciones relativas a la gestión de una ciudad, el «*maire*» asume la función de «*officier d'état civil*», es decir, es responsable tanto de los certificados del registro civil, como los de nacimiento y los de matrimonio, por mencionar algunos.

En Brasil, las «*mairies*» no ofrecen este tipo de servicio, y los «*maires*» no pueden asumir la función, que corresponde al «*oficial de registro civil*». En el Gráfico 1, presentamos la distribución de las funciones de estos agentes en Brasil y Francia mejor explicada:

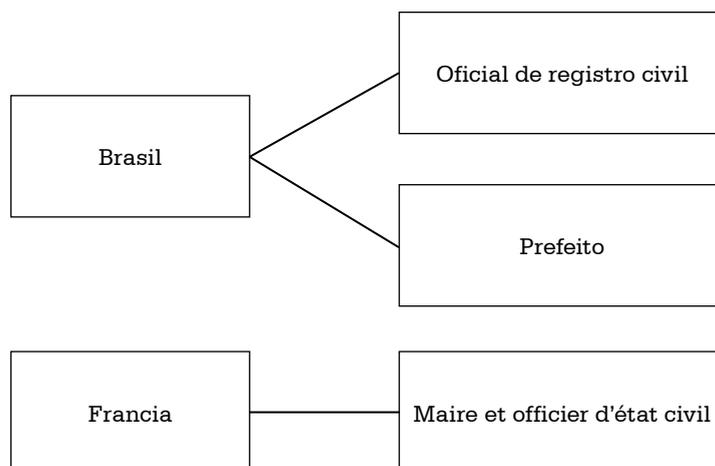


Gráfico 1. Denominación de los cargos de los funcionarios brasileños y franceses.

El Gráfico 1 muestra que en Brasil hay dos funcionarios diferentes, que a su vez desempeñan funciones diferentes: uno es responsable de las actividades relacionadas con la administración municipal («prefeito»), y el otro es responsable de los servicios de registro civil («oficial de registro civil»). En Francia, por el contrario, hay una coincidencia de puestos, en vista de que el mismo funcionario asume estas dos responsabilidades.

En nuestro corpus, la opción de traducción para «maire» es «prefeito» en todas sus ocurrencias; el término «*officier d'état civil*» fue traducido unas veces como «*oficial do estado civil*», y otras como «*oficial de registro civil*». Los efectos de estas traducciones son diferentes en función de su objetivo.

Se puede decir, en el primer caso, que la traducción de «maire» por «prefeito» se hizo por «acercamiento de sentido» en lo que respecta a la función de la administración municipal, pero no tiene en cuenta la del registro del estado civil. Por lo tanto, la traducción se ha orientado más bien hacia la fuente, porque en el contexto legal brasileño puede parecernos bastante extraño encontrar la palabra «prefeito» en un certificado de nacimiento.

En el segundo caso, la traducción de «*officier d'état civil*» por «*oficial de estado civil*» también parece inusual. Se entiende la expresión, pero no es el término utilizado en este campo en Brasil; se trataría aquí, según Harvey, de una «equivalencia formal», es decir, de «una traducción palabra por palabra» (Harvey, 2009, p. 82). Por último, el tercer caso, la traducción de «*officier de l'état civil*» por «*oficial del registro civil*» correspondería a un objetivo específico, a

diferencia de los demás, ya que no marcaría la diferencia (cultural y lingüística) en la traducción.

Conviene señalar también, en la Tabla 2, las expresiones «*premier adjoint délégué*» y «*adjoint au maire*», que han sido traducidas respectivamente por «*primeiro assessor habilitado*» y «*vice-prefeita*» en nuestro corpus.

En ff, el término «*adjoint*», que es la base de la formación de estas expresiones, se refiere al funcionario responsable del registro civil y la expedición de certificados, que puede ayudar legalmente o reemplazar al «*maire*» en el cargo de «*officier d'état civil*» (Curti-Contessoto, 2019). Se trata de un funcionario específico de las «*mairies*» francesas que no existe en las alcaldías brasileñas. Estos agentes desempeñan el papel de auxiliares del «*maire*», encargado de delegarles diversas funciones relacionadas con el urbanismo, las finanzas, la cultura, etc. (Comuna de Caumont, s. f.). También pueden ser el sustituto legal del «*maire*» y, en este caso, hacerse cargo de los certificados del estado civil de los ciudadanos. En este sentido, en pb no hay equivalencia legal para «*adjoint*». El traductor, por lo tanto, ha optado por traducirlo como «*assessor*»⁵, que, de manera más general, designa al profesional capaz de ayudar a alguien en sus funciones gracias a su conocimiento. Por lo tanto, la idea de que alguien asiste al alcalde se mantiene en la traducción.

Tabla 3. Expresiones relacionadas a la organización político-administrativa de Brasil y de Francia y sus respectivas traducciones al ff y al pb

pb	Opción de traducción	ff	Opción de traducción
comarca	commune	arrondissement	circunscrição
distrito	district	arrondissement	distrito
estado	état	département	departamento

Fuente: elaborado por las autoras a partir de los datos del corpus.

La traducción de la expresión «*adjoint au maire*» por «*vice-prefeita*» también merece nuestra atención porque, a diferencia de la palabra «*assessor*», «*vice-prefeita*» se refiere a un puesto específico que existe en las «*mairies*». De hecho, en Brasil, los «*vice-prefeitos*» son los agentes que sustituyen a los alcaldes en sus funciones y les ayudan en su trabajo. En este sentido, este término se aproxima al de «*adjoint*». Sin embargo, la diferencia cultural entre los dos países sigue siendo muy marcada, ya que, en Brasil, los «*vice-prefeitos*», aunque tienen funciones similares a las de los «*adjoints*», no pueden asumir funciones relacionadas con

⁵ «Assessor» se refiere al funcionario que trabaja como asistente o secretario (Aulete, s. f.).

el registro civil, como lo hacen los funcionarios franceses⁶. También hay que tener en cuenta que solo hay un «*vice-prefeito*» por ciudad en Brasil, mientras que, en Francia, el mismo «*maire*» puede tener más de un «*adjoint*».

La Tabla 3 se refiere a la forma en que las expresiones relacionadas con la organización político-administrativa se han traducido del pb al ff.

Los términos «*comarca*»⁷ y «*distrito*»⁸ se han traducido como «*commune*»⁹ y «*district*»¹⁰ respectivamente. Los conceptos designados para «*comarca*» por «*commune*» y «*distrito*» por «*district*» se ven similares ya que se refieren a las divisiones político-administrativas en Brasil y en Francia. Sin embargo, tienen su especificidad, ya que se trata de divisiones propias de cada país: la «*comarca*» está bajo la autoridad del poder judicial; la «*commune*» es una subdivisión administrativa dirigida por el alcalde («*prefeito*»), es decir, no tiene ninguna relación con el poder judicial francés; el «*distrito*» se refiere a un conjunto de barrios ubicados en la misma ciudad; y el «*district*», a su vez, reúne a varios municipios geográficamente cercanos entre sí, en los que el gobierno desarrolla proyectos de interés común. A partir del análisis de nuestro corpus, hemos podido constatar que ha habido una adaptación de estas diferentes realidades en la traducción. Las especificidades culturales (y jurídicas) de los términos han sido eliminadas y la traducción, por lo tanto, está orientada hacia la cultura meta. El problema de esta estrategia de traducción, como señala Harvey (2009, p. 79), reside en el hecho de que un «término específico de la cultura de origen» se traduce por «un término específico de la cultura de destino», sin que sea realmente su equivalencia; las nociones jurídicas no siempre se comparten entre los países, incluso dentro de un mismo territorio, en muchos casos. Es en esta perspectiva que se pueden aprehender también las palabras de Crépon según las cuales «es imposible pensar las diferentes culturas como entidades homogéneas» (Crépon, 2004, p. 71); en las que la traducción juega un papel fundamental.

También hay que resaltar, en nuestro corpus, las ocurrencias de la palabra «*estado*», que ha sido traducida al francés por «*état*». Brasil, desde un punto

⁶ El término «*adjoint*» es una abreviatura de «*adjoint au maire*». Se trata de un empleado que es miembro del *Conseil Municipal* y recibe funciones, por parte del «*maire*», en un campo de intervención específico (Comuna de Courbevoie, s. f.). Encontramos ocurrencias de *adjoint au maire délégué*, ya que es delegado a la función específica del registro de nacimientos.

⁷ «*Comarca*» hace referencia a «una división administrativa del poder judicial, bajo la jurisdicción de uno o varios jueces de derecho».

⁸ «*Distrito*» designa «La subdivisión administrativa de una municipalidad, de una provincia o de una ciudad, que incluye, generalmente, más de un barrio» (Aulete, s. f.).

⁹ «*Commune*» concierne a la división administrativa bajo la autoridad de un *maire*, asistido por sus «*adjoints*».

¹⁰ «*District*» es un tipo de conglomerado de varias *communes* vecinas, con el objetivo de llevar a cabo proyectos de interés común (TLFi, s. f.).

de vista político-administrativo, está dividido en «*estados*», que abarcan una vasta región compuesta por varias ciudades. A su vez, Francia se divide en «*départements*», que se encargan de la administración de diferentes ciudades (Catharino, 2015). Así, el término «*état*»¹¹, en ff, no comprende, en su configuración semántica, la particularidad ligada a esta cuestión político-administrativa. Por lo tanto, la traducción de «*état*» por «*estado*» resaltaría las diferencias geográficas y culturales entre los países, ya que en Francia esta división por «*estados*» no existe. El procedimiento adoptado en este caso es el de la «*equivalencia cultural*» (Cf. Harvey, 2009).

En los certificados de nacimiento franceses figuran los términos «*arrondissement*» y «*département*», que se han traducido al portugués por «*circunscrição*» y «*distrito*», respectivamente, y «*departamento*», como se muestra en la Tabla 3. En ff, se refieren a una organización político-administrativa específica, que no corresponde, como hemos resaltado en el ejemplo citado anteriormente, a la realidad geográfica y jurídica brasileña.

En el caso del término «*arrondissement*», se trata de una subdivisión administrativa de las grandes ciudades (TLFi, s. f.), más precisamente París, Marsella y Lyon (Rebecchi, 2016). Como no hay distritos en Brasil, las opciones de traducción para este término han diferido, unas veces se ha traducido como «*distrito*», otras como «*circunscrição*»¹². Ambas opciones¹³ denotan conceptos similares en pb, aunque no son idénticos. Desde el punto de vista de su sentido más general, «*distrito*» y «*circunscrição*» pueden indicar subdivisiones administrativas de una ciudad y, en este sentido, compartir similitudes semánticas con «*arrondissement*». Sin embargo, la traducción de «*arrondissement*» por «*distrito*» o «*circunscrição*» también puede considerarse selectiva, una vez que «elimina», en sus aspectos semánticos, la diferencia subyacente a la administración de cada país.

Otra subdivisión administrativa presente en nuestro corpus es la palabra «*département*», que ha sido traducida como «*departamento*» en todas sus ocurrencias. Esta circunscripción territorial fue creada durante la Revolución Francesa y tiene como objetivo hacerse cargo de la gestión de una región más

¹¹ «*État*» designa una forma de gobierno que agrupa los elementos centrales de la administración de una nación, es decir, el conjunto de poderes públicos (Larousse, s. f.).

¹² «*Circunscrição*» es el «dominio de límites bien definidos sobre los que se ejerce algún tipo de autoridad (jurídica, eclesiástica, electoral, etc.); cada una de las divisiones administrativas de una región» (Aulete, s. f.).

¹³ Mientras que en ff existen los términos «*district*» y «*circumscription*» que, desde el punto de vista de su expresión lingüística, son más cercanos a «*distrito*» y «*circunscrição*» en pb, a pesar de que los conceptos que designan no son correspondientes «exactos», y de que tal correspondencia no es lo que se busca en el contexto de éste trabajo. Así, los términos «*distrito*» y «*circunscrição*» en pb se pueden traducir por «*district*» y «*circumscription*» respectivamente, y viceversa; pero no es el caso de «*arrondissement*», dado que esta particular división no existe en Brasil.

grande en Francia (TLFi, s. f.). El «*département*» tiene características que pueden, en parte, relacionarse con los estados brasileños, pero su composición y responsabilidad en términos administrativos son bastante diferentes. Así, la traducción de «*département*» por «*departamento*» tiende a aproximarse al término traducido del ff desde el punto de vista de su expresión lingüística («*equivalencia formal*»), pero no tiene en cuenta el significado del «*departamento*» en pb, que se refiere a los sectores administrativos de una empresa, por ejemplo, o de una función pública (Aulete, s. f.), y nunca incluye una división territorial.

Por último, hemos observado en nuestro corpus la presencia de un solo tipo de ocurrencia en lo que concierne a los documentos personales brasileños, como se puede ver en la Tabla 4.

Se trata del término «*cpf*», que hace referencia a un documento personal y obligatorio para los brasileños. En los certificados de nacimiento que hemos analizado, el término ha sido suprimido del texto traducido. De hecho, este tipo de documento no existe en Francia y, por lo tanto, no sería posible encontrar un documento francés que funcione como equivalencia. Sin embargo, existe una traducción que se considera normativa para este término: el «*registre des personnes physiques*» (Catharino, 2015, p. 3) Por lo tanto, una opción de traducción se podría describir en términos de lo que Harvey llama «transcripción», es decir, la reproducción del término tal cual, «añadiendo eventualmente una glosa en la primera ocurrencia» (Harvey, 2009, p. 83). La elección de la omisión del término implica la eliminación de las diferencias relativas a los documentos personales en Francia y en Brasil, y en este caso también se privilegia la dimensión selectiva de la traducción.

Tabla 4. Término relacionado con un documento brasileño.

pb	Opción de traducción
CPF	ø

Conclusiones

A pesar de toda la complejidad inherente al proceso, la traducción no es una tarea imposible. Puede parecer que está lejos de ser posible, pero en realidad sí lo es. Tal vez le gusta jugar con sus (im)posibilidades. A veces es más cercana a la «letra», a veces apela al «espíritu», apegándose a la fuente o al objetivo, la traducción nos recuerda el principio fundamental de las relaciones humanas: la existencia del otro, porque la traducción, como señala Gémard (2015, p. 478), «sigue siendo esencialmente humana». Allí donde hay otro, hay inevitablemente diferencia, y es a partir de y en la diferencia de las lenguas y de las culturas

que se dibujan los movimientos posibles de la traducción, es allí donde la traducción como acontecimiento posible remite al otro.

El análisis de nuestro corpus nos ha mostrado que las estrategias en juego en el acto traductivo no pueden reducirse, como dijimos al principio (cf. Rodrigues, 2008), a una homogeneización de los principios o a una lógica binaria. Incluso en los campos «técnicos» o «pragmáticos», la pluralidad es la regla, o como lo señala Gémar, «el texto jurídico no escapa a la maldición de Babel» (Gémar, 2002, p. 174). Así, no se puede concebir la traducción del texto jurídico como fija, dada de antemano, o, según las palabras de Crépon (2004), «secundaria» con respecto al texto original. Es una especie de contrato para permanecer también en el dominio del derecho, donde se tejen las posibilidades de la traducción jurídica, algo así como una especie de acuerdo entre las lenguas, las culturas, las leyes y su funcionamiento, el traductor y los textos (sin olvidar el contexto); en fin, es en un terreno constitutivamente plural de lo propio y de lo extranjero que la traducción (siempre en la medida de lo posible) debe poder decirse, cualquiera que sea el dominio en el que se opere.

En efecto, sólo mediante arreglos lingüísticos, culturales, jurídicos, interpretativos, textuales, entre otros, en un juego de desaparición y reaparición (cf. Gémar, 2002), de visibilidad y de eliminación, de normatividad y de creación, puede manifestarse el acto de traducción. Es con un gesto de aproximación que se debe concebir siempre la operación traductora, incluida la traducción jurídica porque, como bien ha señalado Gémar (2015, p. 480), si traducir se considera una tarea difícil, «traducir textos jurídicos lo es aún más». Siempre se juzga un texto traducido y se espera que el traductor jurídico:

[...] logre la improbable síntesis de la letra del derecho en el texto y del espíritu del sistema que la rige, expresando al mismo tiempo en el texto de llegada el mensaje del texto de partida según los cánones del lenguaje del derecho del destinatario. (Gémar, 2002, p. 174).

A partir del análisis de los datos de nuestro corpus, hemos podido constatar que la traducción jurídica, en efecto, sólo tiene lugar en ese compromiso de «aproximación» del que habla Gémar: a veces apuesta por la fuente, a veces juega con el objetivo, en un juego de equivalencia(s) que se dice siempre en plural. Así, ya sea que la traducción jurídica sea metista o fuentista, nunca puede ignorar la exigencia ética de este compromiso, a saber, el desafío de decir el derecho del otro en otra lengua teniendo en cuenta a los innumerables actores del discurso jurídico. Solo con este gesto se logrará una convivencia armoniosa «de la letra y del espíritu de los sistemas lingüístico y jurídico en presencia» (Gémar, 2015, p. 491). De este modo, seremos ciertamente menos jueces y más protagonistas de nuestras traducciones para los fines a los que se destinan.

Referencias

- Aulete Digital. (s. f.). *Assessor*. Consultado el 3 de septiembre de 2020. <http://www.aulete.com.br/assessor>
- Bandia, P. (2001). Le concept bermanien de l'« Étranger » dans le prisme de la traduction postcoloniale. *ttr*, 14(2), 123-139. <https://doi.org/10.7202/000572ar>
- Bernier, I. (2019, 6 de junio). *Histoire : la naissance de l'état civil français*. Futura. <https://www.futura-sciences.com/sciences/questions-reponses/histoire-histoire-naissan-ce-etat-civil-francais-11535/>
- Brasil. (s. f.). *Certidão de nascimento juramentada*. Consultado el 1 de mayo de 2020. <https://certidaoedenascimento.com.br/certidao-de-nascimento-juramentada>
- Brasil. (1973, 31 de diciembre). *Ley n.º 6015. Dispone sobre los registros públicos, y dicta otras disposiciones*. DOU de 31.12.1973. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16015compilada.htm
- Brasil. (1994, 18 de noviembre). *Ley n.º 8935. Regula o art. 236 da Constituição Federal, dispondo sobre serviços notariais e de registro. (Lei dos cartórios) [Regula el art. 236 de la Constitución Federal, que prevé los servicios notariales y de registro. (Ley de notarios)]*. DOU de 21.11.1994. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18935.htm
- Brasil. (2002, 10 de enero). *Ley n.º 10406. Establece el Código Civil*. DOU de 11.1.2002. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm
- Catharino, T. R. (2015). *Um estudo da terminologia de certidões de nascimento: elaboração de glossário português-francês para tradutores juramentados*. f. [tesis de maestría, Universidad Estatal Paulista Julio de Mesquita Filho]. Repositório Institucional UNESP. <http://hdl.handle.net/11449/138349>
- Comuna de Caumont. (s. f.). *Rôles et responsabilités de nos élus communaux*. Consultado el 3 de septiembre de 2020. <https://www.caumont-normandie.fr/roles-et-responsabilites-de-nos-elus-communaux/>
- Comuna de Courbevoie. (s. f.). *Les adjoints au maire*. Consultado el 9 de septiembre de 2020. <https://www.ville-courbevoie.fr/303/les-adjoints-au-maire.htm>
- Consejo de Estado de Francia (1918, 21 de junio). Fallo en litigio n.º 55757 (Sr. Cornelle, rel.). <https://www.legifrance.gouv.fr/affichJuriAdmin.do?idTexte=CETATEXT000007635592>
- Crépon, M. (2004). La traduction entre les cultures. *Revue Germanique Internationale*, (21), 71-82. <https://doi.org/10.4000/rgi.998>
- Curti-Contessoto, B. (2018). Terms designating places for the celebration and civil registration of marriages and places for the issuance of marriage certificates in Brazilian history. *Terminàlia*, (18), 14-24. <https://doi.org/10.2436/20.2503.01.123>
- Curti-Contessoto, B. F. (2019). *Terminologia de certidões de casamento: estudo terminológico bilingüe e elaboração de glossário português-francês* [tesis doctoral, Universidad Estatal Paulista, San José de Rio Preto]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/183611>
- De Paula Molinari, M. Curti-Contessoto, B. y Deângeli, M. A. (2021). Aspects culturels de la traduction juridique : le cas des actes de naissance en français et en portugais. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana De Traducción*, 14(2), 623-641. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v14n2a16>
- Diniz M. H. (2005). *Dicionário jurídico* (2.a ed). Saraiva.

- Francia. (1803). *Código Civil*. <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGI-TEXT000006070721>
- Francia. (1996, 21 de febrero). *Code général des collectivités territoriales [Código general de autoridades locales y regionales]*. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006070633/LEGISCTA000006192257/
- Francia. (s. f.). *Formalités liées à l'état civil*. Service État Civil, Paris. Consultado el 3 de mayo de 2020. <https://www.paris.fr/pages/etat-civil-100>
- Gémar, J. C. (2002). Le plus et le moins-disant culturel du texte juridique. Langue, culture et équivalence. *Meta*, 47(2), 163-176. <https://doi.org/10.7202/008006ar>
- Gémar, J. C. (2015). De la traduction juridique à la jurilinguistique : la quête de l'équivalence. *Meta*, 60(3), 476-493. <https://doi.org/10.7202/1036139ar>
- Harvey, M. (2009). Le traducteur juridique face à la différence. *Traduire*, (221), 79-85. <https://doi.org/10.4000/traduire.347>
- Larousse. (s. f.). *État*. Consultado el 9 de septiembre de 2020. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%89tat/31318>
- Le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi). (s. f.). *Trésor de langue française informatisé*. Consultado el 3 de septiembre de 2020. <http://atilf.atilf.fr/>
- Molinari, M. P. (2016). *Terminologia do domínio dos passaportes franceses: estudo terminológico e elaboração de glossário monolíngue francês* [tesis de maestría, Universidad Estatal Paulista, San José de Rio Preto]. Repositório Institucional. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141888>
- Peron Guedes, C. y Mozzilo, I. (2014). Tradução de marcadores culturais em textos técnicos: a função do texto e o papel do tradutor no contato entre línguas e culturas. *Scientia Translationis*, (15), 279-292. <https://doi.org/10.5007/1980-4237.2014n15p279>
- Rodrigues, C. C. (2008). A ética da apropriação. *Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores*, (17), 21-28. <https://revista.pgsskroton.com/index.php/traducom/article/view/2075>
- Venuti, L. (2013). Tradução, simulacro e resistência. En R. F. Blume y P. Peterle (orgs.), *Tradução e relações de poder* (pp. 347-383). Copiart. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/178907>

Notas de los traductores:

- (*): « la pratique traduisante est toujours, nécessairement, conditionnée par des restrictions culturelles et des facteurs sociaux qui émergent du contexte de réception » (Venuti, 2013, p. 379).
- (**): « la traduction ne peut laisser intactes ni le contexte de réception ni celui du texte étranger » (Venuti, 2013, p. 356).
- (***): « La langue et la culture sont toujours en processus de changement, et la traduction, dans toutes ses facettes, doit s'adapter à ces transformations, y compris dans le champ de textes techniques, qui ne doivent pas prendre leur terminologie de façon étanche, mais ils doivent suivre le cours des changements historiques et culturels propres à chaque époque » (Peron Guedes et Mozzilo, 2014, p. 285).

Comentarios de los traductores

- En diferentes momentos del texto, nos encontramos con citas textuales que originalmente estaban escritas en una segunda lengua para las autoras, por lo que ellas ofrecieron su propia traducción.

La solución planteada por nosotros fue proponer una traducción de la traducción y referenciar la del texto original propuesta por las autoras en una serie de notas al final del texto. Se tomó esta decisión para mantener la fluidez y minimizar así los fragmentos largos en otras lenguas que incomodaran la lectura; pero, al mismo tiempo tratamos de conservar la esencia del texto original como lo explica Schleiermacher (2001), en un intento de acercarnos al lector y pretender que el texto surta la misma reacción que nos dio a nosotros al leerlo por primera vez.

- Nos remitimos nuevamente a Scheiermacher (2001), ya que al traducir los términos “*sourcière*” y “*cibliste*” nos vimos en una encrucijada. Por un lado, pudimos ofrecer una adaptación a la lengua de llegada (“cercano a la cultura de origen” y “cercano a la cultura de llegada”); por el otro, pudimos buscar un equivalente lo suficientemente natural. Decidimos llevar a cabo la segunda opción, porque consideramos que siempre que sea posible, la mejor alternativa es ofrecer una traducción lo más fiel al original. Los dos términos elegidos fueron: “fuentista” y “metista”, que no están lexicalizados en nuestra lengua general, pero sí se usan de manera frecuente en el ámbito traductivo.
- La traducción es un proceso de intercambio entre dos lenguas y a la vez de dos culturas. Nuestro texto es un intercambio activo entre el portugués y el francés, funcionando el español como un espectador. Es por eso que se decidió mantener algunos términos descritos por las autoras en su lengua original, para que el lector, que a la vez es traductor o lingüista, tenga claro que está siendo testigo de una interacción de dos sistemas legales de dos países diferentes. Consideramos que es nuestra manera de conservar la traducción como dice Derrida (2001) “relevante”, al mantener una distancia de respeto que da las herramientas al lector para comprender lo que las autoras querían comunicar.
- A pesar de lo dicho anteriormente, acerca de mantener una distancia con respecto al texto de partida, el nuestro también fue a su vez un ejercicio de traducción jurídica, en el que nos enfrentamos a una terminología de un tema bastante rico. Sumado a ello, el hecho de tomar la decisión de mantener algunos términos en su lengua original hace que nuestra traducción sea un crisol de tres lenguas que suscita una lectura cuidadosa, pero a la vez enriquecedora. Para ello, nos basamos en un enfoque hermenéutico de la traducción (Cardona, 2016) ya que desde la lectura inicial, “pasado”, ya teníamos claro cuáles iban a ser los problemas que nos iba a suponer el texto durante el proceso de traducción, “presente”, y a partir de ahí comenzar a solucionarlos en el “futuro” que es la traducción resultante.

Sobre el paradigma normativo de la traducción jurada en el ámbito del derecho*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a17>

Malgorzata Z. Król

Traducción del inglés al español de

Carolina Toledo Pulgarín

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

carolina.toledop@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-7709-7697>

José David Yepes Gómez

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

josed.yepes1@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-4801-6939>

María Camila Bajonero Bedoya

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

camila.bajonero@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4187-8488>

Resumen¹

En la década de 1920, la legislatura polaca adoptó una amplia gama de actos normativos centrados en la protección del idioma polaco y en los traductores jurados que ejercían en contextos oficiales. De conformidad con la ley estatutaria, desde 2004, la traducción jurada se considera una profesión de confianza pública. Entre los muchos deberes profesionales asociados con el desempeño de los traductores jurados, las regulaciones enfatizan en el deber de traducir tanto el discurso hablado como los textos escritos con precisión y fidelidad, y someten a los traductores jurados a posibles sanciones disciplinarias por mala calidad

* Cómo citar: Król, M. (2023). Sobre el paradigma normativo de la traducción jurada en el ámbito del derecho (C. Toledo Pulgarín, J. D. Yepes Gómez y M. C. Bajonero Bedoya, trads.). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 393-417. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a17>

Referencia del texto original: Król, M. Z. (2020). On the Normative Paradigm of Sworn Translation in the Realm of Law. *Research in Language*, 18(3), 299-318. <https://doi.org/10.18778/1731-7533.18.3.04>

Recibido: 15 de noviembre de 2022.

Aprobado: 20 de marzo de 2023.

¹ Posteriormente, el artículo fue traducido del inglés al español y revisado por los estudiantes del pregrado en Traducción inglés-francés-español de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia).

del trabajo. Los principios y normas para el ejercicio de la profesión de traductor jurado se enumeran en el Código de traductores jurados profesionales de 2018.

Palabras clave: interpretación jurídica; traductor jurado; lenguaje jurídico; traducción literal.

On the normative paradigm of sworn translation in the field of law

Abstract

In the 1920s the Polish legislature adopted a whole range of normative acts focused on the protection of the Polish language and on sworn translators practicing in official contexts. In accordance with statutory law, since 2004 sworn translators have been considered a profession commanding public trust. Among the many professional duties associated with sworn translators' performance, the regulations emphasize the duty to translate both spoken discourse and written texts with precision and faithfulness, and make sworn translators liable to disciplinary sanctions for poor quality work. The principles and rules for practicing the profession of sworn translator are enumerated in the Professional Sworn Translator's Code of 2018.

Keywords: legal interpretation; sworn translator; legal language; literal translation.

1. Antecedentes normativos del traductor jurado

Junto con el aumento de la conciencia y la identidad nacionales, surge la necesidad de utilizar la lengua materna como idioma oficial en contextos públicos. De conformidad con el artículo 27 de la Constitución de la República de Polonia del 2 de abril de 1997, el polaco es el idioma oficial de la República de Polonia. También es cierto que los cambios burocráticos en el funcionamiento de los estados han hecho necesario el uso de traducciones juradas en relación con las actividades oficiales y administrativas.

El 31 de julio de 1924 se aprobó la ley sobre el idioma oficial del Estado y la lengua de las oficinas de las autoridades administrativas centrales y locales², junto con

² Nota de MZK: Dz.U. [Journal of Laws] 1924 Nr. [n.º] 73 poz. [item] 724.

la ley de 31 de julio de 1924 sobre el idioma oficial de los tribunales, las fiscalías y notarías³; ambas leyes iban acompañadas de otros documentos jurídicos que regulaban en detalle el uso del polaco en las áreas que anteriormente se encontraban divididas. La ley en vigor en este ámbito es la ley de 7 de octubre de 1999, sobre el polaco⁴, en la que se afirma que este debe protegerse y utilizarse durante el desempeño de tareas y transacciones públicas, así como al implementar las disposiciones de la legislación laboral en el territorio de la República de Polonia.

En las situaciones previstas por la ley, el idioma oficial crea la necesidad de producir traducciones de una lengua extranjera a la lengua oficial. Hoy en día, las traducciones juradas y certificadas generalmente se requieren en tales situaciones. Como afirma el siguiente veredicto: «Debido al valor probatorio de los documentos en lenguas extranjeras, es esencial que, por regla general, se produzcan traducciones juradas. Únicamente estas traducciones están sujetas a la presunción de fidelidad, la cual surge de los principios de la práctica de la profesión de traductor jurado. En caso de una traducción infiel se incurrirá en responsabilidad profesional»⁵.

El primer acto normativo que reguló la institución del traductor jurado después de que Polonia recuperara la independencia fue el Reglamento del Ministerio de Justicia de 24 de diciembre de 1928 sobre traductores jurados⁶, el cual establecía que el ministro de Justicia era quien debía nombrar a los traductores jurados y también les asignaría sus escaños. Hasta el año 2004, la institución de los traductores jurados había estado regulada por varias normas jurídicas, las cuales, en principio, se concentraban en encomendar a los traductores la **función** de auxiliares de juicios *sui generis*, establecidos para los efectos de los juicios (Dz.U. 1987 Nr 18 poz. 112 [*Journal of Laws* 1987 n.º 19, ítem 112]) y otros procedimientos legales ante los tribunales y otras autoridades. El 25 de noviembre de 2004, el Parlamento aprobó la ley sobre la Profesión de Traductor Jurado⁷. Esta ley redefinió el estatus de los traductores jurados, reconociendo el desempeño de las funciones de un traductor jurado como **profesión de confianza pública**⁸. Una profesión de confianza pública se ejerce en relación con los valores

³ Nota de MZK: Dz.U. [*Journal of Laws*] 1924 Nr. [n.º] 78 poz. [ítem] 75.

⁴ Nota de MZK: Dz.U. [*Journal of Laws*] 1999 Nr [n.º] 90 poz. [ítem] 999; Dz. U. [*Journal of Laws*] 2019 poz. [ítem] 1480.

⁵ Nota de MZK: Wyrok [sentencia] WSA w Warszawie [Tribunal Administrativo del Voivodato de Varsovia] z dnia 23 sierpnia 2013 r. [23 de agosto de 2013] III SA/Wa 228/13; disponible en: orzeczenia-nsa.pl [consultado el 02-08-2019].

⁶ Nota de MZK: Dz.U. [*Journal of Laws*] 1928 Nr. [n.º] 104 poz. [ítem] 943.

⁷ Nota de MZK: Dz. U. [*Journal of Laws*] 2019 poz. [ítem] 1326, en adelante denominada la «ley» [Ustawa].

⁸ N. de los T.: De acuerdo con Zuluaga (2020), en Colombia no hay todavía una ley que le dé al traductor reconocimiento profesional, más allá de la figura legal para asuntos diplomáticos y judiciales. Por lo tanto, es

e intereses sociales de especial importancia, y para que estos sean cumplidos. La necesidad de tal regulación se debió, por un lado, al rápido aumento de los servicios de traducción en Polonia tanto para las entidades públicas como para las privadas por causa de la adhesión de Polonia a la Unión Europea y, por el otro, a la necesidad de garantizar la calidad adecuada de las traducciones y la necesidad de imponer responsabilidad profesional a los proveedores de servicios de traducción (contratistas) en este ámbito de la actividad económica, quienes, *ex definitione*, se convirtieron en profesionales.

El término «profesional» es una especie de figura retórica *ad docendum*, que se refiere a una persona profesionalmente involucrada, en este caso, en la traducción especializada del lenguaje escrito y hablado; un experto, un especialista competente que asume la responsabilidad del desempeño diligente de su profesión. Los requisitos para la profesión de traductor jurado se estipulan detalladamente en la ley pertinente. Además, el derecho a ejercer esta profesión solo se puede obtener después de prestar juramento y estar inscrito en la lista de traductores jurados que guarda el Ministerio de Justicia⁹.

El acto convencional (véase, Czepita, 2017, p. 86 y sigs. sobre actos convencionales en general y la literatura citada en el mismo) de prestar juramento realizado por personas autorizadas para ejercer la profesión de traductor jurado es un elemento obligatorio del procedimiento de nombramiento, el cual se lleva a cabo antes de que una persona pueda ejercer esta profesión y se ve como un instrumento de formación profesional, gracias al cual la profesión podría ejercerse según los estándares legales profesionales y éticos. El juramento es, de hecho, una declaración solemne de que la persona desempeñará las tareas que se le han encomendado de manera concienzuda e imparcial, respetando los secretos de Estado y otros secretos protegidos por la ley y guiándose en su conducta por la honestidad y la ética profesional. El contenido del juramento es una repetición de los requisitos estatutarios para el ejercicio de esta profesión. Según el artículo 14 de la ley, un traductor jurado está obligado a desempeñar sus funciones profesionales con especial diligencia e imparcialidad, a mantener en secreto los hechos y circunstancias que haya conocido en relación con la traducción, así como a mejorar constantemente sus cualificaciones profesionales. La veracidad y fiabilidad de la actuación de un traductor jurado son controladas por el mariscal

interesante ver el contraste con el panorama de la traducción jurada en Polonia, pues allí a los traductores jurados se les concede una gran importancia, tal como si fuesen funcionarios públicos y, de igual manera, estos cargan con una gran responsabilidad.

⁹ N. de los T.: En Colombia, para obtener la certificación de traductor e intérprete oficial es necesario aprobar un examen, en el cual se evalúan necesariamente ambas competencias (Zuluaga, 2020). A pesar de que la autora no ahonda mucho en cuáles son los requisitos para que se considere a un traductor como calificado para hacer el juramento, consideramos importante destacar la solemnidad con la que se lleva a cabo este proceso en Polonia.

del voivoda del lugar de residencia del traductor. Los términos y condiciones de la responsabilidad profesional de los traductores jurados están establecidos en la ley. La responsabilidad profesional es responsabilidad disciplinaria. La ley prevé la posibilidad de sanciones disciplinarias, como amonestaciones, reprimendas, suspensión temporal del derecho a ejercer la profesión, así como la privación del derecho a ejercer la profesión en los casos más graves. Los procedimientos de responsabilidad profesional se inician a petición del ministro de Justicia o de un mariscal del voivoda y los lleva a cabo el Comité de responsabilidad profesional de los traductores jurados afiliados al Ministerio de Justicia. El Comité lo conforman nueve personas, entre las que se encuentran cuatro abogados nombrados por el ministro de Justicia, cuatro traductores nombrados por asociaciones de traductores y una persona indicada por el ministro responsable del empleo (art. 29, sección 1, de la ley). El acusado tiene derecho a apelar ante el Tribunal de Apelación. El traductor jurado también carga con responsabilidad civil por el incumplimiento o la mala praxis en relación con la obligación que aceptó, es decir, el servicio de traducción (responsabilidad contractual), o por los daños causados por agravio (responsabilidad extracontractual), e incluso puede cargar con responsabilidad penal en determinadas situaciones, si comete un delito.

Dentro del ámbito de los requisitos para el desempeño de la profesión de traductor jurado, la ley se complementa de manera específica con los principios de ética profesional y los principios de la práctica profesional contenidos en el Código de traductores jurados profesionales. El código lo adoptó la resolución del Consejo supremo de la Sociedad polaca de traductores jurados y especializados PT TEPIS N.º 33/10/18 del 1 de octubre de 2018¹⁰, en sustitución del anterior Código del traductor jurado proporcionado por la misma Sociedad. El texto del código fue elaborado por el Comité editorial del código en cooperación con representantes del Ministerio de Justicia y miembros del Comité consultivo interinstitucional, siguiendo las sugerencias tanto de los miembros de la Sociedad como las de los traductores jurados no afiliados, y sobre la base del Código de traductores jurados de 2011. El estatus jurídico que debe reconocerse a los códigos deontológicos vigentes de las profesiones de confianza pública en el sistema normativo polaco ha sido objeto de un debate científico permanente, al que se alude con mayor frecuencia con el uso de la expresión «derecho blando, derecho débil» (Skuczyński, 2010, pp. 51-52). Los conjuntos de normas deontológicas conocidos como «códigos» son elaborados por órganos de autogobierno de profesiones individuales de confianza pública creados de conformidad con el apartado 1 del art. 17 de la Constitución polaca del 2 de abril de 1997, principalmente sobre la base de la delegación estatutaria. No obstante, debe señalarse que, en lo que respecta a la profesión de traductor jurado, el código no cumple con los requisitos pertinentes y no puede reconocerse como este

¹⁰ Nota de MZK: El texto del Código está disponible en tepis.org.pl [consultado el 06 de agosto de 2019].

tipo de regulación, ya que fue adoptado por una sola de las muchas asociaciones de traductores jurados, y una que no es universalmente aceptada dentro del entorno profesional; además, todos esos cambios se produjeron en circunstancias en las que la profesión no había (y todavía no ha) establecido un órgano de autogestión profesional a pesar de que existía (y sigue existiendo) la posibilidad legal de su establecimiento. Por lo tanto, el Código del traductor jurado profesional solo puede tener la función de un texto que proporciona recomendaciones dirigidas a las personas que ejercen la profesión (véase, Kubacki, 2008, p. 156, quien planteó algo similar) y es de carácter parajurídico. Constituye una especie de modelo paradigmático en lo que se refiere al ejercicio de la profesión de traductor jurado y a la actitud ética de los profesionales de este tipo; constituye también un punto de referencia para la evaluación de la actitud profesional del traductor jurado, y tanto los traductores como los revisores de su desempeño profesional pueden considerarlo relevante.

También se pueden buscar algunos detalles con respecto a las reglas de la práctica de traducción en el cuerpo de las reglas normativas industriales polacas e internacionales y las reglas que estandarizan los procesos de traducción lingüística, por ejemplo, la norma internacional ISO PN-EN ISO 17100: 2015-06, relativa a los servicios de traducción escrita, que está en vigor desde 2015. Además, existen dos normas complementarias: ISO 20771 (2020) (Traducción especializada — parte 1. Traducción jurídica — Requisitos) e ISO 21999 (2019) (Garantía de calidad y evaluación en traducción — modelos y métricas). «Junto con la norma ISO 17100, estas dos nuevas normas están diseñadas para sentar las bases de todo el proceso de traducción y definir los requisitos y modelos utilizados en la gestión de la calidad en la traducción especializada¹¹». La norma ISO 20771 contiene términos y definiciones del campo del derecho y la cultura jurídica; también indica los requisitos para las competencias profesionales de los traductores, sus revisores y correctores (Popiolek, 2017, pp. 160 y sigs.).

2. El paradigma normativo de la traducción jurada

Para presentar la cuestión de las traducciones juradas en su contexto normativo con claridad y orden, me centraré en dos paradigmas que surgen de todas las regulaciones legales y parajurídicas actuales en el campo: el paradigma ético de una persona profesional, es decir, un traductor jurado y del desempeño de su profesión, y el paradigma de la traducción jurada.

¹¹ Nota de MZK: El texto puede consultarse en el sitio web de la Asociación polaca de empresas de traducción [Polskie Stowarzyszenie Biur Tłumaczeń – PSBT] [consultado el 24 de junio de 2019].

2.1. El paradigma ético de una persona profesional: un traductor jurado y del desempeño de su profesión

Además de sus obligaciones formales, como hacer un repertorio, el desempeñar las actividades profesionales especificadas en el art. 13 de la ley¹², realizar traducciones en los procedimientos celebrados según la ley, o a petición del tribunal, un fiscal, la policía u órganos de la administración pública, etc., un traductor jurado está obligado primeramente a cumplir con sus obligaciones sustantivas y éticas relacionadas con la realización de una traducción correcta. Esta tarea, al igual que las demás, debe llevarse a cabo, según el art. 14 de la ley, **con especial cuidado e imparcialidad**. En el lenguaje de la ley, el cuidado particular es el máximo cuidado, es decir, la diligencia «debida» que podemos esperar de un profesional. Se puede encontrar una descripción más detallada de este tipo de diligencia en el Código del traductor jurado profesional, en el cual, en la sección I, titulada «Ética profesional del traductor jurado», en el § 2, se establece que «un traductor jurado produce la traducción que se le encomienda con especial **cuidado y diligencia**, que incluye, *entre otras cosas*, una ejecución **personal** y diligente de la traducción o una verificación de una traducción proporcionada por otra persona, produciendo traducciones certificadas según los principios jurídicos y formales para la traducción certificada especificados en el presente código...». Cabe señalar que los redactores del código asocian la acción cuidadosa y diligente con la producción personal de una traducción; sin embargo, esta no resulta de la definición de diccionario de los términos utilizados. Puede surgir la duda de si la realización de una traducción por un tercero, en una situación en la que el traductor jurado «subcontrata» la realización de dicha traducción, podría considerarse como agravio, mala conducta y mala práctica, lo que debería equivaler a una violación del deber estatutario de acción diligente. De hecho, una persona profesional es legalmente responsable de producir una traducción correcta, y no hay ninguna mención en los documentos pertinentes, ni tampoco ninguna disposición en el código que indique explícitamente que la realización personal del servicio es inherente a la responsabilidad del traductor. Por otro lado, existen profesiones, en particular profesiones de confianza pública, en las que las relaciones personales basadas en la confianza y relacionadas con el desempeño profesional del servicio contratado son de importancia fundamental; por ejemplo, un paciente elige a su médico, al igual que un cliente escoge a un abogado (un apoderado), y una persona que necesita una traducción también elige a un traductor jurado en cuya competencia y conocimiento puede confiar plenamente.

¹² Nota de MZK: Art. 13: Un traductor jurado está autorizado a: 1) preparar y certificar traducciones de un idioma extranjero al polaco, del idioma polaco a un idioma extranjero, así como a revisar y certificar traducciones dentro de este margen que hayan sido preparadas por otras personas; 2) preparar copias certificadas de documentos escritos en un idioma extranjero, revisar y certificar copias de documentos preparados en un idioma determinado por otras personas; 3) interpretar.

La característica de cuidado y diligencia a la que se hace referencia en el § 2 del código abarca además «...aceptar el trabajo en la medida en que pueda completarse a su debido tiempo conforme con los requisitos previamente mencionados», es decir, la **responsabilidad** y el cumplimiento de los **plazos**. El mismo párrafo del código formula también el requisito de que los traductores jurados muestren la debida cautela orientada al derecho penal al preparar sus traducciones («El traductor también debe tener la debida precaución requerida en las circunstancias dadas, según lo estipulado en el derecho penal»).

En el § 3 del código se indica que es responsabilidad personal de un traductor jurado que la traducción producida por él o ella dé muestra de fidelidad, es decir, la traducción debe coincidir con el contenido del documento de origen según los principios de la traducción especializada. Es evidente que los redactores del código reconocen la especial importancia del valor de la lealtad al texto fuente y, a pesar de que este valor no se ha mencionado en la ley, le conceden una importancia primordial. Esta perspectiva se ha profundizado al elaborar los principios de la práctica profesional del traductor jurado en el § 17, en el que se establece que un traductor jurado debe traducir un documento que reproduzca la forma exacta en la que el documento en cuestión fue escrito o dicho originalmente, reproduciendo todo el contenido del documento sin omitir ningún elemento y sin añadir ni cambiar nada. La sección 2 del mismo párrafo incluye una especie de definición jurídica de lo que significa fidelidad en la traducción, la cual está redactada como «mantener la coincidencia de la traducción con el contenido y, en la medida de lo posible, el estilo del documento fuente; lo que no es idéntico a la naturaleza literal de la traducción». La última afirmación es claramente una novedad en comparación con el código de 2011.

El hecho de que una traducción deba caracterizarse por la fidelidad equivale a una especie de **estándar axiomático** para las traducciones juradas, que estarán aquí sujetas a **la presunción de fidelidad** y, por lo tanto, a la **veracidad**. En la práctica profesional, sin embargo, esta fidelidad —veracidad— puede ser evaluada en los contextos *ad casum*, y en casos específicos, la presunción es refutable. Retomaremos esta cuestión en otras secciones.

Una de las características paradigmáticas importantes del desempeño de un traductor jurado es la imparcialidad, que debe acompañar el proceso de realizar las tareas asignadas al traductor. La imparcialidad debe manifestarse principalmente en que el traductor debe abstenerse de expresar sus opiniones personales y negarse a tener en cuenta cualquier sugerencia injustificada que los comisarios o las partes contratantes puedan tener; también se manifiesta en la negativa a representar la postura o el interés del comisario o de algún otro contratante o

de terceros, que se refiere en particular a las personas a las que la traducción puede afectar o a las personas cuyos mensajes se están traduciendo.

Otro valor socialmente significativo del desempeño de un traductor jurado y, de hecho, de cualquier traductor que preste sus servicios en una situación oficial es el secreto profesional, es decir, la confidencialidad involucrada en el acto de traducción, la cual está vinculada a la obligación estatutaria del traductor de mantener en secreto todos los hechos y circunstancias con los que se familiariza durante la preparación de los documentos traducidos (artículo 14 (1) (2)) de la ley). Esta obligación encuentra su protección formal en virtud del § 1 del art. 180 del Código de Procedimiento Penal de Polonia (1997). Establece que las personas obligadas a mantener información secreta definida como «clasificada» o «confidencial», o que estén sujetas a una obligación legal de secreto profesional relacionada con su profesión o función oficial, pueden negarse a testificar sobre los hechos a los que se extiende esta obligación, a menos que, en beneficio de la justicia y cuando leyes específicas no dispongan lo contrario, hayan sido liberadas por el tribunal o un fiscal del estado de la obligación de secreto; en tal caso, la orden puede ser objeto de apelación. La obligación del secreto profesional también se manifiesta en el § 5 del código, el cual estipula que el secreto profesional de un traductor jurado abarca la confidencialidad de los procedimientos, las negociaciones, la correspondencia, los datos personales y otros secretos protegidos por la ley. Además, también está prohibido que el traductor utilice la información confidencial obtenida en relación con la traducción encargada para beneficio personal. Cabe destacar que, en un Estado de derecho, tanto las garantías institucionales del secreto profesional como las garantías materiales son de suma importancia legal tanto para un traductor jurado como para un traductor que no está registrado como tal, pero proporciona servicios de traducción en un contexto oficial. El establecimiento del secreto profesional de los traductores debe ser jurídicamente de carácter absoluto con el fin de proteger realmente los derechos e intereses de las personas para las que se realiza la traducción. En opinión del defensor del pueblo polaco, la protección del secreto profesional y oficial del traductor, regulada en el art. 180, § 1 del Código de Procedimiento Penal de Polonia, no protege dichos derechos e intereses de manera suficientemente eficaz, ya que, en algunos contextos orientados a los procedimientos, se exime al traductor de la obligación del secreto profesional con respecto a la información obtenida al realizar la traducción encargada, a pesar de que la situación en general corresponde a un requisito absoluto (es decir, irrevocable) de secreto profesional, un requisito que también se impone a otros profesionales, por ejemplo, a abogados o a funcionarios civiles. Esas situaciones pueden dar lugar a una evasión de la ley y a la violación de las normas jurídicas fundamentales del Estado de derecho en el Estado. Por lo tanto, en opinión del defensor del pueblo polaco, el establecimiento del secreto

profesional de los traductores debe estar garantizado y regulado legalmente en una forma análoga a aquella en la que se protege el secreto profesional de abogados, asesores legales, mediadores o notarios¹³.

Como se evidencia en el § 1 del código, el paradigma ético del traductor también incluye valores como la integridad o la dignidad de un traductor jurado como persona de confianza pública. Esa **integridad** puede verse afectada por, como se indica en el código, por ejemplo, el contenido del documento traducido, la remuneración o las condiciones de trabajo, que pueden ser motivos para negarse a traducir (sección 2: «Un traductor jurado **no debe comprometerse a traducir** si el contenido del documento, la remuneración o las condiciones de trabajo afectan su integridad profesional» [negritas añadidas, MZK]). El intento de definir las condiciones que afectan la integridad profesional del traductor es un esfuerzo realizado con el fin de formularlas y objetivarlas; sin embargo, las condiciones indicadas no hacen referencia a las circunstancias del acto traductivo por parte del traductor jurado, ni implican las acciones de la parte que solicita el encargo, que, cuando se toman en combinación con la firme recomendación de negarse a traducir, pueden considerarse excesivamente radicales y de gran impacto.

Al reconstruir el paradigma ético del traductor jurado y al seguir el código, debemos enfatizar aún más la prohibición de la competencia desleal, la cual los redactores del código evidentemente asocian con la práctica de ofrecer traducciones a bajo precio donde la tarifa se reduce adrede. Cabe señalar que disposiciones similares que están incluidas en los códigos deontológicos desarrollados por el mismo gobierno y en las resoluciones presentadas por organismos profesionales del gobierno fueron derogadas por el Ministerio de Justicia por estar en conflicto con los principios de la libertad de contratación y las prácticas monopolísticas de los profesionales.

El código introducido recientemente, al reconocer una obligación estatutaria, impuso la labor de **mejorar las competencias profesionales**, lo que significa que los traductores siguen teniendo la obligación de profundizar constantemente sus conocimientos, mejorar sus habilidades lingüísticas y de traducción y desarrollar conocimiento especializado y conocimiento sobre las transacciones jurídicas nacionales e internacionales. Además, los traductores profesionales deben compartir su experiencia personal y sus conocimientos profesionales con otros traductores, con espíritu de solidaridad entre colegas a nivel nacional e internacional.

La sección II del Código del traductor jurado profesional, titulada «Práctica profesional de un traductor jurado», es una elaboración exhaustiva y

¹³ Nota de MZK: Dirección del defensor del pueblo polaco (RPO [Pol. Rzecznik Praw Obywatelskich], traducido como Comisionado de los Derechos Humanos) el 9 de junio de 2019, n.º II 519.1184.2018II.2018.MH, al Ministerio de Justicia, rpo.gov.pl, [consultado el 16 de agosto de 2019].

complementa los § 1 y 2 del artículo 14 de la ley. Además, esta sección indica principalmente las reglas formales para el ejercicio de la profesión, al replantear la obligación estatutaria de producir un repertorio de un traductor jurado con una lista de actividades que indique la necesidad de almacenar documentos y registros digitales de forma segura, protegiéndolos contra la destrucción, distorsión o pérdida, incluida la pérdida de datos y el acceso a datos por parte de personas no autorizadas, además, menciona el uso de un tipo particular de sello para sellar documentos, etc.

El capítulo 2 del código establece reglas detalladas que estipulan cómo efectuar una traducción escrita. El capítulo contiene una serie de definiciones: la definición de un documento, de un documento electrónico y de un documento oficial polaco. Además, define la diferencia entre un documento original y una copia de un documento por escrito y explica las condiciones para el uso de ayudas de talleres por parte de un traductor y su acceso a materiales auxiliares y consultas con expertos, incluidos los expertos con conocimientos en áreas de especialidad en un idioma extranjero. Por otro lado, señala las características que definen un documento redactado en forma escrita y hace referencia al formato físico y oficial de la traducción, que incluye la preservación del diseño gráfico del texto traducido; la adición de marcas al final de cada párrafo y de cualquier línea incompleta; la inclusión de las alusiones a las características externas al documento, de una impresión de sello, un emblema nacional, un logotipo comercial y elementos del membrete oficial; cualquier corrección y cambio; los registros de nombres propios, y, por último, los casos de ortografía o formas gramaticales incorrectas y cualquier otro error en partes importantes del documento de origen, etc. El código se adapta a los tiempos y permite la traducción asistida por computador y la traducción automática. Asimismo, indica reglas detalladas para la traducción escrita, la forma en la que se deben transcribir varios elementos de los textos traducidos y, además, señala las formas de preparar formalmente el documento traducido antes de la entrega final al cliente, por ejemplo, encuadernación y sellado de documentos de texto de varias páginas y sellado de la traducción con el sello redondo del traductor jurado.

En el capítulo 3 del código, se enuncian los principios de la interpretación al indicar los derechos básicos de los intérpretes, como el derecho a obtener información sobre el tema de la traducción por adelantado, el derecho a determinar la técnica de traducción, el derecho a determinar los acuerdos en términos de dónde trabajará el traductor, el derecho a exigir una buena audibilidad cuando los participantes deseen hablar, el derecho a que el ritmo y la forma de los intercambios verbales de los participantes del evento se ajusten a las capacidades del intérprete, el derecho del traductor a tomar notas durante la interpretación, el respeto del tiempo de trabajo acordado del intérprete, etc. En este contexto,

también vale la pena confrontar la regla contenida en el § 68 que había estado presente en el Código del traductor jurado de 2011 con la regla correspondiente expresada como § 75 del Código profesional de 2018. El antiguo § 68 regulaba la obligación de asegurar la **fidelidad** en el acto de interpretar y declaraba:

Un traductor jurado debe traducir las declaraciones de los extranjeros exactamente en la forma en la que las escuchó, traduciendo todo el contenido de la declaración, sin omitir, agregar o alterar nada. La fidelidad de la traducción también significa utilizar el estilo correcto y, si es necesario, la obligación de complementar la traducción con información relevante o un comentario cuando sea necesario para una interpretación adecuada de su contenido lingüístico y la intención del orador.

En el código actualmente vinculante, dicha obligación se ha redactado de manera diferente; en el § 75, se establece el principio de mantener la forma gramatical:

1. Un traductor jurado utiliza la misma forma gramatical que la persona que produjo la expresión utilizada (no cambia una expresión en primera persona a una en tercera persona). 2. Si un traductor jurado hace su declaración personal, está obligado a informar al cliente o al contratista al respecto, refiriéndose a sí mismo en tercera persona (por ejemplo, el traductor solicita una aclaración).

Además, el § 79, titulado «Interferencias en el proceso de comunicación», dice que un traductor jurado debe notificar a la persona que realiza la actividad si considera o cree no haber comprendido algo en su totalidad en el proceso de comunicación o si hay una necesidad de complementar la declaración traducida con información o un comentario necesario para comprender el contenido y las intenciones del discurso traducido.

2.2. El paradigma de la traducción jurada

El paradigma de la traducción jurada puede reconstruirse sobre la base del paradigma ético de una persona profesional: un traductor jurado y el desempeño de la práctica profesional del traductor.

Tal paradigma consiste en tres valores básicos de la traducción jurada, a saber, la **diligencia** con **fiabilidad**, la **fidelidad (veracidad)** y la **imparcialidad**, que juntos conforman la tríada de valores básicos de una traducción profesional.

En general, la tarea de un traductor jurado, como se confirma en las leyes pertinentes y las normas deontológicas, es traducir el texto original al idioma de llegada de una manera que sea lo más **fiel** y **precisa** posible, con el uso de la terminología adecuada y el debido respeto de todos los principios formales y legales de la traducción especializada. Por lo tanto, los requisitos anteriormente mencionados indican que la práctica de la traducción jurada está más cerca

de los estándares de la traducción que en esencia enfatizan la equivalencia formal entre el texto original y el texto de llegada, es decir, una similitud formal léxica y gramatical que dé un tipo de equivalencia funcional, que tendría como objetivo lograr el efecto de inculturación en la traducción¹⁴.

3. Estándares de la traducción en la práctica

El informe sobre el funcionamiento de la Comisión de Responsabilidad Profesional de Traductores Jurados afiliados al Ministerio de Justicia, publicado en enero de 2018, (tepis.org.pl [consultado el 21 de junio de 2019]) muestra que, en 2017, la Comisión recibió 61 quejas, las cuales incluían 12 documentos del Ministerio de Justicia y 49 del mariscal del voivoda. En comparación con los años 2012 y 2013, el número de denuncias ha aumentado: en 2012 se presentaron 33 y en 2013 se presentaron 35. Hay un gran número de posibles razones sobre el aumento y muchos factores pudieron haber jugado un papel importante, así como el hecho de que se produjo un aumento significativo en el número total de traducciones realizadas, además de un aumento en el número total de traductores jurados profesionales.

Dicho informe de la Comisión muestra además que la infracción más frecuente de la ley en 2016 estaba relacionada con el art. 14, parágrafo 1, punto 1 e incluía casos de violación a la obligación de realizar las tareas encomendadas al traductor con cuidado especial e imparcialidad, de conformidad con los principios derivados de las disposiciones legales y las normas deontológicas pertinentes. Por lo tanto, se trataba de delitos disciplinarios, delitos que consistían en el desempeño indebido y negligente (artículo 21 (1) de la ley) de la profesión por parte del acusado, los cuales abarcaban la preparación de traducciones que no eran fieles a los textos de origen. Sin embargo, las disposiciones de la ley no explican el significado más profundo de las expresiones evaluativas y siguen siendo, como puede verse fácilmente, bastante lacónicas.

Por lo tanto, surge una pregunta justificada: ¿cómo deben entenderse en la práctica las expresiones «cuidado especial e imparcialidad» y «fiel al original»? Como ya se ha señalado anteriormente, que una traducción sea fiel significa que se caracteriza por la veracidad. Esta veracidad es el estándar estatutario y axiomático de tal traducción, de ahí la importancia especial del mismo estándar.

La práctica de las traducciones juradas señala que, esencialmente, la frase «fidelidad al original» significa que toda la atención del traductor se centra en la definición de diccionario del idioma utilizado en el documento de origen y que

¹⁴ Nota de MZK: Esta idea fue propuesta por un lingüista y teórico de la traducción, el estadounidense Eugene Nida. Fue formulada en el contexto de las traducciones bíblicas, pero también se puede aplicar en función de las traducciones de otros textos.

prepara su traducción siguiendo principios formales y gramaticales rígidamente interpretados, es decir, crea una traducción literal. Sin embargo, proporcionar una traducción literal, es decir, una traducción palabra por palabra, puede resultar en la creación de un **texto poco fiel**, un texto que no ofrece fidelidad en su recepción, especialmente cuando no respeta las reglas de la lengua de llegada y no observa sus estructuras superficiales (Król, 2018, p. 111). Traducir literalmente puede producir varios resultados, como un malentendido intercultural o un texto que es ridículo y opaco, incluso puede llevar a producir textos gramaticalmente incorrectos. Esto ocurrirá más a menudo en la traducción automática. La traducción literal, es decir, palabra por palabra, de la siguiente oración del inglés al polaco brinda un ejemplo ilustrativo: «The lawyer is not easily shocked in the way the general public may be» (traducción sugerida al español: «El abogado no se sorprende fácilmente de la manera en la que el público general puede llegar a estarlo») (Parsons, 1962, p. 68, ejemplo citado a partir de King, 2018, p. 111). En la traducción de Google al polaco, esta frase sería: «Adwokat nie jest łatwo zszokowany, tak jak może to być opinia publiczna» (translate.google, [consultado el 5 de julio de 2018]), que en la traducción literal sería: «An attorney is not easily shocked, as it may be public opinion» (traducción sugerida al español: «Un abogado no se sorprende fácilmente, como puede llegar a ser opinión pública»). En otra versión, tenemos: «Adwokat nie jest łatwo zszokowany w sposób, w jaki może istnieć opinia publiczna» (translate.google, [consultado el 7 de julio de 2018]), que a su vez se traduce en: «An attorney is not easily shocked, in the way as there may be [may exist] public opinion» (traducción sugerida al español: «Un abogado no se sorprende fácilmente, de la manera en la que puede haber [puede existir] opinión pública»). El Código del traductor jurado profesional de 2018 «legaliza» la práctica, que existía desde hace tiempo, de utilizar programas informáticos que apoyen el proceso de traducción, es decir, la traducción asistida por computador (TAC) y el uso de sistemas y herramientas en línea comúnmente disponibles para la traducción automática, a condición de que garanticen la confidencialidad de los datos transmitidos. Es evidente que el uso de tales servicios técnicos junto con una situación en la que un traductor acepta demasiadas tareas, traducciones encargadas que van más allá de su capacidad, crea el peligro de que los traductores produzcan textos poco fieles.

El ejemplo citado anteriormente invita a la formulación de una verdad obvia, a saber, cada traducción es en mayor o menor medida una interpretación, por lo tanto, los traductores, incluidos los traductores jurados, son de hecho intérpretes. En el ámbito del derecho, de manera muy específica, la interpretación desempeña un papel importante en la determinación del significado de las normas jurídicas aplicables y las disposiciones contractuales vinculantes.

En la teoría y filosofía del derecho polacas, se han desarrollado dos conceptos básicos de interpretación jurídica: un concepto aclaratorio, cuyo significado central está contenido en dos paremias latinas: «*Clara non sunt interpretanda*» y «*Interpretatio cessat in claris*» y un concepto derivado, que se caracteriza por la máxima: «*Omnia sunt interpretanda*» (Zieliński, 2005, p. 120). La primera doctrina se relaciona con la presunción de la existencia de la situación de isomorfía, es decir, cuando un determinado Estado de derecho puede entenderse directamente y, por lo tanto, no hay necesidad de un acto de interpretación (por ejemplo, *quien mata a un ser humano estará sujeto a la pena de prisión*) y con la presunción de la situación de un acto de interpretación, donde surge la necesidad de dar sentido a una norma jurídica poco clara (Wróblewski, 1988, p. 122 y sigs.). La otra doctrina hace la suposición de que, al permitir cierta simplificación y al hacer caso omiso de una serie de otros supuestos (Brožek, 2006, pp. 81-92) irrelevantes para el presente análisis, siempre desambiguamos e interpretamos una disposición legal en el momento de analizar una norma legal sobre la base de textos jurídicos (Zieliński, 2005, p. 120 y sigs.) porque cada caso de aplicación de la ley implica un acto de interpretación. Para declarar que una regla es clara, primero debemos entenderla, incluso si no somos conscientes de ella, es decir, debemos interpretarla. En esencia, sin embargo, las dos teorías realmente difieren en sus suposiciones subyacentes y los puntos de partida que asumen. La doctrina aclaratoria de la interpretación jurídica (Wróblewski, 1972, p. 121 y sigs.; Morawski, 2014, capítulo I, puntos 1-2) se practica principalmente en el proceso de aplicación de la ley, por ejemplo, durante los procedimientos judiciales, cuando hay una disputa con respecto a la importancia de alguna norma legal aplicable, tiene un sentido fundamentalmente pragmático. Por ejemplo, ¿qué significado debe asignarse al concepto, relacionado con la enfermedad, de «*confinement*» («confinamiento») o (*being*) «*bedfast*» [(estar) «postrado»] (véase Pol. «*choroba obłożna*») si el legislador no proporcionó una definición legal del (los) término(s)? La definición de diccionario del concepto es sinónimo de «*bedridden*» o «*confined to bed by illness*» («postrado en cama» o «confinado en la cama por enfermedad») (en polaco: «*przykuty do łóżka*», «*złożony chorobą*», según synonim.net [consultado el 3 de agosto de 2019]). Sin embargo, la Corte Suprema decidió que el término abarcaría cualquier condición médica que requiriera que el paciente permaneciera bajo atención médica constante, lo que resultaría en una interrupción significativa y permanente de la rutina diaria del paciente (sentencia de la Corte Suprema del 8.I.1993, número de referencia III ARN 84/92), sin mencionar la necesidad de que el paciente esté literalmente postrado en cama. En el Diccionario de Seguros, a su vez, podemos encontrar una definición que explica que se trata de una afección médica que dura más de 24 horas y que haría imposible que el paciente acudiera a la consulta médica externa, lo que a su vez le daría el derecho a este de solicitar una

visita domiciliaria (insurance.com.pl [consultado el 3 de agosto de 2019]). Por lo tanto, aceptando el concepto aclaratorio de interpretación legal, no es necesario interpretar las palabras «confinamiento» o «persona postrada en cama» si el concepto se entiende directamente y se considera claro (*clara non sunt interpretanda*), por ejemplo, en relación con una persona enferma que durante mucho tiempo ya ha estado confinada en la cama, «postrada en cama» debido a una enfermedad terminal grave que resulta en un estado prolongado de estar acostada en la cama. Sin embargo, si el término da lugar a algunas dudas en un contexto específico, debe interpretarse. El Tribunal Constitucional, en su fallo de 28 de junio de 2000 (K25/99, OTK 2000, n.º 5, punto 141, p. 35), confirmó indirectamente este punto de vista, afirmando que «En un Estado de derecho, el intérprete siempre debe dar prioridad al significado lingüístico de un texto jurídico. Si el significado lingüístico del texto es claro, entonces, de acuerdo con el principio de *clara non sunt interpretanda*, no hay necesidad de recurrir a otros métodos de interpretación no lingüísticos».

La idea del concepto derivado de la interpretación del derecho se refleja a su vez muy claramente en la sentencia del Tribunal Administrativo Supremo del 30 de noviembre de 2005 (número de referencia FSK 2396/04, orzeczenia.nsa.gov.pl [consultado el 16 de agosto de 2019]):

La revisión constitucional debe basarse siempre en un contenido definido determinado en el proceso de interpretación jurídica, ya que no existe un significado puro y abstracto de una disposición que pueda ser adoptada sin ningún acto de interpretación; en este sentido incluso "*clara sunt interpretanda*". Como reconoce la Corte, esta tesis está ampliamente representada en el campo de la teoría de la interpretación jurídica.

La jurisprudencia indica tres tipos de interpretación jurídica: lingüística, sistémica y funcional (teleológica), teniendo en cuenta el contexto en el que se aplica la norma jurídica (Wróblewski, 1988, p. 117 y sigs.) y formulando las directivas interpretativas de primer grado que son características del tipo relevante. Las directivas de este tipo funcionan como lineamientos para el intérprete, ya que le muestran cómo interpretar una ley determinada.

La interpretación lingüística proviene de la lengua en la que deba pronunciarse la norma jurídica para que el destinatario de la ley pueda entender su contenido. Hay que recordar que la teoría del derecho reconoce una distinción entre el lenguaje jurídico (Pol. *język prawniczy*) y el lenguaje de la ley (*język prawny*). El lenguaje de la ley es el lenguaje en el que se redactan las disposiciones legales, es decir, el lenguaje que opera en diferentes tipos de unidades, incluidas las unidades sistemáticas y clasificatorias, editoriales y sintácticas de un acto legal, que dirigen ciertos patrones de comportamiento y provienen directamente del legislador (véase el artículo 415 del Código Civil de Polonia:

«Toda persona culpable de causar daños a otra persona está obligada a reparar tales daños». El lenguaje jurídico es, en términos generales, el idioma de la práctica legal y la aplicación de la ley. Es el lenguaje en el que se redactan las normas jurídicas (es decir, las declaraciones de carácter directivo) para indicar patrones de comportamiento legítimos bajo circunstancias específicas. Dichas normas se basan en elementos contenidos en disposiciones legales según un patrón específico (por ejemplo, cuando alguien que está totalmente incapacitado y debido a su incapacidad legal no puede ser responsable es culpable de causar daños a otra persona, pero no está obligado a repararlos). Las directivas de interpretación lingüística de primer grado se refieren a la relación del lenguaje jurídico con el lenguaje común (existe una presunción del lenguaje común en relación con el lenguaje jurídico), el lenguaje de la ley («*język prawny*») con el lenguaje jurídico («*język prawniczy*») (existe una presunción del lenguaje de la ley en relación con la terminología jurídica), pero también constituyen otras recomendaciones, como las expresiones lingüísticas con la misma redacción no pueden tener diferentes significados dentro de un acto jurídico, a menos que tal acto proporcione una indicación de que existe tal posibilidad; es inaceptable establecer el significado de una regla jurídica de tal manera que haya frases dentro que se traten como redundantes (Lang, Wróblewski, Zawadzki, 1986, pp. 443-444).

La interpretación sistémica formula directivas con respecto a la determinación del significado de una norma jurídica en el contexto del ordenamiento jurídico al que pertenece esa norma y cuyas características «hereda». Al realizar un acto de interpretación sistémica, no debemos dejar de recordar uno de los postulados básicos del ordenamiento jurídico, en concreto, la consistencia de este sistema; de ahí que una de las directivas establezca que, por ejemplo: El intérprete debe determinar el significado de la norma interpretada de tal manera que no suponga ninguna contradicción entre la norma interpretada y ninguna de las normas pertenecientes al mismo ordenamiento jurídico (Lang, Wróblewski, Zawadzki, 1986, pp. 445). En particular, el intérprete debe tener en cuenta la estructura jerárquica según la cual las normas están estructuradas en el ordenamiento jurídico, y debe determinar el significado de tal manera que una norma inferior no sea incompatible con una superior (por ejemplo, una norma estatutaria con una norma constitucional). Una característica importante de un acto jurídico perteneciente a un ordenamiento jurídico particular es su coherencia y racionalidad interna, que está garantizada por la sistematización adecuada de ese acto, de ahí la directiva que establece: al determinar el significado de una norma, el intérprete debe considerar la sistematización interna del acto jurídico (Lang, Wróblewski, Zawadzki, 1986, p. 445). Una de las directivas más conocidas, ampliamente respetada e igualmente muy intuitiva, es la regla que

dice que las excepciones no deben interpretarse de manera general (*excepciones non sunt extendendae*) (Morawski 2014, pp. 193 y sigs.).

La interpretación funcional (teleológica) permite determinar el significado de una norma jurídica teniendo debidamente en cuenta el complejo y polifacético contexto funcional en el que existe la norma, es decir, con respecto a las funciones de la norma jurídica, una institución jurídica o una rama de alguna, y el ordenamiento jurídico; así como los propósitos y valores de la ley y las normas jurídicas. No es inusual que solo la interpretación funcional permita determinar el sentido de una regulación para cuya aplicación fue adoptado.

Según el orden establecido dentro de un acto de interpretación jurídica, la ley debe interpretarse primero con el uso de una interpretación lingüística, y luego, si surge la necesidad, deben aplicarse los otros dos, o solo uno de los otros métodos de interpretación. La Corte Suprema, en su sentencia del 8 de enero de 1993, con el número de referencia Ley III ARN 84/92, declaró: «Una interpretación gramatical y lingüística no es más que una forma de interpretación (jurídica), y las conclusiones derivadas de ella pueden ser engañosas y pueden dar lugar a resultados sustancialmente incorrectos, incompatibles con las intenciones del legislador y, a veces, a resultados injustos y perjudiciales. Es por eso que debe complementarse con conclusiones resultantes del uso de los otros tipos de interpretación legal: histórica, sistémica, funcional, lógica y eventualmente, si no primariamente, teleológica» (citado a partir de Brzeziński, sin fecha, diapositiva 24). Más tarde, la opinión expresada anteriormente fue confirmada por la sentencia de la misma Corte el 20 de junio de 1995 III ARN 22/95, en la que la Corte Suprema indicó que «dar prioridad a la interpretación lingüística solo podía aceptarse en una situación de alta coherencia dentro del ordenamiento jurídico y de alta disciplina legislativa del legislador. El sistema de ley polaco no cumple esas condiciones, por lo que la interpretación lingüística debe dar resultados inciertos. Por lo tanto, debe apoyarse con la interpretación sistémica y funcional» (citado a partir de Brzeziński, sin fecha, diapositiva 25). Cabe agregar que, a pesar de que han transcurrido casi 25 años desde la sentencia, dicha sentencia sigue siendo válida debido a las características de nuestro ordenamiento jurídico.

Teniendo en cuenta el resultado de la interpretación en relación con el contenido de la ley vinculante, la doctrina de la dogmática jurídica postula la búsqueda de la interpretación *secundum legem*, es decir, una que sea coherente con la ley. Sin embargo, no es inusual encontrar situaciones en las que las directivas de interpretación jurídica llevarían a establecer diferentes ámbitos de significado de las disposiciones legales como resultado de usar diferentes métodos de interpretación. Esto a menudo dará lugar a la creación de un significado más o

menos «amplio» de la norma jurídica que se está cuestionando, lo que a su vez puede dar lugar a una interpretación bastante común en la práctica jurídica de la acusación de aplicar un *praeter legem* (es decir, extralegal; «al margen de la ley») o incluso *contra legem* («contra la ley», ilegal) (Lang, Wróblewski, Zawadzki, 1986, capítulo 21; Kazimierz y Wróblewski, 1969, pp. 267 y sigs.), que a su vez, a menudo, se considera como proceso legislativo¹⁵. Cabe señalar, sin embargo, que el contenido de la ley vinculante **no** se conoce de antemano, simplemente porque la ley es el resultado del discurso jurídico, el uso de normas inferenciales y, sobre todo, la interpretación jurídica; su contenido se determina en el curso de la interacción social en forma de, entre otras cosas, la aplicación de la ley; el surgimiento de la ley, y la transformación en ley mediante el acto de interpretación (Dworkin, 1986, pp. 52-53). Por lo tanto, en la literatura relevante se puede encontrar la opinión de que el alegato de usar la interpretación *praeter legem* o *contra legem* equivale esencialmente a una medida persuasiva, y es errónea en el sentido de que, de hecho, se refiere a una disputa sobre el alcance de **un método de interpretación** contra **otro método de interpretación**, es decir, es en realidad el alegato de *interpretatio praeter interpretationem* o *interpretatio contra interpretationem*, y no *praeter* o *contra legem* (Wróblewski, 1961, p. 617 y sigs.).

La importancia de la interpretación jurídica de las disposiciones contractuales en el curso de la aplicación de la ley puede ilustrarse claramente con el siguiente fragmento de una de las sentencias de la Sala Nacional de Apelaciones de Polonia¹⁶:

En opinión de la Sala, las tres traducciones presentadas, preparadas por tres traductores jurados diferentes (dos traducciones del español y una traducción certificada del español) indican inequívocamente que el contenido de la garantía de fianza de oferta presentada por el apelante —El ejecutor no ha aprobado (ortografía “aprobato” como en el original, MZK) garantía suficiente de la realización correcta del contrato— puede traducirse de varias maneras, y es imposible determinar que una de las traducciones dadas sea incorrecta.... (Sentencia KIO 497/13, 2013)

El problema legal en este caso estaba relacionado con el uso de la palabra «aprobato» en lugar de «aprobado» como en la frase citada anteriormente, que fue evaluada por la Sala de la siguiente manera:

[...] Sin embargo, en el presente caso, los documentos presentados por la Parte Ordenante no prueban nada más que las garantías presentadas incluían tales y ninguna otra frase, y ciertamente no prueban que la frase utilizada en la garantía

¹⁵ Nota de MZK: La literatura jurídica incluye numerosas disputas en curso sin resolver sobre el problema de si los tribunales de justicia hacen la ley en el curso de la interpretación de las normas legales.

¹⁶ Nota de MZK: Sentencia de la Sala Nacional de Apelaciones de Polonia de 25 de marzo de 2013; KIO 497/13, legalis.pl [consultado el 27 de junio de 2019].

de fianza de oferta del Apelante sea incorrecta y, por lo tanto, no salvaguarda los intereses de la Parte Ordenante, lo que en consecuencia debe conducir a la exclusión del Contratista del procedimiento. La traducción del polaco al español del contenido del art. 46, sección 5 de la Ley de Contratación Pública presentada en el tribunal por el participante del procedimiento de apelación utiliza la frase “aportado”; indica que dicha traducción es posible, pero no prueba que la garantía de fianza de la Apelante, en la que se utilizó otra frase, no asegure a la Parte Ordenante en caso de que el Contratista no proporcione la garantía sobre el debido cumplimiento del contrato.

Como demuestra evidentemente el ejemplo citado, a menudo puede suceder que una traducción jurada imponga al destinatario de dicha traducción, es decir, al receptor del texto objetivo, la necesidad de hacer una interpretación adicional, es decir, la propia del receptor del texto traducido, una interpretación que nos permita comprender su sentido, y sin la cual la traducción proporciona prácticamente ninguna información para el receptor del texto fuente. Otro ejemplo del problema puede encontrarse en el derecho sucesorio: la institución de la parte reservada de una herencia («reserva legal»), que existe en algunos ordenamientos jurídicos, no tiene un equivalente exacto en el derecho sucesorio polaco, donde su contraparte más cercana constituye una institución jurídica diferente, es decir, «la parte reservada» (Pol. «zachowek»). Una aclaración de ese tipo será un acto de interpretación sistémica o funcional, construyendo referencias entre las frases del idioma de origen utilizadas por un traductor jurado y el contexto de una institución jurídica específica y su función en el ordenamiento jurídico del destinatario del documento de destino. Para proporcionar otro ejemplo, la frase «director ejecutivo», que a menudo se encuentra en las traducciones del español al polaco, en la práctica jurídica a menudo se le da el significado de «el presidente del consejo de administración de la empresa» para que coincida con la institución presente en el derecho mercantil polaco, aunque en realidad las dos instituciones pueden tener una forma diferente; de manera similar, la frase «sociedad de responsabilidad limitada» se traduce al polaco como «*spółka z ograniczoną odpowiedzialnością*» (literalmente: «empresa de/con responsabilidad limitada»), y el término polaco «*wydziedziczenie*» se traduce como «desheredación», aunque las instituciones relevantes tienen diferentes significados en diferentes sistemas legales (véase, ejemplos del campo del derecho de familia y tutela en Komsta, 2017, p. 142, p. 146 y sigs.) y en algunos sistemas legales pueden incluso ser inexistentes (por ejemplo, desheredación). Por lo tanto, un traductor jurado que se ocupa de textos legales debe enfrentarse a diversas situaciones, por ejemplo, situaciones en las que él o ella tenga la obligación de traducir fielmente un término que se refiera a una institución que tiene su equivalente legal en el idioma de destino, pero los dos difieren en su alcance y capacidad semántica (como en el caso de «sociedad de responsabilidad limitada» y «*spółka z ograniczoną odpowiedzialnością*»). También pueden tener que hacer frente a situaciones en las que el equivalente terminológico en el idioma de destino no tiene referencia

institucional en un ordenamiento jurídico determinado y, por lo tanto, es meramente una etiqueta vacía (como en el caso de «*trust*» y «*zarząd powierniczy*» [literalmente: «*junta fiduciaria*»] en la legislación polaca). El destinatario de dicha traducción está obligado a solicitar una explicación del sentido o inferir el significado a partir del contexto en el que se utilizan las frases.

Sin embargo, ninguna de las «situaciones relacionadas con la traducción» mencionadas anteriormente podría justificar una desviación del texto fuente en el trabajo de un traductor jurado. Una acusación de falta de fidelidad del texto traducido desacredita (y descalifica) la traducción jurada y constituye un delito disciplinario grave (un agravio).

La falta de fidelidad del texto también puede estar asociada con una sobreinterpretación, es decir, una traducción que es, en opinión del evaluador, demasiado arbitraria, inexacta o imprecisa, lo que puede resultar en una distorsión del sentido del texto fuente. La acusación de sobreinterpretación es, en principio, de naturaleza evaluativa y subjetiva, pero una traducción que puede proporcionar motivos y potencial para tal opinión, a menudo, no cumplirá con el requisito de literalidad. La falta de fidelidad de un texto traducido puede tomar muchas formas; puede ser intencional, por ejemplo, la traducción selectiva al omitir un fragmento del texto, pero también puede ser involuntaria, relacionada con la falta de conocimientos especializados o la poca competencia lingüística por parte del traductor. Por ejemplo, el párrafo 1 del artículo 3 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Contratos de Compraventa Internacional de Mercaderías, redactada en Viena el 11 de abril de 1980¹⁷ (ejemplo citado a partir de Król 2018, p. 114), cuyo texto original dice: «Los contratos de suministro de mercaderías que han de fabricarse o producirse se considerarán ventas a menos que la parte que ordene las mercaderías se comprometa a suministrar una parte sustancial de los materiales necesarios para dicha fabricación o producción» se ha traducido al polaco como: «Umowy na dostawę towarów przewidzianych do wytworzenia lub wyprodukowania będą uważane za umowy sprzedaży, **chyba że** strona zamawiająca towary nie przyjmie na siebie obowiązku dostawy zasadniczej części materiałów niezbędnych do ich wykonania lub wyprodukowania» [negritas añadidas, MZK]. El error se advirtió después de que la Convención estuviera en vigor en Polonia (promulgada el 1 de junio de 1996) durante más de diez años, y fue corregido por un anuncio del ministro de Relaciones Exteriores el 30 de septiembre de 2011 sobre la corrección de un error¹⁸: Artículo 3, sección 1: «Umowyna dostawę towarów przewidzianych do wytworzenia lub wyprodukowania będą uważane za umowy sprzedaży, **jeśli** strona zamawiająca towary nie przyjmie na siebie obowiązku dostawy istotnej części materiałów niezbędnych

¹⁷ Nota de MZK: Dz. U. [Journal of Laws] 1997 nr. [No.] 45 poz. [item] 286.

¹⁸ Nota de MZK: Dz.U. [Journal of Laws] 2011 Nr [No.] 230 poz. [item] 1374.

dotakiego wykonania lubk produkcji] [negritas añadidas, MZK]¹⁹19, donde «*chyba że*», que técnicamente significa «a menos que», pero debido al hecho de que la doble negación polaca permite una relación diferente de la original, se sustituyó por «*jeśli*» (literalmente «si»), que con el tiempo contribuyó a representar el significado que se pretendía expresar.

4. Conclusiones

La traducción jurídica es traducción especializada y, por lo tanto, específica. Esto está relacionado, al menos en parte, con la exigente obligación de mostrar fidelidad en lo referente al original, que, a su vez, asegurará su veracidad. En esta perspectiva, existe una diferencia fundamental entre la traducción jurídica y los servicios de traducción prestados en otros ámbitos especializados, por ejemplo, los que se centran en textos que pertenecen a las ciencias, las ciencias naturales, la medicina o las ciencias sociales. El aparato conceptual, así como el conocimiento acumulado en tales disciplinas científicas son de carácter universal más que particular. Por el contrario, la naturaleza particular del aparato cognitivo y el conocimiento legal están contenidos y aislados, en particular las ciencias jurídicas centradas en el derecho que pertenece a un estado en particular y en los dogmas legales locales, cuya realización puede proporcionar una mayor comprensión de la especificidad de la traducción jurídica.

En el contexto de los comentarios sobre la traducción y la interpretación ofrecidos anteriormente, no debe olvidarse que, en esencia, la traducción jurada no debe reemplazar al texto original; siguiendo su definición, es el mismo texto redactado en otro idioma (diferente). En otras palabras, una traducción jurada no reemplaza un documento de origen en un idioma extranjero o una pieza de discurso oral; en cambio, sirve para definir cuál es el contenido del texto o discurso extranjero. Esto expresa el concepto mismo de traducción jurada, tal como se define tanto en el Código para traductores jurados y en los textos relacionados que se refieran a traducciones juradas. Esto también muestra la función del traductor jurado cuya correcta aplicación está garantizada por el estatus de la profesión de traductor jurado como una profesión de confianza pública, realizada por profesionales. Metafóricamente, se puede decir que un traductor es «la boca» de la persona que emite el documento en el idioma de destino²⁰. Este es el papel que desempeña un traductor jurado según las disposiciones actualmente obligatorias y las normas deontológicas.

¹⁹ Nota de MZK: Este ejemplo se lo debo al Prof. Dr. Hab. Jacek Skrzydło, del Departamento de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales, Facultad de Derecho y Administración, Universidad de Łódź, Polonia, que ya reconoció en otra publicación: M. Z. Król, *O tłumaczach przysięgłych oraz tłumaczeniach przysięgłych w dziedzinie prawa* [Sobre traductores jurados y traducción jurada en el ámbito jurídico].

²⁰ Nota de MZK: por analogía con la conocida descripción del papel de un juez como «la boca de la ley», atribuida a Montesquieu.

Nota biográfica

Małgorzata Z. Król es profesora ordinaria y directora del Instituto Independiente de Política Jurídica de la Facultad de Derecho y Administración de la Universidad de Lodz, Polonia. También es directora de la Clínica de Derecho y Mediación afiliada a la Facultad de Derecho y Administración de la Universidad de Lodz. Sus intereses de investigación integran numerosos campos que incluyen la teoría y filosofía del derecho, la interpretación jurídica, la deontología jurídica profesional y la educación clínica.

Referencias

- Bielska-Brodziak, A. (2006). Zarzut “błędnej wykładni” [Allegation of “mistaken interpretation”], *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 1, pp. 69-79. Disponible en repozytorium.amu.edu.pl [consultado el 05 de agosto de 2019].
- Brożek, B. (2006). Derywacyjna koncepcja wykładni z perspektywy logicznej [The derivative concept of juristic interpretation in a logical perspective], *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 68(1), 81-92. <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/6188>
- Brzeziński, B. (2017). *Wykładnia prawa podatkowego*, [Interpretation of tax law] Część I Wykładnia językowa w prawie podatkowym, [diapositivas, sin fecha]. Disponible en law.uj.edu.pl [consultado el 17 de agosto de 2019].
- Corte Suprema de Polonia. (1993, 8 de enero). III ARN 84/92 – Wyrok [Sentencia III ARN 84/92].
- Corte Suprema de Polonia. (1995, 20 de junio). Wyrok SN - III ARN 22/95 [Sentencia III ARN 22/95]. <https://prawo.money.pl/orzecznictwo/sad-najwyzszy/wyrok;sn;izba;pracy;ubezpieczen;spolecznych;ispraw;publicznych,ia,iii,arn,22,95,480,orzeczenie.html?szukaj=wyrok>
- Czepita, S. (2017). O pojęciu czynności konwencjonalnej i jej odmianach [On the concept of a conventional act and its types]. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 79(1), 85–102. <https://doi.org/10.14746/rpeis.2017.79.1.7>
- Dworkin, R. (1986). *Law's Empire*. Fontana Press.
- International Organization for Standardization (ISO). (2015, 1 de mayo). *ISO 17100. Translation services - Requirements for translation services*. <https://www.password-europe.com/images/PWE/PDF/ISO-17100-2015.pdf>
- International Organization for Standardization (ISO). (2019, 3 de octubre). *ISO 21999. Translation quality assurance and assessment — Models and metrics*.
- International Organization for Standardization (ISO). (2020, abril). *ISO 20771. Legal translation – Requirements*.
- Komsta, J. (2017). Marriage - related legal concepts in English translations of the Polish Family and Guardianship Code - translation challenges. *Lingua Legis*, (25), 135-157. <https://lingualegis.ils.uw.edu.pl/index.php/lingualegis/article/view/27>
- Król, M. Z. (2018). O tłumaczach przysięgłych oraz tłumaczeniach przysięgłych w dziedzinie prawa [On sworn translators and sworn translation in the legal domain]. *Rejent*, (10), 102–118.

- Król, M. Z. (2020). On the Normative Paradigm of Sworn Translation in the Realm of Law. *Research in Language*, 18(3), 299-318. <https://doi.org/10.18778/1731-7533.18.3.04>
- Kubacki, A. D. (2008). Odpowiedzialność zawodowa tłumaczy przysięgłych [Professional Liability of Sworn Translators and Interpreters]. En P. Nowak y Paweł Nowakowski (eds.), *Język, Komunikacja, Informacja. T. III* [Language, Communication, Information] (pp. 149–161). Sorus. https://jki.amu.edu.pl/?pl_2008-tom-iii,3
- Lang, W., Wróblewski, J. y Zawadzki, S. (1986). *Teoria państwa i prawa* [The theory of state and law], 3^a edición. PWN.
- Morawski, L. (2014). *Zasady wykładni prawa* [The Principles of Legal Interpretation], 3^a edición. TNOiK.
- Nida, E. (1964). *Toward a Science of Translating with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. E. J. Brill.
- Nida, E., y Taber, C.-R. (1982). *The Theory and Practice of Translation*. E. J. Brill.
- Kazimierz, O. y Wróblewski, J. (1969). *Zagadnienia teorii prawa* [Issues in the Theory of Law]. PWN.
- Nowak, P. y Nowakowski, P. (eds.). (2008). *Język, Komunikacja, Informacja. T. III* [Language, Communication, Information]. Sorus. https://jki.amu.edu.pl/?pl_2008-tom-iii,3
- Parsons, T. (1962). The Law and Social Control. En W. M. Evan (ed.), *Law and Sociology. Exploratory Essays* (pp. 56–73). The Free Press of Glencoe.
- Polonia. (1964, 23 de abril). *USTAWA z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny [Ley de 23 de abril de 1964. Código Civil]*. <https://www.global-regulation.com/translation/poland/10092092/act-of-23-april-1964-civil-code.html>
- Polonia. (1997, 6 de junio). *Código de procedimiento penal*. https://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=es&p_isn=43864
- Polskie towarzystwo tłumaczy przysięgłych i specjalistycznych TEPIS. (2018, 1 de octubre). Kodeks Zawodowy Tłumacza Przysięgłego, przyjęty uchwałą Rady Naczelnej Polskiego Towarzystwa Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych PT TEPIS nr 33/10/18 z dnia 1 października 2018 r. <https://tepis.org.pl/wp-content/uploads/Kodeks-zawodowy-t%C5%82umacza-przysi%C4%99g%C5%82ego-2018.pdf>
- Popiołek, M. (2017). ISO 20771, czyli pierwsza międzynarodowa norma dotycząca tłumaczeń prawnych [ISO 20771—the first international legal translation standard]. *Lingua Legis*, (25), 159-163. <https://lingualegis.ils.uw.edu.pl/index.php/lingualegis/article/view/28>
- Sala Nacional de Apelaciones de Polonia. (2013, 25 de marzo). KIO 497/13 [Sentencia KIO 497/13]. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1CFI2ZmTaLIJ:ftp://ftp.uzp.gov.pl/KIO/Wyroki/2013_0497.pdf&cd=12&hl=es&ct=clnk&gl=co&client=firefox-b-d
- Skuczyński, P. (2010). *Status etyki prawniczej* [The status of legal ethics]. LexisNexis.
- Tribunal Administrativo Supremo de Polonia. (2005, 30 de noviembre). FSK 2396/04 - Wyrok NSA 2005-11-30 [sentencia FSK 2396/04]. <https://prawo.money.pl/orzeczenia-nsa/artukul/fsk;2396;04;-;wyrok;nsa;z;2005-11-30,49,0,914993.html>
- Tribunal Constitucional de Polonia. (2000, 28 de junio). K 25/99 - Wyrok Trybunału Konstytucyjnego [Sentencia K 25/99]. OTK 2000/5/141.
- Wróblewski, J. (1961). Interpretatio secundum, praeter et contra legem. *Państwo i Prawo*, 4–5, 615–627.

- Wróblewski, J. (1972). *Sądowe stosowanie prawa* [Judicial application of law]. PWN.
- Wróblewski, J. (1959). *Zagadnienia wykładni prawa ludowego* [Issues in the interpretation of people's law]. Wydawnictwo Prawnicze.
- Zieliński, M. (2002). *Wykładnia prawa. Zasady. Reguły. Wskazówki* [Legal Interpretation: Principles, Rules, Guidelines]. Wydawnictwo Prawnicze LexisNexis.
- Zieliński, M. (2005). Podstawowe zasady współczesnej wykładni prawa [Fundamental principles of contemporary legal interpretation]. En P. Winczorek (ed.), *Teoria i praktyka wykładni prawa: materiały konferencji naukowej Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego odbytej w dniu 27 lutego 2004*. [Theory and practice of legal interpretation: proceedings of a scientific conference of the Faculty of Law and Administration of Warsaw University held on 27 February 2004] (pp. 117–125). Liber.
- Zuluaga, J. F. (2020). Revisión preliminar del estado actual de la traducción e interpretación oficial en Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (36), 79-102. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n36.2020.10814>

Investigación de la felicidad laboral en los traductores: el caso de los traductores jurados e institucionales eslovacos*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a18>

Klaudia Bednárová-Gibová y Branislav Madoš
Traducción del inglés al español de

María Fernanda Tarazona Montero
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
maria.tarazona@udea.edu.co

Fiorella Alejandra Bernal Restrepo
Estudiante, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
fiorella.bernal@udea.edu.co

Resumen

Este artículo informa de una investigación que hace parte de un proyecto más amplio dirigido a la investigación de la felicidad laboral de los traductores. Este tema cuenta con muy pocos estudios en la traductología contemporánea en diferentes contextos. El propósito de este estudio piloto de cohorte es determinar la percepción de la felicidad en dos grupos de traductores considerados de alto nivel profesional –los traductores jurados eslovacos y los traductores eslovacos de la UE. Para lograr este objetivo, utilizamos el punto de vista comparativo y causal. El análisis cuantitativo incluye un análisis descriptivo y correlativo de los datos obtenidos de cuestionarios respondidos por 115 traductores pertenecientes a los dos grupos (83+32). Analizamos y comparamos la percepción de la felicidad laboral con base en las respuestas relacionadas ante todo con las variables de estatus social y los parámetros de prestigio profesional. Sobre la base de los datos obtenidos, probamos siete hipótesis por medio de métodos de investigación cuantitativos usando tablas de contingencia. Aunque nuestras

Cómo citar: Bednárová-Gibová, K. y Madoš, B. (2023). Investigación de la felicidad laboral en los traductores: el caso de los traductores jurados e institucionales eslovacos (M. F. Tarazona Montero y Bernal Restrepo, F. A., trads.). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 419-451. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a18>

Referencia del texto original: Bednárová-Gibová, K. y Madoš, B. (2019). Investigating Translators' Work-related Happiness: Slovak Sworn and Institutional Translators as a Case in Point. *Meta*, 64(1), 215-241. <https://doi.org/10.7202/1065335ar>

Recibido: 15 de noviembre de 2022.

Aprobado: 20 de marzo de 2023.

conclusiones en gran parte no corroboran las hipótesis e indican algunas diferencias cruciales entre los dos grupos, los análisis también nos permiten identificar algunas similitudes. Los resultados del análisis cuantitativo son discutidos detalladamente.

Palabras clave: traductor; felicidad laboral; traductor jurado; traductor de la U; análisis cuantitativo.

Investigating Translators' Work-related Happiness: Slovak Sworn and Institutional Translators as a Case in Point

Abstract

This paper reports on an investigation which is part of a comprehensive project aimed at investigating translators' work-related happiness in various contexts, a subject largely under-researched in contemporary translation studies. The purpose of this pilot cohort study is to determine the perceptions of happiness in two presumably high-profile groups of translators—Slovak sworn translators and Slovak EU translators. To accomplish the aim, comparative and causal perspectives are used. The quantitative analysis, comprising descriptive and correlation analysis, involves data from questionnaires completed by a total of 115 translators belonging to the two groups (83 + 32). The respondents' perceptions of their work-related happiness are examined and compared, based on their responses to questions revolving primarily around social status variables and parameters of occupational prestige. Based on the gained data, seven hypotheses are tested with quantitative research methods employing contingency tables. Although our findings largely do not corroborate the hypotheses and lead to the identification of crucial differences between the two groups, the analyses also allow us to identify some commonalities. The results of the quantitative analysis are discussed in detail.

Keywords: translator; work-related happiness; sworn translator; EU translator; quantitative analysis.

Résumé

L'article rend compte d'une enquête effectuée au sein d'un projet d'ensemble visant à examiner, dans divers contextes, le bonheur professionnel des traducteurs, sujet largement négligé par les traductologues contemporains. Cette

étude de cohorte pilote cherche à saisir la perception du bonheur dans deux groupes de traducteurs considérés de haut niveau – traducteurs assermentés slovaques et traducteurs slovaques travaillant pour l'UE. Pour atteindre l'objectif fixé, des perspectives comparatives et causales sont mises en place. Les données issues de questionnaires remplis par 115 traducteurs appartenant aux deux groupes (83 + 32) en question sont soumises à une analyse quantitative comprenant une analyse descriptive et une analyse de corrélation. La perception que les répondants ont de leur bonheur au travail est examinée et comparée à partir de leurs réponses aux questions concernant principalement des variables inhérentes au statut social et des paramètres de prestige professionnel. Sur la base des données obtenues, sept hypothèses sont formulées et vérifiées au moyen de méthodes de recherche quantitatives exploitant des tableaux de contingence. Bien que dans la plupart des cas nos découvertes ne corroborent pas les hypothèses et permettent de découvrir plusieurs différences cruciales entre les deux groupes, les analyses font également apparaître certains points communs. Les résultats de l'analyse quantitative sont examinés en détail.

Mots-clés: traducteur; bonheur au travail; traducteur assermenté; traducteur pour l'UE; analyse quantitative.

Introducción

Durante la última década, o dos, el giro sociológico en los estudios de traducción (en adelante referidos como ET) ha estado acompañado por un creciente interés en la traducción como profesión y los traductores como grupo profesional y social. En este sentido, Chesterman (2009) insistió en el establecimiento de estudios de traductores con mayor énfasis en la figura del traductor en lugar de enfocarse en las traducciones como textos. Esto refleja un cambio de paradigma en los ET y las nuevas direcciones de la investigación. En este contexto, el tema del presente artículo, la felicidad relacionada con el trabajo de los traductores está comenzando a despertar la atención de los académicos después de haber sido dejada de lado en gran medida en la investigación empírica de los ET. A pesar de ser todavía un eje central inusual como enfoque de investigación, en los últimos años, algunos académicos de los ET han comenzado a tocar este tema en sus estudios, aunque dentro de análisis más amplios (por ejemplo, Sela-Sheffy y Shlesinger 2008; Katan 2009, 2011; Setton y Guo-Liangliang 2011; Liu 2013; Hubscher-Davidson, 2016). Con este artículo, esperamos ampliar la información que se tiene de este tema tan poco investigado, la felicidad del traductor. Si bien es posible refutar que el pensamiento de que la felicidad ha sido durante mucho tiempo solo un “patio de recreo para la filosofía especulativa”

(Veenhoven 1997, p. 29), en las últimas décadas se ha convertido en un foco de investigación en ciencias sociales; que ahora ofrece vías de investigación desconocidas para los ET.

La revisión de la literatura que se presenta a continuación en la sección 2 indica que ninguno de los estudios recientes ha abordado sistemática y exhaustivamente el tema de la felicidad del traductor. Para comenzar a llenar este vacío, nos hemos aventurado en un proyecto integral con el objetivo de investigar a largo plazo la felicidad de los traductores en varios contextos. El enfoque de este estudio son dos grupos de traductores eslovacos de prestigio (aparentemente), traductores jurados y traductores de la UE, que llevan a cabo tipos específicos de traducción legal. Su elección puede justificarse por el hecho de que la mayoría de los estudios hasta ahora se han contextualizado en el “discurso del lamento”. Estudios previos enfatizan en las quejas de los traductores sobre su falta de reconocimiento social, baja remuneración, sentimientos de impotencia, sumisión e invisibilidad (ver Sela-Sheffy y Shlesinger, 2008; Katan, 2009, 2011; Abdallah, 2010; Dam y Zethsen, 2009, 2011, 2014, 2016). En este contexto, es particularmente intrigante observar a dos grupos de profesionales que son señalados de disfrutar posiciones “privilegiadas” entre los traductores. Esto también podría ayudarnos a determinar si la felicidad relacionada con el trabajo está vinculada a ciertos parámetros ocupacionales. Además, en lo que nos concierne, no se ha llevado a cabo ninguna investigación cuantitativa sobre la felicidad de los traductores en los dos grupos objetivos mencionados. Esto hace que nuestro estudio piloto de cohorte sea el primero de su tipo en Eslovaquia. Por último, la selección de los dos grupos de traductores estuvo motivada por el interés en la traducción jurídica y de la Unión Europea por parte de uno de los autores de este artículo.

A pesar de que los grupos seleccionados para este estudio representan sólo una fracción de aquellos traductores cuyo perfil son considerados como completos, esperamos que los hallazgos puedan inspirar a traductores de prestigio en la escena internacional. Al mismo tiempo, el estudio debe servir como punto de partida para otros análisis comparativos, orientados cuantitativamente para traductores de otras especialidades y nacionalidades. Por último, pero no menos importante, aumenta nuestra percepción y conocimiento de la identidad y profesión de los traductores.

2. Contexto de la investigación

En un nivel más profundo, el estudio del estatus profesional y la identidad de los traductores comenzó a tomar fuerza en la segunda mitad de la década de los 2000 (ver Snell-Hornby, 2006). Con un amplio enfoque sociológico en los estudios de la traducción, un fuerte interés en el estatus de los traductores y a su vez en los

problemas de su identidad, rol y profesionalismo, surgió el trabajo en progreso de Dam y Zethsen (2008, 2009, 2011, 2014, 2016). Utilizando diferentes grupos de traductores en Dinamarca, investigaron cómo se percibía la situación ocupacional de los traductores en función de parámetros de prestigio profesional, como la remuneración, la educación/experiencia, el poder/influencia y la visibilidad. Del mismo modo, en China y Corea, se realizó una investigación meticulosa teniendo en cuenta la condición profesional, las condiciones de traducción, la satisfacción relacionada con el trabajo y las expectativas de los traductores e intérpretes (Setton y Guo Lianglang, 2011; Liu, 2011, 2013; Volland, 2014). En Israel, Sela-Sheffy y Shlesinger (2008, 2011) lanzaron un proyecto nacional que mapea las identidades de los traductores e intérpretes en diferentes sectores, centrándose también en los traductores literarios. Partiendo de la premisa de que es una profesión periférica, mal pagada y de bajo estatus, Katan (2009, 2011) lleva a cabo una encuesta mundial a los traductores e intérpretes con respecto a las percepciones y preocupaciones relacionadas con su trabajo. Dicha encuesta se realizó en 25 países (excluyendo Eslovaquia) con aproximadamente 1000 encuestados. Desde una perspectiva diferente, el estudio etnográfico de Koskinen (2009) sobre el lugar de trabajo identificó ciertas organizaciones de traductores e intérpretes que intervienen a medida que estos definen su estado profesional y moldean sus entornos sociales. Como se ha descrito anteriormente, esta colección de trabajos ha culminado con la publicación de un volumen titulado *"Identity and Status in the Translational Professions"* (*Identidad y estatus en las profesiones traslacionales*) (Sela-Sheffy y Shlesinger, 2011). Una recopilación actualizada de artículos sobre el tema *"The Translation Profession: Centres and Peripheries"* (*La profesión de la traducción: centros y periferias*), editado por Dam y Koskinen en 2016, también apareció como un número especial en *JoSTrans*.

En Eslovaquia, Djovčoš (2012; 2014) realizó una exhaustiva encuesta de lo que hacen los traductores, buscando respuestas para determinar *quién, qué, cómo y bajo qué circunstancias traduce un profesional* (salvo la felicidad de los traductores). Basándose en la misma metodología con una comparación retrospectiva de cinco años, Djovčoš y Šveda (2017) proporcionaron un análisis detallado de las condiciones y tendencias actuales en el mercado de traducción e interpretación eslovaco.

Cada uno de los artículos de investigación mencionados anteriormente realizan algo parecido a un estudio de traductores (o intérpretes) como grupos profesionales específicos, con el fin de encontrar sentido a sí mismos o sus luchas de estatus; sin embargo, un aspecto importante de su vida profesional ha sido relativamente poco discutido hasta ahora: la felicidad relacionada con el trabajo. En búsqueda de un nicho en la investigación de los ET con mentalidad sociológica, este estudio, con referencia al contexto ocupacional, podría contribuir a llenar

los vacíos. Dificilmente se puede exagerar la importancia de la felicidad en nuestra vida profesional porque, nos guste o no, el trabajo constituye una parte importante de nuestra vida. Reflexionar sobre la felicidad laboral en una profesión que está lejos de pertenecer a aquellas consideradas de gran prestigio (ver Katan, 2009, 2011; Henter, 2016) puede abrir vías fascinantes para el estudio de cómo un agente crea y cambia su entorno social.

En general, la escasa investigación empírica que se ha llevado a cabo hasta ahora muestra que la mayoría de las encuestas sobre felicidad o satisfacción laboral se encuentran en el área de la interpretación, no en la traducción (véase, por ejemplo, Tryuk, 2007; Choi, 2007; Pöchhacker, 2009; Neff, 2011). Por ende, el panorama general que se observa es que, grosso modo, los intérpretes están satisfechos con su profesión. Sin embargo, teniendo en cuenta el acentuado contraste que se tiene con los intérpretes, Hermans y Lambert llevaron a cabo una investigación sobre la satisfacción laboral entre los traductores en entornos comerciales belgas, en la cual sugieren que traducir no es propicio para la felicidad:

[...] la opinión general es que no hay razón para gastar mucho dinero en alguien que simplemente sabe los idiomas necesarios o que disfruta de los juegos lingüísticos. Dicho trabajo puede ser realizado por un subgerente o secretario, o incluso, por un ingeniero habilidoso durante su jornada de trabajo. También se puede hacer durante el fin de semana o en casa, cuando el "trabajo real" ha terminado. Como resultado, ninguna de las partes comprometidas está conforme: ni el cliente de la traducción, ni aquellos individuos que la realizan bajo el principio de un acuerdo formal. (1998/2006, p. 155)

A pesar de este panorama desalentador, algunas encuestas sugieren, por el contrario, que los traductores parecen bastante satisfechos en sus funciones profesionales. Para ilustrar esto, en las encuestas globales en línea de Katan (2009, 2011) sobre el autoconcepto de los traductores, estos, sorprendentemente, confirman que, a pesar de ser frecuentemente clasificados como profesionales de menor autonomía (PMA), están "bastante" (50 %) o "extremadamente" (21 %) satisfechos con sus trabajos (Katan, 2009, pp. 148-149). De manera similar, Setton y Guo Liangliang (2011) investigaron las autopercepciones de los traductores e intérpretes y la satisfacción laboral en Shanghái y Taipei. Informan que los encuestados estaban "satisfechos" o "muy satisfechos" con su trabajo, mientras que tan solo el 5 % de estos estaban "insatisfechos" a pesar de que los intérpretes estaban "claramente más contentos con su trabajo en general" (Setton y Guo Liangliang, 2011, p. 102).

La felicidad laboral en la traducción también ha sido investigada por Liu (2011, 2013), pero solo como una variable dependiente que evalúa la visibilidad de los traductores. Aunque proporciona una métrica detallada para evaluar la

felicidad laboral entre traductores chinos en su región, en realidad no muestra resultados de investigación para sus fuentes de felicidad.

Otra contribución al mosaico de investigación en discusión es propuesta por Dam y Zethsen (2016). Un trabajo, que en parte va más allá de la limitación de Liu, investiga la paradoja de la profesión del traductor explorando las fuentes de satisfacción laboral de los traductores y los factores “que los motivan a permanecer en una profesión que parece estar ofreciendo condiciones de trabajo deficientes” (Dam y Zethsen, 2016, p. 174). Argumentan que los traductores son muy conscientes de su capital cultural (en términos de Bourdieu) y por esta razón ven la traducción como “emocionante y satisfactoria”, “variada, estimulante y poco aburrida” o como un “desafío intelectual y creativo”. La experiencia y habilidades de las que están tan orgullosos, a menudo compensan la falta de capital simbólico del traductor, lo cual es un hallazgo intrigante en el mundo actual basado en el dinero (Dam y Zethsen, 2016, pp. 180-181).

La satisfacción laboral de los traductores se ha examinado recientemente a través de estudios ergonómicos y psicología de la traducción afectiva. Con respecto a la primera, la ergonomía, que proporciona información sobre aspectos físicos, cognitivos y organizativos que afectan a las traducciones, enfatiza una conexión entre, por un lado, las condiciones ergonómicas del lugar de trabajo, las herramientas y los recursos, el flujo de trabajo y la organización, y, por otro lado, la productividad, la salud y la satisfacción laboral de los traductores (ver Ehrensberger-Dow, 2015, 2017; Ehrensberger-Dow *et al.*, 2016). Con respecto a esto último, Hubscher-Davidson (2016) examina la relación entre el rasgo “inteligencia emocional” (rasgo IE), la satisfacción laboral, el éxito profesional y la experiencia de traducción literaria, encontrando algunas correlaciones significativas. Según Hubscher-Davidson (2016, pp. 147-148), el rasgo IE podría estar relacionado directamente con la satisfacción laboral de los traductores: traductores que fueron señalados de tener un alto porcentaje en el rasgo IE, al ser más hábiles para expresar sus emociones, podrían estar más satisfechos en el trabajo en comparación con los traductores calificados con bajos rangos de IE, los cuales son menos capaces de hacer frente a sus emociones al estar en situaciones emocionalmente difíciles en la traducción.

Finalmente, la satisfacción del traductor desde el punto de vista de la gestión de recursos humanos ha sido estudiada por Rodríguez-Castro (2015). En un intento por entender la felicidad laboral de los traductores en la industria del lenguaje contemporáneo, diseñó una herramienta para medir la satisfacción con el trabajo y las funciones entre los traductores. Aunque este instrumento mide tareas directas e indirectas, así como el grado de satisfacción con la ocupación, su principal inconveniente es la longitud de la encuesta subyacente a los constructos

propuestos de satisfacción con las funciones y satisfacción en el trabajo, los cuales se pueden utilizar como base para futuros estudios.

3. Felicidad y profesión

3.1. Felicidad: puntos de partida y perspectivas

En las últimas décadas, el tema de la felicidad se ha convertido en un problema en la filosofía, la psicología, las ciencias sociales e incluso la investigación médica. La mayoría de los estudios sobre el tema son parte de un campo de investigación más amplio, comúnmente conocido como “calidad de vida”. Generalmente, la felicidad puede ser vista como “el disfrute subjetivo de la vida como un todo” (Veenhoven, 1997, p. 22) y en este sentido no es un concepto ambiguo. En psicología, la felicidad es “un estado de bienestar caracterizado por emociones predominantemente agradables que varían en valor, desde la mera satisfacción hasta emociones positivas” (Warr, 2007, p. 20).

Aunque puede ser cierto que las percepciones de felicidad son infinitas, para el propósito de este estudio, la felicidad se define como el grado en que un traductor evalúa positivamente la calidad general de su vida profesional. En otras palabras, la felicidad relacionada con el trabajo significa cuánto se complace el traductor con la vida laboral que lleva. Según Veenhoven (1997, p. 2), la felicidad es uno de los indicadores de la calidad de vida “aparente” y revela lo bien que las personas prosperan. Puede usarse como sinónimo conceptual de términos como *satisfacción con la vida*, que subraya la naturaleza subjetiva del concepto, o *bienestar subjetivo*, que también puede implicar molestias específicas o estados de ánimo pasajeros (Veenhoven, 1997, p. 5). Sin embargo, Warr (2007, p. 7) indica que el término *felicidad* tiende a ser evitado por la mayoría de los psicólogos académicos y se da preferencia al uso de *afecto* o *bienestar*. Como ambos términos se utilizan a menudo para calificar estados emocionales temporales, es decir, “una reacción inmediata a un estímulo del medio ambiente” (Warr, 2007, p. 11), mientras que nuestro estudio se centra en el estado a largo plazo, utilizamos el término *felicidad*. Además, no confiamos en el término *satisfacción laboral*, citando a Schaffer (1953, p. 3), este puede implicar que las necesidades de un individuo son saciadas.

Desde la década de 1960, se han desarrollado varias escalas para medir la felicidad, como la Escala de Felicidad Subjetiva (EFS), la Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS, por sus siglas en inglés), la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener (SWLS, por sus siglas en inglés) o el instrumento multifacético de Rodríguez-Castro (2015), por mencionar solo algunos. Aunque la medición de la felicidad por el cuestionario de impacto del IWP formará la base de nuestro

estudio de seguimiento, esto nos lleva a varias preguntas que son relevantes para nuestro presente estudio: ¿qué tan felices están las dos cohortes de traductores? ¿son igual de felices? Si los traductores no están equitativamente contentos, ¿por qué no? ¿qué les satisface en su vida profesional?

Dada la escasez de la literatura de los ET sobre la felicidad relacionada con el trabajo de los traductores, ciertas páginas web ofrecen resultados de encuestas que vale la pena tener en cuenta. Según un análisis realizado por *The Guardian* en 2015, los profesionales que aparentan ser los más felices del mundo son los ingenieros, los maestros (!) y los enfermeros. Curiosamente, no se menciona a los traductores. Del mismo modo, en 2012, CareerBliss publicó una nueva lista de los trabajos más felices en los EE. UU., que incluía un análisis de más de 100 400 reseñas generadas por empleados, tampoco fueron mencionados los traductores. Estas encuestas sugieren que en el mundo actual los traductores no se encuentran entre los profesionales más felices. Aun así, el enigma sigue siendo: cuán felices son los traductores en realidad.

3.2. Traducción como profesión

Según Ruokonen (2013, p. 328), cualquiera de los conceptos *rol* e *identidad* (Koskinen, 2009; Setton y Guo Liangliang, 2011), *(auto)imagen* (Sela-Sheffy, 2010), *autoconcepto* (Ehrensberger-Dow y Massey, 2013) o *especialidad* (Sela-Sheffy y Shlesinger, 2008) pueden ser herramientas válidas para estudiar la profesión de los traductores, al igual que su estatus.

Si bien la posición social de los traductores a menudo se compara con el estatus de los secretarios (Dam y Zethsen, 2008, pp. 86-87; Katan, 2009, p. 127) y maestros (Katan, 2009, p. 127; Setton y Guo Liangliang, 2011, pp. 104-105) o está “por debajo del umbral de pobreza” (Henter, 2016, p. 38) en la mayoría de los países europeos, es dudoso que esta comparación sea aplicable a los traductores jurídicos, es decir, traductores jurados e institucionales que, a lo largo de la trayectoria de su carrera, se encuentran entre los traductores de prestigio. Lo anterior, a causa de su alto nivel de remuneración comparándolos con otros tipos de traductores a nivel nacional y supranacional. Además, el entorno de trabajo internacional de los traductores de la UE muchas veces se asocia con un “estilo de vida glamuroso” (véase Dam y Zethsen, 2014, p. 97). Con el fin de distinguir las profesiones de aquellas actividades que no lo son, Weiss-Gal y Welbourne (2008) enumeran los siguientes criterios como indicativos de una profesión: (1) reconocimiento público del estatus profesional, (2) monopolio profesional sobre tipos específicos de trabajo, (3) autonomía profesional en su labor, (4) posesión de una base de conocimiento distintiva, (5) educación profesional regulada por los miembros de la ocupación, (6) una organización efectiva profesional,

(7) estándares éticos codificados, así como (8) prestigio y remuneración que reflejen la calidad profesional. A continuación, veremos qué tan aplicables son estos criterios a los traductores participantes en el estudio.

3.2.1 Traductores jurados en Eslovaquia

La traducción jurada en Eslovaquia representa un subcampo de la traducción jurídica. Los traductores jurados son traductores profesionales y certificados por el Ministerio de Justicia de la República Eslovaca según la *Ley n.º 382/2004 sobre expertos, intérpretes y traductores* (en adelante, la *Ley n.º 382/2004*) y sus enmiendas posteriores (los Decretos-leyes 490/2004 y 491/2004, así como las *Leyes n.º 522/2007* y *n.º 593/2007* sobre expertos, traductores e intérpretes). Deben ser miembros del Registro Oficial de Expertos, Intérpretes y Traductores de la República Eslovaca. Cada traductor jurado debe ser miembro de la lista JASPI. Estos realizan actividades de traducción para el tribunal, personas naturales o jurídicas. Los traductores jurados eslovacos deben aprobar un examen profesional avalado por el Ministerio o una institución experta autorizada para demostrar sus conocimientos del campo jurídico (que constituye el llamado mínimo profesional) y de traducción para poder ejercer. Aunque Múglová (2009, p. 71) considera que la no profesionalización del mercado de la traducción en Eslovaquia es un problema grave, esto no puede aplicarse a la traducción jurídica certificada, que requiere traductores de calidad garantizados por el examen profesional.

Sin embargo, después de 1989, la traducción en Eslovaquia aumentó hasta el punto de que podría ser una ocupación a tiempo completo, es dudoso que se haya convertido en una profesión completamente desarrollada. Teniendo en cuenta los criterios propuestos por Weiss-Gal y Welbourne (2008), el reconocimiento público de la condición profesional, el prestigio y la remuneración como un reflejo del estatus parecen ser problemáticos. La percepción de la sociedad no tiene en cuenta la experiencia profesional necesaria para llevar a cabo la traducción jurídica en la medida deseable (aunque los resultados de nuestra investigación en la sección 5.2.6 indican ligeramente lo contrario). Según Godbout (2016), el prestigio es el resultado de factores económicos y socioculturales, destacando el valor para la sociedad. Aunque la traducción jurídica en Eslovaquia tiene un valor que por su naturaleza y faceta financiera es definitivamente mejor en comparación con otros tipos de traducción (por ejemplo, la traducción literaria vergonzosamente mal pagada), la remuneración general aún no está a la par con otras profesiones académicas. Por lo tanto, al enumerar las características que debe tener una profesión, pero en menor grado, la traducción jurídica en Eslovaquia podría considerarse como semiprofesional. A diferencia de los traductores institucionales (ver más abajo), nunca se ha hecho un sondeo a los

traductores jurados con respecto a los parámetros de estatus social o las variables de prestigio ocupacional.

3.2.2. Traductores institucionales

La traducción institucional representa un tipo específico de traducción jurídica que tiene lugar en circunstancias muy específicas dentro de una política lingüística multilingüe. Para convertirse en traductor de la Dirección General de Traducción (DGT) de la Comisión Europea, el candidato debe tener un buen desempeño en un concurso abierto que puede durar entre cinco y nueve meses. Además, debe tener conocimiento en dos lenguas extranjeras y un título universitario, pero este último no debe ser necesariamente en lenguas. Lo interesante es que los candidatos no requieren título o diploma en traducción (Pym *et al.*, 2012). La DGT, ubicada en Luxemburgo y Bruselas, proporciona traducción a las veinticuatro lenguas oficiales de la UE y cuenta con una producción total de más de 2 300 000 páginas por año, sigue siendo posiblemente la agencia de traducción más grande del mundo (Bednárová-Gibová, 2016, p. 53).

A diferencia de los traductores jurados, los traductores de la UE parecen cumplir los ocho criterios profesionales de Weiss-Gal y Welbourne (2008). El documento más importante que conforma el estado de los traductores de la UE es el Estatuto de los funcionarios; sin embargo, en este los traductores no se diferencian en absoluto. Esto habla mucho de su posición en el contexto de la política plurilingüe europea. Los propios traductores de la Unión Europea también son conscientes de su papel ambivalente porque, aunque proporcionan servicios lingüísticos y trabajan para otros funcionarios de la UE, comparten el mismo estatus de nivel A y niveles salariales, se ven claramente desligados de ellos (Koskinen, 2009, p. 95). Por lo tanto, su identificación parece estar orientada más hacia el grupo profesional de traductores en lugar de sus colegas institucionales (Koskinen, 2009, p. 96). Además, sienten que tienen poco peso en su "esencia", lo que los hace psicológicamente serviles (Koskinen, 2009, p. 95). Como es bien sabido, los traductores de la UE "parecen estar sufriendo la tradicional falta de visibilidad de su profesión a pesar de su gran número, su importante papel y su alto salario" (Koskinen, 2009, p. 99); por lo que veremos cómo estas variables influyen en su felicidad en el trabajo.

4. Diseño de la investigación

En este estudio, quisimos comparar la felicidad relacionada con el trabajo en dos grupos de traductores jurídicos (traductores eslovacos, tanto jurados como de la UE) para: (1) determinar las percepciones de felicidad en sus vidas profesionales y (2) caracterizar las diferencias entre las dos categorías. Para lograr este

objetivo, se emplearon perspectivas comparativas y causales (ver Ruokonen, 2013). La perspectiva comparativa, basada en un análisis cuantitativo, se basa en yuxtaponer las percepciones de felicidad en los dos grupos. La perspectiva causal analiza las correlaciones entre la felicidad y diversos factores, como las variables de estatus social y los parámetros de prestigio ocupacional (Dam y Zethsen, 2009, 2014). El análisis cuantitativo se compone de un análisis descriptivo y un análisis de correlación.

Las variables de estatus social como la edad o el género y los parámetros de prestigio ocupacional ya han sido analizadas en los ET; sin embargo, no en relación con la felicidad concebida, ya sea teórica o empíricamente. Aquí es donde entra en juego la presente investigación. Cuando se considere apropiado, los resultados de nuestra investigación serán comparados con la investigación previa sobre los parámetros seleccionados.

4.1. Objetivos e hipótesis

Paralelamente a un hilo de dos niveles en nuestra investigación, los objetivos del presente estudio son los siguientes:

- Examinar las correlaciones entre la felicidad, las variables de estatus social seleccionadas y los parámetros de prestigio ocupacional entre los traductores jurados eslovacos y los de la UE;
- Determinar las mayores fuentes de satisfacción en su vida profesional.

Basándonos en la evaluación preliminar del cuestionario (que se describe con más detalle en la sección 4.2), junto con los datos sujetos a procesamiento estadístico, elaboramos siete hipótesis. Cada hipótesis está respaldada por su autor. Todas las hipótesis se probaron con métodos de investigación cuantitativa que emplean tablas de contingencia y la prueba de chi-cuadrado (χ^2).

Hipótesis 1: los traductores eslovacos de la UE son más felices que los traductores eslovacos jurados.

La hipótesis central del estudio se basa en el hecho de que los traductores de la UE tienen, presumiblemente, un estatus más alto en comparación con los traductores jurídicos nacionales, ganan un excelente salario y forman parte del entorno de trabajo estimulante de la Comisión Europea (véase Koskinen, 2008, pp. 109, 111, 117), lo que podría hacerlos más felices, en teoría.

Hipótesis 2: Los traductores jóvenes son más felices.

Predecimos que los traductores jurídicos más jóvenes son más felices que sus colegas mayores. Esto también está vinculado a la llamada hipótesis de la

“desilusión progresiva” (véase Dam y Zethsen, 2009, p. 30), que implica, para nuestra investigación, que la felicidad disminuye con la edad a medida que los individuos toman conciencia de las dificultades de la vida del traductor profesional. Alternativamente, la predicción podría revertirse, especialmente con traductores jurados, porque los traductores certificados más antiguos podrían haber puesto su nombre en alto entre la feroz competencia en el mercado nacional y, por lo tanto, podrían tener comisiones regulares. Esto podría hacer su vida profesional estable y, por lo tanto, feliz.

Hipótesis 3: Los traductores con una remuneración más alta son más felices.

La hipótesis parte del hecho de que el salario es un parámetro importante del estatus (Dam y Zethsen, 2009, p. 14), una medida del éxito en nuestra sociedad actual impulsada por el dinero, así como un medio de libertad y satisfacción material. Por lo tanto, será interesante probar si tener un ingreso más alto conlleva a la satisfacción profesional a los traductores de la UE y, en caso de que esto sea cierto, en qué medida.

Hipótesis 4: La traducción jurídica es una ocupación de bajo estatus a pesar de su remuneración relativamente alta.

Esto será particularmente interesante de evaluar, especialmente con los traductores de la UE, ya que se espera que estos tengan una buena vida. Contrariamente a nuestras expectativas generales sobre el estatus de los traductores, afirmamos lo contrario con base en la investigación previa de Dam y Zethsen (2014), quienes descubrieron que, no solo en el estatus ocupacional los traductores de la UE no clasificaron más alto que los traductores del mercado nacional, sino que, sorprendentemente, sus calificaciones generales de estatus fueron relativamente bajas (por debajo del valor medio de 3). Aunque el estatus es una noción compleja, subjetiva y dependiente del contexto (Ollivier, 2000, p. 456), observaremos si el salario influye en la percepción del estatus y, de ser así, cómo.

Hipótesis 5: Cuanto más visibles son los traductores, más felices son.

Esperamos que la visibilidad profesional y física (véase Dam y Zethsen, 2014, pp. 108- 109) influya subconscientemente en la felicidad del traductor. Compararemos los resultados de nuestras investigaciones con investigaciones previas de Liu (2011).

Hipótesis 6: Cuanto más poder en la toma de decisiones e influencia tienen los traductores, más felices son.

La psicología dicta que la autoridad y el poder hacen feliz a la gente (véase Weiss-Gal y Welbourne, 2008). Aunque el poder/influencia es un rasgo profesional

del que a menudo se dice que carecen los traductores (ver Venuti, 1995; Snell-Hornby, 2006; Dam y Zethsen, 2014; Bednárová-Gibová, 2016), será interesante probar esta suposición con traductores jurídicos que podrían sentirse de manera diferente debido a la naturaleza de su traducción, dependiendo del punto de vista que adopten.

Hipótesis 7: Una mayor felicidad por parte de los traductores proviene de una perspectiva interna en lugar de enfocarse en factores externos.

Aquí, basándose en Katan (2009, p. 149), suponemos que los traductores no buscan su mayor satisfacción profesional en el cumplimiento de las expectativas de los clientes/usuarios finales (por lo tanto, no actuando según la teoría funcionalista del *skopos*) o ganando respeto, sino en la experiencia y las habilidades de traducción que obtienen y perfeccionan.

4.1. Datos y metodología

Con el fin de reclutar traductores que quisieran participar en esta investigación, se utilizó un método de muestreo no probabilístico de conveniencia y la técnica de bola de nieve. Se aplicaron análisis estadísticos cuantitativos a los datos para producir resultados.

Los datos se recopilaron durante un período de dos meses de mayo a junio de 2017 y se basan en un total de 118 cuestionarios devueltos. El sitio web jaspri.justice.gov.sk proporcionó los datos de contacto de 172 traductores jurados eslovacos. De estos, 16 correos electrónicos se devolvieron automáticamente debido a direcciones de correo electrónico no válidas que no habían sido actualizadas. Por lo tanto, con base en un total de 156 respuestas potenciales y un total de 86 respuestas recibidas, la tasa de respuesta fue del 55 %. Los traductores eslovacos de la UE fueron contactados oficialmente a través del jefe de la unidad de traducción eslovaca en Luxemburgo, el cual aceptó enviarles un enlace de nuestro cuestionario electrónico. De los 53 traductores eslovacos de la UE disponibles, y sobre la base de un total de 32 respuestas, la tasa de respuesta alcanzó el 60 %. En resumen, enviamos tres convocatorias para completar nuestro cuestionario electrónico para aumentar el interés en participar en nuestra investigación. En cuanto a los traductores jurados, algunos también fueron contactados por medio de sus números telefónicos, lo que ayudó a aumentar su deseo de participar.

Los criterios de selección de los encuestados se basaron en: (1) son traductores jurídicos, (2) son de nacionalidad eslovaca, (3) tienen un mínimo de cinco años de experiencia laboral y (4) los cuestionarios fueron completamente contestados (a excepción de una pregunta de carácter personal sobre los ingresos de cada traductor); lo anterior fue clave para garantizar una muestra de traductores con

el perfil requerido. Sin embargo, un examen más detallado de los cuestionarios reveló que tres encuestados no cumplían con los criterios de inclusión y tuvieron que ser excluidos de la muestra. Por lo tanto, la muestra final consistió en datos de un total de 83 traductores jurados y 32 traductores de la UE, es decir, 115 cuestionarios completados que cumplían con nuestros criterios.

El cuestionario fue creado en el sitio webclick4survey.sk y consistió en 31 preguntas, de las cuales 25 fueron semicerradas, 4 cerradas y 2 abiertas. De las preguntas semicerradas, 5 fueron preguntas de lista de ítems, 19 preguntas de escala Likert y 1 cuadrícula de preguntas. El cuestionario fue utilizado como medio para identificar variables y formular hipótesis de investigación. Para determinar las preguntas de la encuesta, consultamos fuentes secundarias, psicólogos y profesionales de la estadística. Algunas preguntas semicerradas utilizan una escala tradicional de cinco puntos Likert, aunque otras utilizan una escala definida de once puntos (donde 0 = muy insatisfecho, 10 = muy satisfecho) para medir la felicidad de un individuo (véase, por ejemplo, Cummins y Gullone, 2000). Sin embargo, si se les hubiera dado distintas opciones, como “bastante de acuerdo” o “parcialmente de acuerdo”, sería mucho más complicado (si es posible) evaluar el grado de su acuerdo/desacuerdo. Como este problema se evita en la escala de Likert de 5 puntos, decidimos usarlo en la presente investigación. Los datos del cuestionario se utilizaron para evaluar las siguientes categorías:

- a) Perfil del traductor: edad, género, nivel de educación, alcance de las actividades de traducción, cantidad de tiempo dedicado a la traducción.
- b) Estado y parámetros seleccionados de prestigio ocupacional: remuneración, visibilidad, poder/influencia y apreciación.
- c) Las fuentes de la mayor satisfacción profesional.

Se formularon varias preguntas abiertas y cerradas con cada categoría. Para garantizar la credibilidad de nuestros datos, comparamos la interpretación de nuestros resultados con los de Dam y Zethsen (2009, 2011, 2014), Katan (2009, 2011) y Liu (2011), con vistas a parámetros de investigación seleccionados. Para corroborar o refutar las hipótesis, se utilizaron pruebas estadísticas que determinan los valores de chi cuadrado y p.

5. Análisis y resultados

Esta sección del artículo está dedicada a la presentación e interpretación de los resultados de la encuesta. Consideraremos los resultados del análisis en relación con cada uno de los parámetros que formaron el enfoque de la investigación.

5.1. Análisis descriptivo: perfil del traductor

Con base en los resultados obtenidos, comparamos el perfil básico del traductor para las dos cohortes, prestando atención a los hallazgos más intrigantes. Se discutirá la edad de los participantes en correlación con la felicidad en la sección 5.2.

En cuanto al género, la proporción de mujeres y hombres en la muestra de traductores jurados eslovacos es del 65,06 % al 34,94 %. Del mismo modo, el 68,75 % de las mujeres y el 31,25 % de los hombres forman parte de la muestra eslovaca de la UE. Estos hallazgos confirman que incluso la traducción jurídica es evidentemente una ocupación femenina. Esto puede ser un poco sorprendente dada la naturaleza de los documentos traducidos. Sin embargo, nuestros hallazgos están en consonancia con los de Dam y Zethsen (2009); Katan (2009, 2011); Pym *et al.*, (2012); Djovčoš (2014), Solová (2015), Djovčoš y Šveda (2017) a pesar de las diferencias en la ubicación geográfica, el tiempo y los tipos de traductores. El doble de mujeres traductoras juradas que hombres dieron respuestas positivas al evaluar su felicidad relacionada con el trabajo (el 45 % de ellas son “muy felices” o “felices” en comparación con el 23 % de los hombres), y la situación también es muy similar con los traductores de la UE (en la proporción del 40,6 % al 18,75 %). Esta diferencia de género muestra que, especialmente desde un punto de vista feminista de los ET, el tema del género y la felicidad de las traductoras ciertamente merece una mayor investigación en el futuro.

Con respecto a la educación, el 77,10 % de los traductores jurados tienen un título de máster (con una alta prevalencia en humanidades seguida de especialización en derecho e ingeniería técnica) y el 14,45 % un doctorado, en comparación con el 87,5 % y el 12,5 % entre los traductores de la UE. Una diferencia vital entre los dos grupos se refiere a los poseedores de un título de posdoctorado, que están presente en sólo el 6 % de los traductores jurados. Estos son en su mayoría académicos que trabajan a tiempo parcial como traductores jurados junto con su ocupación principal. Dicho subgrupo está visiblemente ausente en la muestra de la UE, lo que podría implicar que la educación académica adicional no es necesaria para realizar una traducción jurídica de calidad en las instituciones de la UE. Curiosamente, una gran mayoría de todos los traductores de la muestra (84,38 % de los traductores jurados y 87,95 % de los traductores de la UE) califican el grado de experiencia requerido para realizar su trabajo como “alto” o “muy alto”. Este hallazgo coincide con Dam y Zethsen (2011), cuya empresa, agencia y traductores independientes dieron puntajes de experiencia promedio de 4 en una escala de calificación de 1 a 5. Sin embargo, el reconocimiento externo también da forma al estatus de una profesión. Nuestros datos muestran que, según la opinión de los traductores, las personas ajenas a la profesión consideran que la experiencia de los traductores jurídicos debe ser principalmente “alta” o

“incuestionable”. Este hallazgo difiere (en un sentido positivo) de la investigación mencionada anteriormente por Dam y Zethsen (2011). La razón podría buscarse en la naturaleza de la traducción jurídica, una profesión que inherentemente impone respeto y estima, especialmente con respecto a los traductores de la UE.

En cuanto a la cantidad de tiempo dedicado a la traducción, casi la mitad de los traductores de la UE que trabajan 31-40 horas (44,87 %) o >40 horas por semana (53,13 %) están “muy contentos” o “felices.” Los traductores jurados, por el contrario, dedican mucho menos tiempo a la traducción. El 28,91 % de los traductores jurados “muy felices” o “felices” trabajan <10 horas u 11-20 horas por semana. Entonces hay un 13,25 % que trabajan 21-30 horas y 31,32 % dedican ya sea 31-40 o >40 horas a la traducción por semana, y que se consideran profesionales “felices” o “muy felices.” Los intervalos de horas variables en el grupo de traductores jurados también dependen de si trabajan a tiempo completo (55,42 %) o a tiempo parcial (44,57 %). La posibilidad de traducción jurada a tiempo parcial en Eslovaquia es una característica que los distingue de los traductores de la UE, que trabajan a tiempo completo. Para los traductores jurados, la felicidad no se correlaciona directamente con la cantidad de horas dedicadas a la traducción.

En el siguiente apartado pondremos a prueba nuestras hipótesis y las interpretaremos.

5.2. Análisis de correlación

5.2.1. Edad

Se dividió a todos los encuestados de la muestra analizada en cinco grupos de edad (ver Tablas 1 y 2). Como muestra la Tabla 1, no hay traductores en el rango de edad de 25 a 29 años entre los traductores jurados eslovacos. La ausencia de traductores jóvenes puede explicarse por la Ley n.º 382/2004 y sus enmiendas posteriores (véase el apartado 3.2.1), que deben tener al menos cinco años de ejercicio en este ámbito antes de presentarse al examen oficial. La felicidad relacionada con el trabajo se refleja más en el grupo de edad de 30 a 39 años, en el que el 37,35 % de los encuestados se perciben a sí mismos como “muy felices” o “felices” y el 8,43 % se clasifican como “ni felices ni infelices”. Un nivel comparable de felicidad está presente en el grupo de edad de 40 a 49 años, a pesar de un menor número de traductores. Sin embargo, una disminución considerable de la felicidad se manifiesta en el grupo de edad de 50 a 59 años, en el que menos del 5 % se ven a sí mismos como “muy felices” o “felices.” Curiosamente, el grupo de personas mayores, de más de 60 años, reveló un aumento notable

en la felicidad, lo que podría servir como cierta evidencia a nuestro motivador de la hipótesis 2 en relación con los traductores certificados mayores.

Tabla 1. Correlación entre la felicidad y la edad: traductores jurados

Rango de edad	25-29	30-39	40-49	50-59	>60
Muy feliz	0	9	4	1	2
Feliz	0	22	10	3	5
Ni feliz ni infeliz	0	7	8	3	6
Infeliz	0	0	1	1	0
Muy infeliz	0	1	0	0	0

$$\chi^2 = 15,368$$

En cuanto a los traductores de la UE, la mayor satisfacción relacionada con el trabajo se observa de manera similar en los grupos de edad de 30-39 y 40-49 años (el 25 % es “muy satisfecho/a” o “satisfecho/a” en ambos grupos), y también hay una disminución en el grupo de edad de 50-59 años, en el que tan solo el 3 % se ven “satisfechos/as.” En un contraste marcado con los traductores jurados, no hay traductores activos en el grupo senior (ver Tabla 2). Esto podría implicar que la traducción para las instituciones de la UE no es un trabajo de por vida debido a la naturaleza de la traducción. Esto fue confirmado por un encuestado anónimo: “Lo que me abate es la monotonía del trabajo y la brecha entre el conocimiento de uno y lo que se espera que se sepa (experiencia en diversos dominios), sin proporcionar el tiempo adecuado para la investigación y el contexto para la legislación que traducimos. No creo que este sea mi trabajo hasta que me jubile”.

Tabla 2. Correlación entre la felicidad y la edad: traductores de la UE

Rango de edad	25-29	30-39	40-49	50-59	>60
Muy feliz	1	2	2	0	0
Feliz	1	6	6	1	0
Ni feliz ni infeliz	0	6	2	1	0
Infeliz	0	1	3	0	0
Muy infeliz	0	0	0	0	0

$$\chi^2 = 6,454$$

En general, según las Tablas 1 y 2, se puede afirmar que los traductores en los grupos de edad de 30-39 y 40-49 parecen más satisfechos en comparación con los grupos de edad de 50-59 y >60. Sin embargo, la hipótesis 2 no se confirmó

para ninguno de los dos grupos, ya que los valores de prueba de χ^2 son 15,368 y 6,454, respectivamente. En ambos grupos, el valor de p es $> 0,05$, lo que significa que la correlación entre la felicidad y la edad no es estadísticamente significativa. En otras palabras, no encontramos una correlación directa entre la felicidad y la edad.

5.2.2. Estatus

En el cuestionario se preguntó a los encuestados cómo perciben su estatus de traductores.

Tabla 3. Correlación entre la felicidad y la edad: traductores jurados

Estatus	Muy alto	Alto	Promedio	Bajo	Muy bajo
Muy feliz	2	8	6	0	0
Feliz	0	23	12	5	0
Ni feliz ni infeliz	0	4	15	5	0
Infeliz	0	0	0	2	0
Muy infeliz	0	0	0	0	1

$$\chi^2 = 116,458$$

Los datos de la Tabla 3 muestran que el 44,58 % de los traductores jurados califican su estado como “muy alto” o “alto”, el 39,76 % como “promedio” y solo el 15,66 % como “bajo”. Si tuviéramos que convertir las categorías de respuesta en valores numéricos entre 1 y 5 (siendo 1= muy bajo y 5= muy alto), su clasificación media sería 3,3, es decir, promedio. Por el contrario, los traductores de la UE ven su estatus, tal vez sorprendentemente, como más bajo; 37,5 % de ellos sostienen la opinión de que su estatus es “bajo” o “muy bajo” (ver Tabla 4). Expresado en valores numéricos, su calificación media de estado es ligeramente inferior, de 2,96, o por debajo de la media. Aunque la diferencia no es grande, es estadísticamente significativa.

Tabla 4. Correlación entre la felicidad y la edad: traductores de la UE

Estatus	Muy alto	Alto	Promedio	Bajo	Muy bajo
Muy feliz	3	2	0	0	0
Feliz	1	4	6	3	0
Ni feliz ni infeliz	0	0	2	4	3
Infeliz	0	1	1	1	1
Muy infeliz	0	0	0	0	0

$$\chi^2 = 25,290$$

Estos resultados sugieren que incluso entre estos traductores supuestamente de prestigio, la traducción jurídica no está conectada con un estatus alto, independientemente de si los traductores están empleados en un mercado nacional o en un entorno internacional. Nuestros resultados también son idénticos a los de Dam y Zethsen (2011, p. 984; 2014, p. 102) y la encuesta de Katan (2009, p. 126), en la que los traductores tienen, en el mejor de los casos, un estatus promedio. En resumen, con base en los datos de las Tablas 3 y 4, se puede argumentar que existe una correlación directa entre la felicidad y el estatus de los traductores jurados ($\chi^2 = 116,458$, que es significativo en el nivel $p < 0,01$), así como para los traductores de la UE ($\chi^2 = 25,290$ en el nivel $p < 0,05$).

El análisis de la correlación entre el estatus y la satisfacción salarial (ver Tablas 5 y 6) confirma lo siguiente: existe una clara correlación entre la satisfacción salarial y percepciones de estatus más bajo (la satisfacción salarial más baja se correlaciona con calificaciones de estatus más bajas, y el salario alto se correlaciona con una ausencia de calificaciones de estatus más bajas) para traductores jurados ($\chi^2 = 109,775$ en el nivel $p < 0,01$). Por otra parte, no existe correlación entre la satisfacción salarial y las calificaciones de alto nivel para los traductores de la UE ($\chi^2 = 4,571$). Una de las razones podría residir en un tamaño de muestra que puede no ser suficiente para hacer una afirmación más fuerte. La hipótesis 4 no se confirmó con respecto a los traductores jurados, pero sí se confirmó para los traductores de la UE.

Tabla 5. Correlación entre estatus y satisfacción salarial: traductores jurados

Estatus	Muy alto	Alto	Promedio	Bajo	Muy bajo
Satisfacción salarial					
Muy satisfecho/a	0	4	1	0	0
Satisfecho/a	2	23	10	3	0
Promedio	0	7	19	5	0
Insatisfecho/a	0	1	2	4	0
Extremadamente insatisfecho	0	0	0	0	1
$\chi^2 = 109,775$					

Tabla 6. Correlación entre estatus y satisfacción salarial: traductores de la UE

Estatus	Muy alto	Alto	Promedio	Bajo	Muy bajo
Satisfacción salarial					
Muy satisfecho/a	3	6	9	8	4
Satisfecho/a	1	1	0	0	0
Promedio	0	0	0	0	0
Insatisfecho/a	0	0	0	0	0
Extremadamente insatisfecho	0	0	0	0	0
$\chi^2 = 4,571$					

5.2.3. Remuneración

Se cree ampliamente que el salario es un determinante principal del prestigio ocupacional (véase Weiss-Gal y Welbourne, 2008, entre otros). Como se indica en la Tabla 6, la alta remuneración, por sí misma, puede no ser *suficiente* para garantizar una percepción de alto estatus de la profesión de traducción. A pesar de que el salario es potencialmente un buen indicador de estatus, puede que no desempeñe un papel decisivo en la felicidad de los traductores.

En este estudio les pedimos a los traductores que indicaran su nivel de satisfacción con su salario y les pedimos que marcaran sus rangos de ingresos mensuales. Los resultados se muestran en las Tablas 7-10 respectivamente.

Tabla 7. Correlación entre la felicidad y el salario: traductores jurados

Satisfacción salarial	Muy satisfecho/a	Satisfecho/a	Promedio	Insatisfecho/a	Extremadamente insatisfecho/a
Muy feliz	2	7	5	1	0
Feliz	3	23	13	1	0
Ni feliz ni infeliz	0	8	12	4	0
Infeliz	0	0	1	1	0
Muy infeliz	0	0	0	0	1

$$\chi^2 = 94,778$$

Tabla 8. Correlación entre la felicidad y el salario: traductores de la UE

Satisfacción salarial	Muy satisfecho/a	Satisfecho/a	Promedio	Insatisfecho/a	Extremadamente insatisfecho/a
Muy feliz	4	1	0	0	0
Feliz	13	1	0	0	0
Ni feliz ni infeliz	9	0	0	0	0
Infeliz	4	0	0	0	0
Muy infeliz	0	0	0	0	0

$$\chi^2 = 2,499$$

Como podemos ver en las Tablas 7 y 8, para los traductores jurados hay un nivel mucho más variado de satisfacción con sus salarios en comparación con los traductores de la UE; 93,75 % de ellos están “muy satisfechos.” Este resultado podría reflejar la correlación entre el nivel de satisfacción con el salario y la felicidad en este grupo. Además, este estudio ha revelado grandes diferencias

salariales entre los dos grupos. Como se ha enfatizado en la literatura y la práctica de la traducción una y otra vez, los traductores de la UE cuentan con altos niveles de ingresos, lo que también se ha confirmado inequívocamente en nuestro estudio: el 75 % de ellos gana >5000 euros al mes y un 25 % entre 3000 y 5000 euros (ver Tabla 10). Los salarios de los traductores jurados eslovacos son significativamente más bajos, como se documenta en la Tabla 9. Es interesante observar, sin embargo, que, a pesar de esta enorme brecha salarial en comparación con los traductores de la UE, el 64,47 % de los traductores jurados afirman que están “muy contentos” o “felices” con su profesión. Al mismo tiempo, más de la mitad de ellos dijeron que ganaban menos de 1000 euros o entre 1000 y 2000 euros, lo que está por debajo de la renta mensual media o incluso por debajo del umbral de pobreza en muchos países europeos (véase Henter, 2016, p. 38). Sin embargo, a pesar de estos débiles beneficios de la traducción certificada eslovaca, todavía se sienten profesionalmente satisfechos. Lo que también merece mención es que hasta el 92 % de los traductores jurados eslovacos indicaron sus ingresos mensuales. Para los demás, esta parecía una pregunta muy delicada; se negaron a indicar su cantidad de ingresos mensuales. Esto implica que declarar su remuneración significa salir de su zona de confort en marcado contraste con los traductores de la UE.

Tabla 9. Correlación entre la felicidad y el nivel de remuneración en EUR: traductores jurados

Salario en EUR	>5,000 EUR	3,000- 5,000 EUR	2,000- 3,000 EUR	1,000- 2,000 EUR	<1,000 EUR
Muy feliz	0	0	5	6	4
Feliz	1	0	5	13	15
Ni feliz ni infeliz	0	0	5	6	13
Infeliz	0	0	1	0	1
Muy infeliz	0	0	0	0	1

$$\chi^2 = 8,204$$

Tabla 10. Correlación entre la felicidad y el nivel de remuneración en EUR: traductores de la UE

Salario en EUR	>5,000 EUR	3,000- 5,000 EUR	2,000- 3,000 EUR	1,000- 2,000 EUR	<1,000 EUR
Muy feliz	4	1	0	0	0
Feliz	11	3	0	0	0
Ni feliz ni infeliz	6	3	0	0	0
Infeliz	3	1	0	0	0
Muy infeliz	0	0	0	0	0

$$\chi^2 = 0,495$$

Según las Tablas 9 y 10, hay correlaciones no significativas entre la felicidad y el nivel de remuneración de ambos grupos. Las correlaciones entre las dos variables no se confirmaron para ninguno de los grupos ($\chi^2 = 8,204$ y $\chi^2 = 0,495$, respectivamente). Sin embargo, a pesar de los resultados estadísticos, a primera vista los datos de las tablas implican que los traductores de la UE están satisfechos con su alto nivel de remuneración, mientras que los traductores jurados están satisfechos con su baja remuneración. Estadísticamente hablando, a pesar de esto, la hipótesis 3 debe ser rechazada.

5.2.4. Visibilidad

Aunque la visibilidad de una profesión es un parámetro de estatus comúnmente reconocido, en los ET el concepto ha tenido su propio significado desde los tiempos de Venuti. Los traductores a menudo son retratados en las fuentes secundarias como “física y profesionalmente aislados” (Dam y Zethsen, 2009, p. 21). En este estudio utilizamos diferentes frases acerca de la cuestión de la visibilidad en relación con estos dos aspectos.

La visibilidad física está estrechamente relacionada con la ubicación del lugar de trabajo, ya sea que uno se encuentre en una posición central o periférica en la organización o si uno es “difícil de identificar”, ya que los traductores trabajan principalmente desde casa. Una diferencia crucial entre los grupos es que, si bien el 68,29 % de los traductores jurados trabajan principalmente desde casa y, por lo tanto, podrían caracterizarse por un verdadero aislamiento físico, este no es el caso de los traductores de la UE (excepto por un permiso especial después de un cierto período de empleo). Aunque los traductores de la UE suelen sentarse solos en sus oficinas, el 56,25 % de ellos perciben su ubicación física como “ni central ni periférica”. No hay relación entre la felicidad y la visibilidad física en ninguno de los grupos.

En cuanto a la visibilidad profesional, pedimos a los traductores que calificaran el grado de su contacto profesional con otros (colegas, empleados, clientes, etc.). Cabe destacar que la comparación entre grupos produjo un resultado idéntico, tanto jurados como traductores de la UE calificaron su grado de contacto como “promedio”, en otras palabras, los valores medios de las calificaciones de contacto fueron 3,2 (en la escala 1-5 después de la conversión numérica de los datos); por lo que el aislamiento profesional no es un problema para ninguno de los dos grupos. También encontramos una relación directa entre la felicidad y el grado de contacto. Esto apunta a la importancia del contacto profesional sobre la ubicación física al evaluar la felicidad relacionada con el trabajo de los traductores.

Estas calificaciones de contacto relativamente altas en traductores jurados pueden parecer contradecir su baja visibilidad física discutida anteriormente. Sin embargo, suponemos que en su mayoría tienen contacto con clientes o usuarios finales para los que traducen. El contacto profesional relativamente alto para los traductores de la UE también puede contradecir sus quejas sobre la falta de retroalimentación de los clientes (Dam y Zethsen, 2014, p. 110), pero suponemos que sus contactos se dirigen principalmente a colegas internos en lugar de a cualquier otro grupo. Sin embargo, los traductores de la UE tienen un grado significativamente menor de visibilidad de los nombres en comparación con los traductores jurados: el 81,25 % de los traductores de la UE nunca revelan sus nombres en sus traducciones, frente a sólo el 3,61 % de los traductores jurados. Como muestra la comparación entre grupos, basada en los datos de las Tablas 11 y 12, existe una correlación significativa claramente confirmada entre la felicidad y la visibilidad de los traductores jurados ($\chi^2 = 29,528$ a nivel $p < 0,05$) en contraste con los traductores de la UE ($\chi^2 = 10,919$). Por lo tanto, la hipótesis 5 se corrobora, pero solo para traductores jurados y no para traductores de la UE. Nuestro hallazgo de que los traductores jurados visibles para el cliente parecen más felices que los traductores tras bambalinas de la UE también están de acuerdo con Liu (2011).

Tabla 11. Correlación entre la felicidad y la visibilidad del nombre: traductores jurados

Visibilidad del nombre	Muy seguido	A menudo	A veces	Rara vez	Nunca
Muy feliz	9	5	1	1	0
Feliz	18	9	5	5	3
Ni feliz ni infeliz	10	10	2	2	0
Infeliz	1	0	1	0	0
Muy infeliz	0	0	0	0	1

$$\chi^2 = 29,528$$

Tabla 12. Correlación entre la felicidad y la visibilidad del nombre: traductores de la UE

Visibilidad del nombre	Muy seguido	A menudo	A veces	Rara vez	Nunca
Muy feliz	0	0	1	0	4
Feliz	1	0	0	3	10
Ni feliz ni infeliz	0	0	0	0	9
Infeliz	0	0	1	0	3
Muy infeliz	0	0	0	0	0

$$\chi^2 = 10,919$$

5.2.5. Poder/influencia

Por mucho que se sepa que el poder o la influencia están notablemente ausentes en la profesión de la traducción, analizaremos las evaluaciones de los traductores jurídicos. Estos podrían diferir en la fuerza de la percepción de sus responsabilidades legales hacia un texto y su usuario final. La conversión numérica de los datos en las Tablas 13 y 14 revela que las puntuaciones de poder promedio de los traductores jurados alcanzan el valor de 3,02 en la escala de calificación 1-5, es decir, una influencia “promedio”. Los traductores de la UE evalúan su poder aún más bajo en 2,12, es decir, en una “baja influencia”. Esto respalda el hecho de que los traductores institucionales son muy conscientes de las fuerzas manipuladoras detrás de la maquinaria de la UE y realizan su papel como participantes inertes en un acto de comunicación: no pueden hacer cumplir sus propias variantes de traducción alternativas y contribuir a la creación de significado de un texto, lo que podría interpretarse como una manifestación de restricción institucional en su poder de toma de decisiones (ver Bednárová-Gibová, 2016, p. 82, para más información). Los traductores jurados, por otro lado, sienten que tienen mayor poder sobre sus traducciones, aunque reconocen algunas limitaciones.

Como se puede derivar de las Tablas 13 y 14, existe claramente una correlación significativa entre felicidad y poder para los traductores jurados ($\chi^2 = 35,061$ a nivel $p < 0,01$), pero no para los traductores de la UE ($\chi^2 = 15,681$). Una vez más, la hipótesis 6 se confirma solo para traductores jurados, pero no para traductores de la UE.

Tabla 13. Correlación entre la felicidad y el poder/influencia: traductores jurados

Poder	Muy alto	Alto	Promedio	Bajo	Muy bajo
Muy feliz	0	5	9	1	1
Feliz	2	15	16	7	0
Ni feliz ni infeliz	0	4	11	6	3
Infeliz	0	0	0	2	0
Muy infeliz	0	0	0	0	1

$$\chi^2 = 35,061$$

Tabla 14. Correlación entre la felicidad y el poder/influencia: traductores de la UE

Poder	Muy alto	Alto	Promedio	Bajo	Muy bajo
Muy feliz	1	1	2	0	1
Feliz	1	0	4	6	3
Ni feliz ni infeliz	0	0	1	4	4
Infeliz	0	0	0	1	3
Muy infeliz	0	0	0	0	0

$$\chi^2 = 15,681$$

Otro hallazgo intrigante es que, si bien el poder no es un parámetro esencial para los traductores, el concepto psicológico relacionado con la responsabilidad, basado en las obligaciones personales, les parece mucho más importante. Ambos grupos asignan “un muy alto” o “alto” grado de responsabilidad en sus puestos de trabajo en más del 90 % de las respuestas, lo que demuestra la seriedad de la traducción jurídica.

5.2.6. Valoración

De manera similar a la responsabilidad, la valoración no se da como un parámetro de estado en la literatura sobre prestigio ocupacional. Por otro lado, aquellos que se acercan más a investigar el estado del traductor a menudo hablan de una “falta de reconocimiento social” (Katan, 2009, p. 125), una “semiprofesión” (Godbout, 2016) o “una ocupación transitoria” (Dam y Zethsen, 2016, p. 177).

A juzgar por los datos de las Tablas 15 y 16, ambos grupos consideran que su trabajo es apreciado, aunque un buen número de traductores no son demasiado optimistas. Las puntuaciones de valoración en ambos grupos son notablemente similares, con valores medios de 3,38 (traductores de la UE) y 3,44 (traductores jurados), lo que corresponde a “hasta cierto punto”. Estos hallazgos están en parte en línea con la investigación anterior de Dam y Zethsen (2009, p. 29); sin embargo, amplían su validez para una especialidad traductora particular. Como se muestra en las Tablas 15 y 16, existe una correlación directa entre la felicidad y la apreciación en la muestra de traductores jurados ($\chi^2 = 22,794$ en el nivel de significación $p < 0,05$): cuanto más valorados se sienten los traductores, más felices son. Por otro lado, no hay correlación entre la felicidad y la apreciación de los traductores de la UE ($\chi^2 = 15,281$). Sin embargo, este hallazgo podría estar relacionado con el tamaño limitado de la muestra.

Tabla 15. Correlación entre la felicidad y la valoración: traductores jurados

Valoración	Muy alta	Alta	Cierta	Baja	Muy baja
Muy feliz	1	7	7	1	0
Feliz	4	21	14	1	0
Ni feliz ni infeliz	2	7	12	3	0
Infeliz	0	0	2	0	0
Muy infeliz	0	0	0	1	0

$$\chi^2 = 22,794$$

Tabla 16. Correlación entre la felicidad y la valoración: traductores de la UE

Valoración	Muy alta	Alta	Cierta	Baja	Muy baja
Muy feliz	1	2	2	0	0
Feliz	0	9	4	1	0
Ni feliz ni infeliz	0	3	5	1	0
Infeliz	0	0	2	2	0
Muy infeliz	0	0	0	0	0

$$\chi^2 = 15,281$$

5.2.7. Fuentes de mayor felicidad y resumen general

En nuestro cuestionario, también se pidió a los traductores que marcaran lo que les infunde mayor satisfacción en su vida profesional en una escala de calificación de 1 a 5, donde 1 significa “totalmente de acuerdo” y 5 significa “totalmente en desacuerdo”. Los resultados de la comparación entre grupos se muestran en las Figuras 1a y 1b.

Figura 1a. Comparación de las fuentes de mayor satisfacción profesional (frecuencias absolutas): traductores jurados

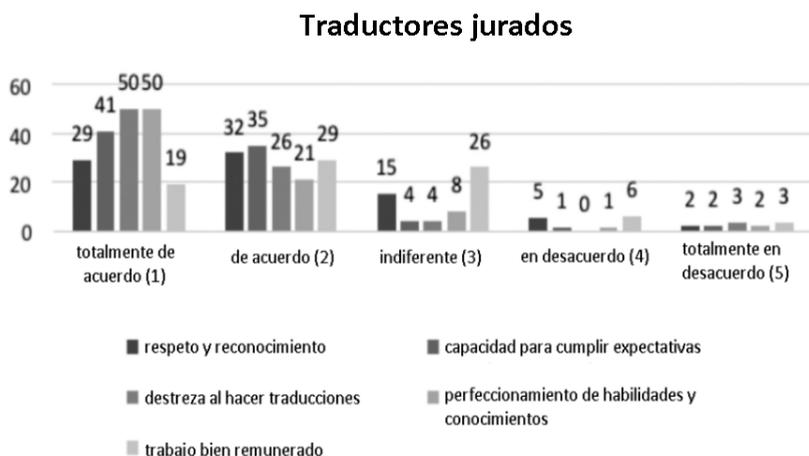
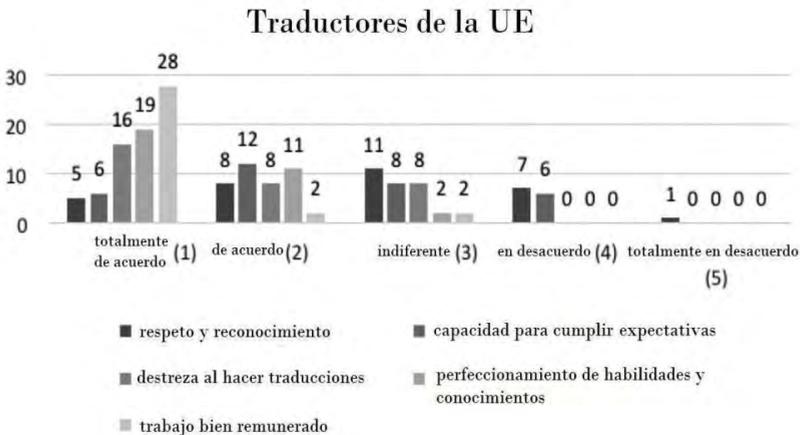


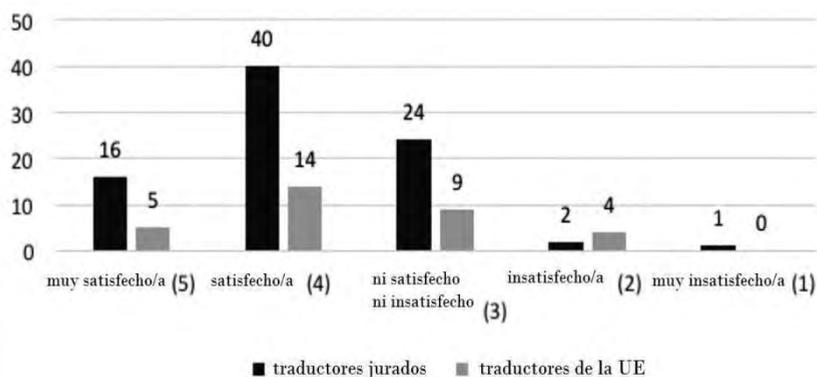
Figura 1b. Comparación de las fuentes de mayor satisfacción profesional (frecuencias absolutas): traductores de la UE



Como se puede inferir de las Figuras 1a y 1b, ambos grupos reconocen que sus habilidades para lidiar con traducciones difíciles y el aumento en el conocimiento y las habilidades de traducción que vienen con su trabajo les dan las mayores fuentes de satisfacción profesional. Esto atestigua sus rasgos de personalidad internos y su actitud de trabajo centrada en sí mismos. Aunque los factores externos, como el respeto y el reconocimiento, o la capacidad de satisfacer las expectativas de los clientes/usuarios finales, desempeñan un papel más vital para los traductores jurados que para los traductores de la UE; ambos parecen mucho menos importantes para los dos grupos. Por lo tanto, se puede afirmar que la hipótesis 7 ha sido corroborada. Sin embargo, el salario como el parámetro más importante para medir el estatus no puede ser subestimado por los traductores de la UE, que reconocen claramente que es la mayor fuente de satisfacción en el trabajo. Por otro lado, para los traductores jurados, el dinero parece jugar un papel mucho menos significativo, lo cual es debido a una remuneración mucho más baja que los obliga a buscar la satisfacción profesional en otro lugar.

Por último, la hipótesis central de nuestro estudio no se ha confirmado, ya que los traductores jurados y de la UE parecen igualmente felices con su profesión; sus puntajes medios de calificación de felicidad son 3,86 y 3,75, respectivamente, lo que no es estadísticamente significativo. Además, en la muestra de la UE, hay un mayor número de traductores descontentos (12,5 %). La comparación final, basada en frecuencias absolutas, se muestra en la Figura 2.

Figura 2. Comparación de la felicidad laboral de los traductores (frecuencias absolutas)



medida que este estudio llega a su fin, le invitamos a leer el siguiente comentario de un traductor de la UE de nuestra muestra que, creemos, ilustra con precisión su situación: “Tengo muchos colegas que no están satisfechos con sus trabajos en la Comisión, principalmente porque están capacitados en otras áreas de la traducción (derecho, ingeniería, relaciones internacionales), por lo que presumiblemente esperaban una carrera profesional más emocionante. Sin embargo, se quedan principalmente por el salario que es excepcionalmente alto”. Otra cita de un traductor jurado anónimo lo dice todo: “Cuando eres un traductor jurado, es realmente difícil decir si el trabajo te hace feliz o no. Es un trabajo muy profesional que requiere mucha experiencia y seriedad. Sin embargo, puedo decir con seguridad que soy una persona útil y mis traducciones han ayudado a muchas personas y eso me satisface.”

6. Conclusión

En resumen, en este estudio se han explorado una variedad de parámetros diferentes, lo que permite una serie de generalizaciones, cada una de las cuales contribuye a aclarar el tema sobre la felicidad de los traductores. Según nuestra investigación, no se puede afirmar que uno u otro de los grupos de traductores sea profesionalmente más feliz que el otro; ambos calificaron su felicidad relacionada con el trabajo más cerca del valor de ser “feliz”. Ofrecemos una visión comparativa de las percepciones de felicidad de los traductores en su vida profesional, con el fin de resaltar las diferencias entre ellos. En línea con los objetivos del estudio, determinamos que, si bien estadísticamente no hay correlaciones significativas entre la felicidad y la edad, y la felicidad y la remuneración, existe una correlación significativa entre la felicidad y el estatus en ambos grupos. Las correlaciones entre la felicidad y los parámetros ocupacionales, como la visibilidad, el poder/influencia y la apreciación son significativas para los traductores jurados, pero no para los traductores de la UE. A diferencia

de los traductores jurados, en este grupo estos parámetros ocupacionales no se correlacionan con la felicidad relacionada con el trabajo.

Ambas cohortes de estos traductores de prestigio buscan la satisfacción profesional en aspectos laborales orientados hacia lo reflexivo (como sus habilidades para lidiar con traducciones exigentes y el aumento del conocimiento resultante de esta) en lugar de ganarse el respeto y el reconocimiento o cumplir con las expectativas de los clientes. Este es un hallazgo sólido en relación con la identidad de los traductores. A diferencia de los traductores jurados, los traductores de la UE no consideran que un ingreso elevado sea un parámetro ocupacional débil a la hora de evaluar su felicidad relacionada con el trabajo. También encontramos que para ambos grupos la traducción jurídica no se percibe como una ocupación de alto estatus, a pesar de que supuestamente es de prestigio. Las clasificaciones promedio de los traductores de la UE eran incluso más bajas que las de los traductores jurados. El contacto profesional y la responsabilidad laboral tienen el privilegio de ser parámetros de estatus bastante fuertes para ambas cohortes de traductores: ambos parecen más importantes que el aislamiento físico y el poder/influencia.

Esta investigación es el comienzo de un estudio prospectivo más largo; una investigación de la felicidad de los traductores, basada en el concepto de Veenhoven, será el centro del próximo estudio en nuestra investigación en curso. En el futuro, será tentador explorar la relación entre la felicidad relacionada con el trabajo y la personalidad de un traductor en mayor detalle. El presente estudio es un trampolín para dichos análisis adicionales, ya que ofrece estímulos para la comparación con otras especialidades traductorales para las cuales aún no se han realizado análisis.

Por último, pero no por ello menos importante, estamos plenamente conscientes de que nuestra investigación traslacional-sociológica puede provocar controversias. Sin embargo, creemos que, si realmente consideramos a los traductores como seres humanos, deberíamos saber más sobre sus puntos de vista y actitudes, incluidos conceptos subjetivos como la felicidad relacionada con el trabajo. Además, creemos que nuestro estudio longitudinal de la felicidad de los traductores nos permitirá llegar a una comprensión más profunda de esta complicada profesión.

Agradecimientos

La publicación de este artículo ha sido respaldada por la beca de investigación KEGA 036PU-4/2017. El software de procesamiento de datos colectivos utilizado con fines estadísticos fue diseñado en colaboración con el Departamento de

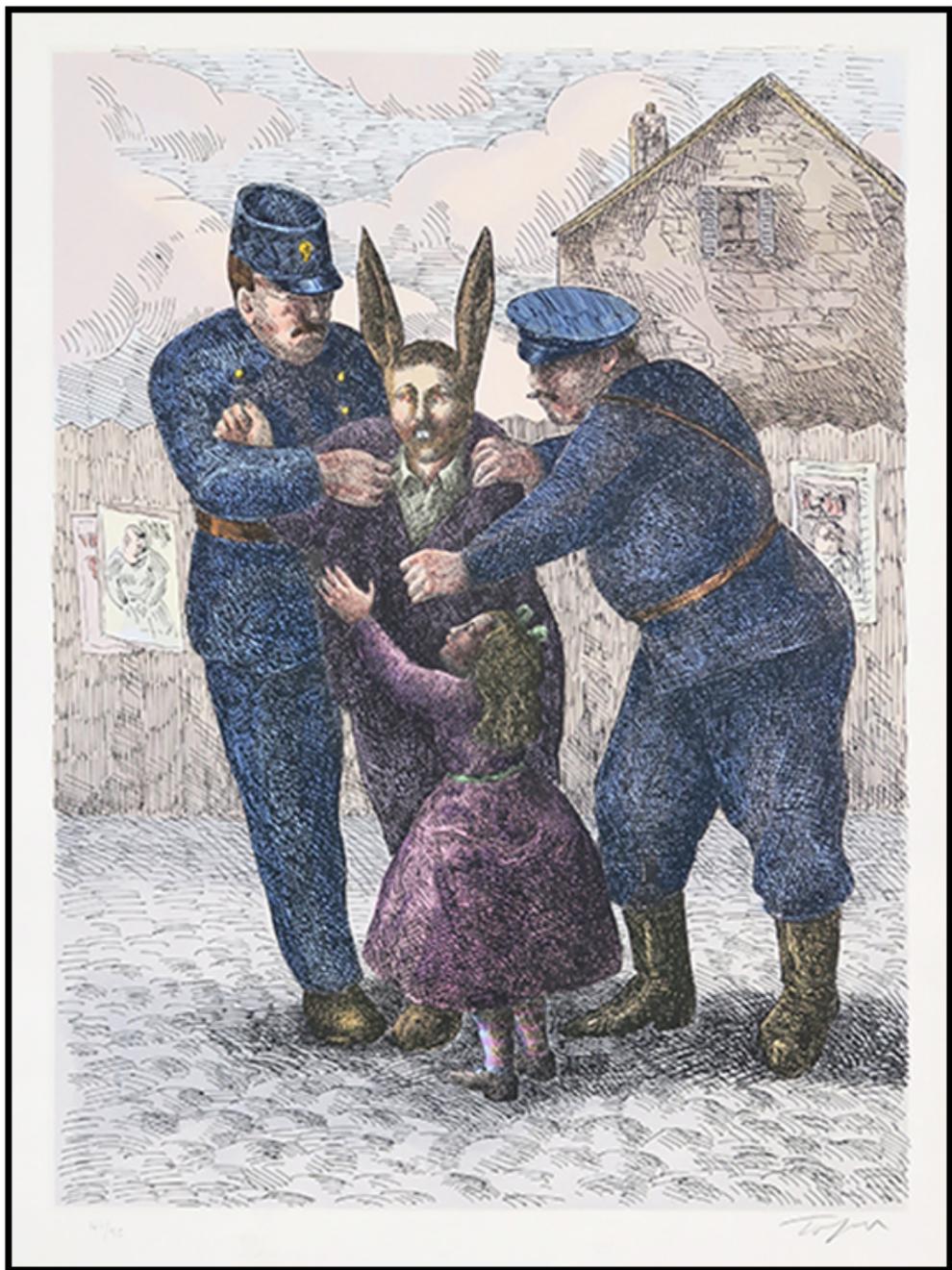
Computación e Informática de la Facultad de Ingeniería Eléctrica e Informática de la Universidad Técnica de Košice, Eslovaquia.

Referencias

- Abdallah, K. (2010). Translator's Agency in Production Networks. En T. Kinnunen y K. Koskinen (eds). *Translators' Agency* (pp. 11-46). Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/65639>
- Bednárová-Gibová, K. (2016). *Towards an Understanding of EU Translation*. Prešov University.
- Bednárová-Gibová, K. y Madoš, B. (2019). Investigating Translators' Work-related Happiness: Slovak Sworn and Institutional Translators as a Case in Point. *Meta*, 64(1), 215-241. <https://doi.org/10.7202/1065335ar>
- Chesterman, A. (2009). The Name and Nature of Translator Studies. *Hermes, - Journal of Language and Communication in Business*, 22(42), 13-22. <https://doi.org/10.7146/hjlb.v22i42.96844>
- Choi, J. (2007). Study on job satisfaction and directions for the training of conference interpreters. *Forum*, 5(2), 23-38.
- Consejo Nacional de la República de Eslovaquia. (2007, 25 de octubre). *Ley n.º 522/2007 que modifica la Ley n.º 382/2004 sobre expertos, traductores e intérpretes y sobre la modificación de ciertas leyes modificadas por la Ley n.º 93/2006*. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2007/522/>
- Consejo Nacional de la República de Eslovaquia. (2007, 28 de noviembre). *Ley n.º 593/2007 que modifica la Ley n.º 222/2004 sobre el impuesto al valor agregado modificado*. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2007/593/>
- Cummins, R. y Gullone, E. (2000). Why we should not use 5-point Likert scales: The case for subjective quality of life measurement. En *Proceedings of the Second International Conference on Quality of Life in Cities. (2nd International Conference on Quality of Life in Cities, Singapore, 8-10 March 2000)* (pp. 74-93). National University of Singapore.
- Dam, H. y Zethsen, K. (2008). Translator Status – A Study of Danish Company Translators. *The Translator*, 14(1), 71-96.
- Dam, H. y Zethsen, K. (2009). Who Said Low Status? A Study on Factors Affecting the Perception of Translator Status. *JoSTrans*, (12), 2-36. https://jostrans.org/issue12/issue12_toc.php
- Dam, H. y Zethsen, K. (2011). The Status of Professional Business Translators on the Danish Market: A Comparative Study of Company, Agency and Freelance Translators. *Meta*, 56(4), 976-997. <https://doi.org/10.7202/1011263ar>
- Dam, H. y Zethsen, K. (2014). Translators in international organizations: A special breed of high-status professionals? Danish EU translators as a case in point. En C. Angelelli (ed.), *The Sociological Turn in Translation and Interpreting Studies* (pp. 93-113). John Benjamins Publishing.
- Dam, H. y Zethsen, K. (2016). "I think it is a wonderful job." On the solidity of the translation profession. *JoSTrans*, (25), 174-187. https://jostrans.org/issue25/art_dam.php
- Dam, H. y Koskinen, K. (2016). The Translation Profession: Centres and Peripheries. *JoSTrans*, (25). https://jostrans.org/issue25/art_intro.php

- Djovčoš, M. (2012). *Kto, čo a za akých podmienok prekladá: prekladateľ v kontexte doby* [Who, what, how and under which circumstances translates: translators in the context of their time] [tesis doctoral, Matej Bel University]. Editorial UMB Belianum.
- Djovčoš, M. (2014). Translators and Social Context: The Case Study of Slovakia. *Meta*, 59(2), 330-359. <https://doi.org/10.7202/1027479ar>
- Djovčoš, M. y Šveda, P. (2017). *Mýty a fakty o preklade a tlmočení na Slovensku* [Myths and Facts about Translation and Interpreting in Slovakia]. Veda.
- Ehrensberger-Dow, M. (2015): An Ergonomic Perspective of Professional Translation. *Meta*, 60(2), 328. <https://doi.org/10.7202/1032879ar>
- Ehrensberger-Dow, M. (2017). An ergonomic perspective of translation. En J. W. Schwieter y A. Ferreira (eds.), *The Handbook of Translation Studies and Cognition* (pp. 332-349). John Wiley & Sons.
- Ehrensberger-Dow, M. y Massey, G. (2013). Indicators of translation competence: Translators' self-concepts and the translation of titles. *Journal of Writing Research*, 5(1), 103-131. <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2013.05.01.5>
- Ehrensberger-Dow, M., Hunziker Heeb, A., Massey, G., Meidert, U., Neumann, S. y Becker, H. (2016). An International Survey of the Ergonomics of Professional Translation. *ILCEA*, (27). <https://doi.org/10.4000/ilcea.4004>
- Godbout, M. (2016). Lack of status – are translators the authors of their own misfortune? *Circuit*, (131). <https://www.circuitmagazine.org/dossier-131/lack-of-status-are-translators-the-authors-of-their-own-misfortune>
- Hermans, J. y Lambert, J. (1998/2006). From translation markets to language management: The implications of translation services. En D. Delabastita, L. D'hulst y R. Meylaerts (eds.), *Functional Approaches to Culture and Translation: Selected Papers by José Lambert*. (pp. 147-162). John Benjamins Publishing.
- Hubscher-Davidson, S. (2016). Trait Emotional Intelligence and Translation: A Study of Professional Translators. *Target, International journal of translation studies* 28(1), 132-157.
- Katan, D. (2009). Translation Theory and Professional Practice: A Global Survey of the Great Divide. *Hermes, - Journal of Language and Communication in Business*, 22(42), 111-153. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v22i42.96849>
- Katan, D. (2011). Occupation or Profession. A Survey of the Translators' World. En R. Sela-Sheffy y M. Shlesinger (eds), *Identity and Status in the Translational Professions* (pp. 65-88). John Benjamins Publishing.
- Koskinen, K. (2008). *Translating Institutions: An Ethnographic Study of EU Translation*. Routledge.
- Koskinen, K. (2009). Going Localized, Getting Recognized. The Interplay of the Institutional and the Experienced Status of Translators in the European Commission. *Hermes. Journal of Language and Communication in Business*, (42), 93-110. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v22i42.96848>
- Liu, F. (2011). *A Quantitative and Qualitative Enquiry into Translators' and Job-related Happiness: The Case of Greater China* [tesis doctoral Universitat Rovira i Virgili]. TDX. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/37347>
- Liu, F. (2013). A Quantitative Enquiry into the Translator's Job-related Happiness: Does Visibility Correlate with Happiness? *Across Languages and Cultures*, 14(1), 123-147.

- Ministerio de Justicia de la República de Eslovaquia. (2004, 26 de mayo). *Ley 382/2004. Sobre expertos, intérpretes y traductores*. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2004/382/20220701>
- Ministerio de Justicia de la República de Eslovaquia. (2004, 23 de agosto). *Decreto 490/2004 que implementa la Ley n.º 382/2004 sobre expertos, intérpretes y traductores y sobre la modificación de determinadas leyes*. https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2004/490/vyhlasene_znenie.html
- Ministerio de Justicia de la República de Eslovaquia. (2004, 23 de agosto). *Decreto 491/2004 sobre remuneración, reembolso de gastos e indemnización por pérdida de tiempo de expertos, intérpretes y traductores*. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2004/491/>
- Müglóvá, D. (2009). *Komunikácia, tlmočenie, preklad, alebo Prečo spadla Babylonská veža? [Communication, Interpreting, Translation or Why the Tower of Babel Collapsed]*. Enigma.
- Neff, J. (2011, 14 de marzo). *A Statistical Portrait 2005-2009*. AIIC. <https://web.archive.org/web/20161031054636/http://aiic.net/p/3585>
- Pym, A., Grin, F., Sfreddo, C. y Chan, A. L. J. (2012, 24 de julio). *The status of the translation profession in the European Union (DGT/2011/TST). Final Report*. European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4e126174-ea20-4338-a349-ea4a73e0d850>
- Ollivier, M. (2000). Too Much Money off Other People's Backs: Status in Late Modern Societies. *The Canadian Journal of Sociology*, 25(4), 441-470.
- Pöschhacker, F. (2009). Conference interpreting. Surveying the profession. *Translation and Interpreting Studies*, 4(2), 172-186.
- Rakšányiová, J. (2015). Sociálny priestor súčasného právneho prekladu na Slovensku [A Social Space of Contemporary Legal Translation in Slovakia]. En J. Rakšányiová (ed.), *Úradný prekladateľ v slovenskom a európskom sociálnom priestore [A Sworn Translator in a Slovak and European Social Space]* (pp. 7-55). Univerzita Komenského.
- Rodríguez-Castro, M. (2015). Conceptual construct and empirical validation of a multifaceted instrument for translator satisfaction. *Translation & Interpreting*, 7(2), pp. 30-50. <https://doi.org/10.12807/ti.107202.2015.a03>
- Ruokonen, M. (2013). Studying Translator Status: Three Points of View. En M. Eronen y M. Rodi-Risberg (eds.), *Haasteena näkökulma/Perspektivet som utmaning/Point of view as Challenge/ Perspektivität als Herausforderung (VAKKI-symposiumi XXXIII, Vaasa, 7-8 February 2013)* (pp. 327-338). VAKKI.
- Schaffer, R. (1953). Job satisfaction as related to need satisfaction in work. *Psychological Monographs: General and Applied*, 67(14), 1-29. <https://doi.org/10.1037/h0093658>
- Sela-Sheffy, R. (2010). 'Stars' or 'professionals': the imagined vocation and exclusive knowledge of translators in Israel. *MonTI. Monografías De Traducción E Interpretación*, (2), 131-152. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2010.2.7>
- Warr, P. (2007). *Work, Happiness, and Unhappiness*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Weiss-Gal, I. y Welbourne, P. (2008). The professionalization of social work: a cross-national exploration. *International Journal of Social Welfare*, 17(4), 281-290. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2008.00574.x>



Título: : Nouvelles en trois lignes VII

Autor: Roland Topor

Técnica: Litografía, 39 x 53 cm

Año: 1975

Litografía original en negro, coloreada al estarcido (pochoir), firmada al lápiz por el artista, extraída del álbum "Nouvelles en trois lignes". Sauret Ed., Monaco (1975)

Consultar obra: <https://www.mchampetier.com/Litograf%C3%ADa-Roland-Topor-76001-obra.html>

Roland Topor, un singular artista de las multiplicidades*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a19>



Ilustraciones de Roland Topor.

Fuente: revista Ciencias Sociales y Educación no. 23 (2023).

Rodrigo Zapata Cano

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
jose.zapata@udea.edu.co

* Cómo citar: Zapata Cano, R. (2023). Roland Topor, un singular artista de las multiplicidades. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 453-454. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a19>

Recibido: 14 de marzo de 2023.

Aprobado: 28 de marzo de 2023.

Roland Topor, el singular y polémico artista considerado como un genio del humor negro y la insolencia, nació en París en 1938 y murió en 1997, en la misma ciudad. Durante su agitada vida artística exhibió y cultivó una multiplicidad de facetas como escritor, compositor de canciones y cantante, actor, dramaturgo, guionista, dibujante y creador de enigmáticos y extraños carteles. Su padre, el pintor de origen judío polaco, Abram Topor le infundió su amor por las artes en Saboya, en medio de la persecución nazi. Cuando estudiaba en la École des Beaux Arts de París (1955-1964) publicó sus primeros dibujos en la revista de vanguardia *Bizarre* y después en el periódico satírico *Hara-Kiri*. Con Alejandro Jodorowsky y Fernando Arrabal funda el movimiento artístico "Pánico". Su obra literaria consta de una gran cantidad de novelas cortas y obras de teatro, que fueron puestas en escena o llevadas al cine.

Junto con su amigo Jean-Michel Ribes crean la famosa emisión de televisión "Palace" en 1988. También para la pantalla chica, pero esta vez dirigido a un público infantil, Roland Topor y Henri Xhonneux, le dan nacimiento al *Telechat*. Como guionista y también con Xhonneux monta el trabajo "Marquis", una recreación libre y audaz de la vida del marqués de Sade, en 1989. Al lado de René Laloux realizó muchas películas y cortometrajes, en las que se destaca la película animada de ciencia ficción *El planeta salvaje*. Topor fue también un actor importante en varias películas, como en *Nosferatus* de Werner Herzog. Roland Topor se caracterizó por ser un artista que desconcertaba con su bizarro y burlesco humor que siempre iba más allá de entretener al público y desplegó una obra con universos singulares e inquietantes, cuyos temas centrales fueron la sexualidad, lo escatológico y la muerte.

Como complemento de esta presentación del artista, la revista *Ciencias Sociales y Educación* les ofrece a nuestros lectores dos traducciones que nos acercan un poco más a la vida y obra de Roland Topor. La primera, es una entrevista de Sébastien Le Pajolec al hijo de Roland Topor, Nicolas Topor y, la segunda, es el testimonio de amistad y trabajo artístico compartido de su amigo Laurent Gervereau.

"Todavía tengo en la cabeza ese ruido de 'scrath, scrath' de la pluma que raspa el papel". Entrevista de Sébastien Le Pajolec a Nicolas Topor*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a20>

Traducción del Francés al español de Rodrigo Zapata Cano

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
jose.zapata@udea.edu.co

Nicolas Topor nació en París en 1963. Realizó sus primeros trabajos artísticos con su padre, Roland Topor, con el cual coescribe y dibuja, en 1972, el libro *Un Monsieur tout esquiné*. A los trece años publica su primer libro solo con su nombre, *Récits d'expéditions en Lagunie*. Toma cursos de pintura en la *École des Beaux-arts de París*, luego hace muchos viajes durante los cuales descubre variadas técnicas pictóricas. Poco después del deceso de su padre, crea el *Kazikstan*, un mundo ficción, en honor a Kazik Hentchel, exdirector del cine *Accatone* en París. El *Kazikstan* se ha vuelto un sitio internet, de canciones, películas, múltiples creaciones de falsos documentos, falsas monedas, correos administrativos e informes irrisorios de aventuras poéticas. Cantante, Nicolas Topor interpreta desde mediados del 2000, las canciones de su padre y luego las suyas. En la actualidad trabaja con el grupo *Le téton de Vénus*.

* Cómo citar: Le Pajolec, S. y Topor, N. (2023). "Todavía tengo en la cabeza ese ruido de 'scrath, scrath' de la pluma que raspa el papel". Entrevista de Sébastien Le Pajolec a Nicolas Topor (R. Zapata trad.). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 455-466. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a20>
Título original de la entrevista: "J'ai encore en tête ce bruit de scrath scrath de la plume qui gratte le papier". Entretien de Sébastien Le Pajolec, avec Nicolas Topor. Tomado de *Sociétés et représentations*, (44), 77-87 (2017). <https://www.cairn.info/revue-societes-et-representations-2017-2-page-77.htm>

Agradecemos a la revista *Sociétés et représentations* la publicación de la entrevista en francés y posibilitar su publicación en español con fines pedagógicos.

Recibido: 14 de marzo de 2023.

Aprobado: 28 de marzo de 2023.

Sébastien Le Pajolec: ¿cómo trabajaba Roland Topor?

Nicolas Topor: hay algo gracioso, una forma de filiación, pero también de controversia, pues Roland Topor era un artista contestatario. Mi abuelo Abram Topor había estudiado Artes Plásticas en Varsovia, había descubierto su pasión por el arte en un contexto más bien académico y le gustaba soltar grandes frases con una pequeña sonrisa divertida. Entonces siempre decía: "Para ser artista es necesario diez por ciento de talento y noventa por ciento de trabajo". Y con el ánimo de contradecir, mi padre se divertía llevando la contraria de esta frase diciendo: "Es mejor noventa por ciento de genio y diez por ciento de trabajo porque es todavía más agradable, confortable y se vive más tiempo". Repitió esta fórmula en muchas entrevistas y en varios lugares.

Por esto, en Topor la producción de ideas y el origen de las obras sucedían con frecuencia en un contexto que podía hacer pensar en una forma de recreación. Era todo excepto un hombre de taller, un hombre que se encierra en su oficina para trabajar. Su primera herramienta de trabajo tomaba la forma de libretas. Siempre llevaba una y la guardaba en su bolsillo.

Como era extremadamente sociable, salía mucho, ponía sus ideas en sus pequeñas libretas, ya fueran bosquejos para dibujos, frases para piezas de teatro o novelas, etc. Hacía esto en cualquier momento y no importa dónde: en el borde de una mesa de un café, en un tren o a lo largo de sus paseos.

S. L. P.: ¿estas notas y otros esbozos, también podía reproducirlos en su casa?

N. T.: sí, desde luego. Un lugar también muy importante para él era la cama, porque privilegiaba el hecho de encontrar muchas ideas en sus sueños, los anotaba y los usaba enseguida. Mantenía una vigilancia particular por el encuentro de las ideas que podían surgir en los sueños, como buen freudiano que se respete. Además, en la película *Les rêves de Topor* dice: "Cuando estoy en mi cama bebo y fumo menos, cuento menos estupideces y, además, trabajo". Me hacía leer el diario de Dalí, pero este era más estricto, pues ponía el despertador para transcribir sus sueños.

S. L. P.: ¿su actividad creadora evolucionó en función de los lugares que ocupó?

N. T.: sí, al comienzo tenía un pequeño apartamento que quería mucho, en la calle Bargues, en el quinceavo distrito, luego, a partir de la segunda mitad del año 1970 habitó, durante varias décadas, la calle Boulainvilliers, en el dieciseisavo distrito, un lugar que representa años fastos desde el pun-

to de vista de la creación. Estaba muy contento, trabajaba allí con un gran placer, pero, el apartamento parecía un barco ebrio. Era un burdel innombrable, el apartamento caía en decrepitud, además debía los arriendos y estaba amenazado con desalojo.

Aquí, se hicieron gestiones cerca de la ciudad de París y se le entregó el taller-apartamento de la calle Poissonnière. Todos estaban contentos, pero, cuando estaba en el lugar, dijo que pacería una prisión, un asilo. Por esta razón, sonrió al ver el reportaje que la emisión, *Qu'est-ce qu'elle dit Zazie?*, le había dedicado, filmando este taller-apartamento con todos los libros bien acomodados en las estanterías. Le habíamos organizado sus libros, pero no era él. En la calle Boulainvilliers los libros estaban en un gran desorden, pero, esto no le impedía encontrar lo que buscaba cuando lo necesitaba.

No estaba contento en este apartamento, esto correspondía a un periodo corto de su vida, los dos o tres últimos años. Es un momento en el que está atrapado por los impuestos y por todo lo administrativo que no le interesaba. Tenía deudas y estaba acosado judicialmente por un vecino por molestias nocturnas. Esto también correspondía a un momento en el que cierta cantidad de sus familiares se movilizaban para intentar ayudarlo.

Lo más urgente era negociar con los impuestos, lo que lo llevó a hacer una serie de cuadros: Topor esperaba producir unos veinte cuadros y hacer un intercambio, un trueque con el Tesoro público, lo que evidentemente no ocurrió. Fuimos muchos en ayudarlo a hacer esta serie de cuadros en acrílico en grandes formatos. En realidad, fueron objeto de un embargo preventivo, fueron estimados por una persona del Tesoro público, sin competencia particular en arte, la que decidió que estos veinte cuadros equivalían al monto de la deuda. El Tesoro público debía recuperar el dinero con la venta de cada cuadro, pero esto no sucedió como se había previsto, puesto que Topor murió entretanto.

S. L. P.: ¿tenía necesidad de un ambiente particular para dibujar o escribir en su casa?

N. T.: le gustaba mucho la música, le gustaba bastante que hubiera personas que lo visitaran, podrían ser amigos o yo. Continuaba trabajando en su presencia. Apreciaba particularmente trabajar con música, era un gran apasionado del jazz (Billie Holliday, Dizzie Gillespie y Spike Johns, que le componía la música a Tex Avery). Le gustaba mucho Mozart, Haendel, pero fue más tarde, esto dependía de los periodos. Pero, el jazz siempre

permaneció. Por el contrario, nunca creaba en un silencio monacal, era más bien una fuente de angustia para él, la música le permitía trabajar en un ambiente agradable.

S. L. P.: ¿cómo se volvían obras esos esbozos y frases anotadas en libretas?

N. T.: en la fase de ejecución, tenía una forma de imposición. Se había constituido un stock de ideas, sacadas de sus libretas, y después tomaba de estas. Ya sea para un encargo, como alguien que llegaba a verlo por una ilustración, una portada o un cartel. En este caso, ojeaba en sus libretas y retomaba una idea de allí. Esto fue lo que sucedió para la tarjeta postal para los intermitentes¹, o para el cartel de Amnistía Internacional²: el martillo es una idea que ya había abandonado. De todas maneras, hay un grueso trabajo de variaciones, de volver alrededor de temas recurrentes e ideas fetiches.

Con frecuencia, cuando había pedidos y que de repente no encontraba lo que quería, lo que le gustaba, se ponía a esbozar con urgencia, diciendo, por ejemplo: "Es necesario que entregue allí el cartel para mañana". En estas situaciones, ya no hay tiempo, no hay reloj y Topor tiene entonces la capacidad de terminar el proyecto en cuestión. Jean Michel Ribes me ha contado una anécdota muy emblemática de esta dimensión. Le había encargado a Topor un cartel para un espectáculo, este le da cita para que vaya a recuperarlo a su casa. Ribes llega a la casa de Topor y allí Topor está en bata y le pregunta a Ribes: "Es agradable, ¿pero por qué has venido a verme?" y Ribes le responde que viene por el cartel. Topor lo había olvidado por completo, y allí, al instante se puso a trabajar y, en una hora, estaba terminado.

S. L. P.: ¿Topor podía crear de una manera distinta a la de la urgencia?

N. T.: sí, seguro, no existía la realización solo en la urgencia. Por ejemplo, las ilustraciones para las obras completas de Marcel Aymé, es un trabajo que le ha tomado mucho tiempo. Topor era un enamorado de Marcel Aymé de larga data, cuando le propone este proyecto, se toma allí el tiempo de releer y buscar ideas.

¹ Una tarjeta postal titulada "¿Existe una vida del espectáculo después de la muerte?". Allí vemos, sobre un fondo negro, una cortina roja a la derecha y sobrepasando la cortina, sobre la que está escrita la palabra "siguiente", se distingue el cráneo de un esqueleto y una parte de su mano sosteniendo la cortina.

² Famoso dibujo de Topor en el cual se ve a un hombre mirar hacia arriba mientras que un golpe de martillo desestructura la parte inferior de su cara.

Aquí, el trabajo contiene ante todo una dimensión de placer, pues la relación con el tiempo de creación es diferente. Existen proyectos en los cuales está más comprometido, que necesitan un tiempo más largo, y luego, según las circunstancias que responden más a necesidades financieras, cuando los momentos son más difíciles, pero sobre todo con una perpetua necesidad de estar en actividad y "hacer". Este modo de funcionamiento explica la importancia de tener siempre, via las libretas, un stock de ideas con anterioridad.

S. L. P.: ¿había periodos en los que no trabajaba, pues lo imaginamos todo el tiempo activo?

N. T.: durante una gran parte de su vida estaba en una carrera sin parar. Para él, trabajar era estar vivo, tener ideas y permanecer alerta. Después, en los últimos años de su vida, las cosas evolucionan, conoce momentos muy difíciles, periodos de desánimo y se instala una depresión. Fue marcado por el deceso de su padre en 1992, de amigos cercanos, como Henri Xhonneux, y tiene problemas personales. Todo esto se conjuga y hace que tenga menos impulso. Desde luego, se recupera, pero tiene periodos en los que no tiene forzosamente ganas de trabajar.

Esto se transcribe en *Jachère Party*, es un momento donde necesita dinero y las ediciones Julliard le encargan una novela. Al comienzo está contento, se pone a trabajar en este libro, pero, después su idea inicial ya no le conviene, cambia de rumbo sobre este libro y como está en uno de esos momentos de desánimo, el libro comienza así. Con *Jachère Party* se pone en barbecho, decide descansar. Voy a su casa, está en su cama, le pregunto cómo va la novela, me dice que lea las cuarenta primeras páginas que están sobre la máquina de escribir. Son muy buenas, pero, marcadas por una gran depresión. El libro comienza así, con un tipo que no tiene ganas de trabajar, que está desanimado, que piensa en su pasado y tiene la nostalgia de las personas queridas que han desaparecido. Luego, después de estas primeras páginas, esto rebota y vuelve el Topor que conocemos con pasajes delirantes, como en *Café panique*. El comienzo de *Jachère Party* ilustra bien el momento personal que atraviesa en esta época. Pero, incluso de este penoso periodo saca un material de creación.

S. L. P.: ¿tenía herramientas de trabajo privilegiadas?

N. T.: lo que recuerdo con frecuencia es el soporte, siempre estaba en proceso de evocar. Su soporte predilecto, el papel, el papel para escribir y dibujar. Se alinea más del lado del dibujante que del pintor, aunque estudió pintura en Artes Plásticas, pero, no quería mucho el taller, los lienzos para enmarcar, los bastidores, etc. De todos modos, lo que le interesaba de las Artes Plásticas no era la pintura, lo que lo marcó fue sobre todo el curso de grabado con Édouard Goerg, aquí aprendió la punta seca.

En realidad, se sentía cómodo con el papel, amaba el papel, con la idea de que le permitía crear sin importar dónde: en una mesa, en un café o en su casa, no importaba dónde. Allí el podía llevar una libreta y una hoja de papel. Trabajaba principalmente en la horizontal, llevaba la contraria de los métodos de taller donde se trabaja de forma vertical con un caballete.

Después, era un poco todo lo que le podía llegar a sus manos, aunque tenía también un gusto pronunciado por la tinta y el lápiz. Luego, no se limitó esto: utilizaba el pincel, pero además marcadores, el corrector Tipp-Ex, la bomba, etc. Descubrió el corrector Tipp-Ex, estaba loco con esto, descubrió la bomba y esto lo divirtió mucho. Podía incluso utilizar el café o el vino, se mojaba un dedo allí y comenzaba, hacía cosas formidables como esta. Todo lo que podía presentarse y le parecía eficaz para adornar su negro. Porque, a pesar de todo, su negro es la base de su práctica, el negro de la tinta china, el del lápiz, del bolígrafo Montblanc y el del marcador más común. Desde este punto de vista, está más en el trabajo de un dibujante colorista que en el de un pintor.

S. L. P.: ¿y para escribir?

N. T.: para la literatura utilizaba la máquina de escribir, hasta 1995 en que descubre el tratamiento del texto en el computador. Antes era realmente la máquina de escribir su objeto de predilección, escribía muy rápido y se puede decir que tenía un fetichismo por el objeto "máquina de escribir". Tuvo pequeñas Olivetti, los maletines portátiles, y luego, por supuesto, las Underwood que eran indisociables de su amor por las novelas policíacas y la Serie negra, de Raymond Chandler, Damon Runyon y Eric Amber. Se ponía muy contento de sentarse ante su Underwood, de encontrarse en la piel del escritor y esta mitología. El bolígrafo era para anotar, pero para escribir, estaba la máquina.

S. L. P.: ¿el tiempo de ejecución debía ser muy rápido?

N. T.: se puede decir que hubo periodos. Topor tuvo primero un largo periodo, el que es más conocido, que se puede calificar como "periodo pluma" y se inicia un poco después de Hara-Kiri, que transcurre a lo largo de los años 1970 y hasta los años 1990, cuando comienza a experimentar otras cosas.

En este periodo, dibuja a lápiz y después con la pluma, con tinta china. Ha pulido entonces su técnica de pequeños trazos para sombrear. Esta técnica requiere todavía un proceso largo en el tiempo de ejecución que es lento. Llenaba pacientemente. Todavía tengo en la cabeza ese ruido de "sacratsh, scracth" de la pluma que raspa el papel, recuerdo este rechinamiento. Cuando se pone a trabajar ya tiene la idea, pero es necesario que ensombrezca, cuando no está contento con lo que ha hecho, vuelve al comienzo. Describe muy bien este proceso en *Une vie à la gomme*: cuenta que tiene un dibujo que debe hacer, y está tan ocupado con el trabajo, que no se da cuenta que el día pasa. Es un poco las veinticuatro horas de un dibujante.

S. L. P.: ¿en literatura, Topor ha multiplicado más bien las formas breves, del aforismo a la novela corta, como si la novela no le hubiera interesado?

N. T.: existe el libro *Le locataire chimérique*, pero es cierto que es más una extensa novela corta que una novela. Le gustaba mucho la forma de la novela corta y su concisión. Luego, es cierto que perseguía la idea de escribir una gran novela, tengo muchas de estas que permanecen en las cajas, sin terminar. Tiene dificultades para sobrepasar las trecientas páginas. Es más de novelas cortas muy densas. *Jachère Party* es una entre dos de este plan, empieza como una novela y después estalla en muchas líneas, como microhistorias.

En los textos sin terminar hay proyectos en los que se siente verdaderamente una voluntad por inscribirse en la novela, incluso si no llegó al final. Tenía una voluntad por sobrepasar sus límites y no dejarse encerrar en algo. Topor era también un atleta, en el ritmo que tenía, en la producción de trabajo y la perpetua búsqueda de ideas siempre más sorprendentes y asombrosas. Así pues, en la escritura, también existía esa voluntad de sobrepasarse. Por ejemplo, había iniciado una novela policial sobre un hombre que recoge a dos lesbianas que hacen autostop, y que quieren absolutamente un niño, entonces lo drogan y violan. Tenía la idea de hacer una novela con esto. Otra novela sin terminar parte de un postulado a lo Gogol: un hombre que se desmantela y partes de su cuerpo se van y viven su vida (su nariz, sexo y orejas), y el hombre intenta juntarlas, reunir su cuerpo y encontrar su integridad.

S. L. P.: ¿la parte sin terminar es importante en su obra?

N. T.: un número importante de proyectos, dibujos y trabajos de escritura han permanecido en la etapa de bocetos, más o menos avanzados. Escritos, proyectos de series de dibujos, esquemas, notas... Esto no se vincula con una amargura. No tenía ningún gusto por lo inacabado, no tuvo el tiempo justo para terminar todo lo que habría querido emprender. A veces, debía dejar proyectos de lado para realizar encargos más urgentes, los plazos chocaban de frente. Lo que ha dejado en curso corresponde también a su manera de trabajar, a ese stock de ideas en sus pequeñas libretas, de las cuales ya hablé.

S. L. P.: ¿conocía la angustia de la página en blanco?

N. T.: lograba terminar la mayoría de las obras que había comenzado, la creación no era una fuente de angustia unida a la página en blanco. Simplemente, no tenía tiempo de utilizar todas sus ideas. Topor no era ese hombre muy angustiado, víctima de la vida, como muchas veces ha sido desfigurado. Desde luego, se ha enfrentado la crueldad y estupidez humanas, pero Topor es primero una fuerza de resistencia por el humor negro, el júbilo y la burla. No era alguien que lloriqueaba sobre su suerte, no vivía como una víctima, tenía más de combatiente que de derrotista.

Topor es primero aquel que no quiere ser encasillado, de allí esta perpetua actividad, no para ser fijado, sino para permanecer inasequible. Y ver solo en su obra y vida una angustia, es precisamente encasillarlo. Todo lo que ha dejado como obras sin terminar permite imaginar lo que habría podido continuar y crear y ocupar nuevas casillas y reinventarse como artista, si hubiera permanecido más tiempo entre nosotros.

S. L. P.: ¿hacia una diferencia, una jerarquía, entre los proyectos personales y las creaciones por encargo?

N. T.: por supuesto, algunos trabajos lo preocupaban más que otros, pero, la noción de jerarquía le era ajena a Topor, pues implicaba respetar normas, mientras que era profundamente inconformista, estaba cerca de la 'Patafísica y elegía dejarse llevar por los encuentros, los proyectos y las colaboraciones... Como buen patafísico, prefería la espiral a la pirámide. Algunos trabajos procedían de él mismo, como *Le locatire chimérique*. Con este libro, Topor decidió hacer su entrada con estruendo en la literatura, quiso dar un gran golpe, hacer una entrada en la literatura. Lo envía a cierto número de editores y nadie lo quiere hasta que Buchet/Chastel acepta publicarlo.

Otros proyectos eran solicitados para el exterior. Podía haber encargos aceptados por necesidades económicas, financieras y otras procedentes de círculos de amigos, algunas veces por rebotes. Las personas habían leído o visto obras que había publicado y llegaban directamente hasta él, tanto por el escrito como por el dibujo. Por último, al establecer vínculos con algunos editores o galeristas, Topor podía también ir a proponerles ideas de dibujos o libros.

S. L. P.: ¿era capaz de rechazar proyectos?

N. T.: hubo rechazos. Era necesario que encajara con la persona que llegaba a proponerle el proyecto, que le simpatizara. Era preciso que esto no estuviera en desacuerdo con sus convicciones y sus ganas de hacer. Intentaba al máximo conservar el ingrediente placer, tener una parte de placer en lo que hacía, incluso para los encargos por necesidad económica. Está también el parámetro del tiempo que lo podía llevar a rechazar cosas, pues ya estaba desbordado. Aun cuando realizaba siempre varios proyectos al mismo tiempo.

S. L. P.: ¿qué papel desempeñó la amistad en la creación de Topor?

N. T.: tuvo una importancia determinante. De un lado, Topor se regocija cuando trabaja con amigos, los amigos también le pueden llevar proyectos, esto lo estimula y con estos se siente en confianza. Topor era muy estimulado por los jóvenes artistas que llegaban a verlo para hacerle proposiciones de colaboración, y adoraba esto, les concedía fácilmente su confianza para intentar algo. Necesitaba sentirse en confianza con personas que compartían sus ideas sobre el mundo del arte y la cultura.

Los amigos eran para Topor una especie de familia. Al comienzo, de naturaleza generosa, les concedía un crédito de confianza a sus amigos. Después, pudo tener también decepciones con amigos en las colaboraciones, pues esto podría alimentar una desconfianza. Además, reivindicaba una forma de paranoia. Decía, en un libro, que había descubierto con Henri Rubinstein, *L'équation du bonheur*, que la paranoia hacía parte del instinto de supervivencia. También era capaz de trabajar solo. Las colaboraciones solo eran una parte de su obra.

S. L. P.: ¿qué formas podía adoptar este trabajo colectivo?

N. T.: en las colaboraciones, Topor permanece muy fiel e integro en lo que considera como importante y aquí hace pocas concepciones. Por el contrario, es abierto a las ideas del otro, de las personas con las que trabaja. Acoge sus ideas con benevolencia y, luego, hay ideas comunes que pueden nacer de

discusiones. Pero, permanece fiel a sus ideas, no deja fácilmente una idea que le parece original o interesante.

Esta parte del trabajo colectivo, que consiste en multiplicar los proyectos, se inscribe en esta labor de no querer ser encasillado y ser fácilmente identificable. Y también se inscribe muy rápido en un dúo o para trabajar con muchos, para él es como una recreación, eso lo detiene un poco. Al ser uno de los iniciadores, es menos identificable como artista, desdibuja las pistas. Necesitaba eso, le hacía bien, lo descansaba y le permitía respirar un poco.

S. L. P.: ¿se preocupaba por el futuro de sus obras y su difusión?

N. T.: estaba también atento para ver el trabajo impreso, se daba cuenta que había sido fiel a lo que quería al comienzo, el placer de ver el trabajo publicado, impreso y exhibido. El entusiasmo que podía tener en las colaboraciones continuaba con la vida de la obra acabada. No se detenía por el hecho de que el trabajo estaba terminado y pasaba a otra cosa. Era un observador y simpatizante de la espiral, pero no está dentro. Durante su vida, nunca se adhirió al Colegio de 'Patafísica, mientras que tenía muchos amigos que hacían parte de este. Era un gran admirador de Jarry.

S. L. P.: ¿tenía una relación privilegiada con transmisores y mediadores?

N. T.: sí, para él era importante. Para él era esencial la multiplicidad de estos transmisores. No para pertenecer a un galerista o editor. Por supuesto, desarrollaba relaciones cercanas con algunos de estos. Pero, no relaciones que restringieran y encerraran. Por esto, es difícil juntar su obra, debido a la fragmentación de los diferentes intermediarios en Francia, pero también en Europa.

*S. L. P.: puede evocar el libro que hizo con él, *Un monsieur tout esquiné*?*

N. T.: tenía seis o siete años. dibujaba mucho porque siempre veía a Topor hacerlo. El trabajaba en su mesa y me dice: "Mira, toma lápices y dibuja lo que ves". Me hizo dar ganas de dibujar. Luego, lo que le interesa es aguijonear mi imaginación planteándome preguntas sobre mis dibujos, preguntándome cómo se llama ese personaje, qué título le doy a un dibujo. La imaginación de los niños está muy libre de cualquier restricción. Sacaba títulos absurdos y eso le gustaba mucho. Es un observador atento de mis dibujos, pero, no intervenía en todo. Conserva los dibujos. Tiene la idea de trabajar encima, de sombrear mis dibujos. Me presenta esto como un juego para él, es además lúdico, un juego entre nosotros. Este trabajo que hace es principalmente de las sombras, no toca

los trazos de mis dibujos. El proyecto del libro llega muy rápido, pues en la época es muy amigo de Balland, hay una estrecha complicidad entre ambos y Balland quiere de tal modo a mi padre que le dice sí a todo lo que Roland le propone.

Existe también una entrevista que me hace mi padre: la idea viene cuando Balland le ha dado su consentimiento para el libro y Topor cree que es muy gracioso agregar mi entrevista como un famoso artista contemporáneo. Es su manera de burlarse, de ridiculizar el mundo del arte y al mismo tiempo de darle un valor agregado a lo que solo sería una simple recopilación de dibujos de niños. La entrevista se hizo realmente, no era falsa. Hay un trabajo de formato, pero esta entrevista se realizó. Para mí este libro era una aventura maravillosa. Había asistido a las entrevistas que le hacían los periodistas y veía el libro editado. Sucedió todo muy rápido y me sentía valorizado.

S. L. P.: ¿el hecho de ser él mismo el hijo de un artista lo llevó a animarlo en este camino?

N. T.: en absoluto, había intentado primero disuadirme gentilmente de inscribirme en esta vía: me repetía que era un oficio difícil. Me sugirió hacer otra cosa, diciéndome que no era necesario que me sintiera obligado de seguir sus pasos y los de mi abuelo... Cuando vio que esto me preocupaba, fue muy crítico, a veces muy duro, pero, globalmente me ayudó a construir en los límites de su visión de las cosas que después no siempre fue la mía. Porque no compartimos necesariamente el mismo punto de vista sobre el arte: en Topor siempre había una voluntad de no estar conforme, de impactar, de ir hacia un lado casi trash, mientras que me sentía más cerca de la visión de mi abuelo. Nos hemos enfrentado bastante sobre estos problemas, no hemos estado de acuerdo, pero, en general era benevolente conmigo a partir del momento en que vio que era algo que iba siguiendo, que estaba en mí.

S. L. P.: qué lugar ocupaba la obra de Abram Topor para su hijo Roland?

N. T.: es enorme y afectiva, los cuadros de su padre están por doquier, muy en evidencia, prioritarios a las otras obras. Existe además el hecho de que mi abuelo haya aplazado su creación para mantener a su familia y que Roland Topor pudiera estudiar Artes Plásticas. Realmente, Abram Topor no pintó

más después de la guerra, puso todo en Roland con el fin de que estudiara. Y Roland Topor lo ayudará a cambio, puesto que hará todo para que Abram pueda exponer de nuevo, le buscará galeristas. No obstante, la obra de mi abuelo es completamente lo opuesto a la de mi padre, en la factura y en el estado del espíritu. Es más un vínculo afectivo que un modelo estético.

Referencias

Le Pajolec, S. y Topor, N. (2017). "J'ai encore en tête ce bruit de 'scrath scrath' de la plume qui gratte le papier". Entretien de Sébastien Le Pajolec, avec Nicolas Topor. *Sociétés et représentations*, (44), 77-87. <https://www.cairn.info/revue-societes-et-representations-2017-2-page-77.htm>

Roland Topor, el hombre que no reía. Testimonio de Laurent Gervereau*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a21>

Traducción del francés al español de Rodrigo Zapata Cano
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
jose.zapata@udea.edu.co

Concluir es una situación que no es muy fácil, en mi posición, en la que la relación personal que tenía con Roland Topor no puede estar totalmente en el exterior de mi propósito y no debe estarlo, pues esto le faltaría a esta jornada¹. Es cierto que al ver todas estas imágenes, con frecuencia pensé en circunstancias, momentos, discusiones y relaciones personales que tuvimos desde los años 1980. Lo cual es terrible, es la propensión que tenemos, cuando las personas han desaparecido, para hacerlas hablar. Es fácil y perverso. Los muertos son instrumentalizados. Se vuelven aquellos de los que se aprovechan los vivos.

* Cómo citar: Gervereau, L. (2023). Roland Topor, el hombre que no reía. Testimonio de Laurent Gervereau (R. Zapata, trad.). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 467-474. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a21>
Título original: "Roland Topor, l'homme qui ne riait pas". Témoignage de Laurent Gervereau. Tomado de *Sociétés et représentations*, (44), 105-112 (2017). <https://www.cairn.info/revue-societes-et-representations-2017-2-page-105.htm>

Agradecemos a la revista *Sociétés et représentations* la publicación del testimonio en francés y posibilitar su publicación en español con fines pedagógicos.

Recibido: 14 de marzo de 2023.

Aprobado: 28 de marzo de 2023.

Este texto retoma una alocución pronunciada como conclusión de la jornada de estudio Topor, artista

¹ multimedia, organizado en la Bibliothèque National de France, como margen de la retrospectiva *Le monde selon Topor*, el primero de junio de 2017.

El espíritu de seriedad

Nadie tiene el derecho de hablar en nombre de Roland Topor. Pero, aun así, lo haré, es una tentación. En efecto, la pregunta que me he planteado al visitar la exposición de la BNF, o durante esta jornada es: si Roland estuviera aquí, qué pensaría de todo esto si he titulado mi contribución "Roland Topor, el hombre que no reía", es porque pienso que habría estado muy contento de ser tomado en serio, que su obra fuera considerada en una institución y tener un reconocimiento institucional. Lo pienso sinceramente.

Luego, aunque hubiera reído interiormente (o exteriormente, seguro de su famosa risa) al pasar por esta jornada de estudio, porque tenía el espíritu vivo y habría descubierto muchas tonterías en lo que se ha encontrado y explicado, aunque hubiera estado molesto de ser así objeto de estudio, aunque hubiera estado tentado de corregir los errores o las aproximaciones (pues Roland era preciso), pienso que hubiera estado muy contento de que se tratara científicamente su producción. Desde nuestro primer encuentro, me habló enseguida de *H élène* [Topor d'Almeida] su hermana, universitaria, y me dio uno de sus libros. Roland respetaba lo racional científico.

Probablemente, este aspecto fue la raíz de nuestras singulares relaciones. Soy particularmente aburrido, meticuloso, analista y trabajador. Pero, esto le ha gustado a Roland, que se codeaba con frecuencia con personas que querían rivalizar en fantasía con un personaje que sabía y elegía lo que hacía. Así, estaba en un tipo de relaciones muy particulares con Topor. Tenía la extrema delicadeza de hacerle creer a cada uno de sus amigos que era el único y algunos todavía lo creen y quieren hacerlo creer. Es lo que he conocido además con Cabu. Cuando uno estaba con Roland, se hablaba, como si no hubiera nadie más en el mundo, es decir, como si Roland no tuviera otro amigo en quien confiar. Y encontramos que, ambos, habíamos tenido discusiones particularmente serias, incluso cuando bebíamos y fumábamos mucho, hasta las tres o cuatro de la mañana, paseando por París. Y, sobre todo, alrededor del Cirque d'Hiver, terminando con el mezcal en pequeñas tabernas, permanecía con una vivacidad de espíritu, una inteligencia y una profundidad de pensamiento increíbles. Por lo demás, lo quería así, porque a las cuatro de la mañana, ¡salir de las reflexiones de semejante sutilidad es asqueroso! ¡Son cosas que no se deberían permitir!

Así pues, cuando vemos en la actualidad, con el desfase, la manera por medio de la cual se presenta algunas veces este personaje, como otros en otras partes (que habría estado justo aquí para bromear, beber y festejar), sí, desde luego, pero también para pensar mucho, crear y concebir. Roland Topor

es alguien que tomaba muchas cosas en serio, que no tenía Dios ni mística (lo vemos a través de sus dibujos), tenía esta admirable fórmula: “soy judío cuando tengo ganas”, es decir, cuando se hallaba frente a sombras antisemitas, y que detestaba cualquier tipo de religión y forma de creencia, incluso el Colegio de ‘Patafísica en el que veía un ambiente de secta (criticaba también fuertemente los comportamientos sectarios de Jodorowsky).

De este modo, Roland Topor es un constructor de libertad, con una ética personal. Lo pagó caro en este país del conformismo instalado que es Francia. Pero, nunca transigió. Era un espíritu independiente con un pensamiento extremadamente estructurado, era curioso por muchas cosas. Rechazaba los presupuestos y las absurdidades. Pagó su libertad materialmente. Roland nunca rechazó los vectores “mainstream” o incluso tocar el dinero. Pero, con la condición de hacerlo a su manera y con una práctica del dinero fundado en la generosidad. El dinero tenía para él el valor de la calidad de su uso. Incluso en dificultades, siempre quería invitar, era de una increíble generosidad. Al final de su vida, sufrió muchas persecuciones financieras procedentes de los servicios del fisco y de un reconocimiento completamente insuficiente en Francia con respecto a Bélgica o Alemania (tenía su galerista en Essen).

Institucionalmente, en Francia, es lo que me disgustaba, no era tomado en serio verdaderamente, era visto como un saltimbanqui extravagante y provocador. Sus obras no eran cotizadas, lo que es una aberración, pero no es tan grave, sobre todo no se consideraban como obras. Esto me molestaba y no era decente en relación con la importancia de su trabajo. Fue un artista total cuya vida es una obra, construida como una obra, se le consideraba como un dibujante anecdótico molesto, obsesionado por el sexo y la mierda. Un crítico de un importante periódico, cuando le envíe Topor. Le dictionnaire, me dijo: ¡“has elegido lo mejor!, una manera de decir que su obra no era terrible y que había intentado salvarla por mi selección, una forma también de no escribir estrictamente nada sobre él: fue necesario que muriera para que su pieza Un hiver sous la table fuera premiada y que la exposición de dibujos en Strasbourg, organizada por Christian Derouet, tuviera ecos mediáticos favorables, puesto que se trataba de un muerto.

Topor era consciente de su propio valor, pero pienso que esta situación constituía una forma de herida secreta. Nunca estaba abierto, muy libre, confiado y consciente del peso de la estupidez humana. Vivía más allá. Cuando sus libros no se vendían e inundaban las librerías de segunda del Quartier Latin en saldos, decía, muy elegantemente: “¡Es una segunda vida!”.

Una manera de decir: un día, cierta cantidad de personas comprenderán. ¿Es el destino de todos los innovadores? En realidad, no. Esto terminó por pesar sobre la materialidad de su existencia cuando tuvo que mudarse, cuando debió dejar este apartamento “ley de 1948”, en la calle de Boulainvilliers, en un barrio que no quería mucho, pero un apartamento haussmaniano que había desviado cubriendo la entrada, los corredores y las habitaciones de recepción, con obras yuxtapuestas en una alegre mezcolanza en apariencia, para recibir, vivir y trabajar cerca de la cocina y las habitaciones de servicio, al fondo. La distorsión entre la importancia del personaje y su no-reconocimiento como creador, más que fenómeno pintoresco de feria, me había molestado profundamente. No de parte de los artistas, tenía amigos y personas a su alrededor que lo admiraban y querían mucho, sino de la de la crítica, los medios de comunicación e instituciones que no llegaban a integrar y clasificar lo inclasificable, por fuera de las corrientes artísticas y la disciplina. Una notoria indisciplina.

El artista múltiple

Evidentemente, Topor es un artista múltiple. En realidad, es un artista multimedia. Cuando le propuse trabajar juntos para hacer Topor. Le dictionnaire, que se publicó en 1998, pero que fue realizado para la exposición Toporanapoli de mayo a julio de 1995, en el Instituto francés de Nápoles, dirigido por Jean-Noël Schifano, le expliqué claramente mi proyecto, que consistía en mostrar la diversidad de su obra. La parte que emergió es por su puesto el dibujo. Topor es un dibujante, pero utiliza el dibujo de manera muy conceptual. No es un devorador del tiempo que busca hacer escándalo. Es el autor de una obra múltiple: la de un escritor (como también Gébé), con una escritura muy seca y tensa y una fuerza fantástica muy poderosa, la de un artista que voluntariamente ocupó diferentes territorios, como el físico del personaje y el del “carácter”, como decía Orson Welles, y del cual quiero hacer el inventario.

Elaboramos el libro juntos, pasamos días y noches decidiendo definiciones para cada entrada del diccionario. Fue de una gran apertura de mente, puesto que pude husmear en toda su casa. Me dijo: “Escucha, no hay secreto para ti, puedes ir por todos lados, puedes abrir todos los cajones y mirar todo...”. Durante días y noches, en la calle de Boulainvilliers, trabajamos de esta manera. Le pedí información sobre muchos puntos, hemos intercambiado mucho y esto condujo a hablar de cierto número de cosas de las cuales no hablaba habitualmente, pues era alguien secreto y púdico, que no hablaba forzosamente de todos los aspectos de su pasado, aunque ya había podido evocarlos algunas

veces con él, o con su hermana Hélène, o con su sobrino Fabrice [d'Almeida], quien participaba en el grupo l'Image, que había creado en 1992. Topor estaba muy unido a su familia cercana, muy vinculado con su padre, un artista y un hombre encantador. Tuve la oportunidad de ser invitado y aceptado en esta familia.

Así pues, pasamos mucho tiempo juntos y esto nos permitió hacer este inventario, no exhaustivo, pues nada lo es, sino muy amplio, de todas sus actividades y de presentarlo en la exposición Toporanapoli, con un cartel suyo, en Nápoles donde llegó en tren, como siempre puesto que nunca viajaba en avión. Creo que esta exposición, que mostraba el conjunto de su creación, le gustó mucho. Siempre recordaría que, antes de esto, cuando escribí el primer texto sobre su obra para el libro, me sorprendí de ver que en vez de leerlo muy rápidamente y de reaccionar allí con su habitual vivacidad de espíritu por un comentario ingenioso o una broma, estaba particularmente emocionado y necesitaba tiempo, me había dicho: “necesito tres días, Laurent, necesito tiempo, quiero entrar en todo esto”. Esta mirada exterior sobre el centro de su creación, realizada con sinceridad, cualesquiera que fueran las cualidades y los defectos, no le era común y llegaba a interferir con su propia construcción identitaria. Roland, detrás de una chifladura asumida (según algunos) y el rechazo de los espíritus tristes y encerrados, era muy sensible a las miradas empáticas que analizaban algunos aspectos de su ser en el mundo. Pues Roland era Roland tanto en la televisión (que le gustaba medianamente), como haciendo un dibujo, ligando en casa de Castel, permaneciendo en la cama una semana o yendo al baño.

¿Por qué este artista múltiple no fue más conocido? ¿Únicamente porque se desviaba siendo múltiple? ¿Topor es, en parte, responsable de su reducida recepción? En efecto, es a la vez conocido como personaje y cierta cantidad de sus imágenes circulan en el planeta (en Japón, Alemania, Italia...), pero es al mismo tiempo desconocido o mal conocido y su notoriedad no es la de un gran artista internacional cuya obra se reproduce por doquier. Es entonces muy sectorizado. Pienso que su visión desplazada y su humor actúan en el hecho de que este artista múltiple no tuvo el reconocimiento que debería tener. Sus marcadores, sexo o escatología, lo hacen poco comestible para el público en general. Su burla perturba hasta hacer desprestigiar las obras que se catalogan como farsas. Su producción, constituida en su mayor parte por dibujos, publicados o no, perjudica su valor a causa de viejas barreras que jerarquizan las cosas por el soporte.

Y después, quería ser verdaderamente un entrometido, escribió también un texto muy bello titulado “L’artiste multiple” en Le Figaro, en 1966. Así pues, de manera deliberada nunca quiso entrar realmente en ninguna familia, porque tenía una extrema independencia de espíritu. No entró tampoco en el papel del artista Fluxus, en el papel de un conceptual como su amigo Spoerri o como Filliou. Y, sin embargo, obró de manera conceptual, con la inteligencia subversiva superior de la burla. Aquí es donde es difícilmente recuperable por las instituciones. Topor es excesivo. En esto, es un verdadero artista múltiple que defiende sin cesar su libertad. Es inclasificable.

En efecto, no se sentía patafísico, aunque admiraba a Jarry o Rimbaud, ni completamente “Pánico”, pues no se sentía de ninguna familia particular. Estaba cómodo en todos lados, aunque tímido y huía de lo que lo hacía temer y lo enojaba, gracias a su sentido del contacto y tal vez a su famosa risa que le permitía enmascararse cuando las personas lo molestaban o necesitaba liberarse de situaciones que no aprobaba. No quería estar encerrado en ninguna categoría y, finalmente, no fue conducido por ninguna familia, de cierta manera, incluso por la de los dibujantes. Es decir, que era dibujante, pero por fuera de los dibujantes, porque creaba muchas otras cosas que no eran familiares para los dibujantes: estaba también en el medio del cine, el teatro, la literatura... Por último, estaba en su lugar en todas partes y en ninguna. Y desde el punto de vista de su notoriedad, esto fue una forma de estar en desventaja.

Esto fue deliberado. Y esta dimensión del artista múltiple de Topor hace su fuerza retrospectivamente hoy.

El singular antropólogo

En relación con lo que conocemos en las escuelas de arte actuales en las que se hace tanto dibujo como video, Topor ya era un artista multimedia, como existen muchos en el arte contemporáneo, artistas que se expresan en diferentes soportes. Desde el punto de vista de la historia del arte, Topor pertenece también a las generaciones en las que los artistas múltiples fueron numerosos y poderosos, si pensamos en los dadaístas, los futuristas, los posduchampianos que son los artistas del arte Pop o los Nuevos realistas y Fluxus: todos han recurrido a soportes variados y él mismo estaba en esta historia y en esta actualidad. Topor miraba y sabía. Era una definición en perpetua construcción en un universo de transformaciones.

Así pues, la mirada retrospectiva que tenemos en la actualidad sobre su trabajo debería permitir considerar el conjunto de su creación. Tanto que Topor es un artista muy construido, múltiple y singular. Evidentemente muy inteligente, sabía muy bien que no era el más grande dibujante de la Tierra, era consciente que Cabu o Giraud/Moebius dibujaban infinitamente mejor y más fácil que él, pero había comprendido que debía inventar una manera de hacer, un poco como Cézanne en pintura. Y lo que es astuto en su manera de hacer, es que decidió tomar una manera a la inversa de las vanguardias. Es pues muy conceptual. No es en absoluto “línea clara”. Su estilo es el del siglo XIX: adoraba a Grandville, Kubin... Pero, la publicación que lo había marcado en su infancia, y por la cual mantenía una fascinación, era el *Jornal des voyages et des aventures de terre et de mer* (1877-1849), que estaba en el apartamento familiar y que ha conservado su hermana, en el que observaba los grabados con ese sistema de pequeñas líneas que figuran sombras, con situaciones de una crueldad y violencia insensatas... Como Willem fue marcado por una Biblia familiar ilustrada del siglo XVII, que era de su padre, donde las imágenes mostraban situaciones hiperviolentas. Y Topor y Willem permanecieron como observadores, observadores sin a priori, observadores de todo y de una increíble cultura visual.

Deliberadamente, Topor se ha construido así de manera “retro-futuro”, fechado y de su tiempo y también fuera de su tiempo. Adoptó viejos códigos, tranquilizadores y realistas, como Magritte había elegido una pintura muy ilustrativa y propia, para mostrar cosas no clásicas del todo. El contraste es más fuerte. En esto, es muy conceptual y filósofo, como Magritte es filósofo. Y lo hace porque es un “múltiple-singular”, porque se relaciona con muchas cosas, con una visión del mundo muy particular que se encuentra en todo lo que realiza y estructura su obra.

Es la teoría del embudo. Realiza mucho cuando todo tiende hacia una visión del mundo, simple y coherente. Roland observa de día como de noche. Roland es un observador, tanto de los sueños como de la vida cotidiana. Percibe lo que aparece y lo que describe es sorprendente. Es un pilluelo sorprendido, sorprendido en el deseo, el miedo y la belleza extraña. La obra de Topor es un desvelamiento. Desvela la condición humana. Muestra. Muestra con mucha precisión la caca, el sexo y la masturbación. Se muestra, pues su obra es la de un personaje en relación con el mundo. Está comprometido, en el sentido en que Topor se introduce en todas las situaciones, se autorepresenta, participa en la acción y está en la acción. Es el Living Theatre doméstico. Topor es también un antropólogo. Es un científico. Nada se le escapa. Es curioso por todo, de una inmensa cultura constantemente alerta y sin barreras. Sus obras atemporales son constataciones de nuestras maneras de ser.

Es un existencialista fantástico, pues para él el sueño es también una parte de lo real para descortezar. Es un entomólogo de lo aparente e invisible. Y muy informado, su trabajo intemporal le interesa al público. Hice la prueba. Cuando le dediqué en 2002, después de su muerte y por encargo de João Paulo Cotrim, una exposición de sus carteles en Lisboa, los lisbonenses llegaron masivamente a un lugar de arte contemporáneo instalado en los almacenes (puestos a disposición de la Bedeteca). Apreciaron y fueron sacudidos por estas poderosas imágenes que nos interrogan. No hubo necesidad de textos largos o de recontextualizar la imagen. Topor nos desestabiliza. Topor plantea preguntas.

Y Topor es de todos los tiempos. Esta es su modernidad: su dibujo legible habla de situaciones que describen a los humanos en su medio. Es lo contrario de la anécdota. Por esto, considera poco el dibujo de la actualidad. Realmente, solo le interesan los principios. Es un teórico de la condición humana. Hable de lo universal como Kafka. Kafka encuentra cosas muy personales (como Bruno Schulz en otra parte, pero en un sentido más fantástico y barroco). Kafka interroga la condición humana y las sociedades de su tiempo y del nuestro. Es universalista como Topor. Con su maliciosa mirada de niño que nos dice que un pene es un pene y nos enfrenta a nuestras realidades.

Así pues, Roland Topor permanecerá actual, pues está fuera del tiempo. Es un creador resueltamente multimedia que no deja de darnos lecciones de libertad, de combate incesante y necesario para la independencia del espíritu. Analista de la condición humana, con seriedad y gracia, continúa siendo un modelo para las actuales generaciones, felizmente salta barreras, un modelo de visión de un plural-singular.

Referências

- Gervereau, L. (2017). "Roland Topor, l'homme qui ne riait pas". Témoignage de Laurent Gervereau. *Sociétés et représentations*, (44), 105-112. <https://www.cairn.info/revue-societes-et-representations-2017-2-page-105.htm>.

Reseña del libro *Ciberdefensa: claves para pensar una estrategia de soberanía nacional* de Sol Gastaldi y Leandro Ocón (2020)*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a22>



Portada del libro *Ciberdefensa: claves para pensar una estrategia de soberanía nacional*.

Fuente: Gastaldi, S. y Ocón, L. (2020).

Jorge R. Kravetz

Universidad de la Defensa Nacional, Buenos Aires, Argentina

jkravetz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3884-5407>

* Cómo citar: Kravetz, J. (2023). Reseña del libro *Ciberdefensa: claves para pensar una estrategia de soberanía nacional* de Sol Gastaldi y Leandro Ocón (2020). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 475-481. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a22>

Recibido: 8 de noviembre de 2022.

Aprobado: 18 de noviembre de 2022.

En el contexto de la aparición en el Siglo XXI de una nueva dimensión de la seguridad estadual ligada al desarrollo del ciberespacio, y fruto del trabajo de un grupo de investigadores argentinos de la Universidad de la Defensa Nacional (UNDEF) especializados en temas de ciencia política, relaciones internacionales, geopolítica, seguridad y defensa, es que nace este proyecto de investigación académico orientado a dar luz sobre las reflexiones y los debates más actuales en materia de desarrollo de estrategias y políticas de ciberdefensa. Los coordinadores de este proyecto han logrado presentar un trabajo final bien integrado y con una eficaz organización temática, en donde todos los participantes del proyecto han podido plasmar el resultado de sus investigaciones en los distintos capítulos que conforman esta obra.

Este libro comienza con un atrayente prólogo escrito por el ex-Director y fundador de la Autoridad Nacional de Ciberseguridad del Estado de Israel en 2016, Baruch Carmeli, quien describe de manera detallada la evolución en los últimos años de los problemas de seguridad en el ciberespacio y como los organismos de defensa de su país debieron ir adaptando su enfoque tradicional, orientado casi exclusivamente a la protección de datos, por uno nuevo que considere, además, la forma en que operan los atacantes cibernéticos. De manera interesante narra el autor como nació en su país el organismo encargado de la seguridad del Estado en el ciberespacio y los desafíos con los que se encontró al liderar esta nueva organización estadual.

El aporte más sobresaliente de este punto es en el cual el autor describe, en forma detallada, el modelo de gestión de nueve bloques implementado exitosamente por esta organización gubernamental israelí. Este modelo se basa en una amplia gama de actividades y procedimientos que abarcan temas operativos, tecnológicos, de desarrollo del capital humano, de inteligencia, de sinergia con otras organizaciones, de cooperación internacional, de legislación y de cooperación con medios de comunicación. En síntesis, este novedoso modelo de gestión aquí presentado posee información valiosa que cualquier otro Estado nación podría tomar como marco de trabajo para la definición o mejora de la propia gestión y gobernanza de sus organismos vinculados a la protección del ciberespacio.

A este muy interesante prólogo lo sucede una introducción, elaborada por Sol Gastaldi, directora del proyecto de investigación, que nos prepara para los seis capítulos siguientes del libro. En este punto se nos pone en contexto sobre algunas problemáticas ligadas al desarrollo del "ciberespacio" y las reflexiones de diversos autores respecto a su utilización con fines estratégicos por parte de distintos actores del sistema internacional, su impacto en la llamada "Revolución de los Asun-

tos Militares", los tipos de ciberconflictos que podríamos esperar que se sucedan en el futuro, y las dificultades para administrar la soberanía nacional por parte de los Estados en este espacio. Es valiosa, además, la contribución de la autora al plantear diversos debates teóricos sobre algunas cuestiones como, por ejemplo, el alcance de la ciberguerra, la utilización del ciberespacio como medio para confrontar o desestabilizar un oponente, el ciberespacio como vía alternativa a la diplomacia y a la guerra para lograr objetivos políticos, o su utilización como medio para otras actividades como disrupción, espionaje o degradación.

En el primer capítulo, escrito por Leandro Ocón codirector del proyecto, tenemos un eje temático centrado en la "espacialidad del ciberespacio", es decir, en comprender cual es la relación del ciberespacio con el mundo físico, ya que a partir esta conceptualización espacial es que se podrán elaborar y consecuentemente resolver, interrogantes en temas de ciberseguridad o ciberdefensa. Sobre este análisis del ciberespacio y el mundo físico quizá está uno de los mayores aportes del capítulo en el que se plantea una original idea acerca de ver al ciberespacio como un espacio de relacionamiento cognitivo basado en una esfera lógica y una física, que influye tanto en las dinámicas sociales como en el funcionamiento de dispositivos físicos.

Asimismo, se propone aquí, un modelo de cuatro capas, basado en el modelo de Libicki (2009) para relacionar al ciberespacio con el mundo físico, relación que permite ver que acciones en el ciberespacio pueden tener efectos en el mundo físico. Es por ello, plantea el autor, que el ciberespacio es un espacio intrínsecamente geopolítico, y por ende se pregunta si éste es un espacio que puede ser entendido como un nuevo dominio militar al igual que la tierra, mar, aire y espacio. Una vez expuesto este importante interrogante ahonda en un muy atractivo debate que distintas corrientes teóricas, en ocasiones antagónicas, proponen para intentar responderlo.

En el capítulo siguiente, escrito por Rodrigo Cárdenas Holik, se cambia este enfoque teórico y geopolítico del ciberespacio, propuesto en el capítulo anterior, por uno más técnico centrado en mostrar la evolución y las interrelaciones entre los elementos tecnológicos que lo conforman, como lo son el hardware, el software, sistemas de comunicaciones o redes, y los usuarios. En este trabajo el autor realiza un interesante repaso histórico y evolutivo de los componentes tecnológicos que forman parte del ciberespacio, y en donde a la vez, pone sobre relieve la idea de la extrema dependencia del hombre con el mundo cibernético planteando que no hay tarea, acción, operación o fin que no tenga, como intermediario, un dispositivo creado por el

hombre para facilitar distintas actividades, y que estos dispositivos contienen componentes que pueden ser vulnerados.

El punto clave, plantea el autor en forma de advertencia, respecto a los problemas de seguridad de la información en el ciberespacio, no es si van a existir, sino “cuando” van a suceder. Con relación a estas vulnerabilidades, nos muestra este capítulo, los importantes desafíos que deben considerar los decisores de las organizaciones, tanto públicas como privadas, en cuanto a los requerimientos de confidencialidad, integridad y disponibilidad de la información. Se aporta aquí información detallada sobre cómo actúan los atacantes, que abanico de ciberarmas utilizan, y nos describe también, algunas de las estrategias metodológicas más conocidas para hacer frente a los posibles incidentes de seguridad o ciberataques dentro de las organizaciones.

El tercer capítulo, escrito por Sol Gastaldi y Camilo Gioffreda, se centra en un meticuloso análisis de los dilemas estratégicos que presenta el ciberespacio para los Estados nación. Esta visión estratégica del ciberespacio se desprende de la concepción de que este es un medio de proyección de poder en el cual los actores pueden lograr objetivos políticos a través de su utilización. Plantean, acertadamente, desde la perspectiva de una víctima estadual de un ciberataque, tres interrogantes que se deben responder: ¿Quién?, ¿Dónde?, ¿Qué acción tomar?

A estos tres interrogantes los conectan en forma directa con tres dilemas. El primero es el dilema de la atribución en el ciberespacio, para el cual nos presentan el abordaje de distintas corrientes teóricas que nos muestran que si bien es un dilema difícil de resolver no es imposible. El segundo dilema tratado es en referencia a los alcances de la asimetría en el ciberespacio, en donde actores, estaduales o no, con pocos recursos pueden atacar a Estados nación más poderosos e infligirles daño. Nos aporta aquí, además, el análisis de la conexión de la asimetría con la “hibridez” o con la posibilidad de combinar por parte de un atacante medios militares convencionales con ciberataques. El tercer dilema planteado es el de la relación del ciberespacio con la esfera pública y privada, o con la dificultad que tienen los Estados para materializar una estrategia de asociación entre ambas esferas en lo relativo a la protección de las infraestructuras críticas, que son un elemento clave del escenario estratégico. El cuarto y último dilema abordado es el del vacío legal internacional respecto a este nuevo dominio, y como este vacío jurídico incrementa la incertidumbre de los Estados y potencia la anarquía del sistema internacional.

El cuarto capítulo Sol Gastaldi y Sergio Eissa analizan el fenómeno del ciberespacio desde el punto de vista de las relaciones internacionales. Aquí profundizan en los aportes y las limitaciones de las principales escuelas de las relaciones internacionales y a la vez intentan identificar algún otro enfoque específico para el ciberespacio. En primer lugar, para ponernos en contexto, los autores realizan un repaso teórico de las principales características del realismo, el liberalismo, y el constructivismo, para luego sí, plantear el abordaje del ciberespacio.

Por medio de este valioso análisis los autores demuestran que no hay abordajes conclusivos sobre la cuestión ciberespacial, y se preguntan si este fenómeno no requiere de nuevas teorías que fusionen escuelas, o que planteen abordajes más pragmáticos. Es en este punto en dónde encontramos uno de los aportes más valiosos del capítulo ya que luego de analizar y evaluar distintos aspectos teóricos centrales como la percepción de niveles de ciberconflictos, la espacialidad del ciberespacio, el dilema de la atribución, la militarización del ciberespacio, las características del ciberespacio como dominio militar y el desarrollo de la táctica, nos preanuncian que estamos en la génesis de dos nuevos enfoques o corrientes teóricas opuestas frente a cuestiones estratégicas clave del ciberespacio.

En el quinto capítulo, Araceli Díaz, Elio De Antoni y Claudio Robelo Guzmán, nos presentan un análisis empírico de las experiencias desarrolladas por tres países referentes para la República Argentina en materia de ciberdefensa y ciberseguridad, con el objetivo de compararlas y obtener sus similitudes y diferencias. Es decir, se abandonan aquí las cuestiones teórico-conceptuales para sumergirse en un estudio comparado de casos que evalúa cuestiones clave como el marco normativo, las consideraciones estratégicas y la organización operativo-institucional en materia de ciberdefensa y ciberseguridad entre los Estados Unidos, España y Brasil.

Este estudio comparado nos describe con claridad, entre otras cosas, como cada uno de éstos países ha interpretado el ciberespacio, como lo han incluido en la su agenda de seguridad nacional, qué herramientas utilizaron para resolver los problemas tecnológicos, cómo han separado la ciberdefensa de la ciberseguridad, cuál es grado de correlación que poseen entre su política exterior y su estrategia de ciberseguridad y/o ciberdefensa, como gestionan las ciberamenazas, como realizan la complementación público-privada y que estructuras militares utilizan. Además, este detallado análisis, es una valiosa herramienta que podría ser utilizada como base de conocimiento para cualquier otro decisor en la materia dado que está basado en datos de la experiencia empírica de tres países de relevancia en occidente.

En el último capítulo de la obra, Alfredo Leandro Ocón, Federico Verly y Ana Albarracín Keticoglu indagan sobre la cuestión de la soberanía en el ciberespacio, es decir, sobre la facultad de una autoridad de ejercer su poder y control sobre un territorio determinado y se preguntan: ¿cómo se puede trasladar el concepto de territorialidad de la soberanía a un espacio virtual? Para responder este interrogante recorren un profundo camino de análisis teórico, en el cual indagan sobre el concepto de soberanía y su evolución a lo largo de los años. Analizan también la construcción política de soberanía sobre la base de políticas de defensa y seguridad como principal mecanismo de ejercicio de poder soberano de un Estado, revisan como incide el ciberespacio en la autonomía de los Estados, abordan la problemática o las tensiones que se generan entre la interdependencia y la autonomía en un mundo globalizado y como se han materializado las políticas de ciberseguridad y ciberdefensa de los Estados, para finalmente reflexionar acerca del poder en el ciberespacio como mecanismo de ejercicio de la soberanía nacional.

Encontramos también en este punto otros valiosos debates sobre nuevos dilemas y desafíos relacionados a la definición y alcance del ciberespacio, su realidad o virtualidad, si es un dominio específico o transversal a otros dominios como tierra, mar, aire, o espacio exterior o si, por otro lado, es todo a la vez. Asimismo, se preguntan si el ciberespacio es parte de un nuevo sistema global que ha evolucionado, y en el cual para los Estados soberanos no es ya necesaria la exclusividad ni la territorialidad.

En síntesis, a lo largo de los capítulos los investigadores han logrado mediante análisis teóricos y empíricos reflexionar, entre otras cosas, sobre las características y orígenes del ciberespacio, plantear los dilemas de su naturaleza tecnológica, espacial y estratégica para los Estados, analizar el desafío que representa el ciberespacio para la cuestión de la soberanía estatal, y en este sentido recorrer el abordaje que han hecho distintos Estados nación para fortalecer, ampliar o generar soberanía en este espacio. Por lo tanto, este libro nos presenta, sin lugar a duda, los debates, reflexiones y teorías más actuales entorno a este nuevo dominio y aborda temas poco explorados por la academia en la actualidad, que pueden ser de gran aporte y utilidad tanto para investigadores como para decisores en la materia.

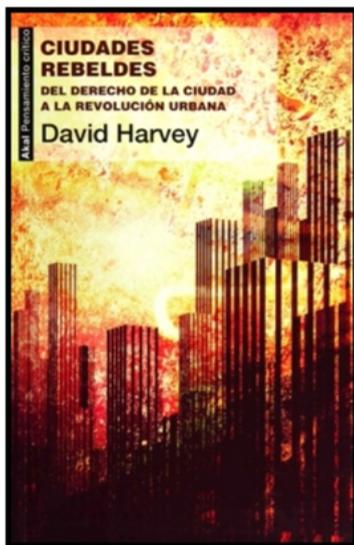
Referencias

Gastaldi, S. y Ocón, L. (2020). *Ciberdefensa: claves para pensar una estrategia de soberanía nacional*. TAEDA

Libicki, M. (2009). *Cyberdeterrence and Cyber War*. RAND Corporation.

Reseña del libro *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana* de David Harvey (2013)*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a23>



Portada del libro *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*.

Fuente: Harvey (2013).

Lemy Bran-Piedrahita

Corporación Universitaria Americana, Medellín, Colombia
lbpedrahita@americana.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-5114-9081>

Carolina María Horta-Gaviria

Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia
carolina.horta@upb.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-3728-2668>

* Cómo citar: Bran-Piedrahita, L. y Horta-Gaviria, C. (2023). Reseña del libro *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana* de David Harvey (2013). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 483-489. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a23>

Recibido: 28 de septiembre de 2022.

Aprobado: 8 de octubre de 2022.

Aproximarse a los textos del autor inglés David Harvey implica comprender la influencia que ha tenido en su pensamiento la corriente marxista; no en vano como afirma Barranco (2019), es considerado en la actualidad como el geógrafo del capitalismo, lo que claramente permea sus aportes alrededor de categorías como la ciudad, el territorio y las dinámicas de urbanización.

Su texto *Ciudades rebeldes*. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana defiende como tesis central la necesidad de promover el derecho a la ciudad, como la garantía para que los habitantes de la misma puedan configurar el territorio, cambiándolo y redefiniéndolo según sus expectativas; aunque devela diferentes desafíos que se presentan para asegurar este derecho a raíz de la forma en que opera el sistema capitalista, lo que sin duda deberá llevar en algún momento a un acto revolucionario que mine las bases del sistema mismo.

El libro en la primera edición publicada por Ediciones Akal en 2013 es traducido por Juanmari Madariaga, de su versión original en inglés *Rebel Cities. From the Right to the City to the Urban Revolution* publicada por Verso en 2012. El texto está distribuido en dos partes, la primera denominada *El derecho a la ciudad* está constituida por cuatro capítulos y la segunda titulada *Ciudades rebeldes*, contiene tres capítulos.

Así, en la primera parte Harvey expone la forma como el sistema capitalista ha tomado las ciudades como las grandes depositarias del plusvalor generado dentro de su operación, lo que se ve reflejado en los procesos de urbanización, donde la permanente construcción de edificios, estadios, hospitales y demás infraestructuras que hacen posible el funcionamiento de la ciudad, permiten que el capital generado se reinvierta y por tanto, incrementa las utilidades de los grandes capitalistas.

Sin embargo, esta forma en que el sistema se apropia de las posibilidades de configuración del espacio no sólo va en contravía de lo que Harvey - influenciado sea de paso decirlo no sólo por Marx, sino también por estudiosos de la concepción del espacio como el francés Henri Lefebvre- plantea como el derecho a la ciudad, sino también de la misma dignidad humana; toda vez que la expansión del capital no sólo se da a través de la circulación real de efectivo, incluye también un alto grado de especulación que ha desencadenado diferentes crisis económicas documentadas por el autor, como la ocurrida en el año 2008 con el mercado hipotecario en Estados Unidos; donde en última instancia quienes más se impactan son las comunidades de base, que han sido sistemáticamente marginadas de los procesos de crecimiento económico.

De este modo, para sustentar cómo el sistema capitalista se apropia de las ciudades para la circulación del plusvalor generado de su actividad, el autor trae a colación los ejemplos de las dinámicas de urbanización en París durante la segunda mitad del siglo XIX y de Nueva York posterior a la Segunda Guerra Mundial. En el primer caso, Georges Haussmann es encargado por Napoleón III para la transformación de París, incluyendo sus suburbios; llevando a que la ciudad de la luz se convirtiera en un referente de moda, exposiciones y grandes almacenes, pero que a raíz del carácter especulativo que llevan implícitos estos procesos de expansión urbanística se vendrían abajo durante la crisis de 1868.

Mientras tanto, en el segundo caso, el de Nueva York posterior a la Segunda Guerra Mundial, sus dinámicas de urbanización tomaron como referente el proceso experimentado por París en el siglo anterior, sin embargo, a diferencia de ésta, no sólo incluyó la ciudad, sino también toda su área metropolitana, iniciativa liderada por Robert Moses. Al respecto, aunque más duradera que la parisina, al final durante la década de los 60 se presentarían problemas similares, asociados a la especulación que dicha expansión urbana representa bajo el sistema capitalista y a la marginación de comunidades vulnerables -lo que explicaría parcialmente el estallido social que se experimentó en 1968-.

Así, el primer capítulo del texto de Harvey refleja que en la consolidación del derecho a la ciudad, no sólo media la garantía del acceso a bienes y servicios básicos a la población, sino también la coexistencia de intereses por parte de los grandes capitalistas que pueden limitar esa proyección de un territorio que puede cambiarse según los anhelos de cada persona; lo cual se refleja en la primacía que existe en las sociedades actuales de la defensa del derecho de propiedad privada.

En concordancia, en el segundo capítulo el autor explora las bases que sustentan las crisis que ha experimentado el capitalismo durante el siglo XX y comienzos del siglo XXI, para lo cual toma como referente las dinámicas de expansión urbana que se han presentado en diferentes latitudes, tanto en occidente como en oriente -haciendo énfasis en el boom de la urbanización en China-; afirmando que los procesos de urbanización se consolidan como la mejor estrategia del sistema capitalista para la reinversión y circulación del plusvalor.

Harvey hace referencia sobre cómo a partir de los procesos de urbanización y especulación el sistema consigue que se incremente el precio de la tierra y,

dependiendo de sus proyecciones, se genere una expulsión de las comunidades vulnerables, que no tienen cómo asumir los costos de vivir en territorios con alto nivel de valorización, como ha pasado en las zonas céntricas de Londres y Nueva York. De este modo, las prácticas capitalistas marginan a las comunidades oprimidas del acceso al derecho a la ciudad.

De hecho, el autor genera una fuerte crítica a los organismos internacionales como el Banco Mundial, puesto que refleja la anuencia de este frente a países donde confluyen sectores con altos niveles de concentración de riqueza y comunidades cada vez más pobres; lo cual permite cuestionarse incluso sobre las formas en que se ha entendido el “desarrollo” desde la perspectiva del sistema capitalista. Además, señala ejemplos a lo largo de las crisis económicas —como la experimentada en la década de los 70— en los que la especulación inmobiliaria ha tenido gran responsabilidad y que ha tratado de ser desviada al enfocarse en otros asuntos.

Seguidamente, en el capítulo tres Harvey hace alusión a la creación de los bienes comunes urbanos, donde citando a la ganadora del premio Nobel de economía Elinor Ostrom se reconoce la existencia de poderes distintos a la figura dicotómica Estado-Mercado, lo que confiere un rol protagónico a los procesos organizativos sociales, especialmente en el ámbito local que es donde más eficacia han demostrado; aunque como lo afirma el autor es preciso abordarlo con sensibilidad, toda vez que este tipo de experiencias no tienen la misma aplicabilidad a nivel global, lo que lleva a reconocer los límites que este tipo de expresiones puede tener.

Igualmente, refiere dentro de la categoría de bienes comunes urbanos la importancia de que estos sean de acceso abierto y que, además, impliquen una real apropiación de las comunidades; relacionando por ejemplo cómo aunque las calles de diferentes ciudades se asumen como bienes públicos, están supeditadas a la inspección y control de otros actores, incluso, a su apropiación por parte de los mismos agentes capitalistas.

Lo anterior se profundiza en el cuarto capítulo cuando Harvey menciona cómo el sistema capitalista y sus formas de adaptación tratan de sacar provecho de las manifestaciones artísticas y culturales que son producto de las bases sociales. Para ello el autor refiere el concepto de acumulación de rentas del capital, como la acción que el sistema trata de llevar a cabo a partir de la capitalización de la diferencia, o lo que cada vez cobra mayor relevancia: la exclusividad.

Por ello, la consolidación de las culturas, tradiciones e incluso, la arquitectura de los lugares, es cada vez más empleada por los grandes capitalistas como una estrategia para incrementar sus rentas de monopolio; como lo expone el autor con la forma en que se han proyectado algunas ciudades europeas, como es el caso de Barcelona con su infraestructura única o las experiencias con la cultura vinícola en Francia. Esto a criterio de Harvey conduce a la explotación de capitales simbólicos, que como se ha referido, son constitutivos de la identidad de los territorios y, suele aprovecharse por los grandes capitalistas.

Ahora bien, con el contexto que puede obtenerse en los primeros cuatro capítulos, el autor en la segunda parte del texto -constituida por los capítulos cinco al siete-, hace un llamado para considerar que la ciudad en sí misma pese a ser un escenario de cooptación por parte de las fuerzas del sistema capitalista, es también el espacio donde se pueden llevar a cabo las grandes revoluciones en contra del establecimiento; una idea en la que Harvey cuestiona la noción de Marx cuando refería que la rebelión debería provenir de las fábricas -por su sustento en la clase obrera-. En este caso, para el autor el éxito del levantamiento frente al capitalismo debe incluir no sólo a la clase obrera, sino a todos los agentes que intervienen en la cadena de producción.

En efecto, a través de ejemplos recientes, como es el caso de los levantamientos de las comunidades en El Alto (Bolivia) a comienzos del siglo XXI, el autor demuestra que la solidez de estos pequeños actos de rebelión —que a la larga, van consolidando la posibilidad de crear condiciones distintas a las establecidas por el sistema capitalista—, han requerido no sólo procesos de empoderamiento de las comunidades, sino también el establecimiento de redes de apoyo en las que se involucran diferentes agentes de la ciudad.

Bajo este contexto, la obra de Harvey se constituye aún en estos días—han pasado 10 años desde su publicación— en un referente clave para la comprensión de las cada vez más complejas problemáticas que atañen a los estudios sobre el territorio, su gobierno y la concepción de seguridad. Su tesis abiertamente antisistema —considerando sus ideas y la fuerte influencia en su pensamiento de Karl Marx—, ofrece argumentos que develan la forma en que la misma adaptabilidad de las prácticas capitalistas han perpetuado procesos de exclusión social y concentración de la riqueza, cuestionando así la forma en que los diferentes actores de la sociedad han sido partícipes de una sistemática injusticia social.

Esto se consolida en un llamado respecto a la forma en que los sistemas políticos se han erigido, puesto que, aunque en la actualidad, en términos discursivos, la garantía de los derechos humanos y la dignidad de los individuos es la bandera que enarbolan los gobiernos y en general, las grandes instituciones supranacionales a las cuales estos pertenecen; en términos prácticos se continúan privilegiando los derechos sobre la propiedad privada y los intereses de los grandes capitalistas. Por tanto, no sólo el ejercicio político, sino también el uso del derecho deben replantearse si el accionar está al servicio de las sociedades que han sido sistemáticamente marginadas, y que por tanto, no podría hablarse de sistemas socialmente justos.

Finalmente, aún con toda la revolución que pueden ocasionar las ideas expuestas por Harvey en este texto —y que claramente para quien se aproxime al libro demanda una mirada crítica y reflexiva—, es también necesario reconocer en algunas de sus ideas la ausencia de sentido práctico, y por qué no referirlo, un hálito demagógico, especialmente en los dos últimos capítulos del texto. Su planteamiento frente a las posibilidades de poder mediante un efecto de termita erosionar las bases del sistema capitalista se convierten en un asunto que en términos prácticos no sería tan simple de abordar.

Esto se sustenta entre otras cosas en dos argumentos a criterio de los autores de esta reseña, el primero el costo de oportunidad que implicaría para la sociedad escabullirse de un sistema sobre el que se han fundamentado durante décadas no sólo las prácticas del sistema económico, sino también costumbres, patrones de socialización e incluso de consumo —¿dejaría el mandatario electo en Colombia aún con todas sus nociones progresistas de utilizar calzado de Salvatore Ferragamo? ¿Cedería Dilma Rousseff a desplazarse en un medio de transporte distinto a los aviones para dar conferencias a lo largo de América Latina?—.

Mientras tanto, el segundo argumento tiene que ver con la relación costo/beneficio que implicaría la transición hacia esquemas diferentes, no pensándose en su perspectiva económica, sino en términos políticos, el cambio de un sistema por otra demanda un proceso de negociación y concertación ¿cómo hacer que un empresario invierta 10.000.000 COP para que recupere la misma cantidad? ¿cómo convencerlo que la fuerza de producción depende de los trabajadores y no de él como el inversionista, además de tramitador del riesgo?

Sin duda alguna, David Harvey en su libro deja grandes desafíos por abordar desde diferentes ángulos de la vida en sociedad -y que claramente deben abordarse con un compromiso contundente-, aunque deja otras posibilidades que aun cuando son enunciadas con la esperanza de concebir un mundo justo e incluyente, son complejos de tramitar desde un sentido práctico; lo que efectivamente exigiría una verdadera rebelión que frente al poder del sistema capitalista y sus prácticas adaptativas es difícil de abordar en el largo plazo.

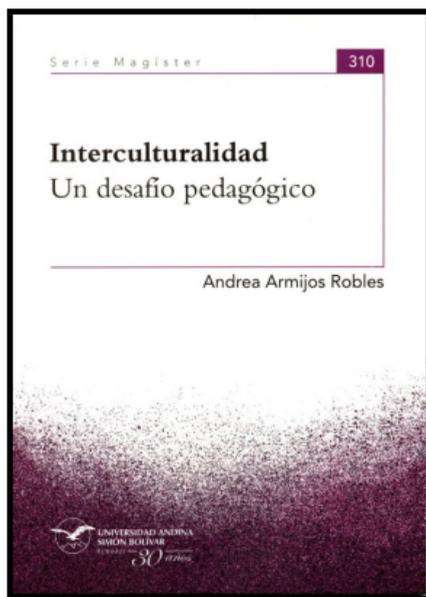
Referencias

Barranco, J. (2019, 19 de agosto). *David Harvey: “Construimos ciudades para que la gente invierta en vez de para que viva”*. La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/cultura/20190819/464143674196/construimos-ciudades-para-que-la-gente-invierta-en-vez-de-para-que-viva.html>

Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Akal.

Reseña del libro *Interculturalidad. Un desafío pedagógico* de Andrea Armijos Robles (2021)*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a24>



Portada del libro *Interculturalidad. Un desafío pedagógico*.

Fuente: Armijos Robles (2021).

Alexis Fernán Urrea Romero

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología, Panamá
alexis.urrea@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3904-2692>

Diego Javier Gaitán

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología, Panamá
diegojgaitan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4140-9032>

Cómo citar: Urrea Romero, A. F. y Gaitán, D. J. (2023). Reseña del libro *Interculturalidad. Un desafío pedagógico* de Andrea Armijos Robles (2021). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 491-497. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a24>

Recibido: 28 de marzo de 2023.

Aprobado: 31 de marzo de 2023.

Desarrollo temático

Este libro corresponde al trabajo de investigación desarrollado por la autora en una institución educativa ubicada en el norte de Quito, donde se encuentran niños de tres a doce años. El texto se divide en dos grandes apartados, el primero abarca el marco del aprendizaje en contextos de interculturalidad, los condicionantes externos a las instituciones educativas, y el segundo se dirige a la interculturalidad en el espacio educativo, donde se examina lo que sucede en la escuela y el aula de clases.

El primer capítulo inicia con la distinción entre los conceptos de pluri, multi e interculturalidad, y se indica la concepción del concepto de cultura. Luego, pasa a dar cuenta del surgimiento de la interculturalidad en el contexto de Ecuador, como una demanda de los pueblos y nacionalidades indígenas, para luego dar paso al reconocimiento de la educación intercultural bilingüe, y que se consolida finalmente como educación intercultural, bajo el marco normativo ecuatoriano que reconoce la ciudadanía universal y la libre movilidad, y las dinámicas de migración que ya no son solamente internas sino que se generan desde varios países hacia el Ecuador. Para esto, se realiza la caracterización de la población de niños inmigrantes en edad escolar y su proceso de adaptación y articulación al sistema educativo ecuatoriano. El capítulo acaba resaltando el esfuerzo realizado por el Estado ecuatoriano para trabajar la interculturalidad en la educación.

En la segunda parte, se examina la escuela como un espacio que posibilita la interculturalidad activa. Específicamente, se resaltan el juego y la mediación pedagógica docente como formas facilitadoras de la interculturalidad. Finalmente, cierra el trabajo con la discusión entre el currículo y la práctica de la interculturalidad en el aula, señalando que en cierta medida los docentes sienten que el primero restringe, a través de la imposición de una carga burocrática, su espacio para el trabajo y de su práctica didáctica intercultural.

Dentro de los aspectos metodológicos, se realizó un recorte para trabajar con niños entre cinco y seis años. Se tomaron como eje de análisis teórico el paradigma constructivista, la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, y la teoría crítica. Se optó por una metodología cualitativa, a través del uso de la etnografía educativa, como medio de examinar la interculturalidad en el aula, para identificar los elementos que hacen parte del proceso de interrelación, aprendizaje y comunicación entre quienes estando en el mismo espacio tienen tradiciones, historias y elementos simbólicos distintos; pero construyen conocimientos nuevos, más allá de las diferencias.

La investigación concluye que la interculturalidad tiene que ver con las múltiples formas de ser y sentir de las diversas culturales, por esto se manifiesta como práctica en el relacionamiento, la comunicación, los sentires y afectos, y en el respeto a la diferencia. La política de movimiento sin fronteras en Ecuador implica un aula que clase que responda a este mismo principio, tanto desde acciones políticas para la inclusión educativa de niños migrantes como de acciones en las escuelas, tales como el juego y las estrategias didácticas desarrolladas por docentes para la inserción de niños no ecuatorianos, como se evidencia en el trabajo de esta investigadora. Esto requiere la acción de construcción conjunta por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Aunque el abordaje de la interculturalidad en el sistema educativo ecuatoriano inició con el bilingüismo, las dinámicas actuales requieren que todos los modelos educativos sean interculturales para asegurar la inclusión de los niños migrantes, ante la evidente existencia de un mundo irreversiblemente cultural.

Pregunta orientadora

¿Qué estrategias pedagógicas, generadas por el docente, permiten acoger a niños de orígenes diversos en el aula?

¿Cómo se expresa la interculturalidad más allá de su enunciación y el trabajo por reconocer la diversidad?

¿Cuál es el trabajo y el rol del docente en tiempos de fronteras abiertas?

¿Quiénes son y cómo actúan los niños migrantes en edad escolar?

El objetivo del texto

Analizar las nuevas dinámicas que están generando los docentes en el Ecuador que permiten la inclusión de estrategias en el microcurrículo, para la inserción de los niños de otros orígenes en el aula y en la escuela, en el marco de los dos principios descritos en la política pública del país en materia migratoria: la ciudadanía universal y la libre movilidad.

Tesis principal del texto

La interculturalidad en el ambiente educativo es una práctica de convivencia cotidiana, que no implica el reconocimiento del otro, sino la convivencia con ese otro, compartiendo conocimientos, experiencias, formas de vida, comunicación, emociones, etc.

El juego y la mediación, por parte del docente, son los pilares fundamentales para la convivencia armónica de niños de orígenes diversos.

La escuela de hoy debe tener como eje de trabajo la pedagogía constructivista a modo de método de aprendizaje.

El gobierno ecuatoriano ha realizado grandes esfuerzos por trabajar la interculturalidad en la educación.

Argumentación del texto a favor de la tesis

Desde la Constitución Política de 2008, Ecuador se asumió como un territorio intercultural y plurinacional. Esto tuvo como consecuencia que se fortaleciera el proceso que se había venido desarrollando respecto a la educación intercultural, que tenía como enfoque el bilingüismo para pueblos y nacionalidades originarios, con la connotación que este enfoque no garantizaba un pleno ejercicio de interculturalidad puesto que solamente buscaba la divulgación de conocimientos occidentales a través de los recursos lingüísticos de estos pueblos y nacionalidades. Para Armijos, es importante que se analice y/o se piense en la producción de conocimientos propios de los pueblos y nacionalidades (Armijos, 2021, p. 40).

Adicionalmente, el panorama también se ha visto influenciado por la introducción de dos principios globales fundamentales: la libre movilidad y la ciudadanía universal. Esto ha implicado repensar la interculturalidad como un concepto más amplio, que ya no solamente incluye a los pueblos propios del Ecuador, sino a las personas de diferentes nacionalidades, culturas y pueblos presentes en el país y el mundo. Especialmente, a la población migrante.

Según Benavides y Chávez (2014), Ecuador se caracteriza como un territorio de inmigración, tanto como país de tránsito como de destino, y de recepción de población en condición de protección internacional. Armijos señala cómo han aumentado los flujos de inmigración hacia Ecuador, con un consecuente aumento en la tasa de matriculación de niños entre 5 y 14 años en el país. Por tanto, se debe considerar a los niños en edad escolar, que tienen que adaptarse a un nuevo sistema educativo y a un nuevo proceso sociocultural. El reto que tienen los docentes está en garantizar la adaptación e inserción de los niños extranjeros al sistema educativo ecuatoriano.

Los niños, sean migrantes o no, desconocen conceptos como el racismo, la diferencia y la desigualdad, esto les permiten ser perfectos practicantes de la alteridad. La investigación encontró que la característica fundamental de los niños migrantes en edad escolar es su capacidad de ser sujetos interculturales capaces de adaptarse al cambio, sin que esto implique dejar de lado la timidez e inocencia que hacen parte de la esencia de ser niños (Armijos, 2021).

Los docentes son creadores de estrategias de integración, que son generadas en el día a día en la práctica de convivencia con niños migrantes, para establecer ambientes cultural y socialmente idóneos para los niños, donde no se genere una diferenciación entre los propios y “los otros”. Estas no responden a estrategias formuladas por manuales o textos escolares. El rol de los docentes interculturales es enseñar a todos los niños, sin importar su lugar de procedencia, a cómo discernir entre la información que le puede servir o no, en la construcción de su conocimiento, es decir, a enriquecer las habilidades, destrezas, aptitudes de cada niño en particular, reconociendo sus necesidades, para desarrollar su creatividad y potencial.

El docente debe ser un mediador y facilitador para la adquisición de conocimientos, a partir de los conocimientos previos del estudiante. Sin embargo, este proceso no ha sido fácil para los docentes, quienes están en el doble papel de marcar el paso de una escuela cerrada a una abierta, mientras que deben responder con las obligaciones e imposiciones curriculares y burocráticas del sistema educativo. También implica un compromiso hacia los docentes, en apoyo a capacitación y motivación, para que estén a la vanguardia y sean coparticipes de los procesos de transformación de los estudiantes.

En el desarrollo de esta investigación, la autora identificó, a partir de un trabajo colaborativo con docentes parte de la investigación, las características del docente que trabaja con grupos interculturales, entre las que se pueden señalar:

- Creatividad para promover la práctica del descubrimiento y situaciones que lleven al estudiante al aprendizaje.
- Crean ambientes de respeto, en una relación horizontal.
- Interviene de forma indirecta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Promueven la generación de conocimientos significativos.
- Son mediadores, reflexivos, emotivos, tolerantes, comunicativos y sensibles ante las necesidades de los alumnos.
- Desarrollan procesos de evaluación integrales.

El juego espontáneo posibilita la comprensión de la alteridad, el respeto al otro y la interacción con ese otro, además de propiciar prácticas como la comunicación, la interacción, la kinestésica, que son una expresión de la interculturalidad. El juego espontáneo permite entender el espacio escolar como un escenario para observar las relaciones entre diferentes, donde se desarrolla la interculturalidad. Armijos (2021) sostiene que, a través del juego en compañía, se produce una comunicación entre los

niños, sin importar sus diferencias culturales, la procedencia o el idioma, donde se incrementan las posibilidades de conocimiento sobre el entorno y los otros. Por ejemplo, los juegos tradicionales pueden ser elementos compartidos por niños, ya que suelen ser los mismos en la mayor parte de los países, por eso son utilizados por los docentes para que la interculturalidad se viva en las escuelas. Para Armijos, “la institución educativa debe ser un espacio de juego por excelencia” (Armijos, 2021, p. 59).

La investigadora hace un llamado especial a que en la escuela de hoy se tenga como eje de trabajo la pedagogía constructivista, a modo de método de aprendizaje, que puede aportar al desarrollo de una escuela más incluyente y libre. De esta forma, se reconoce al estudiante como eje transformador y creador de su propio conocimiento, lo que hace que su aprendizaje sea más significativo, apoyado y mediado por el docente. De igual forma, señala que la educación intercultural en la actualidad debe ser sensible tanto a las nuevas dinámicas de aprendizaje como a las tendencias educativas, que se base en la formación del ser humano integral, como un ser reflexivo abierto a las tendencias y cambios globales.

Finalmente, Armijos (2021) propone que el currículo educativo en Ecuador debe corresponder con los nuevos contextos de inmigraciones que se dan en el país, teniendo como base que la educación en el país debe ser intercultural.

Conclusión personal que suscita el texto

El abordaje de la interculturalidad en las aulas educativas es de vital importancia para América Latina en la actualidad. Además de ser una forma de garantizar el reconocimiento de la riqueza cultural propia de cada uno de los países que la conforman, las actuales dinámicas de la región han visibilizado que las fronteras entre los países son cada vez más permeables, y el relacionamiento de estudiantes de diversos orígenes étnicos y geográficos incrementa día a día. De esto se deriva que los retos que enfrentan las instituciones educativas y los docentes, frente al derecho de garantizar una educación de calidad, el desarrollo personal, la convivencia pacífica y la justicia social para todos los estudiantes, que deben ser abordados tanto desde las políticas públicas y educativas, como al interior de las escuelas en el desarrollo de los currículos y las innovaciones pedagógicas que hagan de la interculturalidad, más que un discurso, una práctica.

La investigación desarrollada por Armijos aporta elementos para el desarrollo de la interculturalidad en las aulas educativas, a través del análisis de diferentes estrategias, en el caso específico, el juego y la mediación docente. Es importante

el llamado que hace la autora para la promoción de la interculturalidad como práctica dentro de las instituciones educativas, más allá de lo que se hace desde las políticas públicas, especialmente a través del uso de una pedagogía con tendencia constructivista, que como se evidencia en la investigación, permite la inclusión de niños inmigrantes al sistema educativo ecuatoriano.

Referencias

Armijos Robles, A. R. (2021). *Interculturalidad: un desafío pedagógico*. Universidad Andina Simón Bolívar. <http://hdl.handle.net/10644/8496>

Asamblea Nacional Constituyente de Ecuador. (2008, 20 de octubre). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial n.º 449 <https://bit.ly/3M4oFCp>

Benavides Llerena, G. y Chávez Núñez, G. (2014). Migraciones y Derechos Humanos. El caso de la Comunidad Andina (CAN). *Revista Científica General José María Córdova*, 12(14), 75-93. <https://doi.org/10.21830/19006586.57>