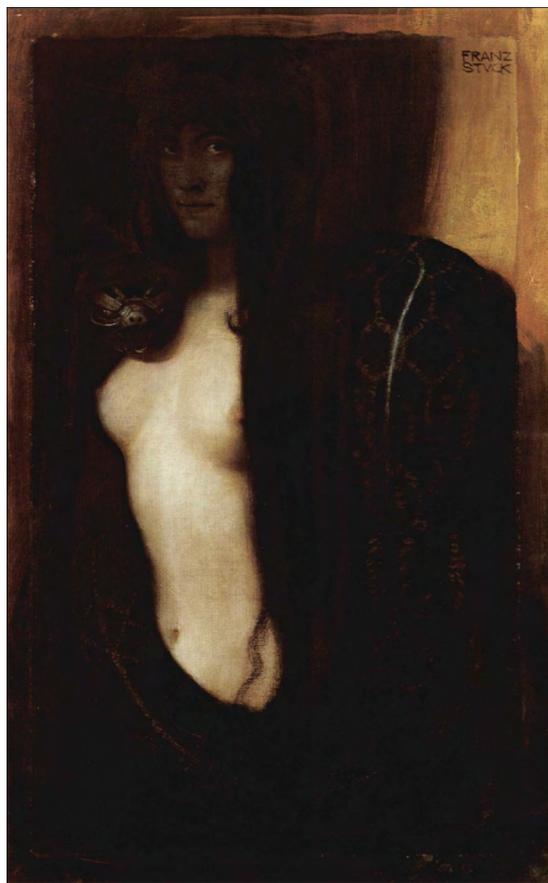


Ciencias Sociales y Educación

12 (24)



Ciencias Sociales y Educación	12(24)	Julio-Diciembre	2023	ISSN (en línea): 2590-7344 ISSN (impreso): 2256-5000
----------------------------------	--------	-----------------	------	---



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



Ciencias Sociales y Educación

12(24), Julio-diciembre de 2023



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



Ciencias Sociales y Educación

Volumen 12, No. 24 julio-diciembre 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

La revista está registrada en las siguientes bases de datos y redes:



Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín

Periodicidad semestral

Juan Alejandro Hernández Hernández

Presidente Honorable Consiliatura

Néstor Raúl Posada Arboleda

Rector

Coordinador Editorial

Ricardo Gil Barrera

Corrección de estilo

Lunara Ediciones

Editor

Hilderman Cardona-Rodas

Asistente editorial

Sebastián Suaza Palacio

Ilustración de la portada

Título: Die Sünde (El pecado)

Autor: Franz von Stuck

Técnica: Óleo sobre lienzo

Año: 1893

Localización: Museo Neue Pinakothek, Múnich, Alemania

Diseño y diagramación

Leonardo Sánchez

Tarifa postal reducida Apostal No. 14

Canje: Biblioteca de Facultades "Eduardo Fernández Botero", Universidad de Medellín, carrera 87 No. 30-65, Belén Los Alpes

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, Santiago, Chile. 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. paulchamberscolombia@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. jalflorezlopez@gmail.com

Dr. Frida Gorbach Rudoy. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México. frida.gorbach@gmail.com

Dra. Elsa Muñiz García. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México. elsa_muniz@yahoo.com.mx

Dr. Enrique Pastor Seller. 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

Dr. 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. frunezbecerra@gmail.com

Dra. Ileana Dieguez Caballero. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalca, México. insular5@yahoo.com

Dr. Luis Alfonso Paláu-Castaño. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. lpalau@gmail.com

Dr. John Fernando Restrepo Tamayo. Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. jfrestrepo@udemedellin.edu.co

Dr. Renzo Ramirez Bacca. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. r Ramirez@unal.edu.co

Evaluadores del número

Dra. Anna María Fernández Poncela. Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, México. fpam1721@correo.xoc.uam.mx

Dra. Bárbara Maricely Fierro Chong. Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba. humanisticas2013@gmail.com

Dr. Alberto José Briz Clariget. Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay. mbriz@ucu.edu.uy

Dra. Olga Lucía Hoyos De Los Ríos. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. ohoyos@uninorte.edu.co

Dr. Adolfo Alejandro Díaz Pérez. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, Nicaragua. adolfoalejandro73@gmail.com

Dr. Alberto Ortiz. Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México. albor2002@gmail.com

Dr. Cristopher Yáñez Urbina. Universidad de Santiago de Chile, Chile. cristopher.urbina@usach.cl

Dr. Gerardo Benjamín Tonatiuh Villanueva Orozco. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. tonatiuhv@hotmail.com

Dr. José Rovira Collado. Universidad de Alicante, San Vicente del Raspeig, España. jrovira.collado@ua.es

Dr. José Domingo Dueñas Lorente. Universidad de Zaragoza, España. jduenas@unizar.es

Dr. Julio César Orozco Alvarado. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, Nicaragua. jorozcoa@hotmail.com

Dr. José Manuel Jurado-Almonte. Universidad de Huelva, Huelva, España. jurado@uhu.es

Dr. Pedro Wolfgang Velasco-Matus. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. velasco.matus@gmail.com

Mag. Karen Vanesa Marriner Castro. Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia. karen.marriner@uexternado.edu.co

Mag. Lina Marcela Estrada Jaramillo. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. lina.estrada@upb.edu.co

Mag. María Constanza Massano. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. mcmassano@gmail.com

Mag. María Gimena Funes. Dirección de Niñez, Santa Rosa, La Pampa, Argentina. gimenafunes@yahoo.com.ar

Mag. Paola Rocío Bustos Benitez. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia. paolar.bustos@konradlorenz.edu.co

Mag. Paula Samantha Vizio. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. pvizio1976@gmail.com

Mag. Roberto Yvan Castillo Dieguez. Universidad Autónoma de Querétaro, Campus Cerro de las Campanas, México. rycastillo88@gmail.com

Mag. Héctor Alberto Botello Peñaloza. Washington State University, Pullman, Estados Unidos. hector.botello@wsu.edu

Esp. Patricia Talani Zuvela. Universidad Nacional del Comahue, Río Negro, Argentina. patriciatalani2014@gmail.com

Esp. William Alberto Pirela Espina. Universidad Yacambú, Estado Lara, Venezuela. williampirela@gmail.com

Dip. Iolanda Montero Plaza. Serveis Territorials d'Educació a Lleida, Lleida, España. ymontero@xtec.cat

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.



Título: Dissonanz (Disonancia)

Autor: Franz von Stuck

Técnica: Óleo sobre lienzo

Año: 1910

Localización: Museum Villa Stuck, Munich (Alemania)

Contenido

Editorial	7
• Hilderman Cardona-Rodas	
Editorial (<i>English</i>)	13
Editorial (<i>Português</i>)	19
ARTÍCULOS	
Los mitos mexicanos en la literatura de los libros de texto	29
• Mayra Margarito Gaspar	
¿Están satisfechos los alumnos españoles con su vida? Estudio comparativo con adolescentes de diferentes países	50
• Joan Tahull Fort	
Características de actuaciones judiciales en abuso sexual infantil	66
• Ana María Martorella	
Una mirada al desarrollo de las ciencias sociales en bachillerato a través del aprendizaje basado en proyectos mediado por las TIC	106
• John Alexander Jaramillo Atehortúa	
La gestión crediticia diferenciada en género para la cadena de valor del maíz en Ecuador	124
• Iván Alberto Analuisa-Aroca	
Estrategia gubernamental y políticas públicas para el desarrollo local en el municipio Camajuaní, Cuba	143
• Carlos Alberto Hernández Medina, Roberto Garcés González, José Manuel Perdomo Vázquez, Magdalys Alibet Carrasco Fuentes	
Enamorarse en clave robótica. Primeros materiales para pensar el amor humano-máquina	165
• Valeria Radrigán	
Inclusión educativa: fondos de conocimiento e identidad en experiencias de lectura literaria escolar	183
• Ricardo Sánchez Lara	
El conflicto escolar: una perspectiva desde la teoría de las emociones de Martha Nussbaum	202
• Andrés Roberto Cardona	
La conducta infiel: vivencias de mujeres	231
• Sebastián Galvis Arcila	
TRADUCCIONES	
El acontecimiento Antropoceno. Segunda Parte. Hablar por la tierra, guiar la humanidad. Hacer añicos el gran relato geocrático del Antropoceno	257
• Christophe Bonneuil y Jean-Baptiste Fressoz	
Elogio del desecho	332
• François Dagognet	
“El hombre jamás puede ser un animal”	344
• Étienne Bimbenet, Adil Podhajcer, Malena Oneglia	

DOSSIER TRADUCCIONES - UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Estudios en traducción jurada y jurídica en el continuum de la reexpresión en español.....	363
• Juan Felipe Zuluaga Molina	
Investigación en traducción jurídica: un marco multiperspectivo y de métodos mixtos para la traducción jurídica.....	370
• Łucja Biel, Steven David Leiva González	
La traducción de textos jurídicos: perspectivas interlingüísticas e intralingüísticas.....	389
• Maurizio Gotti, Susana Herrera Marulanda, Yurany Romaña Santamaría	
Comparación del nivel de satisfacción de los traductores independientes vs. asalariados de lengua irlandesa.....	409
• Joss Moorkens, Kelly Bermúdez López, Julián Domínguez Bustamante, Diana Catalina Rodas Tamayo	

RESEÑAS Y ENTREVISTAS

Reseña del libro <i>Imagen y difunto: fotografía y representación de la muerte en Medellín, 1880-1930</i> de Jessica Alejandra Neva Oviedo (2022).....	443
• Maribel Tabares Arboleda	
Reseña del libro <i>Rebelarse Vende. El negocio de la contracultura</i> de Joseph Heath y Andrew Potter (2005).....	448
• Laura Vanessa Macías Vásquez	
Reseña del libro <i>Aclaraciones, cinco entrevistas con Bruno Latour</i> de Michel Serres (2023).....	453
• Carlos Augusto Osorio Marulanda	
Reseña del libro <i>Diversidade, cultura e educação: Olhares cruzados</i> de Neusa María M. Gusmão (2003).....	457
• German Andrés Santofimio Rojas	
Reseña del libro <i>Detritus, Detritus, desechos, lo abyecto</i> de François Dagognet (2023). Obsesión por el brillo y la higiene.....	461
• Rodrigo Pérez Gil	
Pautas para los autores.....	467

Ciencias Sociales y Educación	12 (24)	Julio-Diciembre	2023	ISSN (en línea): 2590-7344 ISSN (impreso): 2256-5000
-------------------------------	---------	-----------------	------	---

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a1>

La revista *Ciencias Sociales y Educación* llega a su final en el número 24 en su versión habitual después de trece años de existencia creativa. Este fin es un comienzo bajo otras condiciones y una apuesta editorial que suprime algunas de sus secciones: editorial, propuesta gráfica, traducciones, reseñas y entrevistas, publicando solo artículos resultado de investigación. Agradezco a todas las personas que participaron como autores, evaluadores o formaron parte del comité científico y editorial durante todos estos años de trabajo en comunidad pedagógica. Quiero hacer un reconocimiento especial a la labor realizada durante los últimos cuatro años por el asistente editorial Sebastián Suaza Palacio, quien llevó a cabo una labor abrumadora a pesar de las circunstancias y dificultades, un verdadero escudero de un programa editorial quijotesco, que debe ser valorado en estos términos, en los despliegues posibles de lo que puede hacer una revista en tiempos de la ilusión líquida de resistencias creativas editoriales. Gilles Deleuze, en su diálogo con Claire Parnet (2013) planteaba, siguiendo una línea de fuga que se materializa en el *outsider* o anómalo como frontera en la experiencia límite del escribir ante otros lugares posibles de enunciación, algo que la revista *Ciencias Sociales y Educación* puso en obra en sus 24 números. Así,

Hay devenires-animales en la escritura que no consisten en hablar del perro o del gato de cada uno, sino que consiste más bien en un *encuentro* entre dos reinos, un cortocircuito, una captura de código en la que cada uno se desterritorializa. *Al escribir se proporciona escritura a los que no la tienen, y éstos a su vez proporcionan a la escritura un devenir sin el cual no existiría*, sin el cual sería pura redundancia al servicio de los poderes establecidos. (Deleuze y Parnet, 2013, p. 53)

La revista ha sido, con la idea de que siga siendo, ese espacio del *encuentro* entre varios reinos en el devenir de la escritura como *conjunción*. Por ello, los 23 números publicados y este último que aquí se presenta, han correspondido a la línea de fuga en apertura de un discurso minoritario que evoca “sombras que eran reliquias de pasados felices” (Pessoa, 2013, p. 515) ante nuevas formas que proyectará la revista.

El número 24 de la revista *Ciencias Sociales y Educación* presenta a la comunidad académica diez artículos resultados de procesos de investigación, seis traducciones y cinco reseñas de libros, cada uno de los cuales ha pasado por un riguroso proceso de evaluación y edición para garantizar su puesta en circulación. Este número se acompaña en su propuesta gráfica de cinco obras del pintor alemán Franz von Stuck (1863-1928), quien con sus intensidades alegóricas representó la perversidad de la condición humana en la seducción de sus formas, que tuvo su máxima expresión en sus *femmes fatales*.

El apartado de artículos resultados de procesos de investigación comienza con el de la profesora de la Universidad de Guadalajara Mayra Margarito Gaspar, quien explora el potencial pedagógico de los mitos mexicanos como materiales educativos para el estudio crítico de la identidad nacional, integrada por símbolos e imágenes, en la escuela primaria. Continúa el texto del profesor de la Universidad de Lleida (España) Joan Tahull Fort, quien estudia la influencia del entorno escolar en la vida de los estudiantes españoles, teniendo como punto de partida un informe publicado en 2018 por el *Programme for International Student Assessment* (PISA). Prosigue el texto de la profesora de la Universidad de Salamanca (Argentina) Ana María Martorella, donde se analiza el abuso sexual infantil en Argentina desde la perspectiva de las acciones judiciales, teniendo como punto de inflexión crítica el uso de la Cámara Gesell para evitar la revictimización de los niños y niñas víctimas de abuso sexual. Continúa el artículo del profesor de la Universidad Internacional de la Rioja (España) John Alexander Jaramillo Atehortúa, donde se desarrolla una mirada de la enseñanza de las ciencias sociales a través del aprendizaje basado en proyectos mediado por las TIC desde las condiciones materiales de la escuela y el entorno vivencial de cada estudiante. El quinto artículo que aparece en esta sección de la revista lo constituye el de Iván Alberto Analuisa Aroca, profesor de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Manabí, quien analiza y diferencia el impacto del género en el financiamiento público y primado del sector maicero en Ecuador, mostrando cómo las diferencias de género y el financiamiento de los diferentes actores tienen el potencial de generar cambios en el empoderamiento de la cadena de valor.

El Centro Universitario Municipal (CUM) Camajuaní y la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV) de Cuba tienen su presencia en este número de la revista con el artículo de los profesores Carlos Alberto Hernández Medina, Roberto Garcés González, José Manuel Perdomo Vázquez y Magdalys Alibet Carrasco Fuentes. Estos presentan los resultados de una investigación que centró su mirada en el diseño de una estrategia gubernamental y de política pública para la gestión en el municipio cubano de Camajuaní, basado en la integración de los actores locales desde el desarrollo sostenible y la gestión del conocimiento.

El siguiente artículo corresponde a la profesora Valeria Radrigán de la Universidad Finis Terrae (Chile). Para ella, resulta crucial preguntarse por las formas simbólicas en clave robótica del fenómeno del amor-máquina, analizando un campo de computación afectiva llamado *Lovotics*. Este análisis busca poner en discusión académica los placeres tecnosexuales que caracterizan a los procesos de subjetivación maquínica del deseo y la intersubjetividad en el mundo contemporáneo.

Prosigue el artículo de Ricardo Sánchez Lara, profesor de la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile), donde se desarrolla una pregunta por los entramados de inclusión y exclusión que se enquistan en el contexto escolar chileno. Con ello, se destaca la importancia de los acontecimientos extraescolares en la experiencia de la lectura literaria escolar.

El apartado de artículos de este número de la revista concluye con los textos de Andrés Roberto Cardona, profesor de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez (Colombia). En este artículo, se plantea que la teoría de las emociones desarrollada por la filósofa norteamericana Martha Nussbaum podría ser útil para encarar el fenómeno del conflicto escolar en una institución educativa pública en la ciudad de Medellín. Finalmente, ofrecemos el artículo de Sebastián Galvis Arcila, profesor de la Corporación Universitaria Minuto de Dios de Pereira (Colombia). Este análisis se basa en 16 entrevistas en profundidad a mujeres entre 20 y 40 años y aborda la experiencia de la infidelidad como una práctica de sociabilidad afectiva líquida propia de la sociedad contemporánea.

La sección de traducciones está integrada por seis textos, tres de los cuales hacen parte del cierre de la serie de contribuciones del pregrado en Traducción inglés-francés-español de la Universidad de Antioquia (Colombia), que tuvo su comienzo en el número anterior de la revista. En esta sinfonía de despedida que marca el ritmo del desenlace de la revista y el comienzo de otra, quiero agradecer a las personas que apoyaron esta sección, con especial reconocimiento a Luis Alfonso Palau Castaño, profesor emérito de la Universidad Nacional de Colombia, quien contribuyó con sus traducciones desde el comienzo de la revista, y a Rodrigo Zapata Cano, profesor de la Universidad de Antioquia, quien además de sus traducciones también contribuyó en el apartado de reseñas y entrevistas en muchos de los 24 números de la publicación de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín. Unido a este reconocimiento, evoco también a Juan Felipe Zuluaga Molina, profesor de la Universidad de Antioquia, quien motivó la participación de sus estudiantes de traducción de la mencionada universidad para publicar sus trabajos en las revistas 23 y 24.

De esta forma, las traducciones comienzan con fragmentos de la segunda parte del libro de Christophe Bonneuil y Jean-Baptiste Fressoz llamado *L'Événement Anthropocène. La Terre, l'histoire et nous*, según la traducción que preparó Luis Alfonso Palau Castaño para la revista. En este texto se estudia con cuidado lo que ha sido denominado *Antropoceno* o *Capitaloceno*, analizando las implicaciones medioambientales de la huella de la humanidad sobre el planeta, una huella de un parásito bípedo, como lo ha denominado Carl Zimmer (2016). Llevar a objeto de reflexión filosófica un tema es configurar una red de observación semántica que le dé vida en tanto concepto.

En este sentido, la traducción del profesor Luis Alfonso Palau Castaño del texto de François Dagognet sobre el elogio al desecho permite examinar cómo la filosofía se interna hoy en una *objetología* al resemantizar lo abyecto, el detritus o el desecho, que tiene su expresión como campo de comprensión a la *tecnodiversidad* y la *cosmotécnica*, de la mano del filósofo chino Yuk Hiu (2022). La última traducción de esta parte la constituye la que prepararon Adil Podhajcer y Malena Oneglia, profesoras de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Rosario de Argentina, sobre un texto de Étienne Bimbenet llamado “El hombre jamás puede ser un animal”. Desde la perspectiva fenomenológica merleau-pontiana de la percepción y su ontología de lo sensible, se pone en obra una reflexión sobre la condición simbólica y parlante de lo humano desde la encarnación de sus motivaciones.

Las tres últimas traducciones corresponden al dossier que preparó el profesor Juan Felipe Zuluaga Molina con sus estudiantes de traducción de la Universidad de Antioquia. Él hace una presentación de la participación del pregrado de traducción en la apuesta pedagógica y de circulación del conocimiento de esta parte de la revista *Ciencias Sociales y Educación* en sus números 23 y 24. Así, tenemos la traducción de Steven David Leiva González y Mariana Hincapié Rendón del texto del profesor de la Universidad de Varsovia (Polonia) Łucja Biel, llamado “Investigación en traducción jurídica: un marco multiperspectivo y de métodos mixtos para la traducción jurídica”. Continúa la traducción de Susana Herrera Marulanda y Yurany Romaña Santamaría del texto “La traducción de textos jurídicos: perspectivas interlingüísticas e intralingüísticas” del profesor de la Universidad de Bérgamo (Italia) Maurizio Gotti. Para finalizar, la traducción del texto de Joss Moorkens, profesor de la Dublin City University (Irlanda), denominado “Comparación del nivel de satisfacción de los traductores independientes vs. asalariados de lengua irlandesa”. Agradecemos a cada uno de los estudiantes de traducción de la Universidad de Antioquia por haber participado en los dos últimos números de la revista.

En la parte final de la revista, se presentan a la comunidad académica cinco reseñas, cuyo propósito, como siempre lo ha sido, es promover la lectura de material bibliográfico fundamental para comprender el desarrollo de los estudios en el campo de las ciencias sociales y humanas, así como sus debates, en el panorama intelectual contemporáneo.

La primera reseña aborda el libro de la profesora de la Universidad del Rosario (Colombia), Jessica Alejandra Neva Oviedo *Imagen y difunto: fotografía y representación de la muerte en Medellín, 1880-1930*, provocación a la lectura realizada por Maribel Tabares Arboleda, investigadora independiente sobre la historia de la fotografía en Colombia. La segunda reseña se centra en el libro

de Joseph Heath y Andrew Potter *Rebelarse Vende. El negocio de la contracultura* de Joseph Heath y Andrew Potter, preparado por la historiadora independiente Laura Vanessa Macías Vásquez. La tercera reseña, preparada por el profesor de la Universidad del Valle (Colombia) Carlos Augusto Osorio Marulanda, aborda el libro *Aclaraciones, cinco entrevistas con Bruno Latour* de Michel Serres. Presentamos, igualmente la reseña de Germán Andrés Santofimio Rojas, profesor de la Universidad del Tolima (Colombia), sobre el libro *Diversidade, cultura e educação: Olhares cruzados* de Neusa Maria M. Gusmão. Para finalizar, ofrecemos la reseña del libro *Detritus, Detritus, desechos, lo abyecto* de François Dagognet, compuesta por Rodrigo Pérez Gil, investigador independiente. Es relevante destacar que dos de estas reseñas están vinculadas al proyecto editorial "Piedra Rosetta"¹, que incluye los libros de Michel Serres y François Dagognet. Este programa editorial representa una resistencia creativa para mantener distancia ante la redundancia que impera en los espacios editoriales ligados a los poderes dominantes, publicando libros de filosofía francesa en español mediante un proceso de traducción y edición rigurosa, títulos que han reverberado en muchas de las traducciones publicadas en la revista *Ciencias Sociales y Educación* desde 2011. Esperamos una larga vida para este proyecto editorial.

Asimismo, se espera que lo que sigue, en lo que puede lograr una revista en tiempos actuales, para la publicación de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín, sean aires venturosos en la capacidad de agencia que una revista científica podría proyectar en el devenir de sus apuestas.

Hilderman Cardona-Rodas

Referencias

- Deleuze, G. y Parnet, C. (2013). *Diálogos*. Pre-Textos.
- Hiu, Y. (2019). *Recursivity and Contingency*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Hiu, Y. (2022). *Recursividad y contingencia*. Caja Negra Editora.
- Pessoa, F. (2013). *El libro del desasosiego, compuesto por Bernardo Soares, ayudante de tenedor de libros en la ciudad de Lisboa*. Acantilado.
- Zimmer, C. (2016). *Parásitos. El extraño mundo de las criaturas más peligrosas de la naturaleza*. Caspitna Swing.

¹ Puede consultarse la propuesta editorial de Piedra Rosetta en el siguiente enlace: <https://www.piedrarosetta.co/>, la cual lidera Luis Alfonso Palau Castaño.

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a1>

The journal *Ciencias Sociales y Educación* comes to an end at its 24th issue in its usual version after thirteen years of creative existence. This end is a beginning under other conditions and an editorial commitment that suppresses some of its sections: editorial, graphic proposal, translations, reviews, and interviews, publishing only articles resulting from research. I thank all of those who participated as authors, evaluators or were part of the scientific and editorial committee during all these years of work in the pedagogical community. I would like to give special recognition to the work done over the last four years by the editorial assistant Sebastián Suaza Palacio, who carried out an overwhelming work despite the circumstances and difficulties, a true squire of a quixotic editorial program, which must be valued in these terms, in the possible deployments of what a journal can do in times of the liquid illusion of creative editorial resistance. Gilles Deleuze, in his dialogue with Claire Parnet (1987) proposed, following a line of flight that materializes in the *outsider* or anomaly as a frontier in the limit experience of writing in the face of other possible places of enunciation, something that the journal *Ciencias Sociales y Educación* put into practice in its 24 issues. As,

There are animal-becomings in literature which do not consist in talking of one's dog or cat. It is rather an encounter between two reigns, a short-circuit, the picking-up of a code where each is deterritorialized. In writing one always gives writing to those who do not have it, but the latter give writing a becoming without which it would not exist, without which it would be pure redundancy in the service of the powers that be. (Deleuze & Parnet, 1987, p. 44)

The journal has been, with the idea that it continues to be, that space of *encounter* between various reigns in the evolution of writing as a *conjunction*. For this reason, the 23 issues published, and this last one presented here, have corresponded to the line of flight in the opening of a minority discourse that evokes "shadows that were relics of happy yesteryears" (Pessoa, 2013, p. 515) in the face of new forms that the journal will project.

Issue 24 of the journal *Ciencias Sociales y Educación* presents to the academic community ten articles resulting from research processes, six translations and five book reviews, each of which has gone through a rigorous evaluation and editing process to ensure its release. This issue is accompanied by the graphic proposal of five works by the German painter Franz von Stuck (1863-1928), who with his allegorical intensities represented the perversity of the human condition in the seduction of its forms, which had its maximum expression in his *femmes fatales*.

The section on articles resulting from research processes begins with Mayra Margarito Gaspar, professor at the University of Guadalajara, who explores the pedagogical potential of Mexican myths as educational materials for the critical study of national identity, made up of symbols and images, in primary school. Followed by Joan Tahull Fort, a professor at the University of Lleida (Spain), who studies the influence of the school environment on the lives of Spanish students, based on a report published in 2018 by the Programme for International Student Assessment (PISA). Then, the article by Ana María Martorella, professor at the University of Salamanca (Argentina), analyzes child sexual abuse in Argentina from the perspective of legal actions, with the use of the Gesell Chamber to prevent the revictimization of children victims of sexual abuse as a critical turning point. The following article is written by John Alexander Jaramillo Atehortúa, professor at the International University of La Rioja (Spain), where he develops a view of the teaching of social sciences through project-based learning mediated by ICT from the material conditions of the school and the experiential environment of each student. The fifth article that appears in this section of the journal is that of Iván Alberto Analuisa Aroca, professor at the Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Manabí Campus, who analyzes and differentiates the impact of gender on public financing and primacy of the maize sector in Ecuador, showing how gender differences and the financing of different actors have the potential to generate changes in the empowerment of the value chain.

The Centro Universitario Municipal Camajuaní and the Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas (UCLV) of Cuba are featured in this issue of the journal with the article by professors Carlos Alberto Hernández Medina, Roberto Garcés González, José Manuel Perdomo Vázquez and Magdalys Alibet Carrasco Fuentes. They present the results of a research that focused on the design of a governmental and public policy strategy for management in the Cuban municipality of Camajuaní, based on the integration of local actors from sustainable development and knowledge management.

The following article is written by professor Valeria Radrigán from the Universidad Finis Terrae (Chile). For her, it is crucial to ask about the symbolic forms in a robotic key of the phenomenon of love-machine, analyzing a field of affective computation called *Lovotics*. This analysis seeks to bring into academic discussion the technosexual pleasures that characterize the processes of machinic subjectivation of desire and intersubjectivity in the contemporary world.

The next article is written by Ricardo Sánchez Lara, professor at the Universidad Católica Silva Henríquez (Chile), where he develops a question about the networks of inclusion and exclusion that are entrenched in the Chilean school

context. This highlights the importance of extracurricular events in the experience of school literary reading.

The articles section of this issue of the journal concludes with a text by Andrés Roberto Cardona, professor at the Joaquín Vallejo Arbeláez Educational Institution (Colombia). In this article, it is proposed that the theory of emotions developed by the North American philosopher Martha Nussbaum could be useful to address the phenomenon of school conflict in a public educational institution in the city of Medellín. Finally, we present the article by Sebastián Galvis Arcila, professor at the Minuto de Dios University Corporation in Pereira (Colombia). This analysis is based on 16 in-depth interviews with women between 20 and 40 years of age and addresses the experience of infidelity as a practice of liquid affective sociability typical of contemporary society.

The translation section is made up of six texts, three of which are part of the closing of the series of contributions by the undergraduate students in English-French-Spanish Translation at the University of Antioquia (Colombia), which began in the previous issue of the journal. In this farewell symphony that marks the rhythm of the end of the magazine and the beginning of another, I want to thank those who supported this section, with special recognition to Luis Alfonso Palau Castaño, professor emeritus of the National University of Colombia, who contributed with his translations since the beginning of the journal, and to Rodrigo Zapata Cano, professor at the University of Antioquia, who in addition to his translations also contributed to the reviews and interviews section in many of the 24 issues of the publication of the Faculty of Social and Human Sciences of the University of Medellín. In addition to this recognition, I would also like to mention Juan Felipe Zuluaga Molina, a professor at the University of Antioquia, who encouraged the participation of his translation students from the aforementioned university to publish their work in the 23rd and 24th issues of this journal.

In this way, the translations begin with excerpts from the second part of the book by Christophe Bonneuil and Jean-Baptiste Fressoz, entitled *L'Événement Anthropocène: La Terre, l'Histoire et nous*, according to the translation prepared by Luis Alfonso Palau Castaño for the journal. In this text, what has been called *the Anthropocene* or *Capitalocene* is carefully studied, analyzing the environmental implications of humanity's footprint on the planet, a footprint of a bipedal parasite, as Carl Zimmer (2016) has called it. To bring a theme to the object of philosophical reflection is to configure a network of semantic observation that gives it life as a concept.

In this sense, professor Luis Alfonso Palau Castaño's translation of François Dagognet's text on the praise of waste allows us to examine how philosophy

today enters into an *objectology* by re-semanticizing the abject, the detritus or the waste, which has its expression as a field of understanding of *technodiversity* and *cosmotechnics*, by the Chinese philosopher Yuk Hiu (2019). The last translation of this section is the one prepared by Adil Podhajcer and Malena Oneglia, professors at the University of Buenos Aires and the National University of Rosario in Argentina, of a text by Étienne Bimbenet entitled "Man can never be an animal". From the Merleau-ponian phenomenological perspective of perception and its ontology of the sensible, a reflection on the symbolic and speaking condition of the human is put into practice from the incarnation of its motivations.

The last three translations correspond to the dossier prepared by professor Juan Felipe Zuluaga Molina with his translation students at the University of Antioquia. He presents the participation of undergraduate translators in the pedagogical commitment and circulation of knowledge of this part of the journal *Ciencias Sociales y Educación* in its 23rd and 24th issues. Thus, we have the translation by Steven David Leiva González and Mariana Hincapié Rendón of the text by Łucja Biel, professor at the University of Warsaw (Poland), entitled "Researching Legal Translation: a Multi-perspective and Mixed-method Framework for Legal Translation". Followed by Susana Herrera Marulanda and Yurany Romaña Santamaría's translation of the text "The Translation of Legal Texts: Interlinguistic and Intralinguistic Perspectives" by Maurizio Gotti, professor at the University of Bergamo (Italy). Finally, the translation of the text by Joss Moorkens, professor at Dublin City University (Ireland), entitled "Comparative satisfaction among freelance and directly-employed Irish-language translators". We would like to thank each of the translation students at the University of Antioquia for participating in the last two issues of the journal.

In the final part of the journal, five reviews are presented to the academic community, whose purpose, as it has always been, is to promote the reading of bibliographic material that is fundamental to understanding the development of studies in the field of social and human sciences, as well as their debates, in the contemporary intellectual panorama.

The first review deals with the book by Jessica Alejandra Neva Oviedo, a professor at the Universidad del Rosario (Colombia), *Image and the Deceased: Photography and Representation of Death in Medellín, 1880-1930*, a provocation to reading written by Maribel Tabares Arboleda, an independent researcher on the history of photography in Colombia. The second review focuses on Joseph Heath and Andrew Potter's book *The Rebel Sell: The How The Counter Culture Became Consumer Culture*, prepared by independent historian Laura Vanessa Macías Vásquez. The third review, prepared by Carlos Augusto Osorio

Marulanda, a professor at the Universidad del Valle (Colombia), deals with the book *Aclaraciones, cinco entrevista con Bruno Latour* by Michel Serres. We also present the review by Germán Andrés Santofimio Rojas, professor at the University of Tolima (Colombia), on the book *Diversidade, cultura e educação: Olhares cruzados* by Neusa Maria M. Gusmão. To conclude, we present the review of the book *Detritus, desechos, lo abyecto* by François Dagognet, written by Rodrigo Pérez Gil, independent researcher. It is relevant to note that two of these reviews are linked to the editorial project "Rosetta Stone"¹, which includes the books by Michel Serres and François Dagognet. This editorial program represents a creative resistance to maintain distance from the redundancy that prevails in the editorial spaces linked to the dominant powers, publishing books on French philosophy in Spanish through a rigorous process of translation and editing, works that have reverberated in many of the translations published in the journal *Ciencias Sociales y Educación* since 2011. We look forward to a long life for this publishing project.

Likewise, it is expected that what follows, in what a journal can achieve in current times, for the publication of the Faculty of Social and Human Sciences of the University of Medellín, will be fortunate winds in the capacity of agency that a scientific journal could project in the future of its projects.

Hilderman Cardona-Rhodes

References

- Deleuze, G., & Parnet, C. (1987). *Dialogues*. H. Tomlinson & B. Habberjam (Transl.). Columbia University Press.
- Hiu, Y. (2019). *Recursivity and Contingency*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Pessoa, F. (2013). *The Book of Disquiet, composed by Bernardo Soares, bookkeeper's assistant in the city of Lisbon*. XX
- Zimmer, C. (2016). *Parasite Rex: Inside the Bizarre World of Nature's Most Dangerous Creatures*. XX

¹ The editorial proposal of Rosetta Stone, which is led by Luis Alfonso Palau Castaño, can be consulted at the following link: <https://www.piedrarosetta.co/>.

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a1>

A revista *Ciencias Sociales y Educación* chega ao seu fim na edição 24 de sua versão habitual após 13 anos de existência criativa. Este final é um começo sob outras condições e uma aposta editorial que suprime algumas de suas seções: editorial, proposta gráfica, traduções, resenhas e entrevistas, para publicar somente artigos que sejam fruto de pesquisa. Agradeço a todas as pessoas que participaram como autores, avaliadores ou fizeram parte do comitê científico e editorial durante todos esses anos de trabalho na comunidade pedagógica. Quero deixar um reconhecimento especial ao trabalho realizado durante os últimos quatro anos pelo assistente editorial Sebastián Suaza Palacio, que executou um trabalho extraordinário apesar das circunstâncias e dificuldades, um verdadeiro escudeiro de um programa editorial quixotesco, que deve ser valorizado nesses termos, nos desdobramentos possíveis do que pode ser uma revista em tempos de ilusão líquida de resistências criativas editoriais. Gilles Deleuze, em seu diálogo com Claire Parnet (1998) sugeria, seguindo uma linha de fuga que se materializa no *outsider* ou anômalo como fronteira na experiência limite de escrever diante de outros lugares possíveis de enunciação, algo que a revista *Ciencias Sociales y Educación* apresentou em suas 24 edições. Assim,

Há devires-animais na escritura, que não consistem em falar de seu cachorro ou de seu gato. É, antes, um encontro entre dois reinos, um curto-circuito, uma captura de código onde cada um se desterritorializa. *Ao escrever sempre se dá escritura a quem não tem, mas estes dão a escritura um devir sem o qual ela não existiria, sem o qual ela seria pura redundância a serviço das potências estabelecidas.* (Deleuze & Parnet, 1998, p. 36)

A revista foi, com a ideia de que continue sendo, esse espaço do *encontro* entre vários reinos no devir da escritura como *conjunção*. Por isso, as 23 edições publicadas e esta que aqui apresentamos corresponderam à linha de fuga na abertura de um discurso minoritário que evoca “sombras que eram relíquias de outroras felizes” (Pessoa, 2006, p. 445) diante de novas formas que a revista projetará.

O número 24 da revista *Ciencias Sociales y Educación* apresenta à comunidade acadêmica dez artigos resultantes de processos de pesquisa, seis traduções e cinco resenhas de livros, cada um dos quais passou por um rigoroso processo de avaliação e edição para garantir sua circulação. Este número é acompanhado em sua proposta gráfica de cinco obras do pintor alemão Franz von Stuck (1863-1928) que, com suas intensidades alegóricas, representou a perversidade da condição humana na sedução de suas formas, que teve sua máxima expressão em suas *femmes fatales*.

A seção de artigos resultantes de processos de pesquisa começa com o texto da professora Mayra Margarito Gaspar, da Universidade de Guadalajara, que explora o potencial pedagógico dos mitos mexicanos como materiais educacionais para o estudo crítico da identidade nacional, integrada por símbolos e imagens, na escola primária. Continua com o texto do professor Joan Tahull Fort, da Universidade de Lleida (Espanha), que estuda a influência do entorno escolar na vida dos estudantes espanhóis, tendo como ponto de partida um relatório publicado em 2018 pelo *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Logo temos o texto da professora Ana Maria Martorella, da Universidade de Salamanca (Argentina), no qual se analisa o abuso sexual infantil na Argentina desde a perspectiva das ações judiciais, tendo como ponto de inflexão crítica o uso da Câmera Gesell para evitar a revitimização dos meninos e meninas vítimas de abuso sexual. Segue com o artigo do professor Johan Alexander Jaramillo Atehortúa, da Universidad Internacional de la Rioja (Espanha), no qual se desenvolve um olhar do ensino das ciências sociais por meio do aprendizado baseado em projetos mediados pelas TIC desde as condições materiais da escola e do entorno vivencial de cada estudante. O quinto artigo que aparece nessa seção da revista é de autoria de Iván Alberto Analuisa Aroca, professor da Pontifícia Universidade Católica do Equador - Sede Manabí, que analisa e diferencia o impacto do gênero no financiamento público e predomínio do setor de produção de milho no Equador, mostrando como as diferenças de gênero e o financiamento dos diferentes atores têm o potencial de gerar mudanças no empoderamento da cadeia de valor.

O Centro Universitário Municipal (CUM) Camajuaní e a Universidade Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV) de Cuba participam nesta edição da revista com o artigo dos professores Carlos Alberto Hernández Medina, Roberto Garcés González, José Manuel Perdomo Vázquez e Magdalys Alibet Carrasco Fuentes. Eles apresentam os resultados de uma pesquisa que concentrou seu olhar no desenho de uma estratégia governamental e de política pública para a gestão no município cubano de Camajuaní, com base na integração dos atores locais desde o desenvolvimento sustentável e a gestão do conhecimento.

O seguinte artigo é de autoria da professora Valeria Radrigán, da Universidade Finis Terrae (Chile). Para ela, é crucial questionar sobre as formas simbólicas robóticas do fenômeno do amor-máquina, analisando um campo de computação afetiva chamado *Lovotics*. Tal análise busca levantar a discussão acadêmica sobre os prazeres tecnosexuais que caracterizam os processos de subjetivação maquinal do desejo e a intersubjetividade no mundo contemporâneo.

Logo temos o artigo de Ricardo Sánchez Lara, professor da Universidade Católica Silva Henríquez (Chile), no qual é desenvolvida uma pergunta sobre as

redes de inclusão e exclusão que estão arraigadas no contexto escolar chileno. Com isso, destaca-se a importância dos acontecimentos extraescolares na experiência de leitura literária escolar.

A seção de artigos desta edição da revista conclui com os textos de Andrés Roberto Cardona, professor da Instituição Educacional Joaquín Vallejo Arbeláez (Colômbia). Nesse artigo, sugere-se que a teoria das emoções desenvolvida pela filósofa norte-americana Martha Nussbaum poderia ser útil para encarar o fenômeno do conflito escolar em uma instituição educacional pública na cidade de Medellín. Finalmente, apresentamos o artigo de Sebastián Galvis Arcila, professor da Corporación Universitaria Minuto de Dios de Pereira (Colômbia). Sua análise se baseia em 16 entrevistas detalhadas com mulheres de 20 e 40 anos e trata da experiência da infidelidade como uma prática socialmente afetiva líquida própria da sociedade contemporânea.

A seção de traduções é formada por seis textos, três dos quais fazem parte do fechamento da série de contribuições da graduação em Tradução Inglês-Francês-Espanhol da Universidade de Antioquia (Colômbia), que teve início no número anterior da revista. Nessa sinfonia de despedida que marca o ritmo do desfecho desta revista e o começo de outra, quero agradecer às pessoas que apoiaram esta seção, com um reconhecimento especial a Luis Alfonso Palau Castaño, professor emérito da Universidade Nacional da Colômbia, que contribuiu com suas traduções desde o início da revista, e a Rodrigo Zapata Cano, professor da Universidade de Antioquia, que, além das traduções, também contribuiu na seção de resenhas e entrevistas em muitas das 24 edições da publicação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Medellín. Junto com esse reconhecimento, nomeio também Juan Felipe Zuluaga Molina, professor da Universidade de Antioquia, que motivou a participação de seus estudantes de tradução da mencionada universidade para publicar seus trabalhos nas edições 23 e 24 da revista.

Dessa forma, as traduções começam com fragmentos da segunda parte do livro de Christophe Bonneuil e Jean-Baptiste Fressoz, intitulado *L'Événement Anthropocène: La Terre, l'Histoire et nous*, de acordo com a tradução preparada por Luis Alfonso Palau Castaño para a revista. Nesse texto, estuda-se cuidadosamente o que foi denominado *Antropoceno* ou *Capitaloceno*, ao analisar as implicações ambientais da pegada da humanidade sobre o planeta, uma pegada de um parasita bípede, como foi chamado por Carl Zimmer (2016). Fazer de um assunto o objeto da reflexão filosófica é configurar uma rede de observação semântica que lhe dá vida como conceito.

Nesse sentido, a tradução do professor Luis Alfonso Palau Castaño do texto de François Dagognet sobre o elogio ao descarté permite examinar como a

filosofia entra atualmente em uma *objetologia* ao resemantizar o abjeto, o detrito ou o descarte, que tem sua expressão como campo de compreensão da *tecnodiversidade* e da *cosmotécnica*, juntamente com o filósofo chinês Yuk Hiu (2022). A última tradução desta seção foi preparada por Adil Podhajcer e Malena Oneglia, professoras da Universidade de Buenos Aires e da Universidade Nacional de Rosario, na Argentina, sobre um texto de Étienne Bimbenet intitulado “O homem jamais poderá ser um animal”. A partir da perspectiva fenomenológica merleau-pontiana da percepção e sua ontologia do sensível, dá abertura para uma reflexão sobre a condição simbólica e falante do humano a partir da encarnação de suas motivações.

As três últimas traduções correspondem ao dossiê preparado pelo professor Juan Felipe Zuluaga Molina com seus estudantes de tradução da Universidade de Antioquia. O professor faz uma apresentação da participação da graduação em tradução na aposta pedagógica e de circulação do conhecimento desta parte da revista *Ciencias Sociales y Educación* em seus números 23 e 24. Assim, temos a tradução de Steven David Leiva González e Mariana Hincapié Rendon do texto da professora Łucja Biel, da Universidade de Varsóvia (Polônia), intitulado “Pesquisa na tradução jurídica: um marco multiperspectivo e de métodos mistos para a tradução jurídica”. Depois temos a tradução de Susana Herrera Marulanda e Yurany Romaña Santamaria do texto “A tradução de textos jurídicos: perspectivas interlinguísticas e intralinguísticas” de Maurizio Gotti, professor da Universidade de Bérgamo (Itália). Para finalizar, a tradução do texto de Joss Moorkens, professor da Dublin City University (Irlanda), intitulado “Comparação do nível de satisfação dos tradutores autônomos e assalariados de língua irlandesa”. Agradecemos a cada um dos estudantes de tradução da Universidade de Antioquia por terem participado nas duas últimas edições da revista.

Na parte final da revista, apresentamos à comunidade acadêmica cinco resenhas, cujo propósito foi, como sempre, promover a leitura de material bibliográfico fundamental para compreender o desenvolvimento dos estudos no campo das ciências sociais e humanas, bem como seus debates, no panorama intelectual contemporâneo.

A primeira resenha trata do livro da professora Jessica Alejandra Neva Oviedo, da Universidad del Rosario (Colômbia), *Imagen y difunto: fotografía y representación de la muerte em Medellín, 1880-1930*, uma provocação à leitura escrita por Maribel Tabares Arboleda, pesquisadora autônoma sobre a história da fotografia na Colômbia. A segunda resenha se centra no livro *The Rebel Sell: The How The Counter Culture Became Consumer Culture*, de Joseph Heath e Andrew Potter, escrita pela historiadora autônoma Laura

Vanessa Macías Vásquez (Colômbia). A terceira resenha, feita por Carlos Augusto Osorio Marulanda, professor da Universidad del Valle (Colômbia), trata do livro *Aclaraciones, cinco entrevistas con Bruno Latour*, de Michel Serres. Apresentamos, igualmente, a resenha de Germán Andrés Santofimio Rojas, professor da Universidade de Tolima (Colômbia), sobre o livro *Diversidade, cultura e educação: Olhares cruzados*, de Neuza Maria M. Gusmão. Para finalizar, apresentamos a resenha do livro *Detritus, desechos, lo abyecto*, de François Dagognet, escrita por Rodrigo Pérez Gil, pesquisador autônomo. Cabe ressaltar que duas dessas resenhas estão vinculadas ao projeto editorial “Piedra Rosetta”¹, que inclui os livros de Michel Serres e François Dagognet. Esse programa editorial representa uma resistência criativa para manter distância diante da redundância que impera nos espaços editoriais ligados aos poderes dominantes ao publicar livros de filosofia francesa em espanhol mediante um processo de tradução e edição rigoroso de *títulos que reverberaram em muitas das traduções publicadas na revista Ciencias Sociales y Educación* desde 2011. Desejamos uma longa vida a esse projeto editorial.

Igualmente, espera-se que o que há por vir, dentro do que pode ser feito por uma revista na atualidade, para a publicação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Medellín, sejam ares bem-aventurados na capacidade de agência que uma revista científica poderia projetar no devir de suas apostas.

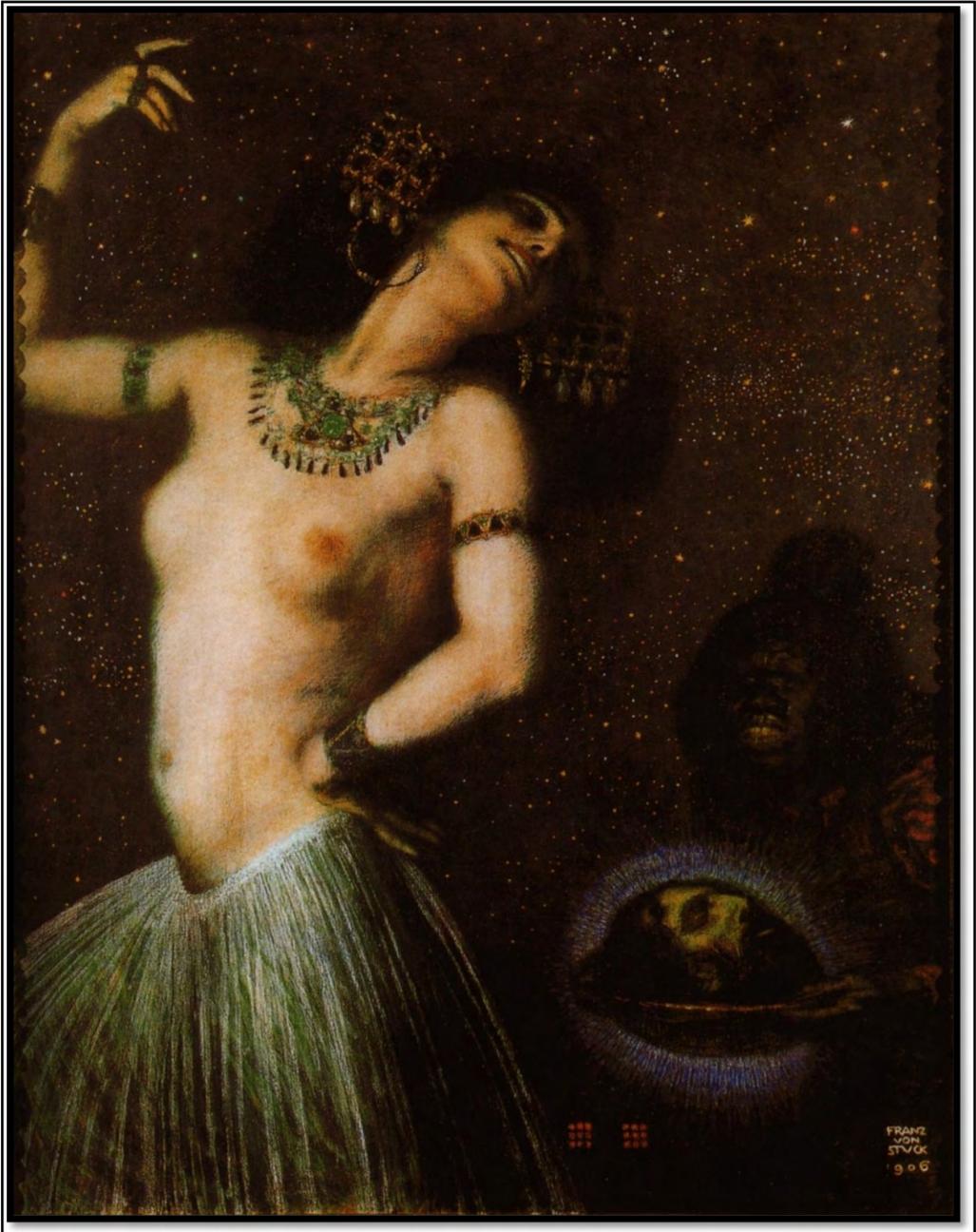
Hilderman Cardona-Rodas

Referências

- Deleuze, G., & Parnet, C. (1998). *Diálogos*. E. A. Ribeiro (Trad.). Escuta.
- Hiu, Y. (2019). *Recursivity and Contingency*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Hiu, Y. (2022). *Recursividad y contingencia*. Caja Negra Editora.
- Pessoa, F. (2006). *O livro do desassossego, composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa*. R. Zenith (Org.). Companhia de Bolso.
- Zimmer, C. (2016). *Parásitos. El extraño mundo de las criaturas más peligrosas de la naturaleza*. Caspitna Swing.

¹ A proposta editorial do projeto Piedra Rosetta, liderado por Luis Alfonso Palau Castaño, pode ser consultada no seguinte link: <https://www.piedrarosetta.co/>.

Artículos



Título: Salomé

Autor: Franz von Stuck

Técnica: Óleo sobre lienzo

Año: 1906

Localización: Museo Lenbachhaus, Munich (Alemania)

Los mitos mexicanos en la literatura de los libros de texto*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a2>

Mayra Margarito Gaspar

Universidad de Guadalajara, Zapopan, México
mayra.margarito@academicos.udg.mx
<https://orcid.org/0000-0003-1743-6700>

RESUMEN

Los libros de texto empleados en las escuelas de educación básica contienen información para abordar los aprendizajes esperados de cada área. Además, incluyen elementos de carácter cultural relacionados con la conformación de una identidad propia, así como una imagen de sus pares, de su espacio y de su comunidad. En este estudio, nos interesa observar la construcción y reconstrucción de figuras míticas de la mexicanidad en la literatura destinada a los pequeños en edad escolar. Para ello, revisamos los libros oficiales, específicamente los volúmenes de Español Lecturas distribuidos a los alumnos de los seis grados de educación primaria durante el ciclo escolar 2017-2018. Este trabajo forma parte de una investigación más amplia acerca de la construcción de la identidad nacional, donde partimos de una perspectiva dialógica del análisis del discurso para observar las representaciones del mexicano. Así, hemos observado que los materiales educativos construyen un concepto de la identidad nacional mediante símbolos e imágenes que corresponden con una postura sociocultural más idealizada que crítica.

Palabras clave: libro de texto; identidad nacional; mito; literatura; literatura latinoamericana.

* Cómo citar: Margarito Gaspar, M. (2023). Los mitos mexicanos en la literatura de los libros de texto. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 29-49. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a2>

Recibido: 8 de noviembre de 2022.

Aprobado: 19 de agosto de 2023.

Mexican Myths in Textbook Literature

ABSTRACT

Textbooks used in primary education schools contain information to address the expected learning outcomes for each subject area. Additionally, they include cultural elements related to the formation of a personal identity, as well as an image of their peers, their space, and their community. In this study, we are interested in observing the construction and reconstruction of mythical figures of Mexican identity in literature aimed at school-aged children. To this end, we reviewed the official textbooks, specifically the Spanish Reading volumes distributed to students in all six grades of primary education during the 2017-2018 school year. This work is part of a broader investigation into the construction of national identity, where we start from a dialogical perspective of discourse analysis to observe representations of the Mexican. Thus, we have observed that educational materials construct a concept of national identity through symbols and images that correspond more to an idealized sociocultural stance than a critical one.

Keywords: textbook; national identity; myth; literature; Latin American literature.

Mitos mexicanos na literatura dos livros didáticos

RESUMO

Os livros didáticos usados nas escolas de ensino fundamental contêm informações que abordam os resultados de aprendizagem esperados para cada área de estudo. Além disso, incluem elementos culturais relacionados à formação de uma identidade pessoal, bem como uma imagem de seus colegas, seu espaço e sua comunidade. Neste estudo, estamos interessados em observar a construção e a reconstrução de figuras míticas da identidade mexicana na literatura destinada a crianças em idade escolar. Para isso, analisamos os livros didáticos oficiais, especificamente os volumes de leitura em espanhol distribuídos aos alunos de todas as seis séries do ensino fundamental durante o ano letivo de 2017-2018. Este trabalho faz parte de uma investigação mais ampla sobre a construção da identidade nacional, na qual partimos de uma perspectiva dialógica da análise do discurso para observar as representações do mexicano. Assim, observamos que os materiais educacionais constroem um conceito de identidade nacional por meio de símbolos e imagens que correspondem mais a uma postura sociocultural idealizada do que a uma postura crítica.

Palavras-chave: livro didático; identidade nacional; mito; literatura; literatura latino-americana.

Introducción

La identidad nacional es una construcción social que busca unificar a un pueblo mediante la configuración de elementos comunes que les permita reconocerse entre sí y distinguirse de otros grupos. En el caso de México, estos elementos identitarios han coadyuvado a la creación de figuras que en el imaginario colectivo responden a aspectos históricos y culturales, que explican las características y el mismo ser mexicano. A pesar del transcurso del tiempo y los cambios que han ocurrido, se siguen conservando imágenes que corresponden con conceptos arraigados sobre la mexicanidad.

La identidad mexicana ha logrado su perpetuidad gracias a su circulación y repetición en distintos discursos, ya sean de carácter público o privado, formal o informal. Las instituciones desempeñan un papel fundamental en la transmisión de figuras identitarias estáticas, ya que la configuración de una nacionalidad inamovible constituye un sustento para su consolidación. Las instituciones, por su misma acción, son aparatos que reproducen y perpetúan un orden social establecido (Althusser, 2014); razón por la cual propician la continuidad de imágenes oficiales sobre lo que es y cómo es el mexicano.

La escuela, como institución encargada de la formación de las generaciones jóvenes, tiene una especial función en la construcción de la identidad nacional. Esto puede observarse en los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio, así como en las actividades sociales y cívicas dentro y fuera de las aulas, donde se recuperan acontecimientos, costumbres, tradiciones o valores regionales y nacionales.

Los libros de texto constituyen una herramienta fundamental para la educación formal en México, ya que se distribuyen de forma gratuita a las escuelas con la finalidad de contar con materiales comunes para todas las escuelas del país, sin importar que sean públicas o privadas, urbanas o rurales. Estos volúmenes contienen información sobre los temas de estudio y algunas actividades sugeridas para el trabajo en el aula; estos contenidos y sugerencias didácticas son propuestas de especialistas, trabajadas desde los enfoques manejados en los planes y programas de estudio. El apego al currículum oficial implica que, en sus páginas, hay aspectos educativos de interés institucional, entre los cuales destacamos elementos relacionados con la identidad nacional.

Desde diferentes aristas, los libros de texto incluyen información, ejemplos y valores que coadyuvan a la formación de ciudadanos mexicanos. Desde esta perspectiva, los materiales educativos presentan una imagen oficializada de la mexicanidad, que se sustenta en figuras nacionales que son construidas, deconstruidas y reconstruidas. Por esto, este trabajo pretende realizar un análisis de

los mitos mexicanos que se presentan en los libros de texto de educación primaria, para lo cual se retoman los mitos nacionales señalados por Bartra (2014).

1. Acercamiento teórico-metodológico

La identidad nacional es un constructo histórico y social que se apoya en la acción de las instituciones. En el caso de México, el movimiento de la Revolución, iniciado en 1910, ha sido considerado un fenómeno fundamental para la configuración de una identidad mexicana. Por esto, muchos autores, sobre todo a partir de la segunda década del siglo XX, han analizado y explicado las características del ser mexicano en textos como: *Discursos a la nación mexicana* (1922) de Antonio Caso; *La raza cósmica* (1925) de José Vasconcelos; *El perfil del hombre y la cultura en México* (1934) de Samuel Ramos; *El laberinto de la soledad* (1950) de Octavio Paz; *México y lo mexicano* (1952), colección dirigida por Leopoldo Zea, *Tiempo mexicano* (1971) de Carlos Fuentes; e *Instrucciones para vivir en México –Selección de artículos publicados en Excélsior (1969-1976)–* de Jorge Ibargüengoitia.

Roger Bartra (2014) ha observado que los atributos que consideramos “propios” del mexicano son elementos culturales que se han repetido en numerosos textos y discursos. De este modo, se validan figuras, cuya permanencia a lo largo de los años, se han constituido en mitos del carácter mexicano, esto es, un conjunto sistematizado de estereotipos sobre el carácter mexicano, que se configura a partir de las imágenes que la clase hegemónica valida e institucionaliza sobre la vida campesina y de la existencia obrera, del mundo rural y del ámbito urbano (Bartra, 2014). Estos mitos recuperados por el autor incluyen elementos culturales, históricos e, incluso, políticos e ideológicos, como se describen a continuación:

- El edén subvertido. El campo se concibe como el edén mítico donde, en un pasado lejano que siempre se mira con nostalgia, reinaba una felicidad que después sería desbastada por los conflictos agrarios y la bola revolucionaria.
- El egipcismo. Esta característica refiere a la tendencia natural del mexicano hacia la pasividad que, en ocasiones, puede incluso manifestarse como una indolencia hacia su exterior. El egipcismo se visualiza en la imagen del hombre que cubre su rostro con un enorme sombrero –también cubre su rostro con diferentes máscaras– acurrucado en su zarape, dormitando a la sombra de un nopal. Esta inmovilidad propia del mexicano provoca que el tiempo sea más lento y su transcurrir imperceptible.

- La inclinación hacia el “relajo”¹. Este mito surge de la perversión de los valores e ideales de la Revolución, que transformaron el conflicto armado en una serie de saqueos perpetrados por bandos sin un objetivo social, dejándose llevar por el relajo. Aunque tanto el relajo como la revolución pueden asociarse con una actitud de defensa contra la dominación, existe una diferencia sustancial entre ellos:
- Una revolución social, como expresión de un movimiento de masas, es potencialmente un movimiento hacia la libertad. Pero una “revolución privada” es, por el contrario, una amenaza a la libertad individual, ya que el relajo sabotea o aniquila todo valor propuesto al hombre; para decirlo con las palabras de Portilla (en Bartra, 2014, p. 162), el relajo busca la “libertad para no elegir nada”.
- La indiferencia por la muerte. La burla y el desprecio por la muerte son manifestaciones de la apatía por la vida misma. La cultura popular está llena de estos referentes: “La vida no vale nada”, por lo tanto, la muerte tampoco. La indolencia hacia la vida y la muerte tiene su origen en la miseria en que vive una gran parte de la población.
- El “macho”² mexicano. El hombre se presenta como una figura compleja y paradójica, lo que le permite asumir varias formas que, pese a su naturaleza contradictoria, en el estereotipo nacional no son opuestas, sino complementarias, y pueden exteriorizarse de modo simultáneo:
 - o El héroe agachado³. El héroe popular se caracteriza en el pelado⁴, es decir, un campesino o un campesino urbanizado, víctima de un sentimiento de inferioridad que se manifiesta en su trágica soledad y desconfianza. Al mismo tiempo, se oculta en el orgullo de su miseria.
 - o El revolucionario violento. Emerge como una figura durante la revolución, un punto de ruptura que obliga al campesino agachado y pasivo a revelarse y transformarse. El caudillo se presenta como un ser violento y rebelde, pero al mismo tiempo emotivo y fiestero, lo cual lo identifica

¹ El “relajo” refiere una diversión desordenada; se usa como sinónimo de escándalo o algazara (Gómez de Silva, 2001).

² “Macho” se usa como un sinónimo de “hombre” desde una perspectiva de los roles de género masculinos tradicionales (Gómez de Silva, 2001).

³ La palabra “agachado” no solo remite al acto de agacharse o encogerse, también refiere a una persona pobre, humilde o que se somete ante alguien con mayor poder (Gómez de Silva, 2001).

⁴ El “pelado” es una persona de nivel económico inferior; se usa también como sinónimo de maleducado o grosero o vulgar (Gómez de Silva, 2001).

con el pachuco⁵, una figura que representa el deseo de imponerse ante la desacreditación del exterior.

- o El proletario sentimental. El mito de lo nacional describe al mexicano como un ser lleno de contrastes: es indiferente y sentimental al mismo tiempo. El hombre proletario es emotivo y frágil interiormente; así, pese a su aspecto de indiferencia, es la imagen del macho sentimental.
- o El apretado⁶. Este personaje encarna los valores de dignidad, finura y cortesía, pero no deja de ser otra faceta del pelado. En este personaje, el hombre hace gala de una de las máscaras de disimulo propias de la cultura popular.
- La madre mexicana. Al igual que el macho mexicano, es una figura compleja donde convergen arquetipos complementarios y opuestos:
 - o La Guadalupana⁷, representada como la madre virgen protectora.
 - o La Malinche⁸, presenta a la madre sufrida, fértil y violada; es descrita como “La Chingada” por Paz (2015):

La Chingada⁹ es una de las representaciones mexicanas de la Maternidad, como la Llorona¹⁰ o la “sufrida madre mexicana” que festejamos el diez de mayo. La Chingada es la madre que ha sufrido, metafórica o realmente, la acción corrosiva e infamante que implica el verbo que le da nombre. (p. 69)

- El complejo de inferioridad mexicano. La reconstrucción cosmogónica de la nación, que sitúa los antecedentes en los pobladores indígenas prehispánicos, especialmente en la civilización azteca. Este pasado apológicamente glorioso y su repentina caída han creado el mito de que los mexicanos tienen

⁵ El pachuco es un hombre joven de origen mexicano, con una forma de vestir y un estilo de viga extravagante para afianzar su identidad frente al otro (sobre todo, ante el estadounidense) (Gómez de Silva, 2001).

⁶ El adjetivo “apretado” es utilizado para señalar a una persona que se considera superior; se emplea como sinónimo de altanero, presuntuoso (Gómez de Silva, 2001).

⁷ La Guadalupana es la Virgen de Guadalupe, que corresponde a una de las figuras principales del cristianismo en México (Gómez de Silva, 2001).

⁸ La Malinche, también conocida como Malinalli, Malintzini o doña Mariana, fue una mujer que, después de ser regalada a Cortés, fungió como su amante y traductora por su conocimiento de varias lenguas indígenas. En el habla popular, su nombre se ha usado como símbolo de la traición, dado que su apoyo fue fundamental para la victoria de los españoles (Grillo, 2011).

⁹ La “chingada” es una voz despectiva que refiere a la mujer como una persona promiscua, por lo que se usa como sinónimo de prostituta (Gómez de Silva, 2001).

¹⁰ La “Llorona” es una leyenda que aparece en varios lugares y que, dependiendo de su origen puede tener distintas variantes. Por lo general, involucra a una mujer indígena joven que tiene un amorío con un conquistador español y que, después de ser abandonada por su amante, mata a sus hijos (Palma, 2013).

una conciencia histórica de su estatus de conquistados. Muchos autores han hablado de un sentimiento de inferioridad causado por este trauma original; Samuel Ramos (2009), por ejemplo, lo define en los siguientes términos:

En un numeroso grupo de individuos que pertenecen a todas las clases sociales, se observan rasgos de carácter como la desconfianza, la agresividad, la susceptibilidad, que sin duda obedecen a la misma causa. Me parece que el sentimiento de inferioridad de nuestra raza tiene un origen histórico que debe buscarse en la Conquista y la Colonización. (p. 15)

Debido a que el punto de inicio de la nación mexicana se asocia con la derrota intempestiva de un imperio en pleno esplendor, los mitos sobre el origen de nuestro carácter están ligados a este acontecimiento. Esto revela la contradicción de un vencedor vencido, es decir, de un héroe agachado, y de una madre virgen-violada.

Lo peculiar de la recreación mexicana moderna del mito es que engendra a un héroe trágico, escindido, que cumple diversas funciones: representa las virtudes aborígenes heridas que nunca volveremos a ver; al mismo tiempo, representa el chivo expiatorio de nuestras culpas, y sobre él se abate la furia que se destila de las frustraciones de nuestra cultura nacional, representa a los campesinos sin tierra, a los trabajadores sin trabajo, a los intelectuales sin ideas, a los políticos sin vergüenza... En fin, representa la tragedia de una patria en busca de la nación perdida. (Bartra, 2014, p. 96)

Para revisar la manera en que los libros de texto han retomado estos mitos identitarios, hemos analizado los volúmenes correspondientes al título *Español Lecturas* de los seis grados de primaria, que fueron distribuidos durante el ciclo escolar 2017-2018. Hemos elegido trabajar con estos materiales porque pertenecen a la última reforma educativa, donde todos los grupos se manejaban con el mismo *Plan y programas de estudios*. En estos momentos, para el ciclo escolar 2023-2024, se han distribuido los volúmenes correspondientes a la Reforma Educativa denominada “la Nueva Escuela Mexicana”, en medio de una fuerte polémica por sus contenidos y su implementación. Consideramos importante hacer una revisión de estos materiales, lo cual se hará en otra etapa de nuestra investigación.

La reforma educativa de 2013 fue bastante criticada en su momento porque se presentaba como una reforma laboral y administrativa principalmente, pues no se promovían cambios estructurales en el sistema educativo; además, se siguió la corriente tecnocrática y conservadora de la institución “Mexicanos Primero”, dejando de lado otras fuerzas dentro y fuera del sistema educativo (Camacho Sandoval, 2020). Andrés Manuel López Obrador rechazó por completo la reforma del mandato anterior, por lo que sus proyectos fueron detenidos y desmantelados.

En el 2014 se editaron materiales de la Reforma Educativa para la educación primaria, correspondientes a los dos primeros grados. El resto de los grados continuó usando los textos editados en el 2011, con algunos ligeros cambios en contados volúmenes. Al contrario de lo que había ocurrido en las reformas educativas anteriores (de la década de 1980 y 1990), cuando se cambiaron los libros de las asignaturas y solo se conservaron los de *Español Lecturas*, en esta ocasión hubo cambios de edición en los volúmenes de lecturas, mientras se conservaron los de las asignaturas.

Con la propuesta educativa de la Reforma de los Aprendizajes Clave, en el 2018, hubo un nuevo cambio en las ediciones para los primeros grados únicamente. Así, los textos de lectura se conservaron, a excepción de los distribuidos para los dos primeros grados. Aunque se pretendía que hubiera un cambio en la totalidad de los libros para la educación básica, esto no llegó a concretarse por el cambio en el gobierno. De este modo, los documentos que conforman nuestro corpus estuvieron vigentes todavía en el ciclo escolar 2022-2023, a excepción de los materiales de primero y segundo.

La revisión de los mitos mexicanos en los volúmenes distribuidos para los alumnos de educación primaria fue elaborada mediante el análisis del discurso desde una perspectiva dialógica. Utilizamos el análisis del discurso como una técnica que nos permite examinar las representaciones discursivas que nuestro corpus presenta sobre nuestro objeto de estudio (Sayago, 2014). De este modo, partimos de una lectura profunda de los libros de texto, con lo cual procedimos a hacer una codificación de pasajes textuales para etiquetarlos de acuerdo con las categorías míticas propuestas. Posteriormente, estos pasajes se extraen y se reagrupan para revisar semejanzas y diferencias, que nos ayuden a entender los elementos principales de dichas representaciones.

Como señala Sayago (2014), un mismo pasaje puede incluir varias categorías de análisis; por esto es necesario hacer una lectura vertical y transversal: vertical, para encontrar todas las categorías incluidas en el texto; transversal, para reconocer las relaciones existentes entre dichas categorías, es decir, una categoría puede contener (o vincularse) a otra. Además, también hemos considerado en nuestro estudio que los discursos son respuestas a discursos anteriores, así como también se convierten en cuestionamientos a otros discursos posteriores (Bajtín, 2012). De este modo, constituyen un diálogo entre elementos culturales como la construcción de una identidad nacional.

2. Resultados

Cada libro está conformado por lecturas que no guardan ninguna relación entre sí, de diversos autores tanto nacionales como extranjeros, que representan

distintos géneros literarios y abordan diversas temáticas. Hicimos una clasificación de las lecturas que no pretende ser exhaustiva, pero que nos ayudó a tener un acercamiento inicial a las lecturas. En la tabla 1, presentamos de forma cuantitativa las lecturas que conforman nuestro corpus, las cuales hemos clasificado de la siguiente manera: Texto poético en prosa o verso (TP), Texto narrativo en prosa, verso o dialogado (TN), Texto tradicional (TT), Texto descriptivo (TD), Texto informativo (TI), Texto en lengua indígena (TLI), Narración iconográfica (NI).

Tabla 1. Clasificación de las lecturas de los libros de texto

Grado	TP	TN	TT	TD	TI	TLI	NI	Total
1°	3	11	9	1	-	-	2	26
2°	5	10	7	1	1	1	1	26
3°	7	9	11	3	2	3	3	38
4°	4	12	6	-	-	1	3	26
5°	3	15	4	1	-	2	1	26
6°	4	9	1	3	3	4	-	24
Total	26	66	38	9	6	11	10	166

Fuente: elaboración propia.

La educación básica pretende propiciar que los estudiantes construyan sus conocimientos. Zuluaga Duque (2017) señala cinco tipos de conocimientos: sentido común, doxa legítima, técnicos, científicos y metateóricos. El sentido común es tanto una construcción vital como cultural, por lo que tiene un carácter colectivo, dinámico y flexible. La doxa legítima consiste en la validación de un núcleo de creencias mediante diversos métodos como la experiencia, el diálogo y el debate argumentado. El conocimiento técnico refiere a un conjunto de habilidades y saberes en cuanto a procedimientos contrastados con la experiencia y al entendimiento sobre cómo funcionan las cosas. El conocimiento científico pretende explicar la realidad, donde se incluyen los conocimientos sustentados en leyes, en pruebas y/o experimentos controlados. La meta-teoría es la teoría de la teoría, por lo que se considera un conocimiento de reflexión de segundo orden; esto es, su objeto de estudio no es la realidad directamente, sino las teorías que sobre ella se formulan.

Tradicionalmente, se ha considerado que la educación formal está centrada en los conocimientos técnicos y científicos; en los últimos años, además, se ha centrado el interés en el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión de los propios procesos cognitivos, lo cual está fuertemente relacionado con los conocimientos metateóricos. No obstante, desde distintos aspectos del currículum, se han abordado y se consideran diversos elementos relacionados con los

conocimientos de sentido común y doxa legítima. De hecho, los saberes culturales, como la construcción de la identidad nacional, son conocimientos que se validan mediante la acción institucional de las escuelas.

Los libros de texto, que se distribuyen de forma oficial en México, han permitido la transmisión, la conformación y la validación de imágenes del mexicano y de la mexicanidad. Los referentes nacionales son más evidentes en algunos materiales, como los volúmenes de Formación Cívica y Ética, Conocimiento del medio, Historia, Geografía, por mencionar algunos ejemplos; sin embargo, están presentes en todos los materiales. Para esto, se presenta información, datos, textos visuales, gráficos y otros elementos que coadyuvan a identificar, reforzar y legitimar un constructo de lo nacional.

Los libros de texto como constructores de identidad nacional presentan una concepción institucionalizada del mexicano, mediante figuras tradicionales que se vinculan en gran medida con los mitos recuperados por Bartra (2014). Estos mitos constituyen discursos de carácter histórico-cultural, por lo que son respuestas a situaciones, problemáticas y otros discursos nacionales que se han presentado en diversos medios. En los libros de texto gratuitos se recuperan las figuras míticas señaladas, como se observa en la tabla 2, donde se expone en cuántas lecturas de nuestro corpus aparecen elementos relacionados con dichas figuras.

Tabla 2. Clasificación de las lecturas de los libros de texto

MITO		# de lecturas
El edén subvertido		70
El egiptismo	Máscara	4
La inclinación hacia el relajó		1
La indiferencia a la muerte		8
El complejo de inferioridad	Indígena	32
	Héroe agachado	1
	Patriarca	2
	Científico	1
El macho mexicano	Padre (abuelo) amoroso	5
	Madre (abuela) amorosa	8
La madre mexicana	Mujer activa y astuta	6

Fuente: elaboración propia.

Los libros de texto actuales y anteriores reconstruyen estos mitos desde una perspectiva oficial; por esta razón, no se muestran tal cual los describe Bartra (2014),

sino que tienen cierta perspectiva que corresponde con la postura que la institución educativa quiere presentar a los niños y niñas. Enseguida, exponemos la configuración de los mitos mexicanos que los volúmenes de nuestro corpus presentan a los estudiantes de primaria.

2.1. El edén subvertido

Como puede visualizarse en la tabla 2, este mito es el más representativo en los volúmenes analizados. Los libros de texto exponen discursos que relacionan lo rural con el paraíso terrenal. Por esto, las lecturas frecuentemente utilizan, en el texto visual o escrito, lugares abiertos con paisajes que incluyen elementos naturales y que tienen poco o nulo contacto con la tecnología. Así, las narraciones contextualizadas en jardines, en el campo o en pueblos pequeños exponen elementos culturales sobre arte, tradiciones y costumbres nacionales, lo que vincula al ámbito rural con el México antiguo y tradicional. Otras zonas rurales-tradicionales están enfocadas en el contexto nacional, como son tianguis, corrales, plazas, fiestas populares.

En ocasiones, para acentuar la construcción de la identidad nacional, los referentes a la naturaleza consideran elementos del ecosistema mexicano. Se observa un énfasis fuerte en rescatar la flora –elote, chile, sandía– y la fauna –serpiente, jaguar, zopilote, ahuízotl, cenxontle, alebrijes, escuintle– de diversas regiones del país. Asimismo, se incluyen algunos platillos autóctonos como los tacos y las tortillas.

El uso de referentes a un lenguaje popular es común en las lecturas enfocadas en lo rural. Por esto, se utilizan términos como *argüende*¹¹, *se peló*¹², *pachanga*¹³, *Panchita*¹⁴, *chín*¹⁵. La ocupación de los personajes rurales, por lo general, se relaciona con oficios técnicos y el trabajo manual, como zapatero, campesino, cazador o sastre. De este modo, se fortalece una visión de lo rural con el México tradicional, antiguo; incluso la estética de los textos visuales coadyuva a construir figuras lúdicas, mediante el empleo de colores brillantes, artículos o ropa con estampados floreados, personajes con atuendos y peinados tradicionales.

¹¹ El "argüende" es una situación social muy agitada (Gómez de Silva, 2001).

¹² Se denomina "pelarse" a la acción de escapar o huir precipitadamente (Gómez de Silva, 2001).

¹³ La "pachanga" palabra se utiliza en un término festivo, pero haciendo alusión de que es ruidoso y popular (Gómez de Silva, 2001).

¹⁴ "Panchita" es un diminutivo de Pancha, un hipocorístico de Francisca (Gómez de Silva, 2001).

¹⁵ "Chín" es una exclamación de sorpresa o protesta (Gómez de Silva, 2001).

2.2. El egipcismo

Los libros de texto gratuitos recuperan la costumbre mexicana del uso de máscaras, la cual ha sido vinculada a la indolencia del mexicano al exterior y la evasión de la realidad (Bartra, 2014). En los materiales educativos, las máscaras que se presentan en las ilustraciones que acompañan a las lecturas están relacionadas con adornos para danzas o festividades. Para muchas culturas indígenas, estos accesorios son utilizados en rituales ceremoniales para representar la transformación espiritual y la conexión con el mundo espiritual.

La referencia a las máscaras alude a las tradiciones de algunos pueblos, como la danza o las festividades. Por esta razón, frecuentemente se contextualizan en un espacio indígena; sin embargo, también pueden aparecer en la vida cotidiana, aunque en espacios que remiten al México antiguo como el tianguis. Los libros de textos las presentan como herramientas que enriquecen la expresión cultural, espiritual y artística de la rica herencia nacional.

La máscara en la cultura mexicana es un símbolo profundamente arraigado que ha sido explorado por diversos autores para representar la compleja naturaleza de la identidad y la dualidad en la sociedad mexicana. Octavio Paz (2015) argumenta que los mexicanos a menudo utilizan máscaras para ocultar sus verdaderos sentimientos y pensamientos, creando una máscara pública que difiere de su ser interior. Esta dualidad entre la máscara y la verdadera identidad refleja las tensiones y contradicciones en la psicología mexicana.

2.3. La inclinación hacia el relajó

El “relajo” no se refiere a los festejos o la alegría de una celebración, elementos recurrentes en los libros revisados. Este término señala la tendencia del mexicano a seguir a un grupo sin una razón concreta, solo por dejarse llevar por “el relajó”. Bartra (2014) comenta que el ejemplo más representativo de esta figura nacional es la “bola” revolucionaria; por lo tanto, esta figura se relaciona con este movimiento, pero en especial con su lucha sin frutos.

La educación formal busca enaltecer la historia y los héroes mexicanos como un elemento fundamental en la construcción de una identidad nacional unificada. Dos acontecimientos se han constituido como elementos clave en la conformación de la nación: la Independencia y la Revolución. El primero marca el inicio propiamente de México como país y el segundo como un Estado institucionalizado. Por lo tanto, hablar de la lucha revolucionaria como un movimiento fallido es un tema sensible para los libros de texto.

En los volúmenes revisados, solo localizamos una lectura que expone una situación relacionada con el fracaso de la Revolución para abordar las carencias

y las problemáticas socioeconómicas que enfrenta un pueblo. Esta narración no se desarrolla en un contexto lúdico romantizado como la mayoría de los textos, sino que presenta a un grupo de campesinos que piden permiso a las autoridades para matar al Presidente Municipal.

La dicotomía que se plantea es interesante: por una parte, señala que las instituciones han fallado en mantener el orden y la paz; pero, por otra parte, solicitan a las mismas instituciones su anuencia para tomar la ley por su propia mano. Las razones son fuertes: el Presidente los ha dejado en la pobreza, les ha quitado sus tierras y ha abusado de las mujeres. Por lo tanto, se les concede el permiso, momento en el cual descubrimos que él ya está muerto. De este modo, aunque se retoman problemáticas que revelan que la Revolución no logró sus ideales, se muestra a un mexicano rural que lucha por la justicia, aunque no tiene los medios para hacerlo respetando la ley.

2.4. La indiferencia por la muerte

El manejo ingenioso de la muerte es muy propio de las tradiciones mexicanas. El ejemplo más tangible es la celebración del Día de Muertos, el 2 de noviembre, con vestimenta, cantos, poemas (llamados “calaveritas”), decoraciones, exposiciones y altares que refieren a la muerte con humor, dejando de lado toda perspectiva trágica o solemne. En muchos países, se celebran festividades por batallas o luchas importantes (como la Independencia o la Revolución), así como conmemoraciones por el nacimiento o muerte de personajes históricos (Juárez o Hidalgo en el caso mexicano); sin embargo, las festividades en torno a la muerte son distintivas de la cultura nacional. Tal vez por esta razón, la educación escolarizada ha utilizado este aspecto como uno de los pilares identitarios del mexicano. Por esto, el 2 de noviembre no hay clases para que los estudiantes puedan celebrarlo en familia; además, se sugiere que en las escuelas se trabajen actividades relacionadas con esta fecha.

Los libros de texto incluyen lecturas y ejercicios vinculados con la festividad del Día de Muertos. De hecho, entre todas las festividades nacionales, el Día de Muertos es el aspecto más mencionado en los volúmenes oficiales para educación primaria. En nuestro corpus, los textos sobre esta temática utilizan narraciones, canciones o poemas lúdicos, acompañados de ilustraciones que rememoran las estampas de José Guadalupe Posada y los colores brillantes de los altares tradicionales (anaranjado, morado, rosa, negro).

Los materiales educativos para la educación primaria presentan a la muerte con un enfoque ingenioso. Un ejemplo del uso de la sátira y el humor en las narraciones se encuentra en “La muerte tiene permiso”, un cuento incluido en el texto distribuido para los estudiantes de quinto grado. En el personaje de

Sacramento, se puede observar la actitud de indiferencia a la muerte al escuchar que se le ha concedido el permiso para matar al presidente municipal de San Juan de las Manzanillas: “No hay alegría ni dolor en lo que dice. Su expresión es sencilla, simple” (Valadés, 2014, p. 77). En concordancia con la tradición mexicana, las lecturas no adoptan una perspectiva trágica, sino que consideran el final de la vida como un elemento natural.

2.5. El complejo de inferioridad mexicano

El complejo de inferioridad del mexicano está sustentado en la conciencia histórica de su estatus de “conquistado”. Por ello, se ha señalado que, en México, se venera lo extranjero y se tiende al servilismo; esto último se manifiesta, por ejemplo, en expresiones de cortesía como “para servirle”, “mande” o “mi casa es su casa”. La Conquista representa, histórica y simbólicamente, la caída del imperio indígena mexicano. De esta manera, se considera el pasado precolombino como un momento glorioso, lleno de riqueza y cultura; y la Conquista como la ruptura y el origen de este complejo.

Los libros de texto utilizan elementos indígenas para fortalecer la construcción de la identidad nacional. Al analizar las lecturas que hacen referencia al México precolombino, observamos que tres elementos se vinculan a lo indígena: lo antiguo, la lengua y la naturaleza. En los textos educativos, los indígenas son representados como la parte fundamental del México antiguo e histórico, pero muy poco se les menciona como parte del México actual y, mucho menos, con el futuro del país. Debido a esto, estos volúmenes frecuentemente relacionan a los indígenas con aspectos míticos que recuperan elementos cosmogónicos como dioses, leyendas o mitos antiguos.

Los paisajes naturales en contextos rurales son comunes en los textos que señalan algún aspecto indígena. Esto puede explicarse, en parte, porque lo rural se considera como un espacio más natural que la ciudad, por lo que sus habitantes están en contacto con la naturaleza y más apartados de la tecnología. Además, como el indígena es representado como el pasado mítico y original de México, las narraciones cosmogónicas se desarrollan en contextos campestres y antiguos.

De acuerdo con el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008), en México existen 68 agrupaciones lingüísticas con 364 variantes, correspondientes a 11 familias lingüísticas indoamericanas. En los libros de texto, esta diversidad lingüística se expresa mediante la inclusión de lecturas en idiomas distintos al español, como el maya, mixteco, náhuatl, zoque. Las lecturas en lenguas indígenas aluden

a tradiciones específicas; por esto, refieren la tradición de la oralidad, así como la cultura literaria a través de poemas.

El interés de la Secretaría de Educación Pública por el respeto a la diversidad lingüística no solo aparece en los textos de *Español Lecturas* distribuidos a las escuelas de educación básica del país. En cada generación de libros oficiales, se editan volúmenes en lenguas indígenas para educación primaria únicamente; estos materiales abarcan los grados de primero y segundo, así como libros de literatura y programas de lengua (estos últimos dirigidos a maestros y asistentes técnico pedagógicos). En el caso de los textos para primero y segundo grado, se abarcan 11 lenguas indígenas y 14 variantes; los volúmenes de literatura consideran 7 lenguas, de las cuales 5 son parte de la familia maya; los programas de lengua se orientan a 11 lenguas y 13 variantes (Villavicencio, 2020). Estos libros no solo facilitan el acceso a la educación para los hablantes de lenguas indígenas, sino que también fortalecen la identidad cultural y el orgullo de pertenecer a una comunidad específica.

2.6. El macho

El “macho” se constituye a través de diferentes figuras, que tienen a veces un carácter contradictorio, pero a la vez complementario. Estas figuras están relacionadas con constructos que surgen después de la Revolución, como lo son: el héroe agachado; el pelado; el revolucionario violento; el proletario sentimental; el apretado. Estas representaciones del carácter mexicano no se muestran con las mismas connotaciones críticas que se explican en el texto de Bartra (2014), sino que los libros de textos expresan una visión más romantizada de estas figuras. Por ejemplo, el revolucionario violento se describe como un patriarca de carácter fuerte pero justo; el apretado podría relacionarse con un científico repatriado que ha estudiado en el extranjero; incluso, el héroe agachado se convierte en un héroe local que derroca al tirano.

Entre las configuraciones masculinas mexicanas no encontramos al progenitor, debido a que el padre mítico es un elemento ausente, que ha dejado el hogar para irse a la lucha (revolucionaria) o que jamás estuvo en ella (el conquistador). No obstante, en los libros de texto revisados, el padre sí es un personaje constante y presente; de tal forma que se configura como un padre amoroso que cuida a sus hijos, los alimenta, los escucha y los consuela.

2.7. La madre amorosa

Al igual que el macho mexicano, la figura femenina también es representada con una complejidad, en la que convergen arquetipos complementarios y opuestos. La principal imagen relacionada con la mujer mexicana en los libros de texto es

la madre; esto se explica porque estos materiales son editados para ser leídos por estudiantes entre seis y once años, cuyo referente primario es la familia. No obstante, debemos señalar que la madre se ha constituido como la figura mítica femenina más importante en la cultura mexicana (Paz, 2015). La madre tiene la fortaleza para proteger a sus hijos, pero también es la que sufre y se sacrifica por ellos.

Los libros de texto incluyen, en repetidas ocasiones y textos, la figura de la madre amorosa y, por extensión, también la de la abuela amorosa. La principal función materna corresponde con el estereotipo femenino de la mujer que cuida a sus hijos, incluso después de la muerte. Para conservar esta representación materna, incluso se cambia el contenido de algunos cuentos tradicionales; por ejemplo, en el cuento clásico de Andersen (2014), adaptado por Garrido, *El patito feo*, la mamá consuela a su hijo cuando los otros patos lo rechazan por ser distinto a los demás.

La representación femenina mexicana suele exponer mujeres pasivas y sumisas ante el otro masculino (Paz, 2015). Sin embargo, las madres de los materiales educativos son mujeres activas e ingeniosas cuando está en juego el bienestar de su familia. Esto se observa cuando, en una leyenda, al no poder hacer más, la abuela maldice a unos marineros que se niegan a ayudar a su familia.

Bartra (2014) señala dos personajes que se han expuesto como la dualidad mítica de la madre mexicana: la virgen de Guadalupe y la Malinche. Debemos destacar que ninguno aparece como un referente explícito en los materiales revisados. La Guadalupeana, aunque es un referente muy utilizado en los medios de comunicación, no se recupera como tal en los libros de texto por la laicidad de la educación oficial. La Malinche, aparece en otras asignaturas, aunque se ha procurado despojarla de la connotación negativa de traición, que en algún momento y en algunos discursos todavía se conserva.

3. Discusión

Se observa que los elementos míticos analizados, por lo general, se presentan en contextos expresa o implícitamente nacionales; no obstante, también hemos considerado algunas lecturas que se desarrollan en contextos ajenos, cuando repiten figuras míticas como elementos cotidianos. Por ejemplo, la madre o el padre son personajes recurrentes, que se sitúan en situaciones semejantes cumpliendo las mismas funciones. De este modo, en los volúmenes revisados, algunas representaciones se constituyen en referentes estereotípicos que son interiorizados como aprendizajes culturales gracias a su continua repetición. La tabla 3 sintetiza los aspectos más destacados de los mitos encontrados en los libros de texto.

Tabla 3. Representación de los mitos mexicanos en los libros de texto

Mito		
El edén subvertido		Se glorifica sobre todo el México antiguo
El egiptismo	Máscara	La máscara se presenta como elemento cotidiano, aunque en contextos tradicionales
La inclinación hacia el relajó		La repartición agraria no funcionó
La indiferencia a la muerte		La muerte se muestra con humor
El complejo de inferioridad	Indígena	Se enaltece el pasado indígena, la diversidad lingüística y la mitología
El macho mexicano	Héroe agachado Patriarca Científico Padre (abuelo) amoroso	Se dejan a un lado los mitos tradicionales: el apretado es científico; el revolucionario es un patriarca; del hombre ausente (que todavía se utiliza en dos ocasiones, como algo del pasado) es el padre amoroso.
La madre mexicana	Madre (abuela) amorosa Mujer activa y astuta	El mito de la mujer asociada a La Malinche no aparece

Fuente: elaboración propia.

La identidad se constituye como un conjunto de características con las que un individuo o un grupo se reconocen de forma interna y externa. Sin embargo, este reconocimiento no es un fenómeno estático, sino que es un proceso inacabado que permite incorporar y modificar ciertos elementos. Los mitos que fueron recuperados por distintos autores —Samuel Ramos (2009); Octavio Paz (2015); Carlos Fuentes (2021); Jorge Ibargüengoitia (2019); Roger Bartra (2014), entre otros— desde el período posrevolucionario, todavía siguen considerándose como característicos del mexicano; aunque no han permanecido inmutables, sino que se han reconfigurado con el transcurso de los años. Además, se han constituido otros elementos identitarios que permiten observar otras perspectivas de fenómenos sociales como la diversidad, los roles de género, el cuidado del medio ambiente.

Por lo anteriormente expuesto, el análisis de los libros de texto permite observar que la representación mítica del carácter mexicano en la educación formal presenta una dicotomía interesante: por una parte, se fortalecen aspectos tradicionales de las figuras nacionales; por otra parte, se exponen algunos cambios que corresponden con transformaciones e intereses sociales actuales, como se detalla a continuación:

3.1. Las continuidades en los referentes míticos en los libros de texto gratuitos

Los libros de texto gratuitos proponen la construcción de la identidad nacional a partir de un pasado mítico, donde se conforman las costumbres y tradiciones que se conservan en la actualidad. Dicho pasado mítico refiere a los pueblos indígenas en general, aunque con una mayor referencia a la cultura azteca y maya. Por esto, los aspectos tradicionales mexicanos, como la muerte, las leyendas o las máscaras, son acompañados de discursos indigenistas. De este modo, la representación indígena conserva esa visión tradicional que señala a los grupos étnicos como el pasado de México, por lo que se les coloca entre historias cosmogónicas que refieren a las tradiciones y la identidad propia del mexicano.

Desde el movimiento de Independencia hasta mediados del siglo pasado, la población mexicana fue primordialmente rural. De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía —Inegi (2002), recuperados en el Informe de Gobierno del 1° de septiembre de 2002, en 1960, por primera ocasión, se contabilizaría un mínimo porcentaje mayor de población urbana: 50,7 % de habitantes de la ciudad, contra un 49,3 %. A partir de entonces, el crecimiento de las ciudades ha sido exponencial; incluso, dos décadas después, en 1980, la población urbana era casi el doble de la rural.

A pesar de la urbanización de México, una cantidad considerable de las lecturas que se incluyen en los libros de texto es contextualizada en un espacio rural. La continua referencia al campo o a elementos naturales se explica por el carácter poético, histórico y ficcional de los textos revisados; sin embargo, también responde a la representación de los pequeños poblados rodeados de la naturaleza como ese edén mítico que forma parte de los constructos de la mexicanidad. Como consecuencia de esta relación cosmogónica del campo, se establece un vínculo estrecho entre lo rural, lo indígena y el pasado mexicano.

3.2. Los cambios en los referentes míticos en los libros de texto gratuitos

Los libros de texto, como parte de los discursos oficiales, deben guardar una cierta correspondencia con la realidad social y cultural, tanto para mantener su vigencia como para establecer una conexión con el alumno-lector. Por esta razón, en estos materiales educativos no se va a encontrar una representación de las figuras de mexicanidad tal cual son discutidas por Bartra (2014) y los otros autores que han retomado el análisis de la construcción de la identidad nacional desde distintas perspectivas históricas.

Durante los últimos años, se ha vivido una transformación que abarca todas las esferas sociales, debido a diversos fenómenos culturales de carácter nacional e internacional, que han propiciado nuevas dinámicas entre los actores sociales.

De las figuras identitarias revisadas, las que presentan un mayor cambio con respecto a la perspectiva tradicional son las que corresponden con los roles de género, sobre todo, los masculinos.

Los personajes femeninos siguen teniendo una estrecha relación con la figura materna. Debido a la edad de los estudiantes a quienes están dirigidos, se explica la presencia de la madre como protagonista en varias lecturas; no obstante, estos discursos también responden a los discursos cotidianos (tanto oficiales como informales) que muestran la figura femenina como la madre originaria. Incluso, aunque la mujer no sea la progenitora propiamente, de cualquier forma, se le muestra con atributos específicos maternos, como protectora y servicial.

A pesar de que la mujer tiene esta función maternal, no se le representa con los estereotipos de antaño. Los roles femeninos tradicionales la representan como un personaje pasivo y sumiso, como la “madre sufrida” que refiere Paz (2015). Los personajes femeninos de los libros de texto son personajes más emprendedores y seguros, capaces de tomar sus propias decisiones. Algunas protagonistas de lecturas situadas en el pasado todavía conservan algunos aspectos de la pasividad femenina, pero, en general, se observa una mujer activa. Destaca que la sensibilidad y la afectividad femenina se conservan como características de la mujer, aunque ahora también se podrán presentar en los varones.

El estereotipo del macho indolente y violento es omitido en estos materiales; aunque se observan personajes masculinos que realizan acciones para castigar la injusticia del otro. En este sentido, los protagonistas varones son representados con un carácter más fuerte que las mujeres, aunque sus acciones son justificadas dentro de la narración. Las escuelas promueven la convivencia sana y pacífica de los estudiantes, por lo que la representación del hombre mexicano no puede tener atributos de un ser agresivo sin razón.

En la cosmogonía mítica del mexicano, el padre se considera como una figura ausente, que ha abandonado el hogar por voluntad o necesidad. Sin embargo, en los libros de texto, los progenitores son hombres que se preocupan por su familia y, en especial, por los hijos. Así, podemos observar que las figuras míticas masculinas han cambiado hacia una versión más institucionalizada del hombre, acorde con un modelo masculino basado en los valores con los que se pretende formar a los estudiantes.

Conclusiones

La conformación de mitos mexicanos requiere de un trasfondo histórico, pues al convenir un origen común se establecen recuerdos y olvidos colectivos, a través

de los cuales los individuos se identifican como herederos de una misma cultura y como integrantes de una nación. Al compartir una misma historia y cultura, se sustenta la existencia de vínculos de unidad y de pertenencia que se manifiestan mediante concepciones semejantes de lo que implica “ser mexicano”. La acción del Estado para la construcción de este concepto de mexicanidad será fundamental, pues no solo permite la validación de símbolos e imágenes de lo nacional, sino que propicia su difusión a través de sus instituciones, de tal modo que sean reconocidos y apropiados por los mexicanos.

Las lecturas de los libros de texto recuperan los mitos mexicanos señalados por Bartra (2014) de forma distinta al modo en que son descritos por este autor. Esto se debe principalmente a dos elementos: a) el aspecto histórico, dado que ha habido cambios importantes en lo socialmente aceptable, en los roles de género, en la imagen nacional que se pretende construir; b) el aspecto formativo, ya que estos materiales tienen un propósito educativo y están destinados a ser leídos por niños pequeños. Es comprensible que presenten elementos positivos, con un carácter moralizante y una enseñanza final.

El análisis de las figuras míticas del mexicano nos permite advertir que, para consolidar al Estado-nación, se establecen vínculos culturales que responden a las necesidades de un sistema político social. Debido a esto, los materiales educativos construyen representaciones del carácter mexicano que responden –ya sea para validar, para cuestionar o para proponer nuevos elementos identitarios– a los distintos discursos que promueven ciertas imágenes de la mexicanidad en distintos textos y medios de comunicación.

Referencias

- Althusser, L. (2014). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Quinto Sol.
- Andersen, E. (2014). El Patito Feo. En *SEP, Español. Libro de lectura. Quinto grado* (pp. 70-78). Secretaría de Educación Pública.
- Bajtín, M. M. (2012). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Siglo XXI. <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>
- Bartra, R. (2014). *La jaula de la melancolía*. DeBolsillo.
- Camacho Sandoval, S. (2020). La reforma educativa de Enrique Peña Nieto: ¿Política pública en blanco y negro? *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 8(16), 122-139. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v8i16.282>
- Fuentes, C. (2021). *Tiempo Mexicano*. DeBolsillo.
- Gómez de Silva, G. (2001). *Diccionario breve de mexicanismos*. Academia Mexicana de la Lengua. <https://academia.org.mx/consultas/obras-de-consulta-en-linea/diccionario-breve-de-mexicanismos-de-guido-gomez-de-silva>

- Grillo, R. M. (2011). El mito de un nombre: Malinche, Malinalli, Malintzin. *Mitologías hoy*, 4, 15-26. <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.24>
- Ibargüengoitia, J. (2019). *Instrucciones para vivir en México*. Booket.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). (2002). *Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Segundo Informe de Gobierno*. Presidencia de la República. https://apps1.semarnat.gob.mx:8443/dgeia/informe_04/sitio_wf/Reportes/D1_DEMOGRAFIA/D1_EVOLUCION_ESTRUCTURA_01/D1_DEMOGRAF01_02.htm
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2008, 14 de enero). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Diario Oficial de la Federación de 14 de enero de 2008. https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf
- Palma, M (2013). El mito de la Llorona en América Latina. En M. P. Celma Valero, M. J. Gómez del Castillo y S. Heikel (coords.), *Actas del XLVII Congreso Internacional de la AEPE* (pp. 285-290). Asociación Europea de Profesores de Español. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=863713>
- Paz, O. (2015). *El laberinto de la soledad*. Cátedra.
- Ramos, S. (2009). *El perfil del hombre y la cultura en México*. Espasa Calpe.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio*, (49), 1-10. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Valadés, E. (2014). La muerte tiene permiso. En SEP, *Español. Libro de lectura. Quinto grado* (pp. 70-78). Secretaría de Educación Pública.
- Villavicencio, F. (2020). Libros de texto en lengua indígena. Contradicciones en la educación básica en tiempos de Covid-19. *Ichan Tecolotl*, 32(341). <https://ichan.ciesas.edu.mx/libros-de-texto-en-lengua-indigena-contradicciones-en-la-educacion-basica-en-tiempos-de-covid-19/>
- Zuluaga Duque, J. F. (2017). Relación entre conocimientos, saberes y valores: un afán por legitimar los saberes más allá de las ciencias. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(1), 61-76. <https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n1.2017.5973>

¿Están satisfechos los alumnos españoles con su vida? Estudio comparativo con adolescentes de diferentes países*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a3>

Joan Tahull Fort

Universidad de Lleida, Lleida, España

joan.tahull@udl.cat

<https://orcid.org/0000-0002-4791-1704>

RESUMEN

En el estudio se presenta una descripción, análisis y comparación de la satisfacción con su vida y el sentido de pertenencia e integración de los adolescentes españoles con su centro educativo. En muchos estudios internacionales sobre educación, se abordan prioritariamente los resultados académicos, sin tener suficientemente en cuenta la complejidad del proceso educativo ni la perspectiva de los propios alumnos y la satisfacción de su vida.

Para la realización de la investigación, se ha utilizado bibliografía relevante y datos del Informe PISA (Programme for International Student Assessment) de la edición 2018, concretamente del apartado sobre la influencia del entorno escolar en la vida de los estudiantes.

Con las aportaciones de los autores y PISA, se presenta la perspectiva de los alumnos sobre la satisfacción vital e integración en el centro educativo. También resulta interesante la comparativa con los datos de diferentes países. El proceso educativo va más allá del aprendizaje formal y curricular; también es necesario orientar, capacitar y formar alumnos capaces de integrarse en la sociedad adulta y que tengan un sentido positivo de la vida.

Palabras clave: calidad de vida; integración escolar; escuela; profesor; adolescencia; alumno.

* Cómo citar: Tahull Fort, J. (2023). ¿Están satisfechos los alumnos españoles con su vida? Estudio comparativo con adolescentes de diferentes países. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 50-65. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a3>

Recibido: 12 de julio de 2022.

Aprobado: 11 de mayo de 2023.

Are Spanish students satisfied with their lives? Comparative study with adolescents from different countries

ABSTRACT

The study presents a description, analysis and comparison of the satisfaction with their life and the sense of belonging and integration of Spanish adolescents with their educational center. Too often international studies on education give priority to academic results, without taking sufficient account of the complexity of the educational process or the perspective of the students themselves and the satisfaction of their lives.

Relevant bibliography and data from the PISA Report of the 2018 edition, specifically from the section on the influence of the school environment on the lives of students, have been used to carry out the research.

With the contributions of the authors and PISA is presented the look of the students on vital satisfaction and integration in the educational center. The comparison with data from different countries is also interesting. The educational process goes beyond formal and curricular learning, it is also necessary to guide, train and train students capable of integrating into adult society and have a positive sense of life.

Keywords: quality of life; school integration school; teacher; adolescence; student.

Os estudantes espanhóis estão satisfeitos com suas vidas? Um estudo comparativo com adolescentes de diferentes países

RESUMO

O estudo apresenta uma descrição, análise e comparação da satisfação dos adolescentes espanhóis com suas vidas e seu senso de pertencimento e integração com sua instituição de ensino. Em muitos estudos internacionais sobre educação, os resultados acadêmicos são o foco principal, sem levar suficientemente em conta a complexidade do processo educacional ou a perspectiva dos próprios alunos e sua satisfação com a vida. Para a pesquisa, foram utilizados a literatura relevante e os dados da edição de 2018 do relatório do PISA (Programme for International Student Assessment), especificamente da seção sobre a influência do ambiente escolar na vida dos alunos. Com contribuições dos autores e do PISA, é apresentada a perspectiva dos alunos sobre a satisfação com a vida e a integração na escola. A comparação com dados de diferentes países também é interessante. O processo educacional vai além do aprendizado formal e curricular; também é necessário orientar, capacitar e educar os alunos para que possam se integrar à sociedade adulta e ter um senso de vida positivo.

Palavras-chave: qualidade de vida; integração escolar; escola; professor; adolescência; aluno.

Introducción

La presente investigación deriva de la actividad investigadora del autor, quien tiene como principal línea de investigación la sociología de la educación en sus diferentes vertientes, centrándose principalmente en el análisis de los actores sociales de los centros educativos, con énfasis en alumnos y profesores. Explorando diversas vertientes en varios proyectos de investigación, se ha abordado el estado emocional y bienestar de los educadores y educandos, y en el presente artículo, se analiza la satisfacción de los alumnos españoles con su vida.

El artículo proporciona un análisis y reflexión sobre el sentido de pertenencia de los alumnos españoles a su centro educativo, así como su satisfacción y sentido de la vida en comparación con los jóvenes de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), según los datos del Informe PISA (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2019)¹.

En los últimos años, han surgido diferentes organismos internacionales que han analizado y comparado los diversos sistemas educativos en todo el mundo. Uno de los informes más destacados en términos de repercusión pública y mediática, y que ha llegado a un gran número de ciudadanos, es el informe PISA². Cada vez que se publica un nuevo informe, los medios de comunicación informan sobre los resultados, y diferentes actores, como agentes educativos, tertulianos y políticos, analizan, comparan y critican la evolución de los resultados en competencias: lengua, matemáticas y ciencias con respecto a ediciones anteriores.

Los informes PISA son estudios completos, complejos y profundos. Sin embargo, en muchas ocasiones, la atención y el enfoque se centran únicamente en los resultados educativos, dejando de lado datos que podrían ser más interesantes y valiosos para la comunidad educativa. En los últimos años, en España, la publicación de un nuevo informe justifica las críticas hacia el profesorado y la comunidad educativa, por los resultados considerados mediocres. Se cuestiona el desempeño de los docentes, sugiriendo que no cumplen satisfactoriamente con su función, lo que se refleja en las puntuaciones bajas de los estudiantes

¹ Hace referencia al Informe PISA del año 2018.

² “PISA (Programme for International Student Assessment) [Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes] es un estudio de evaluación internacional promovido por la OCDE y los países participantes. Su objetivo es abordar una necesidad común a todos los sistemas educativos actuales: definir, describir y explicar lo que los jóvenes de 15 años, que ejercerán sus derechos como ciudadanos en poco tiempo, conocen y saben hacer. Esto implica aplicar sus conocimientos en una variedad de entornos y contextos al final de su etapa educativa obligatoria, según se detalla en el Informe PISA 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2019, p. 17).

en las diferentes pruebas de PISA. Se dice que el sistema educativo está lejos de alcanzar la excelencia y se encuentra en la mediocridad.

Los resultados educativos son relevantes para valorar la calidad de un sistema educativo y las tareas de los docentes, pero también hay otras variables que deben considerarse para obtener una perspectiva más completa y profunda. Resulta relevante conocer el grado de satisfacción, integración y pertinencia de los alumnos a su centro educativo. Además, más allá de las cuestiones académicas, también es valioso conocer la madurez espiritual de los adolescentes en relación con el grado de satisfacción vital y el sentido de la vida. En una sociedad compleja, cambiante y del conocimiento, la educación desempeña un papel clave para orientar y preparar a los jóvenes para la vida adulta. En aquellos sistemas educativos donde los alumnos adquieren una madurez espiritual más completa y profunda, tienen mejores capacidades para ingresar de manera satisfactoria a la vida adulta, más allá de las cuestiones curriculares y formales.

El artículo tiene como objetivo explorar y conocer el grado de satisfacción vital y sentido de la vida de los alumnos españoles de 15 años en relación con los jóvenes de los países de la OCDE; también busca comprender el sentido de pertenencia de los alumnos españoles y de los demás países de la OCDE a sus centros educativos. Se pretende ofrecer una mirada más allá de las cuestiones curriculares y académicas, presentando una perspectiva sobre la madurez y las mejores posibilidades de los alumnos para ingresar de manera positiva a la vida adulta.

Fundamentos teóricos

La sociedad en la que nos encontramos es compleja, avanzada, dinámica y basada en el conocimiento. La educación desempeña un papel especialmente relevante para promover y consolidar el bienestar tanto de la sociedad en su conjunto como de los individuos (Tahull y Montero, 2020). El capital humano se vuelve fundamental para el progreso económico y social de las comunidades (Acemoglu y Robinson, 2013). En sociedades avanzadas y democráticas, la apuesta por la igualdad de oportunidades y la personalización del aprendizaje para no dejar a ningún alumno atrás son fundamentales. La responsabilidad de la escuela es formar y capacitar a los futuros profesionales, proporcionándoles estrategias, posibilidades, conocimientos y habilidades necesarios para adaptarse a la sociedad (Robinson, 2015). Según PISA (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2019), los estudiantes tienen relaciones más sólidas con sus compañeros en entornos académicos cooperativos que en contextos competitivos. Seligman (2011) desarrolla la psicología positiva y la felicidad subjetiva, destacando que los individuos buscan principalmente ser felices, lo

cual se manifiesta en diferentes niveles: vida placentera, vida comprometida y vida significativa.

Los informes PISA presentan datos relacionados directamente con la educación, centrándose principalmente en los resultados de las tres competencias básicas: ciencias, matemáticas y lengua. Estos datos se utilizan para elaborar rankings que se difunden a través de los medios de comunicación. Sin embargo, los diferentes agentes educativos suelen tener en cuenta principalmente los resultados académicos, sin valorar otras informaciones significativas (Villar, 2018). Los medios de comunicación tienen un papel fundamental en la difusión de los resultados de PISA, generando expectación en la población y en los diversos sectores educativos cada vez que se presenta un nuevo informe. La atención se centra principalmente en los rankings de los resultados académicos en las tres competencias básicas, convirtiendo a PISA en el informe internacional más seguido y conocido en la actualidad (Sánchez, 2020).

El objetivo principal de cualquier sistema educativo debería ser promover el bienestar de los alumnos y formarlos adecuadamente para alcanzar el éxito. Además, se debería fomentar el desarrollo integral de los alumnos en todas sus dimensiones: física, psicológica y social. La satisfacción de los estudiantes está vinculada a niveles más altos de motivación y a mejores resultados sociales y educativos (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2019). La satisfacción vital refleja el bienestar subjetivo, ya que las personas valoran fundamentalmente su calidad de vida (Veenhoven, 1995). Se define como una evaluación global de la propia existencia (Vera-Villaruel et al., 2012).

La familia desempeña un papel fundamental en la formación de la personalidad de un menor. Durante la adolescencia, se convierte en la principal fuente de apoyo, proporcionando seguridad y bienestar junto con amigos y docentes (Chu et al., 2010). Ser parte de una familia estable, dialogante y amable permite a los hijos desarrollar sus potencialidades y crecer como personas (Muratori et al., 2015). Relaciones alegres, relajadas y optimistas entre padres e hijos contribuyen a crear un clima familiar favorable, promoviendo el bienestar de los jóvenes y adultos (Dunn, 1993; Oliva et al., 2008).

El centro educativo también resulta crucial para consolidar un desarrollo social y emocional adecuado en el alumno. Los eventos en la escuela son relevantes para comprender la salud física y mental de los alumnos, afectando su felicidad y satisfacción con la vida, así como sus relaciones con iguales, docentes, adultos y la sociedad en general (Currie et al., 2012). Las características de los centros educativos, como la titularidad, espacio, tamaño, ratio profesor-alumno, recursos educativos, perfil estudiante y docente, influyen en los resultados académicos y en las condiciones emocionales de los alumnos (Chiswick y DebBurman,

2004; Coleman y Hoffer, 1987). Es relevante considerar no solo los resultados académicos sino también aspectos psicológicos, cognitivos, materiales, sociales y físicos para lograr una vida significativa, plena y feliz.

Huebner (2004) señala la escasez de investigaciones sobre el bienestar de los adolescentes en comparación con los adultos. Muchos estudios destacan las dificultades y malestares de la adolescencia, presentándola como una transición compleja a la vida adulta (Hall, 1919; Elzo, 2008; Garrido, 2005; 2007; Martínez y Muñoz, 2010; Urra, 2006). A menudo, los estudios sobre juventud y adolescencia tienen una perspectiva adulta, presentando este período como complejo y traumático, considerando el malestar como algo necesario a superar. Se necesita más investigación sobre la adolescencia, consultando a los propios protagonistas sobre sus vidas y su nivel de satisfacción en diversos ámbitos. Es esencial preguntar a los jóvenes y adolescentes sobre su vida y sus relaciones sociales con sus iguales, padres, docentes y la sociedad en general.

Metodología

La investigación se llevó a cabo recopilando datos del Informe PISA España (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2019)³. En los resultados de los estudiantes españoles, participaron más de 1.000 centros educativos, y se realizaron más de 35.000 encuestas a alumnos de 4º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), con una edad de 15 años, representando a las 17 comunidades autónomas de España. Las pruebas fueron administradas a los alumnos entre abril y mayo de 2018. Se recopilaron datos para obtener resultados en las tres competencias básicas: lengua, ciencias y matemáticas. El informe también incluye información sobre aspectos emocionales, sociales, económicos y culturales, además de presentar datos sobre la satisfacción vital e integración, y la valoración de los alumnos respecto a sus centros educativos.

Los diversos informes PISA, incluida esta edición, proporcionan datos sobre la comunidad escolar (relación entre estudiantes y docentes, cooperación, apego a la escuela y sentido de pertenencia), el clima escolar (referente al bienestar y la autoestima de los estudiantes), el sentido de pertenencia al centro (implica sentirse aceptado, respetado y apoyado en el centro educativo) y la satisfacción de los estudiantes (bienestar subjetivo, donde los adolescentes valoran si sus vidas son deseables). Uno de los objetivos principales de todos los sistemas educativos debería ser promover el bienestar de sus estudiantes en un entorno escolar motivador y proporcionar oportunidades para alcanzar el éxito académico.

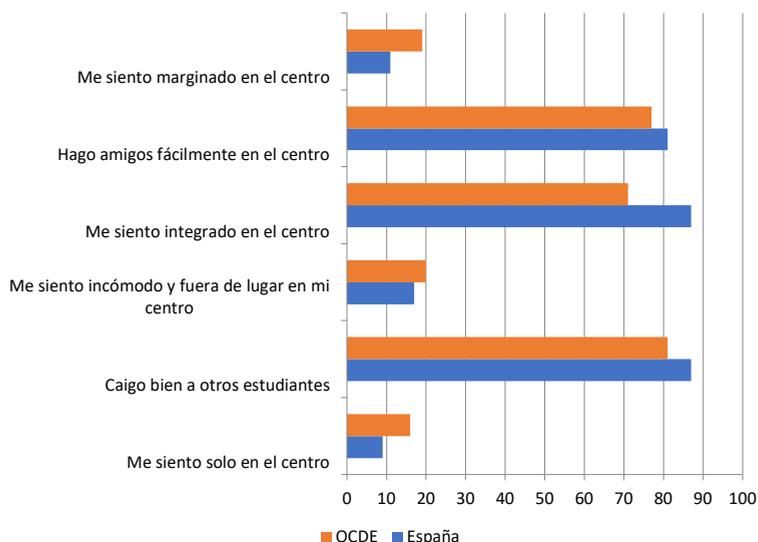
³ Hace referencia al Informe PISA de 2018, versión española publicada con el título: *Programa para la evaluación Internacional de los estudiantes. Informe español* (2019).

Resultados

En este apartado se presentan datos cuantitativos sobre la satisfacción de los alumnos españoles de 15 años en comparación con adolescentes de diferentes países participantes en el Informe PISA (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2019). Se muestran diversas figuras: sentido de pertenencia al centro, comparativa en España y media de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico); Índice de sentido de pertenencia al centro; Porcentaje de estudiantes satisfechos con sus vidas y diferencias por características sociodemográficas; Porcentaje de estudiantes que están “de acuerdo” sobre cuestiones del sentido de su vida; Índice del sentido de la vida; Relación entre el porcentaje medio de satisfacción con la vida y el índice del sentido entre los países participantes. En todas las figuras se presenta la percepción de los adolescentes sobre su bienestar subjetivo y grado de satisfacción vital. Resulta relevante conocer las opiniones e impresiones de los jóvenes para tener una visión más completa del sistema educativo.

En la figura 1 se presenta el porcentaje del sentido de pertenencia al centro de estudiantes en España y la media de la OCDE.

Figura 1. Porcentaje de estudiantes en España y en la media OCDE que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones que se indican



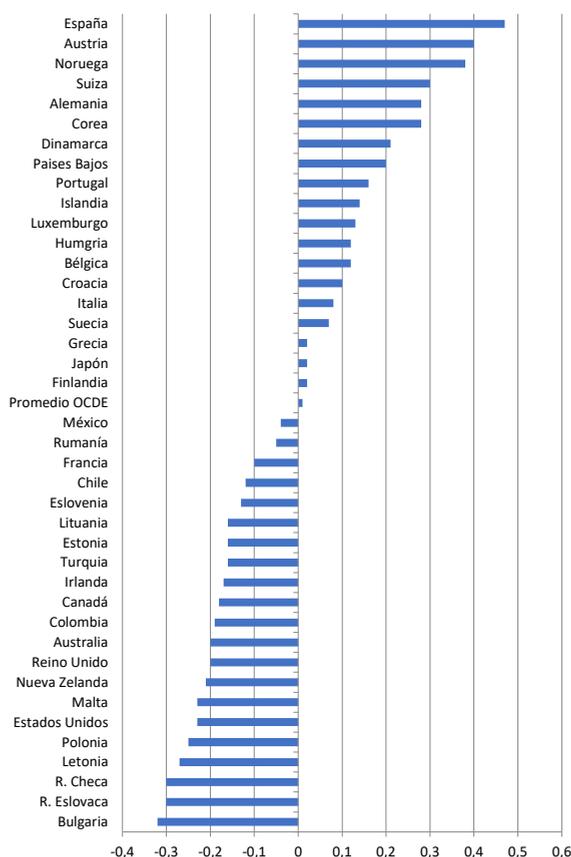
Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2019, p.156).

Muestra los resultados de los alumnos españoles y la media de los países de la OCDE sobre el porcentaje de estudiantes que se mostraron “de acuerdo”

o “totalmente de acuerdo” con diferentes cuestiones planteadas. Sobre la pregunta “me siento marginado en el centro”, un 20 % de los alumnos de los países de la OCDE se sienten marginados en el centro, en España corresponde a poco más del 10 %. Sobre “hacer amigos fácilmente en el centro”, en España un 80 % responden afirmativamente, en la media de la OCDE sería aproximadamente un 75 %. Interrogados sobre la integración en el centro, en España casi un 90 % se sienten integrados y la media de los países de la OCDE sería un 70 %. Preguntados sobre sentirse solos en el centro, la media de los diferentes países sería un 15 % y en España un 10 %. En todas las cuestiones planteadas, los alumnos españoles tienen un sentido de pertinencia más completo y adecuado que la media de los países.

En la figura 2 se presenta el Índice de sentido de pertenencia al centro, por países:

Figura 2. Índice de sentido de pertenencia al centro

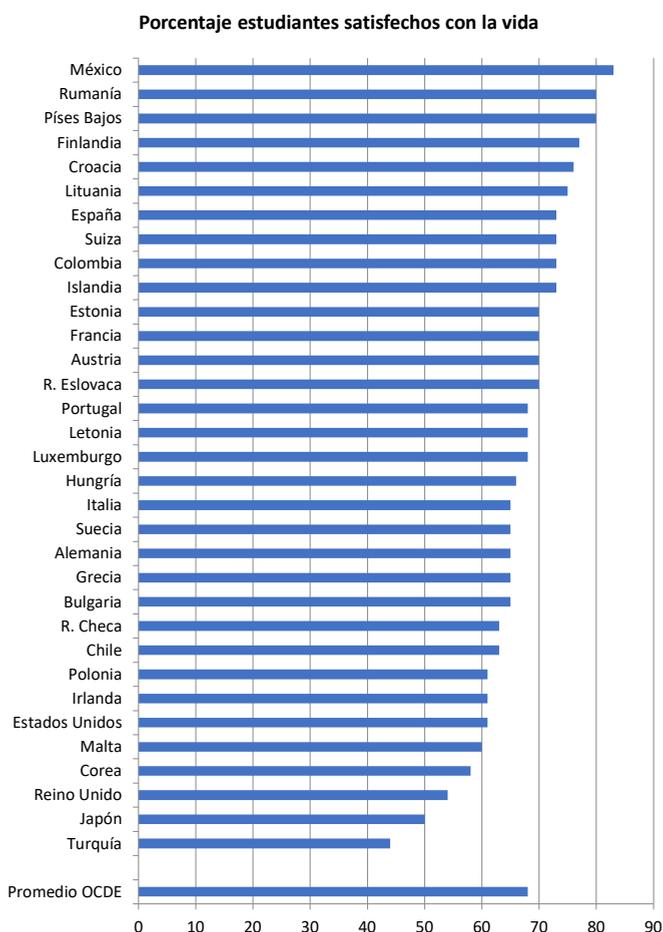


Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2019, p.158).

En la figura 2 se presenta el índice de pertenencia al centro educativo de los diferentes países. El índice tiene media cero y desviación típica para el conjunto de países de la OCDE. Los estudiantes españoles manifiestan tener el sentido más alto de pertenencia al centro educativo, después los austríacos, noruegos, suizos, entre otros. Entre los estudiantes que dicen tener un sentimiento de pertenencia más bajo, se encuentran los búlgaros, eslovacos, checos, letones, entre otros.

En la figura 3 se presentan datos sobre los estudiantes satisfechos con su vida y diferencias en el porcentaje de satisfacción con la vida:

Figura 3. Porcentaje de estudiantes satisfechos con su vida y diferencias por características sociodemográficas



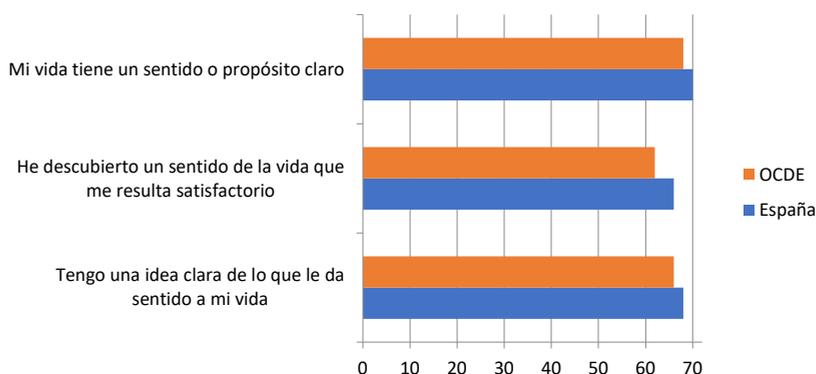
Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2019, p.164).

Preguntados los alumnos de los diferentes países sobre su satisfacción con la vida, los estudiantes mexicanos, rumanos y holandeses tienen el porcentaje más elevado. Los españoles también están en la zona alta, un 75 % de los estudiantes están satisfechos con la vida. Por el contrario, en la parte baja, están los turcos, japoneses, ingleses y coreanos.

En referencia a las diferencias entre chicos y chicas españolas, los primeros están más satisfechos que ellas; los alumnos aventajados están mejor que los desaventajados; y los nativos más satisfechos que los inmigrantes. Los españoles están junto con los jóvenes colombianos, suizos, lituanos y croatas.

Siguiendo en la misma línea, se presenta en la figura 4 información sobre satisfacción y sentido de la vida de los alumnos españoles y el promedio de los países de la OCDE:

Figura 4. Porcentaje de estudiantes que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con las afirmaciones que se indican. Media OCDE y España

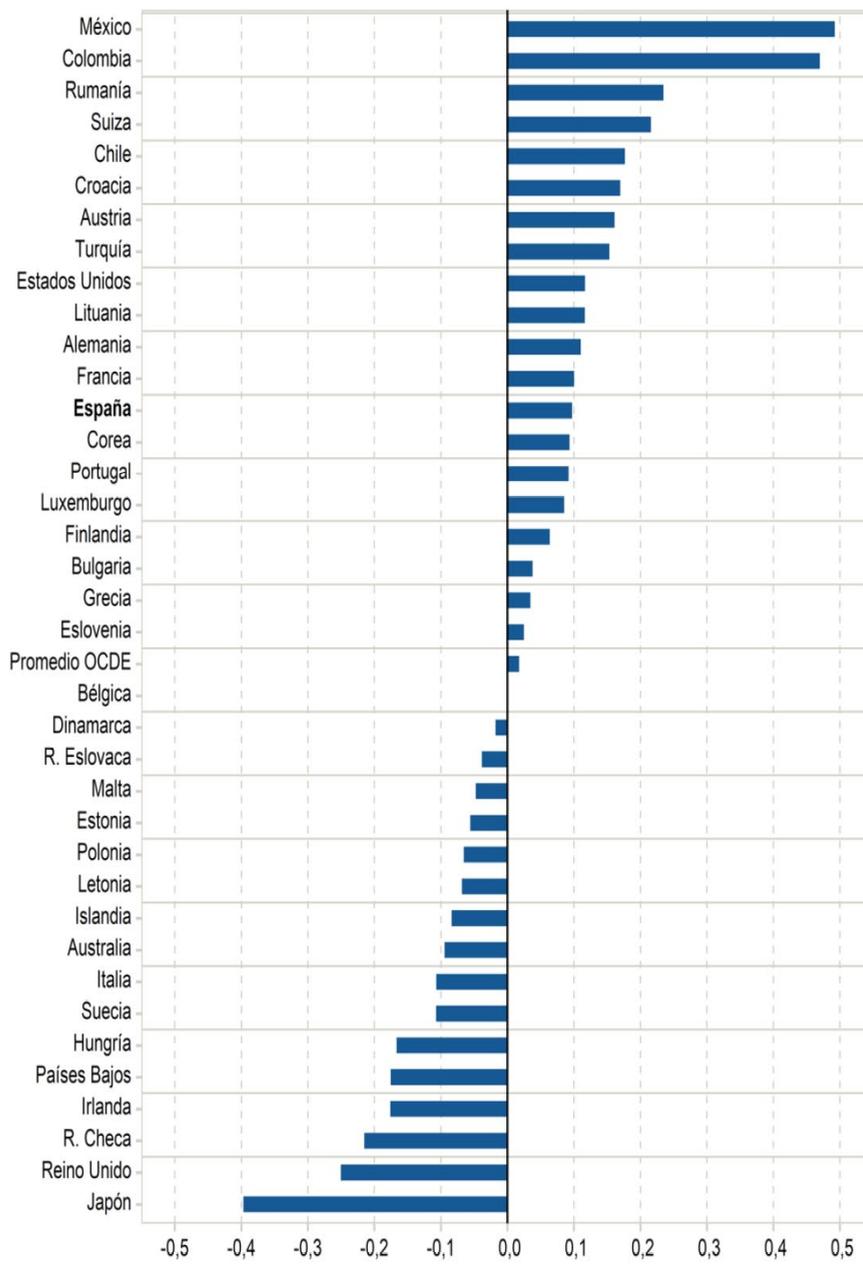


Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2019, p. 166).

Según los datos aportados por el informe PISA (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2019), sobre la pregunta “mi vida tiene un sentido o propósito claro”, el promedio de los países OCDE es del 68 %, mientras que para los alumnos españoles es del 70 %. En cuanto a la cuestión “he descubierto un sentido de la vida que me resulta satisfactorio”, el promedio OCDE es del 62 %, y para España es del 66 %. En la tercera pregunta, “tengo una idea clara de lo que le da sentido a mi vida”, el promedio OCDE es del 66 %, y para España es del 69 %. En las tres cuestiones planteadas, los resultados de los alumnos españoles son mejores y parecen estar mejor situados y orientados que la media de los jóvenes de los países de la OCDE.

En la figura 5 se presenta el índice del sentido de la vida por países:

Figura 5. Índice del sentido de la vida

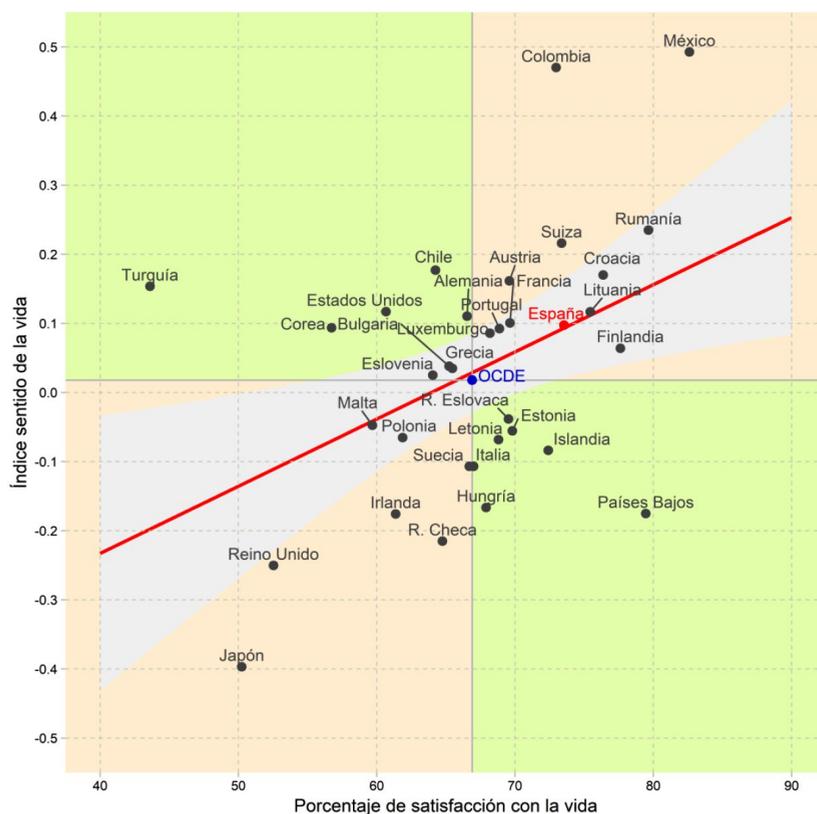


Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2019, p. 167).

El índice se ha centrado, con una media aproximada de 0 y desviación típica 1, en los países de la OCDE. Los valores positivos indican que los estudiantes tienen un sentido de la vida superior a la media de los países, mientras que los valores negativos indican que los estudiantes tienen un sentido de la vida menor que la media de los países de la OCDE. Los jóvenes que tienen el índice del sentido de la vida más alto son notablemente los mexicanos y colombianos, con datos muy elevados en comparación con el resto. En un peldaño inferior, pero aún en la parte alta, destacan Rumanía, Suiza, Chile, Croacia y otros. Los estudiantes españoles se encuentran en la parte alta, junto con franceses, alemanes, coreanos y portugueses. En la parte baja, con un índice bajo de sentido de la vida, se encuentran japoneses, ingleses, checos, irlandeses y otros.

En la figura 6 se presenta la relación entre el porcentaje de estudiantes que, en cada país, están satisfechos con su vida y el índice medio del sentido de la vida:

Figura 6. Relación entre el porcentaje medio de satisfacción con la vida y el índice del sentido entre los países



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2019, p. 168).

En la figura 6 se cruzan dos variables: la satisfacción con la vida y el índice del sentido de la vida entre diferentes países. En el centro se encuentra la media de los países de la OCDE. En la parte más alta del índice del sentido de la vida y la satisfacción con la vida destacan los colombianos y mexicanos; también obtienen buenos resultados los estudiantes lituanos, finlandeses, franceses, croatas, entre otros. Los españoles se sitúan en la parte alta, junto con los estudiantes mencionados. Negativamente, destacan los alumnos japoneses e ingleses, así como los irlandeses y checos. En una sociedad compleja y del conocimiento, los alumnos deberían tener las capacidades y seguridades necesarias para orientarse y situarse en entornos difusos y cambiantes. La educación también debería proporcionar a los alumnos, más allá de contenidos, formación espiritual en principios y valores, fomentando una actitud abierta y positiva hacia la vida.

Se han presentado datos de diferentes países, también de los alumnos españoles, sobre el porcentaje de estudiantes y la media de la OCDE en relación con el sentido de pertenencia al centro educativo, así como sobre la satisfacción con la vida y el sentido de la vida. En todos los casos, los resultados de los alumnos españoles son superiores a la media de los países de la OCDE y, en algunos casos, se encuentran en los niveles más elevados. El sentido de la vida y la satisfacción vital de los alumnos con el centro educativo son elementos muy significativos en la vida de los adolescentes; resulta relevante ayudar y orientar a los jóvenes en aspectos espirituales y emocionales para facilitar su transición a la vida adulta de manera positiva, estable y eficaz (Tahull, 2016).

Conclusiones

En el artículo se han presentado diferentes realidades nacionales sobre el grado de satisfacción vital e integración de los alumnos en su centro educativo. Con frecuencia, los agentes educativos priorizan los resultados académicos sobre otras variables. Cuando surge un nuevo informe PISA, los medios de comunicación y diversos agentes enfocan su atención principalmente en los resultados académicos en las tres competencias básicas (matemáticas, ciencias y lengua), olvidando otros datos significativos. Los profesores españoles a menudo son objeto de críticas por no proporcionar una educación de calidad, generando malestar en el sistema educativo al no cumplir con las expectativas depositadas.

Por el contrario, padres, alumnos y docentes también otorgan gran importancia a otras variables, como el grado de integración y satisfacción de los alumnos en su centro educativo, así como el grado de satisfacción y sentido positivo de la vida manifestado por los propios alumnos. Los diversos informes PISA, incluido el último, ofrecen datos completos sobre satisfacción vital, valoración e integración de los alumnos en el centro educativo. En la investigación se presentan datos

sobre la integración y pertinencia de los alumnos en el centro educativo, el porcentaje de estudiantes satisfechos con su vida y el índice del sentido de la vida.

En relación con el porcentaje de estudiantes españoles que “se sienten marginados en el centro educativo”, la media de los países de la OCDE sería del 20 % de los alumnos, mientras que en España corresponde al 10 %. En cuanto a la pregunta de “sentirse solo en el centro”, la media de la OCDE sería del 17 %, y en España, del 10 %. Los alumnos españoles manifiestan sentirse significativamente más integrados y cómodos en su centro que la media de los países. Al preguntar a los alumnos sobre el índice de pertenencia al centro educativo, los españoles tienen un valor más elevado, seguidos de los austriacos, noruegos, suizos, entre otros. Cuando se interroga a los alumnos sobre la satisfacción con su vida, los mexicanos, rumanos y holandeses están en las primeras posiciones. Los españoles también se encuentran en los primeros lugares, muy cerca de los primeros. Los colombianos están junto con los españoles. Cuando se les pregunta sobre “si mi vida tiene un sentido o propósito claro”, los españoles obtienen mejores resultados que la media de la OCDE. Preguntados sobre “he descubierto un sentido de la vida que me resulta satisfactorio”, también los españoles tienen una valoración más positiva. En la figura 5 se trata el índice del sentido de la vida por países, y con un índice más alto destacan México y Colombia; los españoles presentan datos superiores a la media, aunque lejos de los primeros lugares. En la figura 6 se muestra la relación entre el porcentaje medio de satisfacción con la vida y el índice del sentido por países; los españoles están situados en la parte superior, por encima de la media, junto con Lituania, Finlandia, Croacia, Portugal y otros. Destacan muy positivamente los alumnos colombianos y mexicanos, quienes muestran una alta satisfacción y sentido de su vida.

Este artículo podría complementarse con futuras investigaciones sociales y educativas. Se podrían realizar estudios sobre la relación entre la satisfacción con la vida y el género de los alumnos, así como en los diferentes niveles educativos y edades (en educación primaria, secundaria y universidad). También se podría analizar la relación entre la irrupción de las tecnologías digitales en las vidas de los adolescentes y su posible satisfacción o malestar vital. Además, se podría estudiar la relación entre la satisfacción de la vida y sus circunstancias familiares, económicas, ideológicas y religiosas.

Para concluir, con frecuencia, algunos informes educativos se centran exclusivamente en los resultados académicos, como si fueran la única variable relevante. Otros informes son más completos y complejos, ya que presentan tanto los resultados académicos como información pertinente sobre el proceso educativo y la integración en la sociedad adulta. PISA es un ejemplo de un

informe que ofrece datos significativos y completos sobre la integración de los alumnos en el centro educativo, así como sobre su satisfacción y sentido de la vida. Sin embargo, la opinión pública española y los medios de comunicación tienden a concentrarse únicamente en los resultados académicos, pasando por alto estas otras variables importantes.

En este contexto, es alentador contar con un sistema educativo integrador en el que la mayoría de los alumnos estén satisfechos con su centro educativo y reciban una formación tanto intelectual como espiritual para orientarse y prepararse para la vida adulta. El proceso educativo no debería limitarse únicamente a la transmisión de contenidos formales y curriculares, sino que también debe orientar y capacitar a los alumnos para enfrentar la vida adulta, proporcionándoles un sentido positivo para sus vidas.

Referencias

- Acemoglu, D. y Robinson, J.A. (2013). *Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity and Poverty*. Broadway Business.
- Chiswick, B. y DebBurman, N. (2004). Educational Attainment: Analysis by Immigrant Generation. *Economics of Education Review*, 23(4), 361-379. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2003.09.002>
- Chu, P. S., Saucier, D. A. y Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>
- Coleman, J. y Hoffer, T. (1987). *Public and Private high schools. The impact of communities*. Basic Books.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. y Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/326406>
- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships: Beyond attachment*. Sage.
- Elzo, J. (2008). *La voz de los adolescentes*. PPC.
- Garrido, J. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Ediciones académicas.
- Garrido, L. (2007). *La máquina de la educación: preguntas y respuestas sobre el sistema educativo*. Ariel.
- Hall, S. (1919). *Adolescence: its psychology and its relations to psysiology, sociology, sex, crime, religions and educations*. Appleton Century Crofts.
- Huebner, E. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1), 3-33. <https://link.springer.com/article/10.1023/B:SOCI.0000007497.57754.e3>
- Martínez, A. y Muñoz, A. (2010). "Un infinito que no acaba". Modelos explicativos sobre la depresión y el malestar emocional entre los adolescentes barceloneses (España). Primera parte. *Salud Mental*, 33(2), 145-152. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=24467>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de los estudiantes. Informe español 2018*. Secretaría General Técnica. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5943
- Muratori, M., Zubieta, E., Ubillos, S. González, J. y Bobowik, M. (2015). Felicidad y bienestar psicológico: estudio comparativo entre Argentina y España. *Psikhe*, 24(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.24.2.900>
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, A. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31(1), 93-106. <https://doi.org/10.1174/021037008783487093>
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Sánchez, E. (2020). La influencia de las evaluaciones internacionales sobre las políticas educativas: una mirada a la educación en Europa desde PISA. *Laplage em Revista*, 6(2), 19-36.
- Seligman, M. (2011). *La vida que florece*. Ediciones B.
- Tahull, J. (2016). La compleja transición de los adolescentes hacia la vida adulta. *Antropología Experimental*, (16), 27-44. <https://doi.org/10.17561/rae.v0i16.2853>
- Tahull, J. y Montero, Y. (2020). La transformación de las familias. La irrupción del hijo único. *Revista Miscelánea Comillas*, 77(151), 317-340. <https://doi.org/10.14422/mis.v77.i151.y2019.003>
- Urra, J. (2006). *El pequeño dictador: cuando los padres son las víctimas*. La Esfera de los libros.
- Veenhoven, R. (1995). Developments in satisfactions research. *Social Indicators Reserch*, 37, 1-46. <https://personal.eur.nl/veenhoven/Pub1990s/96a-full.pdf>
- Vera-Villarroel, P., Urzúa, A., Pavez, P., Celis-Atenas, K. y Silva, J. (2012). Evaluation of subjective well-being: Analysis of the Satisfaction with Life Scale in Chilean population. *Universitas Psychologica*, 11(3), 719-727. <https://psycnet.apa.org/record/2013-27525-003>
- Villar, A. (2018). Rendimiento, equidad y calidad: el desarrollo educativo en España según PISA 2015. *Cuadernos Económicos De ICE*, (95), 79-97.

Características de actuaciones judiciales en abuso sexual infantil*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a4>

Ana María Martorella

Universidad de Salamanca, Mar del Plata, Argentina

amartor@intramed.net

<https://orcid.org/0000-0001-9235-4612>

RESUMEN

Basados en la revisión de diversas publicaciones comprendidas entre los años 2005 y 2020, obtenidas de diferentes bases de datos, se decide investigar la situación actual del tratamiento del abuso sexual infantil (ASI) por parte de profesionales expertos en el trabajo con menores de edad en situación de vulnerabilidad, mediante la administración de una encuesta. Este estudio tiene por objeto investigar el tipo de tratamiento judicial, a partir de la aplicación de los protocolos de actuación en Argentina, durante el proceso iniciado con la denuncia del delito. Para ello, los primeros datos investigados dan cuenta de las características de los profesionales expertos encuestados, el número de víctimas de ASI con las que han intervenido, el tipo de abuso y las particularidades de los niños, niñas y adolescentes (NNA) víctimas, así como la identidad del denunciante y el tipo de denuncia; el momento y tipo de intervención; y el tipo de pericias a las que fueron sometidas las víctimas. Como resultado, se obtuvo información sobre las disciplinas y el tiempo de ejercicio profesional, los rangos etarios predominantes de las víctimas al momento de la denuncia, y el tipo predominante de pericias médicas, entre otros.

Palabras clave: abuso sexual infantil; tratamiento judicial; denuncias; pericias; protocolos de actuación; Cámara Gesell.

* Cómo citar: Martorella, A. M. (2023). Características de actuaciones judiciales en abuso sexual infantil. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 66-105. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a4>

Recibido: 17 de noviembre de 2021.

Aprobado: 26 de marzo de 2022.

Characteristics of judicial proceedings in child sexual abuse

ABSTRACT

Based on the review of various publications between 2005 and 2020, obtained from different databases, it was decided to investigate the current situation of treatment of child sexual abuse (CSA) by professionals who are experts in working with minors in a situation of vulnerability, and a survey was considered a good instrument. The objective of this research is to investigate the type of judicial treatment based on the application of action protocols in Argentina, during the process initiated with the crime report. The first data investigated account for the characteristics of the expert professionals surveyed, the number of victims of CSA whom they have intervened with, the type of abuse and the particularities of the children and adolescent victims, as well as the identity of the complainant and the type of complaint; the time and type of intervention; and the type of examinations to which the victims were exposed. As a result, information was obtained on the disciplines and time of professional practice, the prevailing age ranges of the victims at the time of the complaint, and the predominant type of medical forensic investigations, among other data.

Keywords: child sexual abuse; judicial treatment; complaints; forensic investigations; action protocols; Gesell Chamber.

Características do processo judicial em casos de abuso sexual infantil

RESUMO

Com base na revisão de várias publicações entre 2005 e 2020, obtidas em diferentes bases de dados, optou-se por investigar a situação atual do tratamento do abuso sexual infantil (ASI) por profissionais especialistas no trabalho com menores em situação de vulnerabilidade, por administrar uma pesquisa. O objetivo deste estudo é investigar o tipo de tratamento judicial baseado na aplicação de protocolos de ação na Argentina, durante o processo iniciado com a denúncia de crime. Para tal, os primeiros dados investigados dão conta das características dos profissionais especialistas inquiridos, do número de vítimas de ASI nas quais intervêm, do tipo de abuso e das particularidades das crianças e adolescentes vítimas, bem como a identidade do reclamante e o tipo de reclamação; o tempo e tipo de intervenção; e o tipo de exames a que as vítimas foram submetidas. Como resultado, foram obtidas informações sobre as disciplinas e o tempo de exercício profissional, as faixas etárias predominantes das vítimas no momento da denúncia e o tipo de perícia médica predominante, entre outros.

Palavras-chave: abuso sexual infantil; tratamento judicial; denúncias; laudos periciais; protocolos de ação; Câmara de Gesell.

Introducción

Debido al incremento de casos de ASI diagnosticados que requieren la intervención judicial, de acuerdo con la normativa internacional y las legislaciones de los países que adhieren a la Convención de los Derechos del Niño desde 1989, se decide investigar las características de los escenarios tribunalicios y sus diversas modalidades de intervención. La bibliografía consultada (bases de datos tales como Scopus, Google Scholar, Sage Journals, Biblioteca Digital, Springer Link, repositorios, PubMed, ScienceDirect, Academia.edu, a partir de la búsqueda de descriptores tales como “abuso sexual infantil” y “revictimización judicial”) ha sido la base para la elaboración de una encuesta, en la que han participado voluntariamente profesionales con vasta experiencia en casos de ASI intra y extrafamiliar, quienes ejercen profesiones tales como el derecho y la salud mental (médicos psiquiatras infantojuveniles y psicólogos), y se desempeñan en ámbitos sanitario, judicial y/o educativo, públicos y/o privados.

La presente investigación cuali-cuantitativa se apoya en publicaciones acerca de los efectos del ASI en las víctimas y los diferentes dispositivos y estrategias de intervención frente a las denuncias de este tipo de delito contra la integridad sexual de menores de edad, tendientes a evitar la revictimización de las víctimas, como el uso de Cámara Gesell. La información sobre las características de las intervenciones judiciales en países europeos y americanos, así como también de los variados modelos de abordaje en las diferentes provincias argentinas, permite observar coincidencias, divergencias y acciones innovadoras en relación a la modalidad de toma de denuncias, entrevistas de declaraciones testimoniales en la fase investigativa, rol de la fiscalía, validación de las pruebas obtenidas y su inclusión en el debate oral, etc. De acuerdo con esto, se puede concluir que existen diferencias entre los protocolos propuestos y la práctica procesal en varios casos estudiados. También se comprueban dificultades en la realización del examen físico de los menores que, en algunos distritos, se realizan de forma reiterada y hasta por profesionales no forenses, junto a otras falencias en medidas protectoras, que facilitarían la revictimización de los NNA en grave estado de vulnerabilidad.

Se elaboran tablas y gráficos estadísticos que facilitan la comprensión de los datos cualitativos obtenidos a partir de los diferentes autores consultados y de las respuestas de los participantes de la encuesta administrada.

Marco teórico y conceptual

Como consecuencia de la práctica profesional médica psiquiátrica con víctimas de ASI, a partir de las intervenciones judiciales a las que son expuestos los NNA, ha sido necesario conocer las características de los escenarios (policial, judicial,

organizaciones de ayuda a la víctima, etc.) donde transitan las víctimas y los actores intervinientes. Este tipo de prácticas permite, a su vez, interpretar las motivaciones de las víctimas para realizar la denuncia o abstenerse de hacerlo.

En relación al lugar donde se toman las *denuncias*, en Argentina, se ha observado una amplia variedad de instituciones y dispositivos destinados, en las 17 provincias estudiadas, según sus legislaciones vigentes (tabla 1). Existen más de una institución donde se puede realizarla en una misma provincia, pero predomina, en casi todas ellas, la opción del organismo policial (24 %). Solo en la provincia de San Juan, queda establecido, en su Protocolo de Actuación, la incorporación de materias específicas relacionadas con la intervención en casos de ASI, en la *currícula académica* de formación de agentes y oficiales de la *Policía Provincial* (Ley N° 7943, 2008).

Tabla 1. Dispositivos encargados de tomar denuncias de ASI en las provincias argentinas de Chaco, Misiones, Formosa, Jujuy, Salta, Tucumán, Santiago del Estero, Catamarca, La Rioja, Santa Fe, San Luis, Neuquén, Córdoba, Mendoza, Buenos Aires, San Juan, La Pampa

	Denuncias	Provincias	%
Comisarías	12	24	
Comisaría de la Mujer	1	2	
Fiscalía	4	8	
Asesoría de Menores	1	2	
Sanidad	2	4	
LÍNEA 102	2	4	
Centros de Atención Integral en Violencia Familiar	1	2	
Centros de Atención Integral de Niñez, Adolescencia y Familia	1	2	
Comisaria del Menor y la Mujer	1	2	
Unidades Judiciales	2	4	
Dirección General de la Niñez y la Adolescencia	1	2	
Organismos públicos o privados	1	2	
Comisaría del menor.	1	2	
Defensoría de Menores	1	2	
Sede Judicial	2	4	
Centros de Atención Judicial (CAJ)	1	2	
Servicios Locales de Protección de Derechos	1	2	
Juzgados de Familia	1	2	
Juzgados de Menores	1	2	
Juzgado de Instrucción	1	2	
Juzgado Correccional	1	2	
Juzgados de Paz letrados,	1	2	
Fiscalía en lo Penal de Instrucción	1	2	
Fiscalía en lo Penal Correccional	1	2	

Denuncias	Provincias	%
Asesoría Letrada de Menores e Incapaces,	1	2
Defensorías Oficiales	1	2
Unidad Judicial de Delitos contra la Integridad Sexual	1	2
Unidades Funcional de Género, Niñez y Adolescencia	1	2
Fiscalía de Género y Familia	1	2
Oficina de Violencia Doméstica	1	2
Ministerio Público Fiscal	1	2

Fuente: elaboración propia, con base en Borthwick, A. E. C. (2003); Consejo provincial de la Niñez y Adolescencia de la Provincia de La Pampa (2017); Ley N°: 7943 (2008); Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia de la Provincia de Córdoba, Argentina (2016); Ley 13298; Ley 13954; Poder Judicial de Neuquén (2014); Romero, G. (2011).

Un metaanálisis cualitativo (Brennan y McElvaney, 2020) aporta datos que sugieren seis temas clave como importantes facilitadores de revelación del ASI por parte de los menores víctimas, que pueden conceptualizarse como la representación de dos dinámicas clave que ayudan a los niños a contar (tabla 2).

Tabla 2. Facilitadores de revelación de ASI y sus dinámicas

Facilitadores de revelación de ASI	Dinámicas
Acceso a alguien en quien puede confiar	La necesidad de contar (efecto olla a presión)
Darse cuenta de que no es normal	
Incapacidad para hacer frente a la angustia emocional	
Querer hacer algo al respecto	La oportunidad de contar
Esperar ser creído	
Que se le pregunte qué le ha ocurrido	

Fuente: elaboración propia.

Se ha podido observar que, durante la fase de investigación, la *Declaración Testimonial* de las menores víctimas puede ser llevada a cabo por diversos profesionales y/o dispositivos, aunque es la psicóloga aquella seleccionada con mayor frecuencia en casos de ASI (28 %), en comparación con otros dispositivos y profesionales. Llama la atención que, solo en cuatro provincias (La Pampa, Mendoza, Neuquén y La Pampa), se exige la *especialización en ASI* a los profesionales (19 %) encargados de la realización de esta tan importante tarea, como es la de recoger pruebas válidas, confiables y de calidad adecuada como evidencia del delito, para ser utilizada en el debate penal oral (figura1).

Figura 1. Dispositivos y Profesionales encargados de conducir la Declaración Testimonial en etapa de investigación



Fuente: elaboración propia.

Durante la fase investigativa, basada en la bibliografía, solo 6 provincias (Formosa, Jujuy, Santiago del Estero, La Rioja, San Luis y Mendoza), que representan un 35% de la muestra de las provincias incluidas en este estudio, consideran necesario realizar una o varias entrevistas preliminares, con el objeto de familiarizar a la víctima con el ambiente judicial, disminuir el estrés y la ansiedad que dicha situación le provoca, establecer un vínculo de confianza con la psicóloga designada para tal fin, y evaluar si el menor cumple con los requisitos psicoemocionales y cognitivos que le permitan brindar una declaración testimonial adecuada en la CG. Es la provincia de Santa Fe la única donde la tarea investigativa, a través de las entrevistas de declaración, es llevada a cabo por el Cuerpo Médico Forense, encargado de confeccionar el Acta, que contiene la transcripción de las mismas para ser incorporada en la etapa de juicio (Bazán Macías, 2014) (Figura 2).

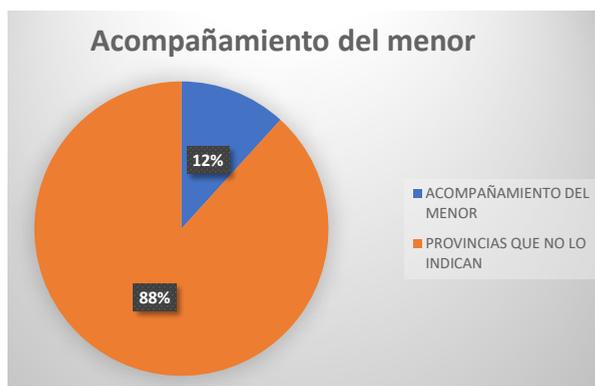
Figura 2. Entrevista Preliminar considerada en Protocolos de Actuación de solo 6 Provincias argentinas



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, el *acompañamiento del menor*, ya sea por el Juez, el Asesor de Menores, el defensor, algún familiar, un perito de parte y/o un adulto, durante la declaración testimonial, solo está indicado en el Protocolo de dos provincias (La Rioja y La Pampa) (figura 3). Dicho acompañamiento, en el caso de indicación de *reconocimiento de lugares y objetos* relacionados con la situación de abuso, estará a cargo del profesional designado por el órgano interviniente, según lo establecido en los Protocolos de Actuación de las provincias de Buenos Aires y Córdoba.

Figura 3. Acompañamiento del menor durante la declaración testimonial en CG



Fuente: elaboración propia.

Esto permite inferir que los profesionales intervinientes y los cuidadores pueden facilitar el proceso de revelación a través de la necesaria construcción de relaciones de confianza con los niños, reconociendo su angustia e iniciando conversaciones con ellos sobre su bienestar, a la hora de decidir la denuncia de la agresión sexual sufrida.

Por otro lado, existen investigaciones consultadas en la bibliografía que dan cuenta de las quejas y síntomas manifiestos por parte de niños/as víctimas de ASI (0-6 años de edad), durante el examen físico médico forense. Entonces, se hace imperioso conocer las características de los ámbitos y las actitudes profesionales presentes, durante la realización de dichas evaluaciones (Vrolijk-Bosschaart et al., 2017). Estos mismos autores consideran que las consecuencias a corto y largo plazo del mismo ASI pueden ser graves, y varían desde problemas psicosociales hasta problemas de salud física.

Todo esto es reforzado a través de varias investigaciones que aportan conocimiento sobre efectos de la victimización por ASI, y los derechos de los menores víctimas en el Proceso Judicial Penal.

1. Efectos de la victimización por ASI

Con respecto al ASI, la criminología y la victimología lo consideran un “delito que afecta globalmente la vida de una persona”, especialmente en lo concerniente a su vida afectiva y social, debido a sus sentimientos de desconfianza e inseguridad, por el elevado nivel de *estrés de la víctima* (Echeverría, 2014). La corta edad de la víctima y su vínculo estrecho con el agresor se constituyen en agravantes de su vulnerabilidad, así como también el estado de minusvalía por discapacidad o enfermedad y la orientación sexual de la víctima, que resultan ser el grupo de mayor indefensión y dependencia elegido por el victimario (Echeverría, 2014). Por tal motivo, la Comisión Europea, a través del Informe de la Comisión COM (2004) 54 final, establece que todos los Estados miembros a nivel internacional reconocen la “necesidad de tutela de los menores de edad” porque ellos, luego de una situación traumática, transitan un *proceso de duelo*, y la *participación en el proceso penal* le permite a este *elaborar discursiva y mimicamente su dolor* (Echeverría, 2014), frente a un mundo de significados que lo objetivará y traducirá mediante la judicialización, ofreciéndole de este modo “la posibilidad de ver cómo *solucionar esta etapa tan difícil* que inevitablemente deberá transitar” (Anker Ullrich, 2003, p. 119). Sin embargo, del tipo de forma y modo de participación de la víctima en el proceso judicial dependerá que la elaboración del duelo “se convierta en un hecho beneficioso para su estructuración social y recuperación” (Echeverría, 2014, p. 25).

Marchiori (1999) considera que la natural inmadurez del NNA para expresarse y describir el hecho traumático implica la comprensión del sufrimiento que provocó el hecho delictivo, asociado a la angustia provocada por su recuerdo y la conciencia de su indefensión frente al peligro. La revelación del hecho reitera el estrés del que se defiende con mecanismos de defensa. Por tanto, es imperioso un ambiente adecuado, “con entrevistadores capacitados y formados en ASI para no provocar mayores daños emocionales en las víctimas” (Echeverría, 2014, p. 26), evitando la repetición de su relato frente a profesionales judiciales y/o policiales inexpertos (Echeverría, 2014).

De lo contrario, puede conducir a revictimización o victimización secundaria institucional del NNA, provocando consecuencias psicológicas, orgánicas, sociales, jurídicas y económicas perjudiciales, a partir de su accionar inadecuado, sumándoles desolación e inseguridad a las víctimas, especialmente dentro del ámbito de la Justicia Penal, debido a que “los organismos estatales responsables de llevar a cabo el proceso penal lo hacen sin considerar la perspectiva de la víctima” (Echeverría, 2014, p. 27). La victimización secundaria se evita o disminuye “si su denuncia o testimonio inicial, las pruebas que se le efectúen, los informes que se le brinden, son llevados a cabo por personal debidamente capacitado en el trato hacia las víctimas” (Manual sobre el Uso y Aplicación

de la Declaración de Principios Básicos de Justicia para Víctimas de Delito y Abuso de Poder, 2001, p. 5).

Echeverría (2014) enumera una serie de *factores* que influyen para que se desarrolle un *ambiente de maltrato y revictimización* en el ámbito judicial (tabla 3):

Tabla 3. Factores que influyen para que se desarrolle un ambiente de maltrato y revictimización en el ámbito judicial

Factores de revictimización judicial
-Atención a víctimas por personal encargado que produce más daño que el mismo hecho delictivo.
-Priorizar la investigación de los hechos delictivos, tomando a la víctima como elemento de prueba.
-Falta de información sobre la evolución del proceso judicial.
-Carencia de un entorno de privacidad que proteja a la víctima.
-Excesivos tecnicismos jurídicos.
-Desconcierto de la víctima ante los numerosos profesionales intervinientes.
-Proceso judicial lento, cuyas demoras provocan ansiedad y recidivancia de síntomas.
-La incredulidad de dichos profesionales ante su narrativa favoreciendo sentimientos de culpabilidad.
-Frustración cuando no se declara la condena del victimario.
-Ambientes judiciales desconocidos e intimidatorios para los NNA.
-Múltiples entrevistas, por diferentes actores en diversas instituciones.
-Lenguaje técnico incomprensible para los NNA durante los interrogatorios, que no contemplan el estadio psicoevolutivo de las víctimas.
-Ambientes solemnes con características administrativas, escasamente amigables para los NNA.
-Largas esperas en lugares compartidos con personas desconocidas y nerviosas.
-Ausencia de contención, apoyo, orientación e información acerca de la situación particular a la que se verá expuesto.
-Demoras procesales.
-"Falta de comunicación entre el sistema judicial y la familia" (p.30).
-Miedo a la exposición pública.
-"Careo con el ofensor o contacto visual con el mismo" (p.30).
-Exclusión del NNA de sus hogares.
-Ausencia de preparación al NNA testigo.
-"Prejuicios que deben enfrentar los NNA, sobre todo cuando se trata de niñas de más de 12 años" (p. 30).

Fuente: elaboración propia.

En Argentina, la ley 24.417/94 de Protección contra la Violencia Familiar asigna a la *denuncia un carácter obligatorio* respecto de la violencia ejercida sobre los menores, cuya carga pesa sobre todos los *profesionales de las diversas instituciones, sean* de gestión estatal o privada, que tomen conocimiento de hechos de violencia doméstica durante su desempeño laboral. Mientras tanto, la Ley 26.061 de Protección Integral de NNA (2005), en el Art. 30, vino a reforzar esta legislación, dando lugar a la *posibilidad de quebrantar el secreto profesional y el ocultamiento* del ASI (Echeverría, 2014). "Asimismo, obliga a las entidades responsables a tomar *medidas que garanticen la seguridad y protección de los más vulnerables*" (Echeverría, 2014, p. 15). Entonces, toda intervención legal que se lleve a cabo "en forma adecuada y responsable, ofrece una posibilidad al NNA de *reparación del daño sufrido*; transformándose en un elemento más para que las víctimas puedan *iniciar el proceso de elaboración del duelo*" (Echeverría, 2014, p. 15).

2. Motivación para denunciar

Por otro lado, en el caso de víctimas adolescentes y mayores de edad, los factores personales e interpersonales, como el entorno familiar de la víctima, influyen en la motivación para denunciar. Se identifican buenas prácticas que reducen la victimización secundaria durante las intervenciones en el sistema penal, pero muchas veces estas experiencias suelen ser negativas y traumáticas (Tamarit Sumalla, Abad Gil & Hernández-Hidalgo, 2015). Estos autores proponen la investigación victimológica para conocer cuáles son los factores que intervienen en la decisión de las víctimas de denunciar o no hacerlo, así como su actitud ante el sistema penal (SJP), según sus vivencias subjetivas.

Existen barreras personales y familiares a la hora de decidir realizar la denuncia del ASI, como la culpa y la vergüenza, el temor a no ser creídas y/o a las represalias del victimario, la estigmatización familiar y social, el vínculo con el agresor si representa una figura de apego significativo, y la desconfianza en la capacidad de protección por parte del sistema judicial (Tamarit Sumalia, 2015).

3. Derechos de los menores víctimas en el Proceso Judicial Penal

Con el objetivo de evaluar y mejorar las intervenciones judiciales, es necesario conocer los derechos de los NNA en su tránsito por el SJP. Gustavo Feldman (1998) sostiene que el tratamiento judicial aplicado a los NNA debe respetar su interés superior, según lo establecido por la Convención de los Derechos del Niño, otorgándoles los mismos derechos y garantías que a los sujetos adultos, con el propósito de proteger su integridad psicofísica, vulnerable debido a su condición de natural inmadurez evolutiva.

Los cuerpos legales internacionales y las normativas de derecho nacional y local en Argentina “reconocen al niño un status especial y establecen medidas protectoras para no vulnerar su integridad cuando este ha sido víctima de un delito y debe ser parte del proceso penal” (Bazán Macías, 2014, p. 9). Como resultado, se han implementado diversas técnicas, como la Cámara Gesell (CG), para recibir el testimonio de NNA víctimas de delitos de ASI, dada su situación de mayor desamparo (Bazán Macías, 2014).

Con respecto al testimonio de NNA en CG, Bazán Macías (2014) afirma que los Derechos del NNA protegen su integridad y evitan el contacto directo con el juez y las demás partes del proceso. “El juez, en la etapa oral, tendrá acceso a las videograbaciones y, de ser necesario, podrá ordenar una nueva declaración mediante esta técnica para su mejor apreciación” (Bazán Macías, 2014, p. 20).

La jurisprudencia nacional argentina establece que el Estado debe garantizar un proceso que busque comprobar el daño sufrido e identificar a los agresores para proteger la integridad de los menores víctimas, quienes, a su vez, tienen derecho a ser parte de dicho proceso y recibir un trato respetuoso en un ambiente amigable y seguro, evitando cualquier acto estigmatizante que vulnere sus derechos. Asimismo, la víctima puede constituirse en querellante, junto al Ministerio Público Fiscal, y aportar pruebas, proponer peritos y objetar actos del proceso penal (Bazán Macías, 2014).

Al mismo tiempo, se debe prestar atención al momento de recibir el testimonio mediante los dispositivos instrumentados, junto a otros valiosos aportes del derecho, la medicina y la psicología, que han favorecido el desarrollo de métodos y técnicas que permiten que la voz del menor sea escuchada. El uso de la Cámara Gesell se presenta como un método para obtener el testimonio del menor, brindando la posibilidad de que el justiciable y sus asesores tengan acceso completo a la misma antes, durante y después del acto testimonial (Bazán Macías, 2014).

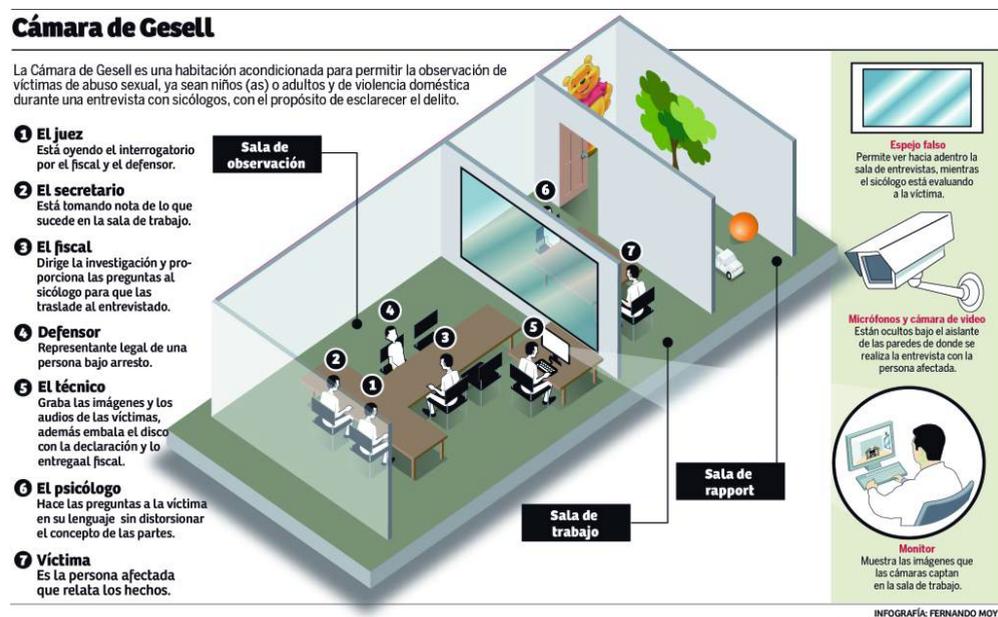
Esto se basa en la Declaración Internacional de los Derechos del Niño que, en su Art. 12, enfatiza:

1. [...] garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. [...] se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado. (Organización de las Naciones Unidas, 1989)

Por otro lado, el Art. 32 contempla al NNA “como un sujeto al que le asisten derechos con mayores prerrogativas que a un adulto, por la propia calidad de ‘niño’, considerándolo más vulnerable y con menores recursos para hacer frente a determinadas circunstancias” (Bazán Macías, 2014, p. 33).

Con el fin de evitar o disminuir la revictimización del NNA, se incorporó el dispositivo de la Cámara Gesell (figura 4), que permite a las partes y a los funcionarios del tribunal asistir a la declaración testimonial de la víctima sin estar presentes directamente en la sala. Esto evita cualquier actitud intimidatoria que pueda afectar al NNA, permitiendo a las partes formular preguntas sin ingresar a dicha sala mientras observan y escuchan la entrevista con el profesional psicólogo (Bazán Macías, 2014).

Figura 4. Cámara Gesell. Sistema de CCTV



Fuente: La Prensa (2015).

Este dispositivo es uno de varios medios que intenta garantizar un ambiente no hostil para la protección de NNA en el ejercicio de su derecho de acceso a la justicia. Por tal motivo, el juez no permitirá preguntas que dañen la salud, moral o aspectos psicológicos de los menores de dieciocho años de edad y “debería utilizarse dentro de una petición de anticipo de prueba” (Fiscalía General de la República de El Salvador y Unicef, 2016, p. 22). Durante el acto testimonial de menores de dieciocho años de edad en la Cámara Gesell, todos los intervinientes

deberán cumplir con los siguientes principios rectores establecidos (LEPINA de El Salvador), a favor de la niñez y adolescencia (tabla 4):

Tabla 4. Principios rectores establecidos en la LEPINA de El Salvador

Principios rectores en El Salvador
-Principio de igualdad, no discriminación y equidad.
-Principio del interés superior de los NNA.
-Principio de prioridad absoluta.
-Naturaleza de los derechos y garantías.
-Principio de no revictimización.

Fuente. elaboración propia, con base en Fiscalía General de la República de El Salvador y Unicef (2016).

El obligatorio cumplimiento del *principio del interés superior de las NNA* asegura su desarrollo integral y el disfrute de sus derechos y garantías, para lograr el pleno y armonioso desenvolvimiento de su personalidad, y garantizar la *prestación de auxilio y atención* en situaciones de vulnerabilidad y en cualquier otro tipo de atención que requieran. Todos los *derechos* de los NNA son *irrenunciables, inalienables, indelegables, intransigibles, indivisibles e interdependientes* (Fiscalía General de la República de El Salvador y Unicef, 2016).

La Guía para el Uso de la Cámara Gesell (CG) del 2016 propone, para la recepción del anticipo de prueba, utilizar cualquier medio tecnológico (cámaras especiales, videoconferencia, grabaciones, circuitos cerrados, etc.), con el objeto de garantizar la claridad del acto, y evitar toda forma de revictimización y su interrogación directa por la o el imputado, y la confrontación con el mismo. La sala de entrevista debe contar con muebles adecuados a las necesidades de los menores víctimas y/o testigos, y con un micrófono y una cámara de filmación imperceptibles. Una persona experta en manejo de la conducta humana, en las diferentes etapas evolutivas infanto juveniles, puede acompañar a los NNA, quienes no deben escuchar sonidos externos a la sala. Estas salas deben contar con instalaciones accesibles para la higiene personal y las necesidades fisiológicas de los NNA, durante las audiencias (Fiscalía General de la República de El Salvador y Unicef, 2016).

Se recomienda contar con una Ludoteca o Sala de Espera, en una habitación contigua a la sala de la CG, para preparar al NNA y *disminuir su ansiedad o temor* ante la diligencia judicial (Fiscalía General de la República de El Salvador y Unicef, 2016), y “exige brindarles: facilidades para la rendición de su testimonio en *ambientes no formales ni hostiles*” (Fiscalía General de la República de El Salvador y Unicef, 2016, p. 31).

Si la víctima o testigo menor de 18 años de edad presenta condiciones motoras, sensoriales y/o mentales especiales, se le deben garantizar los dispositivos necesarios para que manifieste su testimonio. Se le debe garantizar el “acceso gratuito a la justicia, y el derecho a la información, a la atención y a la protección” (Fiscalía General de la República de El Salvador y Unicef, 2016, p. 38-39). La CG es considerada una herramienta del derecho cuyo objeto es “disminuir las brechas de vulnerabilidad (...) por razones de edad (u otra condición). Si el testigo es menor de 12 años de edad, deberá anexarse el dictamen psicológico o psiquiátrico que evalúe su condición física y psicológica” (Fiscalía General de la República de El Salvador y Unicef, 2016, p. 40 y 45).

Por otro lado, el “dictamen” no es considerado un “peritaje”, sino un documento firmado y sellado por un profesional de la salud mental, que establece que ha tenido contacto con la/el NNA y que determina que la diligencia del testimonio anticipado en Cámara Gesell (CG) es ejecutable, de acuerdo a las condiciones psicológicas apreciadas en la o el testigo. Dicho profesional de la conducta es asignado a la Fiscalía General de la República u otra institución pública o privada, y el informe producido no adquirirá valor probatorio. Exigir “peritaje” es un error (Fiscalía General de la República de El Salvador y Unicef, 2016). La autoridad judicial, cuando determina la ejecución del acto de anticipo de prueba en CG, lo lleva a cabo en el Centro Judicial más accesible a la víctima o testigo, o la autoridad judicial podrá desplazarse a cualquier otra dependencia o institución que cuente con dicho sistema, y debe ordenar la reserva total o parcial del proceso, “con base legal en el derecho a la intimidad y seguridad de la víctima menor de 18 años de edad o persona en condición de vulnerabilidad” (Fiscalía General de la República de El Salvador y Unicef, 2016, p. 47). “Las preguntas deberán ser necesarias, claras, sencillas, pertinentes, respetuosas, no repetitivas o redundantes” (Fiscalía General de la República de El Salvador y Unicef, 2016, p. 48), sin atacar la integridad psíquica y moral del NNA. El Juez entregará la lista orientativa de preguntas al profesional psicólogo/a, para “realizarlas en el momento adecuado, para evitar la victimización secundaria del o la testigo” (Fiscalía General de la República de El Salvador y Unicef, 2016, p. 48). La profesional en psicología forense debe facilitar la fluidez del testimonio y asegurar que la obtención de la información no provoque victimización secundaria o sufrimiento en el NNA (Fiscalía General de la República de El Salvador y Unicef, 2016).

Los profesionales “deberán estar presentes desde el recibimiento de la persona testigo en el interior de la Sala de Audiencias de la CG” (Fiscalía General de la República de El Salvador y Unicef, 2016, p. 49). Pero, en ausencia de psicólogos forenses, la entrevista la puede llevar a cabo “cualquier profesional del comportamiento humano con entrenamiento en la entrevista en CG de NNA,

como profesionales en trabajo social forense u otro profesional que tenga la calidad de perito permanente debidamente capacitado” (Fiscalía General de la República de El Salvador y Unicef, 2016, p. 49).

El NNA podrá elegir un acompañante, que puede ser un familiar o representante legal de su confianza, para asistir a la diligencia testimonial, quien deberá permanecer en la Sala de Espera durante dicho acto, y su presencia puede ser requerida por la autoridad judicial, en caso que “él o la testigo presente crisis emocional u otra situación apremiante” (Fiscalía General de la República de El Salvador y Unicef, 2016, p. 53). El profesional psicólogo forense deberá cumplir un orden secuencial durante el desarrollo de la entrevista (tabla 5):

Tabla 5. Orden secuencial, durante el desarrollo de la entrevista, a cumplir por el profesional de la salud mental

Orden secuencial de la entrevista testimonial

- Establecer la *competencia legal (verdad\mentira)*;
 - Establecer las reglas con instrucciones cortas y sencillas;
 - Completar el “Rapport” con una entrevista de práctica;
 - Introducir el tema objeto de la entrevista;
 - Solicitar un *relato libre* mediante una *descripción narrativa del hecho; interrogatorio, aclaraciones y clasificación*;
 - Solo después de la *narrativa libre, usar preguntas abiertas y específicas*;
 - Pausas, ordenadas por la autoridad judicial, para *descansar o por necesidades fisiológicas*;
 - O diferir la entrevista para otro día;
 - Cierre de la entrevista con una revisión o resumen de la información obtenida;
 - “*Agradecimiento por la colaboración al NNA*” (Fiscalía General de la República de El Salvador y Unicef, 2016, p.64);
 - Solicitud de manifestar algo más o si tiene dudas*;
 - Disponer de material informativo;
 - Ingreso y egreso del NNA víctima o testigo, por una entrada diferente del imputado;
 - Prevenir todo contacto visual con el imputado u otros imputados o testigos;
 - Asegurar la provisión de alimentos y agua purificada para los NNA y sus acompañantes*;
 - Cuando se trate de niñez de muy corta edad, reforzar la priorización de la diligencia.
-

Fuente: elaboración propia, con base en Fiscalía General de la República de El Salvador y Unicef (2016).

De este modo, el testimonio de los NNA ya grabado en Cámara Gesell (CG), considerado un anticipo de prueba, será incorporado al juicio como elemento de

prueba para su proyección en la vista pública, mientras que el aplazamiento de esta diligencia “implica necesariamente una victimización secundaria de los NNA, que además les violenta su derecho a una atención prioritaria, tanto en sede judicial como en las instituciones auxiliares” (Fiscalía General de la República de El Salvador y Unicef, 2016, p. 70).

Por otro lado, “en 2005, el Consejo Económico y Social de Naciones Unidas aprobó las Directrices sobre las prácticas adecuadas en el sistema de justicia, en asuntos que involucran a menores de edad víctimas y/o testigos de delitos, basadas en los siguientes derechos de los NNA” (Sotoca et al., 2013, p. 4): a un trato digno y comprensivo; a la protección contra la discriminación; a ser informado; a ser oído y a expresar opiniones y preocupaciones; a una asistencia eficaz; a la intimidad; a ser protegido de sufrimientos durante el proceso de justicia; a la seguridad; a medidas preventivas especiales; y a la reparación.

Además, los marcos jurídicos internacionales del Consejo de Europa y de la Unión Europea han influenciado el contexto legal para la protección de los menores con diversos instrumentos normativos (Tabla 6) (Sotoca et al., 2013).

Tabla 6. Instrumentos normativos de especial interés para la protección de los menores, aportados por el Consejo de Europa y la Unión Europea

Consejo de Europa	Unión Europea
Convenio de Roma de 4 de noviembre de 1950, para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales	La Acción Común 97/154/JAI, del 24 de febrero de 1997, adoptada por el Consejo de la Unión Europea, relativa a la lucha contra la trata de seres humanos y la explotación sexual.
Recomendación (85) 4, adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa de 26 de marzo de 1985, sobre la violencia dentro de la familia	Decisión marco del Consejo de 15 de marzo de 2001 relativa al estatuto de la víctima en el proceso penal
Recomendación (85) 11, adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa de 28 de junio de 1985, sobre la posición de la víctima en el marco del derecho penal y del proceso penal.	Directiva 2011/92/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de diciembre de 2011, relativa a la lucha contra los abusos sexuales, la explotación sexual de los niños y la pornografía infantil por la que se deroga la Decisión marco 2004/768/JAI.
Recomendación (87) 21, adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa el 17 de septiembre de 1987, sobre la asistencia a las víctimas y la prevención de la victimización	
Convenio CETS n° 201 del Consejo de Europa sobre la protección de la infancia contra la explotación y el abuso sexual	

Fuente: elaboración propia con base en Sotoca, et al (2013).

En España, ya en la década del 80, fueron modificadas las políticas y servicios de atención y protección de menores a través de la promulgación de su Constitución, que, en relación con el paso del niño por el proceso judicial, “señala que las comparecencias judiciales del menor se realizarán de forma adecuada a su situación y al desarrollo evolutivo de este, cuidando de preservar su intimidad” (Sotoca et al., 2013, p. 5).

Mientras tanto, en 2006, se regulan las condiciones de la declaración en juicio oral de los menores víctimas de delitos (por el sistema de videoconferencia o circuito cerrado de televisión), para evitar así su victimización secundaria. De este modo, la primera declaración del menor ante el juez de instrucción, articulada como prueba, es abordada como prueba preconstituída o también llamada anticipada (Sotoca et al., 2013). En 2009, se consideró un referente actualizado del término “imposibilidad” de comparecencia el día de la Vista Oral, en los “casos en que existe riesgo cierto de producir consecuencias para la incolumidad psíquica y moral de menores de edad víctimas de delitos sexuales (Sotoca et al., 2013, p. 7).

Esto permite preconstituir la prueba en el acto del juicio oral, valorando si puede afectar su desarrollo personal o su salud mental, y se establece que “para realizar una preconstitución de la prueba, en casos de menores víctimas de delitos sexuales, debe concurrir alguna de las dos circunstancias siguientes” (Sotoca et al., 2013, p. 8): que la comparecencia del NNA pueda ocasionarle un grave daño psíquico, o que su edad temprana afecte la calidad de su relato entre las diversas instancias temporales.

Es decir que, el objetivo de la prueba preconstituída es evitar los efectos de la victimización secundaria en el menor, respetando su superior interés, y proteger el elemento probatorio (su testimonio como prueba testifical), en aras de obtener la verdad material, para lo cual la Psicología Jurídica puede ofrecer herramientas y resultados válidos; junto a las investigaciones provenientes de la Psicología del Testimonio y de la Psicología de la Victimización Criminal, a través de un protocolo de actuación basado en la experiencia de psicólogos criminalistas y forenses relacionados con este tipo de práctica (Sotoca et al., 2013).

Otra autora, Olguín Piccinini (2007), tiene en cuenta la conflictiva que surge en estos casos entre la Psicología y el Derecho. Para ella, la Psicología Jurídica es la que se ocupa del campo de la psicología social, que estudia las conductas psicosociales y se aplica en la Psicología Forense, cuyos conocimientos y aplicaciones permiten concluir sus hallazgos en la toma de decisión judicial. Este perito forense requiere tanto experticia pericial como capacidad de comunicación eficaz, y utilización de técnicas y procesos de obtención de información con rigurosidad científica de validez y fiabilidad, en especial cuando

se trata de menores víctimas involucrados en hechos penales, por su particular vulnerabilidad. Estas entrevistas, en el ámbito psicológico forense en procesos penales con NNA, sientan las bases de sus testimonios, exploran los factores que intervienen en su sostenimiento y sus implicancias en su salud mental y emocional, “así como su eficacia para recoger información que permita aportar con rigurosidad científica a la toma de decisiones judiciales” (Olguín Piccinini, 2007, p. 4).

Por su parte, los Juzgados de Instrucción dirigen y ordenan la investigación policial, relacionan y recogen los distintos medios de prueba entre las que se encuentra el peritaje psicológico, y el Juez de Instrucción intenta dejar una constancia documental del delito y sus circunstancias, que permitan la realización del juicio oral. Para ello, los NNA víctimas de delitos deben participar en numerosas actuaciones y en sucesivas exploraciones judiciales, a la vez que “las valoraciones psicológicas y/o médicas forenses están a cargo del equipo del juzgado o de los profesionales aportados por las partes involucradas” (Olguín Piccinini, 2007, p. 6-7). De este modo, habrá transcurrido un tiempo prolongado desde la comisión del delito hasta el inicio del juicio penal, y el NNA víctima, que ya ha iniciado un proceso de recuperación y que puede presentar secuelas permanentes de la agresión vivida, deberá recordar eventos dolorosos durante la Audiencia, en un ambiente que no está acondicionado para que lo transiten niños, atender preguntas intimidatorias en un lenguaje técnico incomprensible y responderlas. Es decir que, “todas las diligencias que recaigan sobre él serán traumáticas, pudiendo aportar significativamente a su proceso de victimización secundaria” (Olguín Piccinini, 2007, p. 10). En la mayoría de los casos (entre 40 y 45 %), los niños víctimas de delito deben testificar tres veces (policía, juzgado y juicio), 9 % de los niños declara más de tres veces y se han registrado casos en que deben declarar 4, 5 y hasta 6 veces. El 25 % de los niños son reconocidos y valorados pericialmente, 96 % de los niños son llamados a juicio y solo en el 10 % de estos casos se solicitan medidas de protección. (...) En cuanto a la duración global del proceso, la media de tiempo que transcurre entre la declaración ante Policía o Fiscalía y el testimonio ante el Juzgado de Instrucción es de 1,3 meses. Entre que el niño testifica por primera vez ante el Juzgado de Instrucción y se celebra el juicio oral transcurre como media 23,1 meses. En definitiva, entre la comisión del delito y la celebración del juicio oral, pasan en promedio 2 años y cuatro meses (Olguín Piccinini, 2007, p. 7).

Metodología

En una primera etapa, se investigaron las características específicas de la intervención judicial en casos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) víctimas de Abuso Sexual Infantil (ASI) en varias provincias argentinas. Esto se realizó a través de la consulta de publicaciones en diversas bases de datos, como Scopus,

Google Scholar, Sage Journals, Bibliotecadigital, Springer link, repositorios, PubMed, Science.Direct, Academia.edu. Los descriptores utilizados incluyeron “abuso sexual infantil” y “revictimización judicial”. Después de revisar a varios autores, se diseñó una encuesta descriptiva dirigida a profesionales especializados en el trabajo con NNA en situación de vulnerabilidad debido a haber sido víctimas de ASI.

La muestra de encuestados abarcó a abogados, médicos psiquiatras infanto-juveniles y psicólogos, que trabajan tanto en el ámbito privado como público, y cuentan con experiencia en el tratamiento de menores víctimas, ya sea en el sistema educativo, sanitario o jurídico. Su participación fue voluntaria, y se logró la colaboración de 16 profesionales relacionados con la problemática infantojuvenil. Sin embargo, cinco de ellos declinaron participar basándose en diversas fundamentaciones personales.

Las tablas 7 a 12 presentan las diferentes variables evaluadas y seleccionadas para esta investigación:

Tabla 7. Modelo de encuesta, acerca de la identidad y profesión del encuestado

1. Edad:	4. Si es médico, cuál es su especialidad?
20 a 30 años	Pediatría
31 a 40 años	Psiquiatra Infanto Juvenil
41 a 50 años	Psiquiatría
Mayor de 51 años	Ginecología
	Urología
2. Sexo:	Cirugía
Masculino	Dermatología
Femenino	Neumonología
Otro	Gastroenterología
	Nefrología
3. Profesión:	Otra: Cuál?...
Médico/a	
Abogado/a	5. Tipo de Actividad:
Enfermero/a	Público
Trabajador/a social	Privada
Terapia Ocupacional	Otra: Cuál?.....
Fonoaudiología	
Psicología	
Docente	
Otro: Cuál?	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Modelo de encuesta acerca del lugar del ejercicio profesional de los encuestados y su experiencia en casos de ASI (características de las víctimas y de las denuncias)

6. Lugar de trabajo:	10. Edad en años de el/la menor víctima:
Poder Judicial	0 a 1
Hospital	2 a 3
Atención Primaria de la Salud	4 a 5
Institución de salud privada	6 a 9
Clínica/Sanatorio	10 a 12
Sistema Educativo	13 a 15
ONG	16 a 18
Otro: Cuál?	
	11. Identidad de el/la denunciante:
7. Número de casos de menores víctimas de abuso sexual infantil asistidos desde el inicio de su práctica profesional:	Madre
	Padre
	Abuela Materna
1 a 5	Abuelo Materno
6 a 10	Abuela Paterna
11 a 15	Abuelo Paterno
16 a 20	Otro familiar
21 o más	Docentes
	Médicos
8. Número de casos de menores víctimas de ASI intrafamiliar asistidos desde el inicio de su práctica profesional:	Otro profesional
	Vecino
	Otro
	12. Tipo de Denuncia:
1 a 5	En Fiscalía
6 a 10	En 102
11 a 15	Anónima
16 a 20	Centro de Protección de los Derechos de la Niñez
21 o más	Tribunal de Menores
9. Sexo de el/la menor víctima:	Tribunal de Familia
Femenino	Policial
Masculino	Otro.....
LGTB	
Otro	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Modelo de encuesta acerca del tipo de intervención profesional de los encuestados

13. Momento y Tipo de Intervención:		
a) Sanitaria:	c) Jurídica:	e) Psicológica:
Urgencia	Urgencia	Urgencia
Casual	Casual	Casual
Derivación	Derivación	Derivación
Internación	Internación	Internación
Denuncia	Denuncia	Denuncia
Pericial	Pericial	Pericial/Informativa
Terapéutica	Seguimiento	Terapéutica
Seguimiento	Testimonial	Seguimiento
Testimonial	Otra:	Testimonial
Otra:	d) Social:	Otra:
b) Educativa:		f) Psiquiátrica:
Urgencia	Urgencia	Urgencia
Casual	Casual	Casual
Derivación	Derivación	Derivación
Denuncia	Internación	Internación
Informativa	Denuncia	Denuncia
Seguimiento	Pericial/Informativa	Pericial/Informativa
Testimonial	Seguimiento	Terapéutica
Otra:	Testimonial	Seguimiento
	Otra:	Testimonial
		Otra:

Fuente: elaboración propia

Tabla 10. Modelo de encuesta acerca de las pericias realizadas a los NNA

14. Con respecto al NNA Víctima:
a) Se le realizó Pericia Médica Física:
Sí
No
15. Tipo de Pruebas:
Exudado
ADN
Testimonial de la Víctima
Cámara Gesell
Pruebas Gráficas
Pruebas Proyectivas
Otras:

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Modelo de encuesta acerca del tipo de trato ofrecido a las víctimas y características de entrevistadores y entrevistas realizadas a los NNA

16. Tipo de trato a la víctima	19. Lugar de la entrevista
a) Con acompañamiento a la víctima	a) Sala de la magistratura
b) Acompañada por un docente	b) Despacho de el/la Consejera
c) Acompañada por su terapeuta	c) Despacho de el/la Juez/a
d) Acompañada por un familiar	d) Cámara Gesell
e) Sin acompañamiento	e) Consultorio de el/la terapeuta
f) Acompañada por otra persona, quién?	f) Aula escolar
	g) Lugar de juegos
	h) Otro:...
17. Identidad del entrevistador	20. Características del lugar
a) Psicólogo/a del Juzgado	a) Cómodo
b) Juez del Juzgado	b) Confiable
c) Policía	c) Con juguetes
d) Consejero/a del Juzgado	d) Espacioso
e) El/la terapeuta	e) Pequeño
f) Defensor/a de Menores e Incapaces	f) Solemne
g) Fiscal	g) Frío
	h) Limpio
	i) Sucio
	j) Ordenado
18. Sexo del entrevistador	21. Sede de la Entrevista
a) Femenino	a) Comisaría
b) Masculino	b) Juzgado de Menores
c) Otro.	c) Juzgado de Familia
	d) Tribunal Penal
	e) Escuela
	f) Negocio de comidas infantiles
	g) Plaza de juegos
	h) Otro:.....

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Modelo de encuesta acerca del número y tiempo de duración de las entrevistas en las que participaron los NNA

28. Tiempo de duración de la entrevista	29. Número de entrevistas realizadas a la víctima
a) 10 a 20 minutos	a) 1
b) 21 a 30 minutos	b) 2
c) 31 a 40 minutos	c) 3
d) 41 a 50 minutos	d) 4
e) 51 a 60 minutos	e) 5
f) 1 hora a 1:30 horas	f) 6 o más
g) 1:31 a 2 horas	
h) Más de 2 horas	

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se han elaborado tablas y gráficos estadísticos para facilitar la comprensión de los datos cualitativos recopilados, tanto de los autores consultados como de las respuestas de los participantes en la muestra (n=11). Estos datos fueron evaluados mediante procedimientos estadísticos descriptivos, utilizando gráficos estadísticos como de sectores, barras sencillos, agrupados y apilados.

Resultados

A partir de la información obtenida de la bibliografía consultada con respecto a las actuaciones judiciales llevadas a cabo en las provincias argentinas estudiadas, se propone la participación voluntaria de los encuestados, contándose un total de 16 profesionales relacionados con la problemática infanto juvenil, entre los cuales cinco de ellos no aceptaron colaborar, fundamentados en diversos motivos: desconocimiento de casos (una docente), no ejercer más su profesión en el ámbito judicial por jubilación (una psicóloga forense), no estar de acuerdo con la propuesta del proyecto de tesis sobre la revictimización judicial que plantea la hipótesis (una psicóloga, quien ejerce en una institución hospitalaria recibiendo denuncias de abusos sexuales), un abogado doctorado en psicología (justificó su rechazo en su labor con violencia intrafamiliar, pero que no trabaja con los NNA abusados, sino que solo recibe denuncias por parte de los adultos respecto de dichos abusos), y por haber asistido solo a adultos con historia de ASI en momentos en que no estaba legislada la denuncia de abusos (una psicóloga que asiste a pacientes adultos en modalidad privada).

A través de las respuestas obtenidas, se han realizado análisis estadísticos, con el propósito de interpretar más fácilmente la información cualitativa aportada por las diversas variables estudiadas.

Entre los once profesionales que respondieron la encuesta (figura 5), se incluyen dos médicas especialistas en psiquiatría infanto juvenil (una forense y además psiquiatra de adultos, otra desempeñándose en un Servicio Local de Protección y Promoción de los Derechos de NNA), cuatro psicólogas (una desempeñándose en EOE-Equipo de Orientación Escolar en Escuela de Educación Especial; una en CAPS-Centro de Atención Primaria de la Salud; una en un organismo dedicado a casos de abusos ejercidos por eclesiásticos; otra en actividad privada y con formación previa en psicopedagogía), cinco abogados (cuatro con desempeño de su actividad en forma privada, y una jueza en ejercicio en tribunales de familia).

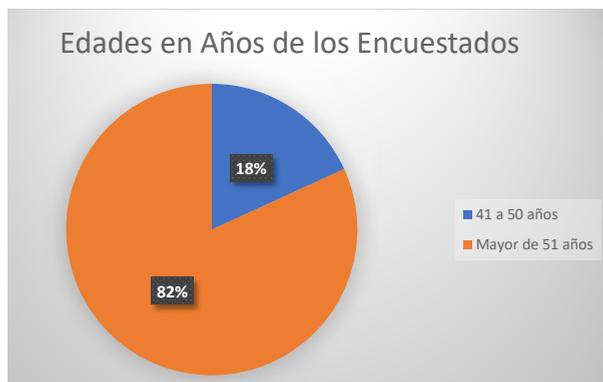
Figura 5. Disciplinas profesionales de los encuestados



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 6, se observa un predominio de profesionales correspondientes al grupo etario mayor a 50 años (82 %), lo cual se interpreta como pertenecientes a una muestra con amplia experiencia en su disciplina y en el trabajo con esta problemática infanto juvenil. Llama la atención que al grupo participante lo integren únicamente profesionales mujeres.

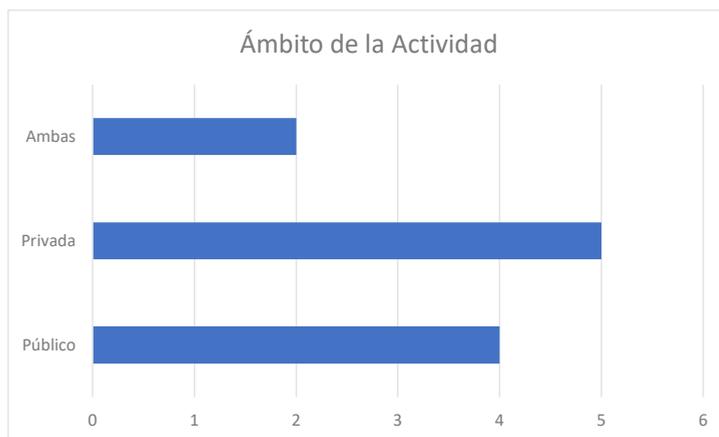
Figura 6. Grupos etarios de los profesionales que respondieron la encuesta



Fuente: elaboración propia

Con respecto al ámbito de desempeño de la actividad profesional, en su mayoría tienen actividad privada, siendo que dos se desempeñan en ambos ámbitos, y dos de las profesionales llevan a cabo su labor en ONGs (figura 7).

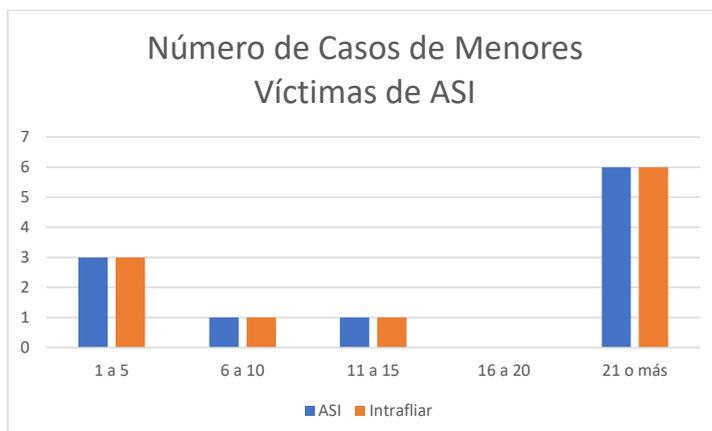
Figura 7. Actividad profesional de acuerdo al ámbito en el cual se desempeña cada una de las encuestadas



Fuente: elaboración propia

Mientras tanto, la figura 8 permite inferir el grado de experiencia profesional en el trabajo con NNA víctimas de ASI, de acuerdo al número de casos en los que cada una ha intervenido desde el inicio de su práctica, y los resultados muestran coincidencia en el número de casos de ASI intrafamiliar asistidos, durante el ejercicio profesional de las respondientes.

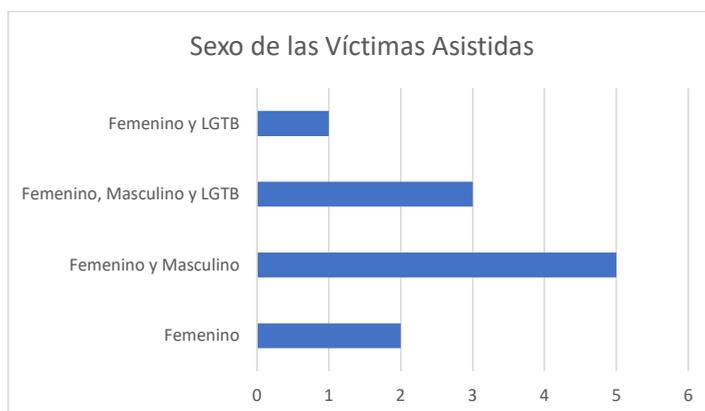
Figura 8. Experiencia profesional de las encuestadas en ASI y ASI Intrafamiliar, según el número de casos en los que han intervenido



Fuente: elaboración propia.

En relación al sexo de los NNA víctimas asistidos, la experiencia de las encuestadas es variable, pero se destaca que cuatro de ellas también han intervenido en casos de víctimas pertenecientes al grupo identificado como LGTB (figura 9).

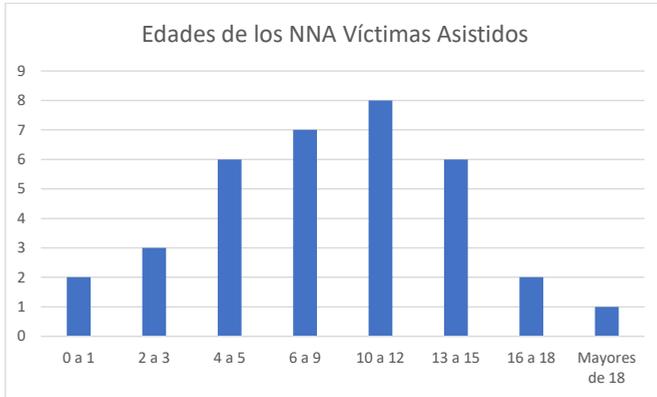
Figura 9. Experiencia profesional de las encuestadas en relación al sexo de los NNA víctimas asistidos



Fuente: elaboración propia.

Al analizar las respuestas de las once encuestadas acerca de las edades de los NNA víctimas de ASI al momento de la intervención profesional inicial, se observa que la mayoría ha asistido a víctimas que se encontraban en el rango etario de los 4 a los 15 años de edad (figura 10).

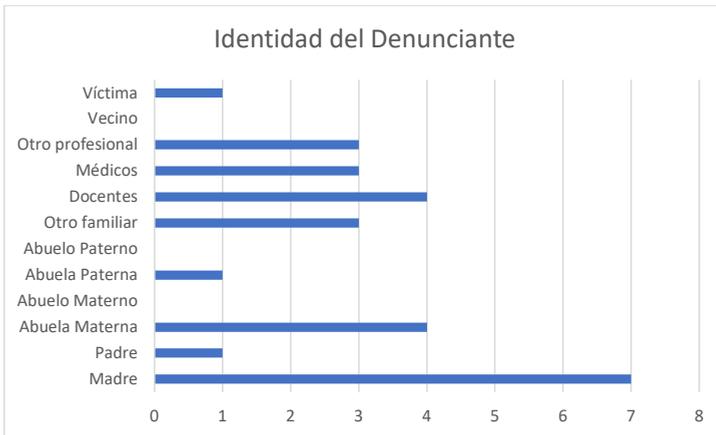
Figura 10. Rango de edades de los NNA víctimas al momento de la intervención de las profesionales encuestadas



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a los datos aportados por las encuestadas, surge que, en la gran mayoría de los casos de ASI, han sido las madres de las víctimas las encargadas de realizar las denuncias (figura 11). Solo una profesional psicóloga, que trabaja en una ONG con asistencia a víctimas de abusos por parte de eclesiásticos, ha referido que los mismos abusados las han llevado a cabo, por ser ya mayores de edad, debido a que la legislación actual considera que son delitos a los que se les “suspende la prescripción mientras la víctima sea menor de edad y hasta que, habiendo cumplido la mayoría de edad, formule por sí la denuncia o ratifique la formulada por sus representantes legales durante su minoría de edad” (Honorable Cámara de Diputados de la Nación, 2020).

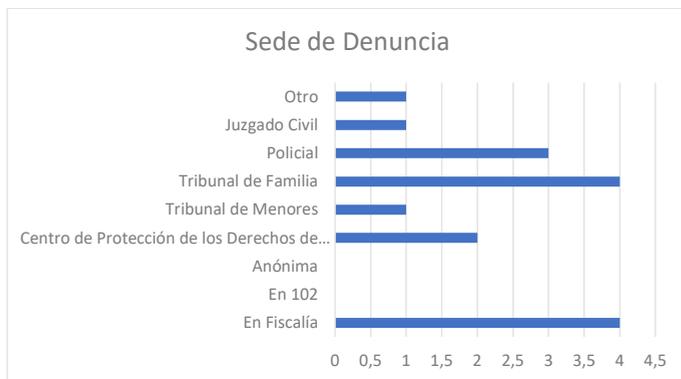
Figura 11. Identidad de los denunciadores, de acuerdo a los datos obtenidos de las encuestas



Fuente: elaboración propia

En la figura 12, se observa que la mayoría de las denuncias han sido realizadas tanto en sede policial como en tribunales de familia y fiscalías.

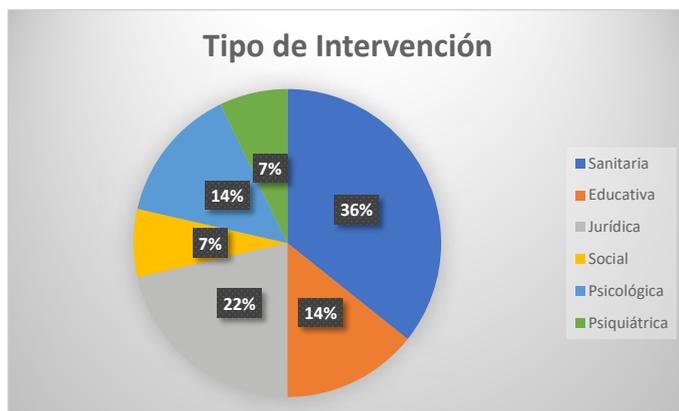
Figura 12. Sedes donde se han realizado las denuncias, según el resultado de la encuesta



Fuente: elaboración propia.

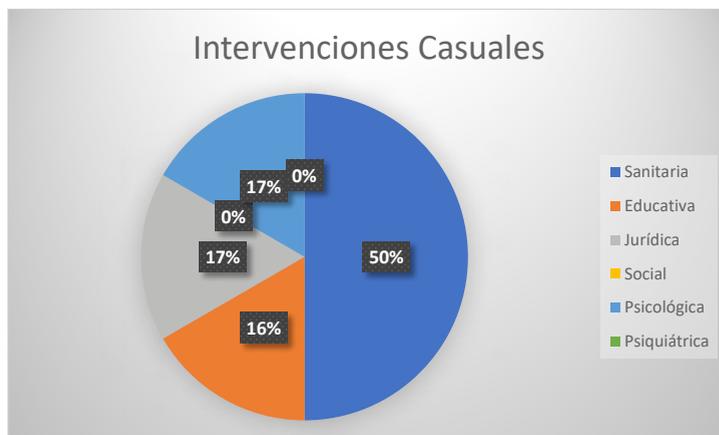
Por otro lado, se han obtenido datos que indican que las encuestadas han participado en la intervención sanitaria en la mayoría de los casos informados (figura 13). Sin embargo, las intervenciones psiquiátricas y sociales comparten el menor porcentaje de intervenciones (7 %). Solo una abogada y una médica psiquiatra infanto juvenil informaron dos intervenciones de urgencia, a nivel sanitario. Resulta llamativo que el 50 % de las intervenciones casuales hayan ocurrido en el ámbito sanitario (figura 14).

Figura 13. Tipo de intervención requerida por parte de las encuestadas para los casos informados



Fuente: elaboración propia.

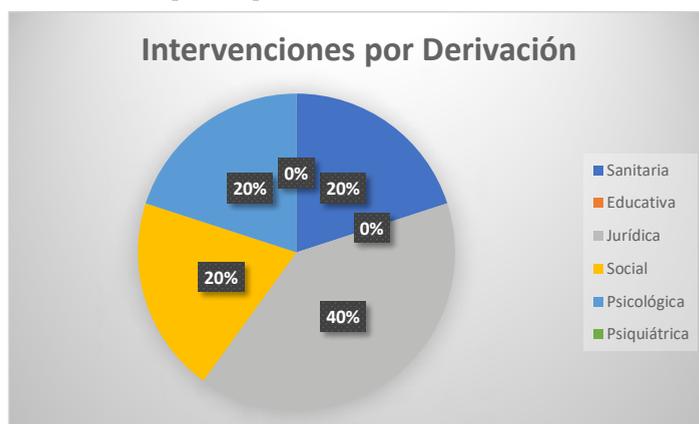
Figura 14. Casos informados de intervención casual en diferentes ámbitos



Fuente: elaboración propia.

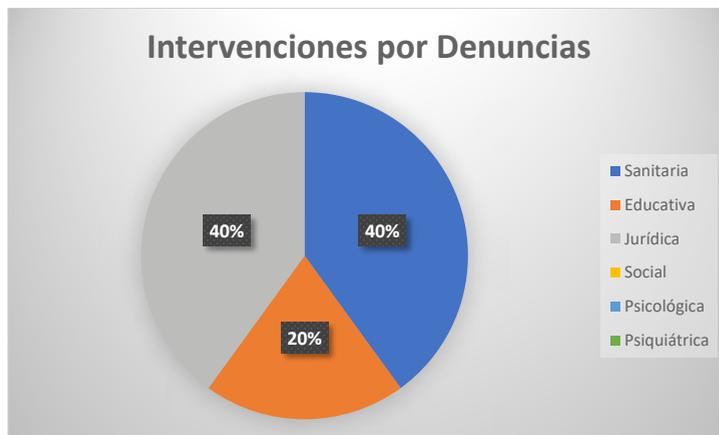
Siguiendo con el análisis de la variable referida a las modalidades de intervención por parte de las encuestadas, se observa que el tipo por derivación jurídica aparece con el mayor porcentaje, en comparación con el resto de los ámbitos de trabajo (figura 15). Sin embargo, ninguna intervención fue informada en la modalidad de internación, ya sea en el ámbito sanitario o institucional. A su vez, la modalidad de intervención por denuncia corresponde en igual proporción (40 %) tanto en el área sanitaria como jurídica, y solo en un 20 % en el área educativa (figura 16).

Figura 15. Intervenciones por derivación, en diferentes ámbitos informados por las profesionales encuestadas



Fuente: elaboración propia.

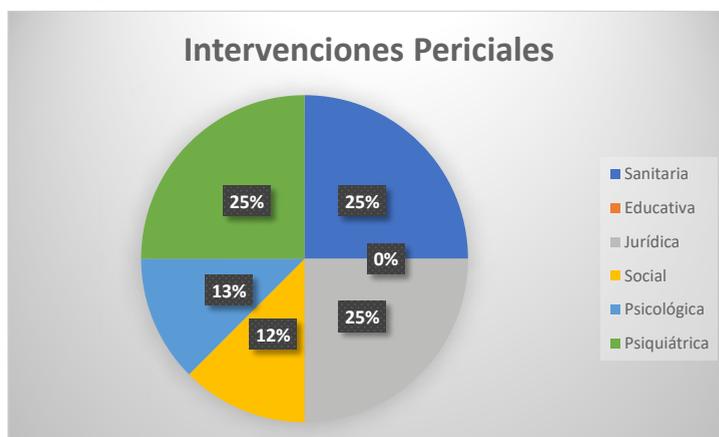
Figura 16. Intervenciones a través de denuncias, por parte de las encuestadas en las diferentes disciplinas



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las pericias realizadas, las sanitarias comparten el mismo porcentaje de intervención (25 %) que las jurídicas y psiquiátricas (Figura 17).

Figura 17. Intervenciones periciales informadas por las encuestadas, en las diferentes disciplinas

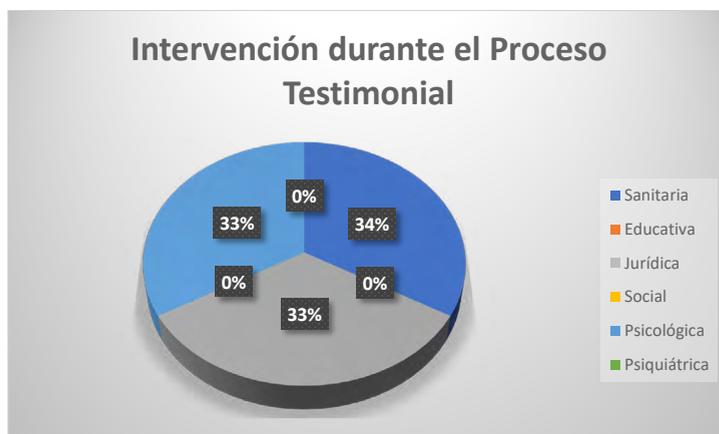


Fuente: elaboración propia.

Durante el proceso testimonial de los NNA víctimas de ASI, solo tres encuestadas lo han informado como parte de su práctica profesional en el área sanitaria, psicológica y jurídica. En este último punto, cabe destacar que la intervención en la fase testimonial se ofrece, en una ONG, en forma de acompañamiento psicológico, en la preparación para declarar en juicio, articulado

con los psicólogos tratantes de adultos con historia de victimización sexual en la infancia (figura 18).

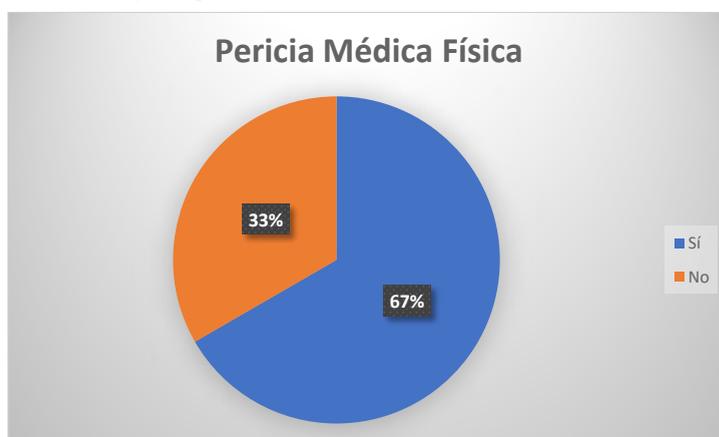
Figura 18. Intervención de las profesionales, durante el proceso testimonial de los NNA víctimas de ASI.



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a las respuestas obtenidas en las encuestas, se puede inferir que no todas las víctimas de ASI han sido sometidas a pericias médicas (figura 19).

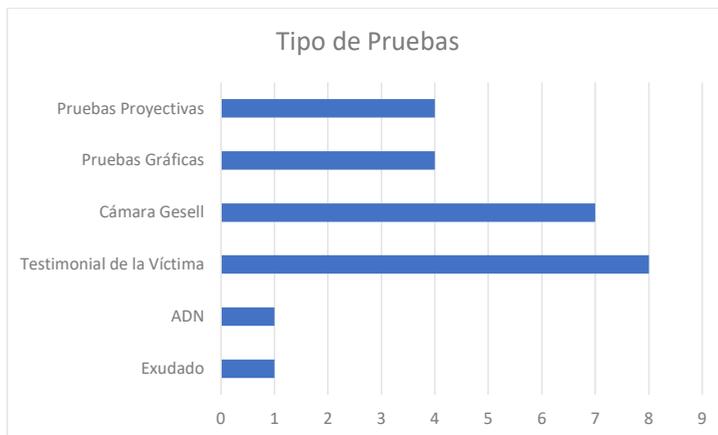
Figura 19. Porcentaje de pericias médicas físicas realizadas a las víctimas de ASI



Fuente: elaboración propia.

Además, a los NNA víctimas de ASI se les realizaron diversas pruebas, durante la fase investigativa, entre las que se informan muestras de exudados y ADN en muy pocos casos (figura 20).

Figura 20. Tipos de pruebas realizadas y administradas a los NNA víctimas de ASI, durante la fase investigativa



Fuente: elaboración propia.

Con respecto al apoyo social y profesional brindado a los NNA víctimas de ASI, durante su tránsito en el ámbito judicial, donde debieron comparecer durante la fase investigativa, en una mayor proporción han sido acompañados por algún familiar, y en escasas oportunidades lo fueron por sus terapeutas y docentes (figura 21). Solo una de las encuestadas informó sobre acompañamiento por algún referente afectivo y sobre contención de una red de víctimas de ASI, en el ámbito forense. En otros casos, las víctimas han sido acompañadas por personal de hogares de alojamiento.

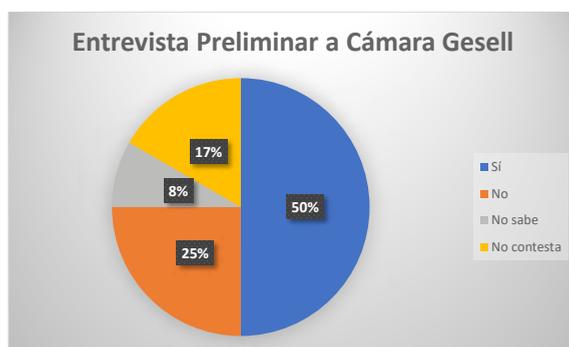
Figura 21. Tipo de apoyo social y profesional brindado a las víctimas durante las instancias judiciales, en las que debieron comparecer durante la fase investigativa



Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, solo el 50 % de las respuestas confirmaron la realización de entrevistas preliminares, previas a la declaratoria testimonial en CG. Cabe destacar que dos de las encuestadas no respondieron en relación a esta variable investigada; y que otra manifestó que, en su jurisdicción, no se realizan entrevistas previas y que los abogados participan de alguna entrevista “a veces”, una vez finalizada la declaratoria testimonial. Dos de las encuestadas respondieron que solo algunos de los NNA víctimas fueron entrevistados en una instancia previa (figura 22).

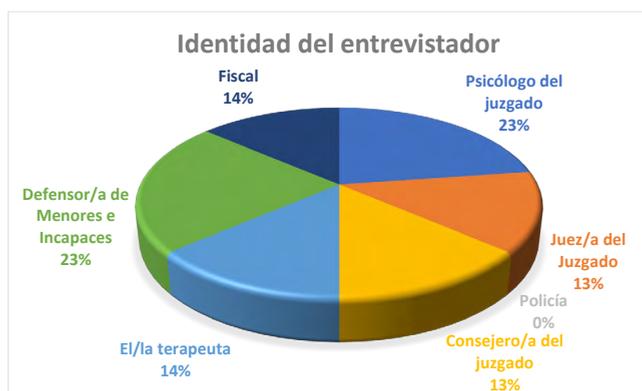
Figura 22. Porcentajes de respuestas acerca de la realización de entrevistas preliminares a los NNA víctimas, antes de participar en la declaratoria testimonial en CG



Fuente: elaboración propia.

Durante la declaratoria testimonial, los NNA víctimas de ASI han sido entrevistados por diferentes funcionarios del Poder Judicial y solo en algunos casos lo ha hecho el mismo terapeuta (figura 23).

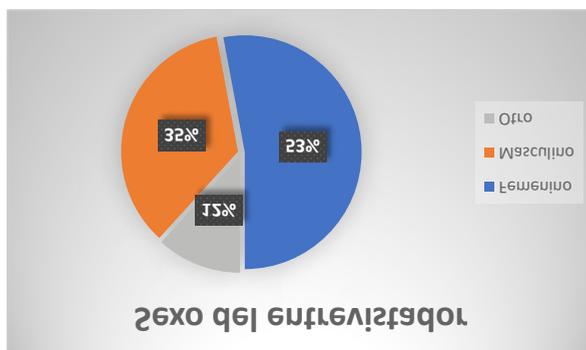
Figura 23. Identidad del entrevistador de los NNA víctimas de ASI, durante la declaratoria testimonial



Fuente: elaboración propia.

Los entrevistadores en su mayoría corresponden al sexo femenino (figura 24), y las entrevistas se han llevado a cabo en diferentes ámbitos, siendo excepcional el uso del estudio de la letrada interviniente o un negocio de comidas infantiles (figura 25).

Figura 24. Sexo de los entrevistadores de las víctimas durante la declaratoria testimonial



Fuente: elaboración propia.

Figura 25. Lugares donde se llevaron a cabo las entrevistas de los NNA víctimas de ASI



Fuente: elaboración propia.

En la figura 26, se pueden apreciar las diferentes características de los lugares donde se realizaron las entrevistas a las víctimas de ASI, y las diferentes sedes referidas en las encuestas (figura 27), así como la duración oscilante de las intervenciones (figura 28), y el número total de entrevistas a las que han sido expuestos los menores (figura 29).

Figura 26. Características y condiciones de los lugares donde se realizaron las entrevistas con los NNA víctimas de ASI



Fuente: elaboración propia.

Figura 27. Sedes en las que se llevaron a cabo las entrevistas de los NNA víctimas de ASI



Fuente: elaboración propia.

Figura 28. Cantidad proporcional de entrevistas según la duración en minutos de las mismas, en las que participaron los NNA víctimas de ASI



Fuente: elaboración propia.

Figura 29. Número de entrevistas en las que participaron los NNA víctimas de ASI, con el propósito de obtener pruebas a través de la declaratoria testimonial



Fuente: elaboración propia.

Discusión

Al decir de Fernández Galindez (2013) acerca de la bioética social, ante “el surgimiento de nuevas significaciones que ayuden a la aparición de pensamientos emergentes” (p 146), cabe reflexionar si se debería llevar a cabo un seguimiento estricto de los NNA víctimas de ASI, una vez que han participado de actuaciones judiciales como las descritas, con el objeto de evaluar los efectos psicofísicos que estas pudieran provocarles.

Por su parte, Polo Rivera y Rodas Villegas (2022) al hacer referencia a la existencia del “malestar con la estructura y los funcionamientos molares y moleculares de esa poderosa maquinaria llamada derecho, de derechos e instituciones en la era de la globalización” (p 165), donde “la juridicidad, o ámbito jurídico, se presenta como una multitud de relaciones de saber, poder e internalización vinculadas a disposiciones” (p 166), se podría fundamentar que ha llegado el momento de dar inicio al camino hacia el trabajo interdisciplinario e interinstitucional, con el objeto de cumplir con el principio de respeto de los derechos de los NNA víctimas de ASI, teniendo en cuenta el superior interés de protección de su integridad psicofísica.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos de las encuestas actuales, se puede inferir que:

Los protocolos propuestos por las disposiciones legislativas internacionales y nacionales se han cumplido de manera relativa en lo que respecta al respeto a la integridad moral y psicoemocional de los NNA víctimas de ASI. Esto se evidencia en las características intimidatorias de las sedes donde se llevaron a cabo las denuncias y las declaratorias testimoniales, la prolongada duración de los procesos sin considerar la capacidad atencional limitada de los menores, el número reiterado de entrevistas que obliga a las víctimas a evocar repetidamente los hechos traumáticos, y la ausencia de entrevistas preliminares en la mitad de los casos informados.

Resulta llamativo que en varios casos, las declaratorias testimoniales estuvieran a cargo de profesionales no especializados en conducta infanto juvenil, como fiscales, abogados asesores de menores e incapaces, jueces y abogados consejeros de juzgados.

Por otro lado, un mínimo número de casos, se consideraron pruebas biológicas, lo que sugiere que en gran medida, el NNA víctima de ASI fue considerado como elemento de prueba basado únicamente en su testimonio. Esto es especialmente relevante dada la inmadurez natural y la afectación psíquica de los menores víctimas de ASI, cuyo rango de edad de victimización prevalece entre los 4 y los 15 años.

Otro aspecto destacable, es el escaso nivel de denuncias realizadas por profesionales del ámbito educativo, a pesar de que mantienen mayor tiempo de contacto con NNA. No surge del presente trabajo si ello se debe a carencia de compromiso con la salud y el bienestar de los NNA o a ausencia de entrenamiento específico en el reconocimiento de indicadores de ASI.

Referencias

- Alaggia, R. (2004). Many ways of telling: Expanding conceptualization of child sexual abuse disclosure. *Child Abuse & Neglect*, 28(11), 1213-1227.
- Anker Ullrich, C. (2003). Hacia una Fenomenología de la victimización secundaria en Niños. *Revista de Justicia y Derechos del Niño, Unicef*, 5, 119-120.
- Arata, C. M. (1998). To tell or not to tell: current functioning of child sexual abuse survivors who disclosed their victimization. *Child Maltreatment*, 3, 63-71.
- Bazán Macías, M. de. (2014). *El testimonio de los niños en cámara Gesell. Alcances y Vinculación con los Derechos del Imputado* [tesis de pregrado, Universidad Siglo 21]. Repositorio institucional. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/13488>
- Brennan, E., y McElvaney, R. (2020). What Helps Children Tell? A Qualitative Meta-Analysis of Child Sexual Abuse Disclosure. *Child Abuse review*, 29(2), 97-113. <https://doi.org/10.1002/car.2617>
- Borthwick, A. E. C. (2003). *Principios Procesales*. Mario Vieira.
- Consejo Provincial de la Niñez y Adolescencia de la Provincia de la Pampa. (2017). *Protocolo para la intervención en situaciones de Abuso Sexual contra Niños, Niñas y Adolescentes*. <http://www.codajic.org/node/2853>
- Dorahy, M.J. y Clearwater, K. (2012). Shame and guilt in men exposed to childhood sexual abuse: A qualitative investigation. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(2), 155-175.
- Echeverría, A. (2014). *Sistematización de la experiencia en el abordaje de niños, niñas y adolescentes involucrados en denuncias de abuso sexual en el ámbito judicial y elaboración de una propuesta integral de intervención local* [tesis de maestría, Universidad del Aconcagua]. Repositorio institucional. <http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/491>
- Feldman, G. (1998). *Los Derechos del Niño*. Ciudad Argentina.
- Felson, R. B. y Pare, P. P. (2008). Gender and the victim's experience with the criminal justice system. *Social Science Research*, 37(1), 202-219.
- Finkelson, L. y Oswalt, R. (1995). College date rape: incidence and reporting. *Psychological Reports*, 77(2), 526-526.
- Cámara de Diputados de la Provincia de San Juan. (2008, 20 de noviembre). *Ley N°: 7943*. <https://diputadossanjuan.gob.ar/leyes-sancionadas/item/1048-ley-n-7943>
- Fiscalía General de la República de El Salvador y Unicef. (2016). *Guía para el uso de la Cámara Gesell en la toma del Anticipo de Prueba Testimonial de niñas, niños, adolescentes y otras Poblaciones en Condición de Vulnerabilidad*. <https://bit.ly/38HHWaZ>
- Fernández Galindez, O. (2013). Biopolítica, bioética y biosemiótica. Tres dimensiones de una misma mirada a través de la biología filosófica. *Ciencias Sociales Y Educación*, 2(3), 143-152. https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/807
- Hanson, R. F., Resnick, H. S., Saunders, B. E., Kilpatrick, D. G., y Best, C. (1999). Factors related to reporting of childhood rape. *Child Abuse & Neglect*, 23(6), 559-569. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(99\)00028-9](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(99)00028-9)
- Jülich, S. (2006). Views of justice among survivors of historical child sexual abuse. Implications for restorative justice in New Zealand. *Theoretical Criminology*, 10(1), 125-138.

- Kelly, L. (2003). *Good Practice in Medical Responses to Recently Reported Rape, Especially Forensic Examinations*. Child and Woman Abuse Studies Unit.
- Kilpatrick, D. G. y Veronen, L. J. (1983). Treatment for rape-related problems: Crisis intervention is not enough. In L. Cohen, W. Claiborn y G. Specter (eds.), *Crisis intervention* (pp. 165-183). Human Sciences Press.
- Kilpatrick, D. G., y Otto, R. K. (1987). Constitutionally guaranteed participation in criminal proceedings for victims: Potential effects on psychological functioning. *Wayne State Law Review*, 34(1), 7-28.
- La Prensa. (2015, 8 de abril). *Nueve salas con Cámaras de Gesell funcionan en Honduras*. La Prensa. <https://www.elheraldo.hn/pais/828936-427/nueve-salas-con-c%C3%A1maras-de-gesell-funcionan-en-honduras?mainlm=1>
- Lievore, D. (2003). *Non-reporting and Hidden Recording of Sexual Assault: An International Literature Review*. Commonwealth Office of the Status of Women.
- Marchiori, H. (1999). Víctimas Vulnerables: Niños Víctimas de Abuso Sexual. *Ilanud*, (27), 281-297. <https://www.ilanud.or.cr/A119.pdf>
- Olguín Piccinini, A. (2007). *Entrevista psicológica forense con niños menores de 14 años en el ámbito penal* [trabajo de posgrado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://bit.ly/3kAwOzc>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1985, 29 de noviembre). *Declaración sobre los principios fundamentales de justicia para las víctimas de delitos y del abuso de poder*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-basic-principles-justice-victims-crime-and-abuse>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989, 20 de noviembre). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Poder Judicial de Neuquén. (2014). *Protocolo de actuación en el abordaje a niños/as y adolescentes presuntas víctimas de abuso sexual y testigos*. <http://200.70.33.130/images2/Biblioteca/ProtocoloAcuacionNinasAdolosceteVictimasAbusoSexual.pdf>
- Polo Rivera, J. D. y Rodas Villegas, O. (2022). El concepto de dispositivo: análisis de situaciones problemáticas y situaciones jurídicas. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(22), 163-199. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n22a8>
- Romero, G. (2011). *Cámara Gesell. Testimonio de Niños en el Proceso Penal*. Alveroni Ediciones.
- Ruback, B. R. (1993). Comment on Bachman (1993): The victim-offender relationship does affect victims' decisions to report sexual assaults. *Criminal Justice and Behavior*, 20(3), 271-279.
- Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia de la Provincia de Córdoba, Argentina. (2016). *Guía y orientaciones frente al abuso sexual de niñas, niños y adolescentes*. Gobierno de la Provincia de Córdoba. <http://www.codajic.org/node/3161>
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (1994, 28 de diciembre). *Ley 24.417. Protección contra la violencia familiar*. Boletín Oficial 03/01/1995. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/90000-94999/93554/norma.htm>
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, (2005, 21 de octubre). *Ley 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes*. Boletín Nacional 26/10/2005. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

- Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires. (2005, 14 de enero). *Ley 13298. Ley de promoción y protección integral de los derechos de los niños*. Boletín Oficial 27/01/2005 <https://normas.gba.gob.ar/documentos/BdQn1UDV.html>
- Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires. (2008, 23 de diciembre). *Ley 13954*. Boletín Provincial 05/02/2009. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/0QkJwU4B.html>
- Sotoca, A., Muñoz, J., González, J. y Manzanero, A. (2013). La prueba preconstituída en casos de abuso sexual infantil: aportaciones desde la psicología jurídica. *La Ley Penal*, 102, 112-122.
- Tamarit Sumalla, J., Abad Gil, J. y Hernández-Hidalgo, P. (2015). Las víctimas de abuso sexual infantil ante el sistema de justicia penal: estudio sobre sus actitudes, necesidades y experiencias. *Revista de Victimología/Journal of Victimology*, (2), 27-54. <https://doi.org/10.12827/RVJV.2.02>
- Tjaden, P., y Thoennes, N. (2000). *Full Report of The Prevalence, Incidence, and Consequences of Violence Against Women*. National Institute of Justice. <https://nij.ojp.gov/library/publications/full-report-prevalence-incidence-and-consequences-violence-against-women>
- Vrolijk-Bosschaart, T. F., Brilleslijper-Kater, S. N., Widdershoven, G.A, Teeuw, A. (Rian) H., Verlinden, E., Voskes, Y., van Duin, E. M., Verhoeff, A. P., Benninga, M. A., y Lindauer, R. J. L. (2017). Physical symptoms in very young children assessed for sexual abuse: A mixed method analyses from the ASAC study. *European Journal of Pediatrics*, 176(10), 1365-1374. <https://doi.org/10.1007/s00431-017-2996-7>
- Wolitzky-Taylor, K. B., Resnick, H. S., McCauley, J. L., Amstadter, A. B., Kilpatrick, D. G., y Ruggiero, K. J. (2011). Is reporting of a rape on the rise? A comparison of women with reported versus unreported rape experiences in the National Women's Study-Replication. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(4), 807-832. <https://doi.org/10.1177/0886260510365869>

Una mirada al desarrollo de las ciencias sociales en bachillerato a través del aprendizaje basado en proyectos mediado por las TIC*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a5>

John Alexander Jaramillo Atehortúa

Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja, España

jalexander.jllo11@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-7575-6461>

RESUMEN

Este artículo recoge elementos del marco conceptual de la propuesta pedagógica “Experiencia viva: Una mirada al desarrollo de las Ciencias Sociales en bachillerato a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) mediado por las TIC”. Esta propuesta tiene como objetivo el desarrollo y consideración de las Inteligencias Múltiples para fomentar el interés por el conocimiento en el área de Ciencias Sociales en estudiantes de bachillerato. La metodología utilizada incluye la investigación cualitativa como guía, buscando recopilar datos clave para comprender el comportamiento, las motivaciones y las características de los estudiantes que tienen un ritmo particular en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Además, se integra el Aprendizaje Basado en Proyectos como facilitador para abordar diversas necesidades presentes en el aula y en el entorno individual de cada estudiante. Como resultado de la investigación y con la intervención oportuna de la tecnología, se busca que el estudiantado sea el centro de su proceso de aprendizaje. Finalmente, se destaca la importancia de que la escuela se esfuerce por desarrollar de manera efectiva los ocho tipos de inteligencias y descentralizar la figura del docente, otorgando un papel protagónico al estudiante.

Palabras clave: cultura; educación; humanidades; tecnología; comunicación; ciencia.

* Cómo citar: Jaramillo Atehortúa, J. A. (2023). Una mirada al desarrollo de las ciencias sociales en bachillerato a través del aprendizaje basado en proyectos mediado por las TIC. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 106-123. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a5>

Recibido: 14 de marzo de 2023.

Aprobado: 20 de junio de 2023.

A Look at the Development of Social Sciences through Project-Based Learning Mediated by ICTs in High School

ABSTRACT

This article gathers elements from the conceptual framework of the pedagogical proposal "Living Experience: A Look at the Development of Social Sciences through Project-Based Learning (PBL) mediated by ICTs in High School." This proposal aims to develop and examine Multiple Intelligences to foster interest in the contents of the area of Social Sciences among high school students. The study followed a qualitative methodology to help us understand the behavior, motivations, and traits of students who have a particular pace in the teaching-learning process. Additionally, Project-Based Learning was integrated to facilitate addressing various needs in the classroom and in each student's individual environment. As a result of the research and with the timely intervention of technology, we intend to put students at the center of their learning process. Finally, the importance of the school striving to effectively develop the eight types of intelligences and decentralize the role of the teacher, giving a leading role to the student, is highlighted.

Keywords: culture; education; humanities; technology; communication; science.

Um olhar sobre o desenvolvimento das ciências sociais por meio da aprendizagem baseada em projetos mediada pelas TICs no ensino médio

RESUMO

Este artigo reúne elementos da estrutura conceitual da proposta pedagógica "Experiência Viva: Um olhar sobre o desenvolvimento das Ciências Sociais por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) mediada pelas TICs no Ensino Médio". Essa proposta tem como objetivo desenvolver e examinar as Inteligências Múltiplas para fomentar o interesse dos alunos do ensino médio pelos conteúdos da área de Ciências Sociais. O estudo seguiu uma metodologia qualitativa para nos ajudar a entender o comportamento, as motivações e as características dos alunos que têm um ritmo particular no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a Aprendizagem Baseada em Projetos foi integrada para facilitar a abordagem de várias necessidades na sala de aula e no ambiente individual de cada aluno. Como resultado da pesquisa e com a intervenção oportuna da tecnologia, pretendemos colocar os alunos no centro de seu processo de aprendizagem. Por fim, destaca-se a importância de a escola se esforçar para desenvolver efetivamente os oito tipos de inteligências e descentralizar o papel do professor, dando um papel de liderança ao aluno.

Palavras-chave: cultura; educação; humanidades; tecnologia; comunicação; ciência.

Introducción

El artículo que se presenta a continuación deriva de la actividad investigativa de un trabajo de grado para optar al título de maestría. Este trabajo está en ejecución en la institución educativa, lugar donde el autor desempeña sus labores, y se está aplicando en el área de ciencias sociales en los grados octavo y noveno del modelo flexible "Caminar en Secundaria". En particular, la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se considera dentro del ejercicio de investigación y aplicación, ya que la institución donde se aplica tiene como eje orientador dicho proceso, que pretende utilizar la investigación como eje instructor en el proceso de enseñanza de los niños, jóvenes y adolescentes que educa. Además, se incluyen las Inteligencias Múltiples de Gardner, buscando, como se mencionará posteriormente, las particularidades de cada individuo al momento de acercarse al conocimiento.

Cada individuo posee formas particulares de acercamiento al conocimiento, por lo que se hace necesario propiciar espacios en los cuales los estudiantes se sientan motivados a adquirir nuevos saberes y, de igual manera, fortalecer aquellos que ya poseen. Pueden considerarse diversas herramientas que, desde la mirada de la neurociencia, son oportunas en los procesos educativos. Así pues, la tecnología y las Inteligencias Múltiples posibilitarán que los estudiantes se vean motivados y cercanos a su proceso formativo. Esto redundará en métodos significativos que afectarán de manera directa su creatividad y, al mismo tiempo, abrirá un abanico de posibilidades que responden a las competencias necesarias para la sociedad actual, enmarcada en la Cuarta Revolución Industrial.

Es posible que, con el conocimiento y apropiación de diversos conceptos a nivel neurológico y tecnológico, y al llevar a la práctica lo anterior, se posibilite la atención incluso de aquellas personas que han presentado falencias o no se ven motivadas en su proceso debido a que están envueltas en un esquema educativo tradicional en el que el docente sigue siendo el centro. En síntesis, considerar que cada estudiante aprende de manera particular y que cada particularidad, atravesada oportunamente por la tecnología y acompañada por elementos metodológicos en los que el estudiante sea el centro de su proceso, puede arrojar excelentes resultados a nivel educativo. Como se ha mencionado anteriormente, el proceso educativo pondrá su atención en el estudiante como centro del mismo.

Aunque parezca un camino sinuoso, situación que puede observarse en la realidad al enfrentarse a seres humanos con conductas particulares y complejas, es necesario abordar esta tarea a partir de diversos conceptos o insumos teóricos que permitan comprender dicha complejidad. Es decir, el docente debe estar a la par de la evolución del sujeto, en este caso, del educando, y de esta

manera, modificar sus prácticas y adecuarlas a las exigencias del contexto. Es importante lograr una posición o deseo de ser docentes motivadores de experiencias significativas.

Apoyados en metodologías activas y en la tecnología, el camino se hará menos curvo e iniciará un curso que se dirija cada vez más hacia las competencias necesarias a nivel social y productivas de la actualidad. Ahora bien, la implementación tecnológica en el aula deja ver evidentes brechas o vacíos a nivel digital que deben superarse mediante la generación de espacios dotados con herramientas acordes a la realidad actual. Es normal que, si se piensan en procesos educativos significativos, los espacios se deben adaptar a las necesidades de la Cuarta Revolución Industrial, lo cual implica la inversión necesaria y oportuna en dispositivos, procesadores, robots, entre otros. De esta manera, los docentes tendrán a su disposición una buena posibilidad para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Peña y Peña (2007) sostienen que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), utilizadas de manera oportuna, se han convertido en una estrategia importante para lograr cambios a nivel pedagógico, ya que pueden generar redes de conocimiento, motivar y cambiar la actitud de las personas involucradas en el aprendizaje y mejorar significativamente la calidad educativa.

1. Referentes teóricos

Antes que nada, es oportuno considerar que, a lo largo de estas líneas, se abordarán diversos aspectos. En primer lugar, mencionar algunos actos legislativos posibilitará la comprensión del carácter dignificante de la educación; a su vez, los programas que a nivel gubernamental se implementan, dan razón de diversas metodologías activas, como, por ejemplo, los Proyectos Pedagógicos Productivos. En segundo lugar, en continuidad con el desarrollo del artículo, se profundizará en conceptos para la comprensión, *grosso modo*, del Aprendizaje Basado en Proyectos. Otro aspecto a tocar es el de las Inteligencias Múltiples; además, se realizará una generalización de la ayuda que la neurociencia puede prestar para fundamentar la comprensión de las inteligencias. Finalmente, se hallará dentro del desarrollo final del escrito cómo la tecnología puede ser una gran aliada en la consecución del objetivo presentado.

1.1 Justificación legal del uso de las TIC y metodologías activas en Colombia

El artículo 67 de la Constitución Política de Colombia consagra la educación como derecho y servicio de carácter social (1991). A su vez, la Ley General de Educación propone este bien como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la

persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes" (Ley 115, 1994). En consonancia con lo anterior y fundamentándose en la Constitución y toda la ley vigente en materia de educación, en Colombia se reconoce que esta es cimiento de todos los derechos humanos, además, garantía del desarrollo social.

Coherente con el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la dignidad humana constituye un principio que hace parte del valor intrínseco de cada persona por su condición de ser humano. Así pues, vista la educación como derecho y medio para la dignificación humana, se han aunado esfuerzos para la implementación de procesos educativos activos en consonancia con el desarrollo social y económico en sintonía con la Cuarta Revolución Industrial.

Conviene subrayar que el Plan Vive Digital (2014-2018) (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2014), preocupado por la calidad de la educación, quiere promover espacios de innovación mediados por las TIC para que de esta manera el interés y los resultados académicos de los estudiantes sean de relevante importancia. Adicional a esto se suma el Plan de Desarrollo 2022-2026 (Presidencia de la República de Colombia, 2023) que, entre todos sus aspectos, considera el acceso a la conectividad como un derecho y no como privilegio. Entre otras acciones que se presentan allí, establece una estrategia de conectividad, la cual pretende llevar acceso a internet a todos los habitantes. Así mismo, el diseño de una estrategia de alfabetización digital que, entre otras cosas, pretende la modernización del sistema educativo que involucre a los niños, niñas, jóvenes y adolescentes en el mundo de la tecnología.

Justificado desde otro aspecto, en la ciudad de Medellín, se ha creado un programa que, unido a todas las metodologías didácticas de carácter activo como el ABP, pretende crear una propuesta educativa llamada Ser + STEM, la cual, haciendo uso de la tecnología que, según Azcaray (2019), genera un nuevo paradigma educativo, donde se plantean nuevos escenarios docentes, así como ejercicios y metodologías que guíen a una adecuada formación y generación de conocimiento. Entre las misiones que se proponen en el programa Ser + STEM (Secretaría de Educación de Medellín, s. f.), se tiene en cuenta que las instituciones deben esmerarse por el fortalecimiento de las estrategias STEM desde primaria, dado que es en este nivel que se encuentra un estado de creatividad espontánea del niño, el cual, si no es adecuadamente gestionado, puede restringirse en su visibilidad.

Finalmente, dentro del contexto nacional, más concretamente en el ámbito rural y, en menor medida, a nivel de ciudad, se implementa un modelo flexible llamado Caminar en Secundaria. Dicho programa, considera dentro de su quehacer las metodologías activas, concretamente una que puede asemejarse

al ABP. Al mismo tiempo, esta estrategia metodológica pretende la aprehensión de competencias básicas para la vida para vivir, convivir, emprender y aprender a lo largo de la vida.

Esta metodología es llamada Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP), la cual, según Cano et. al (2023), se concibe como un entorno educativo en el cual los estudiantes, las familias, los docentes y otros involucrados en la educación, tanto desde la sociedad civil como el gobierno, tienen la posibilidad de llevar a la práctica de manera concreta y directa los conocimientos conceptuales, teóricos, abstractos y formativos del plan de estudios. A través de dicha metodología se pretende, además de lo que se ha mencionado, que quien acceda al derecho educativo, adquiera las competencias necesarias para la vida y mejore de manera continua su proceso de formación de manera tal que obtenga conocimientos, habilidades, destrezas y valores que fortalezcan su proyecto de vida. Por demás, es oportuno mencionar que la metodología en mención considera para tal fin el uso adecuado de los medios y tecnologías de la información y la comunicación. Además, según Jiménez y Drago (2020), se ha evidenciado que estos PPP son generadores de estrategias de inclusión social y prevención de la deserción escolar.

1.2 Bases conceptuales del ABP

Según Martínez et al. (2023), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una propuesta novedosa aplicada en el ámbito universitario, la cual, unida a metodologías de aprendizaje activo, se basa, en primera instancia, en el estudiante; en segundo lugar, en el docente que debe asumir un papel activo en el reparto de roles, normas y en la orientación del proceso; finalmente, el estudiante, en interacción con la realidad observada en el entorno, produce el conocimiento luego de transformar su pensamiento, partiendo precisamente de la observación de lo que le rodea, de su entorno particular.

Sin duda, esta metodología facilita una gran cantidad de aspectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre ellos podemos resaltar el rol activo que asume el estudiante en su proceso de adquisición del conocimiento. De manera colaborativa, el alumnado elabora el contenido realizando un proyecto de grupo que responda a uno o varios aspectos de la realidad; en tanto, todos los estudiantes participan. Así pues, teniendo en cuenta lo que se ha mencionado, el ABP es una metodología pedagógica que es aplicable a las diferentes áreas del conocimiento, pues en comunidad se elabora el contenido que desembocará en el diseño del proyecto en el que todos colaboran entre sí.

El ABP, según Zambrano et al. (2022), ofrece al profesorado la posibilidad de renovación de sus estrategias. El docente, mediante el acompañamiento

continuo a sus estudiantes, hace seguimiento y potencia sus habilidades. Lo anterior es posible pues, con una compañía personalizada como se hace posible por medio del ABP, el docente descubre la adquisición de aprendizajes a partir de la investigación inherente al método en mención. Al mismo tiempo, el ABP no es una experiencia nueva; ha cobrado relevancia en varios ambientes, particularmente en el universitario y, como menciona Hernández (2009), se perfila como una estrategia pedagógica que articula y concreta en la práctica el favorecimiento del trabajo autónomo del estudiante, la promoción del desarrollo de competencias y el trabajo colaborativo.

Por otra parte, según Escribano y del Valle (2008, citando a Barrows, 1986), el Aprendizaje Basado en Proyectos es el punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. Las características fundamentales del método son fijadas por dicho autor en su primera implantación:

- El aprendizaje está basado en el alumno.
- El aprendizaje se produce en pequeños grupos.
- Los profesores son facilitadores o guías de este proceso.
- Los problemas son el foco de organización y estímulo para el aprendizaje.
- Los problemas son un vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas.
- La nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido (p.20).

Mencionan (Rekalde y García, 2015) el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como una metodología ideal para que los estudiantes experimenten una conexión entre el conocimiento y la realidad, brindando la posibilidad para que el educando, al realizar una observación consciente de su entorno, encuentre soluciones a los problemas que él mismo se plantea. A través de este proceso, los estudiantes logran desarrollar y poner en práctica diversas competencias, entre las que se pueden destacar la solución de complejos procesos mentales, la argumentación oral, la capacidad analítica y la reflexión acerca de las posibles soluciones que son expuestas ante sus pares.

Además de lo anterior, Silva y Uribe (2019) destacan que “el rol del estudiante, en la metodología de proyectos, es fundamental” (p. 27). Desde el primer momento, los intereses y motivaciones de los estudiantes son los que definen el proyecto a realizar, permitiendo su implicación y compromiso. El docente asume un rol de guía y acompañante en las investigaciones y selección de información que realizarán.

La metodología en mención ha cobrado gran interés e importancia en el ámbito de las instituciones de secundaria. El ABP (Rekalde y García, 2015) posibilita un proceso de enseñanza–aprendizaje activo, centrado en el estudiante, cooperativo y se asocia con un aprendizaje motivador. Es un método que permite la articulación de la práctica docente y la estimulación del trabajo bajo esquemas de colaboración entre los pares. A continuación, se presenta una relación de las etapas en las que se realiza el Aprendizaje Basado en Proyectos, según Silva y Uribe (2019), citando a Fundación Enseña Chile (2015):

1. El profesor planifica un proyecto significativo para la vida de sus estudiantes: El docente presenta a sus estudiantes el proyecto en el cual trabajarán, luego se organizan grupos de trabajo en los que se planifican acciones, tiempos y responsabilidades para la ejecución del proyecto.
2. El profesor debe activar la curiosidad de los estudiantes mediante un elemento motivador: El docente debe utilizar recursos para la motivación del estudiantado, puede hacerlo mediante herramientas que presenten propuestas para la solución de problemas.
3. Realiza, en conjunto con los estudiantes, la pregunta guía, que será el desafío del proyecto: El proyecto ha de estar atravesado por una pregunta problematizadora, la cual será la guía para la implementación, a la que se le dará respuesta mediante la investigación y recopilación de información.
4. Se establece el estándar del producto a generar: Es fundamental establecer un patrón o punto de referencia que sirva como hoja de ruta para la construcción, elaboración e implementación del proyecto. Aquí es oportuno plantear una rúbrica.
5. Los estudiantes seleccionan el producto y realizan el diseño que presentarán: Ha de plantearse hipótesis que aporten al diseño de un producto preliminar o a la delimitación del tema a trabajar.
6. Investigan sobre el tema, crean preguntas que responderán con su proyecto: Realizando un diseño preliminar, ha de responderse a la pregunta problema, así como a otras preguntas que surjan a lo largo del proyecto, lo cual implica, además, la búsqueda oportuna de información o recopilación de datos requeridos para llevar a cabo el proyecto.
7. Estudiantes de otros grupos, en compañía del profesor, monitorean el progreso: Es importante el aporte de los pares; las recomendaciones pueden fortalecer el proceso de elaboración del proyecto.

8. Presentación del proyecto frente a una audiencia: La demostración de lo hallado a través de la implementación del proyecto es de suprema importancia; por tanto, todo el aprendizaje adquirido ha de compartirse con el resto de sus pares. Puede determinarse de qué manera ha de entregarse, es decir, con una infografía, un póster, entre otros.

La implementación de esta metodología puede ser variada; es decir, no se limita a una única fórmula de aplicación, sino que puede encontrarse diversas formas para aplicarse. Sin embargo, cualquiera que sea el camino elegido, según Morante (2016), se encontrarán coincidencias, sobre todo, al dar inicio a la elaboración del proyecto. Esto significa que, independientemente de la estructuración que se le pretenda dar, el inicio de un proyecto parte del análisis de un problema verificable en el contexto real; debe promoverse el trabajo colaborativo y propiciar un ambiente en el cual los estudiantes encuentren soluciones a los diferentes problemas que se planteen con el apoyo y la compañía del docente.

Preguntarse sobre la ejecución de la labor docente es importante; cuál es la posición personal del agente educativo frente al conocimiento, cómo se lleva a cabo la labor. Cabe resaltar aquí la importancia de una formación continuada del docente. Rodríguez et al. (2021) mencionan que, para considerar un sistema educativo que funcione, debe procurarse la calidad del profesorado para una preparación estudiantil bien formada según las exigencias del siglo XXI; en tanto, quien enseña debe procurar desarrollo profesional a través de una educación continua. “La calidad del sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes” (Estrada 2016, citado en Rodríguez et al., 2021); se requiere, entonces, un ejercicio del profesor formado en continuidad, con una preparación personal que se sitúe en congruencia con las exigencias sociales.

Por otra parte, es importante que, como docentes, promovamos espacios personales de desaprendizaje, es decir, formar una amalgama de posibilidades académicas para la ejecución de la labor pedagógica. Esto significa, según Ledo y Fernández (2015, citados en Orjuela, 2021), que el docente debe reconocer la necesidad de aprender, reaprender y desaprender para responder a las necesidades contextuales, y para desarrollarse de forma fortuita y recomendable en la actualización constante de sí mismo. Dicho de otra forma, la acción del docente debe estar lejos de la soberbia, mantenerse en continuo proceso de aprendizaje para orientar espacios de aprendizaje significativo y, de manera particular, descubrir los talentos particulares que cada uno de los estudiantes posee o, si se quiere, determinar qué tipo de inteligencias se encuentran en cada aula de clase para propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado a la realidad de cada uno de los educandos.

1.3 Inteligencias Múltiples

Con base en los estudios realizados sobre la inteligencia, Gardner (2016) afirma que existen muchas y distintas facultades intelectuales o competencias, cada una de las cuales puede tener su propia historia y desarrollo. En consonancia con lo que se ha venido hablando a lo largo del escrito, es importante reconocer cómo las metodologías activas pueden ser un gran aliado y, de hecho, posibilitan la comprensión y concatenación de metodología activa e Inteligencias Múltiples. Ventura (2019) y Vallejo y Molina (2011) señalan que, en los modelos convencionales, la atención está centrada en el docente; por el contrario, al considerar las metodologías activas, el alumnado asume un rol dinámico, directo y comprometido en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En un grupo de personas en un aula de clase, se pueden observar muchas diferencias a nivel cognitivo, e incluso cada individuo puede tener afinidades particulares debido a su historia y experiencias de vida. En la práctica como orientadores del conocimiento, especialmente al observar el contexto particular, a menudo es poco evidente que se tengan en cuenta los ritmos particulares del alumnado. Esto puede justificarse si se tiene en cuenta que la masificación de nuestras aulas hace difícil considerar los diversos aspectos de las inteligencias y la implementación de una metodología en la que el estudiante asuma un rol protagonista en su proceso de aprendizaje.

Gardner (2016) propone como prerrequisito de la inteligencia el dominio de un conjunto de habilidades para la solución de problemas, permitiendo al individuo resolver problemas genuinos o dificultades que encuentre y, cuando sea apropiado, crear un producto efectivo. Esto establece las bases para la adquisición de nuevo conocimiento. Cada individuo posee las facultades, no aisladas, para trabajar en los diferentes tipos de inteligencias, pero nuestros programas de aprendizaje aún son limitados y se centran en la enseñanza de la inteligencia lingüística y matemática, lo cual limita el desarrollo de otros tipos de inteligencia. Es crucial tener en cuenta que cada alumno tiene intereses diferentes, aprende de manera distinta y es un mundo por explorar. Como docentes, estamos llamados a descubrir ese mundo particular para poder ejecutar acciones encaminadas al desarrollo de las diversas inteligencias.

Para llevar a cabo una aplicación eficaz y eficiente del desarrollo de las inteligencias múltiples en nuestros alumnos, la clave está en trabajar de forma integral en cada asignatura, abordando el mayor número de inteligencias y no centrarse en una sola, por muy específica que sea para esa área. Para ello, se necesita una buena formación continua acompañada de un espíritu de investigación.

En relación con lo mencionado anteriormente, Gardner (2012, citado por Ventura, 2019) afirma que la inteligencia es la capacidad para la resolución de problemas o la elaboración de productos que respondan al contexto particular y cultural. Aquí, el aprendizaje activo mediado por el concepto de Inteligencias que nos provee Gardner puede ser de gran ayuda. Irrazabal et al. (2022) mencionan que el docente, ajustando el currículo, debe tener conocimiento del perfil de cada estudiante para realizar una propuesta adaptativa significativa y equitativa. Es importante aplicar el concepto de inteligencias múltiples, desarrollando estrategias didácticas que consideren las diferentes posibilidades de adquisición del conocimiento que tiene el individuo. Todo docente debe considerar en su práctica, desde el momento en que se prepara, que cada estudiante posee particularidades que son necesarias atender con propuestas didácticas activas que potencien el desarrollo del aprendizaje y la inteligencia.

A continuación, se hace relación de los tipos de inteligencias que Gardner menciona. Es necesario comprender, como se ha enunciado a lo largo de líneas anteriores, que este concepto de inteligencias debe abordarse de manera generalizada, es decir, debe trabajarse el mayor número de tipos de inteligencias para que se deje ver un desarrollo integral en cada estudiante. Gardner (1999) hace referencia a ocho tipos de inteligencias:

- a. *Inteligencia Lógico-Matemática*: La poseen los científicos, especialmente aquella que corresponde al desarrollo del hemisferio izquierdo del cerebro. Es utilizada para la resolución de problemas lógico-matemáticos.
- b. *Inteligencia Lingüística*: Utiliza ambos hemisferios del cerebro. Es la que poseen los escritores, poetas y redactores.
- c. *Inteligencia Espacial*: La poseen los ingenieros, marinos, cirujanos, entre otros. Consiste en la formación de un modelo mental del mundo en tres dimensiones.
- d. *Inteligencia Musical*: Corresponde a quienes son músicos, cantantes, compositores y bailarines.
- e. *Inteligencia Corporal - Kinestésica*: Se refiere a la capacidad de utilizar el cuerpo para la resolución de problemas o realizar diversas actividades. Este tipo de inteligencia la poseen los deportistas, artesanos, cirujanos, bailarines y cualquier persona que destaque en actividades que requieran habilidades físicas y coordinación motora.
- f. *Inteligencia Intrapersonal*: Esta inteligencia no se relaciona con ninguna actividad concreta, ya que se centra en la capacidad de conocerse a uno mismo. Implica la autoconciencia, la comprensión de las emociones propias, la capacidad de autorreflexión y la conciencia de los propios valores y creencias.

- g. Inteligencia Interpersonal:* Se refiere a la capacidad de relacionarse y entenderse con otras personas. Este tipo de inteligencia es común entre políticos, docentes, terapeutas y cualquier individuo que sobresalga en la comprensión de las emociones, motivaciones y comportamientos de los demás.
- h. Inteligencia Naturalista:* Esta inteligencia parte de la observación y estudio de la naturaleza. Las personas con esta inteligencia destacan en la identificación y clasificación de elementos del entorno natural. Biólogos, botánicos, geólogos y herbolarios son ejemplos de personas que pueden poseer esta inteligencia.

Los tipos de inteligencia abordados por Gardner pueden ser potenciados en nuestros ambientes de aprendizaje. Sin embargo, esto no ha ocurrido debido a la predominancia de la Inteligencia Lógico-matemática y la Lingüística, considerándose estas como superiores. Esta perspectiva ignora la posibilidad de potenciar y considerar importantes los demás tipos de inteligencia, lo cual es un grave error, ya que todas ellas son de suprema importancia. Suárez et al. (2010) señalan que esta predominancia en nuestros sistemas educativos hace que los estudiantes que no tienen un buen dominio de estas inteligencias se vean como fracasados, desvaneciendo así su aporte a nivel social. En realidad, se podría argumentar lo contrario: que el fracaso es del sistema educativo al suprimir sus talentos.

Frente a esta situación, Suárez et al. (2010) proponen diversificar la presentación de las asignaturas de manera que el estudiante las asimile a su ritmo, aprovechando sus puntos fuertes. Además, la pregunta sobre la implementación de enfoques tradicionales debe centrarse en la complejidad del mundo en el que vivimos y si estos enfoques preparan a nuestros estudiantes de manera efectiva para enfrentarse a él.

1.4 Neurociencia como ayuda para la comprensión del cerebro y las Inteligencias Múltiples

Desde la neurociencia se estudia el cerebro. David Bueno en ISEP (2019), responde a lo anterior diciendo:

La neurociencia estudia el cerebro que es un órgano biológico, el cerebro es el soporte de la mente y todas las facultades mentales surgen del funcionamiento del cerebro. Lo que se hace es estudiar cómo se forma el cerebro, el cual se empieza a formar a los diecinueve días después de la fecundación. El cerebro no deja de cambiar jamás, cada día nuestro cerebro es necesariamente diferente. Si el cerebro cambia cada día, significa que nuestra vida mental va cambiando, nuestras facultades van cambiando. Si se hace un análisis introspectivo seguro que no se piensa igual, no se tiene la misma relación con el entorno, no se percibe de la misma manera que se percibía hace cinco o diez años; nuestra percepción cambia porque nuestro cerebro ha ido cambiando, cambia todo lo demás. Los cambios se relacionan con

factores endógenos, intrínsecos, con nuestra genética; la genética influye en cómo va cambiando el cerebro. Todo lo anteriormente mencionado, hace inclinar la balanza en pro de los procesos educativos. (ISEP, 2019)

que el cerebro es la respuesta que se necesita para la comprensión de la transformación que se requiere; precisamente, en el cerebro es donde acontecerá la transformación, dos cerebros concretamente: en el del estudiante y el docente. Las habilidades con las que viene dotado cada ser humano no se limitan solo a la parte cognitiva; al contrario, todos poseen habilidades que se relacionan con el medio con el que interactúan, por ejemplo, emocionales, sociales, físicas, espirituales, morales, todas ellas provenientes del órgano más importante, el cerebro. En tanto, si lo que se quiere lograr es la transformación e innovación de la educación y la práctica docente, corresponde entender que lo que debe verse afectado de manera directa es el órgano más importante del cual ya se ha hablado.

La neurociencia, en tanto, es una gran aliada en el proceso de comprensión de las diversas formas de aprendizaje que poseen nuestros estudiantes. Por una parte, es necesario llegar al punto de comprensión de la integridad que hay en cada individuo, pues cada uno es un conjunto diverso que no puede limitarse a la parte cognitiva, es decir, en el ser humano hay diversas formas de adquirir conocimiento, emociones, sentimientos, alegrías y tristezas, entre muchas otras aristas de su existencia.

Para una comprensión de las diferentes formas de aprendizaje y para la implementación de metodologías que fortalezcan procesos en los cuales se incluyan las diversas inteligencias, se hace fundamental que el docente cambie su mentalidad, pero de manera particular cambie lo que se ubica en su cerebro, esto es posible, por medio de procesos de formación y constante actualización. La neurociencia es de suprema importancia; se sabe que ella observa y estudia el cerebro, además los aspectos del comportamiento humano y, por tanto, el aprendizaje.

Menciona con relación a los cambios Campos (2010):

Todas las habilidades y capacidades son, nada más nada menos, que frutos de un cerebro en constante aprendizaje y desarrollo. A medida que el conocimiento relacionado al funcionamiento del cerebro humano vaya siendo más accesible a los educadores, el proceso de aprendizaje se volverá más efectivo y significativo tanto para educador cuanto el alumno. (p. 5)

Todo lo anteriormente mencionado, para llegar a considerar la necesidad de transformaciones profundas que no solo implica un cambio en la política pública, sino en la mentalidad particular de cada maestro. Así, considerar que los cambios particulares implica involucrarse con los cambios a nivel macro.

Por tanto, la evidencia de los cambios en el mundo a nivel industrial significa cambios a nivel procedimental en el quehacer docente.

1.5 Mediación de la tecnología en el ABP como metodología activa

Es notable que el uso de la tecnología ha tomado un papel importante en medio de los procesos de producción actuales. Todo se ve influido por la tecnología, el acceso, incluso, al alimento, al vestido, a lo que deseemos lo tenemos a un clic. Si tienes pereza de cocinar, hay aplicaciones que te facilitan la vida acercándote la comida hasta la puerta de tu casa. Todo puede hacerse conectado a través de aplicaciones, comprar está solo a un clic, e incluso, trabajar puede hacerse desde la comodidad del hogar como se ha podido apreciar con los acontecimientos actuales; una pandemia nos permitió ubicar en nuestras casas la oficina y el aula de clase. No es indiferente a los constantes cambios en la educación, ella también se ve influida por los avances que se dan en medio de la Cuarta Revolución Industrial. Por tanto, es urgente que se vea mucho más afectada por la tecnología, que la conectividad sea una realidad accesible para todo aquel que se está educando.

Son importantes las TIC en medio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, menciona Torres (2002), ellas se han convertido en la cultura por medio de la cual día a día se puede aprender-desaprender; lo anterior posibilita que las generaciones que se gestan y crecen en la actualidad se adapten constantemente a los cambios que la misma sociedad de la información les va entregando que reconstruye y realimenta la cultura intervenida por ellas.

Considerando lo anterior, los docentes de esta época debemos adaptarnos a la circunstancia mencionada, a la realidad tecnológica y, sobre todo, a asumir en nuestras prácticas el uso constante de las TIC, pues dirán Escribano y del Valle (2008) que se observa en las habilidades de los estudiantes de la actualidad un manejo excepcional en el uso de las TIC. Estas habilidades se han ido desarrollando a través de su uso cotidiano, pues es evidente que su uso no es indiferente a las personas, pues como mínimo, todos poseen un teléfono móvil. En esta generalización es evidente la inserción de la tecnología en medio de los estudiantes, pues se deja ver la utilización del internet para la búsqueda de información de sus tareas y la comunicación con sus pares o docentes. Estamos de frente a la generación del milenio, como le denominan en la actualidad; nuestros alumnos, multifacéticos, si se quiere, acostumbran a la utilización del móvil para comunicarse a través de las diferentes plataformas para mensajes de texto, mientras hacen búsquedas en internet, escuchan música o ven televisión.

Ahora bien, ¿Cómo conectar Inteligencias y ABP con la mediación tecnológica? En primer lugar, el ABP como metodología activa permite al estudiante

situarse de frente a su realidad, asumiendo un papel laboroso dentro de su proceso como ya se ha dicho en líneas anteriores. Seguido a lo antepuesto, considerando que cada persona tiene formas particulares de acercarse al aprendizaje, se hace preciso, según Moreira et al. (2021), pensar un cambio metodológico en el que se aplique y aproveche a las herramientas informáticas que potencien el desarrollo de las Inteligencias; se logra utilizándolas, cambiando el paradigma, poniendo en el centro al estudiantado. En síntesis, como lo expresan Moreira et al. (2021), es imperativo el desarrollo de las inteligencias mediadas por las TIC, como garantía del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y las competencias para el siglo XXI.

Todo lo anteriormente mencionado importa, y, por muchas razones, como nos lo muestran Escribano y del Valle (2008) El profesor debe incorporar en su práctica educativa estrategias innovadoras diseñadas tomando en cuenta las TIC como elementos integrales del contexto educativo. En tanto, las mismas autoras mencionan (2008, citando a Martínez, 2001) que el docente que dispone de las mismas herramientas que los estudiantes y con previo dominio del contenido que trabaja, puede plantear una práctica maravillosa que trabaje el acceso al conocimiento científico. Teniendo en cuenta lo anterior y la importancia de las TIC en los procesos educativos, el papel que el docente debe asumir, la práctica educativa debe estar atravesada necesariamente por métodos activos que incluyan la tecnología.

Cabe considerar, por otra parte, que el uso de la Tecnología con la metodología abordada en este texto puede arrojar excelentes resultados, pues en el Aprendizaje Basado en Proyectos, según Martí et al. (2010) se produce una cantidad considerable de conocimientos al ser una metodología que responde a cuestiones de la realidad, además porque es asistida por el trabajo colaborativo. Tanto el docente como los estudiantes han de realizar un trabajo por medio del cual todos posean un manejo adecuado de las TIC para que, de esta manera, pueda haber un desarrollo oportuno y exitoso de los proyectos que han de elaborar.

Conclusiones

Los elementos metodológicos aquí expuestos dan pautas para concebir de manera oportuna el significado de la educación como derecho, y de manera particular, lo que ella debe lograr a nivel social, cultural y como desarrollo integral de las personas que acceden a ella. Toda base expuesta en la ley permite apreciar y aplicar metodologías que respondan a las circunstancias de cada realidad particular, propiciando así espacios en los cuales, a través de metodologías activas mediadas por herramientas tecnológicas, se llegue a la resignificación del conocimiento particular en cada estudiante.

Por otra parte, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), aunque con baja visibilidad en los espacios educativos, responde a la necesidad de poner al estudiantado en un rol activo. Esto puede apreciarse especialmente en el ambiente rural, donde mediante Proyectos Pedagógicos Productivos se da respuesta a la dinámica conocimiento-producción, es decir, el estudiante produce el conocimiento a partir de lo observado en el entorno. La metodología ABP, entonces, debe posibilitar la articulación de un trabajo pedagógico que favorezca la labor activa y autónoma del estudiante para el desarrollo de competencias y otros aspectos necesarios del crecimiento particular en cada individuo.

Asimismo, la ejecución de la labor docente, como se ha mencionado a lo largo de este escrito, debe cuestionarse cuál es su posición. Se requiere de manera urgente que el docente adopte enfoques que favorezcan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, generando diversas posibilidades en su quehacer para que el estudiante llegue al conocimiento. El docente, por lo tanto, debe alejarse de la soberbia, mantenerse en continuo proceso de aprendizaje para orientar y generar espacios de significación en los que descubra talentos particulares y excepcionales, determinando qué tipo de inteligencia se encuentra en cada aula de clase para propiciar espacios adaptados a la realidad cerebral de cada estudiante.

Finalmente, la inclusión de la tecnología en todo proceso educativo debe situarse en el centro, ya que puede ser una buena aliada en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El docente que dispone de las mismas herramientas que los estudiantes puede plantear una práctica educativa que incluya la tecnología como mediadora de diversas metodologías activas.

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente de la República de Colombia. (1991, 13 de junio). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional n.º 116 de 20 de julio de 1991. <https://bit.ly/3kPmJPO>
- Azcaray Fernández, J. K. (2019). *Metodología para integrar el diseño en un proceso curricular STEAM a través del uso de las nuevas tecnologías creativas* [tesis doctoral, Universitat Politècnica de València]. <https://riunet.upv.es/handle/10251/125704>
- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educ@ción. Revista digital*, (143), 1-14. <https://hdl.handle.net/11537/25280>
- Cano Gallego, J., Rodríguez Clavijo, R. y Arcila Arango, M. (comps.). (2003). *Lineamientos conceptuales y metodológicos sobre proyectos pedagógicos productivos*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). <https://repositorio.iica.int/handle/11324/6934>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, febrero 8). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial n.º 41214. <https://bit.ly/3D1aLuc>

- Escribano González, A. y del Valle López, A. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una propuesta metodológica en educación superior* (Vol. 18). Narcea Ediciones.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.
- Hernández, M. (2009). Reseña de “El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior” de Alicia Escribano y Ángela del Valle. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (33), 1-3. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99812140008>
- Irazabal-Bohórquez, A., Correa-Zuloaga, M. y Looz-Zamora, M. J. (2022). Las Inteligencias múltiples y su importancia en las adaptaciones curriculares en el aula común. *Polo del Conocimiento*, 7(5), 857-873. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4000>
- ISEP. (2019, 1 de julio). *David Bueno | Neurociencia y educación: ¿una nueva visión de los procesos educativos? (Parte 1)* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=M6atHssVOXQ>
- Jiménez Castaño, C. P. y Drago Cárdenas, L. A. (2020). *Proyectos pedagógicos productivos, generadores de estrategias de inclusión social para la mitigación de la deserción escolar* [tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/33264>
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/743>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia (Mintic). (2014). *Plan vive digital Colombia 2014-2018*. <https://www.mintic.gov.co/portal/inicio/Gestion/Avances/124617:Plan-Vive-Digital-2014-2018>
- Morante Chávez, L. M. (2016). *Efectos del aprendizaje basado en problemas (ABP) sobre el aprendizaje conceptual y mecanismos asociados a su funcionamiento exitoso en estudiantes de secundaria* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7365>
- Moreira-Ponce, M. J., Pazmiño-Campuzano, M. F. y San Andrés-Laz, E. M. (2021). La Tecnología de la Información y Comunicación en el desarrollo de las inteligencias múltiples. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 520-535. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2161>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948, 10 de diciembre). *Declaración Universal de Derechos Humanos. Resolución 217 A (III)*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Orjuela Heredia, G. A. (2021). *Aportes teóricos de la Neuroeducación del desaprendizaje para las prácticas evaluativas en adultos: a partir de la experiencia con estudiantes de Licenciatura Bíblica en la localidad Ciudad Bolívar-Bogotá* [tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/10656/13226>
- Peña Ochoa, P. y Peña Ochoa, M. A. (2007). El saber y las TIC: ¿brecha digital o brecha institucional? *Revista iberoamericana de Educación / Educação*, 45, 89-106. <https://doi.org/10.35362/rie450728>
- Presidencia de la República de Colombia. (2023, 10 de mayo). *Conozca aquí el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia, potencia mundial de la vida*. <https://petro.presidencia.gov.co/prensa/>

Paginas/Conozca-aqui-el-Plan-Nacional-de-Desarrollo-2022-2026-Colombia-potencia-mundial-de-la-vida-230510.aspx

- Rekalde Rodríguez, I. y García Vilchez, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación educativa*, (25), 219-234. <https://doi.org/10.15304/ie.25.2304>
- Rodríguez Jiménez, A., Miqueli Rodríguez, B. y Dávila Valdés, Y. (2021). Identificación de necesidades de formación continua del profesorado ante las demandas educativas del siglo XXI. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-32. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.44073>
- Secretaría de Educación de Medellín. (s. f.). *Programa Ser + STEM de la Secretaría de Educación*. <https://www.medellin.gov.co/es/secretaria-de-educacion/estudiantes/unidad-media-tecnica/ser-stem/>
- Silva Maureira, A. P. y Uribe Fuenzalida, P. A. (2019). *Estudio de los beneficios del modelo de aprendizaje basado en proyectos (ABP) y sus bases neurológicas* [tesis de maestría, Universidad Mayor]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/5866>
- Suárez, J., Maiz, F. y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y postgrado*, 25(1), 81-94. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872010000100005&script=sci_arttext
- Torres Albero, C. (2002). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación superior: un enfoque sociológico. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(3), 1-10. <https://revistas.um.es/redu/article/view/10951>
- Vallejo Ruiz, M. y Molina Saorín, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 207-217. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678807>
- Ventura, J. G. (2019). Metodologías activas e inteligencias múltiples en la enseñanza de la lengua inglesa. Una nueva forma de enseñar. *Cuadernos del Tomás*, (11), 141-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7540965>
- Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A. y Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*, 18(84), 172-182. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2223>

La gestión crediticia diferenciada en género para la cadena de valor del maíz en Ecuador*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a6>

Iván Alberto Analuisa-Aroca

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Ivan.analuisa@utm.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-3798-3122>

RESUMEN

El financiamiento y la diversidad de criterios en el sistema financiero están orientados a múltiples factores en la cadena de valor agrícola. El objetivo de este artículo es analizar y diferenciar el impacto del género en el financiamiento público y privado al sector maicero en Ecuador. Para ello, se realizó una búsqueda sistémica de literatura científica y gris. Para la metodología, se utilizaron datos del Sistema de Información Pública Agropecuaria. Los criterios de elegibilidad incluyen variables reportadas y observaciones donde participaron instituciones financieras públicas y privadas. La calidad metodológica incluye la evaluación no paramétrica para género y estudios intravariabiles. Los principales resultados determinan el acceso crediticio al 48 % de mujeres. El 61 % de las mujeres dependen de créditos de cooperativas, el 24 % de bancos públicos y el 15 % de otras financieras. Existen diferencias significativas en las variables de estudio. La diferencia de género y el financiamiento de los diferentes actores tienen el potencial de generar cambios en el empoderamiento de la cadena de valor.

Palabras clave: cadena de valor; crédito agrícola; empresa agrícola; financiamiento; género.

* Cómo citar: Analuisa Aroca, I. A. (2023). La gestión crediticia diferenciada en género para la cadena de valor del maíz en Ecuador. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 124-142. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a6>

Recibido: 19 de abril de 2022.

Aprobado: 3 de diciembre de 2022.

Gender-Differentiated Credit Management for the Corn Value Chain in Ecuador

ABSTRACT

Financing and the diversity of criteria within the financial system are oriented towards multiple factors in the agricultural value chain. This article aims to analyze and differentiate the impact of gender on public and private financing in the corn growing sector in Ecuador. To do this, a systematic search of scientific and grey literature was conducted. Data were gathered from the Agricultural Public Information System. The criteria of eligibility included reported variables and observations where public and private financial institutions participated. Methodological quality includes non-parametric evaluation for gender and intra-variable studies. Our main findings show 48% of women had access to credit. Of these, 61% relied on loans from cooperatives, 24% from State-owned banks, and 15% from other financing sources. Significant differences were observed in the variables under study. Gender differences and the financing from various actors have the potential to generate changes in player's empowerment in the value chain.

Keywords: value chain; agricultural credit; agricultural enterprise; financing; gender.

Gestão de crédito diferenciada pelo gênero para a cadeia de valor do milho no Equador

RESUMO

O financiamento e a diversidade de critérios dentro do sistema financeiro são orientados para vários fatores na cadeia de valor agrícola. Este artigo visou analisar e diferenciar o impacto do gênero no financiamento público e privado no setor de cultivo de milho no Equador. Para isso, foi realizada uma pesquisa sistemática da literatura científica e cinzenta. Os dados foram coletados do Sistema de Informação Pública Agrícola. Os critérios de elegibilidade incluíram variáveis relatadas e observações com a participação de instituições financeiras públicas e privadas. A qualidade metodológica inclui avaliação não paramétrica para estudos de gênero e intra-variáveis. Nossos principais resultados mostram acesso ao crédito para 48% das mulheres. Dessas, 61% dependiam de crédito de cooperativas, 24% de bancos estatais e 15% de outras fontes de financiamento. Foram observadas diferenças significativas nas variáveis em estudo. As diferenças de gênero e o financiamento de vários atores têm o potencial de gerar mudanças no empoderamento dos atores na cadeia de valor.

Palavras-chave: cadeia de valor; crédito agrícola; empresa agrícola; financiamento; gênero.

Introducción

La presente investigación es el resultado de un estudio educativo, de tipo cualicuantitativo, producto de la exploración de la cadena de valor del maíz duro amarillo en Ecuador. El papel del investigador se basa en el dominio de competencias de formación doctoral. Los actores sociales involucrados son instituciones públicas y privadas con el objetivo de contribuir con un análisis económico financiero en la región y el sector agrícola.

El aumento productivo de los sistemas agrícolas y ganaderos sigue siendo la prioridad de desarrollo en muchos países e instituciones financieras donantes (Donovan et al., 2021). Los pequeños productores ecuatorianos y de otras regiones siguen desempeñando un papel importante en la producción de alimentos, transformación de materia prima y consumo.

Las implicaciones financieras, incluyendo los riesgos financieros y seguros agrícolas, se suman considerablemente a la presión de la seguridad alimentaria (Chen et al., 2021). El seguimiento a la productividad y la entrega de créditos a los pequeños agricultores sigue siendo clave para el desarrollo de estrategias (Macfadyen et al., 2012; Puentes et al., 2017) para los gobiernos locales, instituciones financieras y organismos no gubernamentales (ONG) que apoyan el aumento de la productividad de los pequeños agricultores.

Según Agyei et al. (2018), los nuevos desafíos y formas de negocios requieren una reestructuración en los diseños para la implementación de estrategias de financiamiento. En la búsqueda de financiamiento, los socios están trabajando en programas de acción, particularmente con programas de financiamiento y gestión crediticia. Esto responde a los planes de desarrollo articulados con los pequeños agricultores, asociaciones y organizaciones (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo de Ecuador —Senplades—, 2017).

Según Altuntaş et al. (2019), el maíz es una de las plantas domésticas más antiguas por el ser humano, es el cereal más importante en la cultura Mesoamérica, gramínea de la familia Poaceae y género *Zea*, clasificándose en dos grupos: amarillo y blanco. El maíz amarillo representa la mayor parte del mercado mundial. La producción mundial de maíz es de 1.206,14 millones de toneladas métricas (Tm) distribuidas en 162 millones de hectáreas (ha), con una producción promedio de (5,2 t/ha) según reportes de la Food and Agriculture Organization of the United Nations (2021). Se cultiva en la mayoría de las regiones y se utiliza predominantemente en la alimentación animal.

Podemos agregar la tendencia de consumo, los costos y viabilidad financiera de la producción de maíz duro amarillo hacen que sea una especie extendida en Ecuador (Zambrano y Andrade, 2021), con una superficie cosechada de

355.913 hectáreas (ha), producción de 1.358,626 toneladas métricas (Tm), un rendimiento de producción (Tm/ha) de 3,8 y un aporte al Producto Interno Bruto Total del 0,83% en 2019 (Banco Central del Ecuador, 2020; Corporación Financiera Nacional, 2021). Es importante señalar que el 80 % de los productores se encuentra entre la segunda y tercera generación familiarizada con la siembra de maíz (Ministerio de Agricultura y Ganadería, 2018).

Debemos señalar que Ecuador es un productor de maíz debido a que las condiciones favorecen la producción en el país, en dos temporadas: invierno y verano. Además, la cultura productiva tiene un potencial para expandirse en Ecuador impulsado por el interés de consumo gastronómico, que ha crecido con la oferta y el crecimiento poblacional. Técnicamente, la actividad de producción, transformación y distribución es viable. La innovación constante de la cadena de valor en el maíz, las economías a escala y la ganancia progresiva en la economía, la volatilidad del precio puede tener consecuencias en la rentabilidad de los agricultores (de Oliveira et al., 2022). Por lo tanto, analizar los costos de producción toma importancia para la evaluación de la competitividad del maíz.

Según datos de la FAO (Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2020), el crédito a nivel mundial alcanzó los USD 1.136.000 millones. Esta investigación está basada en el acceso al crédito formal y económico del sistema financiero regulado como alternativa para la producción de maíz en Ecuador. El crédito comercial ha demostrado ser eficaz para motivar las ventas y la gestión de beneficios en la cadena de valor (Sung y Ho, 2020). Dado que la cadena de valor se está consolidando, los productores muestran una demanda constante por la viabilidad y diversificación en los agronegocios. Para Yu y Wan (2020), el financiamiento de la cadena de valor agrícola resuelve de manera efectiva el alto costo de financiamiento y ofrece una solución para la gestión dentro de las empresas, garantizando las posibles ganancias de los participantes de la cadena.

Se puede señalar que la aplicación del modelo a la cadena de valor en el contexto financiero presenta varios desafíos para incluir dentro de las estructuras de la cadena de valor y los incentivos para los cultivos en las diferentes regiones y comprender la demanda de los consumidores de materias primas. Una de las comparaciones importantes es la diferencia en el financiamiento de créditos para el impulso del rendimiento y la utilidad de las ayudas financieras para determinar los costos en las actividades de campo. Para complicar las cosas, los rendimientos financieros dependen de varios factores que no están relacionados con la producción (p. ej., oferta y demanda del producto, seguros, robos), pero que los agricultores no son capaces de distinguir en términos administrativos. La propuesta según Agyekumhene et al. (2018) para comercializar la producción

agrícola de maíz es conectar los productos básicos con la industria, con la finalidad de impulsar la sostenibilidad, mejorar la equidad y reducir la pobreza.

Para Trinh y Nguyen (2021), el enfoque para facilitar la accesibilidad a los créditos agrícolas es rentable cuando los productores están asociados e integrados en la cadena de valor viable. Las cadenas de valor son viables cuando las condiciones del flujo de fondos tienen destino en los diversos eslabones de la cadena. Las características de entrega de créditos son evidencias del comportamiento económico agregado. El comportamiento de la entrega o apoyo financiero en las actividades productivas relacionadas con el maíz es evidencia de las mejoras en la productividad de los agricultores.

Según el criterio de Oduol et al. (2017), los análisis econométricos ignoran la equidad de género que puede conducir a inferencias erróneas para las evaluaciones de gestión social, política, económica y repercutir en las aplicaciones financieras. Los componentes de las tendencias económicas se pueden utilizar para capturar las tendencias en equidad de género en la gestión crediticia (Chen et al., 2022). En términos de tendencia, se utiliza el método comparativo para determinar la tendencia y analizar los valores como una gestión de las instituciones financieras. Una de las expectativas en los últimos años sobre las cadenas de valor y sistemas agroalimentarios, en particular, es cómo las instituciones financieras públicas pueden responder a la demanda de créditos y seguros, que beneficien a todos los involucrados en los procesos. También, cómo el sector privado puede desempeñar un mejor rol en el logro de resultados incluidos los relacionados con la reducción de tasas de interés y reducción de la pobreza (Donovan et al., 2021).

Según los reportes de las Estadísticas del SIPA (Sistema de Información Pública Agropecuaria del Ecuador, 2022a), muestran resultados del financiamiento de las pequeñas y medianas empresas PYMES. El sitio web del SIPA permite contar con información del sector agrícola-pecuario, posterior a la creación del SIPA en la Ley Orgánica de Tierras Rurales y Territorios Ancestrales (LOTRTA) con la finalidad de recopilar y proveer información de los agentes económicos y sus servicios.

Las estimaciones de los montos de financiamiento público y privado son herramientas administrativas que permiten identificar la diversidad de los proyectos agrícolas cercanos a la realidad (Zhang et al., 2021). El riesgo crediticio es parte en el proceso de solución al problema de financiamiento en el sector agrícola. El mecanismo para la acreditación crediticia se basa en las plataformas de acumulación de puntaje (Chen et al., 2021).

Existe una variedad de estudios centrados en la evaluación económica financiera de las actividades productivas hasta el momento. Por lo tanto, este estudio es pionero y tiene un impacto empírico relevante en la cadena de valor del maíz duro. Se estudió el financiamiento público y privado en el sector agrícola maicero, y con base a estos resultados se evaluó la diferenciación entre género, adaptaciones del modelo recomendado por estudios e investigaciones agrícolas.

En este sentido, el estudio proporcionará información clave para la toma de decisiones, especialmente para los agricultores que deseen continuar en el negocio del maíz. Existe una ausencia de estudios de viabilidad financiera y actividades económicas en localidades ecuatorianas. El objetivo de este estudio fue determinar el financiamiento en la producción agrícola maicera, la diferenciación en financiamiento por género y la relevancia en Ecuador para las organizaciones de políticas públicas. Considerando la pregunta: ¿Qué tipo de distribución económica ofrece el servicio financiero con base al género en la cadena de valor del maíz? Para responder a la pregunta, se fundamenta un marco teórico basado en la cadena de valor del eslabón primario con el modelo de chi cuadrado, en el que se diferencia lo observado y lo esperado.

Revisión de literatura

La relevancia de la investigación permite explorar los segmentos de la cadena de valor agrícola y la distribución del financiamiento en los componentes de la producción del maíz. El abordaje en la política diferencial y comercial permite conocer las dificultades crediticias en el sistema financiero ecuatoriano. Con estas consideraciones, se propone analizar las transacciones comerciales en el sistema financiero ecuatoriano basadas en información del SIPA, para identificar las actividades productivas del sector con enfoque al financiamiento y la prevalencia de la problemática en la brecha provocada en la distribución por género.

Tradición de operaciones y financiamiento

Varios estudios demuestran el financiamiento de la cadena de valor y la provisión del financiamiento en varias etapas de producción y transformación para mejorar la competitividad. La construcción de interacciones entre las instituciones financieras y los productores buscan ofrecer oportunidades para reducir el costo y riesgos financieros en los pequeños agricultores (Abid et al., 2020).

Entre los factores estructurales del crédito se incluye la demografía, género y la esperanza de vida, afectando las variables para acceder al crédito (Lleshaj y Kripa, 2021), en tanto las tasas de interés es la variable para el apalancamiento financiero. La investigación se basa en la plataforma Web of Science (WOS) para

generar el respaldo y usando como referencia las palabras clave: género, financiamiento, cadena de valor, las publicaciones más citadas por año y su relevancia como se muestra en la tabla 1, las publicaciones relacionadas con la temática.

Tabla 1. Contribución de investigaciones relevantes relacionados en la literatura

Año	Veces citado	Autor	Publicación
2019	37	(Sesan et al., 2019)	“Aprendimos que estar juntos nos daría una voz”: Perspectivas de género en la cadena de valor de estufas mejoradas de África Oriental
2021	33	(Trinh y Nguyen, 2021)	Los determinantes de la accesibilidad de los servicios financieros en Vietnam
2017	27	(Oduol et al., 2017)	Participación de las mujeres en cadenas de productos básicos agrícolas de alto valor en Kenia: estrategias para cerrar la brecha de género.
2019	21	(Gichuru et al., 2019)	¿Están asociadas las microfinanzas con cambios en el bienestar de las mujeres y la nutrición de los niños? Una revisión sistemática y metanálisis
2017	19	(Ekepu, 2017)	Evaluación de la participación de los agricultores en la acción colectiva para mejorar la cadena de valor del sorgo en Soroti, Uganda
2012	15	(Macfadyen et al., 2012)	Análisis de la cadena de valor: una metodología de evaluación para estimar el rendimiento del sector acuícola egipcio
2022	11	(Agyei et al., 2018)	Beneficio y distribución de beneficios a lo largo de la cadena de productos básicos del carbón vegetal de Ghana
2017	10	(Puentes et al., 2017)	Análisis de la cadena de valor de la leña en Cassou y Uagadugú, Burkina Faso: de la producción al consumo

Fuente: Web of Science (2022).

Sistema financiero en Ecuador

El sistema financiero ecuatoriano, acorde al marco legal, tiene como organismos rectores a:

1. La Superintendencia de Bancos del Ecuador (SBS) junto al Banco Central del Ecuador, se encargan de la aplicación de políticas regulatorias. El Código Monetario, en sus artículos 161 y 162, establece la composición del sistema financiero público y privado. Entre lo público y privado se encuentran los bancos y corporaciones. Mientras que en lo privado constan: bancos múltiples y especializados en servicios financieros.

- Desde 2012, la Superintendencia de Economía Popular y Solidaria (SEPS) regula el sistema financiero y no financiero de las organizaciones de economía popular y solidaria. Ejerce funciones de vigilancia, control, auditoría y supervisión de las instituciones del sector financiero popular y solidario conformado por las cooperativas de ahorro y crédito, cajas comunales, entidades asociativas, asociaciones, mutualistas de ahorro y crédito para la vivienda. Dentro de esta, se define a la Economía Social y Solidaria como un conjunto de recursos que funcionan acorde al principio de solidaridad, de manera que desarrolle actividades de financiamiento en condiciones de dignidad y responsabilidad social (Luque y Peñaherrera, 2021; Tóala et al., 2018).

El sistema financiero regulado es el motor de la economía y es responsable de la redistribución de los recursos financieros. Se le exigen diversas responsabilidades financieras para funcionar en el mercado. Entre las responsabilidades sociales y técnicas de las instituciones financieras está la de generar un impacto social, ya sea positivo o negativo. Esto implica ofrecer costos bajos, canalizar créditos a diferentes sectores para favorecer la inclusión financiera y sostenibilidad (Fernández y De la Cuesta, 2020).

En la cadena de valor, el impulso financiero, principalmente por parte del gobierno, se fundamenta en el desarrollo empresarial social, financiando las bases productivas. Por otro lado, las ONGs apoyan a los pequeños agricultores mediante la capacitación y orientación a escala de producción, contribuyendo a la ampliación de los canales de mercado, la motivación organizacional y el desarrollo de la industria, mejorando la credibilidad de las instituciones financieras (Zhang, 2020).

Financiamiento de la cadena de valor del maíz

El financiamiento de la cadena de valor puede adoptar diversas formas y está orientado a varios actores en la cadena. Los instrumentos incluyen depósitos, créditos, préstamos, seguros y servicios financieros. Estos servicios comprenden la liquidez financiera intracadena, tanto a corto como a largo plazo. Aunque los montos de financiación suelen variar, también tienen sus limitaciones. En el segmento agrícola y microfinanciero, existen algunas dificultades en el servicio financiero al sector agrícola, como los costos de transacción, la información crediticia del prestatario, los altos riesgos y los antecedentes de las entidades financieras en el crédito rural.

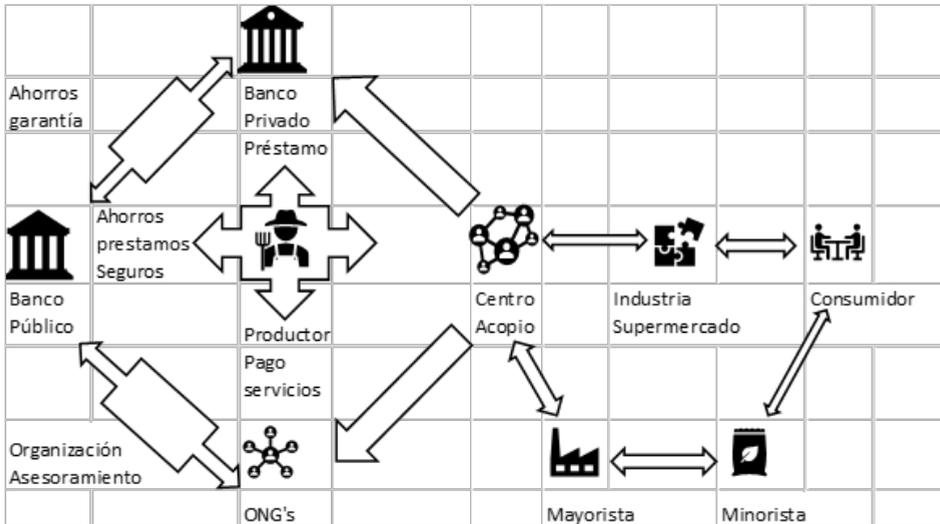
La organización base de la cadena de valor del maíz en el sistema financiero ecuatoriano involucra componentes tanto públicos como privados (bancos, cooperativas, mutualistas, ONGs, microfinancieras, ministerios del gobierno que brindan apoyo en algunos estamentos). En el estudio, se presentan a los

productores y agricultores. Las ONG fortalecen e instalan la infraestructura en algunos lugares y organizan y capacitan a los agricultores en temas de financiamiento y administración de recursos, con la responsabilidad de recibir y administrar los pagos realizados.

Las asociaciones de productores de maíz, los centros de acopio y los participantes en la comercialización y distribución del producto (mayoristas y minoristas) tienen la responsabilidad de recibir y administrar las transacciones de compra venta del producto hasta llegar al consumidor final. Entre las instituciones financieras, la recepción de ahorros, garantías y servicios, así como la evaluación de la capacidad de pago, se tarda en promedio un año. Al finalizar el proceso, la nueva cadena de valor del maíz se hace realidad, como se muestra en la figura 1.

Sin duda, el segmento financiero es necesario para disponer de planes de crédito competitivos y seguros para la diversidad de productos y productores (OCDE/FAO, 2020). En la cadena de valor, el componente financiero es débil y limitado por los mecanismos de financiamiento tradicionales que operan dentro de la cadena y sus eslabones. El cuello de botella es la adecuación de productos y servicios y, principalmente, los costos, es decir, la tasa de interés. La falta de especialización financiera de las entidades implica directamente en la exclusión financiera (Moreno et al., 2019).

Figura 1. La cadena de valor del maíz en el sistema financiero regulado en Ecuador



Fuente: elaboración propia.

Brecha de género

La “brecha de género” en la agricultura, especialmente en países en desarrollo, sigue siendo evidente en varios estudios relacionados con la productividad agrícola de las mujeres, que es inferior a la gestión agrícola de los hombres (Farnworth et al., 2018). Además, se debe tener en cuenta las múltiples actividades que desarrollan dentro del hogar, la explotación agrícola (Analuisa et al., 2022), las responsabilidades familiares, el acceso y la posición en la familia; todos estos factores están influenciados por entornos culturales, sociales, políticos, económicos y demográficos que inciden en la toma de decisiones de la mujer (Lawson y Lahiri-Dutt, 2020; Macfadyen et al., 2012).

Este conjunto de situaciones históricas posiblemente se atribuye a la falta de empoderamiento, lo cual ha venido cambiando en los últimos años gracias a iniciativas en pro de la igualdad de género, la generación de nuevas políticas públicas, planes de desarrollo local y la participación activa de las mujeres en escuelas de capacitación, formación, investigación y liderazgo.

Integración de canales de distribución por Género

En los últimos años, se ha prestado atención a la distribución de recursos basados en la equidad de género, utilizando varias estrategias de monto, segmento, estructuras y/o activos de la empresa (Zhan et al., 2021). Con los antecedentes estadísticos del sistema financiero, el estudio tiene como finalidad examinar la distribución de financiación crediticia (masculino versus femenino). La mayoría de los estudios antecesores examinaron las tendencias de distribución sin tener en cuenta las limitaciones de género. El estudio interactúa entre el financiamiento al segmento de producción agrícola del maíz y la descripción de la competencia de género. Discutiremos la influencia de la variable género en la distribución de recursos financieros.

Metodología

Sitio de estudio

Ecuador tiene una población de 17.643.060 personas, con un 65 % de la población comprendida entre los 15-64 años; de estas, el 49,99 % es población femenina (Banco Mundial, 2022). La superficie territorial es de 256.370 km², con una densidad de población de 68 habitantes por km². El estudio se realizó en todas las provincias productoras de maíz amarillo duro, siendo la zona costera la principal productora. Tomando como ejemplo la provincia de Manabí, es la segunda en producción (Corporación Financiera Nacional, 2021), constituye uno de los centros de mercado más grandes en extensión, producción (Ministerio de

Agricultura y Ganadería, 2019), y comercio de maíz dentro y fuera de las fronteras ecuatorianas debido a su ubicación y puntos estratégicos de comercialización (puerto, aeropuerto) (Ministerio de Industrias y Productividad, 2020). Además, constituye un centro poblado de varios eslabones e interacciones dentro de la cadena de valor del maíz.

Herramientas y métodos para la recolección de datos

La investigación se llevó a cabo por etapas. En la primera etapa, se valoró la información con varios proveedores de información financiera públicos y privados, además de agricultores y productores, para determinar los requerimientos respecto a los créditos en las diferentes áreas. El propósito de estas intervenciones fue centrar la investigación en los actores clave de la cadena de valor en relación con los pequeños y medianos agricultores. Con base en esta información, se recopilaron datos de los agricultores.

En la segunda etapa, se consideraron los datos reportados por las entidades financieras en SIPA, donde se utilizaron diferentes metodologías de recolección de información. Para determinar el tamaño muestral, se consideró la información relacionada con la producción del maíz. Los criterios de selección de la información (ver tabla 2) contribuyen y se relacionan con el cumplimiento del objetivo planteado en la presente investigación.

Tabla 2. Datos informativos

Característica	Descripción
Universo	Información de créditos públicos y privados entregados al sector agrícola en el periodo comprendido 2013 a febrero 2022.
Ámbito Geográfico	Provincias del Ecuador (24)
Variables	Año, Mes, Provincia, Cantón, Sector Agrícola, Subsector, Género, Monto, Número de operaciones.
Diseño muestral	Muestreo aleatorio
Tamaño de la muestra	38848 observaciones
Fecha de trabajo de campo	1 de marzo hasta el 1 de abril del 2022

Fuente: Sistema de Información Pública Agropecuaria del Ecuador (2022b).

Datos y estudio de caso

El estudio examina las estadísticas de las operaciones y montos entregados para el financiamiento de las actividades primarias de producción del maíz. A partir del género, se consideran las variaciones de los resultados reportados. Para validar el estudio, se diferenció a los productores de maíz por género. A modo

de comparación, se consideran las capacidades de las instituciones financieras públicas y privadas, las capacidades de las empresas agrícolas (Haji et al., 2020) y su producción en el subsistema reportado en la plataforma.

Esta investigación tiene 9 variables por analizar, las cuales corresponden a un sistema raíz de variables. Mediante los flujos de información se interrelacionan las variables con referencia al género.

Para el caso, se estimaron los parámetros y se infiere una distribución muestral, con el análisis no paramétrico de Chi cuadrado (Hernández-Sampieri et al., 2014). Se realizó una tabulación cruzada para la prueba de correlaciones; chi cuadrado no considera relaciones causales, utilizando la fórmula general a modelar (1):

$$X^2 = \sum \frac{(o - e)^2}{e} \quad (1)$$

Donde o , es el componente de los observados y e , es el componente de la dimensión esperado. La estimación del parámetro X^2 (Garcia et al., 2020; Klug et al., 2006).

El valor de V de Cramer (C) es aceptado para diferentes tamaños o niveles de variable, pero siempre con un número reducido de categorías. Este teorema determina la distribución de X especificando todas las combinaciones de las distribuciones unidimensionales (Härdle y Simar, 2007). Una de las aplicaciones es la optimización asintótica de los estimadores de máxima verosimilitud. La significancia puede variar de 0 a 1, pero este último se alcanza cuando las variables tienen el mismo número de categorías (Alaminos et al., 2015).

$$\sum_{j=1}^p t_j X_j = t^T X, t = (t_1, t_2, \dots, t_p)^T \quad (2)$$

Para el procesamiento de los datos, se manipuló Google Drive mediante la plataforma de Colaboratory utilizando las bibliotecas de Pandas, Numpy, Scipy.stats, Seaborn y Matplotlib. Además, se empleó el análisis descriptivo para la comparación de medias, se utilizó la prueba de Chi-Cuadrado entre los diferentes grupos conformados para el análisis y los valores de Cramer..

Resultados y discusión

Los principales parámetros son género, tipo de financiamiento y sensibilidades de financiamiento. Se analizó respectivamente desde las perspectivas horizontales y verticales. Los resultados de la tabla 3 describen los parámetros para el financiamiento respecto a las variables cuantitativas.

Tabla 3. Descripción estadística y distribución normal de la prueba

Descriptor	Variables Cuantitativas	
	Operaciones	Monto
Observaciones	38848	38848
Media	5	16734
Desviación Estándar	18	56340
Mínimo	1	1
25%	1	1500
50%	1	4000
75%	3	10937
Máximo	729	1880489

Fuente: Sistema de Información Pública Agropecuaria del Ecuador (2022b).

Con respecto a las variables cualitativas, se cuantificó para poder realizar una comparación de las variables analizadas, como se muestra en la tabla 4.

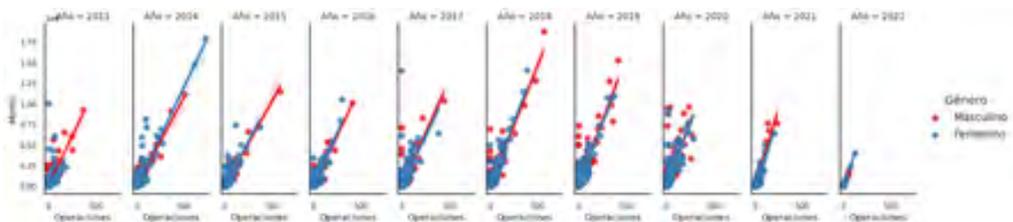
Tabla 4. Descripción de las variables cualitativas

	Mes	Subsistema	Provincia	Cantón	Producto Original	Género	Institución
Conteo	38848	38848	38848	38848	38848	38848	38848
Subvariables	12	6	24	233	8	2	4
Frecuencia	4317	23912	8882	2783	26379	19967	23952

Fuente: Sistema de Información Pública Agropecuaria del Ecuador (2022b).

A continuación, en la figura 2 se puede observar la distribución de créditos recibidos durante el periodo analizado.

Figura 2. Variación en la entrega de créditos (Año, monto, número de operaciones por género)



Fuente: Sistema de Información Pública Agropecuaria del Ecuador (2022b).

Desde la perspectiva horizontal, importa la sensibilidad del financiamiento en comparación con el género. El volumen de operaciones y el monto de financiamiento de los hombres aumentan de manera progresiva hasta 2018; posteriormente, disminuyen. En comparación, el género femenino muestra variaciones casi constantes, con la excepción del año 2014, donde se observa una diferencia significativa en comparación con los años de análisis. La variabilidad en el otorgamiento de créditos, al comparar por género durante los años analizados, es significativa.

Desde 2013 hasta febrero de 2022, el sistema financiero ha desembolsado USD 1,8 MM con un total de 38.848 operaciones en los diferentes segmentos de mercado para beneficio de la cadena de valor de maíz duro. En el análisis de los conglomerados, se aprecia la conformación de grupos diferentes. Los resultados de la aplicación del análisis de Chi cuadrado muestran las diferencias de género y su discriminación al separar los grupos con una alta significancia para valores X^2 ($P < 0.05$). Con este análisis se hace la validación estadística, concluyendo que existen diferencias significativas en los créditos otorgados por género dentro de la cadena de valor.

Como lo afirma Adam et al. (2020), las mujeres, ya sean agricultoras, investigadoras, empresarias de agronegocios, comerciantes, transportistas, procesadoras, mayoristas, minoristas o consumidoras, todas son actores sociales de la cadena de valor agrícola. El análisis de la gestión crediticia de género en la cadena de valor comienza en la distribución mensual y anual. Los reportes muestran que alrededor del 48 % de los créditos otorgados (38.848) fueron asignados a mujeres.

Las diferentes variedades de maíz se cultivan en el territorio ecuatoriano. De estos, el 76 % de los créditos otorgados muestreados han reportado el uso en la producción de maíz duro, el 20 % en producción de maíz duro híbrido, el 3 % en maíz duro Ccma, y el restante 1 % forma parte de un plan piloto y comercio-producción de maíz. Casi el 61 % de las mujeres dependen de créditos de las cooperativas, seguido por los bancos públicos con un 24 %, y el restante 15 % por los bancos privados, mutualistas, ONG's. Esto significa que la participación femenina tiene una gran acogida en las cooperativas del Sistema de Economía Popular y Solidaria.

Los estudios de Chi cuadrado revelan interesantes comportamientos de la muestra finita de los parámetros bajo las condiciones de filtración. Las evidencias de comparación-simulación indican las estimaciones paramétricas; el estimador de rendimiento de muestreo tiene una amplia gama de valores. Las estimaciones son consistentes con nuestros hallazgos teóricos encontrados. Bajo el tipo de crédito comercial, la estrategia de financiamiento público.

Tabla 5. Evaluación de las variables de estudio

Evaluación de las Variables	Grados de Libertad	Pearson Chi cuadrado	Significancia p-valor	Cramer's V
Año	9	70.461	0,0000	0,0426
Mes	11	15.035	0,1809	0,0197
Subsistema	221	223.807	0,4346	0,0759
Provincia	23	19.515	0,6709	0,0224
Cantón	232	196.225	0,9576	0,0711
Producto Original	7	3.178	0,8680	0,009
Institución	3	2.038	0,5646	0,0072
Operaciones	221	223.806	0,4346	0,0759
Monto	8472	8552.58	0,2669	0,4692
Institución	3	2.038	0,5646	0,0072

$X^2_{(0.05)}$ (P<0.05) altamente significativa

Fuente: Sistema de Información Pública Agropecuaria del Ecuador (2022b).

Con base en la literatura (Ekepu, 2017), los factores estudiados (género, crédito, institución, ubicación) son clave en las cadenas de valor agrícola. Sin embargo, es significativa la influencia de género en la participación de los créditos, sumado a las acciones favorables de accesibilidad crediticia para las mujeres. En Ecuador, el sistema financiero brinda experiencias para los eslabones y el fortalecimiento de la cadena de valor.

Proponemos un enfoque de parámetros para el estudio de componentes con chi cuadrado que pueden ser significativos y la dependencia. La serie observada puede ser descompuesta por componentes de acuerdo al estudio. El componente género implica prácticas para el análisis empírico referencial de chi cuadrado en economía y finanzas. Pudiendo extenderse los resultados en muchas direcciones, con estimaciones, como los de Garcia et al. (2020) y Gichuru et al. (2019).

Conclusiones

El financiamiento de la cadena de valor del maíz tiene como finalidad diversificar la organización de las empresas, mejorando la eficiencia financiera. La información resultó ser un modelo útil para los actores de la cadena de valor (academia) y se utiliza como fuente de suministro de investigación. El estudio contribuye a la literatura analizando la volatilidad en las diferencias de género al momento de recibir créditos, evaluando el modelo basándose en el resumen mensual de las instituciones financieras desde 2013 hasta febrero de 2022.

Desde enero de 2013 hasta febrero de 2022, los créditos otorgados han aumentado significativamente al género femenino debido a cambios estructurales en el sistema financiero, aumento de instituciones en la economía popular y solidaria, impulso político para el acceso de las mujeres a los créditos, y regularización de las tasas de interés en el sector agrícola. A pesar de la percepción que implica la agricultura por los riesgos, falta de planes de seguros, costos de producción y dispersión de los clientes, el estudio muestra que aún existe inequidad en la entrega de créditos comerciales, así como la falta de análisis de riesgos por parte de los acreedores ante pérdidas económicas.

Este documento ha examinado las diferencias en los créditos otorgados por género en la cadena de valor. Los servicios financieros deben adaptarse a las necesidades de las mujeres, y las condiciones productivas de la cadena de valor agrícola deben ser utilizadas para difundir los beneficios en el conocimiento agrícola. El gobierno, las entidades financieras públicas y privadas, así como otras organizaciones como ONGs y mutualistas, deben crear productos y servicios específicos para el segmento de la población femenina agrícola.

Referencias

- Abid, A., Jie, S., Aslam, W., Batool, S. y Lili, Y. (2020). Application of structural equation modelling to develop a conceptual model for smallholder's credit access: The mediation of agility and innovativeness in organic food value chain finance. *PLoS ONE*, 15(8 August). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0235921>
- Adam, R. I., Quinhentos, M. L., Muindi, P. y Osanya, J. (2020). Gender relations along the maize value chain in Mozambique. *Outlook on Agriculture*, 49(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/0030727019888661>
- Agyei, F. K., Hansen, C. P. y Acheampong, E. (2018). Profit and profit distribution along Ghana's charcoal commodity chain. *Energy for Sustainable Development*, 47, 62-74. <https://doi.org/10.1016/j.esd.2018.09.002>
- Agyekumhene, C., de Vries, J. R., van Paassen, A., Macnaghten, P., Schut, M. y Bregt, A. (2018). Digital platforms for smallholder credit access: The mediation of trust for cooperation in maize value chain financing. *NJAS - Wageningen Journal of Life Sciences*, 86-87, 77-88. <https://doi.org/10.1016/j.njas.2018.06.001>
- Alaminos, A., Francés, F., Penalva, C. y Santacreu, Ó. (2015). *Análisis multivariante para las Ciencias Sociales I. Índices de distancia, conglomerados y análisis factorial*. PYDLOS ediciones. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/52627>
- Altuntaş, Y., Cömert, Z. y Kocamaz, A. F. (2019). Identification of haploid and diploid maize seeds using convolutional neural networks and a transfer learning approach. *Computers and Electronics in Agriculture*, 163(40), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.compag.2019.104874>
- Analuisa, I., Guerrero, J. y Muñoz, E. (2022). Participación de la mujer en la cadena de valor del maíz amarillo : caso Manabí , Ecuador. *Semestre Económico*, 25(58), 1-21. <https://doi.org/https://doi.org/10.22395/seec.v25n58a4>

- Banco Central del Ecuador, (BCE). (2020). *Reporte de coyuntura económica. Sector Agropecuario*, 93(2). <https://contenido.bce.fin.ec/documentos/PublicacionesNotas/Catalogo/Encuestas/Coyuntura/Integradas/etc202002.pdf>
- Banco Mundial (WB). (2022). *Indicadores del desarrollo mundial-Población*. <https://datos.bancomundial.org/i>. <https://datos.bancomundial.org/indicador/sp.pop.totl?locations=EC>
- Chen, B., Bao, X. y Xu, K. (2021). Credit Risk Assessment of e-Commerce Supply Chain Finance of SMEs Based on Dynamic Reward and Punishment Perspective. *Discrete Dynamics in Nature and Society*. <https://doi.org/10.1155/2021/9702473>
- Chen, X., Xiao, Z. y Wang, B. (2022). Copula-based time series with filtered nonstationarity. *Journal of Econometrics*, 228(1), 127-155. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2020.10.008>
- Corporación Financiera Nacional (CFN). (2021). *Ficha Sectorial. Cultivo de maíz*. <https://www.cfn.fin.ec/wp-content/uploads/downloads/biblioteca/2021/fichas-sectoriales-2-trimestre/Ficha-Sectorial-Maiz.pdf>
- Donovan, J., Rutsaert, P., Spielman, D., Shikuku, K. M. y Demont, M. (2021). Seed value chain development in the Global South: Key issues and new directions for public breeding programs. *Outlook on Agriculture*, 50(4), 366-377. <https://doi.org/10.1177/00307270211059551>
- Ekepu, D., Tirivanhu, P. y Nampala, P. (2017). Assessing farmer involvement in collective action for enhancing the sorghum value chain in Soroti, Uganda. *South African Journal of Agricultural Extension*, 45(1), 118-130. <https://www.ajol.info/index.php/sajae/article/view/160892>
- Farnworth, C. R., Stirling, C. M., Chinyophiro, A., Namakhoma, A. y Morahan, R. (2018). Exploring the potential of household methodologies to strengthen gender equality and improve smallholder livelihoods: Research in Malawi in maize-based systems. *Journal of Arid Environments*, 149, 53-61. <https://doi.org/10.1016/j.jaridenv.2017.10.009>
- Fernández Olit, B. y de la Cuesta González, M. (2020). Evaluación de impactos ambientales y sociales del negocio de banca comercial en Europa durante el periodo 2006-2010. *Estudios de Economía Aplicada*, 32(2), 567-592. <https://doi.org/10.25115/eea.v32i2.3224>
- Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). (2020). Credit to agriculture Global and regional trends 2012-2020. *Faostat Analytical Brief*, 38, 1-7. <https://www.fao.org/policy-support/tools-and-publications/resources-details/en/c/1477338/>
- Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). (2021). Agricultural production statistics. 2000-2020. *Faostat Analytical Brief*, 41, 1-15. <https://www.fao.org/food-agriculture-statistics/data-release/data-release-detail/en/c/1491961/>
- García-Reinoso, N., García-Moreira, D. y Quintero-Ichazo, Y. (2020). Segmentación de la demanda turística colombiana que visitan la Zona de Planificación 1 más la provincia de Pichincha en Ecuador. *Revista Interamericana de Ambiente y Turismo*, 16(2), 136-152. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-235X2020000200136>
- Gichuru, W., Ojha, S., Smith, S., Smyth, A. R. y Szatkowski, L. (2019). Is microfinance associated with changes in women's well-being and children's nutrition? A systematic review and meta-analysis. *BMJ Open*, 9(1), 1-17. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-023658>
- Haji Esmaeili, S. A., Szmerekovsky, J., Sobhani, A., Dybing, A. y Peterson, T. O. (2020). Sustainable biomass supply chain network design with biomass switching incentives for first-generation bioethanol producers. *Energy Policy*, 138. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2019.111222>

- Härdle, W. y Simar, L. (2007). *Applied Multivariate Statistical Analysis*. Springer.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Klug, W. S., Cummings, M. R. y Spencer, C. A. (2006). *Conceptos de Genética* (P. P. Hall (ed.)). Pearson Education.
- Lawson, L. y Lahiri-Dutt, K. (2020). Women sapphire traders in Madagascar: Challenges and opportunities for empowerment. *The Extractive Industries and Society*, 7(2), 405-411. <https://doi.org/10.1016/j.exis.2019.07.009>
- Luque González, A. y Peñaherrera Melo, J. (2021). Cooperativas de ahorro y crédito en Ecuador: el desafío de ser cooperativas. *Revesco. Revista de Estudios Cooperativos*, 138, 1-17. <https://doi.org/10.5209/REVE.73870>
- Lleshaj, L. y Kripa, D. (2021). Modeling Euribor Rates Volatility: Application of the GARCH Model. *Universal Journal of Accounting and Finance*, 9(6), 1332-1341. <https://doi.org/10.13189/ujaf.2021.090612>
- Macfadyen, G., Nasr-Alla, A. M., Al-Kenawy, D., Fathi, M., Hebicha, H., Diab, A. M., Hussein, S. M., Abou-Zeid, R. M. y El-Naggar, G. (2012). Value-chain analysis - An assessment methodology to estimate Egyptian aquaculture sector performance. *Aquaculture*, 362-363, 18-27. <https://doi.org/10.1016/j.aquaculture.2012.05.042>
- Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG). (2018). *Resultados Operativos de Rendimientos Objetivos 2018. Maíz Duro, Arroz, Soya, Papa, Quinua, Café, Cacao*.
- Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG). (2019). *Ficha del cultivo de Maíz duro seco (Zea mays L.)*.
- Ministerio de Industrias y Productividad (Mipro). (2020). *Visión agroindustrial 2025*. http://servicios.produccion.gob.ec/sipro/downloads/temporales/8_Vision_Agroindustrial_2025.compressed.pdf
- Moreno, L., Von Buchwald, R. y Gelis, F. (2019). *Manual de transferencia de metodología para el financiamiento de cadenas de valor*. Corporación Nacional de Finanzas Populares y Solidarias. <https://www.codespa.org/aprende/publicaciones/manual-de-transferencia-de-metodologia-para-el-financiamiento-de-cadenas-de-valor/>
- OCDE/FAO. (2020). *OCDE-FAO. Perspectivas Agrícolas 2019-2028. Enfoque especial: América Latina*. OECD Publishing. <http://201.147.98.23/Recursos/Archivos/3383.pdf>
- Oduol, J. B. A., Mithófer, D., Place, F., Nang'ole, E., Olwande, J., Kirimi, L. y Mathenge, M. (2017). Women's participation in high value agricultural commodity chains in Kenya: Strategies for closing the gender gap. *Journal of Rural Studies*, 50, 228-239. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2017.01.005>
- de Oliveira, I. P., Marques, L. O. D., Belarmino, L. C., Mello-Farias, P. y Canever, M. D. (2022). Costs And Financial Viability Of Blueberry Production In Pelotas. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 60(2), 1-11. <https://doi.org/10.1590/1806-9479.2021.236746>
- Puentes Rodríguez, Y., Torssonon, P., Ramcilovik-Suominen, S. y Pitkänen, S. (2017). Fuelwood value chain analysis in Cassou and Ouagadougou, Burkina Faso: From production to consumption. *Energy for Sustainable Development*, 41(1), 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.esd.2017.07.008>
- Sesan, T., Clifford, M., Jewitt, S. y Ray, C. (2019). "We Learnt that Being Together Would Give us a Voice": Gender Perspectives on the East African Improved-Cookstove Value Chain. *Feminist Economics*, 25(4), 240-266. <https://doi.org/10.1080/13545701.2019.1657924>

- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo de Ecuador (Senplades). (2017). *Plan Nacional de Desarrollo de Ecuador 2017-2021. Toda Una Vida*. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-nacional-de-desarrollo-2017-2021-toda-una-vida-de-ecuador>
- Sistema de Información Pública Agropecuaria del Ecuador, (SIPA). (2022a). *Crédito privado agropecuario*. <http://sipa.agricultura.gob.ec/index.php/sipa-estadisticas/estadisticas-economicas>
- Sistema de Información Pública Agropecuaria del Ecuador, (SIPA). (2022b). *Crédito público agropecuario*. Crédito Público Agropecuario. <http://sipa.agricultura.gob.ec/index.php/sipa-estadisticas/estadisticas-economicas>
- Sung, H. C. y Ho, S. J. (2020). Supply chain finance and impacts of consumers' sustainability awareness. *The North American Journal of Economics and Finance*, 54. <https://doi.org/10.1016/j.najef.2019.04.005>
- Tóala Rocuano, I. I., Navarro Sangurima, D. D. y Hablich Sánchez, F. (2018). Diagnósticos de la participación del Sector Bancario Privado como herramienta para el Crecimiento Económico del Ecuador periodo 2015-2017. *Reciamuc*, 2(1), 1036-1050. <https://www.reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/75>
- Trinh, T. T. H. y Nguyen, H. P. (2021). The Determinants of Accessibility of Financial Services in Vietnam. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 8(3), 1143-1152. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2021.vol8.no3.1143>
- Yu, X., y Wan, Z. (2020). Supply chain financing model under a new mechanism of bankruptcy guarantee. *Economic Computation and Economic Cybernetics Studies and Research*, 54(2), 243–262. <https://doi.org/10.24818/18423264/54.2.20.15>
- Zambrano, C. y Andrade Arias, M. (2021). Productividad y precios de maíz duro pre y post covid-19 en Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 13(4), 143-150. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2152>
- Zhan, J., Xu, T., Xu, X. y Jin, Y. (2021). Trade credit or vertical merger strategy for financial constrained retailer in a supply chain with asymmetric competing retailers. *RAIRO-Operations Research*, 55(3), 1617–1641. <https://doi.org/10.1051/ro/2021074>
- Zhang, D. (2020). The Innovation Research of Contract Farming Financing Mode under the Block Chain Technology. *Journal of Cleaner Production*, 270. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.122194>
- Zhang, X., Xiu, G., Shahzad, F. y Duan, Y. (2021). Optimal Financing Strategy in a Capital-Constrained Supply Chain with Retailer Green Marketing Efforts. *Sustainability (Switzerland)*, 13(3), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su13031357>

Estrategia gubernamental y políticas públicas para el desarrollo local en el municipio Camajuaní, Cuba*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a7>

Carlos Alberto Hernández Medina

Centro Universitario Municipal (CUM) Camajuaní, Camajuaní, Cuba;
Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas (UCLV), Santa Clara, Cuba
cahm862@uclv.edu.cu
<https://orcid.org/0000-0003-3446-3014>

Roberto Garcés González

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas (UCLV), Santa Clara, Cuba.
rgarcés@uclv.edu.cu
<https://orcid.org/0000-0002-9993-3761>

José Manuel Perdomo Vázquez

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas (UCLV), Santa Clara, Cuba.
perdomo@uclv.edu.cu
<https://orcid.org/0000-0002-1655-7474>

Magdalys Alibet Carrasco Fuentes

Centro Universitario Municipal (CUM) Camajuaní, Camajuaní, Cuba
alibet7305@uclv.edu.cu
<https://orcid.org/0000-0001-8967-1721>

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo diseñar una estrategia para el cambio en la gestión gubernamental del desarrollo local del municipio de Camajuaní, que permitiera nuclear a todos los actores locales con el Gobierno para realizar una gestión gubernamental participativa en el territorio. Se diagnosticaron las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas para el desarrollo local con el fin de conformar un plan de acciones que integrara la Estrategia de Desarrollo Local del municipio. El trabajo permitió concluir que los problemas detectados obedecen a la falta de preparación, que limita la actualización del modelo económico. El plan de acciones propuesto da mayor participación a los actores locales en la Estrategia de Desarrollo Local, capacita a todos los actores, ayuda en el cambio de paradigma en la gestión gubernamental y provoca un cambio en los métodos de trabajo del gobierno para lograr el desarrollo local.

Palabras clave: gestión del conocimiento; gobierno municipal; desarrollo sostenible; estrategia de desarrollo; Cuba.

* Cómo citar: Hernández Medina, C. A., Garcés González, R., Perdomo Vázquez, J. M. y Carrasco Fuentes, M. A. (2023). Estrategia gubernamental y políticas públicas para el desarrollo local en el municipio Camajuaní, Cuba. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 143-164. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a7>

Recibido: 22 de noviembre de 2021.

Aprobado: 11 de diciembre de 2022.

Government Strategy and Public Policies for Local Development in the Municipality of Camajuaní, Cuba

ABSTRACT

This article reports on some research aimed to design a strategy for changing government management of local development in the municipality of Camajuaní, so that local actors were brought together along with the government to carry out some participatory government management in the territory. Strengths, weaknesses, opportunities, and threats for local development were diagnosed in order to devise an action plan integrating the municipality's Local Development Strategy. This work led to find out that the problems detected were due to a lack of preparation, hindering the economic model updating. The proposed action plan bestows greater participation on local actors in the Local Development Strategy, trains all actors, helps in changing the government management paradigm, and brings about change in government work methods to achieve local development.

Keywords: knowledge management; municipal government; sustainable development; development strategies; Cuba.

Estratégia governamental e políticas públicas para o desenvolvimento local no município de Camajuaní, Cuba

RESUMO

Este artigo relata uma pesquisa que visou elaborar uma estratégia para mudar a gestão governamental do desenvolvimento local no município de Camajuaní, de modo que os atores locais se unissem ao governo para realizar uma gestão governamental participativa no território. Foram diagnosticados os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades e as ameaças ao desenvolvimento local, a fim de elaborar um plano de ação que integrasse a Estratégia de Desenvolvimento Local do município. Esse trabalho levou à constatação de que os problemas detectados se deviam à falta de preparação, o que dificultava a atualização do modelo econômico. O plano de ação proposto confere maior participação aos atores locais na Estratégia de Desenvolvimento Local, treina todos os atores, ajuda a mudar o paradigma da gestão governamental e provoca mudanças nos métodos de trabalho do governo para alcançar o desenvolvimento local.

Palavras-chave: gestão do conhecimento; governo municipal; desenvolvimento sustentável; estratégias de desenvolvimento; Cuba.

Introducción

1.1 Antecedentes

Los resultados expuestos en este artículo provienen del Proyecto de Investigación 3.043, "Sistema de acciones para caracterizar al municipio de Camajuani y establecer propuestas que conduzcan a su desarrollo", perteneciente al Programa Ramal "Gestión Universitaria del Conocimiento y la Innovación para el Desarrollo" (GUCID), dirigido por el Ministerio de Educación (MES) de la República de Cuba. Estos resultados aportan a la Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación del primer autor del artículo y parte de ellos aportaron a ponencias expuestas en eventos científicos (Hernández et al., 2015; Hernández et al., 2022).

Una temática de permanente reflexión y actualidad en los estudios económicos es la concepción del desarrollo (García et al., 2010). Esta ha sido objeto de cuestionamiento desde aristas sociológicas, antropológicas, políticas y en especial en el campo económico en la teoría del desarrollo (Mujica y Rincón, 2010). El concepto ha sido tratado por diferentes escuelas de pensamiento, evolucionando de posiciones netamente economicistas, como la perspectiva clásica, neoclásica y el keynesianismo, hasta consideraciones en que se adopta una visión humanista, acotando el término de desarrollo sostenible.

Si entendemos el desarrollo como el proceso que integra mejoramiento material de formas de existencia y reproducción de lo social, basado en el despliegue creciente de las potencialidades de auto-crecimiento individuales y colectivas, sostenibles y participativas, y si lo vemos atendiendo a la referencia local, nos interesa significar al municipio como unidad político-administrativa donde se ubican estructuras de gobierno, productivas, de servicio y que, a su vez, está conformado territorialmente por consejos populares, urbanos y rurales y sus respectivas circunscripciones (Sosa et al., 2020).

El concepto intenta solucionar los problemas de los países en vías de desarrollo, pero se aplica de forma reduccionista, por lo que al hacerlo acrecienta la brecha que separa a desarrollados y subdesarrollados. La perspectiva del desarrollo se concreta en la visión del desarrollo local, en tanto posee dimensión espacial, con carácter complejo y plurifactorial, que propicia la autogestión con plena interacción y conectividad en las redes sociales, dando respuesta a la emergente necesidad de transformación en estos espacios territoriales (Del Giorgio y Giroto, 2017).

Una vía para impulsar el desarrollo local es la planificación estratégica que permite definir objetivos y prioridades expresados en las políticas públicas dentro del territorio objeto de estudio. Los métodos prospectivos aportan una

visión científica, novedosa y flexible para lograr estas estrategias en el largo plazo, facilitando la gestión de los actores locales que, a través de proyectos, impulsen el desarrollo comunitario. Este tipo de investigación permite reducir el grado de incertidumbre ante el entorno cambiante, adoptando decisiones pertinentes a partir de datos exactos que caracterizan a un municipio, considerando como condicionantes la salud, la educación, la dimensión sociocultural, socio-psicológica, habitacional y medioambiental, la infraestructura y el equipamiento (Betancourt, 2016).

1.2 Fundamentos teórico-metodológicos del desarrollo local.

La pretensión del desarrollo ha sido siempre un anhelo de la sociedad y sus componentes estructurales. No ha quedado fuera de ello el quehacer científico que, como regla, revoluciona continuamente el horizonte propositivo de la sociedad. La aproximación a este estudio exige el esclarecimiento, en primer lugar, de la concepción del desarrollo en general y del desarrollo local en particular, abordando además la necesidad de un desarrollo local sostenible que se sustente en el potencial endógeno de desarrollo con que cuenta una localidad y con referencia a los antecedentes, retos y perspectivas (León, 2013).

La idea del desarrollo no es una preocupación reciente en el pensamiento económico y social. Su origen se remonta a los clásicos de la antigua Grecia. En La República de Platón hay presente una preocupación por el desarrollo, al igual que en La Utopía de Tomás Moro y El Príncipe de Nicolás Maquiavelo (Pichardo, 1998).

En el siglo XX, la noción del desarrollo fue objeto de atención y encendidas polémicas entre diversos pensadores. Como concepto es un tópico de la posguerra y de las Naciones Unidas, pues se dio a conocer inicialmente en un documento público en la primera Declaración Inter-Aliada de 1941 y en la Carta del Atlántico, que expresa que el único fundamento cierto de la paz reside en que todos los hombres libres del mundo puedan disfrutar de seguridad económica y social, y por tanto, se compromete a buscar un orden mundial que permita alcanzar estos objetivos al final de la guerra. Igual declaración de principios estableció la Conferencia de San Francisco que formó las Naciones Unidas en 1945 (Boisier, 2001).

Los estudios de desarrollo local aparecen en la década del 50 del siglo XX como consecuencia del surgimiento en los países desarrollados de zonas de desarrollo, sobre todo vinculadas al desarrollo agroindustrial como el suroeste norteamericano, el proyecto brasilero de desarrollo y los "nuevos pueblos" europeos en Francia, Italia y Alemania (Centro de Investigaciones de la Economía Mundial [CIEM], 1997). Posteriormente, este concepto se desarrolló a partir de la década del 60 tras la liberación de los países de África del colonialismo y

evidenciaba nuevas transformaciones económicas, políticas, culturales y sociales (CIEM, 1997).

Hasta fines de los años 60 del siglo XX, el concepto de desarrollo se confunde con los términos de crecimiento económico y bienestar, medido este, en aquel entonces, por el Producto Interno Bruto (PIB). La concepción de identificar crecimiento con desarrollo encierra un error conceptual, pues omitía la multi-dimensionalidad del desarrollo. Rodríguez (1983), en su libro *Letra con filo*, planteó: “Una economía puede crecer sin que avance hacia su real desarrollo. El desarrollo es una clase especial de crecimiento que asegura a un país crecer constantemente y a través de la auto-impulsión de su economía” (p. 63).

Durante la década del 70, el desarrollo económico fue redefinido en términos de reducción o eliminación de la pobreza, la desigualdad y el desempleo, dentro de un contexto de crecimiento económico donde nació el concepto de eco-desarrollo, antecedente del enfoque predominante del Desarrollo Sostenible. El eco-desarrollo se define como el desarrollo socialmente deseable, económicamente viable y ecológicamente prudente. Se introduce un elemento innovador: la preocupación por un desarrollo sostenible. El origen de este concepto se remonta al debate internacional iniciado en 1972 en Estocolmo y consolidado 31 años después en Río de Janeiro.

La mayoría de las concepciones de desarrollo sostenible presentan variaciones sobre la definición propuesta en 1987 por la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, presidida por la noruega Gro Brundtland bajo el título *Nuestro futuro común*. “Desarrollo sostenible es aquel que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (Comisión Brundtland, 1987).

En los años 90, gracias a los esfuerzos del PNUD, surge una concepción donde un nuevo entendimiento del concepto de desarrollo converge, de cierta manera, con el usado en la década del 70. Era entendido como reducir o eliminar la pobreza, la desigualdad y el desempleo. Una visión del desarrollo enfocada en la producción material fue sustituida por otra centrada en las aplicaciones de las capacidades humanas. Además, surgió una nueva forma de medir el desarrollo conocida como Índice de Desarrollo Humano.

El desarrollo humano no se concibe solo como el ingreso y el crecimiento económico; engloba también el florecimiento pleno y cabal de la capacidad humana y destaca la importancia de poner al ser humano, con sus necesidades, aspiraciones y opciones, en el centro de las actividades de desarrollo. “El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades del ser humano.

Esa es su acepción más simple y, al mismo tiempo, más abarcadora" (CIEM, 1997, p. 8). Es así que el concepto de desarrollo evoluciona para convertirse en un concepto más cualitativo y multidimensional. Al analizarlo en su dimensión espacial, ha sido identificado como desarrollo territorial, desarrollo regional, desarrollo exógeno/endógeno, desarrollo descentralizado y desarrollo local; cada uno con su propia identidad.

En América Latina, esta situación se tornó sumamente interesante a partir del establecimiento de políticas de desarrollo centrado en programas donde los análisis externalistas jugaron un papel fundamental. La idea de la industrialización como índice de desarrollo de los pueblos y las ciudades se convirtió en un importante criterio de los gobiernos (Bell, 2004, p. 11).

Con el triunfo de la Revolución Cubana, que inició un novedoso sistema social tras la declaración del carácter socialista y las medidas antiimperialistas y de liberación nacional que tomó el nuevo gobierno entre 1960 y 1962, como las Leyes de Nacionalización, de Reforma Agraria y Campaña de Alfabetización, se mostró una nueva vía de desarrollo sustentada en los principios del socialismo. La década del 90 se caracterizó por el recrudecimiento del bloqueo a Cuba por Estados Unidos, la extensión del neoliberalismo por América, el crecimiento de la unipolaridad y del control de la economía mundial por el grupo de los G-7 basado en su poder financiero y militar. El surgimiento de una economía sustentada en la sociedad del conocimiento, la tecno-ciencia, las transformaciones y desaparición de los ecosistemas trae como consecuencia un redimensionamiento de las teorías del desarrollo donde lo regional y lo local comienzan a jugar un papel predominante frente a la globalización neoliberal.

En 1995, Unesco, FAO, Unicef y ONU promueven establecer políticas dirigidas al desarrollo de las comunidades locales empleando la investigación, diagnósticos histórico-culturales y económicos, transferencia tecnológica, educación medioambiental e implementación de proyectos financiadores para el desarrollo, pero desde posiciones centristas y globalizantes (Unesco, 1997).

Desde los presupuestos anteriores, el desarrollo local aparece porque existe una serie de problemas de desempleo, exclusión social y laboral, envejecimiento poblacional y despoblamiento de zonas rurales con deficiente e insuficiente infraestructura que enfrentan los territorios. Los elementos que constituyen el concepto de Desarrollo Local heredan los mejores aportes de las distintas teorías del desarrollo y especialmente de la teoría territorial del desarrollo con la cual guarda importantes coincidencias.

Sin embargo, el desarrollo local requiere adquirir la condición de desarrollo local endógeno para reconocer y atender adecuadamente la condición protagónica

de los ciudadanos y el aprovechamiento sustentable de las potencialidades de los territorios. Algunas definiciones de desarrollo local expuestas por diferentes autores pueden ayudar a comprender su significado:

[...] cambia la generalización abstracta de una sociedad global configurada a semejanza o como soporte del Estado por las particularidades concretas de múltiples minorías sociales orgánicas que pueden generar endógenamente futuros alternativos para la colectividad y sobre todo participar tales futuros en experiencias presentes. (Raymond y Sánchez, 2004, p. 6)

[...] implica la búsqueda del bienestar social y la mejora de la calidad de vida de la comunidad local y concierne a múltiples factores, tanto públicos como privados que deben movilizar los numerosos factores, para responder a la estrategia de desarrollo previamente consensuada. (Becerra, 2003, p. 6)

[...] proceso mediante el cual el gobierno o grupos de una comunidad determinan administrar sus recursos para crear nuevos empleos y estimular la actividad económica en una zona bien definida desde lo económico, indicando dicho proceso la formación de nuevas instituciones, desarrollo de industrias alternativas, mejoramiento de empresas, transferencia de tecnologías. [y] [...] proceso basado en la alianza entre actores que se genera en un ámbito territorial inmediato, con el fin de impulsar procesos de cambio para el mejoramiento de su bienestar colectivo. (Blakely, 2004, p. 3)

[...] proceso histórico, de carácter continuo e integral, dentro del cual la sociedad busca ordenar e incrementar el aprovechamiento de sus recursos para mejorar sus condiciones de vida, en un ambiente de igualdad de oportunidades y justicia que permita una plena valorización de la dignidad humana. (Raymond y Sánchez, 2004, p. 32)

[...] aprovechamiento de los recursos de la comunidad (agua, tierra, hombre) en función del desarrollo de la misma. ...debe ser construido pensando en efectos a largo plazo, donde esté presente el concepto de sostenibilidad, logrando el equilibrio entre lo económico, lo social y lo medioambiental. Teniendo el recurso humano un peso importante por la incidencia de estos en el cambio. (Mirabal, 2004, p. 18)

En términos de sistemas, la localidad es “un conjunto de elementos en interacción dinámica, localizado dentro de los límites de un espacio físico determinado, organizados en función de un fin” (Ley de Reforma Constitucional, 1992).

Los procesos de desarrollo local transcurren en un territorio específico, porque cuando se habla de desarrollo local se refiere al desarrollo de un territorio. El territorio no es un mero espacio físico; por esto no debe ser visto como el lugar donde suceden las cosas, sino como una variable, una construcción social. El territorio es condicionado por las acciones de los actores y las comunidades (Hernández et ál., 2022).

Desarrollo local es un proceso de cambio multidimensional sostenido de individuos, colectivos y localidades a partir de la actuación consistente y concertada de actores sociales orientados a transformar el medio en consonancia con el propósito del desarrollo sostenible. Este desarrollo local necesariamente está acompañado del continuo crecimiento económico equilibrado, estable y democrático como base y resultado de los cambios estructurales que potencien la solidaridad y la justicia sociales, la calidad de vida y el uso racional de los recursos escasos con que cuenta la localidad, sin comprometer las posibilidades de desarrollo de las futuras generaciones y la vida del planeta.

1.3 Antecedentes, retos y perspectivas del Desarrollo Local en Cuba

En 1976, se implementa una nueva división político-administrativa del país basada en las características físico-geográficas, distribución de la población, regionalización económica del país y perspectivas de desarrollo de los territorios. Se establecen 14 provincias más pequeñas y un municipio especial, con 169 municipios grandes. Con esta nueva división, se incrementan las facultades y funciones de las provincias mediante la institución de los Órganos del Poder Popular, con la intención de fortalecer la importancia económica y la autoridad de los municipios. La creación de los Órganos Locales del Poder Popular refleja la intención de descentralizar en todas sus instancias el aparato estatal y concentrar la mayoría de las actividades económicas y sociales bajo la administración de las instancias municipales del aparato estatal (Consejo de Estado, 1976).

En 1983, se crea una comisión encargada de proponer medidas para perfeccionar la división político-administrativa (DPA), que se percata de la conveniencia de que existiera una autoridad subordinada al municipio denominada Consejo Popular. Esto se ratifica en la Resolución sobre el perfeccionamiento de la DPA del III Congreso del Partido Comunista de Cuba. Se aprueban las Bases para crear los Consejos Populares, realizándose las primeras experiencias puntuales.

En 1990, se produce la entrada del país en la crisis económica y su reinserción en el mundo neoliberal. El mayor impacto de esta crisis se localiza en la escala local, donde no existían estrategias de desarrollo local que identificaran las prioridades, además de evidenciarse una debilidad en la preparación de los cuadros de dirección caracterizada por el desconocimiento en cuanto a qué deben exigirle a funcionarios y técnicos y cómo controlar su efectividad.

Se extienden a todo el país los Consejos Populares para acercar a la población al proceso de gestión. En el año 2000, esta nueva estructura queda respaldada por la Ley 91, que dispone que:

[...] es un órgano del Poder Popular, local, de carácter representativo [...] apoya a la AMPP en el ejercicio de sus atribuciones y facilita el mejor conocimiento y atención de las necesidades e intereses de los pobladores en su área de acción. (Simeón, 1997, p. 3)

Con la implementación de los Consejos Populares y el surgimiento de movimientos comunitarios, se comenzó a impulsar la conciencia ciudadana en el sentido de su responsabilidad en la satisfacción de sus necesidades, en contraposición al criterio de que ese rol correspondía por completo al Estado.

Ante esta realidad, se inició, por parte de investigadores, políticos y otros actores, la búsqueda de alternativas para que los municipios pudieran continuar su desarrollo a partir de sus propios potenciales y con la participación de los pobladores de cada territorio. Uno de los caminos encontrados fue la búsqueda de financiamiento internacional. En el contexto de la sociedad cubana inmersa en el proceso de construcción del socialismo, es crucial destacar que este tiene como propósito principal la sociedad. En ello reside la esencia del nuevo régimen social. Lograr ese propósito implica asegurar, en primer lugar, la formación del propio hombre, que es el elemento determinante de las fuerzas productivas de la sociedad. El desarrollo de estas fuerzas puede asegurar la transformación del sistema de relaciones sociales de producción y, por ende, la construcción socialista (Ley n.º 91, 2000).

La proyección del desarrollo local en la construcción socialista debe tener en cuenta esta circunstancia. Necesariamente será una concepción de desarrollo en un contexto de integración que contribuya sostenidamente al crecimiento del carácter social de la producción, con ello, al grado de socialización real de la vida social, del trabajo, de la producción y de las condiciones de reproducción del hombre mismo.

El *objeto de estudio* de esta investigación es el Municipio de Camajuaní. La interrogante científica fue: ¿Cómo construir una estrategia para el cambio en la gestión gubernamental del Desarrollo Local del municipio Camajuaní? Su objetivo general fue “proponer una Estrategia para el cambio en la Gestión Gubernamental en función del Desarrollo Local del municipio Camajuaní”. Sus objetivos específicos fueron: 1. Definir los fundamentos teórico-metodológicos de la gestión gubernamental del desarrollo local, 2. Caracterizar la Gestión de Gobierno del Municipio de Camajuaní, 3. Determinar las Líneas Estratégicas de gestión para el cambio y 4. Proponer un Sistema de Acciones para solucionar los problemas detectados.

II. Materiales y Métodos

II. 1. Métodos y técnicas utilizadas

La investigación en el terreno comenzó cuando seis equipos de diagnóstico se distribuyeron por el municipio para visitar los Consejos Populares. Para el diagnóstico, se siguió una guía (anexo 1) que mide 15 indicadores: 4 indicadores sociales (participación, calidad de vida, equidad de género, reafirmación de la identidad) y 11 indicadores productivos (conocimiento y compromiso, calidad de insumos producidos, revalorización y aprovechamiento de recursos, sostenibilidad económica, social y política, manejo del microclima y el conocimiento ancestral, producción de semillas, herramientas y útiles del hogar, manejo ecológico de la fertilidad del suelo, especies autóctonas y recursos que los distinguen, manejo ecológico de la conservación del suelo y las formas tradicionales de producir, manejo ecológico de plagas, desechos y energía, presencia de policultivos, oficios y otras iniciativas, interrelación producción-sociedad-alimentación y agroindustria artesanal o semi-industrial).

Cada equipo estaba compuesto por 2 miembros del Grupo Provincial de Desarrollo Local, 2 miembros del Grupo Municipal de Desarrollo Local, 1 representante del Gobierno, 1 representante de la Delegación Municipal de la Agricultura y 1 cuadro de dirección del Consejo Popular. Dirigieron y controlaron el trabajo la Presidenta de la ANAP provincial, la Jefa del Grupo Provincial de Desarrollo Local y el Presidente de la ANAP Municipal. La Televisión Comunitaria documentó el proceso..

II. 2. Métodos de investigación gerencial

Los datos obtenidos en los diagnósticos se organizaron, tabularon y fueron utilizados para el análisis mediante las siguientes herramientas:

- *Matriz DAFO*: En ella se reflejaron los componentes internos que constituyen las fortalezas y debilidades de la unidad, provenientes de la dotación de recursos, estructura y comportamiento, así como los agentes que actúan. Además, se analizaron las oportunidades y amenazas existentes en el entorno que pueden incidir en el desarrollo de la unidad. La información del diagnóstico se utilizó para realizar el análisis de la Matriz DAFO.
- *Matriz de Vester*: Muestra las interacciones de dependencia y motricidad entre las variables, comprobando el grado en que cada una afecta a las otras. Se listaron los problemas relevantes detectados en el diagnóstico en filas y columnas en un mismo orden, asignándoles valores de categoría a través de una escala. Con los resultados de esa matriz, se clasificaron las variables

para el trabajo a corto y mediano plazo. El nivel de causalidad se midió por la escala: 0- No es causa. 1- Causa indirecta. 2- Causa medianamente directa. 3- Causa muy directa.

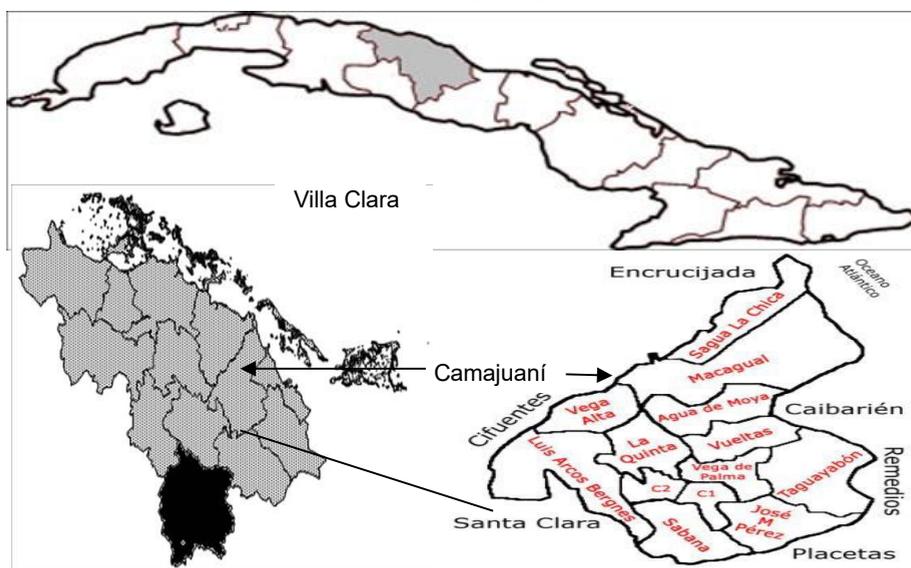
- *Posicionamiento de las variables:* Permite levantar las necesidades sentidas de la población en cada Consejo Popular.
- *Revisión documental:* Se trabajó en la revisión de documentos facilitados por las instituciones comprometidas con el desarrollo agropecuario local y la vida económica y productiva del territorio, como el Gobierno (AMPP, 2018), Dirección Municipal de Economía y Planificación (DMEP), Delegación Municipal del MINAGRI, ANAP y CUM. Se utilizó la entrevista para corroborar y actualizar la información recogida en los documentos.

III. Principales resultados

III. 1. Caracterización y situación geográfica del municipio Camajuani.

El municipio está situado al norte de la provincia de Villa Clara, limitando al norte con el Océano Atlántico, al este con Caibarién y Remedios, al oeste con Santa Clara, Cifuentes y Encrucijada, y al sur con Santa Clara y Placetas (figura 1). Su extensión territorial es de 612,88 km², representando el 7 % del territorio provincial.

Figura 1. Mapa de Cuba, provincia Villa Clara, municipio Camajuani, límites y Consejos Populares



Fuente:

La actividad económica principal se centra en la agricultura, con un desarrollo industrial impulsado por la Revolución. Las producciones fundamentales incluyen azúcar, tabaco, cultivos varios, cárnicos y embutidos, calzado, ron y licores, textiles, aperos agrícolas, materiales de construcción, pescado, huevos, aves y madera.

La población del municipio es de 62.429 habitantes, con una tendencia a un decrecimiento del 0,8 % en los últimos años. La tasa de urbanización es del 59 %, habiendo experimentado un crecimiento de más del 10 % en los últimos años. En edad laboral, hay 36,289 personas, de las cuales 11.801 están empleadas en la actividad estatal y 10.728 en la no estatal. Además, 13.461 personas se ocupan en la economía informal, y hay 299 desocupados.

Los sectores que generan más empleo son la educación, agricultura, industria alimenticia y salud. Con el redimensionamiento de la política económica, se abrió la posibilidad del trabajo por cuenta propia, con 1.868 cuentapropistas inscritos, principalmente dedicados a la producción de alimentos y elaboración de calzado. La población se concentra en 46 asentamientos, donde reside el 88 %, y el 12 % restante está disperso en 13 Consejos Populares y 126 Circunscripciones. De los 13 Consejos Populares, los urbanos son Camajuaní I y II, Vueltas, Quinta y Vega Alta.

En cuanto a la infraestructura física, destaca por sus importantes recursos hidráulicos, como el río Camajuaní y la presa La Quinta. Además, cuenta con 35 embalses y una red de comunicaciones extensa, con dos carreteras principales, acceso a la ciudad capital y vía a la Cayería Norte, sumando un total de 433,95 km de vías, incluyendo 59,2 km de carreteras nacionales, 140,1 km municipales y 234,6 km de vías de producción. En cuanto a vías férreas, destinadas a la industria azucarera, existen 27 km, y 54 km son vías férreas nacionales.

III. 2. Caracterización de la estructura gubernamental

En Camajuaní, la Asamblea Municipal del Poder Popular (AMPP) está conformada por 123 circunscripciones, cada una con un delegado, distribuidas en 9 Consejos Populares, de los cuales 6 son urbanos y 3 rurales. La AMPP se respalda en el funcionamiento de 7 comisiones que atienden diferentes sectores, como la Comisión Económica, Educación, Deporte y Cultura, Salud y Medio Ambiente, Comisión Agro-productiva, Comisión de los Servicios, Comisión de Órganos Locales y Comisión de Orden Interior.

El Consejo de la Administración Municipal (CAM) es el órgano superior de la administración local, con carácter colegiado. Se encarga de dirigir las entidades económicas, de producción y servicios, y su función principal es impulsar el

desarrollo económico-social del territorio. Coordina y controla la ejecución de la política, programas y planes aprobados por el Estado y el Gobierno, buscando alinearlos con los intereses de la población. El CAM dirige la actividad administrativa del territorio, basando sus funciones en los principios establecidos por la Constitución y la Legislación.

Camajuani es un municipio con una vocación agropecuaria y de múltiple uso del suelo. La laboriosidad de sus habitantes y sus condiciones naturales ofrecen amplias posibilidades para el ecoturismo, además de una franja costera explotable y suficientes volúmenes de agua. La primera línea estratégica propuesta es el uso sostenible de los recursos del territorio. La capacitación se destaca como un requisito indispensable para el proceso que se impulsa intencionalmente. Dados los recursos limitados disponibles, la búsqueda de financiamiento, tanto en fuentes internas como externas, será determinante para materializar cualquier propósito.

III. 3. Caracterización de la gestión de gobierno del municipio Camajuani

En la Matriz DAFO (tabla 1), se presentan las principales fortalezas y debilidades locales derivadas de la dotación de recursos, estructura y comportamiento, así como de los agentes que actúan internamente. Además, se analizan las oportunidades y amenazas presentes en el entorno que podrían impactar en el desarrollo. La estrategia propuesta busca minimizar las debilidades aprovechando las oportunidades y fortalezas, con el objetivo de avanzar en el desarrollo sostenible del municipio.

Tabla 1. Matriz DAFO

	Fortalezas			Debilidades			Puntos
	1- Institucionalidad local			1- Escasez de personal calificado			
	2- Proyectos de desarrollo			2- Indisciplina tecnológica general			
	3- Financia el Estado			3- Cuadros no preparados			
	1	2	3	1	2	3	
Oportunidades							
1- Posibilidad de capacitación.	-	-	-	+	+	+	3
2- Poder bajar importaciones	-	-	-	+	+	+	3
3- Voluntad política del estado.	-	-	-	+	+	+	3
Amenazas							
1- Crisis mundial.	-	-	-	+	+	+	3
2- Bloqueo norteamericano.	-	-	-	+	+	+	3
3- Calentamiento Global.	-	-	-	+	+	+	3
Puntos	0	0	0	6	6	6	

Fuente: elaboración propia.

En la Matriz de Vester (tabla 2), se visualizan las interacciones de dependencia y motricidad entre las variables, evaluando cómo cada una afecta a las demás. Se constata que factores internos, como la falta de calificación, la disciplina tecnológica y la escasa participación, deben revertirse mediante una estrategia gubernamental de desarrollo local sostenible. Las externalidades, al no poder cambiarse, requieren contrarrestarse con un trabajo comunitario integrado de los actores locales.

Tabla 2. Matriz de Vester

Problema	A	B	C	D	E	Total Activo
A	0	3	3	2	3	11
B	3	0	3	3	0	9
C	3	3	0	2	1	9
D	2	3	2	0	1	8
E	3	0	1	1	0	5
Total Pasivo	11	9	9	8	5	X

- A. Escasez de personal calificado 0- No
 B. Indisciplina tecnológica generalizada 1- Indirecto
 C. Poca participación del pueblo en la Estrategia 2- Medianamente directo
 D. Cuadros directivos no preparados 3- muy directo
 E. Baja rentabilidad de las unidades.

Fuente: elaboración propia.

III. 3.1. Potencialidades del territorio

Las características identificadas en el diagnóstico proporcionan una sólida base económica y estructural para el desarrollo local en el municipio:

- Existencia de la institucionalidad en el territorio, con poder de convocatoria.
- Hay cultura de participación, voluntad política y personal calificado.
- Infraestructura básica de producción y servicios.
- Existe un Centro Universitario Municipal para potenciar la formación de recursos humanos que se demandan y la innovación tecnológica en aras del desarrollo local.
- Ubicación geográfica y alto potencial paisajístico, ecológico y natural, para el turismo.
- Alto potencial de tradiciones: artesanía local, parrandas, campesinas, de esclavos, patrimonio material, e inmaterial; historia local, patrimonio cultural e identidad, para el desarrollo del turismo de tradiciones en el territorio.

- Ubicación cercana a polos turísticos Cayo Coco y Guillermo en Ciego de Ávila y Cayo Santa María y Ensenachos en Villa Clara (archipiélago de los Jardines del Rey).
- Capacidad hotelera para el Turismo en Hotel Cosmopolita, Barcelona, Los Andes y La Cañada que pueden ser núcleo para los senderos y recorridos turísticos.
- Otorgamiento de la categoría de Reserva de la Biosfera a la Bahía de Buena Vista al NE del municipio con 16 km. de costa y 28 km² de cayos, que posibilitan tanto la explotación pesquera como el transporte marítimo y áreas de playa para la recreación.
- Suelos altamente productivos para las actividades agropecuarias con gran potencial de aguas subterráneas y Sistema de Riego en Batalla de Santa Clara.
- Potencial y cultura arraigada entre los campesinos en la actividad de cultivos varios.
- Existencia de la masa genética para el desarrollo de la ganadería porcina y ciclo cerrado de producción en la ganadería vacuna (cría, desarrollo, ceba y leche).
- Potencial para la electrificación del riego en los cultivos.
- Factibilidad de cambios de usos de la tierra y reordenar cultivos de tabaco, arroz, frutales y silvicultura, para lograr relación producción/conservación vez más armónica.
- Potencialidad para la diversificación de producciones en la Industria Local.
- Materiales de construcción estudiados. (arcilla, cantera, tejares, arena, maderas).
- Red vial en buen estado (automotor, ferroviaria, marítima, aeropuerto, aviación).

III. 3.2. Debilidades generales (Barreras)

Se descubrieron también una serie de limitaciones que obstaculizan los esfuerzos por lograr el desarrollo local del municipio de Camajuaní:

- No hay Estrategia de Desarrollo ajustada al territorio que garantice proyectos que respondan a las necesidades locales.
- Funcionamiento parcelado donde cada actor se resiste a integrarse al resto.
- Directivos comprometidos pero no preparados sin capacitación ni conciencia del cambio

- Estilo de trabajo vertical y funcionamiento sectorial que impiden dedicar tiempo a las prioridades locales.
- Falta de identificación de los recursos disponibles y deterioro del parque de viviendas.
- Insuficiente producción de alimentos *con alto valor agregado*. En esto influyen:
 1. Ausencia de personal calificado en los puestos de dirección y especializados.
 2. Baja aplicación de Pago por los Resultados del trabajo.
 3. Problemas de Capacitación a todos los niveles.
 4. Poco uso de la agregación de valor a las producciones.
 5. Indisciplina tecnológica generalizada.

III. 3.3. Debilidades y problemas en el mundo de la empresa pública

- No se exige nivel cultural y científico a directivos que administran recursos y toman decisiones.
- Pobre funcionamiento de los Consejos Técnicos Asesores y las Comisiones de Cuadros.
- Los puestos directivos no se cubren con profesionales afines con el requisito del cargo.
- No corresponde el perfil de graduado del técnico medio y las funciones que realiza.
- No se actualiza conocimiento y tecnologías a personal que ha laborado por 10 años.
- Las plantillas de cargos no se basan en necesidades de las empresas, en general se adecuan los requisitos al hombre que está ocupando el cargo.
- Personal no preparado para estudios de organización del trabajo y productividad.

III. 3.4. Debilidades y barreras en el Gobierno:

- Se necesita una mayor participación del pueblo en los Consejos Populares desde que se realizan los diagnósticos para la Estrategia de Desarrollo Local Municipal y durante toda la toma de decisiones. No basta con hacer la estrategia en el CAM o un grupo reducido de “expertos” y luego

“legitimarla” aprobándola en la Asamblea. Esto solo garantiza que el pueblo no se comprometa y no funcione.

- Los directivos del gobierno son dirigidos verticalmente y no se les exige ni evalúa por el desarrollo local.
- Al municipio van diferentes grupos de trabajo, centros, organismos y hasta personalidades para imponer sus metodologías. Algunas de ellas consideran al Poder Popular en la base incapaz, son asistencialistas y están trabajando con los CAM en vez de dar una participación real a la base en los Consejos Populares.

III. 3.5. Problemas más relevantes

De todos los problemas los que consideramos más relevantes son:

- La prioridad del desarrollo local no se expresa en las funciones de los cuadros directivos de gobierno ni se mide con fuerza en sus evaluaciones.
- Baja participación del pueblo en concepción y conducción de Estrategias y Proyectos de Desarrollo Local.
- No se exige la capacitación sobre Desarrollo Local a los directivos que administran grandes recursos y sobre los que recaen decisiones que toman hasta hoy sin conocimiento de causa.
- En las Empresas públicas o aquellas privadas con autorización pública y que llevan a cabo los proyectos de Desarrollo Local, los puestos directivos no se cubren con profesionales afines con los requisitos del cargo.

III. 4. Líneas Estratégicas identificadas para el Desarrollo Local de Camajuani

Una vez revisado el diagnóstico y trabajado para minimizar las amenazas y debilidades, así como potenciar las oportunidades y fortalezas que posee el municipio para emprender el camino del desarrollo local, se determinaron las siguientes líneas estratégicas:

1. Capacitación e informatización
2. Producción de alimentos
3. Vivienda y materiales para la construcción
4. Agua y alcantarillado.
5. Turismo sustentable

III. 5. Principios Tácticos de la Estrategia de gestión gubernamental del desarrollo local

Antes de comenzar a desarrollar proyectos que complementaran las líneas estratégicas para el desarrollo local, se establecieron, por consenso, los principios tácticos que caracterizan a la Estrategia de gestión gubernamental del desarrollo local:

1. Enfoque Integral y Sistémico.
2. Fortalecimiento de la Institucionalidad.
3. Fomento de la participación y autogestión.
4. Desarrollo de capacidades y herramientas para la autogestión.
5. Gestión del conocimiento, innovación y transferencia tecnológica.
6. Identificación y movilización de los potenciales productivos y de servicios locales.

Tabla 3. Estrategia de gestión gubernamental del desarrollo local del municipio Camajuani

No	Acciones	Participan	Responsable	Controla
1	Analizar resultados del diagnóstico en el gobierno. Realizar lluvia de ideas sobre las potencialidades, barreras, líneas estratégicas, misión y posibles aliados.	Miembros e invitados	Presidente del Consejo de Administración Municipal	Presidente del CAM
2	Reestructurar grupos de apoyo: Consejo técnico asesor, Grupos de desarrollo local y Grupo de proyectos	CAM y miembros de grupos	Presidente del CAM	Presidente del CAM
3	Capacitación diferenciada de acuerdo a funciones y nivel de participación con prioridad para el CAM, Presidentes de Consejo Popular, Grupos de Apoyo, Directivos y decisores de políticas, delegados y líderes.	CAM, miembros de grupos, Presidentes de CP, delegados, líderes, administrativos	Presidente del CAM	Presidente del CAM
4	Rediseñar o conformar estrategias de desarrollo a nivel de gobierno en sus instancias municipal y de CP. Propuestas, elaboración y aprobación de proyectos.	CAM, grupos de apoyo, Presidentes de CP, delegados, líderes.	Presidente del CAM Presidentes de CP	Presidente del CAM Presidentes de CP

No	Acciones	Participan	Responsable	Controla
5	Ajustar los sistemas de trabajo del CAM, los grupos de apoyo y los administrativos para que respondan al cambio que se introduce. Controlar su elaboración, ejecución, y evaluar sistemáticamente su cumplimiento	CAM , grupos, Presidentes de CP, delegados, líderes, administrativos	Presidente del CAM	Presidente del CAM
6	Exigir rendición de cuentas de los implicados ante el CAM	CAM e implicados	Presidente del CAM	Presidente del CAM
7	Rendir cuentas como CAM a la Asamblea Municipal del Poder Popular.	Delegados, CAM e implicados	Presidente del CAM	Presidente del CAM
8	Rediseño de la nueva estrategia para la próxima etapa	CAM, grupos de apoyo, Pres. CP, delegados, líderes.	Presidente del CAM	Presidente del CAM

Fuente: elaboración propia.

III.6. Objetivos de la Estrategia de Desarrollo Local

La Estrategia de Desarrollo Local para el municipio de Camajuani pretende:

1. Perfeccionar los métodos de trabajo de la estructura gubernamental para lograr la participación del pueblo en la concepción y conducción de las estrategias y proyectos.
2. Dar respuesta al banco de problemas local y lograr el protagonismo de actores locales.
3. Capacitar a los directivos que administran los recursos y a los técnicos que ellos dirigen.
4. Exigir a empresas y organismos cubrir los puestos directivos con profesionales afines a los requisitos del cargo a través del funcionamiento adecuado de la Comisión de Cuadros.
5. Dar prioridad al desarrollo local en las funciones del directivo y medirlo en su evaluación.
6. Perfeccionar el sistema de trabajo de la estructura gubernamental para garantizar que la dirección del desarrollo local sea del Gobierno asesorado por un grupo asesor.

Conclusiones

Se logró definir los fundamentos teórico-metodológicos de la gestión gubernamental del desarrollo local, y los problemas detectados dejan ver falta de preparación que limita el cumplimiento de los objetivos del Gobierno para actualizar el modelo económico. Se caracterizó la Gestión de Gobierno del Municipio de Camajuaní para que la Estrategia propuesta permita dar mayor participación a los actores locales en el Desarrollo Local y capacitar a todos los niveles para ayudar en el cambio de paradigma en la gestión gubernamental y provocar un cambio en los métodos de trabajo.

Se determinaron las Líneas Estratégicas de gestión para el cambio que, sobre la base de la cultura de trabajo y los conocimientos de los camajuanenses, permitirán que la Estrategia facilite agregar valor a las producciones y recuperar las estancadas posibilitando el Desarrollo Local sostenible. Se propone un sistema de acciones para solucionar los problemas detectados en el que el Centro Universitario Municipal puede apoyar capacitación de los cuadros de dirección, en la Asamblea Municipal del Poder Popular y a todos los actores locales.

Referencias

- AMPP. (2018). *Caracterización del municipio Camajuaní. Villa Clara*. Asamblea Nacional del Poder Popular de Camajuaní.
- Asamblea Nacional del Poder Popular de Cuba. (2000, 25 de julio). Ley n.º 91. De los Consejos Populares. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, Edición Extraordinaria n.º 6. <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/gaceta-oficial-no006-extraordinaria-de-2000>
- Asamblea Nacional del Poder Popular de Cuba. (1992, 13 de julio). Ley de Reforma Constitucional. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, Edición Extraordinaria n.º 6. <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/gaceta-oficial-no006-extraordinaria-de-1992>
- Comisión Brundtland. (1987). *Nuestro futuro común. Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo*. https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf
- Becerra, F. (2003). Evaluación del Desarrollo Socio-Económico a Escala Territorial: el caso de la provincia de Cienfuegos [tesis doctoral, Universidad de Cienfuegos].
- Bell, J. (2004). Acerca de la teoría del desarrollo [conferencia]. Maestría de Ciencia y Tecnología, Universidad de Cienfuegos, Cienfuegos, Cuba.
- Betancourt, I. (2016). La concepción gubernamental del desarrollo local en Cuba: déficits y limitaciones. *Terra*, (2), 27-54. <https://ojs.uv.es/index.php/TERRA/article/view/8219/7882>
- Blakely, F. (2004). Inventario y valoración de recursos. [conferencia]. Maestría de Ciencia y Tecnología, Universidad de Cienfuegos, Cienfuegos, Cuba.
- Boisier, S. (2001). Desarrollo local: ¿de qué estamos hablando? En A. Vázquez Barquero y O. Madoery (comps.), *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local* (pp. 48-71). Homo Sapiens.

- Centro de Investigaciones de la Economía Mundial (CIEM). (1997). *Investigación sobre el desarrollo humano en Cuba*. Editorial Caguayo S.A. https://biblioteca.hegoa.ehu.es/downloads/12925/%2Fsystem%2Fpdf%2F2215%2FInvestigacion_sobre_Desarrollo_Humano_Cuba_1996.pdf
- Consejo de Estado (1976). *Tesis y Resoluciones del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba*. Editora Política.
- Del Giorgio F. y Giroto, L. M. (2017). Concepciones, dimensiones y perspectivas del desarrollo. En A. Camou y M. L. Pagani (coords.), *Debates teóricos y metodológicos actuales sobre las políticas públicas* (pp. 169-188). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Universidad Nacional de La Plata. <https://www.academica.org/del.giorgio.solfa/137>
- García, A., Laurelli, E. y Rosa, P. (2010). El camino recorrido por la concepción de desarrollo: discusiones y prácticas [En línea]. *Geograficando*, 6(6), 37-56. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4742/pr.4742.pdf
- Hernández, C., Carrasco, M., Garcés, R. y Casas, R. (2015). Vinculation of Municipal University Center in innovation local network. Case study of Camajuani, Cuba. *En Proceedings GLOBELICs 2015 Congress*. Globelics.
- Hernández, C. y Carrasco, M. (2022). Universidad, Sistema de Innovación Agropecuaria Local (SIAL) y desarrollo agropecuario local sostenible. En *Proceedings. VII Taller Internacional Universidad, Seguridad y Soberanía Alimentaria*. Congreso Universidad 2022. Ciudad de La Habana. 9-13 febrero.
- Hernández, C. A., Báez, A. y Carrasco, M. (2022). Red Local de Gestión del conocimiento y la innovación para el desarrollo local. *Interconectando Saberes*, (13), 115-140. <https://doi.org/10.25009/is.v0i13.2649>
- León, C. M. (2013). El municipio y los procesos de desarrollo local en Cuba. *Economía y Desarrollo*, 150(2) 141-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425541208010>
- Raymond, F. y Sánchez, Y. (2004). *El Sistema Productivo Local en Rodas* [trabajo de Diploma, Universidad Cienfuegos].
- Mirabal, A. (2004). *El Desarrollo Local y la participación comunitaria dentro del proyecto Cauto* [informe de investigación, Universidad de Oriente].
- Mujica, N. y Rincón, S. (2010). El concepto de desarrollo: posiciones teóricas más relevantes. *Revista Venezolana de Gerencia*, 15(50), 294-320. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/10570>
- Pichardo, A. (1998). *Calidad de Vida y Desarrollo Sostenible*. Sistema Nacional para el Desarrollo Sostenible (Sinades). <https://web.archive.org/web/20100526061801/http://www.mideplan.go.cr/sinades/PUBLICACIONES/cambio-actitud/Articulo%20Arlette%20Pichardo.html>
- Raymond, F. y Sánchez, Y. (2004). *El Sistema Productivo Local en Rodas* [trabajo de Diploma, Universidad de Cienfuegos].
- Rodríguez, C. R. (1983). *Letra con filo*. Editora Política. 2 t.
- Simeón, R. E. (1997). *Intervención de la Ministra de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente ante los Presidentes Provinciales del Poder Popular*. CITMA.
- Sosa González, M., Riquelme Rivero, Y. y Diez Valladares, O. R. (2020). Consideraciones sobre el desarrollo local. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 309-315. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000400309

Unesco. (1997). Introducción. En Unesco (ed.), *Nuestra Diversidad Creativa* (pp. 15-21). Ediciones Unesco.
https://oibc.oei.es/uploads/attachments/125/nuestra_diversidad.pdf

Anexo 1: Guía de observación para el diagnóstico

4 indicadores sociales:

- Participación en Movimiento Agroecológico y el Desarrollo Local: 10 puntos
- Calidad de vida: 10 puntos
- Equidad de género: 10 puntos
- Reafirmación de la identidad campesina: 10 puntos

11 indicadores agroecológico – productivos:

- Compromiso Agroecológico: 10 puntos
- Calidad de insumos producidos: 10 puntos
- Aprovechamiento de recursos: 10 puntos
- Agro-biodiversidad: 10 puntos
- Manejo del microclima: 10 puntos
- Producción de semilla: 10 puntos
- Manejo ecológico de fertilidad: 10 puntos
- Manejo ecológico del suelo: 10 puntos
- Manejo ecológico de plagas: 10 puntos
- Presencia de policultivos: 10 puntos
- Relación Producción-sociedad-alimentación:
- Agroindustria Artesanal: 10 puntos

Se promedian los puntos obtenidos en cada indicador. La clasificación se hace por la Escala: Categoría I: 4,0 a 6,9 puntos, Categoría II: 7,0 a 8,9 puntos y Categoría III: 9,0 a 10,0 puntos.

Enamorarse en clave robótica. Primeros materiales para pensar el amor humano-máquina*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a8>

Valeria Radrigán

Universidad Finis Terrae, Santiago de Chile, Chile

valradrigan@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0002-5877-8611>

RESUMEN

El presente artículo de reflexión teórica ofrece una aproximación al fenómeno del amor humano-máquina desde una perspectiva interpretativa. El documento tiene dos objetivos: por una parte, problematizar en torno al concepto de "amor" utilizado por los científicos del campo para pensar sobre este tipo de vínculos; luego, indagar sobre la existencia de especificidades en las relaciones afectivas entre personas y robots. Para ello, el trabajo se vale de una metodología cualitativa, en la que prima una revisión bibliográfica tradicional de textos teóricos relativos al tema y el análisis de *Lovotics*, un experimento de computación afectiva bastante documentado en las mismas fuentes. La principal conclusión resulta ser la necesidad de actualizar lo que comprendemos por "amor", del mismo modo que resignificar nuestros vínculos con entidades no-humanas.

Palabras clave: amor humano-máquina; computación afectiva; robótica; sentimientos; inteligencia artificial.

* Cómo citar: Radrigán, V. (2023). Enamorarse en clave robótica. Primeros materiales para pensar el amor humano-máquina. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 165-182. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a8>

Recibido: 23 de noviembre de 2022.

Aprobado: 4 de abril de 2023.

Falling in Love in a Robotic Key: Early Materials to Think about Human-Machine Love

ABSTRACT

This theoretical reflection article offers an approach to the phenomenon of human-machine love from an interpretative perspective. The document has two aims: on one hand, to problematize the concept of "love" used by scientists in the field to think about this bond; on the other hand, to inquire into the existence of specificities in affective relationships between people and robots. To do this, we follow a qualitative method, primarily involving a traditional literature review of theoretical texts related to the topic and the analysis of Lovotics, a well-documented affective computing experiment from theoretical sources. The main conclusion is that we need to reexamine what we understand by "love," as well as to redefine our bonds with non-human entities.

Keywords: human-machine love; affective computing; robotics; feelings; artificial intelligence.

Apaixonando-se em chave robótica: Materiais iniciais para pensar sobre o amor entre homem e máquina

RESUMO

Este artigo de reflexão teórica oferece uma abordagem ao fenômeno do amor entre homem e máquina a partir de uma perspectiva interpretativa. O documento tem dois objetivos: por um lado, problematizar o conceito de "amor" usado pelos cientistas da área para pensar sobre esse vínculo; e por outro lado, indagar sobre a existência de especificidades nos relacionamentos afetivos entre pessoas e robôs. Para isso, seguimos um método qualitativo, envolvendo principalmente uma revisão tradicional da literatura de textos teóricos relacionados ao tópico e a análise do Lovotics, um experimento de computação afetiva bem documentado a partir de fontes teóricas. A principal conclusão é que precisamos reexaminar o que entendemos por "amor", bem como redefinir nossos vínculos com entidades não humanas.

Palavras-chave: amor homem-máquina; computação afetiva; robótica; sentimentos; inteligência artificial.

Introducción

Este texto se enmarca en la etapa final del postdoctorado ANID-Fondecyt Chile número 320078 (2020-2023) titulado “Performatividades digitales del afecto y la sexualidad”, patrocinado por la Universidad Finis Terrae, donde la autora participó como investigadora principal responsable. Dicho proyecto abordó, en un primer momento, el desarrollo de tecnologías de mediación sexo-afectiva (tales como aplicaciones de citas, *chats*, *webcams* y otras) y su incidencia en la mediación o virtualización de la presencia física humana (Radrigán, 2021). Posteriormente, la pesquisa demostró cómo la evolución del campo de la juguetería erótica en muñecas, robots sexuales y otros aparatos ha conllevado a la emergencia de “placeres tecnosexuales” (Radrigán, 2023), vale decir, una erótica donde el aparato es directamente el objeto del deseo. De forma final, queda indagar sobre las relaciones afectivas entre humanos y máquinas, cuestión que el presente artículo pretende abordar.

Una de las conclusiones parciales de la investigación hasta este punto consiste en ratificar que, si bien la sexualidad y el amor son inseparables para muchas personas, también abundan los casos en los que ambas esferas aparecen completamente disociadas¹ (Radrigán, 2021). De igual forma, la concepción y experiencia del campo afectivo se ha vuelto compleja: si hasta un tiempo el amor podía comprenderse como un campo relacional de compromiso con la intimidad y pasión del otro (Sternberg, 1986), la vivencia de aspectos como la contención, proyección, la cercanía o compañía, etc., se ha vuelto difícil o imposible para muchos individuos. Cansancio, falta de tiempo, exceso de trabajo, incapacidad de entablar nexos sociales u otras razones derivan en la necesidad creciente de buscar nuevas formas de vincularse afectivamente (Levy, 2008). Del mismo modo, los modos en los que gestionamos nuestra soledad y las relaciones interpersonales (Radrigán, 2021), así como nuestros vínculos objetuales en el mundo contemporáneo, han sufrido profundas modificaciones (Radrigán, 2023), razón por la cual no debiera sorprendernos la emergencia de mercados y tecnologías específicas que han sido programadas y diseñadas particularmente para los despliegues amorosos.

El interés en ello, por tanto, no emerge como una cuestión exclusiva de una objetofilia, sino como resultado de un interés genuino y en constante evolución en distintas personas (MIT, 2011) frente a un desarrollo tecnológico que otorga posibilidades inéditas: se trata de un campo de la computación afectiva que se ocupa del diseño de robots y tecnologías de inteligencia artificial capaces

¹ Si bien esta afirmación pudiera leerse como una suerte de dicotomización del campo, invisibilizando otras experiencias de atracción sexoafectiva como la demisexualidad, la asexualidad u otras, los resultados de nuestro estudio tienden a revelar una tendencia mayoritaria en torno a estas dos posturas frente al sexo y al amor (Radrigán, 2021).

de “desarrollar emociones” basadas en patrones de reconocimiento, interpretación y procesamiento de conductas asociadas a sentimientos humanos (Picard, 2000; Elliot, Rickel y Lester, 1999). Este panorama nos presenta una posibilidad de reflexión que debe abordarse más allá de tecnofilias y tecnofobias. No hablamos solo de un proceso de creciente afición (obsesión o incluso dependencia) para con dispositivos tecnológicos de punta, sino de una posible mutación de un campo de lo afectivo. En consecuencia, ciertamente debiéramos trascender miradas que desprenden diversos grados de conservadurismo respecto a la posibilidad de tener afectos por entidades no humanas (específicamente robóticas, en este caso). Se trata de ir más allá de un cuestionamiento básico por la *realidad* de estos sentimientos o por la pregunta de si estos son *mejores o peores* que los que se producen entre las personas, y preguntarnos si existen especificidades en este emergente *amor maquínico*.

Queremos hacer una especial detención en este punto: al menos en lo que respecta al mundo occidentalizado, y en relación con los referentes que hemos revisado (Aggarwal, 2004; Gilbert y Malone, 1995; Song, Xu y Zhao, 2002, entre otros autores), lo que hace que estas tecnologías sean afectivamente atractivas para los usuarios parece ser su capacidad de asemejar la experiencia amorosa *interpersonal*, al punto de poder reemplazar la ausencia de otro individuo (Levy, 2008). Así, desde el campo de la computación afectiva, los avances han ido en dirección de estudiar qué aspectos son los que definen el amor humano y cómo programar a la máquina en pos de una simulación acorde. La verificación del vínculo amoroso resultante se hace, en consecuencia, en la medida en que las personas reconocen experimentar sentimientos específicos en la relación con el aparato. Ahora: ¿cuáles son estas emociones? ¿Bajo qué parámetros es definida la experiencia del amor en estos contextos? Luego: ¿No podríamos pensar también que el amor humano-máquina, en tanto los implicados poseen una condición óptica de alteridad total, es algo al menos distinto al amor interpersonal? ¿Cuáles serían, entonces, estas especificidades?

Metodología

En este artículo se utilizará una metodología cualitativa con un enfoque interpretativo para examinar la temática del amor humano-máquina. Se ha escogido esta metodología ya que, siguiendo la definición de Loayza-Maturrano (2020), el estudio se enfoca en la comprensión de un fenómeno específico, centrándose en “significados, percepciones, conceptos, pensamientos, experiencias o sentimientos” (p. 57) y recopilando información a través de la revisión de documentos y casos sobre los que prima la mirada particular y subjetiva de la investigadora. De esta forma, serán estos aspectos los que permitirán el entendimiento de los procesos sociales y culturales subyacentes a las experiencias

humanas en el contexto de sus relaciones afectivas con máquinas. Respecto al enfoque de análisis, este se adscribe a lo señalado por Howard Becker (1998) cuando sostiene que para entender el comportamiento humano “no basta con conocer las causas que lo explican. También es necesario comprender cómo los seres humanos dan sentido y significado a sus acciones y cómo interpretan el mundo que les rodea” (p. 7)².

Atendiendo a lo anterior, se realizará una revisión bibliográfica de corte tradicional en el ámbito de las humanidades (Codina, 2020), cuyo fin es presentar un estado de la cuestión y preguntarse por “las teorías y conceptos principales en un determinado ámbito” (p. 144). Además, se analizará un caso específico de computación afectiva: *Lovotics* (Samani, 2011), el cual ha sido ampliamente documentado y citado en las mismas fuentes revisadas. Los criterios de selección de los textos, atendiendo a la tipología señalada: “son enteramente dependientes de la experiencia y los conocimientos del autor” (p. 144) y “no declaran protocolos específicos de desarrollo” (p. 142). Sin embargo, nos permitimos indicar que se utilizaron bases de datos académicas actualizadas y motores de búsqueda relativos a palabras clave relevantes en el ámbito de los estudios humano-máquina y de la computación afectiva.

Es importante destacar que, durante el proceso de recolección de datos e información, se identificó que tanto los principales autores del campo como el caso analizado provienen —o al menos trabajan activamente— en el hemisferio norte occidental, lo que ha generado un sesgo cultural en los acercamientos y definiciones de lo amoroso que guían sus reflexiones. Por lo tanto, en una primera parte de este artículo, se llevará a cabo un análisis crítico detallado de esta variable, para comprender mejor los condicionantes culturales que influyen en la experiencia del amor.

Posteriormente, se lleva a cabo el análisis de *Lovotics*, el cual se centra en el problema de la reciprocidad amorosa y las particularidades de este caso en relación con la afectividad entre humanos y máquinas. El estudio se focalizará en la relación entre las reflexiones teóricas, el diseño del robot y sus informes de resultados, con el objetivo de obtener una comprensión más profunda del estado actual del debate científico sobre el amor humano-máquina.

Por último, se presentan las conclusiones que surgen de la revisión crítica y del análisis del caso específico, las cuales abren nuevas líneas de investigación en el campo de la computación afectiva. En síntesis, la metodología utilizada en el artículo combina una revisión crítica de la literatura científica actual y un análisis cualitativo de un caso específico para abordar el tema del amor humano-máquina.

² La traducción es propia.

Desarrollo

El concepto de “amor” en los estudios sobre computación afectiva

Lo que se entiende por amor es un constructo complejo: en su estudio y comprensión ciertamente intervienen variables múltiples, que van desde la experiencia particular de cada quien (Yela, 2000), hasta aspectos biológicos, psicosociales, sociológicos, antropológicos, etc., cuestión que ha hecho difícil o difuso su análisis desde la ciencia (Sangrador, 1993, p. 181).

Considerando lo anterior, en este apartado quisiéramos detenernos en algunas condicionantes de orden cultural. Para efectos de este artículo, ello es importante: como señalamos anteriormente, luego de una revisión de literatura científica sobre el amor humano-máquina, y atendiendo a la procedencia de la mayoría de los investigadores del campo, fue posible verificar que su aproximación al tema viene profundamente determinada por la tradición cultural de este contexto, donde una de las construcciones ideológicas más potentes respecto al amor resulta ser lo que hoy llamamos “amor romántico” (Lagarde, 2001). Al respecto, es importante señalar que con esta denominación no referimos únicamente a un sentimiento humano socialmente construido (Calvo 2017), sino a un modelo relacional de las relaciones de pareja (Martin, 2019) que operará como verdadero condicionamiento de lo sensible, introyectando de forma muy profunda concepciones sobre la afectividad y la sexualidad y normas de conducta en el imaginario colectivo (Yela, 2006; Illouz, 2009).

El amor romántico se constituye en una interacción muy compleja de fuerzas, donde destacamos de forma principal:

1. La influencia de la filosofía platónica y la tradición cristiana en la noción de “alma” (que instalan especificidades en relación a la comprensión de lo humano y la idea de “trascendencia” del amor).
2. La unificación de las trayectorias culturales del amor cortés medieval (Paz, 2001) y el romanticismo europeo de los siglos XVIII-XIX (de Paz, 1992), que refuerzan una concepción de lo “sublime” o “inmortal” del amor y sintetizan otros aspectos como la transgresión y el dolor, el deseo de exclusividad, etc.
3. Las incidencias del capitalismo tanto en términos de configurar estructuras de pareja (heterosexual, monógama, reproductiva, etc.) como de fortalecer valores como la libre elección, privacidad, familia nuclear, etc. (Foucault, 2005). Lo anterior es particularmente notorio al efectuar un rastreo de la integración de los afectos con la cultura de consumo (Illouz, 2009), lo cual se manifiesta a través de aparatos (tecnologías), saberes y dispositivos

(discursos e instituciones de legitimación y normalización) y también imágenes (artísticas, publicitarias, audiovisuales, etc.).

Como consecuencia, surge una determinada estructura relacional que se caracteriza y se sustenta en una serie de “mitos” (Barrón, Martínez-Íñigo, de Paúl y Yela, 1999, p. 65; Bosch, Ferrer y Navarro, 2010, pp. 7-9) sumamente potentes y, en algunos casos, muy interiorizados sobre el amor. Entre ellos, encontramos:

1. La asociación del amor con un “sentimiento”: pasional, inexplicable, trascendente, (incluso “mágico”), libre, recíproco.
2. La idea de que es una experiencia *propia de lo humano*, y por tanto transcultural y transhistórica.
3. Relación de pareja heterosexual monógama (exclusiva, fiel, e idealmente conducente al matrimonio).
4. El amor es sostén, base y justificación para un modelo de familia, pareja, convivencia.
5. La sexualidad aparece como culminación del vínculo amoroso.

Si bien sabemos que hoy existen muchísimas críticas a estas estructuras y mitologías, tanto a nivel teórico como práctico (Esteban y Távora, 2008; Ferrer et al., 2008; Cosculluela, 2015; Herrera, 2011, Aldana 2018, Esteban 2011, Lagarde, 2001, entre otros/as), la incidencia del amor romántico en los científicos del campo de la computación afectiva es muy evidente en su construcción de parámetros para el estudio del amor humano-máquina. En algunos se manifiesta de forma expresa una referencia directa al modelo o a la tradición occidental (Danaher y McArthur, 2018); en otros, se hace omisión de ello, pero se remite al “sentido común” (Nyholm y Frank, 2017, p. 226), cuestión que refuerza la potencia de las mitologías señaladas en cuanto “conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la supuesta “naturaleza” del amor” (Flores, 2019, pp. 287-288).

Así, podemos decir que, repetidamente, los indicadores que son utilizados para *definir el amor* y que parecen relevantes e *intransferibles* a personas y robots, son: libertad en la elección del amado, lo trascendente de la experiencia y, finalmente, el misterio/magia de “estar hechos el uno para el otro” (Nyholm y Frank, 2017, p. 226), aspectos que claramente develan la influencia del modelo romántico y que por razones evidentes generarían una suerte de asimetría entre humanos y máquinas.

Un texto ineludible en el campo es *Amor y sexo con Robots* de David Levy (2008), libro muy citado por su propuesta en torno a una posible equivalencia de parámetros amorosos humanos con los robots. Para ello, el investigador se

remite a un estudio realizado en 1989 que permite determinar 10 causas del enamoramiento entre humanos: similitud, características atractivas del otro (personalidad y aspecto físico), gustarse mutuamente, influencias sociales, satisfacción de necesidades, excitación y novedad, estímulos concretos disposición para iniciar una relación, estar a solas con el amado (exclusividad y proximidad de exposición al otro) y misterio (Levy, 2008, p. 50). Sin embargo, encontramos en la literatura científica que, si bien la mayoría de autores coincide o incluso sintetiza estos elementos, existe una crítica a la mirada de Levy por considerar que reduce la experiencia amorosa a aspectos “meramente funcionales y conductistas” (Nyholm y Frank, 2017, p. 223), dejando fuera, por tanto, aspectos como la “vulnerabilidad” (Coeckelberg, 2010), la “emocionalidad profunda” (Sullins, 2012), y la “autoconciencia y preocupación por sí mismo” (Hauskeller, 2014), solo por nombrar ejemplos. Al mismo tiempo, desde perspectivas teóricas más conservadoras (Danaher y McArthur, 2018) aparece de forma reiterativa la preocupación por lo “significativo” de la experiencia amorosa.

Otras consideraciones críticas

Luego, al revisar otras preocupaciones comunes encontramos:

1. El problema de la aceptación cultural de una normalidad/cotidianidad del amor para con las máquinas: la sociabilización de las relaciones amorosas (compartir y presentarle a nuestro ser amado a nuestras familias, amigos, etc.) sigue siendo un factor que las personas determinan como relevante en su concepción del amor y que, en el caso de las máquinas, no aparece como factible en este momento (Levy, 2008).
2. La imposibilidad de la “reciprocidad” en el sentimiento: aparentemente, ningún robot sería capaz de compartir o retribuir amor en términos remotamente humanos.

Con relación al primer punto, es posible reflexionar sobre los afectos objetivos desde un descentramiento de la tradición occidental. Hoy en día, en países como Japón, por ejemplo, las relaciones afectivas con robots resultan ser bastante aceptadas a nivel social, cuestión que no tiene únicamente relación con el mayor desarrollo robótico de dicho país, sino con una tradición religiosa/espiritual con los objetos en general:

La antropóloga estadounidense Jennifer Robertson investigó la relación de los japoneses con los robots y encontró un nexo entre estos y la religión ancestral de esta isla, el shintoísmo animista. En el imaginario japonés perdura la idea de que las cosas tienen una energía- los *camis*- presente en todos los objetos de la naturaleza, algo parecida a la idea occidental de alma: una montaña, un árbol o una espada pueden tenerla. No sería extraño entonces que un objeto que se parece

a un humano y además habla y se mueve, tenga un alma y sea percibido como un sujeto factible de dar y recibir amor. (Varsavsky, 2019, pp. 106-107)

En relación con esto, es interesante notar cómo determinadas tradiciones no-occidentales poseen estructuras de pensamiento o herencias espirituales que otorgan otras bases para pensar las relaciones con la otredad. La noción de "alma", presente de una u otra forma en la trayectoria filosófica como religiosa occidental y de radical importancia para la comprensión de lo humano -y su distinción con los objetos u otras entidades en este contexto- continúa ejerciendo una fuerte incidencia, aspecto que no es así en otras culturas: "[...] dónde está el alma? los japoneses creemos que todo tiene una. Por eso no tenemos ningún problema con la idea de que un robot también la tiene de alguna manera. No hacemos mucha distinción entre robots y humanos" (Varsavsky, 2019, pp. 106-107). En esta misma línea, estas separaciones, asumidas en tanto binarismos u oposiciones en occidente, pueden ser comprendidas desde perspectivas que otorgan espacios a la hibridez o continuidad: "la oposición a contra b es occidental, en oriente es a+b. nosotros tenemos una división tajante entre robot y humano: objeto y ser son opuestos. En Japón esta división es más ambigua. Donde nuestro pensamiento es lineal, el de ellos es más laxo e indirecto" (Varsavsky, 2019, p. 312).

Ahora, atendiendo al punto de la reciprocidad, es importante pensar hasta qué punto el amor correspondido es una realidad para las personas en el mundo actual. Ya sea por ansiedad, temor, falta de tiempo, dificultad de relacionarse con otros o hasta no ser lo suficientemente atractivo/a físicamente, las razones que dificultan tener una pareja sexual o afectiva son muchísimas (Balistreri, 2021). Incluso teniéndola, la garantía de que el otro retribuya el sentimiento siempre implica una suerte de salto al vacío, un espacio de inseguridad que varios individuos no están dispuestos a enfrentar. Es que: ¿existe acaso una certeza efectiva en las relaciones humanas de la mutua correspondencia de los afectos? A su vez, sabemos que hay quienes han comenzado a vincularse afectivamente entre sí desde dinámicas más bien instrumentales, intensidades sensibles, satisfacciones corporales efímeras (Radrigán, 2022). La variedad, la ausencia de complicaciones y restricciones y el deseo de experimentar sensaciones positivas son atributos aparentemente tan o más anhelados hoy que la reciprocidad amorosa.

Del mismo modo, aquí es principal considerar que nuestros vínculos afectivos con el mundo de los objetos se han modificado radicalmente en los últimos años (Radrigán, 2023), en virtud de los cambios que el desarrollo tecnológico ha promovido en aspectos como la personalización y el diseño afectivo, entre otros (Illouz, 2009, Lipovetsky, 2004). Desde esta perspectiva, podemos destacar la emergencia de nociones como las del "amor de marca" (*brand love*, Carroll y

Ahuvia, 2006), que alude a los sentimientos emocionales y pasionales que pueden emerger por un producto y/o una marca específica, compuestos por intimidad y pasión. En torno a este concepto, investigaciones como las de You y Robert (2018) o Albert, Merunka y Valette-Florence (2009) han aludido a las influencias significativas que este tipo de amor genera en términos de lealtad, fidelidad, voluntad de adquisición o pertenencia, generando un antecedente importante para la reflexión en torno al amor entre humanos y objetos, en términos de la atención a la experiencia específica que entre ellos se genera y “que consiste en dimensiones sensoriales, afectivas, conductuales e intelectuales” (Song, Xy y Zhao, 2022) determinadas por la percepción del valor utilitario y hedónico, que tienen un ciclo de vida y se desarrollan con el tiempo (Huber, Meyer y Schmid, 2015; Bairrada et al., 2018). En último, punto Levy (2008) señala que estas relaciones: “pueden llegar a ser más verdaderas e íntimas que las relaciones humanas en sí. [...] esto no solo se debe a la forma del producto sino también a la formación de carácter en la imagen del producto” (p. 79).

Con todo, y considerando los avances en el campo de la computación afectiva (recordemos que el texto de Levy es del año 2008), merece la pena preguntarse por modos tecnológicos de subsanar tanto el problema de la reciprocidad como otros factores determinantes en la atracción humano-máquina. Nos detendremos especialmente en este punto a través de la revisión de un caso específico: el experimento *Lovotics* del Dr. Hooman Samani.

Lovotics

Lovotics es un término acuñado por el Dr. Hooman Samani para referirse a su investigación en torno a las relaciones humano-robot (Samani, 2011) y a la “introducción de una nueva generación de robots, con la habilidad de amar y ser amados por humanos” (Lovotics s. f.)³.

Su propuesta se articula utilizando directamente los parámetros del amor establecidos por Levy (2008) para crear un robot cuya estructura consta de un hardware de inputs (que recibe audio, visión, tacto y aceleración) y outputs (que permiten al robot reaccionar a través de patrones de movimiento, audio, color, inclinación y altura). El software está provisto de analizadores y generadores que procesan lo anterior y se articulan en torno a una inteligencia artificial que incluye:

1. Un sistema endocrino artificial (basado en la fisiología del amor, a través de hormonas artificiales emocionales y biológicas).

³ Todas las citas referidas en este apartado al sitio web Lovotics y a la tesis del Dr. Samani son traducciones propias.

2. Una unidad de amor probabilística (basada en la psicología del amor). Para programar esta unidad se utilizan parámetros como: proximidad, exposición repetida, apego, similitud, atracción, etc.
3. Módulos de transición afectiva, que analizan las emociones del interlocutor humano (expresadas en términos de gestualidad, voz, expresiones faciales, etc.) para generar estados y comportamientos responsivos en el robot en tiempo real. Como vemos, el caso analizado toma como referencia la experiencia humana, tanto en términos de la recepción de interacciones corporales como para el diseño del sistema de reacciones del robot, la programación del software afectivo y su estética. En lo que respecta a esto último, algo notable es la forma del aparato, ya que, al contrario de lo que se podría pensar de buenas a primeras, este no posee una semejanza física con lo humano.

Principio del formulario

Figura 1. Robot Lovotics



Fuente: Lovotics (s. f.).

Si bien este aspecto, del mismo modo que la posesión de kinestesia autónoma, suele resultar sumamente relevante para las personas en los robots, lo que interesa y engancha verdaderamente serían sus capacidades de desarrollar habilidades sociales y empáticas respondiendo de forma personalizada (Viik, 2020). Cuando estas dos capas están presentes (posibilidad de retroalimentación física-gestual y comunicacional), se generaría la sensación de estar teniendo una compañía verdadera que trasciende una relación meramente utilitaria con el objeto. El reconocimiento de la alteridad se daría así, entonces, en la posibilidad de construir un sentido en común: “El amor es una extremadamente

intensa forma de construir sentido de lo amado, del sujeto amante mismo y de las situaciones que ocurren entre ambos” (Viik, 2020, p. 59).⁴

Atendiendo a ello, la preocupación por la estética del aparato opera en Lovotics (Figura. 1) en términos de proporcionar un deseo de vínculo fundamentado en un tipo particular de “atracción”: “el punto de partida fue la idea de que esta tendría un impacto inicial y se desarrollaría de forma que el objeto fuera agradable no solo de contemplar sino también de sostener” (Samani, 2011, p. 42). En este punto, vemos una atención en la dinámica procesual como propia del amor, del mismo modo que un énfasis en la necesidad humana de vincularse corporal y sensorialmente con el objeto amado:

Las personas de mediana edad creían que, en el afecto interpersonal de humano a humano, la apariencia (física) y el tacto (sensación táctil) eran los aspectos más importantes, seguidos de cerca por el sonido. En contraste, los *feedback* hápticos y de movimiento/posición fueron los más importantes al discutir las principales fuentes de afecto entre humanos y robots. (Samani, 2011, p. 42)

Luego, la forma del robot surgió teniendo en cuenta cuestiones de atemporalidad (no representación de alguna cultura o generación particular, buscando que fuera atractivo potencialmente para niños y adultos) y simpleza: “la apariencia del robot debe ser unisex, usando un diseño simple y significativo” (Samani, 2011, p. 42). Para el diseño, se optó por un color blanco de base susceptible de personalizaciones, formas orgánicas y curvilíneas y un tamaño compacto a fin de “instigar un sentimiento de pequeñez, elegancia, fragilidad y vulnerabilidad -algo que a uno le gustaría nutrir y cuidar” (Samani, 2011, p. 43).

Respecto a los parámetros de diseño, otros aspectos que nos resultan interesantes a efectos de pensar en la especificidad de su relación con lo humano son los aspectos de asequibilidad e interacción-reciprocidad. En relación con lo primero, la usabilidad, utilidad y deseabilidad del objeto se sustentan en la medida en que el objeto se vuelve para las personas intuitivo y sencillo en términos de su uso y función (Samani, 2011, p. 43). Ello nos parece congruente con la necesidad expresa de muchas personas de “no tener problemas” en una relación y “que las cosas fluyan”, prefiriendo por tanto involucrarse en vínculos sin mayor responsabilidad, pero no por ello de gran intensidad (Radrigán 2021). Luego, a propósito del segundo patrón, vuelve a resaltar la idea procesual de la experiencia amorosa, construida en base a la comunicación a lo largo de un tiempo (Samani 2011, p. 43) y sustentada en conductas específicas más que en sentimientos involucrados por las partes:

El objetivo del diseño del robot Lovotics fue generar el sentimiento de amar y ser amado durante la interacción para desarrollar un afecto bidireccional. Básicamente,

⁴ Traducción propia.

no importa lo que sienta el robot, es importante exponer el sentimiento de amor y ello sería posible a través de comportamientos y expresiones. (Samani, 2011, p. 43)

Otro aporte de *Lovotics* es su sistema de evaluación de resultados. La metodología utilizada por Samani para estudiar el proceso relacional humano-robot consideró el estudio de usuario a partir de encuestas y entrevistas estructuradas, las que se evaluaron a través de “escalas de amor” (Samani, 2011, p. 33). Para verificar el vínculo humano-robot, se utilizó una “escala de actitud de amor” basada en la propuesta de Lee (1973, 1976) llamada *Love Attitude Scale* (LAS), luego adaptada y transformada a una *Lovotics Love Attitude Scale* (LLAS) lo cual permitió identificar los estilos de amor que una persona podría tener hacia una máquina, determinando en consecuencia parámetros de diseño para el robot afectivo. Los elementos de esta escala son 6, y remiten a aspectos y conductas tan diversas como el eros (relaciones basadas en la sensualidad o química o apariencia física), la ludicidad (gusto por el juego y el proceso en una relación), la importancia del compromiso, el amor racional o pragmático, relaciones obsesivas, de cuidado, etc. En este sentido, un aspecto que nos parece destacable es justamente esta consideración de la experiencia amorosa como algo variado y extenso, que claramente trasciende las lógicas exclusivas del amor romántico.

Como último punto, y respecto al problema de la reciprocidad, esta se define como una “creencia”:

La definición de *Lovotics* es que el humano cree que él/ella está siendo amado por un robot. Consecuentemente, cuatro dimensiones de este amor bi-direccional son: los robots expresan amor a los humanos, los robots reciben y comprenden el amor de los humanos, los humanos aman a los robots y finalmente los humanos creen que los robots les aman. (Samani, 2011, p. 8)

Así: “El amor en *Lovotics* (Amor humano-robot) es un proceso contingente de atracción, afección y apego de los humanos a los robots y la creencia de un viceversa de los robots a los humanos” (Samani, 2011, p. 8). Desde esta perspectiva, podríamos decir que el *salto al vacío* que tradicionalmente se identifica como propio del amor humano, también se da en el vínculo robótico, puesto que *confiamos* en una serie de respuestas que *parecen indicativas* de una reciprocidad, provocando en nosotros una reacción positiva (en rigor, como señalamos antes, nunca *sabemos* a ciencia cierta cuáles son los sentimientos de otra persona hacia nosotros). Nuevamente en la línea de Levy (2008), nos percatamos de que alguien: “nos gusta o no en función de lo que sentimos en presencia de ella: “gustar” es lo que despierta en nosotros alguien ante cuya presencia nos sentimos bien” (46).

Conclusiones

En respuesta a las preguntas planteadas en la introducción del escrito, respecto a las emociones involucradas en las relaciones humano-máquina, y los parámetros que definen la experiencia del amor en estos contextos, podemos señalar que, ampliamente, la definición de amor que prima en la reflexión teórica revisada es la del amor romántico occidental. Las “mitologías” derivadas del modelo en torno a la libertad, trascendencia, misterio y reciprocidad como claves de la afectividad humana, influyen directamente en los análisis que los científicos realizan de las interacciones entre personas y robots. Lo anterior es llamativo, especialmente considerando las discusiones actuales respecto de la vigencia de este modelo frente a la coexistencia de otras formas de vínculos sexuales y/o afectivos. Así, se establecen una serie de parámetros que distan de ser representativos de la experiencia amorosa humana contemporánea.

Si pensamos en las diversas dinámicas relacionales de las personas en la vida cotidiana actual, vemos que existen también nuevas nociones y prácticas en torno a las cuales se gestionan los afectos, muchas veces más bien vivenciados como transitorios y no exclusivos antes que eternos y posesivos, sustentados en la mutua colaboración y acuerdos que muchas veces no incluyen necesariamente a la sexualidad (Aldana 2018, Esteban 2011, Lagarde, 2001). En este sentido, incluso la idea del amor como un “sentimiento” podría ser cuestionada, siguiendo a Hooks (2000), entendiéndolo más bien como una acción que implica tomar responsabilidades en relación al otro. Del mismo modo, y atendiendo a la gigantesca particularidad de vivencias y experiencias en torno al amor, podemos mencionar una serie de definiciones que aluden a la priorización de aspectos “biológicos”, de “confianza”, “respeto” o “proyección” o incluso la emergencia de nuevas nociones como el “poliamor” o los vínculos “no monógamos” para aludir al amor (Radrigán, 2021). La atención en aspectos como el cuidado, la distribución de las labores, el cariño físico, el compañerismo o la sincronía —solo por nombrar ejemplos— del mismo modo que la puesta en valor de otro tipo de vínculos amorosos (desde el amor propio a filiales, con mascotas, el mundo vegetal, amistosos, objetuales, etc.), demuestran que existen aperturas a concebir y vivir el amor humano y no-humano de formas amplias (Haraway, 2019) que coexisten de modo superpuesto —pero no exclusiva ni determinadamente— con las ideas de “trascendencia”, “libertad” y “misterio” propias del paradigma romántico.

Si bien ciertamente estas y otras propuestas pueden —y han sido— leídas desde miradas críticas (Sadin, 2022; Berardi, 2022; Brossat, 2008; Bauman, 2017; Han, 2014; Le Breton, 1999 entre otros/as) en tanto derivas neoliberalistas de un extremo individualismo o de un devenir utilitarista de las relaciones interpersonales, lo cierto es que no pueden obviarse en términos de constatar la amplia

variedad y complejidad de relaciones y modos de aproximarse a la afectividad del mundo de hoy.

Luego, en relación con las preguntas esbozadas sobre posibles especificidades en el amor humano-máquina, encontramos que el caso analizado nos entrega una serie de parámetros que pudieran aplicarse al entendimiento del afecto entre personas y robots. En este sentido, hemos ofrecido estos recursos reflexivos como *primeros materiales* para pensar lo que es enamorarse en clave maquina. Así, consideramos que en *Lovotics* existe un ejercicio de aproximación al fenómeno del amor humano-máquina, cuya especificidad podría resumirse en cuatro factores que podemos destacar:

1. Consideración del amor como un “proceso” (más que una emoción o un sentimiento) que se desarrolla a través de una “exposición repetitiva a un otro” (Samani, 2011, p. 7) a lo largo del tiempo. En este sentido, es pertinente aquí la noción performativa de afecto en cuanto “proceso de afectar y ser afectados” (Simmel, 2018).
2. Atracción con base en la sencillez y en el vínculo corporal (material) con el aparato.
3. El amor (entre personas y con las máquinas) puede manifestarse a través de conductas variadas (“tipos” o “escalas” de amor).
4. La reciprocidad es en realidad una “creencia” que se activa en una dinámica de interacciones: entre la persona y el objeto.

Finalmente, y como líneas que trazan posibles puntos a investigar en el futuro, advertimos la necesidad de revisar este problema desde perspectivas que trasciendan parámetros antropocéntricos. En tanto consideración del amor maquina como experiencia de alteridad, podemos enlazar con la mirada de Blanchot, quien señala: “en presencia del Otro que nos llega como Otro, debemos responder a esta profunda ajenidad, inercia, irregularidad, inoperancia que aceptamos al tratar de incorporar la palabra del Afuera” (Blanchot, citado en Espósito, 2009). Y es que, efectivamente, la dificultad de re-pensar códigos humanos fuera de lo humano es un ejercicio que demanda un posicionamiento de extrañamiento y reconocimiento que implica trazar nuevas líneas de pensamiento en torno a la otredad.

Siguiendo a Levy (2008), estamos *ad portas* de un desarrollo tecnocientífico capaz de desarrollar “emociones artificiales que no solo imitarán emociones humanas y las respuestas apropiadas, sino que también crearán emociones no humanas exclusivas de los robots” (p. 98), por tanto, es importante generar reflexiones proyectivas o quizás, incluso, especulativas en torno a este fenómeno.

Referencias

- Aggarwal, P. (2004). The Effects of Brand Relationship Norms on Consumer Attitudes and Behavior. *Journal of Consumer Research*, 31(1), 87-101.
- Albert, N., Merunka, D. y Valette-Florence, P. (2009). The love feeling toward a brand: concept and measurement. *Advances in Consumer Research*, (36), 300-307. <https://www.acrwebsite.org/volumes/14537/volumes/v36/na-36>
- Aldana, A. L. (2018). Del poliamor y otros demonios. *Maguaré* 32(2), 185-198. <https://doi.org/10.15446/mag.v32n2.77013>
- Bairrada, C. M., Coelho, F. y Coelho, A. (2018). Antecedents and outcomes of brand love: utilitarian and symbolic brand qualities. *European Journal of Marketing*, 52(3/4), 656-682.
- Balistreri, M. (2021). *Sex robot. El sexo y las máquinas*. Biblioteca Nueva.
- Barrón, A., Martínez-Iñigo, D., De Paúl, P., y Yela, C. (1999). Beliefs and romantic myths in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 2(1), 64-73. DOI: 10.1017/S1138741600005461
- Bauman, Z. (2017). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. FCE.
- Becker, H. (1998). *Tricks of the Trade: How to Think About Your Research While You're Doing It*. The University of Chicago Press.
- Berardi, F. (2022). *El tercer inconsciente*. Caja Negra.
- Bosch, E., Ferrer, V.A., Ferreira, V., y Navarro, C. (2013). *La violencia contra las mujeres. El amor como coartada*. Anthropos Editorial.
- Brossat, A. (2008). *La democracia inmunitaria*. Palinodia.
- Calvo, S. (2017). Amor romántico, amor confluyente y amor líquido. Apuntes teóricos en torno a los sistemas de comunicación afectiva. *Revista de Filosofía Eikasia* (Oviedo), (77), 143-151
- Carroll, A. y Ahuvia, A. C. (2006). Some antecedents and outcomes of brand love. *Marketing Letters*, 17(2), 79-89.
- Codina, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *Revista ORL*, 11(2), 139-153. <https://dx.doi.org/10.14201/orl.22977>
- Coeckelberg, M. (2010). Artificial Companions: Empathy and Vulnerability-Mirroring in Human-Robot Relations. *Studies in Ethics, Law, and Technology*, 4(3), 1-17. <http://dx.doi.org/10.2202/1941-6008.1126>
- Coscolluela, J. (2015). Sobre el amor, la heterosexualidad y la otra cosa. En S. Cendal (ed.), (*H)amor* (pp. 137-170). Continta me tienes.
- Danaher, J. y McArthur, N. (2018). *Robot sex. Social and ethical implications*. MIT press.
- Elliott, C., Rickel J., y Lester, J. (1999). Lifelike Pedagogical Agents and Affective Computing: An Exploratory Synthesis. *Artificial Intelligence Today: Recent Trends and Developments*, 1600, 195-211.
- Espósito, R. (2009). *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*. Amorrortu.
- Esteban, M. L. (2011). *Crítica del pensamiento amoroso*. Bellaterra.

- Esteban, M. L. y Távora, A. (2008). El amor romántico y la subordinación de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de psicología*, 39(1), 59-73. <https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/99354>
- Ferrer, V. A., Bosch, E., Navarro, C., Ramis, M. C. y García, E. (2008). El concepto de amor en España. *Psicothema*, 20(4), 589-595. <https://www.psicothema.com/pi?pii=3527>
- Flores, V. (2019). Mecanismos en la construcción del amor romántico. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6(50), 282-305. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362019000200282
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad. Vol. 1. La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Gilbert D. y Malone, P. (1995). The correspondence bias, *Psychological Bulletin*, 117(1) 21-38.
- Han, B. (2014). *La agonía del eros*. Herder.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema*. Consonni.
- Hauskeller, M. (2014). *Sex and the Posthuman Condition*. Palgrave Macmillan.
- Herrera, C. (2011, 20-24 de junio). *Grandes mitos del romanticismo patriarcal: el mito de la monogamia y el mito de la heterosexualidad* [comunicación]. Congreso Gefedi: Diversidades y derechos humanos, Universidad Nacional, San José, Costa Rica. <https://haikita.blogspot.com/2011/06/congreso-gefedi-mitos-romanticos.html>
- Hooks, B. (2000). *All about Love. New Visions*. Harper.
- Huber, F., Meyer, F. y Schmid, D. A. (2015). Brand love in progress – the interdependence of brand love antecedents in consideration of relationship duration. *Journal of Product & Brand Management*, 24(6), 567-575. <https://doi.org/10.1108/JPBM-08-2014-0682>
- Illouz, E. (2009). *El consumo de la utopía romántica. El amor y las contradicciones culturales del capitalismo*. Katz Editores.
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Puntos de Encuentro.
- Le Breton, D. (1999) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Nueva Visión.
- Lee, J.A. (1973). *Colors of love: An exploration of the ways of loving*. New Press.
- Lee, J.A. (1976). *The colors of love*. Prentice-Hall.
- Levy, D. (2008). *Amor y sexo con robots*. Paidós.
- Lipovetsky, G. (2004). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Anagrama.
- Loayza-Maturrano, E. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare et Comunicare*, 8(2), 56-66.
- Lovotics. (s. f.). *Lovotics*. <http://www.lovotics.com/>.
- Martin, B. (2019). *La crisis del amor romántico. Un análisis de las posibles alternativas*. Máster Universitario en Psicología Social. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/506-2019-10-15-TFM%20BEATRIZ%20MART%C3%8DN%20VILLOTA%20REVISTA%20PS%20SOCIAL-prottegido.pdf>

- MIT. (2011). Emerging Technologies: 2011. *MIT Technology review* (mayo/junio). <https://www.technologyreview.com/magazines/emerging-technologies-2011/>
- Nyholm, S. y Frank, L. (2017). From Sex Robots to Love Robots: Is Mutual Love with a Robot Possible? En J. Danaher y N. McArthur (eds.), *Robot Sex. Social and ethical implications* (pp. 219-244). MIT press.
- Papp, L. J., Liss, M., Erchull, M. J., Godfrey, H. y Waaland-Kreutzer, L. (2016). The Dark Side of Heterosexual Romance: Endorsement of Romantic Beliefs Relates to Intimate Partner Violence. *Sex Roles: A Journal of Research*, 76(1-2), 99-109. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0668-0>
- de Paz, A. (1992). *La Revolución Romántica. Poéticas, estéticas, ideologías*. Tecnos Editorial.
- Paz, O. (2001). *La llama doble. Amor y erotismo*. Seix Barral.
- Picard, R. (2000). *Affective computing*. MIT Press.
- Radrigán, V. (2021). *Siento mariposas en el celular. Cuerpo, afecto y sexualidad en dating apps*. Oximoron.
- Radrigán, V. (2023). Placeres tecnosexuales. Claves hacia la comprensión de la sexualidad humano-máquina. *Ciencia y Sociedad*, 48(1), 9-32. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/2682>
- Samani, H. (2011). *Lovotics: love +robotics, sentimental robot with affective artificial intelligence* [tesis doctoral, National University of Singapore]. NUS Libraries. <https://scholarbank.nus.edu.sg/handle/10635/30260>
- Sadin, E. (2022). *La era del individuo tirano*. Caja Negra.
- Sangrador, J. L. (1993). Consideraciones psicosociales sobre el amor romántico. *Psicothema*, 5 (Suplemento), pp.181–196. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7188>
- Simmel, G. (2018). Sobre una psicología de la vergüenza (Andrés Soto, trad.). *Digithum*, (21), 67-74. <https://raco.cat/index.php/Digithum/article/view/n21-simmel-soto>
- Song, X., Xu, B., Zhao, Z. (2022). Can people experience romantic love for artificial intelligence? An empirical study of intelligent assistants. *Information & Management*, 59(2). <https://doi.org/10.1016/j.im.2022.103595>
- Sternberg, R. J. (1986). A Triangular Theory of Love. *Psychological Review*, 93(2), 119-135.
- Sullins, J. P. (2012). Robots, Love, and Sex: The Ethics of Building a Love Machine. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 3(4), 398-409. <https://doi.org/10.1109/T-AFFC.2012.31>
- Varsavsky, J. (2019). *Japón desde una cápsula. Robótica, virtualidad y sexualidad*. Adriana Hidalgo Editora.
- Viik, T. (2020). Falling in love with robots: a phenomenological study of experiencing technological alterities. *Paladyn, Journal of Behavioral Robotics*, 11(1), 52-65. <https://doi.org/10.1515/pjbr-2020-0005>
- Yela, C. (2006). *Del Amor Adictivo. I Encuentro Profesional sobre Dependencias Sentimentales*. Fundación Instituto Spiral. <http://www.institutospiral.com/cursosyseminarios/encuentros/resumenes/Carlos%20Yela.pdf>
- Yela, C. (2000). *El amor desde la Psicología Social. Ni tan libres, ni tan racionales*. Psicología Pirámide.
- You, S. y Robert, L. P. (2018). Emotional attachment, performance, and viability in teams collaborating with embodied physical action (EPA) robots. *Journal of the Association for Information Systems*, 19(5), 377-407. <http://dx.doi.org/10.17705/1jais.00496>

Inclusión educativa: fondos de conocimiento e identidad en experiencias de lectura literaria escolar*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a9>

Ricardo Sánchez Lara

Universidad Central de Chile, Santiago, Chile

ricardo.sanchez@ucentral.cl

<https://orcid.org/0000-0003-3223-6555>

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es analizar, descriptivamente, entramados de inclusión y exclusión en experiencias de lectura literaria de trece estudiantes chilenos de educación media. Metodológicamente, y desde un enfoque cualitativo con diseño biográfico narrativo, se analizaron veintiséis relatos de incidentes críticos y trece entrevistas de trayectorias lectoras. Entre los principales resultados se destaca que: saberes, decires, sentires y haceres lectores operan, en general, como formas de conocimiento invisibilizado e ilegítimo dentro de la institucionalidad educativa. Por su parte, las conclusiones centrales indican que los acontecimientos extraescolares de lectura literaria son, en general y con base en la muestra de este estudio, excluidos del relato didáctico de la escuela y que para propiciar experiencias favorables de aprendizaje literario es necesario incluir las historias relacionales del estudiantado con la lectura.

Palabras clave: educación inclusiva; inclusión social; enseñanza de la literatura; lectura; identidad; fondos de identidad; fondos de conocimiento.

* Cómo citar: Sánchez Lara, R. (2023). Inclusión educativa: fondos de conocimiento e identidad en experiencias de lectura literaria escolar. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 183-201. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a9>

Recibido: 24 de marzo de 2023.

Aprobado: 15 de agosto de 2023.

Educational Inclusion: Funds of Knowledge and Identity in School Literary Reading Experiences

ABSTRACT

This article aims to conduct a descriptive analysis of the frameworks of inclusion and exclusion in literary reading experiences lived by thirteen Chilean high school students. Following a qualitative approach with a biographical narrative design, twenty-six critical incident reports and thirteen reading trajectory interviews were analyzed. Among the main findings, we can highlight that: reading knowledge, expressions, feelings, and practices generally operate as forms of invisible and illegitimate knowledge in educational institutions. Based on the sample of this study, findings suggest that extracurricular literary reading events are often excluded from the school didactic narrative. To foster favorable literary learning experiences, it is necessary to include students' experiences with reading.

Keywords: inclusive education; social inclusion; literature teaching; reading; identity; funds of identity; funds of knowledge.

Inclusão educacional: Fundos de conhecimento e identidade em experiências de leitura literária na escola

RESUMO

Este artigo realizou uma análise descritiva das estruturas de inclusão e exclusão nas experiências de leitura literária vividas por treze alunos chilenos do ensino médio. Seguindo uma abordagem qualitativa com um design de narrativa biográfica, foram analisados vinte e seis relatórios de incidentes críticos e treze entrevistas de trajetórias de leitura. Entre as principais conclusões, podemos destacar que: o conhecimento, as expressões, os sentimentos e as práticas de leitura geralmente operam como formas de conhecimento invisível e ilegítimo nas instituições educacionais. Com base na amostra deste estudo, os resultados sugerem que os eventos extracurriculares de leitura literária são frequentemente excluídos da narrativa didática da escola. Para promover experiências favoráveis de aprendizado literário, é necessário incluir as experiências dos alunos com a leitura.

Palavras chave: educação inclusiva; inclusão social; ensino da literatura; leitura; identidade; fundos de identidade; fundos de conhecimento.

Introducción

La evidencia sugiere que las experiencias de lectura literaria escolar más cercanas al discurso hegemónico están constreñidas por participaciones que restringen al estudiantado a la aplicación de teorías literarias y/o de comprensión lectora dentro de propuestas orientadas al desempeño estandarizado, mediante acciones esencialmente silenciosas, individuales y no representativas de sus riquezas socioculturales; invisibilizadoras de identidades y tendientes a la anulación interaccional como consecuencia de prejuicios y concepciones sobre lo que implica ser un buen o un mal lector literario (Gabrielsen et al., 2019; Learned et al., 2019; Scholes, 2020; Sánchez Lara, 2022a; Sánchez Lara y Druker Ibáñez, 2021; Ocampo y López-Andrada, 2020).

Parte fundacional del problema que vertebra este trabajo se consolida cuando, pese a las demandas globales por una educación para la justicia y la inclusión (Bassey, 2016; Ben Shahr, 2017; Martin, 2020; Merry, 2020), existe la constatación antes expuesta de que la experiencia de lectura literaria escolar, en general, y que su didactización chilena, en particular, cristalizan injusticias materiales y simbólicas especificadas en procesos de invisibilización epistémica, exclusión de riquezas socioculturales e infravaloración de condiciones biográficas de producción de sentido (Sánchez Lara, 2022b).

¿Cómo avanzar hacia prácticas pedagógicas de lectura literaria que releven la inclusión educativa? Desde la perspectiva teórica de este artículo, derivado de la tesis doctoral del autor, se propone la necesidad de reconocer las historias relacionales de los sujetos escolares que, con multiplicidad de orígenes socioeconómicos y culturales, tienen saberes, sentires, decires y haceres que operan como fondos de conocimiento e identidad.

Aceptando que, en general, la lectura es un proceso sociocultural que se hereda y construye a partir de mediaciones ideológicas y políticas (Chartier, 2005), y aceptando en particular que la lectura literaria escolar, en determinados contextos, puede favorecer la inclusión o la exclusión educativa, el presente artículo propone analizar, descriptivamente, disposiciones de inclusión y exclusión emergidas en experiencias de lectura literaria, con la finalidad de relevar algunas posibilidades didáctico-políticas de inclusión.

Aproximación conceptual: *Fondos de conocimiento e identidad*

Los fondos de conocimiento corresponden a un enfoque teórico-metodológico que permite capturar y describir la multiplicidad de acciones, roles y discursos de las familias en las comunidades y, a la vez, de las comunidades locales en transacciones de conocimiento con otras de carácter globalizado (Denton y

Borrego, 2021). En el caso específico de la educación, los fondos de conocimiento emergen como contradiscurso de las teorías del déficit, proponiendo reconocer las riquezas relacionales y culturales de los sujetos como catalizadores tanto de los diseños curriculares como de las concreciones didácticas, prestando, para tales fines, especial atención a sus haceres y saberes (Hogg y Volman, 2020).

La principal premisa teórica de los fondos de conocimiento es que todas las familias son poseedoras de recursos y discursos desarrollados en la historia relacional de las comunidades, y que la escuela, como institución, debiese reconocerlos y habilitarlos como legítimos para propiciar tres propósitos centrales: mejorar los rendimientos de los sujetos infrarrepresentados en los discursos hegemónicos, mejorar las relaciones entre escuelas y familias y, finalmente, modificar las prácticas pedagógicas a partir de los modos relacionales identificados (Subero, 2021; González-Patiño y Esteban-Guitart, 2021; Moll, 2019).

Este enfoque teórico-metodológico ha enriquecido su propuesta en la explícita consideración de los llamados fondos de identidad. Según Hogg y Volman (2020), los fondos de identidad surgen como superación de algunas limitaciones epistémicas autorreconocidas, a saber: la primacía dada a las familias como foco de atención desatendiendo la centralidad del estudiantado y de sus voces; las limitaciones metodológicas de un enfoque fuertemente etnográfico y débilmente biográfico-narrativo; la complejidad logística del diseño de visitas domiciliarias (mejorada con usos multimetodológicos que relevaron las entrevistas por sobre las observaciones situadas).

Desde la aceptación de que los fondos de identidad y los de conocimiento son mutuamente constitutivos, y que los saberes y haceres son recursos o herramientas fundamentales para definirse y representarse identitariamente (Esteban-Guitart, 2021), se asume que los fondos de conocimiento operan como fondos de identidad cuando se emplean para la definición, expresión y comprensión del sí mismo y de sus relaciones, ya sean geográficas, prácticas, simbólico-culturales, sociales y/o institucionales (Esteban-Guitart y Moll, 2014).

En el caso específico de este artículo, se asumirán como fondos de conocimiento e identidad los saberes, decires, sentires y haceres construidos por los sujetos en su relación con la lectura literaria, de manera particular aquellos que, excluidos del relato institucional escolar, pudieran operar como insumo epistémico de inclusión educativa tras el reconocimiento de su existencia y la consecuente integración pedagógica a través de habilitaciones participativas para expresarse, relacionarse y construirse socialmente desde la lectura literaria.

Inclusión educativa: hacia la legitimación de los fondos

En este trabajo se entenderá la inclusión educativa como un sistema posdisciplinar de saberes que releva la diversidad y la multiplicidad como dialógicamente constitutivas, del mismo modo, como una construcción que conflictúa experiencialmente la relación entre sujetos, naturalezas, políticas y mecanismos del conocer (Ocampo, 2017; Druker Ibáñez y Sánchez Lara, 2021). Así las cosas, la inclusión es un sistema de saberes que opera desde el reconocimiento de la diversidad como fenómeno consustancial; además, es un metadiscurso crítico y analítico que pretende develar y transformar las injusticias simbólicas cristalizadas como dominaciones, opresiones, invisibilizaciones experienciales e impedimentos de agencialidad (Young, 2011).

Desde esta mirada, la legitimación de los fondos de conocimiento e identidad es, en todo evento, un gesto por la inclusión educativa. En tal caso, y como documentan Llopart y Esteban-Guitart (2017), las acciones didácticas por la justicia socioeducativa como inclusión requieren, al menos: vinculación de todas las experiencias de enseñanza con las experiencias vitales del estudiantado, permanente creación de objetos que sitúen, en las salas de clases, la materialidad o las condiciones relacionales de las comunidades de sentido; didactización de las culturas vividas por el estudiantado como un acto de relevación de sus intereses, haceres, sentires y saberes.

Siguiendo la lógica de argumentación, puede afirmarse que reconocer y considerar con legitimidad los fondos de conocimiento e identidad construidos en la lectura literaria es intencionar la creación de culturas escolares inclusivas que pongan en primer plano las historias relacionales del estudiantado, además de orientar la elaboración de políticas que aseguren la inclusión biográfica como fuente de participación agencial. En este sentido, los fondos de conocimiento e identidad contribuyen a una inclusión educativa que pretenda, parafraseando a Booth y Ainscow (2011), aumentar la participación para reducir la exclusión, reestructurar los discursos curriculares desde la legitimación de la experiencia del estudiantado y reducir las barreras emergentes desde la consideración universal del saber.

Metodología

Enfoque y diseño

El trabajo se inserta en un enfoque cualitativo no experimental, en consecuencia, pretende relevar las experiencias de lectura literaria como fenómenos culturales, subjetivos y portadores de validez epistémica (Flick, 2015). Consistentemente, el texto adopta un diseño Biográfico Narrativo donde los discursos son considerados

objetos que cristalizan procesos de producción de realidad dentro de condiciones sociales de generación de sentido (Bolívar et al., 2001; Fairclough, 2008).

Sujetos participantes

Se analizaron las experiencias de lectura literaria escolar de 13 estudiantes provenientes de cuatro establecimientos ubicados en la Región Metropolitana de Santiago de Chile, todos científico-humanistas, mixtos y representativos de tres tipos de dependencias administrativas: particular subvencionada por el estado, pública y particular pagada. Los 13 participantes (seis mujeres y siete hombres de entre 15 y 17 años) se determinaron a partir de la explícita consideración de los siguientes criterios de inclusión¹: voluntariedad, pertinencia curricular (ser parte de los últimos cursos de escolaridad obligatoria), paridad de género y paridad de autorreconocimientos (cantidad semejante de participantes que declararan tener mayor y menor afinidad con la lectura literaria).

Técnicas de producción de información y corpus de análisis

La investigación se sustentó en dos técnicas de producción de información: escritura de incidentes críticos autobiográficos y entrevistas de trayectorias lectoras (Bolívar et al., 2001). En el primer caso, se procuró construir datos que permitieran distinguir, entre otras dimensiones: el contexto de la ocurrencia lectora, las personas implicadas, los detonantes de la experiencia y las acciones realizadas. Para tales efectos, se solicitó a los trece participantes escribir dos hechos significativos de su historia de relaciones con la lectura literaria escolar: uno que juzgaran favorable y otro desfavorable, especificando dónde y cómo ocurrió, con quiénes pasó, qué leyeron y qué acciones ejecutaron antes, durante y tras la lectura.

Tras la escritura de estos incidentes críticos, los trece estudiantes fueron entrevistados de manera individual a fin de profundizar en los episodios relatados, lo cual permitió ponerlos en diálogo con sus trayectorias lectoras, pues, en su carácter semiestructurado, las entrevistas atendieron a: la recuperación de las experiencias narradas y la relación entre ellas y otras de su biografía.

En suma, el artículo configura un corpus analítico de veintiséis incidentes críticos (13 favorables y 13 desfavorables), además de trece entrevistas de profundización biográfica sobre trayectorias lectoras.

¹ Todas estas directrices, además de la documentación legal (asentimientos y consentimientos) fueron aprobadas en mayo del 2021 por el Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, mediante el informe 198/2021 del ente acreditado por resolución N°011494.

Secuencia de análisis

Tanto los relatos autobiográficos de incidentes críticos como las entrevistas de trayectorias lectoras fueron examinados como contenidos cualitativos que, en contextos discursivos ideologizados, constituyen tramas críticas de verdad, interacción e identidad (Mayring, 2000; Fairclough, 2008). Por tales razones, se exploraron unidades de sentido (palabras y frases) que dieran cuenta, tanto de manera apriorística como emergente, de lugares, acciones, personas y catalizadores de lectura literaria, identificando tres niveles de fondos de conocimiento e identidad que operan, excluidos en la escolaridad, como fondos de lectura literaria, a saber: participaciones lectoras genéricas, participaciones específicas extraescolares y construcciones de verdades e identidades.

Para los fines analítico-descriptivos de este trabajo, se presentarán a continuación los resultados por cada nivel de los antes señalados, relatando información reportada en los incidentes críticos y en las entrevistas. Cuando se cite una voz muestral, se indicará con la letra E (estudiante) y con un número de identificación (entre 1 y 13) que permitirá diferenciar entre los casos del estudio.

Resultados y análisis

Participaciones genéricas

El análisis de los incidentes críticos sobre experiencias consideradas favorables demostró que, con representación homogénea entre hombres y mujeres, tipos de colegio y tipos de autorreconocimiento lector, las principales acciones realizadas a partir de lecturas literarias son, de manera preeminente: reflexionar y conversar. Lo relevante, sin embargo, es que reflexiones y conversaciones son eventos reportados como legítimos en espacios extra-áulicos, es decir, fuera de las sesiones de lectura literaria escolar. En efecto, dichas prácticas de sentido ocurren en los patios de las escuelas (durante los recreos) y en las casas (ambas participaciones con mediación de amigos y/o familiares).

E1, por ejemplo, indicó que la obra que leía (extra-aula) le permitió ver representada la realidad sociopolítica de su país, y que, pese a que sería un libro que medirían con nota, la conversación con sus amigas le permitió dar a conocer sus perspectivas sociales y formar lo que llamó “nuestras primeras opiniones políticas” (E1, comunicación personal, 4 de junio de 2021). E3 relató que, preparándose para una prueba, leía en casa una novela y conversaba con su madre los pormenores del relato; narración que le permitió la reflexión y la identificación porque, como ella dice: “me gustaría tener la facilidad de la protagonista para expresar emociones, para personificar los personajes y sus aventuras” (E3, comunicación personal, 18 de junio de 2021).

E6 logró reflexionar con más profundidad que otras veces cuando leyó en el metro (transporte público subterráneo) la obra *Rebeldes*, de Susan Eloise Hinton, sintiendo que lo que vivían los personajes es lo que ella vivía, en consecuencia, “aprendiendo de mí a través de ellos” (E6, comunicación personal, 13 de julio de 2021). E8, estando solo en su hogar, relata como relevante su lectura de *La Casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca, también en contexto de la prueba mensual, porque el libro le permitió reflexionar sobre sí mismo (a partir de las acciones de los personajes).

Es interesante constatar que, en el 100% de los casos de la muestra, conversaciones y reflexiones no ingresaron al espacio formal de las clases, pese a que, también en el 100%, hay eventos de lectura interrelacionales, reflexiones o identificaciones en procesos lecto-interpretativos que informan lo positivo de las experiencias. Esta ambivalencia es bien presentada por E2, quien relata que al leer durante una clase y ceñirse a las actividades de aprendizaje planteadas, logró un nivel analítico muy inferior al logrado en una lectura posterior (realizada cuando la lección había terminado), pues, la construcción primaria de sentido estuvo mediada por la necesidad de responder una guía que evaluaba el marco narratológico del texto, mientras que la segunda lectura, no mediada ni socializada, permitió al estudiante construir sentidos desde sus hipótesis lectoras y la imaginación del qué haría yo si fuese el personaje.

Lo recién expuesto introduce una dinámica central de la experiencia lectoliteraria escolar: el decir de lo que se experimenta. E2 experimentó una reflexión que no pudo ser expresada porque el énfasis didáctico estuvo en responder las preguntas contenidas en la guía. Otras textualizaciones permiten profundizar en este aspecto. E4, por ejemplo, al relatar su participación lectora cuando comenta con un grupo de amigos fuera del espacio escolar, dice que: “de vez en cuando también hablamos de otras cosas y nos ponemos a filosofar a veces de algunos temas extraños...” (E4, comunicación personal, 5 de junio de 2021).

Otro ejemplo lo introduce E1, quien señala que al releer un texto experimentó la posibilidad de empatizar con el dolor ajeno, comprender la realidad sociocultural del presente político de Chile y resignificar conversaciones sostenidas en contextos familiares con sus abuelos. Todos estos sentires, saberes, decires y haceres, sin embargo, no tuvieron espacio de expresión dentro de las dinámicas lectoras escolares, pese a que, como se ha dicho, devienen de lecturas mandatadas por la escuela... ¿Qué otras formas de participación están siendo excluidas en los diseños didácticos de lectura literaria escolar? En el siguiente apartado se explorarán otras maneras de relación con lo literario que ocurren fuera de las escuelas y que, en rigor, podrían ser parte del discurso oficial de enseñanza literaria escolar.

Participaciones extraescolares

En general, y retomando algunos casos mencionados, podría decirse que fuera del colegio (o, en su defecto, fuera de la clase de literatura y sin la calificación mediando la relación social) los haceres con lo literario se especifican en: conversaciones, expresión legítima de estados emocionales, identificaciones, imaginación y reflexión; procesos de creación, transformación y/o invención; y procesos deliberativos en cuanto a tiempos y obras.

E1, por ejemplo, mientras leía *Los días del Arcoíris*, del chileno Antonio Skármeta (en el contexto doméstico de la lectura domiciliaria) fue imaginando cómo serían sus personajes y plasmándolo en un dibujo. La misma E1, en el contexto de una suerte de club de lectura que frecuenta en internet, señala que lee y genera opiniones, además de recomendaciones y elaboraciones espontáneas de planes lectores. Así lo relata:

Se conectan todos a un zoom o a un *Discord* para leer en conjunto, y después comentar lo que han leído y cosas así... nunca hablamos de las materias, normalmente hablamos sobre cómo recibimos el texto, lo que sentimos, qué significan ciertas cosas... nos recomendamos y compartimos lecturas... no sé, como un mini plan lector que leemos juntas. (E1, comunicación personal, 4 de junio de 2021)

La dinámica de club de lectura, que luego será revisada en otro caso, es tan familiar a las experiencias extraescolares como lo es ilustrar lo que se lee. E2, quien dice ser un mal lector literario, pero, pese a ello, disfrutar acciones literarias, relata que tiene por costumbre escuchar canciones como si fuesen poemas musicalizados; mientras eso pasa, va creando melodías e ilustraciones que, en su argumentación, son capaces de contener el mundo emocional que no suele expresar dentro de la sala de clases:

A veces leo las letras como si fueran poemas, no sé... las rimas como que te atrapan...por ejemplo con *Wish you were here*, de Pink Floyd, es como una poesía de cuando extrañas a alguien y la verdad es que me... en ese momento yo estaba con hartos problemas de depresión y extrañando a mi mamá. (E2, comunicación personal, 6 de junio de 2021)

Se decía que las dinámicas del club de lectura no eran exclusivas del primer caso. E5, quien es parte de un grupo armado desde la escuela, sin apoyo institucional y solo con voluntad política y didáctica del profesorado, relata que en este espacio constituido por *WhatsApp* se leen y escriben textos literarios que son escogidos por los participantes; se debate sobre los textos y se critica las obras que surgen como ejercicios de creación. Al contar su experiencia, expone las marcadas diferencias entre este espacio y las dinámicas frecuentes de clase:

veo las diferencias por ejemplo que la profesora... no dicta, o sea no dicta en el sentido de la clase, al ritmo de la clase, no dice ya, ahora vamos a hacer esto,

ahora vamos a hacer esto otro, sino que la profe en el club de lectura propone algo y lo deja sobre la mesa y como que desaparece, está como en la parte de atrás, como que nos da el espacio a nosotros para organizarnos, hablar sobre lo que lo que nos pasa. (E5, comunicación personal, 5 de julio de 2021)

Las experiencias extraescolares, como se ha visto, están marcadas por la realización de acciones de creación e interacción donde el decir legítimo no está mediado por instancias universales de construcción de sentido. Esto, hasta aquí, ha ocurrido con independencia de los tipos de colegio, de los sexos y de los tipos de reconocimiento. De hecho, E7, quien es reconocido y autorreconocido como un mal lector, dice que cuando lee por su cuenta lo hace fuera del colegio y con un propósito claro: mejorar su creación (compone canciones que luego musicaliza, interpreta y difunde en redes sociales). Tampoco es novedoso, para el circuito de participaciones extraescolares, hablar de acciones *online* dentro de interacciones en redes sociales. Así lo demuestra E10, quien dice compartir con un grupo de amigos el gusto por la lectura y escritura en grupos de internet; espacio donde se dialoga, crea, critica, difunde y comparte la lectura y la escritura literaria.

Como se advierte hasta aquí, las participaciones extraescolares poseen un sustrato de haceres, saberes, sentires y decires no expresados ni incluidos en la participación escolar... ¿Influirá esto en la construcción de verdades e identidades en torno al fenómeno lector? En el último apartado de resultados se explorará, precisamente, la relación entre el fenómeno de exclusión experiencial y las verdades e identidades construidas.

Identidades y verdades

Al preguntarles sobre cómo se identifican como lectores, en la mayoría de los casos de la muestra la respuesta es categórica: “depende, es muy relativo”. En efecto, a partir de las entrevistas se evidencia que el estudiantado tiende, en general, a relativizar su identidad lectora; también se puede establecer que esa relativización deviene, en parte, de una suerte de doble forma de lectura literaria: la que ocurre en el colegio (más bien en la clase de lengua y literatura) y la que ocurre por fuera de la institucionalidad educativa. E1 señala:

me pasa que siento que la yo lectora escolar se preocupa mucho de las notas que va a tener, entonces no disfruta tanto lo que lee, porque lo ve siempre desde una perspectiva que la van a evaluar, entonces tiene que fijarse en los más mínimos detalles. En cambio, la yo lectora fuera del ámbito escolar, puede darse las libertades de percibir como quiere el libro, no de buscarle una mirada tan académica. (E1, comunicación personal, 4 de junio de 2021)

La construcción de un doble yo que lee está informado, además, por las construcciones de verdad que el estudiantado ha establecido, en general, en

los dos dominios donde ocurren sus experiencias lectoras: el escolar y el extraescolar. En el escolar se asume como verdad que no es posible disfrutar ni emocionarse, porque han aprendido que, al hacerlo, dejan de prestar atención a los detalles que son útiles retener para las evaluaciones calificadas.

Para E2, por ejemplo, existen dos maneras de leer: una que llama lo que pasa y otra que denomina lo que pasará. En el primer caso, se esfuerza por retener de la lectura los detalles que sabe le preguntarán en algún ejercicio calificado, mientras que en la lectura de lo que pasará (que ocurre fundamentalmente fuera de la escuela), intenta involucrarse emocionalmente e imaginar qué pasará o qué haría él si fuese el protagonista de la historia.

En estas dinámicas relacionales, E2 construyó como verdad que un buen lector está siempre leyendo y comprendiendo lo que lee, que por eso él no es tan buen lector, porque no siempre lee y porque, muchas veces, no comprende los mensajes (al menos no lo suficiente como para que le vaya mejor en las calificaciones). La identidad de lector literario asociado a la comprensión de lectura, cuyo indicador explícito en el campo escolar son las calificaciones, vuelve a aparecer en el caso de E3, quien ha construido como verdad que un buen lector literario es aquel que comprende cabalmente los textos. En su historia de relaciones construyó la identidad de una estudiante que, en general, le cuesta entender los significados; por eso dice que no es buena lectora literaria, aunque hay acciones (ciertas relaciones conversacionales con su madre fuera de la escuela) que le encanta realizar en torno a los libros.

Un matiz en esta construcción de verdad lo introduce E4, quien comparte que un buen lector literario es aquel se comprende los textos, pero también alguien que es capaz de ir más allá, porque, como ella dice: “detrás de un libro no solo está todo lo que dice, también está todo lo que pudo haber pasado el autor, porque el autor, aunque no lo quiera, siempre se va a basar un poco en sí mismo para escribir” (E4, comunicación personal, 5 de junio de 2021). Es enfática en decir que sabe perfectamente que hay que leer de cierto modo en la escuela, sin “ir más allá”, porque lo que ella llama ir más allá (desplazar los límites del contenido de las obras para acudir a sus contextos de producción y recepción) es un ejercicio de relación social que es mejor realizar con los amigos, fuera de clase, incluso fuera del colegio. Afirma: “todos tenemos esa idea de que al final el colegio simplemente es memorizar lo que te dicen que tienes que memorizar” (E4, comunicación personal, 5 de junio de 2021).

Hasta este punto, se advierte que emerge una suerte de identidad dual y antinómica que genera una doble línea de verdades (escolares y extraescolares) dentro de relaciones sociales que, contextualmente, generan legitimidad tanto de la identidad como de las construcciones de verdad. En efecto, E5, E7, E8

y E11 permiten distinguir disposiciones disímiles según los dominios literarios que confluyen en espacios relacionales distintos: las clases y las casas, siendo en los espacios escolares donde se asume como verdad la necesidad de suprimir las emociones y las dinámicas creativas. Por su parte, las textualidades de E6, E12, E13 y E9 entregan evidencia de que en los haceres y decires que ocurren fuera de la escuela es válido conversar con libertad, decidir cuándo y cuánto leer y, quizá lo más relevante, anular la posibilidad de interrogatorios con respuestas universalmente consideradas correctas.

Al igual que en la exploración anterior, es dable suponer que estas construcciones identitarias se generan recursivamente con la aceptación de verdades. Para E5, por ejemplo, la catalogación de buen lector está asociada a la cantidad de obras y dominios temáticos conocidos; para E6, implica tener comprensión de lectura y razonamiento crítico; para E7, ser buen lector supone ser alguien que lee cosas de su interés; para E9, leer significa desarrollarse éticamente a sí mismo y, finalmente, para E10, ser buen lector se traduce a ser alguien que “se inspira de algunos libros que ha leído, lo aplica, adapta y crea algo nuevo” (E10, comunicación personal, 10 de julio de 2021). Lo interesante de lo recién señalado es que estas verdades son ubicables, con independencia de las variables muestrales, dentro de las diferencias establecidas entre la lectura escolar (controlada, centrada en contenidos, supresora de disposiciones emocionales, creativas y plurisignificativas) y la lectura extraescolar (deliberada, representativa, creativa y emocional).

Discusión de resultados

Los principales resultados demuestran que, con representación homogénea entre hombres y mujeres, tipos de colegio y tipos de reconocimiento lector, las acciones centrales realizadas a partir de lecturas literarias son, de manera preeminente: reflexionar y conversar. En cuanto a las conversaciones, que se cristalizan en este trabajo mediante construcciones colectivas de significados, modelación de conductas y generación de intereses lectores (ya sea en contextos filiales y/o familiares), la evidencia proveniente de otros estudios sugiere que integrar dinámicas interpretativas dialógicas dentro de acciones de aprendizaje lecto-literario favorece la inclusión y el enriquecimiento intercultural; la ampliación y complejización de la percepción moral; la interacción afectiva, las respuestas creativas y los deseos de seguir leyendo (Dalla-Bona, 2017; Johansen, 2017; Calvo, 2019; Collin, 2021).

En cuanto a las reflexiones derivadas de lecturas literarias, que adquieren materialidad en este artículo a partir de procesos de identificación, construcción de opiniones políticas, juicios críticos sobre la historia del país, realización

de hipótesis de lectura y extrapolación de conductas y discursos de personajes a conductas y discursos de lectores, otros hallazgos científicos demuestran que, como en estos casos, las obras pueden generar la necesidad de reflexionar, aprender sobre sí mismos y los otros, e incluso identificarse con lo leído, cuando existe mediación, apertura emocional y cercanía lingüística; o que la lectura literaria opera, cuando ocurre sin la presión escolar, como un descubrimiento de sí en espacios íntimos de introspección, un identificarse con los héroes para autoconocerse a través de disposiciones creativas e imaginativas, y un modificarse para establecer nuevas relaciones con la alteridad (Troncoso y Navarro, 2019; Schrijvers et al., 2016; Petit 2008).

Sin embargo, tal como sugieren múltiples evidencias, los quehaceres y dichos más asociados a lo creativo, reflexivo, crítico, transformador e interactivo no son parte de la agenda hegemónica de esta didáctica específica (Levine et al., 2021; Reynolds et al., 2021; McGinley et al., 2021; Lindell, 2020; Höglund, 2022; Jusslin y Höglund, 2021). Por lo tanto, y dado que reflexiones y conversaciones desprendidas de lecturas literarias fueron reportadas en espacios extra-áulicos, tiene sentido afirmar que estas experiencias, marcadas por la realización de acciones de creación e interacción, no son frecuentes ni están legitimadas en la formalidad del discurso escolarizado de lectura literaria, pese a que varios estudios enfatizan en la relevancia de la reflexión escritural autobiográfica, de las pedagogías centradas en los sujetos y en la reconfiguración metodológica del campo lector, de sus itinerarios e imaginarios (Toro Toro, 2019; Martos Núñez, 2021).

En tal caso, los fondos de conocimiento e identidad explorados en este trabajo, es decir, aquellas dinámicas de conversación, expresión de estados emocionales, identificaciones entre obras y lectores, imaginación de supuestos de acción, procesos de creación, transformación de registros/objetos estéticos, deliberaciones; dobles y antinómicas disposiciones identitarias, nociones del buen lector asociados a rendimientos escolares, niveles de comprensión lectora y cantidades de obras leídas, son maneras de relación con lo literario que, construidas y legitimadas fuera del contexto escolar, deberían convertirse en insumos pedagógicos a fin de reconocer la diversidad constitutiva, habilitar participaciones complejas y, en definitiva, propiciar mecanismos de inclusión educativa.

En relación con lo anterior, la evidencia demuestra que integrar fondos de conocimiento e identidad en los diseños e implementaciones pedagógicas favorece la identificación de acciones que informan las formas de expresar y construir el conocimiento en campos tan diversos como la alfabetización religiosa, el léxico multilingüe, las ciencias básicas, la ingeniería química y la formación inicial docente (Cun, 2021; Chen et al., 2022; Svihla et al., 2022; Charteris et al., 2018).

En lo que respecta al objeto de estudio, es decir, al campo de la lectura literaria, algunos casos demuestran que, de hecho, es posible cuestionar las prácticas literarias escolares cuando se consideran los antecedentes relacionales y biográficos, siempre socioculturales, del estudiantado. Marlatt (2018), por ejemplo, ofrece evidencia de cómo para trabajar la novela *The Outsiders* (1967), y después de reconocer la cercanía de su estudiantado con el juego *Minecraft*, les invitó a identificar pasajes relevantes de la novela para convertirlos en acciones dentro del juego mencionado; por su parte, Opatz y Nelson (2022) demuestran que es posible establecer secuencias de lectura atractivas y relevantes para los lectores cuando, como condición inicial, se exploran los intereses, acciones y sentimientos del estudiantado para construir, en conjunto, planes de lectura. Ambos casos son relevantes si se considera, como contexto, que la mayoría de los comportamientos creativos realizados fuera de las instituciones formales de educación son validados en entornos familiares y filiales, aunque escasamente consistentes con los llevados a cabo en los márgenes de la educación formal (Zielinska, 2020) y que, además, los nuevos perfiles lectores requieren innovaciones transmedia que favorezcan el análisis comparado entre lo canónico y lo emergente (Ballester Roca y Méndez Cabrera, 2021).

En cuanto al potencial reconocimiento de estos fondos como acción por la inclusión, la evidencia demuestra que después de aceptar que una comprensión errónea de las diversidades tiende a manifestarse en desigualdades educativas, y que mientras el profesorado comprenda más profundamente dichas diversidades para mejorar sus recursos y actividades pedagógicas (Gilde y Volman, 2021), se puede pensar en la inclusión evaluando no solo las condiciones de los sujetos como causa única, sino también sus condiciones en marcos estructurales donde se debe tensionar la escolarización como reproductora de su propia estaticidad (Rajan, 2020); punto de partida para problematizar, por ejemplo, la planificación didáctica, la mediación lectora, las múltiples creencias sobre qué significa leer y, finalmente, la evaluación en clave política e inclusiva (Munita, 2017; Maina y Papalini, 2021; Nieminen, 2022; Tai et al., 2021).

Conclusiones

Dado que el principal propósito del artículo era analizar, descriptivamente, entramados de inclusión y exclusión emergidos en experiencias de lectura literaria, es posible concluir, a partir de los resultados obtenidos en esta muestra, que los acontecimientos extraescolares son, en general, excluidos del relato didáctico de la escuela, constituyéndose en acciones, discursos, emociones y conocimientos no legítimos (esto con independencia de los sexos y tipos de colegio explorados en este trabajo). Desde esa perspectiva, y asumiendo dichos conocimientos como fondos de conocimiento e identidad, es posible proyectar

que para propiciar experiencias favorables de aprendizaje literario escolar es preciso incluir las historias relacionales del estudiantado, lo cual podría permitir, considerando el caso específico de este trabajo, afirmar la necesidad de legitimar en los diseños didácticos acciones tales como: dialogar con otros para construirse a sí mismos, significar desde la experiencia emocional, realizar creaciones y transformaciones estéticas, producir creaciones literarias (cuentos, poemas, canciones), reflexionar sobre la propia experiencia, identificarse en las acciones de las ficciones y deliberar qué, cuándo, dónde y cómo leer.

Asumiendo las limitaciones de este trabajo para establecer campos de acción generalizables, se proyectan investigaciones situadas en diversas realidades de aprendizaje lector, siempre teniendo como consideración la relevancia epistémica de la biografía como fuente legítima de fondos de conocimiento e identidad que, para los fines de la inclusión educativa, se tornan una herramienta metodológica y políticamente imprescindible. Lo anterior es particularmente relevante en la región latinoamericana, dado el escenario histórico de jerarquizaciones culturales y desplazamientos epistémicos que, en estricto rigor, propician y actualizan matrices coloniales de poder y exclusiones de discursos locales (la evidencia demuestra que buena parte de las acciones y discursos literarios escolares tienden a transformarse en prácticas descontextualizadas, supuestamente universales y generadoras, en múltiples dimensiones, de exclusiones educativas).

Finalmente, y dado que la inclusión es un complejo cuerpo de saberes que excede la visión patologizante y deficitaria de lo educativo, se proyecta profundizar en acciones, roles y discursos con los que diversos lectores (profesorado en ejercicio, en formación y estudiantes de variados niveles de escolaridad) construyen su particular forma de saber y hacer literatura en las escuelas, a fin de propiciar y regular nuevos espacios de participación consensual que derriben las barreras impuestas por el aprendizaje excluyente de lo universal.

Referencias

- Ballester Roca, J., y Méndez Cabrera, J. (2021). Los clásicos como resistencia: la lectura literaria en el marco de una educación lectora transmedia. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 34, 195-220. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.195>
- Bassey, M. O. (2016). Culturally Responsive Teaching: Implications for Educational Justice. *Education Sciences*, 6(4), 1-6. <https://doi.org/10.3390/educsci6040035>
- Ben Shahr, T. H. (2017). Educational justice and big data. *Theory and Research in Education*, 15(3), 306-320. <https://doi.org/10.1177/1477878517737155>
- Bolívar, A., Domingo Segovia, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y métodos*. La muralla Ediciones.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón y M. Sandoval, trads.). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/index-for-inclusion-guia-para-la-educacion-inclusiva>
- Calvo, V. (2019). Reading diary in the process of reception of immigrant families. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 18(1), 41-51. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1789
- Charteris, J., Thomas, E. y Masters, Y. (2018). Funds of Identity in Education: Acknowledging the Life Experiences of First Year Tertiary Students. *The Teacher Educator*, 53(1), 6-20. <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1367057>
- Chartier, R. (2005). *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. Universidad Iberoamericana.
- Chen, Y., Kang, S. James, J., Chi, E., Gomez, J., Han, S., Datye, A. y Svihla, V. (2022). Leveraging Students' Funds of Knowledge in Chemical Engineering Design Challenges Supports Persistence Intentions. *Journal of Chemical Education*, 99(1), 83-91. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00479>
- Collin, R. (2021). Literary study as an education in moral perception and imagination. *Ethics and Education*, 16(4), 478-491. <https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1965301>
- Cun, A. (2021). Funds of Knowledge: Early Learning in Burmese Families. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 711-723. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-020-01105-w>
- Dalla-Bona, E. M. (2017). *Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário*. *Nuances: estudos sobre Educação*, 28(1), 112-126. <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.4128>
- Denton, M. y Borrego, M. (2021). Funds of knowledge in STEM education: A scoping review. *Studies in Engineering Education*, 1(2), 71-92. <https://doi.org/10.21061/see.19>
- Druker Ibáñez, S., y Sánchez Lara, R. (2021). Educación: desafíos indisciplinares y subversivos en contextos diversos. *ReHuSo*, 6(3), 149-156. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/3850>
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014). Funds of identity: A new concept based on funds of knowledge approach. *Culture and Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: A critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture and Activity*, 28(2), 169-179. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Revista Discurso y Sociedad*, 2(1), 170-185. <https://acortar.link/hP4EB3>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gabrielsen, I. L, Blikstad-Balas, M. y Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1-32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gilde, J. y Volman, M. (2021). Finding and using students' funds of knowledge and identity in superdiverse primary schools: a collaborative action research Project. *Cambridge Journal of Education*, 51(6), 673-692. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1906845>

- González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2021). Fondos de conocimiento para la justicia social. Alianzas familia-escuela para la transformación educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 5-10. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2021_10_1_introduccion
- Hogg, L. y Volman, M. (2020). A synthesis of Funds of Identity Research: Purposes, Tools, Pedagogical Approaches, and Outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), 862-895. <https://doi.org/10.3102/0034654320964205>
- Höglund, H. (2022). The Heartbeat of Poetry: Student Videomaking in Response to Poetry. *Written Communication*, 39(2), 276-302. <https://doi.org/10.1177/07410883211070862>
- Johansen, M. B. (2017). 'The way I understood it, it wasn't meant to be understood' – when 6th grade reads Franz Kafka. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 579-598. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247912>
- Jusslin, S. y Höglund, H. (2021). Entanglements of dance/poetry: Creative dance in students' poetry reading and writing. *Research in Dance Education*, 22(3), 250-268. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1789088>
- Learned, J. E., Morgan, M. J. y Lui, A. M. (2019). "Everyone's Voices Are to Be Heard": A Comparison of Struggling and Proficient Readers' Perspectives in One Urban High School. *Education and Urban Society*, 51(2), 195-221. <https://doi.org/10.1177/0013124517715065>
- Levine, S., Trepper, K., Chung, R. H. y Coelho, R. (2021). How Feeling Supports Students' Interpretive Discussions About Literature. *Journal of Literacy Research*, 53(4), 491-515. <https://doi.org/10.1177/1086296X211052249>
- Llopart, M. y Esteban-Guitart, M. (2017). Strategies and resources for contextualizing the curriculum based on the funds of knowledge approach: a literature review. *The Australian Educational Research*, 44, 255-274. <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0237-8>
- Lindell, I. (2020). Embracing the Risk of Teaching Literature. *Educational Theory*, 70(1), 43-55. <https://doi.org/10.1111/edth.12405>
- Maina, M., y Papalini, V. (2021). Lectura(s): hacia una revisión del concepto. *Álabe, Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, (23), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2021.23.5>
- Marlatt, R. (2018). Get in the Game: Promoting Justice Through a Digitized Literature Study. *Multicultural Perspectives*, 20(4), 222-228. <https://doi.org/10.1080/15210960.2018.1467769>
- Martin, C. (2020). Educational Justice and the Value of Knowledge. *Journal of Philosophy of Education*, 54(1), 164-182. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12370>
- Martos Núñez, E. (2021). Alterliteraturas (Los 100 ojos de la Educación literaria en la era poscovid). *Álabe, Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, (24), 1-21. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.11>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- McGinley, W., Kamberelis, G. y White, J. W. (2021). Exploring selves and worlds through affective and imaginative engagements with literatura. *Educational Philosophy and Theory*, 53(4), 350-362. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1785285>

- Merry, M. S. (2020). Do Inclusion Policies Deliver Educational Justice for Children with Autism? An Ethical Analysis. *Journal of School Choice*, 14(1), 9-25. <https://doi.org/10.1080/15582159.2019.1644126>
- Moll, L. C. (2019). Elaborating Funds of Knowledge: Community-Oriented Practices in International Contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Munita, F. (2017). El sujeto lector didáctico: lectores que enseñan y profesores que leen. *Álabe, Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, (17),1-19. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Nieminen, J. H. (2022). Assessment for Inclusion: rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>
- Ocampo, A. (2017). Pensar heterotópicamente la Educación Inclusiva. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 15-21. <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/11.pdf>
- Ocampo, A. y López-Andrada, C. (2020). Acontecimientos de Lectura: experiencia política y compromiso ético. *Álabe, Revista De Investigación Sobre Lectura Y Escritura*, (21), 1-21. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.21.9>
- Opatz, M. O. y Nelson, E. T. (2022). Building Bridges: Curating Text Sets to Connect to Learners' Lives. *The Reading Teacher*, 75(4), 521– 525. <https://doi.org/10.1002/trtr.2058>
- Petit, M. (2008). El derecho a la metáfora. *Signo y Seña*, (19), 131-143. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5764>
- Rajan, V. (2020). The Ontological Crisis of Schooling: Situating Migrant Childhoods and Educational Exclusion. *Contemporary Education Dialogue*, 18(1), 162-170. <https://doi.org/10.1177/0973184920948364>
- Reynolds, T., Rush, L. S., Lampi, J. P. y Holschuh, J. P. (2021). Moving Beyond Interpretive Monism: A Disciplinary Heuristic to Bridge Literary Theory and Literacy Theory. *Harvard Educational Review*, 91(3), 382-401. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-91.3.382>
- Sánchez Lara, R. y Druker Ibáñez, S. (2021). Educación Literaria: reconocimiento complejo y participación legítima del lector literario como actos de justicia educativa. *Álabe. Revista de Investigación Sobre Lectura Y Escritura*, (23), 1-18. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.8>
- Sánchez Lara, R. (2022a). Prácticas de lectura literaria escolar: revisión crítica de su agenda y desafíos en clave de justicia social. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (16), 143-158. <https://www.redalyc.org/journal/5717/571770819009/html>
- Sánchez Lara, R. (2022b). Inclusión y justicia simbólica en experiencias lectoliterarias escolares. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 15, 1–20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.ijse>
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O. y Rijlaarsdam, G. (2016). The impact of literature education on students' perceptions of self and others. Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1-37. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.04.01>
- Scholes, L. (2020). Recognition of boys as readers through a social justice lens. *British Journal of Sociology of Education*, 41(7), 975-991. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1802227>

- Subero, D. (2021). Desarrollando fondos de conocimiento: prácticas educativas socialmente justas en el contexto español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 13-25. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.001>
- Svihla, V., Chen, Y. y Kang, S. (2022). A funds of knowledge approach to developing engineering students' design problem framing skills. *Journal of Engineering Education*, 111(2), 308-337. <https://doi.org/10.1002/jee.20445>
- Tai, J., Ajjawi, R. y Umarova, A. (2021). How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literatura. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011441>
- Toro Toro, L. M. (2019). Narrativas autobiográficas, una estrategia pedagógica para transformar el ser desde la escritura. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 91-112. <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a6>
- Troncoso Araos, X. y Navarro, Carvallo, M. (2019). Experiencias de lectura literaria en educación básica: papelucho de Marcela Paz, un estudio de caso. *Folios*, (50), 97-110. <https://doi.org/10.17227/folios.50-10223>
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Ediciones Morata.
- Zielinska, A. (2020). Mapping adolescents everyday creativty. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 7(1), 208-229. <https://doi.org/10.2478/ctra-2020-0012>

El conflicto escolar: una perspectiva desde la teoría de las emociones de Martha Nussbaum*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a10>

Andrés Roberto Cardona

Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, Medellín, Colombia
andresr.cardona@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-8318-8744>

RESUMEN

El presente artículo se trazó como objetivo el reconocer las características del conflicto escolar en una institución educativa de la ciudad de Medellín, a partir de la teoría de las emociones propuesta por la autora norteamericana. Para esto, se parte de un reconocimiento de aspectos centrales de la teoría del conflicto y el conflicto escolar para luego abordar la postura de Martha Nussbaum. Es así como se suscriben algunos de los conceptos centrales de su obra, los cuales se estimaron como relevantes en relación al conflicto que se presenta en la institución educativa, es decir: las creencias de sus integrantes, la empatía, las normas sociales y la emoción de la ira. La metodología cualitativa con enfoque etnográfico implementada permitió la sistematización y codificación de descripciones brindadas por la población escolar, posibilitó conocer la problemática abordada y brindar recomendaciones finales a la institución educativa frente al tratamiento del conflicto.

Palabras clave: conflicto; conflicto escolar; creencias; empatía; normas sociales; ira; habilidades socio-cognitivas; convivencia educativa.

* Cómo citar: Cardona, A. R. (2023). El conflicto escolar: una perspectiva desde la teoría de las emociones de Martha Nussbaum. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 202-230. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a10>
Recibido: 16 de mayo de 2023.
Aprobado: 31 de mayo de 2023.

School Conflict: a Perspective from Martha Nussbaum's Theory of Emotions

ABSTRACT

The objective of this article was to recognize the characteristics of the school conflict in an educational institution in the city of Medellín, based on the theory of emotions proposed by the North American author. For this, it starts from a recognition of central aspects of conflict theory and school conflict to then address the position of Martha Nussbaum. This is how some of the central concepts of his work are subscribed, which were estimated as relevant in relation to the conflict that occurs in the educational institution, that is to say: the beliefs of its members, empathy, social norms and the emotion of anger. The qualitative methodology with an ethnographic approach implemented allowed the systematization and coding of descriptions provided by the school population, made it possible to know the problem addressed and provide final recommendations to the educational institution regarding the treatment of the conflict.

Keywords: conflict; school conflict; beliefs; empathy; social norms; wrath; socio-cognitive skills; educational coexistence.

O conflito escolar: uma perspectiva a partir da teoria das emoções de Martha Nussbaum

RESUMO

O objetivo deste artigo foi reconhecer as características do conflito escolar em uma instituição educacional da cidade de Medellín, com base na teoria das emoções proposta pelo autor norte-americano. Para isso, parte de um reconhecimento de aspectos centrais da teoria do conflito e do conflito escolar para, em seguida, abordar a posição de Martha Nussbaum. É assim que se subscrevem alguns dos conceitos centrais da sua obra, que se estimaram relevantes em relação ao conflito que ocorre na instituição de ensino, a saber: as crenças dos seus membros, a empatia, as normas sociais e a emoção dos raiva. A metodologia qualitativa de abordagem etnográfica implementada permitiu a sistematização e codificação das descrições fornecidas pela população escolar, possibilitou conhecer o problema abordado e fornece recomendações finais à instituição de ensino quanto ao tratamento do conflito.

Palavras-chave: conflito; conflito escolar; crenças; empatia; normas sociais; raiva; competências sociocognitivas; convivência educativa.

Para regular un conflicto siempre se parte del mismo punto, comprenderlo.

John Paul Lederach (1985, p.138)

Introducción

Este artículo es el resultado de una investigación doctoral que tiene como interés primordial reconocer el papel que juegan las emociones en la generación de conflictos al interior de una institución educativa. El anterior postulado toma relevancia al apreciar el conflicto escolar como una situación que se presenta de forma recurrente y, al no brindársele un adecuado tratamiento, es común que derive en agresiones físicas y verbales entre estudiantes e incluso entre docentes y estudiantes. Este escenario dista del objetivo planteado en este estudio de entender el conflicto como motor de las relaciones sociales, producto de la interacción en un espacio académico. Es decir, pretendo abordar el conflicto como posibilidad de mejoramiento de unas condiciones iniciales que afectaban a alguna de las partes implicadas, por otras pactadas que beneficien a todos.

La Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez es el contexto en el cual se observaron diversas circunstancias, que fueron constatadas luego por técnicas de indagación. Dichas técnicas evidenciaron la necesidad de asumir el conflicto desde su perspectiva positiva, como una oportunidad de transformar, a través de acuerdos, posibles injusticias o anormalidades que hayan podido afectar a alguno de los integrantes de la institución. Por tanto, el conflicto no debe esconderse o verse como un obstáculo, todo lo contrario.

Al tener en cuenta lo anterior, se aprecia que en muchos de estos conflictos las emociones tienen un papel determinante, lo que conllevó a asumir como referente principal la filosofía de Martha Nussbaum, pues dentro de su teoría de las emociones provee de elementos relevantes para entender esta incidencia, en especial su preponderancia al momento de elegir comportamientos, de todo tipo, incluso violentos. Además del fundamento que presenta su teoría de la tradición filosófica racionalista. Según lo anterior, se eligieron unas categorías investigativas extraídas de la obra de Nussbaum, a saber: el conflicto, las creencias (el círculo de interés), la empatía, las normas sociales y la ira. Dichas categorías fueron corroboradas en cuanto a su pertinencia por los hallazgos descubiertos luego de la recopilación de la información suministrada por la población objeto de análisis y los instrumentos utilizados.

Así, además de estas categorías, se describirán aspectos propios de la teoría del conflicto y el conflicto escolar. Se pretende aportar a la consolidación de la postura positiva del conflicto, frente a la postura convencional que se instaura

en su carácter negativo. Lo anterior, puesto que se observa en la población objeto de análisis que todavía existe la concepción del conflicto como algo que debe evitarse, que debe resolverse a toda costa y con lo cual no se puede convivir. Concepciones que se alejan de su naturaleza capaz de potencializar las relaciones sociales, donde se suscribe este artículo.

Igualmente, se construye una definición del conflicto que permite su comprensión en contextos específicos, como es el caso de la institución educativa. Asimismo, el reconocimiento del conflicto como un proceso (causa, desarrollo y desenlace), permitirá describir tratamientos más adecuados, pues no se seguirá identificando este solo por su desenlace, el cual se hace evidente, sino desde sus causas. Lo anterior, para identificar posibilidades de resolución o desescalamiento como lo es el tener en cuenta la visión empática del otro, de sus emociones, de las motivaciones que permitieron se desarrollara el conflicto y, en último caso, sus consecuencias.

En cuanto a la metodología implementada se encontró que el enfoque más adecuado es el cualitativo, con una perspectiva etnográfica, pues se trata de indagar por las referencias que poseen los integrantes de la institución sobre la incidencia de las emociones en el conflicto. También por la posibilidad que el investigador se encuentre inmerso en el campo de análisis. Para finalizar, se expondrán algunos de los hallazgos fruto de la investigación y se presentarán unas conclusiones que se espera contribuyan a la reflexión sobre la convivencia escolar, en especial al abordaje del conflicto desde su connotación positiva en este tipo de entornos.

1. Una metodología cualitativa de carácter aplicado

1.1 Contexto investigativo

La Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez es una institución de carácter oficial ubicada en la ciudad de Medellín, específicamente en la comuna 8. La mayoría de sus estudiantes pertenecen a estratos socioeconómicos bajos 1 y 2, lo que significa que se encuentran en niveles poblacionales que carecen de condiciones de vivienda y alimentación necesarias para el desarrollo de sus potencialidades. También se observa, como resultado de estas carencias, en muchos casos, un limitado acompañamiento familiar en los procesos formativos de los estudiantes. Se selecciona, por lo tanto, una población de análisis compuesta por estudiantes, docentes y directivos docentes, quienes proporcionaron información sobre los conflictos presentes en la institución. Después de un estudio inicial que comienza con la tesis de maestría del propio autor (2017) titulada *Las representaciones sociales del conflicto: una mirada desde la escuela*,

se descubre que en gran parte de los conflictos en este contexto existe una incidencia de las emociones, lo que destaca la relevancia de este nuevo estudio.

Otro aspecto importante es que gran parte de la población estudiantil no es originaria del barrio, ya que muchos de ellos son migrantes provenientes de Venezuela, del Chocó o del Urabá antioqueño. Por lo tanto, se presentan constantemente deserciones e inasistencias que dificultan la instauración de procesos académicos y de convivencia. En otras palabras, el establecimiento de normativas, que según Nussbaum es tan importante para el manejo de los conflictos, requiere un proceso que necesita tiempo para consolidarse como un hábito, tiempo que en muchos casos no se dispone debido a las condiciones sociales de los estudiantes.

1.2 Desarrollo metodológico

Se presenta una investigación situada de carácter aplicado con una metodología cualitativa para el análisis de la información, con el objetivo de reconocer y abordar el conflicto presente en una institución educativa. Como Coffey, A., y Atkinson, P. expresan en su texto *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación* (2003): “Nuestro conocimiento es el resultado, creemos, de transacciones con el mundo social, modeladas por nuestros métodos de investigación y de transacciones con los datos que producimos, a su vez modelamos por nuestras ideas y procesos analíticos” (p. 19).

Se llevó a cabo un proceso analítico que parte de las descripciones proporcionadas por los integrantes de la institución educativa sobre el conflicto escolar. Al partir de la información indagada de manera específica, se aplicó un proceso inductivo para obtener un reconocimiento de los conflictos presentes. El método cualitativo de manejo de la información, según Arboleda (2018), permitió “descubrir teorías que expliquen los datos” (p.12). Además, se adoptó una perspectiva etnográfica para alcanzar un conocimiento detallado de las circunstancias que llevaron a la aparición del problema de investigación, que en este caso es la incidencia de las emociones en los conflictos entre los integrantes de la institución educativa.

Se realizó la descripción e interpretación de los datos suministrados con el fin de evidenciar hallazgos que faciliten el mejoramiento de las relaciones y sirvan como fundamento para la construcción de conocimientos específicos. Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988) indican que el objeto de la etnografía educativa “se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas” (p.14).

De acuerdo con lo anterior, se elaboró una codificación de los conceptos y aspectos fundamentales de los autores de referencia, que se añadieron a una rejilla de análisis para posibilitar la agrupación y clasificación de los datos. Esta rejilla de referentes también permitió desarrollar un esquema de avance conceptual que se utilizó para la construcción del marco conceptual y el estado del arte. Siguiendo a Coffey, A., y Atkinson, P. (2003), la codificación “vincula todos los fragmentos de los datos a una idea o concepto particular” (p.32).

1.2.1 Técnicas de indagación

La primera técnica aplicada fue el análisis de los registros de conflictos presentados. A saber, cuando un conflicto surge, es común que en la institución educativa se realice un registro de la situación, donde se aprecia quiénes fueron los participantes, una clasificación de la falta o situación de convivencia y unos posibles acuerdos que se instauran. Fue así como se construyó un análisis de estos registros documentales (actas elaboradas por docentes y cuadernos de coordinadores). Los resultados pueden apreciarse en la siguiente tabla:

Tabla 1. Instrumento de categorización de análisis de registros de convivencia del 2016 al 2021

Descripción del conflicto	Cantidad de registros después de análisis	Protagonistas del conflicto
Causado por condición especial física, afectiva o familiar.	17 registros.	Entre estudiantes y entre docentes y estudiantes.
Generados por norma social imperante (búsqueda de aceptación entre sus compañeros).	9 registros.	Entre estudiantes.
Agresión verbal o física por venganza o defensa de la integridad.	48 registros.	Entre estudiantes y entre docentes y estudiantes.
Falso conflicto por malos entendidos o equivocaciones de interpretación de la realidad o falsas creencias.	9 registros.	Entre estudiantes y entre docentes y estudiantes.
Conflictos por afectación al orden, irrespeto a las normas, no cumplir con las actividades y burlas contra la autoridad)	22 registros.	Entre docentes y estudiantes.
Registros descartados	1068 registros.	Entre estudiantes y entre docentes y estudiantes.
Muestra seleccionada	123 registros	
Muestra total analizada	1191 registros.	

Nota: La tabla anterior muestra los resultados generales de la primera técnica. Cabe anotar que los registros descartados no se tuvieron en cuenta por no contar con evidencia concreta y clara de la incidencia de las emociones en estos, o por no proporcionar la información necesaria para la clasificación realizada.

Fuente: elaboración propia.

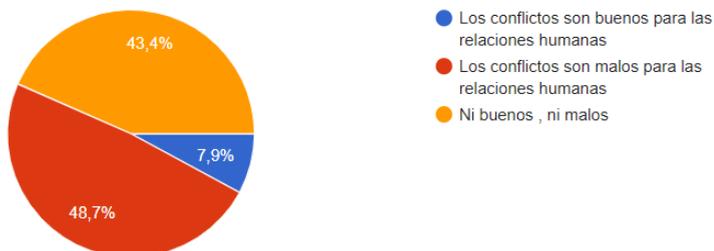
La entrevista semiestructurada fue aplicada como segunda técnica de indagación a docentes y directivos que participaron en las situaciones conflictivas analizadas en los registros de convivencia. En ella se recogió información a través de 37 preguntas, todas ellas en correspondencia con la incidencia de las emociones en relación al conflicto. Las preguntas fueron el resultado de un reconocimiento de los conceptos que sirvieron de sustento para el desarrollo de la misma, así como de los primeros hallazgos alcanzados por la presente investigación, también de las observaciones fruto de la experiencia del investigador inmerso en el contexto.

La tercera y última técnica de indagación fue el cuestionario, elegido por su practicidad para la aplicación a una muestra mayor, así como por la posibilidad de realizar instrumentos de análisis de información de fácil acceso. De esta forma, el cuestionario se aplicó a 153 estudiantes de los grados décimo y undécimo, que según los registros son los grados donde con más frecuencia se presentan conflictos que derivan en agresiones físicas y verbales. Algunos de los resultados pueden verse en las figuras 1, 2 y 3¹:

Figura 1. Pregunta n.º 1 de cuestionario a estudiantes

1. ¿Desde su perspectiva los conflictos pueden ser buenos o malos para las relaciones sociales?

152 respuestas



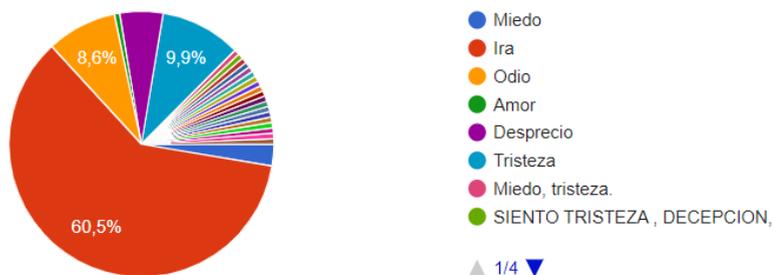
Fuente: elaboración propia.

¹ Estas figuras son producto del instrumento utilizado para el cuestionario, el cual fue creado a partir de formularios de Google.

Figura 2. Pregunta n.º 14 de cuestionario a estudiantes

¿Cuál de las siguientes emociones siente usted cuando tiene un conflicto con un compañero o docente?

152 respuestas

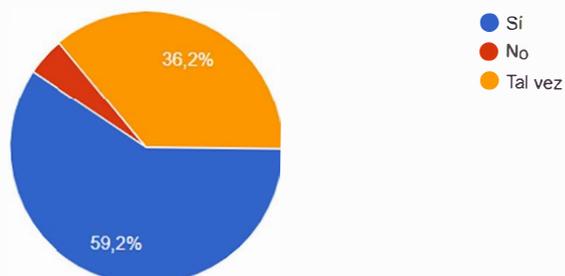


Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Pregunta n.º 21 de cuestionario a estudiantes

¿Considera que las reacciones que tiene frente a un conflicto pueden variar si se dan en contextos diferentes como en la casa o el colegio?

152 respuestas



Fuente: elaboración propia.

2. Marco teórico y conceptual

2.1 El conflicto y el conflicto escolar

Si bien se propone como referente principal la teoría de las emociones propuesta por Martha Nussbaum (2008; 2012; 2014; 2018), es relevante reconocer algunos postulados de diferentes autores que aportan a la teoría del conflicto y el

conflicto escolar, pues estos contribuyen a entender los hallazgos alcanzados y a fundamentar las recomendaciones realizadas a la institución educativa. Para iniciar esta presentación del conflicto, se hace menester su definición, la cual es construida a partir del análisis de los referentes rastreados y de las relaciones que se han podido establecer entre las diferentes situaciones estudiadas en el contexto. Así, en la presente investigación se entenderá el conflicto como desacuerdo producto de la interacción entre dos o más partes, que generalmente está propiciado por creencias que no se comparten o por concepciones antagónicas sobre la realidad.

Se incorporó la noción de desacuerdo en la definición de conflicto por reconocer que esta recoge el objetivo que se pretende promover en el presente escrito, a saber, el conflicto como posibilidad de mejoramiento de unas condiciones iniciales que no favorecen a una de las partes enfrentadas, por la instauración de acuerdos que permitan mejores condiciones para los implicados en situaciones conflictivas. Al reconocer el carácter positivo del conflicto, este se muestra como posibilidad de expresión de necesidades y deseos que pueden tener un origen particular o colectivo y el fortalecimiento de lazos entre individuos.

La definición anterior pretende no caer en descripciones como la realizada por Jares (2001a), quien propone otro término central distinto al desacuerdo en su definición, cuando sostiene que: “el conflicto es en esencia un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos” (p.2). El término utilizado por Jares, “incompatibilidad”, supone, desde el punto de vista que se defiende, una condición primaria ineludible, pues si se piensa que los individuos en conflicto son incompatibles, se estará desechando cualquier estrategia de vínculo empático o de consideración de las circunstancias del otro.

No obstante, existen otros referentes que continúan en la descripción del conflicto desde la incompatibilidad de intereses, como es el caso en Colombia del Decreto 1620 de 2013, el cual reglamenta la *Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*, en donde se enuncia que el conflicto responde a “situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses” (Decreto 1620, 2013, art. 39).

Otro referente indagado es la propuesta de Silvia Lapponi, quien, en su artículo *Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de la paz y la convivencia* (2013), propone que el conflicto “es un proceso, es decir, es construido por las partes en disputa y tiene un surgimiento, un desarrollo y un desenlace, y va trazando un “canal”, crea una pauta de interacción” (p. 93). Esta concepción del conflicto como un proceso adquiere importancia en su tratamiento,

pues es común que solo se entienda por conflicto las manifestaciones o desenlace, olvidando que existen unas causas, así como un desarrollo del mismo.

Según esta autora, las etapas del conflicto deben ser abordadas por los mediadores, ya sean estudiantes, docentes o directivos; porque cuando olvidamos momentos como el correspondiente a las causas del conflicto no se está atacando las circunstancias particulares que dieron pie a la situación, por tanto, será común que esta vuelva a aparecer aun cuando se hayan realizado acuerdos y al olvidar el desarrollo del mismo se estarán obviando posibles acciones que permitieron su escalamiento. Por otra parte, cuando se habla de tipos de conflicto podríamos decir que estos son tan variados como posibilidades de desacuerdo puedan presentarse en un entorno determinado; sin embargo, puede evidenciarse en el artículo de Mejía, Granda y Londoño (1998) algunos de los tipos existentes, tal como se aprecia en el siguiente fragmento:

El conflicto puede ser tan variado como variadas son las formas de relación social y la representación que se hace de ellas: entorno a la existencia de recursos, a la diversidad de valores, a las luchas por el poder; el conflicto podrá ser económico, cultural, ideológico, político, familiar, intragrupo, extra grupo o intergrupo. (pp. 113-114)

Ahora bien, el conflicto es comprendido como una situación recurrente a la que estamos abocados todos los individuos que compartimos un espacio, se presenta siempre que se realiza una interacción constante, tal como es el caso de las instituciones educativas. En este sentido, Díaz (1999) sostiene que “El conflicto es connatural a los seres humanos, que vivimos en un mundo de relaciones diverso y contradictorio. El conflicto es el resultado de la diversidad que caracteriza a nuestros pensamientos, actitudes, creencias, percepciones, sistemas y estructuras sociales” (p.30). En otras palabras, el conflicto es concomitante a la existencia humana.

Por la misma línea, encontramos la reflexión de Acland (1993), quienes indican: “El conflicto es una realidad de la vida. Ya existía cuando nos pintábamos de azul y vivíamos en cavernas, y seguirá estando con nosotros hasta que nuestro planeta finalmente se desintegre en el vacío celeste” (p.6). Esta referencia muestra la inevitabilidad del conflicto, también nos remite a su consideración como un comportamiento al que nos vemos abocados desde los inicios de nuestra sociedad y que perdurará en el tiempo.

También existen perspectivas que asumen el conflicto desde una connotación negativa, en la que se busca afanosamente esconderlo o evitarlo. Así lo expresa Jares (1999) cuando sostiene: “predomina la concepción tradicional de conflicto derivada de la ideología tecnocrática-conservadora que lo asocia como

algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como algo que es necesario corregir y sobre todo evitar” (p. 107).

Esta visión negativa del conflicto puede constituirse en un obstáculo para su abordaje, por la tendencia a ocultarlo o evitar su tratamiento, permitiendo, en muchos casos, que este escale a niveles superiores. Es por ello que se apuesta por una concepción del conflicto como posibilidad de mejora de las relaciones sociales pues, siguiendo a Cardona y Montoya (2018), el conflicto bajo esta perspectiva permite la gestación y consolidación de una cultura de la paz. Tal como se aprecia en el siguiente fragmento:

El correcto tratamiento de éste inicia en el reconocimiento de sus elementos, lo cual daría lugar a una solución efectiva de las situaciones conflictivas. De esta forma, cuando se hace mención de las causas, lo que se quiere referir es al motivo primigenio, por el cual nace la incompatibilidad de posturas, en donde sea posible esclarecer las acciones que dieron origen a dicho conflicto y así poder tipificarlo. (p. 25)

Por otra parte, en relación con la estructura del conflicto se acoge, en esta investigación, la propuesta de Jares (2001b), quien argumenta que este consta de cuatro elementos, los cuales pueden identificarse en todos los conflictos que se presentan y se encuentran en permanente interacción: El primero de estos elementos son las causas que lo provocan, el cual hace referencia al origen del conflicto.

El segundo elemento en la estructura del conflicto son los protagonistas, los cuales sustentan el problema de investigación propuesto, pues son estos los que presentan emociones que inciden en sus comportamientos. Las creencias son las que permiten establecer un círculo de interés alrededor de los integrantes del conflicto y promover unas normas sociales que determinan cómo deberían comportarse ante un estímulo. Ahora, en cuanto al proceso o forma como afrontan los participantes del conflicto (tercer elemento), se plantea en esta investigación abordar la capacidad de la empatía, de la cual se hablará más adelante como una posibilidad de entender a los otros en sus circunstancias particulares, incluso cuando estos sean posibles agresores.

Por último, en esta estructura del conflicto, el cuarto elemento alude al contexto donde se produce, aspecto relevante cuando vemos un contexto como el de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, en el cual se presentan dificultades socioeconómicas que afectan la formación de los estudiantes.

El hecho de que se defienda la inevitabilidad del conflicto, según su carácter concomitante al ser humano y como un resultado de las interacciones entre los integrantes de la institución educativa, no implica necesariamente que se deba convivir con la violencia, pues son circunstancias diferentes. Por tanto, las

acciones no deben enfocarse en la prevención del conflicto, sino en la prevención de malas prácticas en su tratamiento que podrán derivar en violencia. En este sentido, el conflicto se muestra como posibilidad de participación social, que permite la adquisición de una identidad política al impulsar la formación de una visión propia a partir de las perspectivas que provienen de otros y que pueden acogerse mediante acuerdos. Para ilustrar este punto se recurre a Galván (2020), el cual se encuentra en consonancia con la postura anterior al afirmar que

Los estudiantes dan cuenta de una comprensión crítica de sus realidades y de sus problemáticas, resignifican sus interacciones a partir de ellas, y por medio de sus palabras, su lenguaje, dotan de sentido el conflicto y las habilidades para la vida, ya no desde una visión impuesta, sino desde sus voces y construcciones. (p. 106)

En definitiva, las situaciones conflictivas que se presentan en el contexto escolar son posibilidades de formación y se deben concebir como principios del cambio hacia una comunidad educativa que acoja de mejor forma las necesidades y particularidades de sus integrantes.

En relación con la perspectiva de Martha Nussbaum frente al conflicto, encontramos que este brinda la posibilidad de identificar elementos clave de las emociones, pues se estima como el resultado de un comportamiento que no es aceptado por el otro. De forma general, Nussbaum (2014) sostiene que el conflicto es inevitable cuando se encuentran visiones diversas sobre ideales, tal como se aprecia en la siguiente referencia:

Dado que las sociedades que estamos teniendo en cuenta aquí protegen una pluralidad de derechos para todos los ciudadanos, pues consideran que cada persona es intrínsecamente valiosa y merecedora de interés, será inevitable que, en ocasiones, se encuentren con casos en los que esos valores plurales entran en conflicto o contradicción mutua. (Nussbaum, 2014, p. 321)

Se alude a la sociedad liberal, defendida por la autora, en la cual se parte de una concepción igualitaria de todos los individuos. En este sentido, cuando se presentan dichas contradicciones, deberá tenerse en cuenta la relación entre las emociones, las creencias y el comportamiento, puesto que cuando se produce una emoción, según Nussbaum, esta estará acompañada de una creencia, la cual, como veremos más adelante, no necesariamente corresponderá con la realidad, pero sí impactará el comportamiento venidero.

Además, Nussbaum (2008) expone la posibilidad de que cuando un individuo reconoce poseer estas emociones y acepta la relación de estas con las pautas de su comportamiento, asume una postura diferente en la prevención de futuros actos violentos producto de un mal tratamiento de los conflictos, al reconocer que la interpretación de su realidad depende de las emociones que experimente.

Si bien es cierto que Nussbaum no ofrece posibilidades de una metodología para brindar un tratamiento adecuado a los conflictos interpersonales, en su libro *La ira y el perdón: Resentimiento, generosidad, justicia* (2018) acota: “Obsérvese en particular que la ley nos permite preocuparnos por las injusticias cometidas contra amigos y familiares sin que una emoción iracunda y los proyectos de retribución consuman nuestras vidas” (p. 21). En consecuencia, la ley se muestra como la posibilidad de cualquier individuo para hacer valer sus derechos por encima de las injusticias que puede experimentar, de tal forma que no será necesario entablar disputas con otros, al comprender que estas pueden desencadenar actos violentos mediados con reacciones iracundas.

Entonces, para Nussbaum (2018), las leyes o normas permiten un abordaje del conflicto que propende a la resolución de injusticias que puedan presentarse, entendiendo que estas se ajustan a modelos sociales generales. No obstante, esto no debería reñir con la idea transformadora del conflicto en la que se suscribe el presente artículo, pues este se presenta en muchos niveles, incluso en aquellas situaciones donde no se ha cometido una acción sancionable por la ley, como es el caso de la expresión asertiva de las necesidades o ideales diversos que se posean frente a otros que estén en oposición. Sin embargo, debe aclararse que la pretensión de la autora no es aportar a la teoría del conflicto, pero sí recurre a este para argumentar su teoría sobre las emociones; por ejemplo, en las situaciones descritas de conflicto que se presentan por celos o desilusiones amorosas. Nussbaum (2018) expresa:

Los celos suelen estar relacionados con el miedo a una pérdida específica (por lo regular, aunque no siempre, una pérdida de atención personal o amor) y, por consiguiente, con la protección de los bienes y las relaciones más preciados para el yo. (p. 93)

De acuerdo a lo anterior, se pone en manifiesto la interpretación de la realidad que hace el individuo, donde sus emociones, creencias, círculo de interés y normas sociales se sopesan. Así, cuando se estima una posible afectación que proviene de una persona que apreciamos, esta será más sentida que si procediera de un desconocido. En otras palabras, las ofensas son asumidas por los individuos de acuerdo a su procedencia, pues si esta persona es cercana, se podrá incurrir en acciones iracundas. Así lo estima Nussbaum (2018): “Las relaciones íntimas son arriesgadas debido a la exposición y a la falta de control que van relacionadas. Recibir una ofensa seria es una posibilidad constante, y la ira, por consiguiente, es una tentación constante y profundamente humana” (p. 202).

En concordancia con lo anterior, también la autora nos remite a conflictos que se originan por discriminación racial, aspecto relevante al identificar que en la Institución Joaquín Vallejo Arbeláez se tiene una gran cantidad de estudiantes que hacen parte de minorías étnicas. Al respecto, expone Nussbaum (2018):

La discriminación por raza o por género suele imaginarse como un daño que efectivamente trata de un ultraje, por lo que se tiende a pensar que es posible rectificarla al disminuir la posición de quien cometió el daño. Sin embargo, esta idea es un falso señuelo. Lo que se busca, como ya se dijo, es el respeto igualitario de la dignidad humana. Como declaramos, el problema de la discriminación es que niega la igualdad, así como los muchos daños que ocasiona en el bienestar y en las oportunidades. (p. 58)

En suma, en este estudio el conflicto se entiende desde su perspectiva positiva y al tener en cuenta sus características particulares (proceso, estructura, inevitabilidad), se abre la posibilidad para su abordaje y derivar pautas o posibilidades para tratamiento. Una consecuencia de esta mirada es la adquisición de habilidades para la interacción social

2.2 Las creencias y el círculo de interés

Al igual que las emociones, las creencias permiten la valoración de la realidad, de tal forma que nuestro comportamiento se elige en consideración de estas, sin que exista una condición prioritaria, es decir que pueden manifestarse en el individuo de forma simultánea o en ocasiones una antes que la otra. De tal forma, la valoración que realiza el individuo de su entorno permite el reconocimiento de una posible afectación o, por el contrario, un beneficio, lo que podría derivar en una reacción emotiva. Tal como lo expresa Aristóteles, citado por Nussbaum (2012): “Porque las pasiones son, ciertamente, las causantes de que los hombres se hagan volubles y cambien en lo relativo a sus juicios, en cuanto que de ellas se siguen pesar y placer” (Aristóteles, 1984, citado por Nussbaum, 2012). En este caso, Aristóteles no realiza una diferenciación entre las pasiones y las emociones, pero se puede entender que todos los seres humanos estamos realizando una estimación constante de nuestro entorno, donde las creencias y las emociones determinan nuestro actuar.

Así, Nussbaum (2008) considera que, aunque las creencias no son parte constitutiva de la emoción, sí existe una correspondencia directa, también que las creencias son condición necesaria para experimentar una emoción, tanto así que no puede haber una creencia sin emoción o una emoción sin creencia. Lo anterior permite reconocer que cuando se poseen emociones como el miedo o la ira, siempre se amparará dicha emoción en una creencia; con el fin de aclarar esta relación, la autora norteamericana categoriza dos tipos de emoción: las emociones de situación y las emociones de fondo.

El primer tipo de emoción descrito por Nussbaum (2008), las emociones de situación, son las que se presentan de manera directa frente a un suceso y que necesariamente tendrán una relación con las segundas, las emociones de fondo, que son aquellas amparadas en creencias construidas en el pasado y

que de alguna forma marcaron al individuo por haber generado un daño o un beneficio importante para su integridad o bienestar.

De acuerdo a esto, las creencias y las emociones se presentan como condiciones prioritarias en los comportamientos que puedan generarse a partir de la valoración del entorno, en muchos casos generando acciones que puedan recaer en conflictos o en manifestaciones violentas. Lo que puede apreciarse en respuestas de docentes y estudiantes que aducen a reacciones que fueron causadas por valoraciones de posibles daños a su integridad. Dichos juicios estarán en concordancia con las necesidades particulares y con la búsqueda de la conservación del individuo. Tal como lo sostiene Nussbaum (2008): “En definitiva, la mayor parte del tiempo las emociones nos vinculan a elementos que consideramos importantes para nuestro bienestar, pero que no controlamos plenamente. La emoción registra esa sensación de vulnerabilidad y de control imperfecto” (p. 66).

Los parámetros de lo relevante para el individuo conforman lo que Nussbaum (2014) concibe como “círculo de interés”, el cual es esta zona de vulnerabilidad o posible beneficio, que se deriva de esa franja de afectación emocional; es el conjunto de personas, cosas o circunstancias que para él son valiosas, dignas de atracción o de rechazo. La puesta en práctica de esta valoración estará en consonancia con lo que se considera para Nussbaum (2014) el ideal de eudaimonía (aspiración que conduce a la felicidad o el bienestar del individuo), el cual es descrito así:

El eudemonismo no es egoísmo: podemos entender que otras personas tienen un valor intrínseco. Pero las que suscitan hondas emociones en nosotros son aquellas con las que estamos conectados, por así decirlo, a través de nuestra imaginación de lo que es una vida valiosa, y que forman lo que [...] llamaré nuestro “círculo de interés” o de preocupación. (p.25)

Al contextualizar este concepto en la institución educativa en cuestión, se observa que cuando se presentan conflictos y se indaga por las causas de estos, se alude a estímulos basados en creencias sobre posibles consecuencias, ya sean positivas o negativas para los participantes. Incluso, las creencias no necesitarán ser reales; bastará con estar instauradas en el individuo a través de sus emociones de fondo. Entonces, se expone otra de las cualidades de las creencias: el hecho de que no necesitan estar en correspondencia con la realidad, es decir, cuando las creencias se instauran en el individuo, ya sea por sucesos pasados o por supuestos erróneos, estas tendrán la misma fuerza valorativa. Nussbaum (2008) expresa: “El hecho de experimentar una emoción depende de cuáles sean las creencias de una persona, no de si las mismas son verdaderas o falsas” (p. 69).

Por último, en relación con las creencias, es importante recalcar que Nussbaum (2018) reitera que debe tenerse cuidado de no caer en el narcisismo, que se deriva de pensar que todo lo que acontece tiene una relación directa con el yo, pues una sociedad liberal como ella la concibe debe permitir generar entre sus individuos la instauración de ideales de reciprocidad y justicia, tal como se debe acudir a la normativa o ley para enfrentar los agravios, como se expresó anteriormente. Esta condición narcisista se aprecia de forma reiterativa entre los estudiantes, pues existe la creencia generalizada de que cuando una persona mira detenidamente a otra o cuando alguien se ríe y por casualidad mira, es porque se estaba burlando. Es decir, existe la creencia de que el mundo gira a su alrededor, lo cual puede constatarse en las diferentes técnicas de indagación.

Así lo muestra la respuesta dada por un directivo, el cual ante la pregunta: ¿de qué manera cree usted que las creencias influyen en la gestación de conflictos en la Institución Educativa? Responde: "Tiene que ver en todo, pero hacia lo negativo, entonces los chicos suponen que él dijo, que aquel hizo, que si te miran están hablando de ti, que lo hizo por hacerte quedar en ridículo, que si te mira es porque te quiere agredir entonces las creencias influyen y son un alto porcentaje de los conflictos que ocurren en la institución." (H. R. entrevista # D1, 2023).²

En síntesis, las creencias tienen una relación directa con las emociones y no siempre están en correspondencia con la realidad; son generadas por costumbres arraigadas en el entorno y estimadas de acuerdo con el círculo de interés de cada individuo. Incluso, dichas creencias pueden haber sido causadas por situaciones que tuvieron un impacto en la infancia (emociones de fondo). Se pretende entonces el reconocimiento de situaciones que afectan la sana convivencia o de afectaciones a la integridad física o mental, también posibles injusticias cometidas que originan emociones como la ira, causante de muchos conflictos que derivan en situaciones violentas.

2.3 La empatía

Según Nussbaum (2014), se presenta como una de las capacidades que debe desarrollar un individuo dentro de su búsqueda de la eudaimonía; permite reconocer en el otro unas circunstancias particulares que quizás lo motivaron a realizar acciones que pudieron afectar la integridad o que están en contravía con ideales o necesidades propias, lo que podría contribuir a un desescalamiento de los conflictos. Para brindar claridad sobre la empatía, encontramos la definición de Nussbaum (2014), quien escribe: "Podemos definir la empatía (empathy) como

² Fragmento de entrevista semiestructurada # 1, realizada a directivo docente #1. No ha sido publicada.

la capacidad de imaginar la situación del otro, tomando con ello la perspectiva de ese otro" (p. 179).

A modo de recapitulación, cuando un individuo es partícipe de un conflicto, habrá valorado dichas circunstancias desde una posible afectación o beneficio, es decir, a la luz de sus creencias y emociones. La intensidad de dicha afectación estará también sopesada en el rango de su círculo de interés. Por tanto, si el individuo está condicionado por emociones como la ira o el miedo, tendrá una motivación adicional para escalar el conflicto hasta las agresiones. Así, la empatía se considera como una posibilidad de contrarrestar reacciones violentas apoyadas en la emoción de la ira, lo que da lugar a ese carácter potencializador del conflicto, pues este ya no se verá como un proceso que necesariamente deba conducir a la agresión, por el contrario, podrá concluir en un entendimiento entre las partes y en unas condiciones futuras más justas para todos los implicados.

Entonces, se debería trascender del tratamiento del conflicto basado en la sanción o el correctivo pedagógico, como se hace actualmente y sin importar si se está en el papel de un mediador, como es el caso de los docentes y directivos de la institución, así como algunos estudiantes o en el caso de ser un participante directo de un conflicto, se espera que se tenga una valoración de la empatía como estrategia para abordarlo. Porque la empatía posibilita la generación de espacios imaginarios, donde se puede experimentar las emociones y creencias del otro, entendiendo que este que veíamos solo como un agresor, también es dueño de unas valoraciones de su realidad y que igualmente posee unas creencias y acontecimientos que han generado en él emociones de fondo, las cuales afectan las emociones de situación específicas, desencadenando comportamientos que dieron origen al conflicto. Este acto imaginario de la empatía es descrito por Nussbaum (2008):

Parece que lo que se requiere es un tipo de «atención doble» en la que uno imagina lo que sería estar en el lugar del que sufre y, de forma simultánea, conserva a salvo su conciencia de que no está en su lugar. Esta suerte de atención doble es lo que suele denominarse habitualmente «empatía». (p.368)

El ejercicio empático se concibe como imaginación, en el que los individuos se pueden experimentar en las circunstancias del otro. Según el fragmento anterior, para la autora siempre se mantiene la conciencia de la individualidad; esta translocación de roles solo se realiza de forma ficticia; de ahí que sus posibilidades sean limitadas. Aún con las dificultades para que los participantes del conflicto generen actos imaginativos empáticos entre ellos, la empatía sí tiene la posibilidad de reducir la ira y avanzar hacia respuestas más equilibradas y, por ende, a reacciones menos violentas. De igual forma, permite que los acuerdos que puedan generarse como resultado de la mediación con un enfoque empático

hagan más probable la no repetición de las ofensas, sin que se deba recurrir a sanciones que se fundamenten en ideas de venganza y de resentimiento entre los participantes de la situación conflictiva. Nussbaum (2008) expresa:

La empatía guía la ira en la dirección de un enfoque equilibrado en el daño y la corrección del mismo, en vez de en el ultraje personal y su vínculo con la venganza. ... El entendimiento empático guía ya el pensamiento en dirección del bien social general. (p. 96)

Lejos de lo propuesto en este estudio sobre el poder dinamizador de las relaciones sociales a partir del conflicto, cuando se fundamenta la atención de este en la imposición de sanciones, se está promoviendo un entorno donde impere la venganza, pues las acciones están encaminadas hacia la humillación del infractor y no al cambio de las condiciones que originaron el conflicto en primera instancia. Consecuencia de esto, se tiene la pérdida de toda posibilidad de respeto mutuo entre los implicados, en palabras de Nussbaum (2018)

El aparato de humillación, confesión, contrición y finalmente perdón, por el contrario, suele obstruir la reconciliación al generar humillación en vez de respeto mutuo, además de que frecuentemente funciona como una máscara para el castigo, con lo que se descarga un resentimiento oculto (o, continuamente, no tan oculto). (p. 368)

Nussbaum (2018) propone que, luego de experimentar la emoción de la ira, los individuos deberían optar por recurrir al camino de transición, tal como denomina la voluntad de los individuos a modificar las circunstancias que permitieron que se efectuara la afectación. Esto contribuiría a la no gestación de nuevas acciones violentas que pudieran presentarse. En cambio, se espera lo contrario cuando se opta por el camino de la venganza, que busca el perjuicio del infractor, de tal forma que experimente un sufrimiento mayor o igual al infringido y así brindar al agredido una satisfacción errónea producto del rencor. Así lo muestra en la siguiente referencia textual: "Argumento que la ira no sólo incluye, conceptualmente, la idea de un perjuicio cometido contra alguien o algo de importancia, sino también la idea de que sería bueno que el perpetrador sufriera de alguna manera, consecuencias negativas" (p. 22).

De igual manera, si se deja de lado la emoción de la ira y se aboga por la instauración de la empatía, se contribuye a la generación del entendimiento mutuo, ya que se considerarán las circunstancias particulares del otro, restringiendo las posibles consecuencias actitudinales que derivan de esta emoción. Nussbaum (2018) sostiene que la empatía

nos hace pensar con detenimiento en la venganza y en lo que puede -o no- lograr. Pensar en cómo la otra persona es aplastada por las represalias nos hace preguntarnos si eso realmente genera algún bien, y así podemos también empezar a ver el error de este tipo conocido de pensamiento mágico. (p. 96)

Desde esta perspectiva, la autora expone la venganza como un contraataque que solo da la ilusión de restablecimiento de la falta, pues en realidad las circunstancias no se han modificado. Se muestra como posibilidad de recuperar la hombría, el estatus alcanzado, pero no presenta oportunidades de mejoramiento (p. 54).

Sin embargo, la empatía no puede concebirse como la única posibilidad de abordar el conflicto, pues en muchos casos puede atribuirse a ella graves problemas en su escalamiento, especialmente al exponerse las condiciones particulares de los implicados. También debe reconocerse que su validación es compleja, puesto que hay una imposibilidad de realizar instrumentos de medida para diagnosticar o evidenciar la adquisición de esta capacidad en el corto plazo. Es así como Nussbaum (2018) precisa que no se debe sobredimensionar el papel de la empatía, pues esta también es “limitada, falible y valorativamente neutra” (p. 371).

2.4 Las normas sociales

Son producto de las emociones que experimentan los individuos en determinados espacios y ante determinadas situaciones; son normativas que tienen un carácter colectivo. Dichas emociones desencadenan comportamientos que se enmarcan en modelos preconcebidos de forma individual y social. Así, se esperaría que un individuo actuara de tal forma ante un estímulo, según los modelos que se tengan en ese grupo social. Según Nussbaum (2008), estas normas brindan parámetros de cómo deben ser los individuos y, por tanto, qué tipo de estímulos deberían causar enfrentamientos violentos y cuáles no, así como cuáles deberían propiciar un diálogo constructivo. Incluso, podrían estipular qué emociones y comportamientos posteriores se espera de los hombres y cuáles de las mujeres en un entorno determinado. Así lo expone Nussbaum (2008): “Determinan en gran medida los juicios sobre las categorías emocionales, tanto para la sociedad en su conjunto como para los actores sociales particulares” (p. 190).

Ante esta situación, debe entenderse que las normas sociales posibilitan, así como las creencias, un contenido cognitivo de las emociones. Por esto, se adoptan conductas que son entendibles frente a las agresiones que se experimentan. Por tanto, se presentan conflictos que se derivan de comentarios que buscan generar enfrentamientos e incluso de las creencias que se derivan de situaciones cotidianas, en acciones tan simples como las miradas o las risas, de las cuales ya se ha hecho mención como conducta de interacción en la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez.

Es así como en la institución educativa, ante algunos estímulos, se presentan emociones que son reconocidas como plausibles según el contexto, pues se

han considerado como aceptadas y acogidas por los individuos que lo comparten. De acuerdo a lo anterior, dependiendo del rol en que se encuentre, es decir, si se es docente, directivo o estudiante, existen unas normas sociales distintas que impactan en el comportamiento. Tal como es el caso de conflictos presentados en la institución que han escalado a manifestaciones violentas, donde se hace evidente que se actúa según lo que se considera apropiado en el contexto. Esto se demuestra, por ejemplo, en la norma social imperante, según la cual un estudiante que sea retado a una pelea, deberá responder con la misma agresividad y no podrá hacer caso omiso del reto, de lo contrario será visto por sus compañeros como débil y será objeto de hostilidades futuras; o un docente al verse agredido por un estudiante reaccionará en búsqueda de reafirmar su poder frente a la clase.

Sin embargo, este carácter comportamental de las normas sociales también podría originar cambios positivos en los individuos, al lograr la instauración de directrices que los inciten a realizar acciones para abordar el conflicto con un adecuado tratamiento. Se podrá incluso llevar a considerar emociones como la ira asociadas a debilidad o falta de madurez, lo que permitirá acoger parámetros de racionalidad y dignidad en las dinámicas de relación que se presenten, tal como lo sustenta Nussbaum (2018): “Si la ira se considera infantil y débil, no significa que desaparecerá, pero las personas que aspiren a la dignidad y la racionalidad harán caso omiso de su llamado” (p. 82).

Por otra parte, así como las normas sociales son impactadas por las creencias de los individuos que comparten un grupo social, también estas pueden modificar las creencias concebidas. Por tanto, las emociones que se experimentan también podrían ser ajustadas a las normas sociales que se promuevan en pro de la convivencia y del buen tratamiento del conflicto. Nussbaum (2008) argumenta al respecto:

las normas sociales que guardan relación con la vida emocional varían. Si las emociones son valoraciones evaluadoras, podemos esperar que los puntos de vista culturales sobre lo valioso afecten a éstas muy directamente. Así, una cultura que aprecie extremadamente el honor y que atribuya un valor muy negativo a las ofensas a la honra contará con muchas ocasiones para encolerizarse, sin embargo, una cultura centrada en la igualdad, tal como la utku, no promoverá tales ocasiones. (p. 185)

Entonces, a modo de hipótesis, un contexto como el de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez verá como relevante ajustar las normas sociales imperantes, con miras a fortalecer las relaciones entre sus integrantes. Sus procesos académicos y disciplinarios se verán permeados por individuos que acojan como normas implícitas la seguridad, la cortesía, el juego limpio y la reciprocidad.

2.5 La ira

Al tener en cuenta que se pretende reconocer la incidencia de las emociones en la generación de conflictos en una institución educativa, la ira necesariamente debe ser abordada en el presente estudio, porque en el análisis de las situaciones de convivencia (primera técnica de indagación)³ se aprecia como la emoción imperante en los conflictos registrados, como puede apreciarse en la tabla 1, sobre todo en aquellos que han derivado en agresiones verbales o físicas.

Al igual que el resto de las emociones, la ira posee un carácter cognitivo evaluador del entorno, tanto si esta se experimenta a nivel personal, como si se observa en el otro. Según expone la autora, la ira se debe entender como una manifestación irracional, es decir, que no posee un sentido que aporte a la toma de decisiones acertadas y busque un mejoramiento de las condiciones iniciales que la permitieron. Nussbaum (2018) dice: “Si algo logra este libro, espero que sea ese tipo de reorientación básica, que sus lectores vean claramente el carácter irracional e insensato de la ira” (p. 383). Sin embargo, existen argumentos contrarios que, según la autora, han sido tratados en expresiones filosóficas y en el lenguaje propio de la cotidianidad. Tal como se muestra en el siguiente fragmento de Nussbaum (2018)

Abordo tres lugares comunes en torno a la ira que ocupan un espacio importante en textos filosóficos y en la vida cotidiana: 1. la ira es necesaria (cuando se recibe un daño) para proteger la dignidad y el respeto por uno mismo. 2. La ira frente a las faltas es esencial para tomar al malhechor seriamente (en vez de tratarlo como un niño o como una persona con una responsabilidad disminuida). 3. La ira es una parte esencial del combate contra la injusticia. (pp. 23-24)

Frente a esto, no se defiende la idea de la ira como forma de protección a la dignidad o el respeto, pues las reacciones basadas en esta emoción promueven comportamientos que difícilmente pueden enmarcarse en el respeto y promueven deseos de venganza. Incluso, Nussbaum (2018) hace referencia a Esquilo, quien se describe a la ira en términos de “obsesiva, destructora, sólo existe para infligir dolor y desgracia. Su fervor por la sangre la vuelve subhumana, canina” (p. 17). En otro apartado, recalca: “La idea de Apolo es que esta estirpe rabiosa pertenece a otro lugar, a alguna sociedad que no intente moderar la crueldad ni limitar la imposición arbitraria de tortura: definitivamente no a una sociedad que se considera civilizada” (p. 17). En suma, la ira se presenta en oposición a las acciones “decentes”. Se entiende una sociedad decente en términos de Nussbaum (2014) a aquella que instaure emociones basadas en el amor y cuando se refiere al amor expresa unos apegos intensos que se encuentran más allá de nuestra voluntad (p. 30).

³ En la metodología implementada en la investigación doctoral se aplicaron tres técnicas de indagación que serán desarrolladas en el apartado 2.2.1.

Entonces, cuando se hace una defensa de la ira, como en los casos descritos anteriormente, se presentarán dificultades en su supuesta aplicación positiva, esto desde un sentido normativo, es decir, por ejemplo en el caso de la institución educativa, se considera de alto riesgo propiciar acciones que tengan la ira como emoción promotora, esto por su incidencia en situaciones conflictivas que derivan en actos violentos, además que solo busca asegurar el estatus del agredido y disminuir el del agresor mediante la humillación, se enfoca en el daño y no en la solución. De igual forma, cuando se habla de la ira como posibilidad de salvaguardar la dignidad y el respeto por uno mismo, habría que examinar las situaciones de convivencia donde se aprecia que las reacciones iracundas no promueven esta defensa, por el contrario, pueden acarrear nuevos conflictos basados en la afectación causada por la ira.

Según Nussbaum (2018), cuando un individuo experimenta ira tiene tres caminos o posibilidades. La primera de estas es asumir la ira como un daño causado a la integridad personal, generalmente apoyado en una injusticia. La consecuencia sería entonces la búsqueda de la venganza, de la cual hemos ya hecho referencia. La segunda consecuencia posible de la ira es el del estatus, se busca entonces que el agresor obtenga una rebaja en su estatus, tal como lo vivió el afectado. Es claro que para la autora norteamericana es un camino que estará igualmente permeado por la venganza y el cual no presenta posibilidad de instauración de acuerdos, busca la humillación. Por último, se encuentra la posibilidad de la transición, el cual se muestra como la única posibilidad de carácter positivo que tiene la ira, esto según la autora. Se busca con la ira de transición un cambio de las condiciones iniciales que permitieron se presentara la afectación en un primer momento. Por ejemplo, puede buscarse la adecuación de normativas que permitan instaurar un sentido de orden y justicia en el entorno determinado. Así lo expresa Nussbaum (2018):

Una persona racional rechazará los dos caminos imperfectos, que he llamado el camino de la venganza y el camino del estatus, y avanzará rápidamente hacia lo que he llamado la transición, alejándose de la ira hacia pensamientos constructivos en torno al bienestar futuro. (p. 154)

Sin embargo, el camino de la transición no es recurrente; la ira se muestra como engañosa y se experimenta la falsa sensación de placer al ver cómo el infractor también recibe una afectación que debería estar en consonancia con el daño causado en primera instancia. De ahí que se exponga como una opción poco utilizada, especialmente en entornos como el de la institución educativa, donde casi nunca se tienen modelos familiares que aporten al aprendizaje del control racional de las emociones y donde se tiene poca confianza en el poder que posee la normativa vigente para el tratamiento de conflictos. Así, para los

implicados en situaciones conflictivas, los dos primeros caminos abordados tienen más validez y solo dependen de ellos mismos.

En consecuencia, Nussbaum (2018) define la ira, sustentándose en el pensamiento aristotélico, y expresa:

La ira, según afirma Aristóteles, es "un apetito penoso de venganza imaginada por causa de un desprecio imaginado contra uno mismo o contra los que nos son próximos, sin que hubiera razón para tal desprecio" Por tanto, la ira se relaciona con: 1. Desprecio a ultraje (oligoría). 2. De uno mismo o de personas cercanas a uno. 3. Llevado a cabo de modo injusto o inapropiado (me prosekónton). 4. Acompañado de dolor. 5. Que despierta un deseo de retribución. (p. 40)

La ira, entonces, se debe clasificar como una de las emociones complejas, ya que de ella se desprenden sentimientos de placer y dolor, que incluso pueden advertirse alternadamente. Al experimentar la venganza o recibir retribución por el agravio cometido en su contra, puede sentirse placer; sin embargo, ante el perjuicio, ya sea inicial o derivado de la reacción iracunda, se puede experimentar dolor. No obstante, es importante entender que el placer que genera la venganza solo es una imaginación de la posibilidad de mitigación, pues el agravio ya se presentó y el daño está causado (Nussbaum 2018).

3. Resultados de la investigación

Son muchos los hallazgos que se derivaron de la investigación, sin embargo, se enuncian aquellos considerados de mayor relevancia en cuanto a su aporte en la consecución del objetivo trazado, que consiste en reconocer las características del conflicto escolar en la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez de la ciudad de Medellín, a partir de la teoría de las emociones propuesta por Martha Nussbaum. De forma inicial, después de aplicar las técnicas de indagación y codificar la información proporcionada por los integrantes de la institución educativa, se constata una relación directa entre las categorías investigativas seleccionadas (el conflicto, las creencias, las normas sociales, la empatía y la ira) y los resultados obtenidos.

Así, en el análisis de los registros de convivencia (primera técnica de indagación), se observa que los conflictos que se derivan de una falta de control de las emociones se presentan tanto entre estudiantes como entre estudiantes y docentes. Sin embargo, cuando un docente o directivo participa en el conflicto, pocas veces concluye con acciones violentas, y su causa regular es la afectación a alguna de las normas del manual de convivencia (situaciones de desorden en clase, no cumplir con las actividades propuestas o burlas a la autoridad del docente). En cambio, cuando el conflicto se presenta entre estudiantes, con

frecuencia tiene como conclusión la agresión física y verbal, ya sea por venganza o por defensa de la integridad.

Adicional a esto, se evidencia que existe una relación entre las normas sociales y los conflictos que allí se presentan, pues en ocasiones estas normativas, como ya hemos dicho, determinan el comportamiento de los individuos según lo que se considera “normal” o aceptado por la mayoría en este contexto. Así, en búsqueda de la aceptación de sus compañeros o de los docentes, se realizan actuaciones que pueden derivar en conflictos. De igual forma, se constata que existen conflictos que han sido gestados por malos entendidos o por equivocaciones en la interpretación de la realidad; a estos conflictos se les denomina falsos, pues no tienen una causa real de disparidad. Por último, se observa que en los conflictos donde se evidencia un desenlace en agresiones verbales o físicas se aprecia la emoción de la ira como dominante, lo que permitió la consolidación de esta categoría investigativa (71 resultados). Otras emociones que se experimentan en los conflictos analizados fueron la aflicción con 41 resultados, el desprecio con 15 resultados, el amor o los celos con 8 resultados, el odio con 3 resultados.

De este análisis de los registros de atención a conflictos dentro de la institución, se extrajeron los participantes de la segunda técnica de indagación, a saber, la entrevista semi estructurada, esto con los docentes y directivos que se encontraban todavía laborando en este espacio. Con los estudiantes, debido a su movilidad permanente de vivienda, se optó por realizar la tercera técnica de indagación, el cuestionario, al cual nos referiremos más adelante.

Dentro de los hallazgos más relevantes de la entrevista semiestructurada realizada a 20 docentes y 2 directivos encontramos que, tal como se observó en la técnica anterior, existe una relación entre las categorías investigativas elegidas y los conflictos que se presentan en la institución. También estimo que existe todavía una consideración del conflicto como una situación negativa, especialmente entre estudiantes, lo que se aprecia en respuestas dadas por estos cuando se refieren a la necesidad de resolver los conflictos de manera inmediata, olvidando que pueden existir conflictos con los cuales es necesario aprender a convivir y sacar lo mejor de estos para la instauración de acuerdos o que este debe atenderse y no evadirse.

Uno de los hallazgos se refiere a las creencias, ya que, según los docentes y directivos de la institución, se observa cómo muchos de los conflictos tienen su origen en las creencias de alguno de los participantes en la situación conflictiva, como cuando se presentan miradas o actitudes desafiantes. Según las creencias que poseen los afectados, estas podrían acarrear afectaciones a su integridad. Es importante recalcar que no siempre estas creencias tienen un fundamento

en la realidad; es decir, pueden corresponder a malos entendidos o errores de interpretación (falsos conflictos). Ante esto, se debe prever que los conflictos que empiezan como falsos pueden escalar en su desarrollo o desenlace como reales; en ocasiones, lo que comenzó como un malentendido o por una creencia errónea de la realidad puede derivar en un desarrollo violento y agresivo entre los participantes.

Otro aspecto encontrado en las respuestas suministradas por docentes y directivos se relaciona con la incidencia de las emociones de fondo (aquellas que se han gestado de forma anterior a la situación conflictiva), las cuales repercuten en las emociones de situación (las que se experimentan en el momento del conflicto). Esto se demuestra en respuestas donde se aprecia cómo circunstancias particulares vividas en el pasado influyen en la generación de emociones intensas en el presente. Por ejemplo, mujeres que han sido agredidas por una figura masculina en su infancia y que, en el presente, no toleran que un hombre les llame la atención y les genere alguna afectación, por menor que esta sea. La emoción de fondo se mezcla con la de situación y genera, en muchos casos, comportamientos motivados por la ira o el miedo.

Para la mayoría de los integrantes de la institución educativa, la mejor estrategia para el tratamiento adecuado de los conflictos es a través del diálogo y la escucha. Según los datos suministrados, cuando se establece una mediación, es indispensable que se lleve a cabo un diálogo respetuoso, donde se pueda comprender cuáles fueron las motivaciones o causas del conflicto. Luego, conocer las circunstancias de su desarrollo y desenlace. De igual forma, al tener la posibilidad de escuchar al posible agresor, se brinda un espacio donde la empatía puede contribuir a disminuir la intensidad del conflicto.

Como tercera técnica de indagación, se eligió el cuestionario para abarcar la totalidad de estudiantes de los grados décimo y undécimo, ya que en estos grados se aprecian conflictos donde hay incidencia de las emociones y se espera que, al ser de mayor edad, respondan de manera reflexiva al argumentar sus posturas. Se aplicó a 152 estudiantes, de los cuales el 59,9% son mujeres y el 40,1% son hombres. En las respuestas dadas por los estudiantes, se observa que consideran el conflicto como una acción negativa, reflejado en las definiciones que expresan sobre el mismo. Con mayor frecuencia, conciben al conflicto como un desacuerdo que propicia discusiones, peleas, enfrentamientos y guerras.

Ante la pregunta “¿Desde su perspectiva los conflictos pueden ser buenos o malos para las relaciones sociales?”, el 48 % de las respuestas los ve como malos o perjudiciales para las relaciones humanas, el 43,4 % los considera ni buenos ni malos, y solo el 7,9 % los ve como algo positivo para las relaciones sociales.

Como una constante en todas las técnicas aplicadas, se aprecia que el conflicto más recurrente en la institución es aquel que tiene un desenlace en acciones violentas (peleas o agresiones físicas), seguido de agresiones verbales, bullying, robos y malos entendidos. Cuando se habla de resolución de conflictos, los estudiantes mencionan también el diálogo como posibilidad, pero cuando se les pregunta por sus acciones ante estímulos agresivos de otros compañeros, la respuesta más frecuente es responder con una agresión similar o aumentada, generalmente afectada por la emoción de la ira. Así, la emoción de la ira es comparada por los estudiantes con la rabia, comparación que también se toma en cuenta en el presente estudio. La ira se origina, según las respuestas de los estudiantes, por las mentiras, la injusticia, los chismes y los malos entendidos.

Frente a la capacidad de la empatía, los estudiantes consideran que es difícil ponerse en el lugar del otro cuando se presenta un conflicto. Sin embargo, en las respuestas dadas, se aprecia que la mayoría sí es capaz de hacerlo cuando se lo solicita en una mediación. Por último, en esta síntesis de los hallazgos analizados, encontramos que se estima que las reacciones que tienen frente a un conflicto los estudiantes pueden variar si se dan en contextos diferentes, como en la casa o el colegio. De tal forma que, si se encuentran en un lugar como la institución educativa o la casa, tendrán unas normas sociales que permearán los comportamientos esperados, caso contrario si se encuentran en un entorno libre como la calle, donde se acude a la respuesta agresiva en la mayoría de los casos.

A manera de conclusión

Se exponen, a continuación, una serie de conclusiones y recomendaciones dirigidas a los diferentes agentes que intervienen en el tratamiento del conflicto. Como se menciona en el escrito anterior, este es una realidad imperante y, por tanto, ineludible entre individuos que comparten un contexto determinado. De acuerdo con esto, se invita a los integrantes de la escuela a adoptar los planteamientos abordados en el presente artículo para desarrollar una comprensión mayor de este fenómeno institucional.

El conflicto, visto de esta forma, estará desligado de la connotación negativa predominante entre los integrantes de la institución educativa, ya que cada uno de ellos tendrá un conocimiento más profundo de las características de los conflictos que allí se presentan. Estos conflictos, como hemos dicho, son causados, en gran medida, por emociones que se desbordan, como es el caso de la ira; por creencias que no necesariamente están en concordancia con la realidad y por la búsqueda del bienestar propio y de mi grupo de personas cercanas.

De lo anterior se concluye también que la empatía se muestra, según lo visto en términos de Nussbaum (2018), como estrategia para que la emoción de la

ira no predomine en los conflictos que se presentan entre los estudiantes, ya que se concibe esta capacidad como posibilidad de que un posible agresor se ponga en el lugar de su agredido y viceversa. Luego de esto, los participantes del conflicto podrán desarrollar una relación donde se instauren pautas de comportamiento basadas en acuerdos.

Por otra parte, se espera, con la realización de este artículo, aportar a la comprensión de este fenómeno, con sus circunstancias particulares de acuerdo al contexto. Por tanto, se propone a los docentes, directivos y estudiantes el reconocimiento del conflicto como el resultado inevitable de la interacción entre individuos, el cual brinda la posibilidad de propiciar relaciones entre los integrantes de la institución basadas en la diferencia; esto siempre y cuando se trate de forma adecuada. Igualmente, se debe indagar por las emociones de fondo que poseen los participantes con miras a establecer su incidencia en los conflictos presentados.

Se propone a la comunidad el reconocimiento de los postulados de esta investigación con el fin de promover un cambio de actitud en la forma de asumir las situaciones conflictivas que se presentan en la institución, y que se valoren este tipo de situaciones como oportunidades de formación entre docentes, directivos docentes y estudiantes. En esta medida, se pretende motivar a la comunidad educativa para que consideren el conflicto como una situación que, en muchos casos, prevalece sin importar las acciones de prevención que se apliquen. En suma, la diversidad poblacional propia de la institución educativa conlleva al surgimiento de problemáticas que aquejan a la comunidad en general, dentro de estas el mal tratamiento de los conflictos. Se invita entonces a los docentes, directivos docentes y estudiantes a que conciban el conflicto como un proceso, es decir, indagar por sus inicios. Esto implica que el docente o directivo docente, así como el estudiante, no se confíen solamente de las manifestaciones del conflicto o sus causas aparentes, sino que indaguen por las causas originarias.

Los docentes y directivos deberían reconocerse como partícipes de los conflictos, tanto en las causas, desarrollo y desenlace. Es común que, al indagar sobre los agentes que intervienen en las situaciones conflictivas, solo se haga referencia a lo sucedido entre los estudiantes. Esto promueve el reconocimiento de la corresponsabilidad en este tipo de situaciones, por lo que es deber de todos contribuir a la implementación de estrategias para el tratamiento adecuado del conflicto. En última instancia, se fomenta que los docentes y directivos propicien encuentros donde se expresen opiniones y reflexiones sobre los conflictos que ocurren en la institución, en los cuales las emociones jueguen un papel determinante. De esta forma, se pueden discutir diversas teorías, planteamientos

y corrientes que aborden el tema, contribuyendo a la construcción de un conocimiento que facilite la conceptualización del conflicto y su comprensión.

A los estudiantes se les invita a desvincular el conflicto de las reacciones violentas con las que lo asocian y enfrentan, las cuales se enmarcan en la agresión física o verbal. Deben entender que a través del diálogo y la empatía pueden llegar a comprender las circunstancias que motivaron al agresor. Se promueve la mediación del conflicto, apoyada en la instauración de acuerdos, donde se trate su carácter de proceso, además de las posibles consecuencias de este en la consecución de una mejor convivencia dentro y fuera de la institución educativa. Se recomienda también desarrollar estrategias que permitan superar las dificultades originadas por las normas sociales imperantes que contribuyen al escalamiento del conflicto. Para ello, se propone desarrollar procesos formativos en liderazgo, defensa de los derechos, además de espacios sobre la libertad de género.

Para agregar a lo anterior, se recomienda a la comunidad educativa ver el conflicto como una condición inherente al ser humano, lo que implica promover el tratamiento del conflicto como oportunidad de aprendizaje. Esto implica dedicar el tiempo necesario para su planeación y aplicación, entendiendo que muchos conflictos, sobre todo aquellos causados por las condiciones socioeconómicas de sus participantes, no pueden solucionarse inmediatamente. En consecuencia, docentes, directivos y estudiantes deben aportar el tiempo necesario para encontrar las circunstancias del conflicto, realizar el análisis de las diferentes posibilidades de abordaje y elaborar el seguimiento al cumplimiento de los acuerdos pactados.

Referencias

- Acland, A. F. (1993). *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones* (B. López, trad.). Paidós.
- Arboleda Martínez, E. (2018). *Estudiantes Mediadores Del Conflicto Escolar: Un Caso De Escuela Nueva* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/10495/10043>
- Cardona, A. R. y Montoya Páez, V. H. (2017). *La representación social del conflicto: una mirada desde la escuela* [tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia]. Repositorio Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/3606>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Congreso de la República de Colombia. (2013, 15 de marzo). *Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Diario Oficial n.º 48.733. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1620_2013.html

- Díaz, C. I. (1999). *Educación para la paz desde el conflicto: alternativas teóricas y prácticas para la convivencia escolar*. HomoSapiens.
- Galván Lambertínez, K. (2020). *Conflicto y habilidades para la vida: resignificación desde las voces de los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Gonzalo Mejía* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/10495/15181>
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Vol. 1). Morata.
- Jares, X. R. (1999). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Editorial Popular.
- Jares, X. R. (2001a, diciembre). *Educación y conflicto como retos de la educación infantil* [ponencia]. Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos-Santiago de Compostela, Asociación Mundial de Educadores Infantiles–World Association of Early Childhood Educators. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d200.pdf>
- Jares, X. R. (2001b). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Popular.
- Lapponi, S. F. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (3), 91-106. <https://doi.org/10.18172/con.466>
- Lederach, J. P. (1985). *La regulación del conflicto social: un enfoque práctico*. Mennonite Central Committee.
- Mejía Velásquez, H., Granda Marín, A. y Londoño Rendón, C. E. (1998). Apuntes teóricos sobre el conflicto. *Revista Pensamiento Humanista*, (4), 109-118. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/7761>
- Montoya, V. H. y Cardona, A. R. (2018). Las representaciones sociales del conflicto: una mirada desde la escuela. *Perseitas*, 6(2), 425-446. <https://doi.org/10.21501/23461780.2845>
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento, La inteligencia de las emociones*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2014) *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Nussbaum, M. (2018). *La ira y el perdón: Resentimiento, generosidad, justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Presidencia de la República de Colombia. (2013, 11 de septiembre). *Decreto 1965 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Diario Oficial n.º 48.910. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537>

La conducta infiel: vivencias de mujeres*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a11>

Sebastián Galvis Arcila

Corporación Universitaria Minuto de Dios —Uniminuto—, Pereira, Colombia

sebastian.galvis@uniminuto.edu

<https://orcid.org/0000-0001-9326-8265>

RESUMEN

Un número significativo de la producción académica asocia la infidelidad con el comportamiento de los hombres, ya que ser infiel implica una forma de relacionarse sexual o emocionalmente con una persona distinta a la pareja, poniendo en riesgo su vínculo. Esto lleva a reflexionar diferencialmente sobre las conductas manifestadas tanto por hombres como por mujeres. La infidelidad en la actualidad se manifiesta de manera contradictoria a los estereotipos de género. Este estudio tiene como objetivo comprender las experiencias de infidelidad en mujeres, con el fin de contrastarlas con los prejuicios existentes al respecto. Para lograrlo, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con 16 mujeres de la ciudad de Manizales, con edades comprendidas entre los 20 y 40 años. Sus narraciones se estudiaron a través del análisis temático, siguiendo la metodología propuesta por Max Van Manen. El estudio reveló una apertura de género en la práctica de la infidelidad, típica en la actualidad. Esta práctica es experimentada por las mujeres desde aspectos sociales, culturales y psicológicos que deben tenerse en cuenta para comprender su experiencia.

Palabras clave: sexo; mujer; conducta infiel; estereotipo; fenomenología.

* Cómo citar: Galvis Arcila, S. (2023). La conducta infiel: vivencias de mujeres. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 231-252. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a11>

Recibido: 24 de junio de 2022.

Aprobado: 1 de diciembre de 2022.

Unfaithful Behavior: Women's Experiences

ABSTRACT

A significant portion of academic literature relates infidelity with men's behavior, as being unfaithful implies engaging in sexual or emotional relationships with someone other than their partner, thereby risking their primary relationship. This has led to differential reflections on the behaviors exhibited by both men and women. In contemporary contexts, infidelity manifests in ways that contradict gender stereotypes. This study aims to understand women's experiences in cheating, in order to contrast these with existing prejudices. To achieve this, in-depth interviews were conducted with 16 women from the city of Manizales, aged between 20 and 40. Their narratives were analyzed using thematic analysis, following Max Van Manen's method. The study revealed some gender openness in the practice of infidelity, typical of today's context. This practice is experienced by women through social, cultural, and psychological aspects that must be considered to fully understand their experience.

Keywords: sex; woman; unfaithful behavior; stereotype; phenomenology.

Comportamento infiel: Experiências das mulheres

RESUMO

Uma parte significativa da literatura acadêmica associa a infidelidade ao comportamento dos homens, entendendo ser infiel como envolver-se em relacionamentos sexuais ou emocionais com alguém que não seja seu parceiro, colocando em risco o relacionamento principal. Isso levou a reflexões diferenciadas sobre os comportamentos exibidos por homens e mulheres. Nos contextos contemporâneos, a infidelidade se manifesta de formas que contradizem os estereótipos de gênero. Este estudo tem como objetivo entender as experiências das mulheres com a traição, a fim de contrastá-las com os preconceitos existentes. Para isso, foram realizadas entrevistas em profundidade com 16 mulheres da cidade de Manizales, com idades entre 20 e 40 anos. Suas narrativas foram analisadas por meio de análise temática, seguindo o método de Max Van Manen. O estudo revelou certa abertura de gênero na prática da infidelidade, típica do contexto atual. Essa prática é vivenciada pelas mulheres por meio de aspectos sociais, culturais e psicológicos que devem ser considerados para compreender plenamente sua experiência.

Palavras-chave: sexo; mulher; comportamento infiel; estereótipo; fenomenologia.

Introducción

El artículo se desprende del proyecto de investigación con aval institucional: “La conducta infiel: Diferencias entre mujeres y hombres en el Eje Cafetero durante el período 2020-2022”, con el objetivo de comprender los aspectos fundamentales asociados a los juicios, antecedentes personales e ideas que poseen las mujeres respecto a sus relaciones de pareja. Este trabajo surge de la actividad académica del autor en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, dentro de la línea de psicología social, como aporte al grupo de investigación “Educación, sujeto y cultura”, catalogado ante MinCiencias.

El concepto de infidelidad no es nuevo y sigue siendo tratado en diversas culturas; sin embargo, persiste como una conducta problemática que entra en conflicto con criterios morales y se consolida como un fenómeno multicausal. Algunos autores sostienen la idea de que el ser humano no es monógamo (Alvarado y Mesa, 2018; Villada, Ospina y Bernal, 2020), es decir, que tiene más de una relación de pareja a la vez debido a la falta de exclusividad sexual o afectiva. Además, se expresan dos fundamentos explicativos de la infidelidad, como son la herencia y las implicaciones socioculturales. Por un lado, la influencia biológica es considerada por Mayorga (2015), y en el otro sentido, hay investigaciones que señalan la regulación de la conducta sexual de las personas desde su contexto (Romero, Romero y Arellano, 2017).

En ese orden de ideas, algunas de las relaciones de ambas dimensiones han sido correlacionadas principalmente con los hombres y la infidelidad, pero no así en el caso de las mujeres. Sin embargo, estudios recientes indican que en la actualidad se percibe un aumento en conductas de infidelidad de las mujeres hacia sus parejas (Torres, Torres y Riveros, 2016; Valencia, 2015), y desde allí es oportuno estudiar el hecho desde una perspectiva fenomenológica.

Antecedentes

Este artículo tiene como punto de partida el comportamiento infiel, independientemente del género, ya que se presenta tanto en hombres como en mujeres (Bucay, 2019). Se destaca que, aunque la infidelidad sexual se observa principalmente en hombres casados, algunas mujeres también han venido presentando este comportamiento. En países latinoamericanos como Paraguay, un estudio local menciona que el 33 % de las mujeres afirmó ser infiel a sus parejas, resaltando como secuelas negativas algunos aspectos relacionados con el incumplimiento de sus compromisos conyugales, lo que abre la puerta a una lectura moral y académica del hecho (Britos et al., 2019).

En parte de los estudios revisados, los hombres tienden más a la infidelidad de tipo sexual, mientras que las mujeres presentan más infidelidad emocional (Torres, Torres y Riveros, 2016). Una posible explicación de estos resultados la ofrecen las investigaciones neurológicas que han logrado determinar que la activación cerebral masculina durante la fase de enamoramiento se da principalmente en el área visual y de excitación, como la ínsula y el núcleo estriado, mientras que en el cerebro femenino se activa la atención y el sistema de recompensa (Torres, Torres y Riveros, 2016).

Con esta distinción cerebral de género, es necesario mencionar que los porcentajes de infidelidad comienzan a mostrar una equivalencia en la frecuencia en la que hombres y mujeres se comportan de ese modo en distintos contextos (Figueroa, Fernández y Jara, 2018; Neri et al., 2018). Las personas jóvenes y adolescentes tienden menos a ser infieles a sus parejas en comparación con la adultez temprana y mayor; sin embargo, los estudios también muestran que las relaciones tempranas cada vez están más permeadas por comportamientos de infidelidad. Esto permite cotejar la hipótesis de un aprendizaje social que promueve otro tipo de interacciones de pareja que podrían reemplazar el concepto de monogamia en las primeras etapas de la relación. Por lo tanto, el surgimiento de relaciones poliamorosas se distingue al establecer distancia con el concepto de infidelidad, ya que el poliamor establece un convenio flexible de no exclusividad, donde ambos miembros de la pareja pueden relacionarse sexual y emocionalmente con otras personas siempre que cuenten con el consentimiento de su compañero o compañera (Santiago, 2018).

Por lo antes mencionado, se entiende que la forma de experimentar la infidelidad cambia según el género (Giménez et al., 2010). Anteriormente se mencionó que las mujeres participan más en el establecimiento de relaciones con personas distintas a su pareja que demandan vinculación sentimental y emotiva, mientras que los hombres se involucran en relaciones con un componente mayormente sexual. Siguiendo a Canto et al. (2009), quienes plantean que estas tendencias conductuales para ser infieles son las que les generan mayor pesar cuando es su pareja quien las realiza. Así, una mujer sufrirá más ante una infidelidad emocional de su pareja que si se tratara de una infidelidad sexual.

No solo estos aspectos psicológicos integran la discusión, también es necesario hablar de aspectos socioculturales que históricamente han configurado discursos permisivos hacia la infidelidad de hombres y sancionatorios con las mujeres (Cubillas et al., 2016). Todo ello en una diferenciación que tiene más zonas tenues que claras a la hora de analizar los resultados obtenidos en la revisión bibliográfica. Esto permite analizar algunas causas que conllevan a la infidelidad y que pueden estar relacionadas con situaciones que se generan en las relaciones de pareja.

Raíces de la conducta

Algunos de los aspectos precipitadores que se pueden mencionar a partir de lo que informa la literatura científica son: las asimetrías en la pareja y los comportamientos tradicionalmente machistas, las inconveniencias asociadas a la autoridad y el poder; los conflictos relacionados con el rol asumido y los condicionamientos, los comportamientos celotípicos, la baja frecuencia del deseo y la intimidad; la saturación ocupacional y el agotamiento producido al asumir las responsabilidades familiares (Rivera et al., 2011). Estos suelen presentarse como raíz de la infidelidad, aunque no necesariamente han de abordarse como criterios únicos porque esta conducta, al volver a aspectos psicológicos, puede presentarse en personas que poseen rasgos de personalidad como ansiedad, el deseo sexual elevado, resistencia a la norma y la inclinación por experimentar sensaciones nuevas (Moscoso y Aguilar, 2020). De tal manera que se han de tener en cuenta raíces endógenas y exógenas.

La infidelidad emocional, como una manifestación específica, consiste en involucrarse con alguien distinto a la pareja con una implicación de tiempo, dedicación, pensamiento recurrente en la otra persona, confesiones y secretos que actúan en detrimento de la relación marital (Varela, 2014). Siempre en una dinámica de ocultamiento de información a la pareja sobre lo que está experimentando con alguien más. Por supuesto, la infidelidad sexual (Díaz-Pichardo et al., 2020) se entiende como una manifestación explícita de actos sexuales en los que los involucrados pueden o no establecer un vínculo emotivo, y según las estadísticas, este tipo de conducta se convierte en la forma de infidelidad más frecuente en los hombres y es más denigrante para la imagen social de las mujeres.

Otro aspecto importante para destacar es la observancia de la infidelidad como decisión que no solo se explica desde las diferencias de género, sino también desde otros criterios como edad, creencias, estilo de vida y huellas vitales que integran la subjetividad de las personas en determinado contexto. Partiendo del hecho actual de una infidelidad de pareja que se presenta por parte de cualquiera de los implicados, la discusión se centra esta vez en las mujeres, ya que en las décadas anteriores ser infiel parecía describir una conducta de hombres. Hoy algunas mujeres aceptan haber sido infieles, y por eso, en este estudio, se trabajó con algunas de ellas que, al momento de recolectar la información, se encontraban inmersas en una relación extramarital.

El hecho de leer con mayor frecuencia el relato de las mujeres que practican la infidelidad hace consecuente la interpretación crítica y emancipadora que las hace mostrarse resistentes frente a los roles tradicionales e iguales en sentido práctico respecto a las formas de gestionar sus relaciones interpersonales; por

lo tanto, se presencia un replanteamiento en la forma como actualmente se establecen los vínculos de pareja (Justo, 2017). También varían las formas en que se genera afrontamiento de la infidelidad de la pareja que podría ir desde una aceptación de los hechos hasta una ruptura con decisiones evitativas; también puede darse un afrontamiento resiliente, un reajuste amistoso en la relación e incluso actitudes de resentimiento y venganza (Mosquera, Olmos y Prieto, 2020). En el caso de las personas que han sido engañadas por la pareja, las implicaciones señalan sentimientos de culpabilidad, depresión y desgaste psíquico por la concurrencia de ideas asociadas a la mentira y traición, a la decepción y otros sentimientos que menoscaban la autoestima.

Es problemática la disociación entre infidelidad sexual y emocional, pues siendo categorías diferentes, a menudo se entremezclan a pesar de que las rutinas y comportamientos distinguen entre ambas (Pico, 2019). En Colombia, la tradición patriarcal y la noción cristiana de familia están arraigadas desde las bases estructurales de la sociedad y marcan con estereotipos este comportamiento al reforzar ideas concretas como podría ser la de “un hombre es de la calle y una mujer es de la casa, o lo mal vista que puede ser una mujer que es sorprendida en adulterio” (Paz Alcalde, 2013). Algunos de los estereotipos han conllevado a la prohibición de la infidelidad en general y de la mujer en particular en busca de la regulación social que declara lo que está bien y lo que podría estar mal visto. Así el origen de la prohibición de la conducta y su ocultamiento actúa en la prevención de la estigmatización social la cual recae sobre personas que padecen señalamientos categóricos basados en parámetros impositivos que afectan de manera acostumbrada a las mujeres.

Algunos cambios sociales se ven representados en las posibilidades alternas a la monogamia y el discurso creciente sobre la liberación de la mujer subordinada (Melcón, 2021); también podrían referirse a la actitud liberal en cuanto a la sexualidad, los nuevos acuerdos de género y las representaciones familiares; la participación de la mujer en distintos escenarios –políticos, culturales, estéticos, artísticos, administrativos y sociales, entre otros–. El movimiento feminista crece y a su vez gana de a poco en derechos y privilegios, generando así una emancipación de la mujer desde la apropiación activa de su liberación social (Beltrán y Verdesoto, 2020; Romero, Cruz y Díaz, 2008).

Por lo tanto, no ha de asumirse la infidelidad a partir de generalizaciones categóricas ya que sus condicionantes son variados (Segura, Rojas y Reyes, 2020). Por un lado, se encuentran los rasgos genéticos que predisponen a ciertas conductas relacionadas con el gusto por otros; entre tanto, los aspectos psicológicos podrían representar ciertas tendencias al respecto, e incluso, los aspectos socioculturales que podrían influir en serle infiel a la pareja. Desde aquí, cobran

importancia muchos estudios que pretenden comprender este hecho desde la experiencia misma, donde la subjetividad de los participantes se convierte en una dimensión central, además de sus condiciones existenciales y el contexto donde se presenta el fenómeno. Esto, unificado al interés por estudiar la infidelidad de mujeres desde una mirada fenomenológica, repercute en el aporte al conocimiento que se genera en contraposición a las creencias populares y discursos imperantes.

Específicamente, las observaciones de las problemáticas de pareja arrojan situaciones de abandono y violencia que, en algunas ocasiones, ocasionan la infidelidad, llevando a reflexionar sobre el rechazo interpersonal al que se ven expuestas muchas mujeres. Estas situaciones explican en esos mismos casos la toma de una decisión de ser infiel como una respuesta a actitudes negativas. Por cierto, estudios recientes muestran que el análisis de la infidelidad en mujeres pasa por aspectos de obligada revisión categórica, como el nivel educativo y la competitividad social, que intervienen en el ajuste de la personalidad a espacios de mayor libertad sexual, menor compromiso con la pareja, desistimiento de códigos morales e intensificación del deseo que promueve circunstancialmente la conducta infiel. Colombia es un país en donde es necesario realizar estudios que abarquen todos esos aspectos a fin de considerar las múltiples razones encontradas en la toma de decisiones respecto a ser infiel. Con los cambios sociales que se vienen dando y que impactan la dinámica familiar y de pareja, también se debe considerar su influencia en las mujeres y en la práctica creciente por mantener relaciones extramaritales (Giraldo, Garcés y Posada, 2018).

Se ha planteado este trabajo con el interés de profundizar en las experiencias de mujeres mayores de edad que, al momento de recolectar la información, sostenían una relación extramarital. Con el reto de comprender los aspectos fundamentales que intervienen en este tipo de conducta, se intenta aportar un marco organizativo y analítico fundamentado en cada una de las respuestas de mujeres que se suscribieron como participantes en el estudio, considerando sus juicios personales, sus antecedentes, vivencias y las ideas que tienen respecto a la relación de pareja.

Método

Para seguir un curso de aproximación al problema, se optó por la estructuración de un discurso interpretativo capaz de dar cuenta de la experiencia vivida por mujeres que eran infieles a su pareja al participar en la investigación. Fue así como se trabajó con sus representaciones, ideas y creencias al respecto, así como con sentimientos y emociones que han conllevado a la toma de decisiones destinadas a mantener una relación de infidelidad. Asimismo, otros aspectos que integran esta

discusión tienen que ver con la estructura sociocultural que determina el comportamiento de mujeres. Ante este horizonte, se realizó el plan metodológico con la invitación de participación en el estudio a mujeres manizaleñas entre 20 y 40 años, heterosexuales, con pareja estable y que cumplieran con el criterio de ser infieles al momento de ser entrevistadas.

La convocatoria se realizó mediante una estrategia de contacto con estudiantes de psicología pertenecientes al grupo de profundización de Uniminuto, Vicerrectoría Eje Cafetero durante el año 2021. Las participantes aceptaron voluntariamente pertenecer a la muestra al proporcionar información específica respecto a la problemática en cuestión. Los criterios de selección fueron: edad (20-40 años), relación de pareja (casada o unión libre), práctica de infidelidad actual y ciudad de residencia (Manizales).

Tomando en cuenta la sensibilidad y confidencialidad de los contenidos íntimos por los cuales se indagó a las participantes, el grupo de informantes se conformó de mujeres conocidas por los estudiantes de psicología que no tuvieran vínculo de consanguinidad con ellas y cumplieran con los criterios anteriormente expuestos. Haciendo un muestreo intencionado (Pérez et al., 2017) se logró la participación de 16 mujeres residentes en la ciudad de Manizales con características como las presentadas en la tabla 1.

Las mujeres participantes, que fueron inicialmente contactadas por estudiantes del pregrado de psicología de últimos semestres, se enteraron de los propósitos del estudio y aceptaron la invitación de participar a través de la lectura y diligenciamiento voluntario del consentimiento informado. Los estudiantes ayudaron a levantar información sociodemográfica de cada una de ellas, además de socializar las instrucciones precisas de tiempo y operatividad respecto a la realización de las entrevistas a fin de permitir su grabación y mantener su identidad en completo anonimato. Posteriormente, la información se recolectó mediante una única entrevista estructurada que se realizó a cada una de las mujeres por parte del investigador principal, a través de videollamada; para esto se utilizó la plataforma Zoom.

El instrumento principal fue validado a través de la revisión de expertos (1:3) y de un pilotaje donde se hizo la entrevista a tres mujeres que poseían las mismas características de las participantes del estudio, a fin de calibrar y observar, previo a la recolección de la información, la consistencia conceptual y práctica de cada una de las preguntas realizadas. Los aspectos categóricos que integraron la entrevista fueron: percepción sobre la infidelidad, tipos de conducta infiel y significados asociados a la infidelidad de mujeres.

Para el análisis de la información recolectada, el estudio se valió del análisis temático, que es una técnica que busca comprender la esencialidad de la experiencia vivida a través de la reducción sistemática del contenido y las transformaciones lingüísticas, a fin de estructurar un discurso fenomenológico fiel al punto de vista de las mujeres participantes (Ayala, 2017). Siguiendo a Jordán y Arriagada (2016), a través del análisis temático y otras técnicas de reducción como la eidética y heurística, se identifican contenidos fundamentales dentro de la información recolectada que, al organizarse sistemáticamente, permiten describir el fenómeno de estudio a profundidad, así como interpretar las categorías nucleares que soportan la experiencia.

Tabla 1. Descripción de las mujeres participantes

Código de participante	Edad	Estado civil	Tiempo con la pareja/años	Número de hijos	Escolaridad	Ocupación	Nivel socioeconómico	Zona de residencia	Religión
M.1	25	UNIÓN LIBRE	2	0	Bachiller	Empleada	2	Urbano	Católica
M.2	23	CASADA	11meses	1	Bachiller	Ama de casa	2	Urbano	Católica
M.3	22	UNIÓN LIBRE	1	1	Técnico	Empleada	3	Urbano	Ninguna
M.4	24	UNIÓN LIBRE	2	0	Bachiller	Empleada	2	Urbano	Católica
M.5	25	CASADA	1	0	Bachiller	Ama de casa	3	Urbano	Cristiana no católica
M.6	20	UNIÓN LIBRE	3	1	Primaria	Ama de casa	2	Rural	Católica
M.7	37	UNIÓN LIBRE	10	2	Bachiller	Empleada	1	Urbano	Católica
M.8	30	UNIÓN LIBRE	7	1	Bachiller	Ama de casa	2	Urbano	Ninguna
M.9	39	CASADA	9	0	Profesional	Empleada	3	Urbano	Católica
M.10	40	UNIÓN LIBRE	2	2	Bachiller	Ama de casa	3	Urbano	Católica
M.11	26	CASADA	3	0	Bachiller	Estudiante	2	Urbano	Ninguna
M.12	22	UNIÓN LIBRE	2	0	Bachiller	Ama de casa	1	Urbano	Ninguna
M.13	25	UNIÓN LIBRE	5	1	Técnico	Empleada	3	Urbano	Católica
M.14	31	UNIÓN LIBRE	5	3	Técnico	Ama de casa	2	Urbano	Ninguna
M.15	32	CASADA	1	0	Primaria	Empleada	2	Rural	Ninguna
M.16	31	UNIÓN LIBRE	3	1	Técnico	Empleada	2	Urbano	Ninguna

Fuente: elaboración propia.

Como antesala al apartado de los resultados, se pretende comprender el significado que estas mujeres le dieron a la conducta infiel a través de la citación directa de algunas de sus respuestas. Previo a esto, es necesario clarificar

que los temas subyacentes a la problemática estudiada fueron: la confirmación de la pareja, aspectos desencadenantes y divergencias en la infidelidad. Estas categorías esenciales proporcionan una estructura ordenada al discurso en este artículo, a partir del análisis de la información recopilada.

Resultados

En el análisis de contenido, fundamentado en la perspectiva fenomenológica de Max Van Manen (Ayala C., 2017), las categorías que subyacen en el estudio de esta experiencia son: confirmación de la pareja, desencadenantes y divergencias. A continuación, se desarrollan estos ejes temáticos.

Tema 1. Confirmación de la pareja

El primer aspecto que se presenta en este apartado se encuentra respaldado por otros estudios (Laso Ortiz, 2018), en donde se afirma que existe la necesidad de las mujeres de sentirse amadas y deseadas. Así, una de las razones para sostener una relación extramarital es que, en muchos casos, sus parejas dejan de confirmarlas emocionalmente, lo que da lugar a la aparición de sentimientos asociados a la infidelidad. Desde una perspectiva psicológica, esta falta de confirmación por parte de la pareja impacta negativamente en la autoestima de las mujeres, ya que las palabras de cariño, los cumplidos y los gestos amorosos forman parte de un repertorio conductual deseado por el 84 % de las entrevistadas. Por lo tanto, las palabras cariñosas y las muestras de aceptación típicas durante el cortejo son comportamientos que previenen la frustración de las mujeres y, más allá, evitan la búsqueda, a menudo exploratoria, de una relación alterna, tal y como lo expresó la participante M.5:

Más allá de los principios, a nosotras las mujeres nos gusta sentirnos amadas, valoradas, deseadas ¿si me entiende? Las mujeres somos un vaso frágil y nos gusta que nos consientan y nos hagan sentir bien, que nos digan que estamos bonitas y que nos presten atención. He luchado mucho por mantenerme fiel a mi pareja, pero la vida de los dos fue cayendo en una rutina de: siempre lo mismo; y será porque no tenemos las mismas creencias que nuestro matrimonio se volvió como que cada uno va por su lado; creo que es por eso que decidí aceptar en mi vida a otra persona en una búsqueda por sentirme bien conmigo misma, aunque sea a escondidas. (M.5, Ama de casa, 1 año de matrimonio, comunicación personal, 2021)

La intencionalidad manifiesta parte de las necesidades no satisfechas, como podrían ser las carencias de aceptación y confirmación de la pareja a través del deseo. En esta presentación que explora la infidelidad como opción, se observa que la mujer puede optar por dicha conducta pretendiendo recuperar la confianza en sí misma y en su potencial de seducción con alguien que no es su pareja. Visto de otro modo, también abre la posibilidad al amor que se busca y debe

ser alcanzado, un tipo de amor típico en las sociedades latinoamericanas donde las pretensiones explícitas de los hombres son insistentes para con las mujeres en general y las que están comprometidas en particular. La participante M14 señala al respecto:

La infidelidad no se da de golpe, sino que se va dando, se va dando gradualmente; no es algo que la mujer esté buscando como loca, pero los hombres sí, ustedes intentan seducir constantemente, y son esos detalles o lo que dicen por ahí: esa fina galantería, esa forma de tratarlo a uno, lo que de a poquito nos empieza a gustar, porque se da tanto que de repente uno se siente importante para alguien. (M.14, Ama de casa, 5 años de convivencia con la pareja, comunicación personal, 2021)

Se puede inferir, por contraste, una afectación de la autoestima que persiste en ambos comentarios, y esta se articula con la búsqueda de confirmación emotiva de mujeres que no satisfacen esta necesidad con sus parejas; de ahí la aparición consciente o inconsciente del otro que, en algún sentido, afirma todo aquello que siente y piensa sobre sí misma (Ávalos et al., 2018). Desde luego, la apertura emocional depende ampliamente de los comportamientos amorosos de la pareja y muestra un patrón de vinculación romántico que a menudo puede verse deslegitimado, gastado y fracturado con el paso del tiempo. Independientemente del tipo de unión (casadas o en unión libre), un poco más del 65 % de las entrevistadas mostró sentimientos de aflicción por la pérdida de las conductas románticas de la pareja y las relacionaron con las raíces mismas de su decisión de ser infieles.

Es evidente que la idea que tienen las participantes respecto a sí mismas, que incluye su identidad de género e imagen física, presenta una tendencia direccionada al otro (exógena) y no hacia sí misma (endógena), permitiendo que se fortalezcan imaginarios de pérdida y ruptura, de reactividad ante la adversidad e incluso de resignación en el amor. Uno de los mayores obstáculos que se presentan respecto a la autoestima es el de la necesidad de aceptarse a sí mismas para generar una conciencia sobre las ideas limitantes que podrían ser tratadas con ayuda profesional; lo anterior por cuanto la etapa de enamoramiento no es permanente y, en algunos casos, tampoco es duradera.

Se identificó en este mismo sentido que el 92 % de las participantes mantuvieron relaciones extramaritales en contextos alejados al círculo familiar; en el caso de las mujeres amas de casa se mencionó que conocieron a la otra persona en espacios tecnológicos, sociales, entre amigos y con parte de la familia extensa. Mientras que para las mujeres que trabajaban fuera de casa, el vínculo extramarital se dio en ambientes tecnológicos, laborales, sociales y/o educativos que permitieron el establecimiento de relaciones de confianza y posteriormente de un tipo de relación alterna a la mantenida con su pareja. Un aspecto importante es el de la elevada ocupación de las mujeres y el manejo de altos niveles de estrés

por labores rutinarias, como lo son cumplir el rol materno, las demandas que supone el ser hijas, esposas, compañeras de estudio, cuidadoras y empleadas. Tal y como es mencionado por la participante M9, la multi-responsabilidad cotidiana conlleva a diferentes maneras de librar el agotamiento:

Con mi pareja todo a veces es tan difícil que muchas veces he querido tirar la toalla. La relación se fue convirtiendo en una batalla campal y un aburrimiento todos los días que terminó por cansarme, por derrotarme como esposa. Por eso busqué compañía en otras partes, donde no me sintiera juzgada ni ignorada todo el tiempo; donde pudiera pensar en mí y no en otros. Yo creo que las mujeres somos infieles por culpa de los hombres, si, para librarnos de ese fastidio que produce la rutina en casa. (M9. Empleada. 9 años de matrimonio, comunicación personal, 2021)

Respecto a los espacios extrafamiliares anteriormente mencionados, es preciso apuntar que estos generan un valor compensatorio al ofrecer descanso a las problemáticas diarias a las que se ven abocadas las mujeres. Por un lado, se entienden como espacios de socialización en los que regularmente se pueden generar vínculos interpersonales que, a la postre, pueden ser fortalecidos emocionalmente. Por el otro, son escenarios de resignificación personal en tanto aportan a su plan de vida brindando otras posibilidades y recursos que revitalizan los proyectos personales y las iniciativas de logro.

La infidelidad en este caso es producto de experiencias con otras personas que compensan la desconfirmación mutua que se da en muchas parejas. Será una consecuencia de la ruptura existente entre la rutina de la mujer en el hogar y la polifuncionalidad atribuida socialmente que exige esfuerzo y compromiso permanente. En esta ruptura nace el interés por resolver el conflicto en busca de gratificación y deseo que de otra forma sería difícil satisfacer a menos que se genere un cambio terapéutico en la vida de pareja. La participante M1 lo confirma al expresar:

Para ser sincera llega un momento en que uno prefiere estar en el trabajo que, en la casa, porque da una pereza llegar a recibir más de lo mismo: unas veces porque ignoran, otras por los reclamos y otras veces porque ni está en la casa, ni nos vemos. Entonces uno ahí dice: ¿Qué sentido tiene esto? Al menos en el trabajo uno se siente útil, mejor atendida y se da cuenta que no vale la pena sufrir tanto siéndole fiel a alguien que dice quererlo a uno, pero de ahí a que sea cierto, mmm no sé. (M1. Empleada. 2 años de convivencia con la pareja, comunicación personal, 2021)

Es relevante centrar futuros estudios en la desconfirmación mutua, ya que implica un rechazo latente por parte de la pareja que niega la oportunidad de actuar o decidir del otro en una actitud que le hace invisible. Esto se manifiesta a través del menosprecio, la exageración o la indiferencia (Ceberio, 2018).

Tema 2. Aspectos desencadenantes

La forma en que las mujeres establecen vínculos emocionales en el contexto de la infidelidad es diversa. Un 48 % de las participantes mencionó mantener una relación extramarital permanente, algunas de ellas con años de duración, mientras que el 52 % indicó que su infidelidad no consistía en relaciones duraderas ni permanentes, sino en encuentros momentáneos, generalmente no superando dos o tres encuentros con la otra persona. Por ejemplo, la participante M13 compartió: “La relación extramatrimonial que tengo con Oscar es de hace tiempo, son casi tres años y medio desde que nos conocimos” (M13. Empleada. 5 años de convivencia con la pareja, comunicación personal, 2021). En contraste, la participante M10 expresó: “Reconozco que he sido infiel, pero creo que todos lo somos, tanto hombres como mujeres somos infieles en algún momento, pero en mi caso yo lo tomo siempre como aventuras pasajeras” (M10. Ama de casa. 2 años de convivencia con la pareja, comunicación personal, 2021).

Así, los vínculos emocionales establecidos por las mujeres en relación con la infidelidad son diversos y cambian con el tiempo y el contexto. Aunque la conducta puede manifestarse de diferentes maneras, subyace la necesidad de satisfacer aspectos psicoemocionales que no se están confirmando en sus relaciones de pareja. En un 46 %, las participantes mencionaron que su relación extramarital satisfacía plenamente su necesidad sexual, evidenciando que esta era la razón principal por la que habían decidido ser infieles en su relación. La participante M16 lo explicó diciendo: “Disfruto estar con la persona con la que estoy, me siento llena en la sexualidad y esas son cosas que por más que he intentado, no puedo compartir con mi pareja. Yo creo que eso es lo que me mantiene en esa otra relación” (M16. Empleada. 3 años de convivencia con la pareja, comunicación personal, 2021). Otra perspectiva que resalta el componente emocional-sexual es la compartida por la participante M5:

Como dice el dicho uno busca por fuera lo que no encuentra en la casa, por eso he estado con varias personas sin que mi esposo sepa y me he sentido mal porque lo engaño pero bien en muchos aspectos. Por ejemplo, en la intimidad, porque se siente muy diferente cuando uno es deseado. Son relaciones que uno tiene por un tiempo y se acaban porque no son estables. La relación con la pareja es más fuerte por otras cosas. La verdad nunca he pensado en dejarlo por alguien más. (M5. Ama de casa. 1 año de matrimonio, comunicación personal, 2021)

Ya sea por insatisfacción sexual o por la necesidad de explorar nuevas experiencias, estas narraciones respaldan la idea de la simetría que se está dando en las últimas dos décadas en cuanto a las motivaciones de la conducta infiel entre hombres y mujeres. Otro testimonio que confirma esta impresión, relacionada con la función del deseo, fue aportado por la participante M6:

Lo que yo digo es que si los hombres son infieles ¿por qué la mujer no? Ellos pueden tener sus cosas por fuera y uno nunca se entera o es la última en enterarse. Nosotras también tenemos derecho a tener otras relaciones con hombres. Hoy se habla de la igualdad de los hombres y las mujeres, y si es así, debe ser en todo; si ellos pueden salir a divertirse con sus amigas nosotras también podemos hacer lo mismo, lo importante es vivir y dejar vivir. (M6. Ama de casa. 3 años de convivencia con la pareja, comunicación personal, 2021)

Lo hasta aquí presentado exalta el componente sexual que es manifestado por cada una de las participantes y en proporción al vínculo emotivo que se construye con otras personas, de modo que ambas categorías tienden a la interacción generando una transferencia de contenidos psicoafectivos que integran el proceso de enamoramiento en sus múltiples facetas y comportamientos. Sin embargo, la disociación entre estos también se da en algunos casos; por ejemplo, el 28 % de las participantes del estudio mencionó tener relaciones íntimas con personas distintas a su pareja sin un sentimiento vincular más allá del deseo sexual. Al respecto, la participante M4 dice:

La verdad es que no sabría la razón por la que la gente es infiel, pueden ser las mismas razones que llevan a una mujer o a un hombre a serlo. Lo que sí sé es que hay cosas que lo van llevando a uno: por vengarse de la pareja, porque uno sabe que él también está con otra. En fin, razones hay muchas, pero no siempre es porque uno se enamora de otro hombre, no, particularmente yo he estado con ellos por diversión y nada más; o porque me parece lindo un tipo, pero nunca lo hago pensando en ponerle corazón a lo que hago con él. (M4. Empleada. 2 años de convivencia con su pareja, comunicación personal, 2021)

Estas narrativas se ubican en un lugar de convergencia en donde la igualdad de roles sociales se presenta respecto a la conducta de infidelidad en aspectos como la iniciativa y los tipos de vínculos establecidos. Como parte de una resistencia a postulados socioculturales, las mujeres se perciben así mismas como sujetos activos del deseo. Este hecho se valida en el 85 % de las mujeres que informaron estar de acuerdo con la iniciativa tomada por sus congéneres, al menos experimentar la infidelidad en sus propias vidas como un ejercicio revolucionario de la vida cotidiana. Cabe decir en ese punto que la aceptación y respaldo a la infidelidad se da en los casos en que la mujer se siente insatisfecha con su relación actual de pareja.

Tema 3. Divergencias

Atendiendo a la vivencia de las participantes, en el estudio se presentan indicios sobre algunos de los significados que le dan a la conducta problema. El 22% de las mujeres que participaron en la entrevista argumentaron que a menudo no se sentían bien siendo infieles a su pareja, lo cual describieron como un malestar relacionado con la forma de relacionarse con otra persona de manera prohibida.

Aunque estadísticamente son menos las participantes que expresan dicha idea, es relevante la mención de una experiencia de infidelidad negativa que puede recaer en patrones de crianza y educativos, en estructuras morales e incluso en sesgos sociales que la penalizan. En reconocimiento de ese hecho, las palabras de la participante M16 describen los efectos que tienen desde su experiencia las creencias asociadas al concepto de infidelidad: “Fue muy difícil reponerme de la primera vez que le fui infiel a una pareja anterior, por las creencias religiosas que practico. Me sentí indigna, sucia, culpable y no quise volverlo a hacer por mucho tiempo” (M16. Empleada. 3 años de convivencia con su pareja, comunicación personal, 2021).

Respecto al 78 % que expresaron sentirse bien o a gusto con sus relaciones extramaritales, se identificó que la mayoría de ellas habían sentido algún malestar en el pasado relacionado con la conducta infiel. No obstante, el fortalecimiento de los vínculos establecidos y la repetición contribuyeron a la normalización, ajuste y habituación a la experiencia, de tal manera que presentan una construcción positiva del imaginario sobre la infidelidad que parte a menudo de ideas negativas de experiencias pasadas. Uno de los casos en los que se abordó esta cuestión de manera específica fue la entrevista con la participante M11, que dijo: “Los seres humanos somos animales de costumbre, las primeras veces que uno es infiel se disfruta un poco, pero a medida que uno se va adaptando a la situación, todo fluye hasta que se hace intenso y muy agradable” (M11. Estudiante. 3 años de matrimonio, comunicación personal, 2021).

Más adelante en esta misma entrevista, la participante profundizó en el mismo concepto expuesto anteriormente:

Yo empecé con más dudas que certezas, pero si la relación lo llena a uno en distintos aspectos es cuando todo cambia y nos dejamos llevar. Sentí que volví a vivir, me dieron ganas de peinar, vestirme bien y de prepararme para estar con alguien que también se esfuerza para que el tiempo que compartimos sea maravilloso. Bueno y cuando llegué al punto de estar dispuesta a mantener esa doble relación, fue porque se perdió todo o casi todo con mi esposo. Creo yo, no sé si estoy equivocada, que es ese deterioro de la relación de pareja es lo más feo de ser infiel. (M11. Estudiante. 3 años de matrimonio, comunicación personal, 2021)

El análisis advierte en este sentido que la infidelidad también se construye y deconstruye en el marco del aprendizaje social, en tanto los entornos influyen en la aceptación de la conducta. Existe una complicidad comercial que se muestra permisiva y condescendiente con el hecho de ser infieles. Así también, los libros, la televisión y el gran universo digital que se tramita continuamente en redes sociales; todos estos muestran las ventajas de esta conducta. Las participantes también revelan esta situación de la siguiente manera: “poner cachos está de moda” o “es necesario otra persona para lidiar con los problemas de pareja”.

Tal parece que el mundo conserva una postura que invita a la infidelidad a través de tantos de los recursos y producciones disponibles, sea cine o estrategias publicitarias que insinúan el desarrollo de una cultura abierta y promulgadora respecto a este tema. Por ejemplo, la participante M8 mencionó: “el ponerle los cachos al marido es algo tan común en la actualidad, que el problema lo tienen son los que no quieren darse cuenta de eso” (M8. Ama de casa. 7 años de convivencia con su pareja, comunicación personal, 2021).

Al respecto se da una convergencia entre lo hallado en este estudio y lo que menciona la literatura (Condori y Pari, 2021). Se identificó una divergencia en las percepciones de las participantes que apunta por un lado a los esfuerzos para ocultar permanentemente la relación extramarital desde actitudes de confidencialidad y discreción; mientras que, por el otro, se encontró una participación de las mujeres frente al riesgo de terminar con su relación de pareja en caso de ser descubiertas. En sí mismo, esto refiere una posición reactiva frente a los criterios de regulación social. Mientras que en ciertos casos las participantes actuaban de conformidad con la aceptación social y por lo tanto se esforzaban por mantener en secreto sus relaciones extramaritales; también se dio en mujeres que estaban dispuestas a terminar con sus vínculos establecidos, un accionar opuesto que consistía en actuar abiertamente con respecto a su relación extramarital y en menoscabo de la relación de pareja.

En el primer caso es sabido que el valor psicoemocional que adquiere el vínculo con la pareja es prioritario para ellas, razón por la que hacen todo lo posible por conservarla; en tanto que, en el segundo caso, las estrategias están enfiladas a la liberación de una relación que es considerada tóxica o negativa. Tratándose de una doble vía explicativa del proceso de la infidelidad de mujeres, se ha de tomar en cuenta lo referido por la participante M13 que, en su narración de vida, logra entretejer las posturas de las que se ha hablado hasta aquí:

Es complicado, si usted me pregunta que, si yo quiero a mi pareja, le voy a decir que sí, si me pregunta si me siento enamorada de él sin duda le voy a decir que sí; me gusta como es él, me atrae estar con él y lo disfruto mucho, paso momentos felices con él en todos los aspectos incluyendo en el sexo. Tengo que decir que lo amo mucho a pesar de los errores que todos tenemos como seres humanos; pero yo si quiero que pasemos la vida juntos toda la vida. Pero lo que siento por él no me quita el deseo de sentir algo por alguien más, por esa otra persona con la que también he vivido tantas cosas bonitas y que ha aportado cosas lindas a mi vida, claro, en secreto. (M13. Empleada. 5 años de convivencia con la pareja, comunicación personal, 2021)

Por lo anterior, se infiere lo diversas que son las manifestaciones subjetivas de la infidelidad de mujeres, no solo en cuanto al modus operandi, sino también en cuanto a causales, tipos de vínculo y motivaciones.

Discusión

De acuerdo con los ejes temáticos hasta aquí expuestos, se considera que los aspectos psicológicos, sociales, culturales y emocionales que se relacionan permanentemente con la manifestación de la infidelidad interactúan de manera particular en la vida de las mujeres, por lo cual adquieren unas connotaciones específicas según el caso (Gaona y Vilela, 2021; Gómez-Castillo et al., 2020). Sin embargo, algunos aspectos como las necesidades no satisfechas y la práctica del deseo son conceptos compatibles que precipitan la decisión de generar un vínculo regularmente alterno al que ellas tienen con sus parejas. Como aporte arrojado en los resultados, es la atribución emocional hacia otra persona lo que refuerza significativamente la decisión de las mujeres para establecer una relación extramarital; aun así, las dinámicas sociales que continúan resistiendo la infidelidad desde posturas morales se vienen debilitando cada vez más en un cambio de pensamiento que se expresa en el proceso comercial cómplice y consumista que apunta a la normalización de este hecho, lo que de a poco ha ido generando un emparejamiento en la intención de hombres y mujeres de ser infieles a su pareja en busca de una gratificación sexual.

Uno de los aspectos más trabajados en este estudio fue el de la infidelidad de mujeres ante la divergencia fundamental de las emociones y el placer sexual, llegando así a concluir que existen distintos tipos de infidelidad en lo que pueden aparecer ambas categorías o no, según el caso; sin embargo, la evidencia muestra que la mayoría de las relaciones extramaritales de las mujeres están mediadas por un vínculo emocional que en la actualidad se está viendo reforzado por la experiencia sexual. Es así como desde las narrativas analizadas se identificó una intención permanente por legitimar la infidelidad resaltando el hecho de la igualdad en la pareja y la hipocresía social que evita el tema mientras lo promulga en el mercado de consumo. Las diversas razones con las que se justifica la infidelidad en perspectiva de las participantes parten de un núcleo común de inconformidad consigo mismas o con la pareja y presentan una función compensatoria a situaciones que generan malestar o decepción.

También se identificó que algunas tipificaciones de género respecto a las causas y formas de ser infiel (Juárez et al., 2016; Zazueta y Sandoval, 2013) no cumplen un rol definitivo ni descriptivo en la actualidad, ya que se han ido modificando los estereotipos socioculturales que asignaban un rol pasivo a las mujeres; en esto, el uso de la tecnología viene jugando un papel determinante. Por lo visto, algunas de las participantes asumen la infidelidad como la posibilidad de renovación y vínculo motivacional, en otras palabras, como un hecho positivo en su vida que se propicia y contrasta con las problemáticas de la vida cotidiana y en especial con la pareja. Son, pues, las infidelidades, en plural, prácticas que generan transformaciones identitarias en contexto sociocultural.

Por lo encontrado, este estudio postula diferencias en la forma de ver la infidelidad desde hace unas décadas atrás y en la actualidad, ya que las representaciones han cambiado de la misma manera como lo han hecho los roles en una tendencia flexible y permisiva respecto a la posibilidad de ser infiel. De este modo, se asumen dichos cambios en contravía de los preceptos morales que aún sostiene la sociedad, y estos generan malestar, inquietud o incertidumbre en la vida de las mujeres que se asumen así mismas como infieles a su pareja. No es exacto decir que la infidelidad es causada por emociones negativas, puesto que, como lo mencionan algunos autores, también es un acto adaptativo y de resistencia a lo estipulado, además de ser una forma vincular sexual; pero a menudo, estos sentimientos aparecen en algún momento expresados en forma de preocupación, celos y temores.

Profundizar en la experiencia de la infidelidad en perspectiva de las mujeres conlleva múltiples aspectos que deben ser tenidos en cuenta para aproximarnos a su esencialidad. Aquellos que juegan un papel central en su manifestación, como la atribución emocional, la no satisfacción de necesidades psicoemocionales, el tipo de relación con la pareja, el deseo sexual, los patrones de crianza, la realidad social, los cambios en los roles y las atribuciones de género, entre otros, son categorías que no pueden abordarse de manera aislada, sino en conjunto, como parte de un constructo que varía de acuerdo a la experiencia (Chu, 2020). Esto significa que se manifiestan de una manera discreta y no arbitraria.

Por lo expuesto en este trabajo, las consideraciones cualitativas aportadas en los resultados manifiestan la idea de una equiparación práctica entre hombres y mujeres respecto a la forma en que asumen la conducta infiel en la actualidad y la asimetría en cuanto a sus desencadenantes.

Conclusiones

Con esta aproximación a la infidelidad como experiencia vivida por mujeres residentes en el Eje Cafetero, y que tuvo por propósito comprender los aspectos fundamentales asociados a sus juicios, antecedentes personales e ideas que poseen respecto a sus relaciones de pareja, el objetivo se cumplió en tanto se identificaron distintas condiciones que limitan las generalizaciones causales del comportamiento infiel. Estas condiciones atienden a componentes genéticos, psicológicos y socioculturales que influyen de manera compleja en la decisión de una persona de establecer una relación amorosa con alguien diferente a su pareja; por lo cual, en su comprensión se han de tener en cuenta sus raíces endógenas y exógenas.

El estudio mostró la dificultad para distinguir las categorías de infidelidad sexual y emocional, ya que parecen estar relacionadas en la mayoría de las

manifestaciones de esta conducta. En parte, los estereotipos sociales modelan el comportamiento con sus prohibiciones, logrando regular la infidelidad particularmente en las mujeres en contextos patriarcales; sin embargo, ellas han ido replanteando la forma de establecer relaciones interpersonales al resistir los roles tradicionales que les han sido históricamente asignados.

Aunque la conducta infiel presenta una equivalencia de frecuencia entre hombres y mujeres en la contemporaneidad, existen unas connotaciones fenomenológicas diferenciadoras. Con la participación de las 16 mujeres en este estudio, se halló un consenso en los significados causales de su comportamiento. En su mayoría, se encontró que la infidelidad surge de la desconfirmación mutua en el ciclo evolutivo de las parejas, siendo en algunos casos la infidelidad una alternativa concreta para recuperar la confianza en sí mismas y en su potencial de seducción. Esta desconfirmación implica acciones que hacen invisible a la pareja, por lo que se encuentra que la pérdida del romanticismo es causa principal para ser infiel en el caso de las mujeres entrevistadas, las cuales tomaron la decisión de incurrir en este comportamiento en contextos alejados de su círculo familiar próximo.

La multi-responsabilidad asociada a tareas cotidianas es un aspecto a tener en cuenta como precipitador de la conducta infiel; puesto que las participantes indicaron sobre su búsqueda de descanso, una necesidad de tener espacios de esparcimiento y socialización, así como de disfrutar de escenarios de resignificación personal para romper con la rutina mediante la búsqueda de gratificación personal que puede ser proporcionada por otras personas. Para ellas, la infidelidad en esos términos es un acto revolucionario que se justifica en casos de intensa insatisfacción con la pareja.

De acuerdo con los relatos, se encontró que el aprendizaje social de la infidelidad supera el malestar intrapersonal que produce la experiencia, permitiendo la habituación y normalización de la conducta en directa proporcionalidad al fortalecimiento vincular afectivo que se va consolidando con una tercera persona. De ese modo, la infidelidad se construye y deconstruye permanentemente a través de la mediación social que, en perspectiva comercial, la promueve desde distintas estrategias publicitarias.

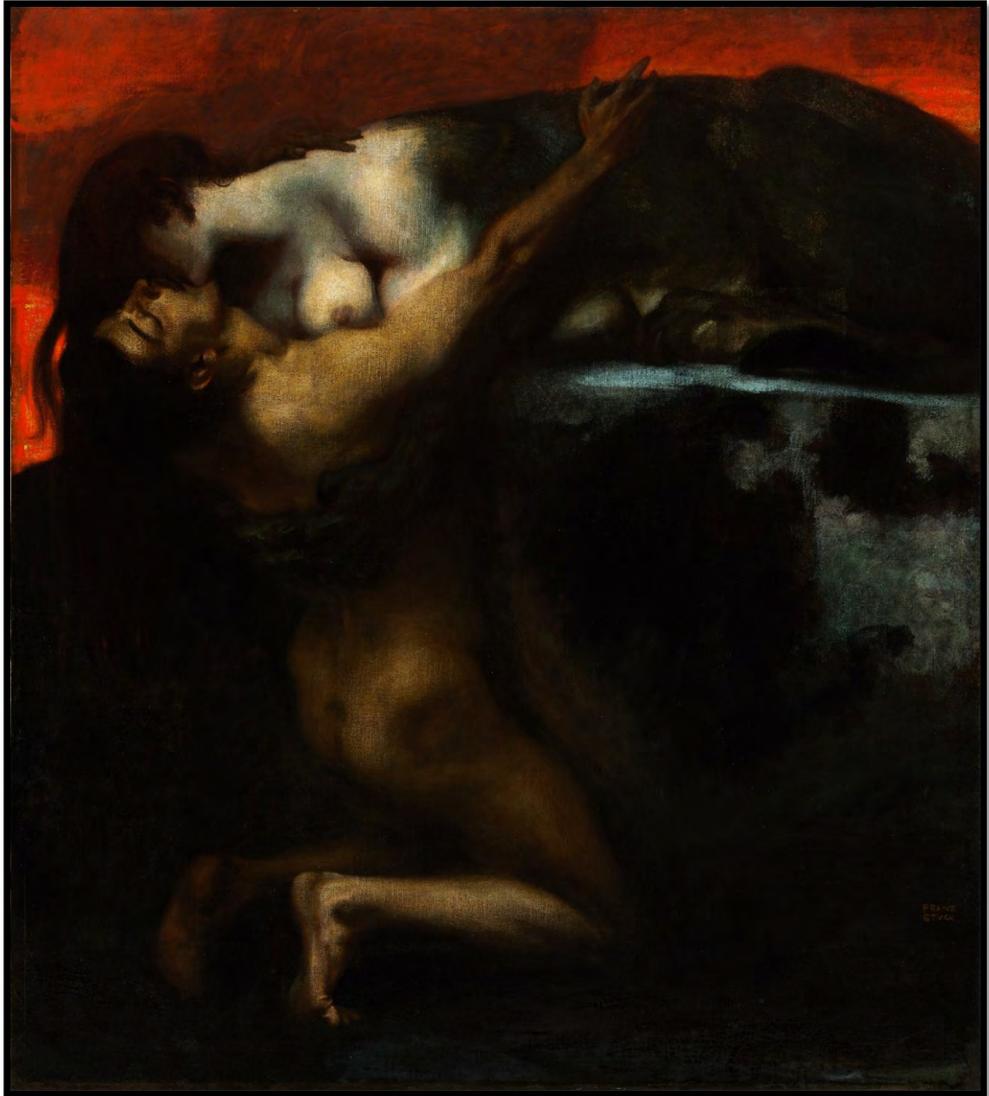
Esta experiencia indica que el valor emocional del vínculo con la pareja determina los esfuerzos de las mujeres por mantener o liberarse de su relación actual, haciendo de la conducta infiel un fenómeno con múltiples prácticas y manifestaciones que van transformando su identidad en contextos socio-culturales.

Referencias

- Alvarado Restrepo, D. M. y Mesa Madrid, M. A. (2018). *Descripción de la frecuencia sexual en parejas con antecedentes de infidelidad asistentes a terapia en el centro psicológico integral de la ciudad de Medellín en el año 2017 (Estudio de Caso)* [tesis de pregrado, Corporación Universitaria Lasallista]. Biblioteca Digital Lasallista. <http://repository.unilasallista.edu.co/dspace/handle/10567/2592>
- Ávalos, V., Bustos, P., López, M. y Martínez, R. (2018). Diagnóstico vincular en pareja. *Revista Chilena de Psicoanálisis*, 33(2), 16-36. <https://bit.ly/3K2uS05>
- Ayala-Carabajo, R. (2017). *Retorno a lo esencial: Fenomenología hermenéutica aplicada desde el enfoque de Max Van Manen*. Caligrama.
- Beltrán Baquerizo, G. y Verdesoto Galeas, J. D. R. (2020). Infidelidad femenina: un análisis relacional narrativo. *Opuntia Brava*, 12(3), 79-89. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1051>
- Britos, M., Estigarribia, R., Ferreira, J. y Valenzuela, J. (2019). Relación entre Conducta infiel y los datos sociodemográficos en personas que residen en paraguay, período 2018. *Revista Científica de la UCSA*, 6(2), 39-66. <https://revista.uca.edu.py/ojs/index.php/uca/article/view/10>
- Bucay, D. (2019). *Infidelidad: Nuevas miradas para un viejo problema*. Océano.
- Canto Ortiz, J. M., García-Leiva, P., Perles Novas, F., San Martín García, J. y Ruiz Soler, M. (2009). Los celos en la infidelidad emocional y en la infidelidad sexual: una perspectiva sociocognitivista. *Revista de Psicología Social*, 24(3), 307-318.
- Ceberio, M. R. (2018). *Los juegos del mal amor: El amor: la comunicación y las interacciones que destruyen parejas*. Ediciones B.
- Chu Amaranto, U. M. (2020). *La infidelidad: acto de violencia* [tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/44495>
- Condori Yanapa, C. M. y Pari Belizario, F. (2021). Inclinación a la infidelidad y modos de amar en estudiantes universitarios. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 14(2), 69-79. <https://doi.org/10.17162/rccs.v14i2.1657>
- Cubillas Rodríguez, M. J., Abril Valdez, E., Domínguez Ibáñez, S. E., Román Pérez, R., Hernández Montaña, A., y Zapata Salazar, J. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Diversitas*, 12(2), 217-230. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/3245>
- Díaz-Pichardo, A. Y., Garrido, L. E., Aranda Torres, C. y Parrón-Carreño, T. (2020). Del Apego Adulto a la Infidelidad Sexual: Un Análisis de Mediación Múltiple. *Psykhe*, 29(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.1.1524>
- Figuerola Valdebenito, O. F., Fernández Tapia, A. M. y Jara Durán, C. (2018). ¿Por qué somos infieles? Aplicación inicial de una escala para estimar las razones por las que hombres y mujeres son infieles. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 3(48), 19-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6920267>
- Gaona Romero, S. J. y Vilela Arroyo, A. Z. B. (2021). *Tipos y causas de la infidelidad* [tesis de pregrado, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/1579>

- Giménez García, C., Ballester Arnal, R., Gil Llario, M. D. y Edo, M. T. (2010). Prevalencia de la infidelidad en los jóvenes: influencia del género y la orientación sexual. En L. Abad González y J. A. Flores Martos (dir.), *Emociones y sentimientos. Enfoques interdisciplinarios: la construcción sociocultural del amor* (pp. 279-290). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Giraldo Hurtado, C. M., Garcés Carvajal, M. H. y Posada, I. C. (2018). La infidelidad: un laberinto con salida. Reflexiones construidas en el proceso terapéutico. *Revista Trabajo Social*, (28), 53-69. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistraso/article/view/343990>
- Gómez-Castillo, B., Medina-Blanco, N. P., Tolsa-Alcántara, B. I. y López-Santana, K. (2020). Infidelidad en Parejas Jóvenes. *Psicología Sin Fronteras*, 5(3). <https://psfm2017.wixsite.com/revistapsfm/post/copia-de-no-5-vol-3-infidelidad-en-parejas-j%C3%B3venes>
- Jordán Sierra, J. A. y Arriagada Vidal, J. J. (2016). La responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial: una investigación desde el método "FH" de Max van Manen. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 131-157. <https://doi.org/10.14201/teoredu2016281131157>
- Juárez Tamargo, C., Castro-Calvo, J., Ceccato, R., Gil Julià, B. y Ballester-Arnal, R. (2016). Infidelidad y personalidad. El papel diferencial del género en su relación. *Ágora de Salud*, 3, 195-206. <https://bit.ly/3TE5gd6>
- Justo, M. N. (2017). *Repercusiones de la hipermodernidad y el mundo del trabajo en los vínculos de pareja* [tesis de pregrado, Universidad de la República Uruguay]. Colibrí. Repositorio. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/10930>
- Laso Ortiz, E. (2018). El amor en clave emocional: enamoramiento, desconfirmación y terapia de pareja. *Redes*, (37), 11-36. <https://www.redesdigital.com/index.php/redes/article/view/101>
- Mayorga Zapata, D. S. (2015). *Rasgos de personalidad y su influencia en la infidelidad de las personas de 18 a 50 años de edad que acuden al Centro de Terapia Psicológica Integral de la Ciudad de Ambato* [tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/10338>
- Melcón Saco, Y. (2021). Sexología, infidelidad y género [IX Jornadas en Sexología, Terapia Sexual y Género]. *Revista Sexpol*, (142), 31-35. <https://www.sexpol.net/wp-content/uploads/2021/11/Sexpol142.pdf>
- Moscoso De La Cruz, R. M. y Aguilar Torres, G. G. (2020). *Rasgos de personalidad según la conducta infiel en jóvenes de una Universidad estatal de Arequipa* [tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12773/11335>
- Mosquera-Palacios, A. N., Olmos-Linares, Y. L. y Prieto-Cante, L. X. (2020). *La infidelidad: diferencias de género y estrategias de afrontamiento* [tesis de pregrado, Universidad Católica de Colombia]. Repositorio Institucional. <https://repository.ucatolica.edu.co/items/4d7ce16f-6a26-4678-90f1-b0c-06450cfce>
- Neri Tapia, Y., Macías Sedano, Y. G., Félix Saavedra, J. A., Navarro Ortiz, K. V., Oroz Díaz, A. L. y López Valenzuela, M. I. (2018). Infidelidad en jóvenes universitarios en una relación de pareja. *La Sociedad Académica*, 26(51), 27-32. <https://www.itson.mx/publicaciones/sociedad-academica/Documents/revista51.pdf>
- Paz Alcalde, N. (2013). Atención terapéutica a la pareja: la infidelidad, una herida ética. *Familia. Revista de ciencias y orientación familiar*, (47), 65-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4585738>

- Pérez-Luco Arenas, R., Lagos Gutiérrez, L., Mardones Barrera, R. y Sáez Ardura, F. (2017). Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente. *Ámbitos*, (39). <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/68886/11.%20institucional.us.es-Taxonom%c3%ada%20de%20dise%c3%b1os%20y%20muestreo%20en%20investigaci%c3%b3n%20cualitativa%20Un%20intento%20de%20s%c3%adntesis%20entre%20las%20aproxim.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pico Vargas, M. M. (2019). *Diferencias sexuales en los celos y la prevalencia de la infidelidad sexual y emocional* [tesis de pregrado, Universidad San Francisco de Quito]. Repositorio Digital USFQ. <https://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/9114>
- Rivera Aragón, S., Díaz Loving, R., Villanueva Orozco, G. B. T. y Montero Santamaria, N. (2011). El conflicto como un predictor de la infidelidad. *Acta de investigación psicológica*, 1(2), 298-315. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322011000200007
- Romero, H., Romero, L. y Arellano, J. (2017). La infidelidad femenina como producto de la violencia intrafamiliar. *Anales de la Facultad de Medicina*, 78(2), 161-165. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832017000200008&script=sci_abstract
- Romero-Palencia, A., Cruz del Castillo, C. y Díaz-Loving, R. (2008). Propuesta de un modelo bio-psicosociocultural de infidelidad sexual y emocional en hombres y mujeres. *Psicología Iberoamericana*, 16(2), 14-21. <https://doi.org/10.48102/pi.v16i2.281>
- Santiago Álvarez, L. (2018). *El poliamor como construcción amorosa dialogada. Estudio cualitativo* [tesis de máster, Universidad de Almería]. Repositorio Institucional. https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7062/TFM_SANTIAGO%20ALVAREZ,%20LAURA.pdf?sequence=1
- Segura, A., Rojas, E. y Reyes, L. (2020). Percepción de la Infidelidad, por parte de personas infieles. *Revista de Psicología GEPU*, 11(1), 88-112. <https://revistadepsicologiagepu.es.tl/Percepci%F3n-de-la-infidelidad%2C-por-parte-de-personas-infieles.htm>
- Torres Otálora, A. P., Torres Castañeda, L. J. y Riveros Munevar, F. (2016). Relación entre tendencia a la infidelidad emocional y/o sexual e inteligencia emocional, en estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 16(1), 57-70. <https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/CHP/article/view/1969>
- Valencia Ponce, M. S. (2015). *Diferencias de género en la respuesta a la Infidelidad Cibernética versus a la Infidelidad de Facto* [tesis de pregrado, Universidad San Francisco de Quito]. Repositorio Digital USFQ. <https://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/5071>
- Varela Macedo, M. (2014). Estudio sobre infidelidad en la pareja: Análisis de contenido de la literatura. *Alternativas en psicología*, 18(30), 36-49. <https://alternativas.me/numero-30/54-estudio-sobre-infidelidad-en-la-pareja-analisis-de-contenido-de-la-literatura>
- Villada Rodríguez, L. D., Ospina Botero, M. y Bernal Vélez, I. C. (2020). Capítulo 5: Contradicciones y paradojas del poliamor y la pareja abierta. En J. E. Páez Valdez (coord.), *Revelaciones y rebeldías del amar: poliamor y pareja abierta* (pp. 117-140). Universidad Católica de Pereira Editorial. <https://doi.org/10.31908/eucp.16>
- Zazueta Luzanilla, E. I. y Sandoval Godoy, S. A. (2013). Concepciones de género y conflictos de pareja: un estudio con parejas pobres heterosexuales en dos zonas urbanas de Sonora. *Culturales*, 1(2), 91-118. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-11912013000200003&script=sci_abstract



Título: El beso de la esfinge (The Kiss of the Sphinx)

Autor: Franz von Stuck

Técnica: Óleo sobre lienzo

Año: 1895

Localización: Museo de Bellas Artes de Budapest

Traducciones

El acontecimiento Antropoceno. Segunda Parte. Hablar por la tierra, guiar la humanidad. Hacer añicos el gran relato geocrático del Antropoceno*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a12>

Christophe Bonneuil y Jean-Baptiste Fressoz

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Palau Castaño

Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Colombia

lapalau@gmail.com

Clio, la tierra y los Antropocenólogos

Los científicos que acuñaron el término Antropoceno no solo proporcionaron datos fundamentales sobre el estado de nuestro planeta ni simplemente promovieron un punto de vista sistémico sobre su incierto futuro. También han propuesto su historia. Han intentado responder a la pregunta “¿cómo llegamos aquí?” Haciéndolo, han elaborado un relato autorizado sobre la Tierra, su pasado y su futuro compartidos con la especie humana; un relato que convierte a la gestión del “sistema Tierra” en un nuevo objeto de conocimiento y gobierno.

Por eso, el concepto de Antropoceno se inserta en la prolongación de muchos otros relatos sobre el entorno global, sobre la Tierra y su uso adecuado. Los centros de gobierno del mundo han sido durante mucho tiempo los lugares donde se muestra y se dice qué es, qué equilibra o desequilibra el planeta. Construyen las esferas donde se exponen las buenas formas de disponerla, de temperarla, de climatizarla; desde los invernaderos del Jardín del Rey, donde Buffon escribe sus *Épocas de la naturaleza*, a los proyectos de geoingeniería

Cómo citar: Bonneuil C. y Fressoz J. (2023). El acontecimiento Antropoceno. Segunda Parte. Hablar por la tierra, guiar la humanidad. Hacer añicos el gran relato geocrático del Antropoceno (L. Palau, trad.). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 257-331. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a12>

Referencia del texto original: Bonneuil C. y Fressoz J. (2013). Parler por la Terre, guider l'humanité. Déjouer le grand récit géocratique de l' Anthropocène; Quelles histoires pour l' anthropocène ? En C. Bonneuil y J. B. Fressoz. *L'Événement Anthropocène. La Terre, l'histoire et nous* (pp. 60-170). Seuil.

Traducción de los capítulos 2, “Parler por la Terre, guider l'humanité. Déjouer le grand récit géocratique de l' Anthropocène” y parte inicial del 3, “Quelles histoires pour l' anthropocène ?”, contenidos en la obra de Bonneuil y Fressoz (2013).

Agradecemos la editorial Seuil permitir el acceso del libro en francés para su versión, en partes, en español. Se conserva la versión editorial en francés.

Recibido: 19 de octubre de 2022.

Aprobado: 10 de noviembre de 2022.

promovidos por Paul Crutzen... pasando por el *Crystal Palace* de la Exposición Universal de Londres en 1851, símbolo de la organización mercantil del mundo (Sloterdijk, 2006, pp. 243-253)¹... o también por el “domo” geodésico concebido por Buckminster Fuller, el hombre de la metáfora “nave espacial Tierra”, para el pabellón estadounidense de la Exposición Universal de Montreal en 1967, que presentó la primera imagen de una “salida de la Tierra” vista desde la Luna (Grevsmühl, 2015).

Las élites del imperio colonial francés del siglo XVIII, como Pierre Poivre, las del imperio británico del siglo XIX, como el economista Stanley Jevons o el forestal Dietrich Brandis, las que completaron la conquista del oeste, como Gifford Pinchot, o las de la hegemonía estadounidense de los años 1950, como Fairfield Osborn, han desarrollado, en su tiempo, saberes y alertas medioambientales globales que se insertarían, con pequeñas correcciones, en sistemas de dominación del mundo (cap. 8 y 9). La alerta medioambiental ha participado desde hace mucho tiempo en las cosmografías imperiales.

Desde entonces, hay algunas buenas razones para sospechar que los saberes y los discursos del Antropoceno participan a su vez, y quizás sin saberlo, en un sistema hegemónico de representación del mundo como un todo por gobernar. Para analizar esta nueva cosmografía, estudiaremos los textos más citados de los científicos, historiadores y filósofos que han introducido y discutido la noción de Antropoceno en las arenas internacionales². Llamemos, para simplificar, “antropocenólogos” a esta falange de renombrados investigadores que han tenido el gesto audaz de nombrar a nuestra época.

Exponer y someter a la crítica estas narraciones no implica negar el valor de los trabajos de los científicos, filósofos o historiadores que han destacado el proscenio al Antropoceno como la nueva época en la que vivimos. Más bien, se trata de cuestionar el relato oficial del Antropoceno para fomentar la reflexión sobre las particularidades de nuestras representaciones del mundo. El objetivo es que otras palabras provenientes de diversas culturas y grupos sociales también puedan ser escuchadas, que otras explicaciones sobre “¿cómo llegamos aquí?”

¹ En español se llamó *En el mundo interior del capital: Para una teoría filosófica de la globalización* (2010) (N. del trad.).

² Se abordarán principalmente los siguientes artículos: el publicado en *Nature* por Paul Crutzen en 2002; el del climatólogo Will Steffen, Paul Crutzen y dos historiadores, Jacques Grinevald y John McNeil, en el órgano de la Royal Society británica en 2011; un artículo programático sobre el pilotaje del planeta en la revista *Ambio*, firmado por Will Steffen y Paul Crutzen, además de la colaboración del geólogo Jan Zalasiewicz; y el de Johan Rockström, el especialista en los “acercamientos sistema” y director del famoso Resilience Centre de Estocolmo. Se añadirán a este corpus algunos otros artículos, como los de los “límites planetarios” publicados por Rockström una vez más, con la participación de una treintena de colegas, entre los cuales se encuentran Steffen y Crutzen, así como el climatólogo estadounidense James Hansen y también Robert Costanza, el ecólogo que calculó en 1997 el valor monetario de los servicios ofrecidos por la biosfera (Cfr. Will Steffen et al., 2011a; Johan Rockström et al., 2009; Johan Rockström et al., 2009b).

y proposiciones sobre “¿qué hacer?” tengan voz en el capítulo, y que el concepto de Antropoceno no se convierta en la filosofía legitimada de un nuevo geo-poder tecnocrático y mercantil.

Para aprovechar de manera fructífera los aportes del concepto de Antropoceno, también es necesario aprender a desconfiar del gran relato que lo acompaña, cuestionarlo y desmontarlo, tal como ocurre en ciencias, historia y democracia.

La historia puesta en “etapas”

Una primera característica de los antropocenólogos parece ser su atracción por la narración histórica. ¿Qué más natural que explicar la dinámica humana que ha hecho oscilar la Tierra hacia nuevos estados? Puesto que el Antropoceno es una nueva época, la cuestión de saber cómo llegamos a ella se plantea bastante espontáneamente, y la ciencia se convierte en el relato de “la evolución de los humanos [...] de cazadores-recolectores hasta ser una fuerza geofísica global” (Steffen et al., 2007, p. 614). Para contar la Odisea de humanos aún “frágiles cañas dobladas [...] los pies hundidos, hasta la muerte, en la gleba tradicional” (Serres, 1992, p. 36) en el siglo XIX, que se han vuelto actualmente “seres equipotentes al mundo” (Serres, 1992, p. 36), según las palabras de Michel Serres, los antropocenólogos han construido una narración, buscado acontecimientos fundadores, cadenas causales y delimitado períodos.

Desde 2000, Crutzen & Stoermer habían ubicado la invención de la máquina de vapor como el comienzo del Antropoceno en 1784 (Crutzen y Stoermer, 2000)³. Ellos no omitieron mencionar a científicos precursores del concepto de Antropoceno, desde Stoppani & Marsh en el siglo XIX hasta Vernadski⁴. Desde entonces, los artículos que proponen un relato histórico del Antropoceno se han multiplicado, así como los proyectos interdisciplinarios que asocian a científicos e historiadores (como el proyecto IHOPE: Integrated History and Future of People on Earth (Costanza et al., 2007)⁵). Historiadores especialistas en historia medioambiental, tales como John McNeill o Libby Robin, se han unido igualmente a los científicos en la elaboración de un relato histórico de las interacciones entre la especie humana y el sistema Tierra desde finales del siglo XVIII (Steffen et al., 2007; Robin y Steffen, 2007; McNeill, 2011; Steffen et al., 2011).

Los relatos de los antropocenólogos se organizan en tres “etapas” o “fases” (en inglés, *stages*). La primera, desde principios de la revolución industrial hasta

³ Sin embargo, la máquina de vapor ya existía antes de Watt y 1784, esencialmente utilizada para bombear el agua de las minas.

⁴ Desde Canguilhem sabemos ya las aporías a las que conduce la búsqueda de precursores... y por esto no trataremos de esta cuestión en este libro.

⁵ Ver también <http://www.ames.ucar.edu/thope/>

La Segunda Guerra mundial, corresponde a la oscilación hacia el Antropoceno con la revolución termo-industrial que hizo subir la concentración de CO₂ atmosférico de 277-280 partes por millón (ppm) en el siglo XVIII a 311 ppm a mediados del siglo XX (saliendo así de la bifurcación de los 11.500 años del Holoceno que era de 260 a 285 ppm). La movilización del carbón formado hace centenares de millones de años comienza desde el siglo XI en China y en Europa, pero solo toma una amplitud masiva a partir de 1750, cuando se pasa de alrededor de 500 máquinas de vapor en el mundo a centenares de miles en 1900. Esta energía fósil suplanta entonces las energías renovables, acelera el desarrollo del riel, de los intercambios mundiales, facilita el acceso al agua y permite a comienzos del siglo XX la síntesis química de abonos nitrogenados que aumentan considerablemente los rendimientos agrícolas. De esta disponibilidad de una energía “fácil”, el relato oficial del Antropoceno deduce causalmente un impulso del consumo energético de un factor 40 entre 1800 y 2000, que permite un crecimiento económico de un factor 50, un crecimiento demográfico de un factor 6 y una artificialización antrópica de las tierras acrecentada de un factor 2,5 a 3 en ese mismo periodo (Steffen et al., p. 848).

Una segunda fase del Antropoceno se abre cerca de 1945. Los antropocénólogos la han llamado la “Gran Aceleración” (Steffen et al., p. 849). Dan para ello muy sucintamente algunos factores causales: el derrumbe de las instituciones preindustriales europeas, un nuevo sistema económico internacional libre-cambista, la Segunda Guerra mundial que aporta tecnologías reutilizadas por el crecimiento económico civil, y la constitución del mercado y del crecimiento como “valores sociales centrales” (Steffen et al., p. 850). Pero es ante todo por medio de cifras que se objetiva esta nueva etapa histórica. La “Gran Aceleración” está ilustrada por un cuadro de borde de veinticuatro gráficos, que miden un kirieleisón de “indicadores de la actividad humana” desde la concentración atmosférica de carbono o de metano hasta el número de presas y de restaurantes McDonald's, pasando por los ciclos del nitrógeno y del fósforo y por la medida de la biodiversidad (cap. 1, figura 1). Todos esos gráficos testimonian un empuje exponencial de los impactos humanos después de 1950.

La tercera fase del Antropoceno habría comenzado en torno al año 2000, marcado por muchos giros. Como en el comienzo de la primera fase, es todavía el carbono el que comanda la periodización, puesto que los antropocénólogos notan que “los problemas medioambientales suscitan poca atención durante la Gran Aceleración [...] los grandes problemas medioambientales emergentes estaban ampliamente ignorados” (Steffen et al., pp. 850, 853), y hubo que esperar al año 2001 para que la comunidad científica internacional, a través del tercer reporte del Grupo de expertos intergubernamentales sobre la evolución del clima (GIEC), afirmara por primera vez con certeza el origen principalmente humano del

cambio climático en curso. La tercera etapa del Antropoceno sería pues la de, con el GIEC o la Cumbre de la Tierra de Río en 1992, una nueva “consciencia creciente del impacto humano sobre el entorno global”, así como los “primeros ensayos de construir sistemas de gobernanza global para administrar las relaciones de la humanidad con el sistema Tierra” (Steffen et al., p. 856). Es también la evolución de la contabilidad medioambiental del planeta que incita a los autores a discernir una tercera fase: perspectiva del agotamiento de los hidrocarburos (con un pico del petróleo convencional alcanzado en 2006 según la Agencia internacional de la energía), pico del fósforo igualmente cercano y que amenaza la producción agrícola, agravación de la extinción de la biodiversidad. Además de los volúmenes de los impactos humanos, es también la estructura de su repartición la que cambia en la tercera fase; en los años 2000, China superó a los EE. UU. como el primer emisor mundial de dióxido de carbono, mientras que la India le quitaba el tercer puesto a Rusia, Corea del sur le pisaba los talones al Reino Unido, e Indonesia y luego inmediatamente Brasil superaban a Francia. Los países de la OCDE que emitían en 1971 el 67% del dióxido de carbono, solo representan en 2009 el 42% de las emisiones mundiales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2011). De ahora en adelante, la globalización de un modelo de desarrollo y de consumo nacido en Occidente ha hecho de las capas sociales superiores unos contribuyentes importantes a la acción telúrica humana en los países del “Sur”.

La historia contada en tres etapas por los antropocenólogos es un relato global de la coevolución de la especie humana y del sistema Tierra en escalas de tiempo muy largas. Es esta una cantera innovadora y estimulante. Con respecto a la historia medioambiental que durante tanto tiempo se localizó en un territorio y sobre un objeto (el fuego, las poluciones urbanas, los bosques, los pesticidas)⁶, este propósito nuevo se busca en eco con la subida de la historia global y en la interdisciplinarietà con las ciencias de la vida y del sistema Tierra.

Y una vez subrayados los méritos de esta perspectiva global de los metabolismos socio-ecológicos del último cuarto de milenio, uno puede interrogarse sobre las formas particulares de explicación histórica mediante números y curvas que ella moviliza.

La historia puesta en curvas

Las formas probatorias de los antropocenólogos han sido importadas de las ciencias del entorno hacia la historia, exactamente como a mediados del siglo XX la historia ambicionaba hacer ciencia por medio de las series cuantitativas prestadas de las ciencias económicas. Bajo la influencia de economistas como

⁶ Con muchas excepciones a ese cuadro, entre los cuales los trabajos de Crosby.

Walt W. Rostow, autor en 1960 del clásico *Las Etapas del Crecimiento Económico*, la escritura de la historia en términos de etapas sobre un camino lineal y universal se convirtió en moneda corriente: “la sociedad tradicional, [luego] las condiciones previas del despegue, [después] el despegue, [a continuación] el progreso hacia la madurez y [finalmente] la era del consumo de masas” (Rostow, 1961, p. 13). Estas etapas eran accesibles al conocimiento histórico gracias a los métodos de la historia económica y social triunfante que hacía de las cantidades las claves de la narración histórica.

En la actualidad, la noción de “etapas” parece obsoleta y excesivamente teleológica para numerosos historiadores. Ahora bien, héla cómo regresa con el gran relato de los antropocenólogos, réplica como invertida de la historia económica a la Rostow. Así mismo como, fascinada por el movimiento de la técnica y de la economía y contestando la primacía de lo político, la historia cuantitativa de hace medio siglo participaba de la ideología productivista de entonces (Fressoz y Jarrige, 2013), hoy el relato oficial del Antropoceno podría muy bien estar participando de la ideología contemporánea de una modernización ecológica y de una “economía verde”, que internaliza en los mercados y las políticas el valor de los “servicios” de la naturaleza.

Pues cuantificar la naturaleza es en la actualidad el gran asunto de las élites mundiales, así como lo fue cuantificar la economía después de la Segunda Guerra mundial. No nos sorprenderá pues que el gran relato de los antropocenólogos ambicione establecer la verdad por medio de una contabilidad de flujos y de los depósitos de la naturaleza. Y no es por azar si se encuentra entre ellos —especialmente en la dirección del proyecto IHOPE— al ecólogo Robert Costanza, alumno de Howard T. Odum, el fundador de la ecología de los ecosistemas. Costanza es un maestro en la contabilidad de la naturaleza. Publicó en 1997, en *Nature*, un artículo bien estrepitoso en el que cifraba el valor anual de los servicios prestados por la biosfera en alrededor de 33 billones de dólares <99 mil billones de COP>, es decir dos veces el PIB mundial (Costanza et al., 1997, p. 254). La noción de “servicios ecosistémicos” y el proyecto de medir su valor monetario han sido consagrados en 2005 por el Millenium Ecosystem Assessment publicado por las Naciones Unidas. Todos los valores de la naturaleza, incluso los que se encuentran bien alejados de la producción, por no decir: los más espirituales (rebautizados entonces como “servicios culturales”), entran así en una lógica contable. Y la Unión internacional de conservación de la naturaleza presenta de acá en adelante a la naturaleza como “la más grande empresa de la Tierra” (Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza [IUCN], 2009).

La historia de los antropocenólogos podría muy bien ser a la economía verde contemporánea lo que la historia económica y social fue a la economía keynesiana

y productivista de la post-guerra. Como esta última, nos cuenta una historia gobernada por las cantidades, que esta vez son de magnitudes bio-geo-químicas y ecológicas. Es la concentración en carbono atmosférico, expresada en “partes por millón”, la que es el principal marcador que separa las tres fases del Antropoceno. Con, en segundos papeles, otras magnitudes tales como la temperatura media mundial (que es una abstracción y no corresponde a ningún lugar en particular), los porcentajes de la superficie terrestre antropizada, de peces pescados, de ríos represados o de especies desaparecidas, los millones de toneladas de nitrógeno asimilable y de potasa puesta en circulación. Y cada vez, esas cantidades son reportadas a los valores preindustriales como prueba de un salto en el Antropoceno y de límites peligrosos que se superan.

Esta historia del Antropoceno se escribe en el gran libro de contabilidad medioambiental del planeta para el que los stocks son un “capital” y los flujos son “impactos” o “servicios” que hay que medir. La voluminosa “summa” *Algo nuevo bajo el sol* del historiador norteamericano John McNeill sobre la historia medioambiental del siglo XX, está así organizada en capítulos que corresponden a cada compartimento del sistema Tierra: la atmósfera, la biosfera, la hidrosfera, la litosfera (McNeill, 2011). Esta notable obra de 500 pp. solo consagra una pág. a la emergencia del consumo y de los mercados de masas, cinco a los intercambios económicos internacionales, y una veintena a los procesos políticos. El relato histórico de la crisis medioambiental que de él se desprende es el de un crecimiento demográfico, económico y tecnológico, bastante indiferenciado, sin que se pueda leer allí estrategias de actores, elecciones que hubieran podido ser hechas de otra manera, controversias y conflictos en torno a dichas elecciones. Se tendría pues una especie de dinámica global de crecimiento que hace el oficio de motor de la historia y de peligro para el planeta.

Sistematizar; la Tierra, ¿una gran máquina cibernética?

Bajo títulos como “Evaluar los impactos humanos sobre el sistema Tierra” o “interacciones hombre-naturaleza”, esos relatos históricos de nuevo tipo abundan además en conceptos y en métodos hasta aquí poco familiares a los historiadores, tales como “sistemas no-lineales”, “modelos multiagentes”, “modelización”, “capacidad adaptativa”, “resiliencia” o los “sistemas socio-ecológicos”⁷. El relato estándar del Antropoceno se inscribe en una serie de operaciones de sistematización, que permiten pensar que la Tierra es un “sistema complejo”, como una vasta máquina cibernética autorregulada (pero que un forzamiento humano podría hacer desviar brutalmente de su trayectoria). Importa, pues, captar a la vez la génesis histórica, los aportes y los límites de esta visión.

⁷ Cfr. por ejemplo B. Glaser et al. (2012)..

La visión de la Tierra como un “sistema” está en la fuente del nacimiento de la geología moderna. Se encuentra este término tanto en Lyell como en James Hutton, su predecesor en la formulación del uniformitarismo. En su Teoría de la Tierra de 1788, este último considera que “se puede pues considerar al globo terrestre como una máquina” con sus piezas, sus principios mecánicos y sus funciones. Pero, añade él inmediatamente, la Tierra puede también “ser considerada como un organismo” en el que “el debilitamiento de la máquina es corregido naturalmente por la acción de las propias fuerzas productivas que lo han generado” (Hutton, 1788, pp. 215-216)⁸. Esta tensión entre máquina y organismo atraviesa, pues, no solamente todo el pensamiento de la biología sino también el de la Tierra.

Luego de la Segunda Guerra mundial, las ciencias ambicionaban superar esta tensión, rebasar el reduccionismo analítico cartesiano, buscando conservar al mismo tiempo la ambición de la ingeniería, del control. Así nacen los conceptos de ecosistema y de máquina cibernética, la teoría de juegos y un conjunto de enfoques reunidos bajo el término de “teoría de sistemas complejos” (o General System Theory, para retomar la importante obra del biólogo y matemático Ludwig von Bertalanffy de 1968). La biosfera, concepto inicialmente propuesto por Vladimir Vernadski en los años 1920, es redefinida así en 1968 por la Unesco como “un sistema de materia viviente y de sustancia [...] extremadamente compleja, múltiple, planetaria, termodinámicamente abierta y autorregulado, que acumula y redistribuye inmensos recursos de energía” (Unesco, 1970, p. 15). Como lo han mostrado los historiadores de la ecología, provistos de esta concepción mecanicista y cibernética de la naturaleza, los ecólogos han comenzado a plantearse como expertos globales de la regulación de la “productividad biológica” —término que se encuentra frecuentemente en los artículos de ecología de ese entonces— del planeta, de manera que se pueda conciliar el aprovechamiento económico a corto plazo y el mantenimiento a largo plazo de los ecosistemas proveedores de recursos (Mahrane et al., 2012; Kwa, 1987).

Por su lado, James Lovelock retoma esta ambivalencia máquina-organismo en su famosa “hipótesis Gaia” en 1974. Luego de haber participado en los años 1960 en un proyecto de la NASA que buscaba identificar criterios que permitan detectar la presencia eventual de vida en otros planetas, él se interroga sobre lo que puede explicar la habitabilidad tan larga del planeta por parte de los seres vivos. Y formula la hipótesis de que dicha habitabilidad fue igualmente el producto de la acción de los propios seres vivientes, pues estos trabajan en mantener las condiciones favorables a la vida (Lovelock, 1993). Aparecidas hace más de 3 mil millones de años, las algas azules o “cianobacterias” en efecto cambiaron

⁸ Le agradecemos a Pierre de Jouvancourt el haber llamado nuestra atención sobre este autor y haber intercambiado con nosotros sobre muchos temas de los cap. 3 y 4. Cfr. Pierre de Jouvancourt (2013).

el curso de la Tierra. Primeros seres vivos que practicaron la fotosíntesis, ellas fijaron carbono atmosférico, que se acumuló en sedimentos en el fondo de los océanos, y liberaron oxígeno a la atmósfera, permitiendo entonces la respiración de los animales que aparecieron más tarde, y la formación de la capa de ozono, que protege el planeta de los ultravioletas altamente mutágenos. Sin el trabajo del mundo de las algas y de los vegetales, los ciclos bio-geo-químicos que le permiten a las diferentes formas de vida mantenerse no serían las mismas. Por esto la idea de Lovelock & Margulis de que la vida, actuando sobre diversos ciclos biogeoquímicos, estabiliza el estado del sistema Tierra, asegurando la habitabilidad continua del planeta. La personalidad de Lovelock, que prestó el flanco a una utilización *New Age* y vitalista de su trabajo, así como ciertas críticas científicas mal fundadas han lanzado un descrédito sobre la hipótesis Gaia, cuando incluso las ciencias del sistema Tierra han confirmado estos últimos años la existencia de bucles de retroacción entre el mundo viviente y parámetros físico-químicos esenciales del sistema Tierra, y reconocido su deuda intelectual con respecto a Lovelock.

Este debate sobre la hipótesis Gaia no apunta a lo que a ella le falta compartir con las ciencias actualmente bien establecidas del sistema Tierra. Si se le debe reprochar algo a Lovelock no sería el punto de vista demasiado vitalista o finalista, sino por el contrario el carácter tecnocrático de su visión sistémica del planeta, una cierta manera de concebirlo como una máquina (ciertamente auto-regulada por el viviente), heredada de saberes y de ideologías de la que los historiadores de las ciencias han mostrado hasta qué punto fueron los productos históricos de la Segunda Guerra mundial y de la guerra fría.

Estas guerras globales han favorecido en efecto la emergencia de la cibernética, luego de la teoría general de sistemas; todo, de los organismos a las máquinas, de las ciudades a los ecosistemas, es descompuesto en elementos discretos de los que se analiza las interacciones y los comportamientos de conjunto. Habiendo adquirido un nuevo prestigio con la penicilina y la bomba atómica (que se volvió un asunto de Estado y de seguridad nacional), la ciencia se vuelve en la post-guerra, con la cibernética, la teoría de juegos y la investigación operacional, el medio privilegiado para analizar las situaciones, para administrar sistemas complejos, racionalizar la acción, ya se trate de la guerra de Corea, de la planificación urbana, de la gestión de la salud o de la... Tierra (Dahan y Pestre, 2004; Galison, 1994; Leonard, 2010; Bowker, 1993; Hughes y Hughes, 2000).

El pensamiento-sistema de las élites de los dos bloques de post-guerra concibe entonces el planeta como un "mundo cerrado"⁹; un teatro unificado en donde se desenvuelve el combate entre las dos superpotencias; una vasta reserva

⁹ La expresión "mundo cerrado" fue tematizada por el historiador Paul N. Edwards (2004).

de aprovisionamiento en recursos estratégicos para crecer más pronto que el otro bloque y asegurar la paz social; un “gigantesco laboratorio” (Bernanos, 1945, como se citó en Bonneuil et al., 2013, p. 19) con sus miles de ensayos nucleares¹⁰ en los que se estudia las utilizaciones —incluidas las “pacíficas” para cavar canales— y las incidencias ecológicas y sanitarias; y finalmente, una “nave espacial Tierra”¹¹ cuya vista desde la Luna da a pensar en la finitud y en la fragilidad... no sin procurar un nuevo sentimiento de potencia geo-tecnocrática, una alegría de imaginarse piloteando todo el sistema.

Una visión “des-terrestrada”

Las simulaciones (modelos informáticos, juegos de guerra o de estrategia de control de los recursos) han jugado un rol determinante en la emergencia de una nueva relación con la Tierra vista como “sistema”. Es igualmente el caso de las tecnologías espaciales —también producto de la guerra fría— que ofrecen nuevos puestos de observación de la Tierra vista desde el cielo.

Fue con los misiles V2, salidos de la tecnología balística nazi... que el ejército de los EE.UU. pudo en 1946 medir las radiaciones solares por encima de la capa de ozono y mostrar cuál era el papel protector de ella (Grevsmühl, 2015). Para guiar los misiles, es necesario conocer mejor los parámetros de la atmósfera y del geomagnetismo. Para surcar y dominar los océanos es necesario desarrollar la oceanografía de los grandes fondos. Para vigilar el movimiento de los submarinos adversarios, es necesario indicar dónde y cuándo pueden emerger, y también observar por satélite los hielos polares y sus fundiciones (Doel, 2010). Como lo han mostrado los historiadores, una gran parte de las observaciones científicas del globo fueron sub-productos de programas militares y de espionaje. Las ideologías, los saberes y las técnicas dominantes de la guerra fría nos han legado pues un cierto imaginario de la Tierra.

En 1958, en *La condición humana*, Hannah Arendt abrió su prólogo con una reflexión sobre la significación filosófica de Sputnik. Despegue del Hombre de una “Tierra Madre de toda criatura viviente bajo el firmamento”, de su cuna terrestre original para desprenderse de ella y mirarla en picado (Arendt, 2005, p. 14). Ella ve aquí una negación modernista de la condición humana, de un hombre “poseído por una rebelión contra la existencia humana tal como se nos ha dado, gratuito don que no procede de ninguna parte (laicamente hablando), y que desea cambiar, por decirlo así, por algo hecho por el mismo” (Arendt, 2005, p. 15). Esta anotación define el Antropoceno: una humanidad que niega

¹⁰ Ver la impresionante cartografía dinámica de los 2.053 explosiones nucleares entre 1945 y 1998: <https://youtu.be/WAnqRQg-W0k> (TitusFlavius79, 2010).

¹¹ La expresión es de Kenneth Boulding (1966).

la Tierra como alteridad natural, para investirla enteramente y transformarla en una tecno-naturaleza, una Tierra enteramente atravesada por el actuar humano. Como si solo lo que *Homo faber* fabrica tuviese verdaderamente valor. Arendt denuncia esta “instrumentalización del mundo y de la Tierra, esa ilimitada devaluación de todo lo dado” (Arendt, 2005, p. 175). McLuhan hace la misma observación de un modo entusiasta en un célebre artículo de 1974 en el que anuncia la muerte de la Naturaleza:

Sputnik le creó un nuevo entorno al planeta. Por primera vez el mundo natural quedó envuelto en un continente producido por el Hombre. Con esta entrada de la Tierra en ese nuevo artefacto, fue el fin de la Naturaleza y el nacimiento de la ecología. El pensamiento “ecológico” se vuelve inevitable a partir del momento en que el planeta adquiere el estatus de un producto fabricado. (p. 49)

Luego del Sputnik, millares de satélites le dan la vuelta a la Tierra en bucles de noventa minutos. Sus ondas envuelven el globo con una segunda atmósfera, una tecnosfera. La red densa de datos salidos de observaciones satelitales, y la pesada infraestructura informática que permite tratarlos, hacen a la vez parte de “lo que nos salva” —permitiéndonos conocer mejor los impactos humanos sobre el sistema Tierra— y lo que nos ha echado a perder —en tanto que participan del proyecto de dominación absoluta del planeta que es una de las causas de nuestro hundimiento en el Antropoceno luego de 1945—. Esta ambivalencia está ilustrada por las misiones Apolo a la Luna; por un lado, nos entregaron imágenes de una “salida de Tierra” y de una bola azul sobre el fondo negro del espacio que se volverán iconos del imaginario medioambiental occidental; y por el otro, ellas ensuciarán la Luna dejando allá plutonio 238, causaron al menos la desaparición (en 1987) de al menos una especie, el verdón de lomo negruzco (*Ammodramus maritimus nigrescens*) (Elichirigoity, 1999, p. 8)¹².

¹² Esta especie de pájaros era endémica de las zonas de la Florida que fueron dedicadas a las actividades espaciales y que fueron fumigadas con DDT.

Figura 4. La Tierra vista camino de la Luna, Apolo 17, diciembre 7 de 1972



Fuente: Bonneuil y Fressoz (2013).

Sobre todo, la imagen de la Tierra vista desde el espacio vehicula una interpretación radicalmente simplificadora del mundo (Grevsmühl, 2015). Procura un sentimiento de visión de conjunto, global, dominadora y externa, más bien que un sentimiento de pertenencia humilde. Ella corona lo que Philippe Descola ha llamado el “naturalismo”, nacido en Occidente, por el que concebimos a los otros seres de la Tierra como compartiendo la misma “fiscalidad” que la nuestra de humanos, pero como siendo de una interioridad radicalmente diferente de la nuestra (Descola, 2005), posicionándonos así en sobrevuelo con respecto a la naturaleza, en la exterioridad estratégica del que administra y pilotea el sistema Tierra al que pertenece. Esta aprehensión de nuestro lugar sobre la Tierra a partir de una perspectiva espacial prolonga también una visión de la objetividad como una “vista echada desde ninguna parte” que nació a mediados del siglo XIX (Daston, 1992), según la cual el buen saber es el que es producto de un abstraerse del sistema observado, para dejar hablar la naturaleza. De este modo, no se podrían conocer bien ni gestionar adecuadamente los problemas del planeta sino es mirándolos desde el espacio, en una visión de alguna manera “des-terrestrada”¹³. Este punto de vista superior postula no simplemente que “no tenemos sino una Tierra” (el famoso eslogan de la Conferencia de Estocolmo en 1972), sino también que existe un saber superior sobre los problemas del planeta. Perpetúa un imaginario naturalista (que la antropología de Philippe Descola ha mostrado que no es sino uno de los cuatro grandes modelos de relación de los humanos con el mundo) y, más aún, un imaginario *des-terrestrado*, producto de

¹³ Este término lo tomo de Geneviève Azam (2010). Heidegger hablaba desde 1966 de un “desenraizamiento del Hombre” por las visualizaciones de la Tierra vista desde el espacio; cfr. Benjamin Lazier (2011, p. 609).

una cultura tecno-científica que se desarrolló conjuntamente con las dinámicas que nos han hecho caer en el Antropoceno. Este imaginario no es neutro y domina otros imaginarios de la relación con la Tierra (los de las comunidades indígenas y de los movimientos socio-medioambientales populares, por ejemplo) que podrían, también ellos, ser portadores de perspectivas y de soluciones pertinentes frente a los desarreglos ecológicos.

El científico y el *Anthropos*

El gran relato oficial del Antropoceno pone en escena no solamente una Tierra única, de la que todos deberíamos tener la misma representación desterrada, sino igualmente una humanidad tomada como entidad biológica y agente geológico. Tendríamos pues un cara a cara entre dos grandes actores: la especie humana por una parte, y el sistema Tierra por la otra, y la historia del Antropoceno contaría su interacción a través de mil bucles de acciones y retroacciones. El gran relato del Antropoceno se vuelve el de “la evolución de los humanos [...] de cazadores-recolectores en una fuerza geo-física global” (Steffen et al. 2007). Solo falta que los antropocénólogos se declaren guías de una “humanidad” deficiente en sus conocimientos y que se dediquen a recomendarle que “se reconecte a la biosfera” (Folke y Gunderson, 2012, p. 55). Descifremos esta visión del *anthropos* que tienen nuestros expertos del Antropoceno y sus envites.

La Odisea de la especie

La humanidad, nuestra propia especie, se ha vuelto tan abundante y activa que de aquí en adelante rivaliza con las grandes fuerzas de la Naturaleza en términos de impacto sobre el funcionamiento del sistema Tierra. (Steffen et al., 2011, p. 843)

Tal es el corazón de la tesis indiscutible del Antropoceno. Pero esta tesis implica la idea de una totalización del conjunto de las actuaciones humanas en una “actividad humana” que genera una “impronta humana” sobre la Tierra, que merece discutirse. El artículo clave de las *Philosophical Transactions* sobre el Antropoceno y su historia no comporta menos de 99 ocurrencias del adjetivo “humano” o del sustantivo “humanidad” (Steffen et al., 2011). El relato que domina a los antropocénólogos fabrica una humanidad abstracta, uniformemente concernida, por no decir: implícita, uniformemente culpable.

A nombre de la urgencia ecológica y la intrincación de los “socio-ecosistemas”, no vamos a permitir que se nos olviden las adquisiciones de las ciencias humanas. Del concepto marxista de clase a la antropología de Claude Lévi-Strauss y a los estudios feministas y post-coloniales... estos que han atacado el viejo universalismo de “el Hombre” y puesto el acento sobre la igual dignidad, pero también sobre la diversidad de las culturas, sociedades, clases sociales e

identidades sexuales. Y ellas han trabajado para hacer visibles los mecanismos de dominación por los que algunos de esos colectivos destruyen, explotan y someten a otros en las relaciones sociales asimétricas.

El evento Antropoceno perturba las ciencias humanas y sociales y afecta sus paradigmas y sus categorías¹⁴. ¿Acaso no son de ahora en adelante las ciencias del sistema Tierra, y ya no los historiadores, los que nombran la época en la que vivimos? ¿No hay una especie de vértigo, una pérdida de puntos de referencia para las humanidades medioambientales, al tener que pensar de acá en adelante el actuar humano también a escala geológica de decenas de miles de años?

Este vértigo desarmó a importantes pensadores de las ciencias humanas y sociales que, queriendo contribuir al relato oficial del Antropoceno, han terminado por endosar una visión englobadora de la humanidad. En “Algo nuevo bajo el sol” de John McNeill, serán grandes factores causales socialmente indiferenciados —como la demografía, el crecimiento económico y la movilización de las energías fósiles— los que son priorizadas como responsables del empuje inaudito de la impronta humana sobre el planeta, formando finalmente una rejilla explicativa bastante pobre y ampliamente despolitizada.

De este modo, en un artículo de 2009 que tuvo bastante eco, Dipesh Chakrabarty, un antiguo historiador marxista, protagonista de los subaltern studies, explicaba que las grandes categorías críticas que hasta entonces había manejado para comprender la historia se habían vuelto obsoletas a la hora del Antropoceno. Justificaba este gran barullo teórico de la siguiente manera: “La globalización capitalista existe; y también deberían existir sus críticas. Pero estas críticas no nos proporcionan un asidero adecuado para abordar la historia humana, sobre todo una vez que aceptamos que la crisis del cambio climático está con nosotros y puede pervivir como parte de este planeta durante mucho más tiempo que el capitalismo, o incluso mucho después de que el capitalismo haya experimentado otras muchas mutaciones históricas” (Chakrabarty, 2009, p. 61). En suma, como el capitalismo se ha enganchado a un fenómeno geológico mucho más vasto que él, y que le sobrevivirá, la crítica del capitalismo ya no puede ser suficiente. Chakrabarty consagra entonces la categoría de “especie” en el relato histórico (51 ocurrencias del término) y cede a la fraseología dominante de los antropocenólogos: “Ahora que los seres humanos —gracias a nuestro número, a la quema de combustibles fósiles y a otras actividades conexas— se han convertido en un agente geológico del planeta” (Chakrabarty, 2009, p. 59). Esta manera de enfrentar las causalidades colocando para ello en la narración a la humanidad como un agente universal, indistintamente responsable, ilustra

¹⁴ Es la constatación de Dipexh Chakrabarty (2012).

el abandono de la rejilla de lectura marxista y post-colonial en provecho de una humanidad indiferenciada.

Este mareo de las humanidades frente al Antropoceno, esta dificultad en conectar fenómenos históricos socialmente diferenciados con el devenir del planeta (con consecuencias comunes pero diferenciadas para los humanos), aparece igualmente en los grandiosos relatos de la crisis medioambiental. Para autores importantes, de manera explícita o implícita, nuestros males ecológicos se enraízan en la modernidad misma. Se reencuentran bajo sus plumas todos los usuales sospechosos del gran fresco de la historia intelectual de Occidente: para comenzar, la ciencia griega que concibió la naturaleza como una exterioridad sometida a leyes independientes de las intenciones humanas; luego el cristianismo, que inventó la singularidad del hombre en el seno de la creación por dominar; y finalmente la revolución científica, que sustituye una visión organicista de la naturaleza por la de una mecánica inerte que se puede modificar racionalmente (White, 1967; Merchant, 1982; Descola, 2005; Latour, 2007). El envite escatológico de la crisis medioambiental los empuja así a proponer sus inmensos y majestuosos relatos que anteponen un hipotético “gran reparto”, una gran separación entre el hombre y el resto de los seres.

Apresados en la tempestad de Gea, sociólogos y filósofos importantes han decidido echar por encima de la borda del “navío Tierra” todo el arsenal analítico, explicativo y crítico de las ciencias humanas y sociales. Por ejemplo, en un ensayo muy influyente, Michel Serres hilaba la metáfora geológica de las “placas” visibles “por satélite”: “en lo sucesivo, sobre el Planeta-Tierra interviene no tanto [...] los grupos analizados por las viejas ciencias sociales [...] sino, unas placas humanas inmensas y densas” (Serres, 1992, pp. 34-35). Entonces se vuelve posible escribir libros enteros sobre la crisis ecológica, sobre las políticas de la naturaleza, sobre el Antropoceno y sobre la situación de Gea... sin hablar de capitalismo, de guerra o de los EE. UU., y sin mencionar el nombre de la menor gran empresa (sin embargo, téngase en cuenta esta cifra: para producir el petróleo por desprendimiento de gas en los tederos de los pozos de petróleo, BP y Exxon emiten cada uno a fines del siglo XX más CO₂ que la Gran Bretaña y casi tanto como toda África reunida (Hamilton, 1998, p. 61)).

Un encuentro fructífero entre las ciencias del sistema Tierra y las humanidades medioambientales no renunciaría a pensar las asimetrías y las desigualdades sociales, sino que, por el contrario, exploraría cómo se co-construyen mutuamente —en diversas escalas, incluidas las globales— con la distribución de los flujos de materia y energía mediante dispositivos económicos, políticos y tecnológicos. Por lo demás, este encuentro ha tenido ya lugar en el diálogo entre una historia global del “sistema-mundo” (en el surco de la obra de Immanuel Wallerstein) y cambios ecológicos globales asociados

(Hornborg et al., 2007)¹⁵, o también en el dominio de investigación (aún insuficientemente establecido en Francia) de la ecología política¹⁶.

Dado que el concepto de Antropoceno surgió de las ciencias del sistema Tierra, es apenas natural que oriente el cuestionamiento histórico siguiendo los intereses propios de ella. Para nuestros antropocenólogos, el rol de la historia consiste en medir el efecto de las actividades humanas sobre el sistema Tierra con el fin de incluirlas en la modelización y, de rebote, probar los modelos sobre los acontecimientos del pasado. Es especialmente la perspectiva del proyecto IHOPE, *Integrated History and Future of People on Earth* (Robin y Steffen, 2007). Las palabras maestras son ciclos bio-geo-químicos, integración (de datos, de sistemas, de disciplinas), complejidad y sistemas no lineales. La historia podría aportar una parte de imprevisibilidad (¿cómo llegar a modelizar a Hernán Cortés?) pero sus resultados son finalmente bastante previsibles: el Antropoceno sería el producto de un crecimiento generalizado de la población, de la agricultura, de la industria, de la deforestación, de la extracción minera, del PIB.

Exagerando un poco se podría decir que la historia de los antropocenólogos se resume finalmente en un conjunto de curvas exponenciales. La especificidad del razonamiento histórico, el esfuerzo de construcción de un relato explicativo, se eclipsa en provecho de una visión descriptiva y cuantitativa. Si las curvas crecientes y concordantes son efectivamente índices cronológicos, ellas solo son *secundarias* en el orden explicativo. La estadística medioambiental no hace sino medir las resultantes de fenómenos históricos que son los primeros motores de la crisis.

Una historia menos indiferenciada y más explicativa del Antropoceno deberá dedicarse a desplazar la focal del estudio de los medios comprometidos y de los ciclos bio-geo-químicos perturbados... hacia los actores, las instituciones y las decisiones que han producido esas afectaciones y esas perturbaciones.

Tomemos algunos ejemplos. En el relato clásico de los antropocenólogos sobre la entrada en el Antropoceno en el siglo XIX, se comienza por ocultar el carácter imperial de las naciones que se industrializan, y en primer lugar el de Gran Bretaña. Ahora bien, los países anglo-sajones, y principalmente la Gran Bretaña, representaban hacia 1900 más del 60% de las emisiones mundiales de CO₂ (cap. 5). Por otra parte, Kenneth Pomeranz ha mostrado claramente los vínculos —con incidencias ecológicas importantes— entre el empuje industrial británico y la puesta al trabajo de “hectáreas fantasmas” que producían en la periferia del imperio los recursos (madera, algodón esclavista, azúcar, etc.) de una Inglaterra dueña de los mares (Pomeranz, 2010).

¹⁵ Los trabajos de Kenneth Pomeranz, Mike Davis o Tim Mitchell pueden igualmente entrar en esta perspectiva.

¹⁶ Ver especialmente a Peet et al. (2010).

Asimismo, en el relato estándar de la “Gran Aceleración” luego de 1945, los antropocénólogos olvidan la mayor parte de las piezas del rompecabezas, tales como el cambio de escala del actuar tecno-industrial que representan el proyecto Manhattan y la bomba atómica, la petrolización de la Europa occidental como herramienta de debilitamiento de ciertas fuerzas obreras, la nueva cultura tecnocrática de movilización de los humanos y de dominación absoluta de la naturaleza (Dahan y Pestre, 2004), la existencia de alertas medioambientales globales integradas en los sistemas de dominación (Pax Americana, imperios coloniales...), o también el lugar que tuvo el enfrentamiento de los dos bloques en la génesis de la sociedad de consumo (cap. 5 a 9).

Tercer ejemplo: si tuviese algún sentido comparar el Antropoceno, se podría tratar una analogía con la más grande catástrofe climática registrada por la historia, dos series de hambrunas en los años 1870 y 1890, que causaron cerca de 60 millones de muertos principalmente en China, en la India y en el Brasil. Se pueden proponer dos relatos de esa inmensa catástrofe del siglo XIX. Para comenzar el que fue consecuencia de un ciclo de El Niño particularmente severo y de un déficit de monzones. Una pluviometría a la baja y un crecimiento demográfico al alza habrían producido una hecatombe aterradora. Es esta explicación confortable la que favorecía a las élites coloniales.

El problema es que, en el curso de sus historias milenarias, ni la India ni la China habían conocido un tal desastre. Sequías similares en la China en el siglo XVIII habían sido gestionadas de manera satisfactoria por el imperio Qing gracias a sistemas de graneros imperiales, de transportes de larga distancia por el gran canal que conectaba a China del norte con China del sur, y de las distribuciones de granos en momentos de emergencia. Para comprender el impacto humano de este episodio climático, es necesario pues buscar otras explicaciones. La vulnerabilidad frente al ciclo de El Niño en la China y en la India tenía por causa en última instancia la dislocación de los sistemas de resiliencia y de socorro. La China salía de dos guerras del Opio y de la terrible guerra civil de Taiping (debida en gran parte al debilitamiento del imperio del Medio bajo el brusco ataque del colonialismo europeo). Y en cuanto a la India, la administración del poder británico buscaba aumentar sus exportaciones agrícolas a pesar de la hambruna.

De esta manera ese gran desastre debe comprenderse como el cruce de un accidente climático regular y bastante trivial... con la construcción de un mercado global de los cereales centrado en Londres y Chicago (las cosechas indias habían sido ya adquiridas por la mediación de los mercados a término)... y finalmente, la dislocación de las sociedades asiáticas bajo el golpe del colonialismo (Davis, 2003).

Finalmente, lo más extraño de este retorno en fanfarria de “la especie humana” a la historia, es que el Antropoceno ofrece la demostración más espléndida de que, desde un punto de vista medioambiental, la humanidad tomada como un todo no existe. Si la biología unifica la especie humana, la ecología y las relaciones económicas la fragmentan en una multitud de grupos con impactos medioambientales extraordinariamente diferentes.

Pues, ¿quién es este *anthropos*, este ser humano genérico de los discursos del Antropoceno? ¿No es acaso eminentemente diverso, con responsabilidades extremadamente diferenciadas en el desarreglo ecológico global? ¿No consume un gringo medio 32 veces más recursos y energía que un keniano medio? Los indios yanomanis, que cazan, pescan y jardinean en la selva amazónica trabajando tres horas al día sin ninguna energía fósil (y cuyos jardines tienen unos rendimientos energéticos 9 veces superiores a las tierras de los agricultores de la Beauce (Lizot, 1978)¹⁷) ¿por qué diablos tienen que sentirse responsables del cambio climático y del Antropoceno? Un reciente reporte muestra que los 1% más ricos del planeta acaparan el 43,6% de las riquezas mundiales, mientras que la mitad más pobre de la humanidad debe contentarse con el 1% (Credit Suisse, 2012, p. 89; Alvaredo et al. 2018, p. 13). Las 500 personas más ricas del mundo tienen unos ingresos superiores al de los 416 millones más pobres; cada uno de ellos gana más de lo que gana un millón de sus hermanos humanos!! (Kempf, 2009, p. 62). Esta ampliación de las desigualdades es una fuente importante del desarreglo ecológico global, pues los más ricos fijan un estándar de consumo que el nivel inferior busca igualar y así sucesivamente, como lo había mostrado Thorstein Veblen desde 1899 (1970). De todo esto se deriva, y esto ha sido mostrado recientemente por economistas, que las políticas de mayor tributación para los más ricos son benéficas para el entorno (Kempf, 2009).

Esta diferenciación de las responsabilidades y de las incidencias entre las clases, los sexos y los pueblos de Gea, está enmascarada por la categoría abstracta de “especie humana”. Y esto no deja de tener efectos sobre el tipo de “soluciones” que hay que aportar a los problemas ecológicos, que son o no son legitimadas en el relato de los antropocenólogos. El artículo clave de las *Philosophical Transactions* da testimonio del ocultamiento de estas asimetrías, que no son mencionadas más que de labios para afuera en una deliciosa novalengua: “los envites de equidad a menudo se acrecientan en el Antropoceno” (Steffen et al., 2011, p. 856).

Tenemos pues que dudar de un gran relato del Antropoceno que supuestamente sería la narración de las interacciones entre la especie humana y el sistema Tierra. Este relato conduce a explicaciones históricas empobrecidas o

¹⁷ Cfr. también Geneviève Michon (1999). Le agradecemos a Thierry Sallantin por estas referencias.

erróneas que confortan los intereses de una minoría de los habitantes del planeta. Por el contrario, los desafíos del Antropoceno exigen una visión diferenciada de la humanidad. No simplemente por amor por la verdad histórica o por juzgar las responsabilidades del pasado, sino también para poner en funcionamiento políticas futuras más eficaces y más justas; para construir un mundo común en el que no se culpabilizaría a las personas ordinarias al mismo tiempo que se deja impunes los crímenes ecológicos de las grandes compañías; en el que los habitantes de las islas amenazadas por el cambio climático verían como se les reconoce su derecho de vivir sobre sus tierras sin que su poco número los condene a la inexistencia estadística y política; un mundo en el que las 30.000 personas que viven como cazadores-recolectores, y que están amenazados de desaparecer de acá al año 2030 puedan continuar existiendo. Pues la riqueza de la humanidad y su capacidad de adaptación futura vienen de la diversidad de sus culturas, que son otras tantas experimentaciones de maneras de habitar dignamente la Tierra.

"Ellos no saben lo que hacen"; un relato del despertar de la conciencia medioambiental

"Padre, perdónales porque no saben lo que hacen", se puede leer en el Evangelio de Lucas. Se trata de las palabras de Cristo en la cruz. Ciertamente, los humanos han dejado que se ejecute al Salvador, pero la humanidad no está irremediablemente condenada como lo podía estar en el Antiguo Testamento, una vez fue expulsada del jardín del Edén. La salvación es posible por la conversión y la fe. Hace dos siglos ya, Fourier utilizaba la retórica de la revelación y del perdón para profetizar el "deterioro material del planeta".

Esta verdad es más palpable para los modernos que para los antiguos; estos últimos, completamente novatos en eso de la carrera social, se les perdona que se hubieran hecho ilusiones [...] pero luego de las escenas que nos ofrecido los 3000 años de historia [...] tenemos sobre la malignidad de la Civilización una cantidad inmensa de experiencia, y ya no nos está permitido a hombres leales negar que la Civilización no sea el flagelo de la humanidad, que el orden actual del globo no sea un verdadero infierno material y social, que la razón no deba ocuparse en buscarle a esto una salida, dejando de lado todos los otros asuntos¹⁸. (2001, p. 81)

Dos siglos después de Fourier, el relato del Antropoceno funciona de manera similar; si los "modernos" han pecado perturbando el planeta, ellos deben ser perdonados, pues no sabían lo que hacían. No tenían ni la ciencia ni la consciencia del carácter global y geológico de sus acciones. Que los modernos abracen la buena palabra antropocénica, y ellos obtendrán la remisión de los pecados e incluso quizás, la salvación.

¹⁸ Se trata de un manuscrito de 1820-1821, pero que solamente se publicó en 1847 a título póstumo en *La Phalange*.

El gran relato del Antropoceno es pues el relato de un despertar. Debió haber habido un gran momento de inconsciencia, de 1750 hasta fines del siglo XX, seguido de una toma de consciencia repentina. “Somos la primera generación que dispone de un saber extendido de la manera como nuestras actividades influyen en el sistema Tierra” (Steffen et al. 2011b, p. 757) afirman los antropocénólogos. Y prosiguen: “Los problemas medioambientales han recibido poca atención durante lo esencial de la Gran Aceleración [a partir de 1945], los problemas medioambientales globales emergentes permanecían ampliamente ignorados” (Steffen et al., 2011a, pp. 850, 853). James Lovelock afirma en eco que “al transformar el entorno, le hemos declarado *sin saberlo (unknowingly)* la guerra al sistema Tierra” (2006, p. 13).

Y la prensa lleva a todas partes este cliché de una destrucción medioambiental hecha por inadvertencia, por un lado, y de un abrirnos los ojos hace apenas un pocos años, para heroizar mejor a los científicos que le abrieron los ojos a la humanidad. *Liberación* describe al glaciólogo Claude Lorius en estos términos:

Llegado a la noche de su vida, Claude Lorius sabe que hace parte de los científicos cuyos trabajos le han permitido al hombre saber lo que hace. Y que la cuestión no es perdonarlos por haber actuado hasta entonces sin saber, sino de actuar con este conocimiento nuevo que se inscribe en una palabra nueva. El neologismo Antropoceno... (Huet, 2011)

The Economist prosigue evocando la creación del concepto de Antropoceno a comienzos de los años 2000 como “uno de esos momentos en los que un descubrimiento científico, como cuando Copérnico comprendió que la Tierra giraba en torno al Sol, podía cambiar radicalmente nuestra visión de las cosas” (*The Economist*, 2011).

Importantes filósofos participan en este sublime concierto de contrición; antes desconocíamos la dimensión global de la naturaleza, la separábamos de la sociedad, la reducíamos a un decorado externo al actuar humano. Según Michel Serres, fue solamente con el desarreglo climático que se manifestó a fines del siglo XX que:

En nuestra cultura en la que la naturaleza era siempre una idea local y vaga, cosmética, irrumpe la Naturaleza. De antaño que era algo local, ese río, aquel pantano... ahora es global, el Planeta-Tierra. (Serres, 1992, p. 16)

Abriendo su *Contrato Natural* con un comentario de un cuadro de Goya de 1820, él afirma que en aquellos tiempos “el mundo no se consideraba frágil” (1991, p. 25). Y para Bruno Latour es “sin quererlo” (*unwillingly*) que los humanos se volvieron agentes geológicos (2013, p. 79).

Científicos o filósofos, los antropocénólogos nos ponen pues a “nosotros” en escena, o a “ellos” los del pasado, que no lo han hecho de aposta, que

no sabían. Antes “nosotros” estábamos ciegos; ahora “nosotros” sabemos. Este acento sobre la ruptura radical es un rasgo retórico de todo discurso profético que busca adherentes a la idea de un acontecimiento. El relato del Antropoceno no escapa pues a ello.

Pero este esquema narrativo binario es también el producto de grandes teorizaciones sociológicas y filosóficas que oponen un momento no reflexivo de la modernidad (del siglo XVIII al siglo XX) a la emergencia a fines del XX de una reflexividad sobre los efectos secundarios de la modernización: riesgos sanitarios, accidentes importantes y crisis medioambiental. Es especialmente la tesis de Anthony Giddens sobre el advenimiento de una “modernidad reflexiva”, la de Ulrich Beck sobre la “sociedad del riesgo” que anuncia el fin de la inocencia supuesta sobre los efectos secundarios del progreso, o la de Gibbons y sus colegas sobre los nuevos modos más abiertos y reflexivos de producción de los saberes (Giddens, 1994; Beck, 2001; Beck et al., 1994; Gibbons et al. 1994).

Se puede añadir a esta narración binaria la tesis demasiado simple según la cual la modernidad habría establecido una gran separación entre naturaleza y sociedad, separación que nos habría impedido tomar conciencia de las apuestas ecológicas y que solo vino a ser cuestionada hace muy poco. Como si pensadores de la antigüedad no hubieran mucho antes instituido esa separación entre naturaleza y cultura ora para promoverla, ora para inquietarse por su valor y sus límites (Haber y Macé, 2012)¹⁹; como si la “modernidad” no se hubiera,

¹⁹ Nota del traductor: «Primero fue la “Naturaleza”, con sus componentes abigarrados, sus leyes inexorables y sus principios ciegos; y después vino por encima de ella, suplantándola, aplastándola, la “Sociedad”, recopilación de las expresiones de la ingeniosidad humana, suma de las disposiciones más o menos débiles que hemos convenido entre nosotros. Este esquema dualista, en el que se concentra una parte de la herencia idealista del pensamiento filosófico occidental ha jugado un rol central en la auto-comprensión histórica de la modernidad. Algunos hombres se habrían vuelto, precisamente, modernos, y le habrían conferido esa cualidad eminente a sus ideas, en particular a los saberes que se proponían desarrollar, separando para ello de manera tajante Naturaleza y Sociedad. Al hacerlo, se dice que habrían vuelto pensables tanto a la una como a la otra. Esta obra se va a oponer a esta concepción al desarrollar dos motivos. Primero: la “modernidad” también se construyó en torno a posiciones que insistían en la pertenencia de los seres humanos al orden englobador de la Naturaleza, que, por ejemplo, ilustraban la continuidad entre los saberes que enfrentaban al cuerpo orgánico y al cuerpo social. Segundo: esta modernidad no rompe de ninguna manera con la antigüedad. Pues los griegos y los latinos no solamente instituyeron el reparto, sino que también se inquietaron por su valor y sus límites. Lo discutieron, desplazaron, disolvieron, refundieron, a medida que buscaban justificar nuevos saberes, separarlos de otros o unirlos a ellos con nuevas continuidades. De esta manera la partición moderna queda sustituida por el tiempo largo de una historia en la que la multiplicidad de las maneras de hacer y de deshacer esta frontera acompaña desde la antigüedad la producción de los saberes. Heredamos desde entonces otra historia bien distinta a la que nos han contado. ¿Habrá que renunciar a seleccionar los seres o los procesos según que parezcan tener que ver con la existencia natural o con la artificialidad social? Será suficiente con retirarle la investidura a ese gesto, es decir: darle su justa medida, la de solo ser un medio tan útil como el gesto opuesto, cuando se quiere hacer aparecer objetos de práctica o de conocimiento, según sus discontinuidades más bien que sus continuidades. Ninguna tesis dogmática se deriva pues del trabajo de desestima al que incita esta obra. Quizás surja una convicción: el porvenir de nuestra interpretación filosófica de lo “social” dependerá probablemente mucho de nuestra capacidad para acercarlo a lo “natural”, es decir: a develar la

desde el Renacimiento, construido *también* en torno a saberes que insistían en la pertenencia de los seres humanos al orden englobador de la Naturaleza (Fressoz y Locher, 2010).

Incluso en el sutil Bruno Latour se encuentra ligeramente modificado este relato de la gran separación. Según él, la modernidad se habría mentido a sí misma, hubiera creído separarse de la naturaleza mientras que en los laboratorios, crisol de esta modernidad, los científicos enrolaban seres no-humanos en ensamblajes con los humanos, tejiendo pues subrepticamente un colectivo híbrido mientras se pretendía separar Naturaleza y Sociedad, Ciencia y Política. De esta forma, para Bruno Latour, *si nunca hemos sido modernos* desde el punto de vista de este corte Naturaleza-Sociedad, es solamente ahora que nos damos cuenta, gracias a su sociología de las prácticas científicas que permiten cerrar solemnemente un paréntesis falsamente moderno de tres siglos... un relato más de la novedad de la reflexividad!!

El problema de todos estos grandes relatos del despertar, de revelación o de toma de conciencia es que son... históricamente falsos. El período 1770 y 1830 se caracteriza por el contrario por la consciencia bien aguda de las interacciones entre naturaleza y sociedad (cap. 8). Por ejemplo la deforestación era pensada como la ruptura de un lazo orgánico entre el árbol, la sociedad humana y el entorno global. La medicina neo-hipocrática exploraba las circulaciones entre el estado del cuerpo orgánico, el cuerpo social y el del entorno. Un pensamiento científico organicista concebía la Tierra como un ser vivo hasta el corazón del siglo XIX. Esto es el testimonio fehaciente de la entremezcla en algunas corrientes importantes de la modernidad, de los entornos de los cuerpos y de las sociedades, y de un diálogo persistente de los órdenes políticos y naturales.

Ahora bien, es precisamente durante este período que Europa occidental ihundió al mundo en el Antropoceno!! Lejos del relato de una ceguera seguida de un despertar, es pues una historia de la marginalización de los saberes y de las alertas la que convenía encarar (cap. 9). La entrada de nuestro planeta en el Antropoceno viene después no de un modernismo frenético que ignoraba al entorno, sino muy por el contrario, a decenios de reflexiones y de inquietudes en cuanto a la alteración humana de nuestra Tierra.

De la misma manera, la Gran Aceleración del Antropoceno luego de 1945 no pasó para nada desapercibida por parte de los científicos o de los pensadores de la época (cap. 8 y 9). Mucho antes de las imágenes de la Tierra vista desde la Luna, la bomba atómica aparece como el acontecimiento que unifica la condición humana y la Tierra. Las obras *Road to Survival* (1948) <Camino

masa de los vínculos de pertenencia, de dependencia, de continuidad, de analogía, de entrelazamiento, que lo amarran a lo que por equivocación habíamos considerado como su otro absoluto. Presentación del editor».

a la supervivencia> de William Vogt y *Our Plundered Planet* (1948) <Nuestro saqueado Planeta> de Fairfield Osborn²⁰, vendidas entre 20 a 30 millones de ejemplares, se organizan respectivamente en torno a las categorías englobadoras que son “el planeta” y “la Tierra”, y lanzan una alerta sobre el porvenir del entorno mundial y sus profundas repercusiones humanas. Estos autores piensan ya la humanidad como “una fuerza geológica” (Osborn, 1948, pp. 32, 45). La acción humana y los ciclos naturales se entre-determinan en un “entorno total” que constituye sistema (Vogt, 1948, p. 285). Luego de Arrhenius, que explicaba el efecto invernadero a fines del siglo XIX, los científicos estadounidenses Roger Revelle y Hans Suess escribían en 1957:

Los humanos efectúan una experiencia geofísica de gran envergadura [...]. Echamos a la atmósfera y a los océanos en algunos siglos el carbono almacenado en los sedimentos durante centenares de millones de años. Esta experiencia bien estudiada podría aportar un gran conocimiento de los procesos climáticos y meteorológicos. (Revelle y Suess, 1957, pp. 19-20)

Es pues un error histórico o una ignorancia culpable afirmar que “nosotros” habríamos entrado en el *Antropoceno* a comienzos del siglo XIX, o en su *Gran Aceleración* a mediados del XX, sin consciencia ni saber de los desajustes ecológicos globales.

¿Por qué, se nos responderá, reprocharles a los *antropocenólogos*, científicos y filósofos, que nos cuenten un tal gran relato? Después de todo ¿no se requerirá uno para desmontar el gran relato adverso de los modernos y del *Progreso*? “A máquina metafísica, máquina metafísica ¡y media!!” (Latour, 2012, p. 34). El fin (hacer que la humanidad tome consciencia de los desajustes ecológicos) ¿no justifica los medios? No lo creemos...

Primero, porque esta fábula, mientras que pretende anunciar su fin, reproduce finalmente la visión del mundo de los *modernas* que ella incrimina. Procede del mismo régimen de historicidad que dominó el siglo XIX y una parte del XX en la que el pasado solo es evaluado “en hueco”, con la medida de una lección dada por el futuro, y en una representación del tiempo como aceleración unidireccional (Hartog, 2003). Pone en escena un “frente de modernización”, que abandona un pasado ciego, y va hacia un porvenir donde nuestros saberes se habrían vuelto globales y sólidos, obligándonos finalmente a tomarlos en cuenta en política (pero de manera diferente a como se lo hacía antes: sin “gran reparto”, sin *Naturaleza* autoritaria, ni ciegas certidumbres). La teleología del devenir ecológico de nuestras sociedades reemplaza la del progreso. Estamos en presencia de una fábula modernizadora que anuncia el fin de la modernización...

²⁰ Nota del traductor: «El de Osborn fue traducido al francés en el 49 y el de Vogt en el 50... Al español parece que solo se tradujo el de Vogt en la ed. Sudamericana de Buenos Aires en 1952...»

Segundo, este relato, al “olvidar” la reflexividad medioambiental de las sociedades modernas, tiende a despolitizar las apuestas ecológicas del pasado, lo que penaliza la comprensión de los envites presentes. Tomado en serio, el *Antropoceno* entierra el ensueño posmoderno de una sociedad que se ha vuelto por fin reflexiva. ¿Quién puede creer todavía que si los individuos, las sociedades, los Estados y las empresas no se comportan de manera ecológica sostenible, es porque nos falta todavía conocimientos científicos para convencernos? Los trabajos de ciencias humanas y sociales muestran cómo ciertos procesos socio-económicos y culturales son muchos más determinantes que la cantidad de información científica: *lobbying* <cabildeo>, *storytelling* <cuentería>, efecto rebote, golpe técnico, *greenwashing* <engañar con el medioambiente>, recuperación de la crítica, complejización, banalización, o simulacro de tener en cuenta (Blühdorn, 2011; Foucart, 2013). Es todo este arsenal de “desinhibición” (en el sentido de pasar más allá de las alertas y de las resistencias) el que conviene señalar en el pasado con el fin de poder proponer una lectura dinámica, que sea políticamente menos ingenua que ese gran relato de una tal toma de conciencia.

Más bien que borrar la reflexividad medioambiental del pasado, debemos comprender cómo hemos entrado en el *Antropoceno* a pesar de las alertas, de los saberes y de las oposiciones bien consistentes, y forjar un nuevo relato más creíble de lo que nos sucedió.

Un gran relato en el que los científicos son los héroes

Por otra parte, ¿la asimilación de las preocupaciones y saberes medioambientales del pasado a tímidos e incompletos “precursores” no conduce a glorificar exageradamente los saberes científicos de la actualidad? El gran relato del Antropoceno coloca al *anthropos*, la humanidad, en dos categorías: por un lado, la masa informe de la población mundial, que se volvió agente geológico sin darse cuenta, y por el otro, una pequeña élite de científicos que entrevieron el devenir dramático e incierto del planeta. Por un lado, un grupo no reflexivo objetivado por la demografía, la biología y la economía; por el otro, una historia idealista hecha de filiaciones intelectuales de precursores y de resistencias obstinadas.

En el siglo XVI se descubrió América. En el siglo XXI se descubre no otras tierras (en el sentido de una extensión de espacio) sino en el sentido de una intensificación de nuestra relación con esta Tierra [...]. El Antropoceno y Gaia son dos conceptos elaborados por investigadores de las ciencias exactas, extraordinariamente más adelantados a la época que cualquier otra ráfaga de intelectuales, políticos, artistas que solo se interesan en la historia de los seres humanos. (Zarachowicz, 2013)²¹

²¹ Somos conscientes de que se trata de una entrevista, pero esta cita sigue siendo significativa del gran relato.

En este tipo de profecía, la fábula modernista que coloca a los especialistas en el sistema Tierra en la gloriosa filiación de los exploradores del siglo XVI (como si América no hubiera sido “descubierta” por esos humanos que atravesaron el estrecho de Bering hace más de 25.000 años; por los polinesios que trajeron la patata dulce diez siglos antes de Cristóbal Colón... y después por los vikingos hacia el año mil), los científicos son representados como la vanguardia ecológica del mundo. Aparecen no solamente como los portavoces de la Tierra sino también como los pastores de una opinión ignorante y desamparada. En el gran relato del *Antropoceno*, los humanos, “pueblo errante”, podrían finalmente “alcanzar no la Tierra prometida, sino la Tierra simplemente [...] la bien nombrada Gaia” (Latour, 2012, pp. 34-35), o también vivir un nuevo Renacimiento “volviéndose a conectar con la biosfera” (Folke y Gunderson, 2012, p. 55).

Tenemos pues un relato profético que coloca a los científicos del sistema Tierra, con sus nuevos moyuelos de las humanidades, en el comando de un planeta desajustado y de su humanidad echada a perder. Y un geogobierno ide los científicos! Echando por encima de la borda las categorías de las “viejas ciencias sociales” relativas a las asimetrías entre grupos humanos, ¿tendremos también que deshacernos de los ideales políticos democráticos? ¿Qué puede quedar de político en la escala geológica en la que nos convoca el *Antropoceno*? ¿Qué podemos hacer todavía a nuestra escala individual y colectiva? El riesgo es que el *Antropoceno* y su temporalidad grandiosa anestesien lo político. Los científicos estarían entonces en posición de monopolio en cuanto a la definición de lo que nos acontece y lo que conviene hacer. Escuchemos a los expertos del entorno global, en los artículos que introducen en 2000 y 2002 el concepto de *Antropoceno*, imaginar el salvamento de la humanidad por parte de la ciencia y de la ingeniería:

La humanidad seguirá siendo una fuerza geológica importante por milenios, quizás por millones de años por venir. Poner en funcionamiento una estrategia aceptada que garantice la perennidad de los ecosistemas y los proteja de las presiones de origen humano, constituirá en el porvenir una de las tareas más importantes de la humanidad, que exige *intensos esfuerzos de investigación y la puesta en operación ilustrada de los conocimientos [...] Una tarea excitante, pero difícil y peligrosa, espera a la comunidad internacional de los investigadores y de los ingenieros para guiar a la humanidad hacia una gestión global y sostenible del entorno.* (Crutzen y Stoermer, 2000, p. 18)²²

Una tarea peligrosa espera a los científicos y a los ingenieros que tendrán que guiar a la sociedad hacia una *administración medioambiental sostenible* en la era del Antropoceno. Esto requerirá un comportamiento humano apropiado en todas las escalas, y podría muy bien incluir proyectos de geo-ingeniería de gran escala internacionalmente aceptados, por ejemplo para “optimizar” el clima. (Crutzen, 2002, p. 23)²³

²² Cursivas puestas por los autores del texto citado.

²³ Cursivas puestas por los autores del texto citado.

Se ve, pues, que al mismo tiempo que se anuncia el *Antropoceno*, la geoingeniería (conjunto de técnicas para manipular el clima a escala global, por la emisión de aerosoles azufrados en la atmósfera, de hierro en los océanos, de satélites-espejos en torno a la Tierra, etc.) está siendo promovida, a pesar de las incertidumbres y peligros (centenares de miles de decesos prematuros que hay que prever en el caso de la “solución” de los aerosoles azufrados) que comporta²⁴, y a pesar de la existencia de una moratoria en curso de las Naciones Unidas sobre estas intervenciones. En la revista de la Academia de Ciencias británica, cuatro antropocénólogos hacen la lista precisamente de los “enfoques innovadores” que pueden aportar las tecnociencias para responder a los desarreglos ecológicos; se trata, por supuesto, de grandes sistemas tecnológicos para proseguir la observación del planeta y fijar científicamente los límites que la humanidad no debe traspasar; pero también biología sintética que creará nuevas formas laboriosas de biodiversidad, de administración adaptativa que aplique a la acción pública las reglas de la ecología y de la geoingeniería (Steffen et al., 2011a, p. 856).

¿Implica la irrupción de la naturaleza en política que nos abandonemos en manos de los científicos o, por el contrario, exige una crítica de la tecnociencia y el abandono de una postura de dominación de la Tierra? En el gran relato de los antropocénólogos parecería que la primera de estas opciones es la única posible. Los “acercamientos innovadores” del pasado, ¿han desarreglado el planeta? ¡Vivan los “acercamientos innovadores” que nos aporta la tecnociencia contemporánea! Los pueblos indígenas, las comunidades que limitan voluntariamente su desarrollo técnico, los colectivos que experimentan la sobriedad voluntaria a través del “decrecimiento” o la “transición”, los jóvenes ecologistas que edifican cabañas arborícolas frente a los bulldóceres que preparan autopistas y aeropuertos, los movimientos de crítica de las técnicas nucleares, espaciales, comunicacionales, digitales, bio- o nano-tecnológicas... todos estos colectivos son absolutamente invisibilizados en el gran relato. Las soluciones serias no pueden venir sino de un acrecentamiento en la innovación tecnológica en los laboratorios, y no de las experimentaciones políticas alternativas “por abajo” ien el conjunto de la sociedad! Escuchemos a Bruno Latour pidiéndole a los aprendices de brujo que vuelvan a sus laboratorios para salvar la humanidad:

Quizás recordemos que, en la novela de Mary Shelley, el doctor Victor Frankenstein se acusaba de un pecado —el de haber actuado como aprendiz de brujo—, para disimular con ello otro, infinitamente más grave, el haber huido horrorizado ante su creatura, que finalmente se volvió un monstruo porque su autor la había abandonado. En lugar de estar gritando: “Víctor, deja de innovar, de crear, de crecer, de crear”, me parecería más fecundo decirle finalmente: “Doctor Frankenstein, regrese a su laboratorio, y dele finalmente un rostro a su esbozo de aborto”. Pero,

²⁴ Para una discusión de las apuestas de la geo-ingeneriería, ver Clive Hamilton (2013).

¿cómo podremos volver a los laboratorios a retomar con nuevos costos cada detalle de nuestra existencia material? (Latour, 2011)²⁵

El “público” visto por los expertos del Antropoceno: “ellos no siempre saben cómo hacer”

Si la humanidad tiene necesidad de pastores científicos y de doctores Frankenstein que se haya vuelto “ecociudadanos”, se debe (nos dicen los antropocénólogos) a que los políticos tradicionales flaquean, y el público es insuficientemente consciente o está atrapado en una “disonancia cognitiva”. Todo este bello mundo está para ser educado, para ser aclarado por las Luces de la ciencia:

Hasta ahora el concepto de Antropoceno ha quedado confinado casi exclusivamente a la comunidad de los investigadores. ¿Cómo va a ser percibido por el público en general y los decididores políticos, o del sector privado? [...]. La idea, pronto sostenida por los avances científicos de que nosotros somos “precisamente” un mono y no una criatura especial “por encima” del resto de la naturaleza conmovió la sociedad en los tiempos de Darwin, y continúa engendrando tensiones en algunas partes del mundo [...]. El concepto de Antropoceno, a medida que se vuelve cada vez más conocido por el gran público, podría muy bien entrañar una reacción similar a la que Darwin suscitó [...]. El Antropoceno será un concepto muy difícil de aceptar para muchísimas personas. (Steffen, 2011a, pp. 860-862)

Mientras que Galileo, levantando su mirada hacia el cielo por encima del horizonte, extendía las semejanzas entre la Tierra y los otros cuerpos que caen, Lovelock [...] (Latour, 2013, p. 55)

Exploremos el paralelo entre Lovelock y otro célebre científico, ya no Galileo sino esta vez Louis Pasteur. (Latour, 2013, p. 59)

¡Qué consagración para los especialistas en las ciencias del sistema Tierra encontrarse así igualados a Galileo, Darwin o Pasteur! Se nos pinta pues una ciencia en sobrevuelo de la sociedad, que aporta conocimientos revolucionarios que rompen las creencias de “la sociedad”. Los antropocénólogos se hacen entonces psicólogos para comprender por qué el público se resiste a la evidencia de los hechos que muestran la gravedad de los desajustes ecológicos globales. Y el diagnóstico que dan es: el público sufre “disonancia cognitiva”, descrita hace medio siglo por la psicología como un fenómeno de distanciamiento entre lo que se aprende (en este caso el desajuste climático, por ejemplo) y aquello a lo que uno adhiere (aquí, la búsqueda de un cierto modo de vida):

Cuando se presentan los hechos que contrarían las creencias profundas, el creyente o la creyente se atrincheran aún más firmemente en sus creencias, a veces llegando hasta promoverlas con fervor a pesar de las pruebas que se acumulan y que contradicen la creencia. (Steffen, et al. 2011a, pp. 861-862)

²⁵ Cursivas puestas por los autores del texto citado.

Como en el caso de Galileo y Darwin, estaríamos pues en una nueva etapa de la historia en la que “la ciencia” debe echar por tierra un “sistema de creencias” de la “sociedad” (Steffen et al., 2011a) ... sin tocarla, sin mezclarse con ningún movimiento social o ecologista; como las grandes empresas, los movimientos ecologistas son los grandes ausentes del gran relato dominante del Antropoceno. Y en buena lógica científicista, la buena política será la que realice “la puesta en operación ilustrada” de los saberes neutros de la ciencia; la humanidad se volverá ecológicamente sostenible cuando el mensaje de la ciencia la haya penetrado bien y ella haya adoptado sus soluciones.

Edad del Hombre ¿muerte de la naturaleza?

Anunciar el advenimiento del Antropoceno les permite a algunos antropocénologos proclamar la muerte de la Naturaleza con una gran “N”, aquella que se veía como enteramente exterior a los humanos. Se entraría en una antropo-naturaleza, una tecno-naturaleza, una “post-naturaleza” (Latour) híbrida y dinámica, de la que los humanos se reconocerían por fin como una parte actuante:

No existe ecosistema sin humanos y no existen humanos que no dependan del funcionamiento de los ecosistemas. (Folke y Gunderson, 2012, p. 55)

No existe la vieja naturaleza; se denuncia el mito de la *wilderness* externa y virgen. Cada uno critica los parques y reservas naturales porque excluyeron las poblaciones locales; de acá en adelante la naturaleza debe ser participativa.

No existe ninguna necesidad de ser post-modernista para comprender que el concepto de Naturaleza [...] siempre fue una construcción humana, forjada con fines humanos. (Marvier et al. 2012)²⁶.

En efecto, la cibernética y la ciencia de los cyborgs de post-guerra no esperarán a Latour, Haraway o Descola para celebrar la disolución de la frontera naturaleza/cultura, puesto que ella buscaba precisamente optimizar sistemas que conectaban humanos y no-humanos.

De este modo, como lo han mostrado Catherine y Raphaël Larrère, “la tesis del fin de la naturaleza es la de su completa inteligibilidad [...] de su completo dominio” (Larrère y Larrère, 1997, p. 9). En las ciencias de la conservación, la noción de Antropoceno está acompañada de la difusión de un discurso que admite el carácter inevitable de algunos modos de artificialización de la naturaleza, que proclama que conviene conservar la biodiversidad en función de los servicios que ella le presta a los humanos y no como valor en sí, o también planteando la naturaleza urbana como teniendo igual valor que la naturaleza llamada “salvaje”.

²⁶ Ver también Emma Maris (2011).

Mientras que filósofos como Isabelle Stengers piensan la situación como una “irrupción de Gaïa” (Stengers, 2009) en la vida y la política humanas, el relato dominante de los antropocenólogos tiende más bien a magnificar la irrupción de la acción humana como fuerza telúrica. Nos hemos vuelto “equipotentes al mundo” (Serres, 1992, p. 40). Es pues la figura del “Hombre, jardinero del planeta” la que se prioriza con “una nueva visión de la biosfera como ‘sistemas humanos que incorporan ecosistemas naturales en su seno’” (Ellis y Ramankutty, 2008).

Curiosamente, a lo sublime de la catástrofe le sucede el vértigo de la omnipotencia. Luego de haberse atemorizado brevemente imaginando un planeta fuera de control, muchos científicos y periodistas encadenan con el relato casi glorioso de advenimiento de la humanidad piloto e ingeniera del planeta²⁷.

¿Qué significa para nosotros, humanos, tener el futuro de un planeta entre nuestras manos? ¿Un sentimiento de espanto duplicado inmediatamente por un sentimiento de potencia? Luego de haber hecho desde hace siglos geobioingeniería sin saberlo, se trataría actualmente de hacer conscientes todas nuestras interacciones con Gea, voluntarias y científicamente calculadas, y convertirnos a una ingeniería ecológica generalizada. Mientras que podría significar un llamado a la humildad, el Antropoceno está convocado a apoyar una *hybris* planetaria. “Hemos controlado todos los otros entornos en donde vivimos... ¿por qué no vamos a controlar el planeta?” afirma Lowell Wood, astrofísico partidario de la geoingeniería (como se citó en Hamilton, 2013), p. 156).

Posicionar así lo humano como piloto, es solo ver la Tierra como una máquina cibernética, y no como un devenir dinámico y una historia. Es también, en el discurso fusional de una antroponaturaleza, denegarle toda alteridad a la naturaleza y a Gea; incluso si hacemos parte de ella y si la naturaleza debe ser acogida en nuestro colectivo político, importa reconocer su alteridad, a través de una escucha no instrumental y un respeto de ciertos límites en la acción humana. La fusión y la omnipotencia son sentimientos propios de la primera infancia. No dejemos al relato de una post-naturaleza que le haga la cama a una absorción integral de la naturaleza en la tecnosfera mercantil del capitalismo contemporáneo.

El discurso de un nuevo geopoder

La representación de la Tierra y de sus desajustes contemporáneos propuesta por los antropocenólogos debe ser tomada en consideración, sabiendo claramente que ella emana del naturalismo occidental y de la cultura científica de la guerra fría. No podría ser el único punto de vista, el único imaginario de la Tierra, ni la única manera de habitarla colectiva y pacíficamente. Tenemos necesidad de todas las cosmologías para habitar la Tierra de manera justa y resiliente.

²⁷ Para un ejemplo de vulgarización tecnófila y cornucopiense del Antropoceno, ver Christian Schwägerl (2012).

Tenemos necesidad de una variedad de iniciativas y de alternativas ciudadanas y populares, de transición y de sobriedad, y no simplemente de “soluciones” venidas de un círculo de eco-tecnócratas planetarios.

También es esencial desbaratar en los relatos estándar del Antropoceno lo que podría estar participando de un nuevo *geopoder*. De la misma manera como el *biopoder* constituye a la población como una entidad biológica que es necesario conocer para gobernar, el *geopoder* emergente reconceptualiza la Tierra como un sistema por conocer y administrar para sacar de él el máximo rendimiento sostenible. Combinado con la *doxa* neoliberal contemporánea, considera el mercado como el mejor dispositivo que permite alcanzar dicho objetivo. Se trata entonces de internalizar en el mercado el valor del “capital natural” y de los “servicios ecosistémicos” a través de los precios y de los títulos de propiedad intercambiables, haciendo de la atmósfera y de la biosfera sub-sistemas de la esfera económica y financiera (Chichilnisky y Heal, 2000).

Este *geopoder* tiende a constituir un número creciente de problemas humanos como no pudiendo ser tratados sino a un nivel global y no pudiendo resolverse sino por medio de soluciones técnicas. Desde los años 1970, los pensadores de la ecología política habían expresado los peligros de un tal *geopoder*. André Gorz lo había calificado de “ecofascismo”, mientras que Ivan Illich desde 1972 en *La Convivialidad* veía allí “una élite organizada que alabe la ortodoxia del anticrecimiento” a nombre de principios abstractos. “[...] Un coro semejante, con el anticrecimiento como todo programa, es el antídoto industrial a la imaginación revolucionaria. Al incitar a la población a aceptar una limitación de la producción industrial, sin poner en cuestión la estructura de base de la sociedad industrial, obligadamente se daría más poder a los burócratas que optimizan el crecimiento, y uno mismo se convertiría en rehén” (Illich, 1973, 154). En cuanto a Félix Guattari, él hablaba de saberes y poderes de gestión “científica” del entorno como de una “ecología maquina”, pero la consideraba insuficiente, por no decir peligrosa, si no estaba completada y controlada por una “ecología social” y una “ecología mental” o *ecosofía* (Guattari, 1989).

¿Y si “la Tierra vista del cielo” y el relato de las “interacciones entre especie humana y sistema Tierra” no fueran las perspectivas más interesantes para contar lo que nos ocurre desde hace dos siglos y medio... y para enunciar el porvenir? ¿Se puede acoger el Antropoceno sin tener que ceder al relato dominante de los antropocénologos? ¿Sin tenerles que entregar a los expertos plenos poderes y perder así los recursos propios de cada sociedad humana, de cada colectivo socio-ecologista que son, en su diversidad y en sus desempeños locales, motores esenciales de una transición ecológica justa en el plano mundial?

En 1949, el poeta René Char (1907-1988) planteaba un problema similar en su poema “Los Inventores”:

Vinieron, los guardabosques de la otra ladera, los que desconocíamos, los rebeldes a nuestras costumbres. Vinieron en gran número.
Su tropa apareció en la línea divisoria entre los cedros. Y del campo de la vieja cosecha en adelante regado y verde.
La larga caminata les había acalorado.
La gorra se les rompía en los ojos y su pie derrengado se plantaba en lo incierto.
Nos vieron y pararon.
A todas luces no pensaban encontrarnos allí, en tierras fáciles y surcos bien cercados, completamente despreocupados de todo público. Alzamos la frente y les dimos ánimo.
El más elocuente se acercó, luego otro igualmente desarraigado y lento. Hemos venido, dijeron, para avisaros de la llegada próxima del huracán, vuestro implacable adversario. Igual que vosotros, solo lo conocemos por relatos y confesiones de antepasados. Mas, ¿por qué somos felices incomprensiblemente ante vosotros y de repente parecidos a niños?
Dimos las gracias y los echamos de allí.
Pero antes bebieron, y les temblaban las manos, y les reían los bordes de los ojos. Hombres de árboles y de destal, capaces de plantar cara a algún terror, pero ineptos en guiar el agua, en alinear mampostería, en enlucirla con colores agradables.
Seguirían ignorando el jardín de invierno y la economía del gozo.
Es verdad que hubiéramos podido convencerles y ganárnoslos, pues la angustia ante el huracán es conmovedora.
Sí, estaba al llegar el huracán;
mas ¿valía la pena hablar de ello y perturbar el porvenir?
En donde nosotros estamos no hay temores urgentes.

Sivergues, 30 de septiembre de 1949. (Char, 1983, pp. 322-323)

¿Cuál es el “huracán por venir”? Char escribe este poema en una época rica en alertas científicas sobre el estado del planeta; la erosión ligada al retroceso de los bosques en las montañas de su Provenza, la amenaza del invierno atómico, la penuria de los recursos discutida en una conferencia de la FAO en 1949, la destrucción de la naturaleza denunciada por los naturalistas que fundan en 1948 en Fontainebleau, la Unión internacional para la protección de la naturaleza. Pero esos lanzadores de alerta, que toman en el poema la figura de los “guardabosques” (profesión que entonces era faro del movimiento conservacionista), son “inventores”, término que Char utiliza de forma peyorativa en poemas precedentes, viendo en ellos demiúrgos mecánicos nefastos a la vida social e interior.

Pero prosigamos el paralelo. Los “inventores” del Antropoceno, los científicos del sistema Tierra que lanzan el alerta sobre los desarreglos ecológicos, vienen muy útilmente a prevenirnos de un peligro. Pero, nos dice el poeta, ellos son “de la otra ladera” e ineptos para una presencia calurosa al mundo, a “la

economía del gozo”, a los “colores agradables”. Si el peligro era bien real (“Sí, estaba al llegar el huracán”), Char exhibe la resistencia de una sociedad que se rehusa a abdicar su autonomía y su cultura para plegarse a la heteronomía de un gobierno eco-tecnocrático. Los científicos del sistema Tierra (cuyos tenores proponen una ingeniería general de los ecosistemas y del clima) ¿no son el equivalente de los inventores de Char? ¿No son los portadores de una relación con el mundo que ha engendrado precisamente el peligro del que nos alertan y piensan salvarnos? En el polo opuesto de los satélites que rodean la Tierra y de los expertos que la recorren a toda velocidad, corriendo de conferencias en conferencias, otro poeta, Henri Michaux, nos propone ralentir:

Ralentie, on tâte le pouls des choses; on y ronfle; on a tout le temps; tranquillement, toute la vie.
On a tout le temps.
On déguste.
On ne croit plus qu'on sait.
On n'a plus besoin de compter.
On sent la courbure de la
Terre.
On ne trahit plus le sol, on ne trahit plus l'ablette, on est sœur par l'eau et par la feuille.
Lentamente tomamos el pulso de las cosas; roncamos, se tiene todo el tiempo; tranquilamente, toda la vida.
Se tiene todo el tiempo.
Degustamos.
No creemos ya saber.
No se tiene ya necesidad de contar.
Se siente la curvatura de la
Tierra.
No traicionamos más el suelo, no se traiciona más el albur, se es hermana por el agua y por la hoja. (Michaux, 1966 [1938], pp. 216-218)²⁸

Tercera Parte

¿Qué historias para el Antropoceno?

Thermoceno - una Historia política del CO₂

Todo el mundo tiene en su cabeza aquella curva, emblema del Antropoceno, que traza el crecimiento exponencial de las emisiones de CO₂ en los siglos XIX y XX. Por muy famosa que sea, no se tiene de ella curiosamente ninguna historia suficientemente precisa que permitiera, por ejemplo, distinguir la parte de responsabilidad de diferentes escogencias técnicas en la crisis climática: ¿representa el automóvil más o menos CO₂ que los abonos artificiales?

²⁸ Los autores agradecen a Clara Breteau el haberles hecho descubrir este poema y muchos otros...

¿La carga de transporte terrestre representa cuántas veces más la carga ferroviaria y fluvial?

O además ¿cuáles son las principales instituciones que nos han llevado por el camino del abismo climático? ¿Cuáles son los grandes procesos históricos (imperialismo, guerra y preparación de la guerra, globalización económica, fordismo, automovilismo, periurbanización...) que hay que relacionar prioritariamente con dicha curva? Tantas preguntas que actualmente no tienen respuesta, que constituyen el objeto de lo que proponemos llamar “la historia del termoceno”²⁹.

La reflexión política y el debate público amasan esta falta de historia; por no tener conocimientos precisos, los relatos espontáneos de la crisis medioambiental se pierden en críticas desenfocadas, que incriminan al capitalismo en general o, peor aún, a “la modernidad”. En cuanto a los antropocenólogos, se ha visto su tendencia a proponer sus relatos infra-políticos que ponen el acento en la demografía o la “sociedad de consumo”.

Una historia de adiciones

¿En qué se diferencia la historia del termoceno que queremos hacer, de la historia de la energía tal como se practica en la actualidad?

A causa de la crisis climática, la historia de la energía conoce un creciente interés. Según algunos historiadores, el examen de las “transiciones energéticas” del pasado permitiría elucidar las condiciones que permiten la aparición de un sistema energético renovable³⁰. La historia cuestiona así la focalización del debate actual sobre la producción. En efecto, es la demanda la que ha sido determinante en las transiciones pasadas: el automóvil crea la industria petrolera, la lámpara de filamento, las centrales eléctricas, y no a la inversa. La historia aboga igualmente por un sostén público de larga duración a favor de las energías renovables; los primeros empresarios que adoptaron una nueva fuente de energía jugaron un rol crucial en el perfeccionamiento de los motores y en el mejoramiento de sus rendimientos, y este proceso de incrementación solo pudo tener lugar en situaciones de nicho. Por ejemplo, las primeras máquinas de vapor en Inglaterra eran tan poco eficientes que solo se las podía utilizar a la salida de las minas de carbón. La historia cuestiona en fin la pertinencia de los objetivos actuales de eficacia energética. Por una parte, reportados a la tendencia medida desde 1880, no parecen particularmente ambiciosos

²⁹ Jacques Grinevald & Alain Gras han introducido el concepto de “civilización termo-industrial”. Cfr. Alain Gras (2007). Le agradecemos a Thierry Sallantin por el neologismo de “termoceno”.

³⁰ La revista *Energy Policy* consagró recientemente un número a este tema. Cfr. Arnulf Grubler (2012); Charlie Wilson y Arnulf Grubler (2011); Vaclav Smil (2010).

(Warde, 2010)³¹; por la otra, la historia de la energía confirma el gran descubrimiento de Jevons sobre las máquinas de vapor: al volverse más económicas en carbón, las máquinas se vuelven más rentables, su uso se acrecienta y el consumo nacional de carbón se encuentra finalmente aumentado. Los historiadores han señalado así efectos que repercuten en numerosos sectores. Por ejemplo, en Gran Bretaña, entre 1800 y 2000, el precio de la luz (medida en lumens) fue dividido por 3000, pero el consumo se multiplicó por 40.000 (Fouquet y Pearson, 2006). Según los bienes y su elasticidad-precio, el efecto rebote varía, pero globalmente la eficacia energética ha sido más que compensada por el crecimiento económico.

A pesar de estos resultados prácticos, la historia de la energía con intención gestonaria reposa de hecho sobre un serio malentendido; lo que estudia con el nombre de “transición energética” corresponde de hecho muy precisamente a lo inverso del proceso que conviene que se presente actualmente en el contexto de la crisis climática y del pico petrolero.

La mala noticia es que, si la historia nos enseña bien alguna cosa, nunca ha habido transición energética. No se pasa de la madera al carbón, y después del carbón al petróleo, y más tarde del petróleo a la nuclear. La historia de la energía no es la de transiciones, sino la de *adiciones* sucesivas de nuevas fuentes de energía primaria. El error de perspectiva tiene que ver con la confusión entre relativo y absoluto, entre lo local y lo global; si en el siglo XX el uso del carbón disminuye con relación al petróleo, sin embargo su consumo crece continuamente, y hay que decir que globalmente nunca se quemó tanto como en el 2012.

La historia de la energía debe pues liberarse en primer lugar del concepto de transición. Este se impuso en el espacio político, mediático y científico, muy precisamente para conjurar las inquietudes ligadas a la “crisis energética”, siendo para entonces esta última expresión dominante. Entre 1975 y 1980, el vocablo *energy transition* se inventó por *think tanks* <comités de sabios> y popularizó a causa de poderosas instituciones: la Oficina de planificación energética norteamericana, la secretaría sueca para el estudio del futuro, la Comisión trilateral, la Comunidad económica europea y diversos *lobbies* industriales. Decir “transición” más bien que “crisis” convertía al futuro en algo mucho menos ansiógeno al arrimarlo a una racionalidad planificadora y administrativa. La noción de transición es igualmente tributaria de una concepción de las técnicas centrada en la innovación. Por lo demás, los industriales han comprendido bien el interés de la “transición”, que permite reciclar el fresco tradicional del progreso en teleología de un futuro ecológico.

³¹ La máquina de vapor de Watt convertía entre el 3 y el 6 % de la energía contenida en el carbón; las mejores máquinas de vapor combinada de fines del siglo XIX un 20%; el motor diesel 30 a 50 %, las centrales de gas actuales de ciclo combinado hasta un 60 %. Cfr. Vaclav Smil (2010, p. 9).

Ahora bien, por una parte, la noción de transición impide ver la persistencia de los sistemas antiguos y, por la otra, sobreestima las determinantes técnicas en detrimento de los arbitrajes económicos. Por ejemplo, Europa está camino de “retornar” al carbón; de hecho, el desarrollo de la extracción del gas de esquisto en los EE. UU., el precio del carbón estadounidense bajó suficientemente como para que sea rentable sustituir por él el gas ruso. En Francia, el consumo de carbón para la electricidad saltó +79% entre 2011 y 2012 (Cosnard, 2012). En este sentido el carbón no es una energía más “antigua” que el petróleo y verosímilmente se constituirá incluso en su sucesor.

Un ejemplo sacado del libro de Kenneth Pomeranz, *Una Gran Divergencia*, permite comprender lo que se juega en la escritura de la historia. Consideremos dos técnicas: la *máquina de vapor*, por un lado, y los *hornos chinos* por el otro, más económicos en energía que los hornos europeos. ¿Cómo juzgar su importancia histórica? ¿Por qué la primera pareció digna de interés histórico, mientras que la otra es muy desconocida? Es solamente a causa de la abundancia de carbón que la capacidad para obtener más energía de los combustibles ya no parece ser determinante, y que se relega a los *hornos chinos* a las notas de pie de página (Pomeranz, 2010, pp. 92-93). Si las minas de carbón inglesas mostraban signos de agotamiento desde 1800, la prioridad se habría invertido. El pico petrolero y el cambio climático plantean así la cuestión del sentido en la historia de las técnicas; nos fuerzan a reconsiderar sus objetos, y a enfrentar una historia “desorientada”. Para liberarse de la idea de transición, la historia de la energía debería abandonar sus terrenos clásicos y estudiar las situaciones históricas pasadas en las que las sociedades han sido obligadas a reducir su consumo energético. La crisis de los años 1930 podría ofrecer casos interesantes: las emisiones de carbono de los EE. UU. pasaron de 520 millones de toneladas a 340, las de Francia de 66 a 55 millones. En este último caso, la reducción estuvo ligada no solamente a la recesión, sino también a la evolución diferenciada de los precios: el del carbón aumentó un 40% durante la crisis mientras que el índice general de los precios se estancó. Fue también durante el año 1930 que la *madera de calefacción* conoce un pico antes de hundirse irremediamente luego de la Segunda Guerra mundial (Debeir et al., 2013, p. 244). Un historiador del *decrecimiento energético* podría igualmente estudiar el caso de Alemania luego de la guerra (de 185 a 32 millones de toneladas de carbono) o, más cerca de Francia, la caída de la *Unión Soviética* (606 millones de toneladas en 1992 a 419 millones en 2002). En cada uno de estos casos, la producción cayó aparatosamente (el PIB de la URSS se dividió por dos entre 1992 y el 2002)³².

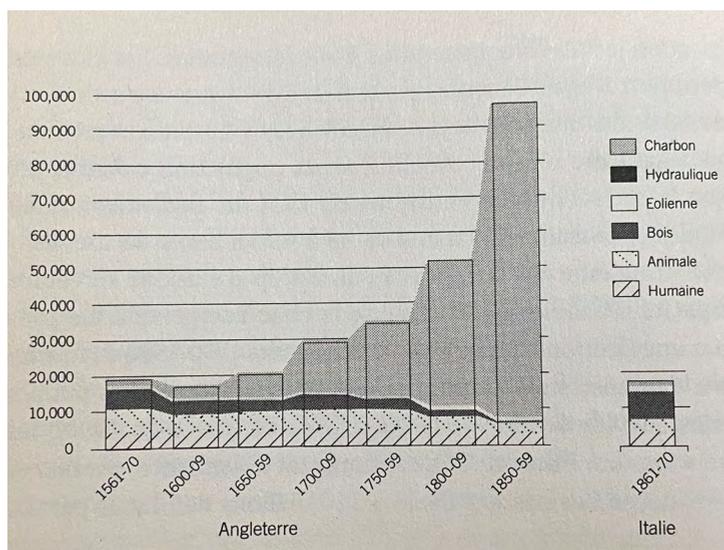
³² Todos los datos sobre las emisiones son sacados de la base del Carbon Dioxide Analysis Center: <https://web.archive.org/web/20110814011957/http://cdiac.ornl.gov/> Nota editorial: esta entidad fue cerrada en 2017 y su información pasó a diferentes —y numerosos— repositorios. El enlace anexo en esta nota es una versión caché de la página original.

El ejemplo de Cuba luego de la caída de la Unión Soviética permite dar un sentido concreto a lo que puede enmascarar el suave eufemismo de “*transición energética*”. Luego de 1992, privados del petróleo soviético y bajo el embargo estadounidense, los cubanos han afrontado durante una decena de años (“*el período especial*”) una situación que presenta algunas similitudes con el que espera nuestras sociedades industriales. Para economizar energía, los horarios del trabajo en la industria fueron reducidos, el consumo doméstico de electricidad racionado, el uso de la bicicleta y el compartir el vehículo se generalizaron, el sistema universitario se descentralizó, la energía solar y el biogás se desarrollaron (llegando a proveer el 10% de la electricidad). En el dominio agrícola, el encarecimiento de los pesticidas y de los abonos químicos, muy energívoros, llevó a los cubanos a innovar: control biológico de los dañinos por medio de insectos depredadores, fertilizantes orgánicos (utilización de los gusanos de tierra, por ejemplo), periurbanización de la agricultura que permitió reciclar los desechos orgánicos; en fin, la comida fue severamente racionada (Botella, 2011). El cuerpo de los cubanos fue profundamente modificado por el “*período especial*”; en 1993, el más fuerte de la crisis, la ración diaria descendió a 1.900 kilocalorías. Los cubanos perdieron una media de 5 kg, trayendo consigo una reducción del 30% de las enfermedades cardiovasculares. Lo más inquietante, si se tiene en cuenta los esfuerzos consentidos por la población cubana, es que la reducción de las emisiones de CO₂ fue finalmente bastante modesta, pasando en diez años de 10 a 6,5 millones de toneladas. Tampoco hay que hacerse demasiadas ilusiones sobre nuestra capacidad tecnológica para suavizar el choque energético. El programa electronuclear francés de los años 1970-1980 dio una demostración clara de ello; a pesar de las inversiones públicas colosales (del orden de los 400 mil millones de francos de 1990), las emisiones francesas de CO₂ continuaron aumentando durante esos dos decenios y pasaron de 90 a 110 millones de toneladas por año.

Una historia de la ineficacia

Con respecto a la historia de la energía, la del termoceno deberá liberarse igualmente de dos abstracciones que sobredeterminan los resultados: el PNB y el concepto mismo de energía. Las curvas de crecimiento exponencial que trazan los historiadores están fundadas en la termodinámica del siglo XIX, es decir, en un proyecto intelectual que en general hace equivalentes todas las formas de trabajo (desde el cerebro hasta los altos hornos) y que plantea la hipótesis de una sustituibilidad general de las fuentes de energía (que actualmente se encarna en el sistema eléctrico). La cantidad de energía teórica contenida en un kilogramo de hulla o de petróleo aplasta los sistemas energéticos no fósiles, orgánicos o, bien simplemente, económicos. La dificultad es que la historia de la energía es tributaria de las estadísticas de *producción energética*. Por ejemplo,

“la energía consumida por persona” de la que Paul Warde traza la historia para la Gran Bretaña corresponde de hecho a la producción nacional dividida por la población. Ella incluye, por ejemplo, la energía gastada para conducir guerras, para mover la flota y para controlar el imperio, o también la energía disipada por sistemas técnicos poco eficientes. Nos falta pues una historia de los *servicios energéticos*, que permita visualizar la energía efectivamente utilizada por diversas clases de consumidores. Ahora bien, podría ser que una tal historia de resultados bastante diferentes. Tomemos el caso del gas de luminarias. Esta tecnología, que aparece en Londres en los años 1810, era extraordinariamente poco eficiente; consistía en destilar carbón (calentándolo con carbón) con el fin de producir un gas con poder aclarador débil, transportado por conductos de los que huía masivamente (30% del gas se evaporaba en la atmósfera londinense de los años 1850). Los contemporáneos tenían una percepción muy clara a la vez de los peligros y del daño que producía tal técnica (Fressoz, 2012, pp. 203-235). En este caso preciso, el paso de las lámparas de aceite a gas de iluminación, es decir, de una energía orgánica y puntual a una energía fósil distribuida en red, aumentó la energía disponible pero sobre todo aumentó las pérdidas.



El PNB no es menos problemático que el concepto de energía. Al estudiar la evolución de la *ratio* PNB/energía consumida, los historiadores concluyen que la intensidad energética de las economías industriales no ha hecho otra cosa que decrecer después de alrededor de los años 1880. Pero ¿qué significa este resultado? Primero, reposa sobre la hipótesis bien discutible de que el PNB

mide efectivamente la riqueza producida. Pues según esta lógica, comprar un vehículo que cuesta 20.000 € y que consume 10 litros en 100 km aumenta más la actuación energética de la economía... que comprar un vehículo que cuesta 10.000€ y que consume 6 litros en 100 km. Segundo: la *ratio* PNB/energía agrega procesos que no tienen nada que ver: el crecimiento del peso de los servicios financieros en el PNB a fines del siglo XX mejora de manera artificial la eficacia energética. Tercero, una de las grandes enseñanzas del análisis energético de la economía, tal como ella se practicaba en los años 1970, es mostrar al contrario una rebaja en el rendimiento energético de ciertos sectores, siendo el más estudiado el caso de la agricultura. Por ejemplo, los ecólogos David & Marcia Pimentel muestran que el paso de una agricultura tradicional a una agricultura intensiva y mecanizada conduce a una *baja* en el rendimiento energético; hay que utilizar más calorías (que provienen esencialmente del petróleo) para producir una caloría alimenticia. En el caso del maíz, se pasa de diez calorías producidas por una caloría invertida a una *ratio* de tres por una (Pimentel y Pimentel, 2008, pp. 99-119). La generalización de este tipo de análisis, es decir, una historia general de la (in)eficacia termodinámica (que retoma la tesis de Ivan Ilich sobre la contra-productividad), conduciría sin ninguna duda a un relato mucho más ambiguo que el vehiculado por la historia de la energía y sus curvas ascendentes de energía, de riqueza y de eficiencia.

Una historia de alternativas

Finalmente, y este es su objetivo principal, la historia del termoceno deberá *desnaturalizar* la historia de la energía. Esta no estaba escrita por adelantado; las transiciones/adiciones no obedecen ni a una lógica interna de progreso técnico (las primeras máquinas de vapor eran muy costosas y muy ineficaces), ni a una lógica de penuria y de sustitución (los EE. UU., que poseen inmensos bosques, recurren masivamente al carbón en el siglo XIX), ni siquiera a una lógica que sería simplemente económica.

La historia de la energía es también y, sobre todo, la de elecciones políticas, militares e ideológicas que hay que analizar como historiador, es decir, reportándolas a los intereses y a los objetivos estratégicos de algunos grupos sociales. Tener esta lectura política de la historia energética es particularmente importante en el contexto climático actual; el recurrir a los petróleos no convencionales y a los gases de quisto muestra que no se puede dejar a las reservas “naturales” que ellas dicten el *tempo* de la transición energética. Por razones climáticas, es necesario absolutamente producir un constreñimiento político mucho antes de que la “señal precio” nos fuerce a cambiar de modelo.

Ahora bien, en este dominio como en otros, la historia posee una fuerza extraordinaria de desnaturalización. El análisis histórico disuelve claramente

prejuicios sobre el carácter supuestamente indispensable de ciertas técnicas. Por ejemplo, el carbón solo cuenta como un 2,7% del PIB francés en 1914, y el 6% del PIB inglés en 1907 (Debeir et al., 2013, p. 207). El historiador Robert Fogel mostró igualmente que, contrariamente a las ideas recibidas, los EE. UU. hubieran podido tener el desarrollo económico tan rápido que conocieron en el siglo XIX, pero *sin el ferrocarril*. En 1890, el “beneficio social”³³ de los ferrocarriles con respecto a la mejor alternativa disponible (a saber: un dispositivo de canales y de carruajes) solo representa del 0,6% al 1% del PNB norteamericano. Estando dado el rápido crecimiento de los EE. UU. en aquella época, Fogel concluye que la ausencia de ferrocarril solo hubiera retardado en algunos meses! el desarrollo de la economía estadounidense.

De la misma manera, el historiador Nick Von Tunzelmann (1978) calculó que en 1800 en Inglaterra, el beneficio social de la máquina de vapor representaba menos de una milésima del PNB. Los efectos inducidos son entonces casi inexistentes; por ejemplo, las grandes innovaciones en el textil (telares mecánicos, *spinning jenny*) preceden la aplicación del vapor. Tony Wrigley califica a la Inglaterra de la revolución industrial como una “economía orgánica avanzada” con una atención girada prioritariamente hacia la agricultura. El número de caballos pasa, por lo demás, de 1,29 millones en 1811 a 3.28 millones en 1901 (Wrigley, 1988, p. 40)³⁴.

Si se considera el caso de la navegación, la energía eólica es aún ampliamente dominante a fines del siglo XIX; en 1868, el 92% del tonelaje de la marina mercante británica era movido por vela (Anderson, 2005, p. 3). Ese mismo año, las canteras navales británicas echaron al agua 879 barcos de vela y 232 barcos de vapor. La segunda mitad del siglo XIX corresponde a la época de los clippers, esos grandes veleros que batían récords de velocidad para vender su carga antes que sus competidores y aprovechar los precios más altos. Habrá que esperar los comienzos del siglo XX para que el vapor sobrepase la vela en el tonelaje mundial. La mundialización económica de fines del siglo XIX se realizó así mayoritariamente por fuerza del viento.

La focalización de los historiadores sobre la energía, la revolución industrial y los fósiles ha oscurecido transformaciones concomitantes igualmente importantes. Por ejemplo, la explosión demográfica anglosajona del siglo XIX se fundamenta en una revolución “no industrial”; se sostiene sobre la energía del viento, del agua, de los animales y de la madera. Calificar a estas energías de

³³ Definido como la masa de recursos escasos (transporte, energía, etc.) que la utilización de una técnica puede liberar para otros usos (Fogel, 1964).

³⁴ Nota del traductor: «Imposible no recomendar la lectura de *las Revoluciones Verdes* de nuestro amigo François Dagognet y que tradujo hace años en el 1r. número de las *traducciones historia de la biología* nuestra colaboradora Ma. Cecilia Gómez B».

“tradicionales” sería reductor. Gracias a la selección, el ganado se perfeccionó rápidamente; los caballos de tiro americanos de los años 1890 eran el 50% más poderosos que los de los años 1860. La velocidad de trote pasó de 3 a 2 minutos por milla entre 1840 y 1880. Los historiadores estiman que los caballos ofrecían la mitad de la energía total estadounidense en 1850. Fue a fines del XIX que el número de caballos alcanzó su apogeo en los EE. UU.; en Chicago y en Nueva York, en 1900, se cuenta con alrededor de un caballo por cada 25 humanos (Tarr y McShane, 2007). Así mismo, en 1870 todavía, gracias a nuevas turbinas, la hidráulica proveía el 75% de la energía industrial (Nye, 1998, p. 82).

De manera más general, la historia de las energías renovables, animal, eólica y solar, antes de que ellas sean consideradas como simples “alternativas”, constituyen una cantera esencial que hacía aparecer un pasado rico de linajes técnicos descuidados y de potencialidades no realizadas. Los pocos trabajos que se han realizado sobre el tema conducen a resultados sorprendentes; a fines del siglo XIX, 6 millones de eólicas, que activan otros tantos pozos, participarán en la apertura de las praderas del Midwest norteamericano, en la agricultura y en la ganadería. Y no se trataba de molinos artesanales sino de verdaderos rotores, pensados con la ayuda de la dinámica de fluidos, capaces de seguir el viento, y producidos industrialmente (Madrigal, 2011). En el mundo rural norteamericano, la producción de electricidad descentralizada (por medio de eólicas y baterías) sigue siendo dominante hasta los grandes programas de electrificación rural de la Depresión y del la post-guerra (Righter, 1996).

De la misma manera, a finales del XIX, a causa de una penuria anticipada de carbón y de la valorización de los espacios coloniales tropicales, la energía solar suscita un interés considerable por parte de los gobiernos. Numerosas soluciones técnicas son experimentadas. En los años 1870, Augustin Mouchot inventa la primera máquina de vapor solar. Recibe importantes subvenciones para desarrollar su sistema en Argelia, país desprovisto de carbón (Jarrige, 2010). En 1885, el ingeniero Charles Tellier, que había hecho su fortuna desarrollando procedimientos de refrigeración, pone a punto un colector solar de amoniaco (Kryza, 2003, p. 229). A comienzos del siglo XX, en los EE. UU. la Sun Power Company vende ya motores solares. La inversión es ciertamente más elevada que para las máquinas de vapor clásicas, pero de un orden de magnitud similar: 164 dólares por caballo-vapor en lugar de 40 a 90 para el carbón (Kryza, 2003, pp. 234-237).

Fue sobre todo para usos domésticos que lo solar estuvo a punto de imponerse. En California y en Florida, la presencia de sol y la lejanía de los yacimientos de hulla explican el desarrollo rápido de los calentadores de agua solares; en los años 1920, una inversión de 25 dólares permitía economizar 9 dólares por año en carbón.

Durante la Segunda Guerra mundial, el gobierno norteamericano financia importantes programas de investigación sobre las casas solares con el fin de reducir el consumo interno de petróleo y maximizar la parte enviada al frente. La ecología neomalthusiana de la guerra fría, concernida en primer lugar por el límite de los recursos estratégicos, constituye igualmente un terreno propicio para la solar. En 1948, Maria Telkes, una física del MIT, perfecciona una casa solar autosuficiente en un 75%. Físicos, veteranos del proyecto Manhattan, como Daniel Farrington, abandonan la nuclear civil por la solar. Finalmente, recurriendo a tecnologías más simples, pequeñas compañías venden centenares de miles de millones de calentadores solares. En Florida, a comienzos de los años 1950, cerca del 80% de las viviendas estaban equipadas con ellos (Rome, 2001).

Una historia política del CO₂

La historia, al relativizar el carácter inexorable de las energías fósiles, permite volver a politizar su dominación.

Las nociones de irreversibilidad (*lock-in*) y de dependencia del camino (*path dependency*) permiten captar la importancia de las decisiones políticas en la historia de la energía (David, 1985). Las “condiciones iniciales”, la abundancia de carbón o de petróleo, pero también las decisiones políticas que apoyan una fuente de energía más bien que otra determinan las trayectorias tecnológicas de muy larga duración. Estas decisiones se perpetúan luego en los marcos reglamentarios, por la necesidad de proteger las inversiones, por la existencia de infraestructuras ligadas a esa fuente energética, pero también por los usos, la cultura, etc. Analizar así las decisiones que han producido nuestra dependencia casi exclusiva de las energías fósiles permite disolver la ilusión de un mundo técnico contemporáneo óptimo, eficaz.

Por ejemplo, en 1935, en Gran Bretaña, la industria que más carbón consumía era el gas de las luminarias, incluso más que la siderúrgica. Se tragaba una quinta parte de la hulla inglesa (es decir 23 millones de toneladas). Sin embargo, utilizar el carbón para producir luz es un malísimo negocio pues se requieren 728 libras para obtener 100.000 libras esterlinas de beneficio, contra 240 en la siderúrgica y solamente 120 en la electricidad, la técnica rival (Singer, 1941, tabla B). Los grandes sistemas técnicos como el gas para iluminación (o la nuclear) poseen una inercia demasiado fuerte: el peso de los capitales invertidos y los intereses constituidos explican su sobrevivencia medio siglo después de la aparición de técnicas mucho más eficaces.

Inversamente, técnicas prometedoras pueden ser matadas en el huevo. En los años 1950, en los EE. UU., las inversiones en energía solar fueron aniquiladas por la periurbanización, por la promoción de la casa prefabricada de bajo costo

(las famosas *Levittowns*) y por un mercadeo muy agresivo de las compañías de electricidad. En 1968, el Congreso investigó esas prácticas. General Electric llegó hasta amenazar a los promotores de que no se conectaran sus loteos, si proponían otras fuentes de energía. Para los promotores, ofrecer solo electricidad les permitía reducir los gastos de construcción y hacía que recayeran los costos energéticos sobre los propietarios (Rome, 2001)³⁵. Fue así como en los años 1950-1960, sin necesidad técnica ninguna, como se le impuso a los EE. UU. de América la aberración termodinámica del calentamiento eléctrico.

La periurbanización y la motorización de las sociedades occidentales constituyen sin duda el ejemplo más elocuente de una escogencia técnica y civilizacional profundamente por debajo de lo óptimo y deletérea. En los EE. UU., entre las dos guerras, la periurbanización corresponde a un proyecto político: la casa individual parece ser el mejor dique de contención del comunismo. El presidente Herbert Hoover se dedicó a fomentarlo para estimular el instinto de propiedad. En 1926, con el fin de proteger el valor de las propiedades, la Corte suprema oficializa la práctica del *zoning*, que separaba los espacios residenciales de las actividades industriales y de las minorías étnicas. Durante la Gran Depresión, el edificio y la periurbanización son percibidos como un factor esencial del relanzamiento económico.

Luego de la Segunda Guerra mundial se impone una visión economicista y liberal del desarrollo urbano, fundamentada en la escogencia racional del consumidor, arbitrando entre gastos de alojamientos y gastos de transporte. Según esta lógica, el precio de la movilidad al ser estructuralmente decreciente, y el del alojamiento relativamente estable, los planificadores y los urbanistas lo único que quisieron fue organizar el desarrollo de las megalópolis conformes con la motorización de masas (Yago, 1983).

De hecho, si se observa de más cerca, la escogencia del vehículo individual corresponde a procesos muchos más contingentes de lo que se cree. Los historiadores norteamericanos han mostrado, por ejemplo, que el desmantelamiento de los tranvías eléctricos y su reemplazo por vehículos individuales y buses de gasolina no respondía a ninguna lógica técnica o económica, que había incrementado considerablemente los costos de la movilidad y, a medio término, la había incluso ilentificado! (St. Clair, 1986; Yago, 1984)³⁶.

En 1902, en los EE. UU., los tranvías transportaban 5.000 millones de personas por 35.000 km. líneas electrificadas. Se trataba de un modo de transporte seguro y relativamente confortable. Entre la red ferroviaria nacional, el desarrollo de los

³⁵ No se dispone de investigaciones equivalentes de la opción singular que escogió Francia de desarrollar el calentador eléctrico en los años 1970.

³⁶ Para un punto de vista diferente, ver: Davis (1995) y Larroque (1989).

tranvías eléctricos urbanos e interurbanos, y la ausencia de buenas carreteras, el vehículo individual no parecía una tecnología particularmente prometedora en la América del Norte de comienzos del siglo XX.

La oscilación del transporte colectivo hacia el transporte individual, que parecía absurdo a muchísimos contemporáneos, se ancla en un viejo antagonismo que oponía los municipios a las compañías de tranvías. A comienzos del siglo XX, estas últimas fueron sometidas a constantes ataques de la prensa y de las autoridades públicas, que presentaban su situación de monopolio como una traba a la libertad de empresa. En el mismo momento, los Ford T invadían las calles (entre 1915 y 1927, el número de carros en Nueva York pasó de 40.000 a 612.000) y terminaron ralentizando los tranvías y los troles. Y aumentaron igualmente su costo de explotación, pues les tocó mantener las calles en buen estado. En Nueva York, terminaron por consagrarles al mantenimiento de calles el 23% de sus ingresos (Schrag, 2000). Y a esto se añadieron los impuestos para los municipios. De forma paradójica, el tranvía terminó subvencionando al automóvil.

Los contratos de concesión establecidos en los años 1880-1890 no correspondían ya a la nueva situación económica. Por ejemplo, el sacrosanto *nickel fare* (el ticket de 5 céntimos) no había integrado la duplicación del salario-horario durante la Primera Guerra mundial, o bien la presencia obligatoria de un segundo empleado en cada tranvía. En cuanto a los competidores, no estaban sometidos a ninguna de esas reglamentaciones; los años 1920 vieron así la proliferación de *Jitney bus*, taxis colectivos piratas que recogían pasajeros en los paraderos de tranvías. En los años 1920, los inversores se retiraron de las compañías. Tranvías y troles aparecen como tecnologías obsoletas.

El segundo acto de la tragedia de los tranvías tiene lugar en los años 1930. Dos grandes firmas eléctricas, General Electric e Insull, que poseían entonces la mayor parte de las compañías, se propusieron priorizar el alisamiento de los picos de consumo y la optimización de la producción de sus centrales. En 1935, el *Wheeler Rayburn Act* obliga a los eléctricos a vender los tranvías. Súbitamente, centenares de pequeñas compañías no tentables se pusieron en marcha. General Motors, Standard Oil y Firestone los apoyan en esa oportunidad; se alían con dos empresitas de transporte, Rapid Transit Company & Yellow Coach Bus Company, para volver a comprar a precios irrisorios los tranvías de cincuenta ciudades norteamericanas. Y una vez al frente del negocio, suprimen las líneas del tranvía o las reemplazan por buses de gasolina, con el fin de crearle nuevas salidas a la industria automotriz. En 1949, un proceso judicial contra General Motor, Firestone & Standard Oil los condena a una irrisoria multa de 5.000 dólares (Goddard, 1996).

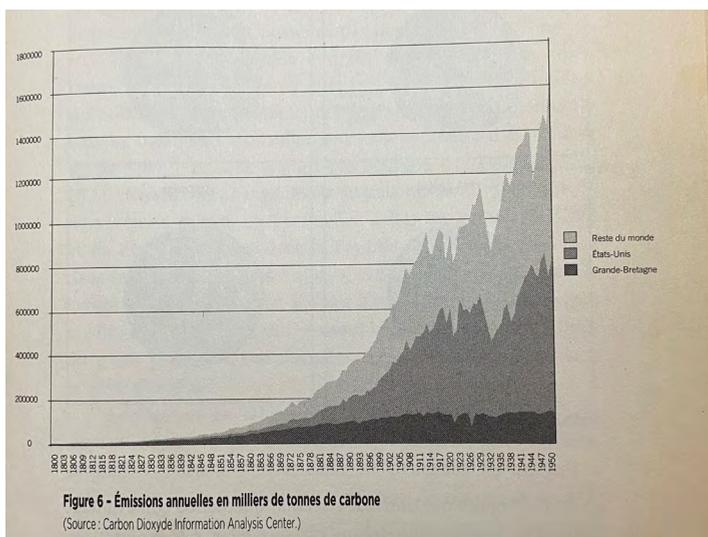
La comparación con la Alemania de Weimar es aclaradora, pues ella confirma la importancia de lo político en la definición de los modos de transporte. En primer lugar, mientras se presentaba la centralidad del complejo industrial carbón-tren, y la debilidad relativa de la industrial del automóvil, el gobierno no mostró ningún interés en fomentar la periurbanización y la motorización. Por el contrario, en 1927, el SPD en el poder escogió gravar fuertemente a los automóviles con el fin de financiar los transportes públicos. La creación de la compañía pública de tren Deutsche Bahn en 1920, así como la municipalización de la mayor parte de los tranvías, se inscriben igualmente en una política social que busca disminuir el costo de los transportes para los obreros (Yago, 1984).

El Antropoceno es un Angloceno

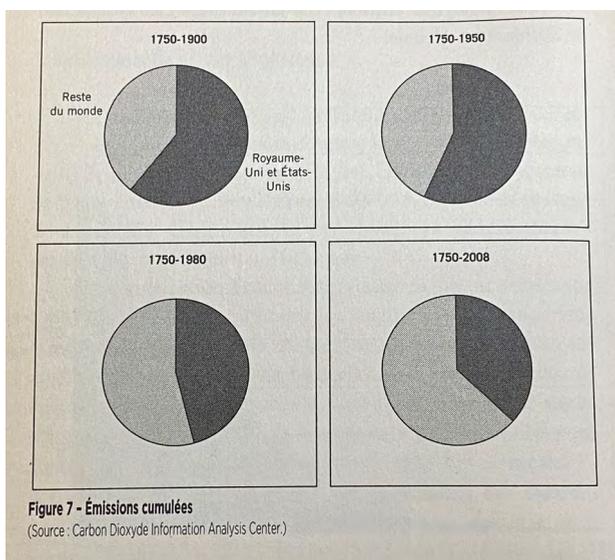
La naturaleza eminentemente política de las adiciones energéticas está confirmada por las estadísticas históricas de las emisiones de CO₂: Gran Bretaña y los EE. UU. representan el 55% de las emisiones acumuladas en 1900, 65% en 1950 y casi el 50% en 1980. Desde un punto de vista climático, el Antropoceno debería llamarse más bien “Angloceno”.

La comparación Francia/Gran Bretaña es muy esclarecedora. En 1913, el PNB per cápita de los ingleses es un 20% superior al de los franceses, mientras que incluso las emisiones acumuladas inglesas equivalen a cuatro veces las de Francia (6 mil millones de toneladas de carbono contra 1,5 mil millones). Durante el largo siglo XIX, los ingleses han emitido cuatro veces más CO₂ para alcanzar una riqueza equivalente a la de los franceses. La gran tesis historiográfica sobre la pluralidad de los caminos de la industrialización, sobre “la industrialización suave” de Francia, que conserva durante mucho tiempo una industria dispersa, inserta en el tejido rural y fundada en la energía humana, animal e hidráulica (O’Brien y Keyder, 1978), se encuentra enteramente confirmada en las responsabilidades bien diferentes de estos dos países en la crisis climática actual; en 2008, las emisiones acumuladas de Francia conforman el 4% del total, mientras que Gran Bretaña va por el 10%.

La parte de responsabilidad aplastante en el cambio climático de las dos potencias hegemónicas del siglo XIX (Gran Bretaña) y del siglo XX (los EE. UU. de América) testimonia la existencia de una conexión fundamental entre la crisis climática y las empresas de dominación global.



El carbón constituye, en efecto, el carburante de la economía británica. Más allá de los territorios bajo control directo de Westminster, Gran Bretaña poseía un inmenso “imperio informal” que reposaba sobre la exportación de hombres, de capitales, de técnicas y de ingenieros; un imperio fundamentado en el libre comercio, que giraba sistemáticamente en su propia ventaja gracias al dominio de los circuitos económicos. Las exportaciones de carbón permitían llenar las calas de los navíos que partían de Inglaterra (Darwin, 2009, p. 140), y contribuían a la ganancia excepcional de la marina mercante británica.



Entre 1815 y 1880, las 5/6 partes de los capitales británicos invertidos en el extranjero lo fueron fuera del imperio formal, principalmente en actividades fuertemente emisoras de CO₂: ferrocarriles (40 % en los años 1870), seguidos por las minas, las fábricas de gas para la iluminación, las plantaciones y, más raramente, las actividades industriales. En 1870, el 44 % de las inversiones internacionales eran poseídas por los británicos (Darwin, 2009, p. 116).

Tomemos un ejemplo concreto que muestra la conexión entre el imperio informal británico y la globalización del carbón. Después de las guerras napoleónicas, el gobierno británico impone a los estados recientemente independizados de Suramérica tratados de comercio bilateral. Desde los años 1820, comerciantes e ingenieros ingleses afluyen, compran numerosas minas, en particular las de cobre de Chile y Perú. Swansea, en el País de Gales, ya especializado en el refinamiento del mineral de Cornualles, se vuelve entonces el centro mundial del cobre. Se trata de un fenómeno histórico inédito: materias primas son llevadas al otro lado del globo para ser transformadas y a veces reexportadas hacia los países de origen.

El carbón está en el corazón de esta globalización; Swansea dispone de una energía competitiva gracias a las minas del País de Gales, de una experiencia en los procedimientos de fundición a la coque y, finalmente, el carbón exportado sirve de carga para los viajes hacia Suramérica (Newell, 1990). La exportación de experiencia británica induce un interés nuevo por el carbón en todas partes del mundo.

La hegemonía norteamericana en el siglo XX reposa igualmente en el carbón. La intensidad energética del desarrollo estadounidense ha sido reportada a los orígenes coloniales del país; a comienzos del siglo XIX, el trabajo era escaso, mientras que las materias primas, la madera y el carbón, abundaban. El patronato tenía, pues, interés en reducir las necesidades de trabajo y desplegar, en contrapartida, máquinas sin preocuparse por los rendimientos energéticos.

Principio del formulario

Los historiadores Bruce Podobnick y Tim Mitchell han introducido recientemente un nuevo argumento en esta historia bien conocida. A lo largo del siglo XIX, el petróleo fue constantemente más caro que el carbón, mucho más caro en Europa y un poco más en los EE. UU. (Podobnick, 2006)³⁷. ¿Cómo explicar entonces su extraordinario ascenso del 5 % de la energía mundial en 1910 a más del 60 % en 1970?

³⁷ Ver la figura 4.1. de la obra citada.

Según ellos, la clave del enigma está en la historia social. El carbón (contrariamente al petróleo) debe ser extraído de las minas pedazo a pedazo, cargado en convoyes, transportado por vía férrea o fluvial, luego cargado de nuevo en hornos que requieren choferes que deben alimentarlos, vigilarlos y limpiarlos. La pesantez del carbón le daba a los mineros el poder de interrumpir el flujo energético que alimenta la economía. Sus reivindicaciones, hasta entonces constantemente reprimidas, se demoran a ser tenidas en cuenta; a partir de los años 1880, las grandes huelgas mineras contribuyen a la emergencia de sindicatos y partidos de masas, a la extensión del sufragio universal y a la adopción de las leyes de seguridad social.

Una vez se tiene en cuenta la afinidad histórica entre el carbón y los avances democráticos de fines del siglo XIX, la petrolización de Norteamérica y luego de Europa toma un sentido político nuevo. Corresponde a un objetivo político; son los EE. UU. los que han hecho posible sacarle el cuerpo a los movimientos obreros. El petróleo es mucho más intensivo en capital que en trabajo, su extracción se hace en superficie, es pues más fácil de controlar, requiere una gran variedad de oficios y de efectivos muy fluctuantes. Todo esto hace difícil la creación de sindicatos poderosos.

Uno de los objetivos del Plan Marshall era el de fomentar el recurso al petróleo con el fin de debilitar a los mineros y a sus sindicatos, y de arrimar así los países europeos al bloque occidental. Como todo sistema técnico emergente, el petróleo debió en efecto ser masivamente subvencionado. Los fondos del *European Recovery Program* sirvieron para la construcción de refinerías y para la compra de generadores de fuel. En el decenio luego de la guerra, más de la mitad del petróleo ofrecido a Europa fue directamente subvencionado por la ERP.

Gracias a su fluidez, el petróleo permite contornear las redes de transporte y, por tanto, a los obreros que las hacen girar. Oleoductos y tanques reducen las rupturas de carga, creando una red energética mucho menos intensiva en trabajo, más flexible y resueltamente internacional; en los años 1970, el 80% del petróleo era exportado. El aprovisionamiento era de ahora en adelante global, el capitalismo industrial se había vuelto mucho menos vulnerable a las reivindicaciones de los trabajadores nacionales. Finalmente, la red petrolera al estar centrada en algunos puntos neurálgicos (pozos, refinerías y terminales petroleras) era mucho más fácilmente controlable (Mitchell, 2011).

Los historiadores han analizado de la misma manera la “revolución verde” de los años 1960 y la han conectado con la guerra fría y con la política norteamericana de control de la influencia comunista. El gobierno, con la ayuda de las fundaciones Ford y Rockefeller, y luego de la Banca Mundial, busca ganar los corazones de las masas rurales asiáticas y suramericanas modernizando su

agricultura y actuando sobre la seguridad alimenticia. La revolución verde está fundada en las variedades de arroz y de maíz híbridos, combinada con el empleo de máquinas, de pesticidas y de abonos químicos cuyo consumo mundial pasa de 30 a 110 millones de toneladas entre 1960 y 1980. En tanto que estrategia productivista, los resultados son patentes: las producciones de trigo, de arroz y de maíz aumentan considerablemente de México a la India. Pero ese modelo agrícola no responde a las necesidades de los pequeños campesinos y entraña innumerables efectos medioambientales: capas freáticas agotadas y contaminadas, suelos salinizados y compactados (Cullather, 2010). Bien demandadora de energía, la revolución verde ha terminado por rematar la petrolización del mundo.

Thanatoceno - Potencia y ecocidio

En el curso del siglo XX, las guerras se volvieron más frecuentes y más asesinatas (Harrison y Wolf, 2012). La Primera Guerra mundial mató más que todas las efectuadas en el siglo XIX; la Segunda Guerra mundial representaría ella sola la mitad de los muertos ocasionados en 2.000 años de guerras (Russell, 2001, p. 8). Las ganancias en productividad y los éxitos en destructividad han seguido la misma tendencia; el costo de la destrucción no ha hecho sino decrecer a todo lo largo de los siglos XIX y XX. Relacionada con su potencia destructiva, la tecnología militar nunca había sido tan barata. Además, a partir del siglo XVIII los Estados han aumentado considerablemente su capacidad fiscal en Europa occidental. Los historiadores consideran que la Gran Bretaña, particularmente precoz en este dominio, lograba desde 1800 movilizar el 20 % del producto nacional bruto para hacer la guerra.

La guerra se ha vuelto pues más abordable, en particular para los Estados ricos. El análisis estadístico de las guerras muestra que en el siglo XX los países más ricos tuvieron tendencia a estar más frecuentemente en guerra de lo que lo estuvieron los países más pobres; una tercera parte de los países más ricos es así responsable de la mitad de las guerras del siglo XX. Y a la inversa, antes de 1914, los países más ricos tendían a implicarse menos frecuentemente en conflictos armados. Por ejemplo, los Estados Unidos de América han intervenido en el 9,3 % de las guerras entre 1870 y 1945, y en el 11,2 % de las que vinieron luego (Harrison y Wolf, 2012).

Ahora bien, en el siglo XX los Estados ricos llevan a cabo guerras fundamentalmente diferentes de todas las del pasado. Las tropas son ayudadas y, en cierta medida, reemplazadas por máquinas extraordinariamente poderosas alimentadas por colosales sistemas industriales, tecnológicos y logísticos, máquinas de guerra que necesitan cantidades crecientes de materias primas y de energía, y que pesan de forma inédita en el entorno.

Incluso en tiempos de paz, los complejos militar-industriales destruyen. La guerra fría constituye así un pico en la impronta medioambiental de los ejércitos. Los campos de entrenamiento militar, a menudo contaminados (desechos radioactivos, municiones, etc.) cubrían, a fines de los años 1980, el 1 % de la superficie del globo (2% de los EE. UU.). El mantenimiento y el entrenamiento de las fuerzas occidentales consumían cantidades enormes de recursos: p. e. 15 % del tráfico aéreo de Alemania occidental estaba ligado a los ejercicios militares de la OTAN. En 1987, el ejército estadounidense consumía 3,4 % del petróleo nacional; el ejército soviético 3,9 %; el ejército británico 4,8 % del petróleo, al que se añadía el 1% del carbón y el 1,6 % de la electricidad nacional. Si se añade a todo esto las emisiones de CO₂ debidas a la producción de armamentos, tendríamos entre el 10 y el 15% de las emisiones norteamericanas se las deberíamos a los militares durante... la guerra fría (Renner, 1991)³⁸.

La eficacia tiene un sentido muy diferente cuando la apuesta es matar más bien que lo maten. La evolución de los sistemas de armamento contemporáneos ilustra esta tendencia a la exuberancia energética, intrínseca al hecho militar. Durante la Segunda Guerra mundial, el Tercer Ejército del general Patton consumía un galón de petróleo (3,7 litros) por hombre y por día. Se alcanzaron los 9 galones durante la guerra de Vietnam, 10 para la operación "Tempestad del Desierto" y 15 durante la segunda guerra del Golfo. Las tecnologías militares actuales alcanzan grados desiguales de consumo energético. Un tanque Abrams del ejército gringo consume 400 litros cada cien kilómetros. Las máquinas de guerra queman combustible a tal punto que ya no se lo expresa en litros/100 km, sino en litros/hora. Por ejemplo, un bombardero B52 consume 12.000 litros de kerosene por hora, un caza F15, 7.000, es decir mucho más que un vehículo en muchos años. En 2006, la fuerza aérea norteamericana consumió 2 mil 600 millones de galones de kerosene, es decir tantos como durante toda la Segunda Guerra mundial en los terrenos exteriores (Karbuz, 2007).

La transformación fundamental de la manera occidental de hacer la guerra, su profunda integración en el mundo industrial, la manera cómo los militares han innervado la investigación y el desarrollo (Dahan y Pestre, 2004), todos estos fenómenos subyacen a la hipótesis de este capítulo, a saber: que el Antropoceno es también (y quizás ante todo) un *tanatoceno*³⁹.

³⁸ Ver también McNeill y Painter (2009).

³⁹ Para perspectivas históricas de más larga duración sobre la conexión entre guerra y entorno ver McNeill (2004); Tucker y Russell (2004); Hupy (2008).

Una historia natural de la destrucción

El 27 de julio de 1943, a la una de la mañana, los Aliados vierten 10.000 toneladas de bombas de fósforo sobre Hamburgo. A la 1:20 una tempestad de fuego, que se eleva a los 2.000 metros, devoraba la ciudad. El escritor Hans Erich Nossack, en uno de los raros testimonios alemanes en la inmediata post-guerra, subraya las consecuencias ecológicas de los bombardeos estratégicos aliados. Durante el otoño de 1943, en Hamburgo, “las ratas y las moscas se habían apoderado de la ciudad. Las ratas, temerarias y gordas, copulaban por las calles, pero las moscas eran aún mucho más desagradables, enormes, de un verde iridiscendente, moscas que nunca se habían visto antes. Formaban nubes sobre las vías, copulaban en los muros en ruinas” (Nossack, 2010)⁴⁰. En 1945, luego de haber visitado las ruinas de Colonia, Solly Zuckerman, uno de los padres fundadores de la investigación operacional británica, que también era zoólogo, pensaba escribir un artículo sobre las consecuencias medioambientales de los bombardeos estratégicos. En su autobiografía, explica que renunció al proyecto ante la absoluta desolación que le había tocado presenciar que “reclamaba una obra mucho más elocuente de lo que él hubiera sido capaz de componer” (Nossack, 2010, p. 32). Zucherman había propuesto un título que intrigó a su editor: *Historia natural de la destrucción*.

Quizás por respeto a las víctimas humanas, los historiadores no han querido retomar este proyecto. Si bien es cierto que los especialistas de la guerra estudian las circunstancias medioambientales de los combates (el papel que juega el terreno, el invierno ruso, la impenetrable selva ardeniana, etc.), al mismo tiempo ignoran muchísimo las consecuencias medioambientales de la guerra: bombardeos, guerra de trincheras, artillería, artefactos incendiarios. Y sin embargo esta distinción no es para nada satisfactoria: el lodazal, por ejemplo, omnipresente

⁴⁰ Nota del traductor: < *Hundimiento. Hamburgo, 1943*, narra, desde dentro, el bombardeo brutal, sin precedentes hasta esa fecha, que sufrieron los ciudadanos de Hamburgo entre julio y agosto de 1943 por parte de las fuerzas aéreas británicas y estadounidenses. Un bombardeo del que **Hans Erich Nossack** (1901-1977) fue espectador y víctima a un tiempo, y en el que perdió todas sus pertenencias, su casa, y la mayoría de sus diarios y novelas. A lo largo de sus páginas, el autor relata de forma sencilla y lúcida cuanto vio, sintió y padeció, durante y después de los bombardeos. Esta pequeña obra, además de ser uno de los escasos documentos escritos desde el punto de vista de los perdedores de la II Guerra Mundial, es un ensayo frío y calmado de primera magnitud sobre la destrucción, tanto espiritual como material, después de que 10.000 toneladas de bombas que cayeran sin descanso durante diez días sobre su ciudad. «Imaginense que cierran los ojos por un solo segundo, y que cuando vuelven a abrirlos, no queda nada de todo cuanto había antes» invita a pensar el autor. El testimonio de Nossack es esencial para todo aquel que quiera conocer por dentro las consecuencias de lo que en su día fue la mayor campaña de bombardeos de la historia. Pero también para aproximarse al interior del corazón de unos ciudadanos que, tras el choque de haberlo perdido todo, quedaron literalmente mudos, ciegos y sordos. *El hundimiento, Hamburgo 1943* es la obra con la que Hans Erich Nossack, autor inédito hasta entonces, nace definitivamente como escritor. Y nace, precisamente, narrando el hundimiento de su ciudad de forma sobria y sin retórica, solo tres meses después del desastre. «Es por lo documental, que en *El hundimiento* de Nossack tiene un temprano precursor, con lo que la literatura de posguerra se encuentra realmente en sí misma e inicia el estudio serio de un material inconmensurable para la estética tradicional.» ha destacado **W. G. Sebald** en *Sobre la historia natural de la destrucción* (2003). >.

en las guerras europeas del siglo XX, es más un efecto de la destrucción de los suelos por el paso de los artefactos militares, que una característica previa de los terrenos⁴¹. Así mismo, dado que las selvas tuvieron un rol defensivo fundamental (de la guerra de posiciones en las Ardenes en 1914, a la táctica de guerrilla del Viet-Cong) es por lo que ellas han sufrido tantas guerras.

Los contemporáneos de las guerras tenían consciencia muy aguda de las devastaciones medioambientales que causaban. Por ejemplo, en los años 1820, en Francia, se incrimina a las guerras revolucionarias y napoleónicas de la reducción de la cubierta forestal y por ahí mismo del enfriamiento del clima. Si los ejércitos de la época moderna eran por supuesto glotones de madera para la marina y para los cañones (se requiere alrededor de 50 m³ de madera para fundir una tonelada de hierro, es decir un año de producción sostenible de 10 hectáreas de bosque (Sieferle, 2001, p. 64)), las guerras industriales del siglo XX devoran cantidades de madera mucho más importante aún; en 1916-1918, cuando los *U-boats* alemanes interrumpieron las relaciones comerciales de la Gran Bretaña, esta tuvo que tumbear cerca de la mitad de sus bosques comerciales para satisfacer las necesidades militares (West, 2003). Así mismo, Japón perdió el 15 % de sus bosques durante la Segunda Guerra mundial (Tsutsui, 2003).

Porque entraban en el cálculo de las reparaciones de guerra, los ingenieros franceses de los años 1920 estudiaron con precisión las devastaciones forestales de la Primera Guerra mundial. Distinguieron las pérdidas debidas a los cortes excepcionales (2 años de producción), las pérdidas por destrucción directa (50.000 ha) (Amat, 1987; Puyo, 2004) y las pérdidas de maderas inutilizables por la metralla⁴². Se contabilizan igualmente 3 millones 300 mil hectáreas agrícolas afectadas por los combates. La guerra de trincheras dejó un suelo estéril, sembrado de metal, impropio para la agricultura, que tendrá que ser objeto de reforestación en los años 1930. La masa de tierra revolcada por la artillería (hasta 2.000 m³/ha) corresponde a 40.000 años de erosión natural (Arnould et al., 1997, p. 114).

Además de estas consecuencias evidentes, pero que en gran medida quedan aún por explorar, habría que estudiar igualmente las destrucciones medioambientales deliberadas y su rol táctico y estratégico. Las prácticas de la tierra quemada en los siglos XIX y XX, prácticas ofensivas (durante la guerra de Secesión, la invasión gringa a las Filipinas, la guerra de los Boers, la segunda guerra chino-japonesa) o defensivas (operación Alberich de los alemanes en

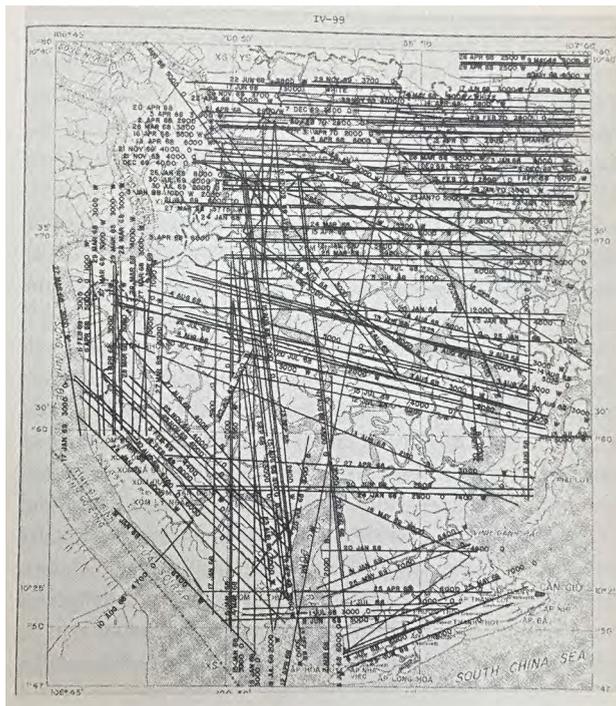
⁴¹ Cfr. Wood (2007, pp. 10-13).

⁴² En los años 1960, la ONF debió establecer un sistema de triaje para seleccionar las maderas afectadas por municiones que se habían vuelto inutilizables.

la Somme en 1917, apertura de los diques del río Amarillo por las tropas de Tchang Kai-chek en 1938, destrucción de los recursos rusos por Joseph Stalin en 1941) deberían ser aprehendidas en tanto que fenómenos medioambientales.

La guerra de Vietnam es sin duda el caso más conocido y mejor documentado, donde la destrucción del entorno físico del enemigo constituyó un objetivo militar preeminente. La infantería norteamericana solo progresaba con la ayuda de los *rome plows*, poderosos buldóceres que arrasaban las selvas y los cultivos. Una bomba especial de 6 toneladas, la Daisy Cutter, también fue concebida para que su estallido pudiera crear instantáneamente zonas de aterrizaje en plena selva. Constatando el fracaso de las bombas incendiarias y del Napalm para destruir la selva tropical húmeda vietnamita, el ejército estadounidense pulverizó finalmente defoliantes salidos de la industria de los herbicidas (el “agente naranja” de Monsanto) cuyos efectos mutágenos sobre las poblaciones perduran cerca de medio siglo después del final de los combates (Tran et al. 2007). Se estima que 70 millones de litros de herbicida fueron echados entre 1961 y 1971, que el 40% de las tierras arables han sido contaminadas y el Vietnam perdió el 23% de su superficie forestal.

Figura 8. Guerra y defoliación en el Vietnam, 1961-1971



Además, Vietnam fue escenario de una grave tentativa de ingeniería climática. Entre 1966 y 1972, con el fin de cortar la Pista Hô Chi Minh que unía Vietnam del sur con China, el ejército estadounidense realizó más de 2.600 salidas aéreas buscando provocar lluvias artificiales mediante el sembrado de las nubes. En una América enzarzada en el Watergate, la revelación de esta guerra climática secreta suscitó una gran conmoción, y la URSS aprovechó la crisis llevando la cuestión ante la ONU. En 1977, la Asamblea General adoptó una convención, aún en vigor, que prohíbe “el uso de técnicas de modificación medioambientales hostiles”. Aunque esencialmente centrada en el uso militar, la convención prohíbe igualmente las “manipulaciones deliberadas de los procesos naturales, de la dinámica, de la composición o de la estructura de la tierra, incluida la biosfera, la litosfera, la hidrosfera, la atmósfera y el espacio”. Este texto constituye el fundamento jurídico más sólido hoy existente para prohibir los experimentos de ingeniería climática proyectados con el fin de combatir el cambio climático (Fleming, 2010, pp. 179-188).

Brutalizar la naturaleza

Generalizando, se podría plantear la hipótesis de que la guerra, al crear un estado de excepción, justificó y alentó una “brutalización” de las relaciones entre sociedad y entorno⁴³. Si la bomba atómica constituye el ejemplo más evidente, habría que estudiar, en tanto que ideología, la práctica de la “tierra quemada”. En 1940, diputados ingleses presionaron a Kingsley Wood, ministro de la aviación británica, para que destruyera la Selva Negra mediante bombas incendiarias. Por lo demás, fue en términos de biotopos que Churchill explicaba el sentido de la guerra total que él libraba: “transformar a Alemania en desierto” (como se citó en Friedrich, 2007, p. 61). Es muy revelador que el castigo más severo que se buscaba contra Alemania era de orden medioambiental; Henry Morgenthau, el secretario del Tesoro estadounidense, proponía “reducir” a Alemania a un estado agrícola y pastoril.

Más allá del teatro mismo de operaciones, la preparación para la guerra y la conexión orgánica entre la institución militar, la R&D y las elecciones tecnológicas jugaron un rol fundamental en la llegada del Antropoceno. Algunas conexiones son tan evidentes que no han sido estudiadas hasta el presente; aprendiendo a matar humanos de manera eficaz, los militares nos enseñaron también a matar al viviente en general.

Por ejemplo, en el curso de la segunda mitad del siglo XX, las técnicas de pesca han sido indirectamente revolucionadas por los militares. El nylon, que

⁴³ El concepto de brutalización fue introducido por Georges L. Mosse (2016) para describir la banalización de la violencia suscitada por la Primera Guerra mundial.

permitió la fabricación de redes que pueden alcanzar hasta muchos kilómetros de longitud, nos viene de la Segunda Guerra Mundial; fue desarrollado por la compañía DuPont (para reemplazar la seda japonesa), para producir paracaídas, chalecos antibalas y neumáticos especiales. Luego de la Segunda Guerra Mundial, los aparatos de detección de barcos y de submarinos enemigos fueron puestos al servicio de la pesca industrial para detectar los bancos de peces; medio de detección acústico, radares, sonares, luego posteriormente el GPS (una creación de la Guerra Fría), han multiplicado de manera exponencial las capacidades de pesca y han vuelto accesibles a los barcos pesqueros con red barredera las aguas profundas o los valles oceánicos. Por otra parte, esos costosos equipos instauran un círculo vicioso, pues su rentabilización requiere capturar siempre más peces (Cury y Miserey, 2008, pp. 112-13; Josephson, 2002, pp. 197-253). Las capturas mundiales han crecido un 6% por año en los años 1950 y 1960, antes de decrecer a partir de los años 1990, el libertinaje de tecnología no consiguiendo ya compensar la reducción de los recursos haliéuticos. A comienzos de los años 2000, con respecto a las entreguerras, solo quedaría en el océano el 10% de las comunidades de peces de gran tamaño (Cury y Miserey, 2008, pp. 83-85).

Los aparatos militares, por su poderío particular al servicio de las capacidades destructivas, constituyen arquetipos de lo que el historiador Paul R. Josephson propone llamar las tecnologías brutales (*brute force technologies*). Los tanques, por ejemplo, han provisto un modelo para el desarrollo de múltiples artefactos de oruga, utilizados por la forestal (derribadoras, desalojadoras, camiones madereros) (Josephson, 2002, pp. 88-91) o las obras públicas (el buldózer). De forma indirecta, han contribuido pues a los atentados contra la litosfera: minas, multiplicación de las vías forestales que han hecho accesibles recursos naturales de Siberia o de la Amazonia, por ejemplo, desarrollo de los espacios periurbanos, etc. De la misma manera, se podría escribir una historia cruzada de las técnicas mineras y militares: de la pólvora negra utilizada a partir del siglo XVII por los mineros alemanes hasta la dinamita de Alfred Nobel que hizo posible la extracción de carbón por arrasamiento de montaña (*mountain top removal mining*).

También se puede incluir en esta categoría los proyectos de uso “pacífico” de la bomba atómica. En 1949, el embajador soviético en la ONU, Andréi Vyshinski, justificó los primeros ensayos invocando para ello propósitos civiles: “derrumbar montañas, desplazar el curso de los ríos, irrigar los desiertos, poner vida en regiones donde el hombre nunca ha puesto sus pies” (Carpenter, 1950, p. 19). Así se inauguraba el discurso de “átomos por la paz” que retomó Eisenhower en 1953. Al año siguiente, Camille Rougeron, considerado como el gran estratega francés de la guerra fría, publica una monografía que describe las aplicaciones posibles de la bomba: modificar el curso de los ríos y del clima, hacer fundir

glaciares, construir centrales energéticas subterráneas, explotar los minerales inaccesibles (Rougeron, 1956).

En los EE. UU. de América, el programa secreto “Plowshare” se lanzó en 1957 por la Comisión para la energía atómica. Edward Teller, padre de la bomba de hidrógeno, propone cavar un segundo canal de Panamá con la ayuda de 300 bombas nucleares. Otra opción consideraba enterrar 764 bombas en una línea que atravesara Colombia. En 1958, la administración estadounidense estudia el empleo de la bomba H para construir un puerto artificial en el cabo Thompson en Alaska. En 1963, la Comisión de energía atómica y la división californiana de las autopistas proponen construir una gran autopista a través de los Bristol Mountains en el desierto del Mojave, haciendo explotar 22 artefactos nucleares.

La burrada civil más prometedor para la bomba atómica iba a ser extraer el petróleo bituminoso de Alberta con un centenar de explosiones subterráneas que habrían licuado el petróleo para hacerlo explotable por medio de las técnicas de extracción clásicas. El proyecto, bien avanzado, fue anulado en 1962 luego que Canadá cambió de opinión sobre lo oportunos que pudieran ser los ensayos nucleares. Por el contrario, en Colorado, los estadounidenses utilizaron la bomba A para extraer gas, que desafortunadamente resultó demasiado cargado de radioactividad y no pudo ser comercializado. La oposición cada vez mayor de la opinión pública a la contaminación radioactiva condujo al cierre del programa Plowshare en 1977. En total, durante veinte años, los estadounidenses gastaron 770 millones de dólares y efectuaron 27 explosiones de uso civil. El programa soviético equivalente (“programa n° 7 sobre las explosiones nucleares para la economía nacional”) fue más devastador aún: realizaron 128 explosiones para probar 13 usos civiles posibles (Kirsch, 2005).

Las transferencias entre guerra y agricultura, transferencias a la vez tecnológicas e ideológicas, se conocen mucho mejor gracias a los trabajos de los historiadores Sarah Jansen & Edmund Russell. El desarrollo de los gases de combate a base de cloro durante la Primera Guerra mundial permite evidenciar las propiedades insecticidas de ciertos compuestos organoclorados. El Chemical Warfare Service del ejército norteamericano demostró en particular la eficacia de la cloropicrina en la lucha contra el tifo. Desde 1916, el químico Fritz Haber decide aplicar los gases de combate desarrollados por el ejército alemán en el exterminio de los dañinos. En asociación con entomólogos y forestales, pone a prueba diferentes moléculas y diferentes modos de dispersión por los campos, los depósitos de harina, los cuarteles. En 1925, fue bajo pretexto de aplicación a la silvicultura (protección de los árboles contra los bichos) que Haber y el ejército alemán realizaron las experiencias de bombardeos de obuses químicos, que sin embargo estaban prohibidos por el tratado de Versalles (Jansen, 2001).

En los EE. UU., a causa de la sustitución de las importaciones alemanas y de la demanda de explosivos, la industria química norteamericana cambia de escala durante la Primera Guerra mundial: DuPont, Monsanto, Dow se metamorfosearon en poderosas compañías. Los ingresos de las patentes alemanas confiscadas financian una asociación profesional: la Chemical Heritage Foundation, uno de los primeros y más poderosos *lobbies* de Washington (Ross y Amter, 2010, p. 20), que trabajaron en particular a favor de la reconversión de la industria de los gases de combate en pesticidas. Símbolo de la alianza entre las tecnologías militares y la agricultura de los años 1920, los biplanos de la Primera Guerra mundial son reutilizados en la aspersión de los herbicidas.

Pero es sobre todo después de la Segunda Guerra mundial y el descubrimiento del DDT, otro compuesto organoclorado, cuando se concreta el sueño deletéreo de una naturaleza purificada, enteramente sometida a las necesidades agrícolas. Descubierta por el químico suizo Paul Hermann Müller en 1939, el DDT es utilizado masivamente por el ejército americano desde 1942 para luchar contra el tifo y la malaria durante la guerra del Pacífico. Muy rápidamente, los agricultores se vieron confrontados con el problema de las resistencias. Desde la guerra de Corea, este ejército se da cuenta de la impotencia del DDT contra ciertos mosquitos. Entonces se emprende una carrera sin fin entre innovación y evolución. Los años 1950 quedan así marcados por el desarrollo rápido del arsenal químico norteamericano en torno a los compuestos organofosforados (como el sarín), gases calificados de “enervantes” por su capacidad de bloquear una enzima del sistema nervioso. Al tener un efecto similar sobre los insectos, innovaciones fitosanitarias y militares terminan por alimentarse recíprocamente. Por ejemplo, fue trabajando sobre el pesticida Amiton que los investigadores británicos del *Defence Science and Technology Laboratory* pusieron a punto el potente gas de combate VX (Balmer, 2001).

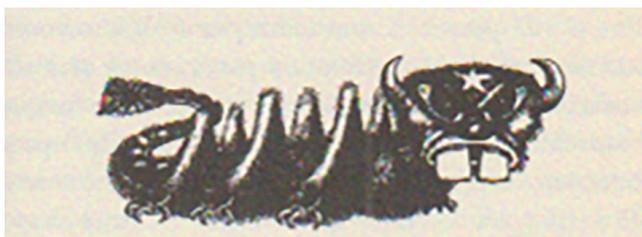
Guerra y química han contribuido poderosamente a la elaboración de una cultura de la aniquilación; de la Primera Guerra mundial a la Segunda, se pasa progresivamente de un control de los bichos nocivos fundado en la entomología (utilizar los depredadores de los insectos o de las sustancias naturales para proteger las cosechas) a una lógica de exterminio. Forbes, uno de los más grandes ecólogos norteamericanos, explicaba así en 1915:

La lucha entre el hombre y los insectos comenzó mucho antes de la civilización, ha continuado sin armisticio hasta ahora y continuará hasta que sea la especie humana la que prevalezca. (Como se citó en Russell, 2001, p. 23)

Durante la Segunda Guerra mundial, la fobia de los insectos y el racismo se alimentan recíprocamente; japoneses y alemanes son caricaturizados con frecuencia con rasgos de insectos, cucarachas o gusanos que hay que exterminar gracias a los insecticidas químicos. La Alemania nazi llevó este proceso

de deshumanización al extremo. Lazos ideológicos, como la degenerescencia, la pureza y la higiene de la especie, conectaron el exterminio de los dañinos y el de los judíos en los campos de concentración. Notemos finalmente que desde la Segunda Guerra mundial hasta la publicación de *Silent Spring* de Rachel Carson (1962), la industria química se benefició en los EE. UU. de un inmenso prestigio gracias a su participación en el esfuerzo de guerra, y esto a pesar de la consciencia del peligro de los residuos de pesticidas en la alimentación y de su toxicidad aguda para los trabajadores agrícolas (Nash, 2006, pp. 134-151).

Figura 9. El japonés visto como un piojo en una revista americana en 1945



Fuente: Leatherneck (1945).

Las tecnologías autárquicas

Luego de los atentados directos ligados a los combates y después de la invención de tecnologías brutales que matan al hombre y, por extensión, al viviente en general, nos falta por estudiar un conjunto de fenómenos históricos más complejos que ligan de manera indirecta la guerra y el Antropoceno. Por ejemplo, el imperativo de aprovisionamiento de una economía de guerra entraña la duplicación de las infraestructuras productivas y, a fin de cuentas, la constitución de sobrecapacidades industriales. También se podría estudiar el rol que han jugado la movilización industrial, la urgencia de guerra, el imperativo de sustitución de las importaciones y los bloques en la constitución de sistemas productivos autárquicos particularmente contaminadores y energívoros.

El primer gran sistema químico industrial fundado sobre el procedimiento Leblanc de síntesis de soda, a partir de ácido sulfúrico y de sal marina, aparece durante las guerras napoleónicas; en 1808-1809, privados del aprovisionamiento en sodas naturales que venían de España (cenizas de plantas marítimas, indispensables para las industrias textil, jabonera y vidriera), químicos franceses logran sintetizar una "soda facticia" a partir de sal y de ácido sulfúrico. Se trata sin duda de la industria más contaminadora de la época: la producción de dos toneladas de soda desprende una tonelada de vapor de ácido clorhídrico que corroía todo en los alrededores y destruía en particular las cosechas y los árboles.

Más allá de sus efectos medioambientales directos, las consecuencias históricas de la soda facticia son muy importantes, pues para proteger esas fábricas químicas extraordinariamente contaminadoras y con frecuencia propiedad de industriales cercanos al poder (Chaptal en primer lugar, que fue a la vez químico, industrial y ministro del Interior), se elaboró el decreto de 1810 sobre los establecimientos clasificados. Ahora bien, ese decreto opera una oscilación fundamental en la lógica de la regulación medioambiental: las fábricas quedan sometidas a la justicia administrativa (Consejo de Prefectura y Consejo de Estado), es decir, a instituciones que pesan a escala nacional y que son mucho más industrialistas que las justicias locales o las policías urbanas del Antiguo Régimen (Le Roux, 2011; Fressoz, 2012). Y como en 1810 el Imperio estaba en su apogeo, esta oscilación industrialista de la regulación medioambiental tuvo repercusiones en toda Europa.

El segundo gran sistema químico nacido de la guerra y del proyecto de autarquía reposa sobre una reacción descubierta en 1896 por el químico francés Paul Sabatier: la hidrogenación. Por catálisis es posible añadir hidrógeno a numerosos compuestos orgánicos e inorgánicos (Edgerton, 2013, pp. 165-169). La hidrogenación del nitrógeno (N) para obtener amoníaco (NH_3) fue perfeccionada por la firma BASF justo antes de la Primera Guerra mundial; este descubrimiento alcanzó toda su importancia durante la guerra porque, por una parte, el amoníaco era un componente esencial de los explosivos y, por la otra, los alemanes habían cortado los aprovisionamientos que venían del Perú. Este descubrimiento tuvo una importancia agrícola más grande aún, puesto que permitió *in fine* la producción de abonos artificiales que reemplazan las importaciones de guano de Chile o el esfuerzo de reciclado de las materias orgánicas.

La síntesis del amoníaco constituye, por supuesto, una pieza central del rompecabezas histórico del Antropoceno; los abonos artificiales perturbaron profundamente el ciclo biogeoquímico natural del nitrógeno a escala global, arrastrando la eutrofización de los estuarios y el escape a la atmósfera del óxido de nitrógeno, un poderoso gas de efecto invernadero. La síntesis del amoníaco requiere, por lo demás, condiciones de temperatura y presión extremas (400°C y 200 bares) y consume, pues, cantidades enormes de energía.

El otro gran procedimiento de hidrogenación concierne al carbón y la producción de gasolina artificial. Una vez más, es determinante el contexto de autarquía y preparación para la guerra. Una de las grandes prioridades del plan cuatrienal nazi de 1936 concernía la autosuficiencia en carburante. Bajo el control de Hermann Göring, nombrado comisario de los carburantes, la compañía IG Farben se encargó de producir la gasolina artificial. En 1944, Alemania producía 25 millones de barriles a partir de carbón. En términos energéticos, el

procedimiento era inmensamente ineficaz: necesitaba 6 toneladas de carbón para obtener 1 tonelada de petróleo. Después de la guerra, esa tecnología autárquica fue abandonada, excepto en Alemania Democrática (fuera del mercado internacional del petróleo) y en la Sudáfrica del *apartheid*. China se interesa actualmente en esa tecnología para aumentar sus existencias estratégicas de petróleo. En la perspectiva del pico petrolero, la hidrogenación del carbón permitiría una continuación del termoceno a medio plazo y, directamente, un agravamiento del cambio climático con consecuencias incalculables (Gladstone, 2013).

Movilizar el mundo

En la medida en que perturba o interrumpe las relaciones comerciales, la guerra obliga a los Estados y empresas a explorar nuevas soluciones de aprovisionamiento. Si las tecnologías autárquicas constituyen la respuesta de los dominados, las potencias hegemónicas, como Gran Bretaña y los EE. UU., recurren más bien a la ampliación geográfica de la base material de su economía. Históricamente, las guerras han contribuido a descubrir nuevas fuentes de materiales estratégicos y, por tanto, a integrar nuevos espacios a la explotación industrial de la naturaleza.

De esta manera, es muy significativo que el primer transporte global de masa se haya efectuado durante las guerras napoleónicas. Hasta entonces, solo los productos de gran valor añadido atravesaban el Atlántico: el azúcar (50.000 toneladas/año a fines del siglo XVIII), el arroz, el tabaco y, por supuesto, los metales preciosos. En 1808, el bloqueo continental impuesto por Napoleón rompe el aprovisionamiento en madera que tenía la Gran Bretaña en el Báltico, un recurso indispensable para la Royal Navy. Inglaterra entonces se vuelve hacia Norteamérica. Las exportaciones de madera pasan de 21.000 toneladas en 1802 a 110.000 en 1815. Esta explotación de madera americana crea hábitos comerciales, que lejos de debilitarse luego del fin de la guerra se acrecientan considerablemente una vez regresada la paz. Antes de la guerra, solo el 6% de las importaciones de madera británica provenían de América, y esa cifra pasa al 74% luego de 1815. Esta transformación en el comercio de madera constituye un fenómeno histórico importante pues triplica en algunos años las capacidades de transporte transatlántico y hace así posibles las olas de emigración de masas del siglo XIX (Belich, 2009, pp. 106-114).

La guerra impone igualmente una movilidad creciente de los hombres y de las cosas. Requiere el establecimiento de nuevas infraestructuras cuyos efectos económicos y medioambientales perduran durante muchísimo tiempo luego de terminado el conflicto.

El ejemplo más conocido es el de las autopistas alemanas. Si la propaganda nazi ponía por delante la modernidad de los grandes proyectos de infraestructura

y su efecto de relanzamiento económico, el desarrollo precoz de las autopistas en un país muy poco motorizado buscaba en efecto resolver el dilema estratégico de Alemania, a saber: su vulnerabilidad frente a un ataque coordinado sobre los frentes este y oeste. En 1933, Hitler encarga a Fritz Todt que construya 6.000 kilómetros de autopista en cinco años. La justificación de un tal programa venía de la Primera Guerra mundial y de los taxis de la Marne que habían salvado a Francia de la derrota en septiembre de 1914. Gracias a las autopistas de Todt, 300.000 hombres debían poder atravesar el Reich de este a oeste en dos días solamente (Tooze, 2008, p. 46; Zeller, 2007, pp. 51-66).

Figura 10. Las autopistas del Reich en Alemania, 1936



Eisenhower había quedado tan impresionado por las *autobahns* alemanas que, durante su presidencia, lanzó uno de los programas de ingeniería civil más importantes del siglo XX: la construcción de 70.000 kilómetros de autopistas en quince años con un costo de 50 mil millones de dólares (el Plan Marshall gastó 17 mil millones (Goddard, 1996, p. 184)). Esta inversión colosal se justificó en el

Congreso por razones de defensa nacional: las autopistas debían permitir la evacuación de las ciudades en caso de ataque nuclear. En 1956, luego de años de negociaciones, el Congreso votó el *National Interstate and Defense Highways Act*. El trazado de las *interstate highways* en parte respondía a objetivos militares, atravesando regiones poco habitadas para conectar las cuatrocientas bases militares estadounidenses. El modelo de carreteras, túneles y puentes fue diseñado para acomodar los artefactos militares (McNeill y Unger, 2010, p. 7).

Por extensión, se puede defender la idea de que la petrolización de las sociedades occidentales de los decenios 1950 y 1960 fue preparada durante la Segunda Guerra mundial. El caso de Gran Bretaña es esclarecedor: antes de la guerra, ese país era el primer exportador de energía del mundo. La Segunda Guerra mundial y el recurso masivo al petróleo norteamericano hicieron de él el más grande importador de los años 1950. Además, la guerra impuso la construcción de refinerías y de una red de tuberías para conducir el petróleo hacia los aeródromos militares. Esta logística petrolera, extremadamente costosa y financiada en gran parte por fondos públicos, permitirá la masificación del automóvil luego de la guerra (Edgerton, 2011, p. 181).

La guerra jugó igualmente un papel fundamental en la localización de la infraestructura de globalización económica de la segunda parte del siglo XX. El carácter mundial de la guerra plantea desafíos logísticos inmensos para la marina mercante. En 1941 en Suez, 117 barcos esperan ser descargados, en mayo de 1942 en Bombay, 171. Los puertos del Medio-Oriente son dispuestos para recibir el material de guerra norteamericano. Porque la guerra es global, ella reconfigura las condiciones de la globalización (Miller, 2012, pp. 276-288). En enero de 1941, los EE. UU. lanzaron un programa de urgencia de construcción de barcos de carga, los famosos *liberty ships*. Más de 2.700 fueron construidos entre 1941 y 1946. El resultado fue una marina mercante mundial más importante en 1946 que en 1939, a pesar de la pérdida o de la obsolescencia de la mitad de los navíos de antes de la guerra! Las destrucciones de guerra y los *liberty ships* explican la petrolización de la marina mundial; antes de la guerra el 30% de la marina mundial funcionaba con gasolina, después de la guerra el 52% (Edgerton, 2011, p. 82).

La historia de la conteneurización, que ha modelado profundamente la globalización económica que nos ha tocado vivir desde los años 1980, está igualmente ligada a la de la guerra. En 1956, Malcom McLean, ya a la cabeza de una importante empresa de transporte terrestre, compra dos petroleros de la Segunda Guerra mundial que convierte en portacontenedores. La empresa no arranca hasta que la guerra del Vietnam le abre un inmenso mercado. En 1965, el ejército americano está enfrentado a un desastre logístico: transportadores

deficientes, robos, pérdidas, etc. Carentes de *dockers* formados y de grúas adaptadas, los navíos que esperan ser descargados se acumulan en el puerto de Saigón (Levinson, 2006, p. 175). Se está obligado a trasbordar el material a barcos más pequeños, que aumentan así los costos y las pérdidas. En 1966, McLean convence al Pentágono de que le confíe la logística. En 1973, los ingresos de Sea Land Service provenientes de lo militar ascendían a 450 millones de dólares. McLean, que no quería que sus barcos se devolvieran vacíos, decide que sus portacontenedores hagan escala en Japón, por entonces en un fuerte crecimiento. El gobierno japonés aprovecha la oportunidad: los puertos de Tokio y Kobe son equipados rápidamente con las infraestructuras necesarias. La baja del precio del transporte incrementa las exportaciones japonesas (productos electrónicos y automóviles) con destino a los EE. UU., comenzando así lo que se convino en llamar la “globalización”.

Quemar, matar

Una de las grandes canteras de la historia del Antropoceno se refiere a las múltiples conexiones que se deben establecer entre el termoceno y el tanatoceno. Los militares han desempeñado un papel significativo en el despliegue de tecnologías energívoras, para las cuales la potencia importaba mucho más que el rendimiento.

Durante las guerras napoleónicas, los gobiernos europeos mostraban un interés creciente por el carbón. La multiplicación de las fundiciones de cañones aceleró el desarrollo de las minas. En Francia, el marco legal se simplificó, el derecho de los concesionarios se reforzó y el Estado financió la prospección minera a gran escala. En 1811, los ingenieros de minas llevaron a cabo vastos reconocimientos en la región de Saint-Étienne con el fin de delimitar los yacimientos y precisar los contornos de las concesiones. Mientras que el carbón aún era rechazado para el consumo doméstico debido a sus malos olores y su insalubridad, los militares firmaron grandes contratos de compra que estabilizaron y fomentaron la inversión minera. Según Chaptal, la producción de hulla en Francia pasó de 250.000 toneladas por año en 1794 a 820.000 en 1814 (Chaptal, 1819, p. 113)⁴⁴. De repente, el carbón se convirtió en un recurso estratégico; la Sarre, anexada a Francia por el tratado de Campo Formio de 1797, experimentó una expansión de sus minas de hierro y un primer desarrollo del carbón.

La marina británica desempeñó un papel histórico fundamental en la globalización del carbón. Desde 1824, la East India Company empleó barcos de vapor en su guerra contra el reino de Mandalay en Birmania. A partir de los años 1830,

⁴⁴ Denis Woronoff indica una producción más alta para el Antiguo Régimen: 600.000 toneladas en 1789 y 900.000 toneladas a fines del Imperio. Ver Woronoff (1994, p. 194).

los barcos de vapor se utilizaron en las costas de China por los traficantes de opio ingleses. Esas pequeñas cañoneras les confirieron una increíble seguridad. Amenazado por el gobernador de Cantón, William Jardine, un gran armador además de traficante de opio, replicó así con altura: "Nuestro comercio no debe estar sujeto a caprichos que cañoneras podrían romper con algunas descargas de mortero sobre esta ciudad". La primera guerra del opio (1839-1842) demostró la superioridad de los barcos de vapor sobre los juncos militares chinos. Además de la propulsión de vapor, los cascos metálicos les permitieron a las cañoneras navegar en aguas poco profundas y, por tanto, remontar los ríos con el fin de perseguir a las embarcaciones enemigas o amenazar las ciudades del interior (Headrick, 1983, pp. 17-58).

Fue en este momento cuando el almirantazgo organizó, en asociación con el Geological Survey británico, un reconocimiento global de los recursos en carbón, propios para asegurar sus líneas de aprovisionamiento: Bengala, Australia, Java, Nueva Guinea, Malasia, Brunei, Palestina, Siria, Níger, Socotra, Adén, Natal, etc. El imperio británico tejió así una densa red de minas y de puntos de reabastecimiento que fundaron su dominación naval hasta comienzos del siglo XX. Para los países ya en la órbita británica, solicitar una experticia geológica constituía igualmente la manera más rápida y más eficaz de atraer el capital y los ingenieros británicos (Stafford, 1989).

El almirantazgo británico también desempeñó un gran papel en la petrolización de la marina mundial y, más generalmente, en la conexión bien deletérea entre el hecho militar y el petróleo en el siglo XX. En julio de 1911, el buque de guerra alemán *Panther* cruzó de largo Agadir. Entonces, Churchill, que fue nombrado "First Lord of the Admiralty" en septiembre, decidió que era un imperativo absoluto establecer la superioridad de la Royal Navy frente a su rival alemana, poniendo en juego la supervivencia del Imperio. Impulsado por los intereses petroleros, Churchill estaba convencido igualmente de los intereses tácticos del petróleo: más denso en energía que el carbón, le confiere a los navíos un mayor radio de acción, una velocidad mayor; economiza espacio y mano de obra; fluido, el petróleo se carga más rápido. Faltaba asegurarse el aprovisionamiento de un recurso con el que no contaba el Imperio. El gobierno británico compró el 51% de las acciones de la Anglo-Persian y firmó un contrato de veinte años de aprovisionamiento para la marina británica. Esta decisión inauguró un siglo de rivalidades y de guerras en el golfo Pérsico (Yergin, 2008 [1991], pp. 137-147).

La Primera Guerra mundial confirmó la importancia estratégica del petróleo. En 1914, el cuerpo expedicionario británico en Francia disponía solo de 827 vehículos; a fines de la guerra, de 56.000 camiones, 23.000 vehículos y 34.000 motos. La Primera Guerra fue percibida por los estados mayores como la victoria

del camión sobre la locomotora (Yergin, 2008 [1991], p. 156). Ella aceleró la investigación sobre la combustión del petróleo: la velocidad, los rendimientos y la potencia de los motores se duplicaron en cuatro años. Ayudados por los Estados, los fabricantes de automóviles renovaron sus equipamientos, introdujeron el trabajo en cadena y generalizaron la aplicación del taylorismo, permitiendo así integrar trabajadores no calificados a la industria mecánica. En Francia, la industria automovilística cuadruplicó sus capacidades (Bardou et al., 1977, p. 114). Cerca de 300.000 aviones de combate fueron producidos por los beligerantes.

La guerra y la gran aceleración

Pero fue claramente la Segunda Guerra mundial la que produjo la ruptura decisiva. Marca un salto energético con respecto a la Primera. En promedio, el soldado estadounidense de la Segunda Guerra consumía 228 veces más energía que el de la Primera. La principal ventaja estratégica de los ejércitos aliados consistía en su aprovisionamiento casi ilimitado en petróleo estadounidense. El nuevo papel de la aviación aumentó brutalmente la demanda de petróleo. Las estadísticas del ejército del aire estadounidense indican un consumo de queroseno de cerca de 50 mil millones de litros, el 80% siendo consumidos en los propios EE. UU., lo que subraya la importancia de la logística y del complejo militar-industrial en los consumos militares (The United States Army Air Forces, s. f.). La parte de petróleo entregada al ejército estadounidense pasó del 1% de la producción nacional antes de la guerra al 29% en 1944. De manera correlativa, los EE. UU. desarrollaron fuertemente sus capacidades de extracción de 1,2 a 1,7 miles de millones de barriles por año.

La logística del petróleo sale transformada de la guerra; tuberías y capacidades de refinación aumentan brutalmente para responder a las necesidades militares. La producción de carburante de aviación (queroseno con índice de octano 100) constituye uno de los más grandes proyectos de investigación industrial de la Segunda Guerra mundial. Las inversiones en el procedimiento de alquilación ascendieron a mil millones de dólares, es decir, la mitad del proyecto Manhattan. Al salir de la guerra, los EE. UU. podían producir 20 millones de toneladas de carburante de aviación por año; la Gran Bretaña ocupaba el 2º lugar con 2 millones solamente (Edgerton, 2011, p. 185). Así mismo, dos gigantescas tuberías fueron construidas de urgencia en 1942 para conectar los campos petrolíferos de Texas a Nueva Jersey y, de ahí, al frente europeo. Esas tuberías inicialmente concebidas para asegurar un transporte seguro, al abrigo de los *U-boats* alemanes, siguen estando en servicio.

La “Gran Aceleración” de los años 1950 debería naturalmente conducir a interrogarse sobre el rol de bisagra que jugó la Segunda Guerra mundial en la

historia del Antropoceno, y del esfuerzo de guerra gringo en particular. Estudios cuantitativos más precisos podrían mostrar que la Gran Aceleración constituye el resultado de la movilización industrial para la guerra, luego la creación de mercados civiles destinados a absorber los excesos de capacidades industriales. Entre 1940 y 1944, la producción industrial estadounidense aumentó más rápido que en ningún otro período de la historia; había crecido un 7% por año durante la Primera Guerra mundial, triplicó entre 1940-1944 (en cuanto al aumento en la producción de materias primas fue del 60%) (Milward, 1979, p. 63). Las firmas, recalentadas por el problema lancinante de la superproducción en los años 1930, estuvieron reticentes a desarrollar sus capacidades productivas a la altura de las necesidades militares. La inversión en la producción fue entonces ampliamente financiada por fondos públicos; el gobierno estadounidense tomó a su cargo las infraestructuras, los equipamientos y el utillaje y confiaron luego su gestión a las compañías privadas. También la parte de inversión industrial en el gasto público estadounidense alcanzó en 1943 el récord histórico absoluto de 70,4% (menos del 10% actualmente) (Gropman, 1997, p. 150). El resultado de este libertinaje de inversión pública en las infraestructuras de producción o de transporte fue una multiplicación por 15 en la producción de aviones y de municiones, por 10 de barcos, por 3 de productos químicos, por 2 de caucho, por 3 de bauxita, etc. (Milward, 1979, p. 69). Medido en toneladas/kilómetro el transporte de carretera fue más que duplicado, el transporte aéreo se multiplicó por 6, y el volumen del petróleo transportado por tubería por 5.

El problema de las sobrecapacidades productivas y de su reconversión en tiempo de paz se puede ilustrar con el caso del aluminio. La producción de aluminio es muy contaminante y muy intensiva en energía porque hay que comenzar por transformar la bauxita en alúmina, y luego la alúmina en aluminio. Actualmente, la producción de aluminio consume el 4% de la electricidad mundial. Francia, que es la cuna del aluminio en la entre-guerras, localiza sus industrias en los Alpes precisamente debido a la abundancia de electricidad hidráulica por esos lados. Antes de la Segunda Guerra mundial, eran muy limitados los usos de ese metal tan costoso.

El desarrollo de la aviación militar durante la Segunda Guerra mundial cambia radicalmente lo que existía. En los EE. UU. se pasa así de 130,000 toneladas en 1939 a 1 millón 100 mil en 1945, en Canadá, de 66,000 toneladas a 500,000. La producción mundial se multiplica por 3 durante la Segunda Guerra mundial, siendo Norteamérica la productora de las tres cuartas partes. Por consiguiente, cambia la geografía de la bauxita; Francia, Grecia e Italia que eran las principales fuentes son reemplazadas por Surinam, Guyana británica y Jamaica (Veyret-Verner, 1956; Evenden, 2011). La producción de bauxita es muy contaminadora a causa de los metales pesados residuales que contaminan las capas freáticas,

y el desplazamiento de los yacimientos a países pobres simplifica el proceso de extracción.

Al salir de la guerra, aparecen numerosas iniciativas para encontrarle una salida a la industria del aluminio. En Inglaterra, una ley de 1944 prevé la construcción urgentemente de 500,000 casas prefabricadas. La industria de la aviación encuentra allí una materia de reconversión y produce en masa casas individuales y escuelas, utilizando su aluminio y su amianto (Finnimore, 1985). En los EE. UU., la compañía de aviación Beech le encarga al arquitecto Buckminster Fuller que diseñe habitaciones en aluminio. La industria del aluminio conquista luego múltiples mercados para los equipamientos industriales, el automóvil, los transportes, las turbinas, etc. A pesar de las alertas sanitarias, es vendido como metal culinario por excelencia, que no añade ningún sabor, conduce bien el calor, no se oxida, como conservante y emulsificante en la alimentación, antiaglomerante en los cosméticos, etc.

La historia de la Volkswagen y de su producto faro de post-guerra, la “Beetle” ilustra bien las conexiones entre guerra y consumo civil. En 1933, Hitler encargó al ingeniero austriaco Ferdinand Porsche que elaborase el vehículo “del pueblo” a menos de 1,000 deutschemarks. Para financiar la fábrica, el régimen nazi establece un plan de ahorro Volkswagen que había que engrosar muchos años antes de obtener un vehículo. Ningún Volkswagen fue entregado a particulares durante la guerra. Por el contrario, la fábrica de Wolfsburg producía más de 70,000 “Kubelwagen” para la Wehrmacht sobre la base de los planes de Porsche. Luego de la guerra, Volkswagen reconvirtió la Kubelwagen en Beetle (Wolf, 1996, pp. 87-101).

La aviación civil contemporánea es igualmente un producto de la Segunda Guerra mundial, tanto técnica (aluminio, radares, motores de reacción) como institucionalmente. En 1944, en Chicago, cincuenta y dos países firman la convención que funda la Organización de la Aviación Civil Internacional (OACI), cuyo objetivo es promover “el desarrollo y la expansión internacional del comercio y de los viajes”. Un artículo de la convención de 1944 prohíbe los impuestos para los carburantes de aviación y hace difíciles la aplicación de los proyectos actuales para gravar los transportes aéreos con miras a luchar contra el cambio climático. A pesar de las alzas en los precios del petróleo, reportado a kilómetro recorrido, viajar en avión sigue siendo extremadamente barato. La aviación es el sector económico que ve aumentar sus emisiones de CO₂, aumentar más rápidamente, duplicándose alrededor de cada diez años. La Segunda Guerra Mundial preparó así el marco técnico y jurídico de la sociedad de consumo de masas.

Referencias

- Alvaredo, F. Chancel, L. Piketty, T., Saez, E. y Zucman, G. (2018). *Informe sobre la desigualdad global. Resumen ejecutivo. Versión en español*. World Inequality Lab. <https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-summary-spanish.pdf>
- Amat, J. P. (1987). Guerres et milieux naturels : les forêts meurtries de l'Est de la France, 70 ans après Verdun. *L'Espace géographique*, 16(3), 217-233. https://www.persee.fr/doc/spgeo_0046-2497_1987_num_16_3_4253
- Anderson, K. (2005). *Predicting the Weather. Victorians and the Science of Meteorology*. The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Arnould, P., Hotyat, M. y Simon, L. (1997). *Les forêts d'Europe*. Nathan Université.
- Azam, G. (2010). *Le temps du monde fini : vers l'après-capitalisme*. Les Liens Qui Libèrent.
- Balmer, B. (2001). *Britain and Biological Warfare. Expert Advice and Science Policy 1930-65*. Palgrave.
- Bardou, J. P., Chanaron, J. J., Fridenson, P. y Laux, J. M. (1977). *La Révolution automobile*. Albin Michel.
- Beck, U. (2001). *La Société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Aubier.
- Beck, U., Giddens A. y Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Polity.
- Belich, J. (2009). *Replenishing the Earth. The Settler Revolution and the Rise of the Anglo-world 1789-1939*. Oxford University Press.
- Blühdorn, I. (2011). The Politics of Unsustainability: COP15, Post-Ecologism, and the Ecological Paradox. *Organization & Environment*, 24(1), 34-53. <https://doi.org/10.1177/1086026611402008>
- Bonneuil C. y Fressoz J. (2013). Parler por la Terre, guider l'humanité. Déjouer le grand récit géocratique de l' Anthropocène; Quelles histoires pour l' anthropocène ? En C. Bonneuil y J. B. Fressoz. *L'Événement Anthropocène. La Terre, l'histoire et nous* (pp. 60-170). Seuil.
- Bonneuil, C., Pessis, C. y Topçu, S. (2013). Introduction. Pour en finir avec les « Trente Glorieuses ». En C. Pessis, S. Topçu y Christophe Bonneuil (dir.), *Une autre histoire des « Trente Glorieuses ». Modernisation, contestations et pollutions dans la France d'après-guerre* (pp. 5-31). La Découverte.
- Botella-Rodríguez, E. (2011). Cuba's inward-looking development policies: towards sustainable small farming (1990-2008). *Historia Agraria*, (55), 135-176. <https://www.historiaagraria.com/en/issues/elisa-botella-rodriguez-cubas-inward-looking-development-policies-towards-sustainable-small-farming-1990-2008>
- Boulding, K. (1966). The Economics of the Coming Spaceship Earth. En H. Jarrett (ed.), *Environmental Quality in a Growing Economy* (pp. 3-14). Johns Hopkins Press for Resources for the Future. http://arachnid.biosci.utexas.edu/courses/THOC/Readings/Boulding_SpaceshipEarth.pdf
- Bowker, G. (1993). How to be universal: Some cybernetic strategies, 1943-1970. *Social Studies of Science*, 23(1), 107-127.
- Carbon Dioxide Analysis Center. (s. f.). <https://web.archive.org/web/20110814011957/http://cdiac.ornl.gov/>

- Carpenter, F. W. (1950). United Nations Atomic Energy News. *Bulletin of the Atomic Scientists*, 6(1), 18-20. <https://books.google.com.co/books?id=qQ0AAAAAMBAJ&lpg=PP1&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Chaptal, J. A. (1819). *De l'industrie française. Tome second*. Antoine-Augustin Renouard.
- Char, R. (1983). « Les Inventeurs » [1949]. En R. Char, *Œuvres complètes* (pp. 322-323). Gallimard.
- Chakrabarty, D. (2009). Clima e historia. Cuatro tesis. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, (31), 51-69. <http://hdl.handle.net/10550/46310> [Original: The Climate of History: Four Theses. *Critical Inquiry*, 35(2), 197-222].
- Chakrabarty, D. (2012). Postcolonial Studies and the Challenge of Climate Change. *New Literary History*, 43(1), 1-18.
- Chichilnisky, G. y Heal, G. (2000). *Environmental Markets: Equity an Efficiency*. Columbia University Press.
- Cosnard, D. (2012, 28 de noviembre). *Electricité : l'Europe retourne au charbon*. Le monde. https://www.lemonde.fr/economie/article/2012/11/28/electricite-l-europe-retourne-au-charbon_1797054_3234.html
- Costanza, R., d'Arge, R., de Groot, R., Farber, S., Grasso, M., Hannon, B., Limburg, K., Naeem, S., O'Neill, R. V., Paruelo, J., Raskin, R. G., Sutton, P. y van den Belt, M. (1997). The value of the world's ecosystem services and natural capital. *Nature*, 387, 253-260.
- Costanza, R., Graumlich, L. J. y Steffen, W. (2007). *Sustainability Or Collapse? An Integrated History and Future of People on Earth*. The MIT Press.
- Crutzen, P. (2002). Geology of mankind. *Nature*, 415(6867), 23. <https://doi.org/10.1038/415023a>
- Crutzen, P. J. y Stoermer, E. F. (2000). The "Anthropocene". *Global Change Newsletter*, (41), 17-18. <http://www.igbp.net/download/18.316f18321323470177580001401/1376383088452/NL41.pdf>
- Cullather, N. (2010). *The Hungry World. America's Cold War Battle Against Poverty in Asia*. Harvard University Press.
- Cury P. y Miserey, Y. (2008). *Une mer sans poissons*. Calmann-Lévy.
- Dahan, A. y Pestre, D. (2004). *Sciences pour la guerre, 1940-1960*. EHESS.
- Darwin, J. (2009). *The Empire Project. The Rise and Fall of the British World-System, 1830-1970*. Cambridge University Press.
- Daston, L. (1992). Objectivity and the Escape from Perspective. *Social Studies of Science*, 22(4), 597-618. <https://doi.org/10.1177/030631292022004002>
- David, P. A. (1985). Clio and the Economics of QWERTY. *The American Economic Review*, 75(2), 332-337. <http://www.jstor.org/stable/1805621>
- Davis, D. F. (1995). North American Urban Mass Transit, 1890-1950. *History and Technology*, 12(4), 309-326. <https://doi.org/10.1080/07341519508581890>
- Davis, M. (2003). *Génocides tropicaux : Catastrophes naturelles et famines coloniales, 1870-1900 - Aux origines du sous-développement*. La Découverte.
- Debeir, J. C., Déléage, J. P. y Hémery, D. (2013 [1986]). *Une Histoire de l'énergie. Les servitudes de la puissance*. Flammarion.

- Descola, P. (2005). *Dejando de lado naturaleza y cultura* (L. Paláu, trad., 2011). Gallimard. (Trabajo original, *Par-delà nature et culture*, publicado en 2005).
- Doel, R. (2010). Quelle place pour les sciences de l'environnement physique dans l'histoire environnementale ? *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 56(4), 137-164. <https://doi.org/10.3917/rhmc.564.0137>
- Edgerton, D. (2011). *Britain's' War Machine. Weapons, Resources, and Experts in the Second World War*. Oxford University Press.
- Edgerton, D. (2013). *Quoi de neuf? Du rôle des techniques dans l'histoire globale*. Seuil.
- Edwards, P. (2004). Construire le monde clos : l'ordinateur, la bombe et le discours politique de la guerre froide. En A. Dahan y D. Pestre (eds.), *Sciences pour la guerre, 1940-1960* (pp. 223-249). EHESS.
- Elichirigoity, F. (1999). *Planet Management: Limits to Growth, Computer Simulation, and the Emergence of Global Spaces*. Northwestern University Press.
- Ellis, E., y Ramankutty, N. (2008). Putting people in the map: anthropogenic biomes of the world. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 6(8), 439-447. <https://doi.org/10.1890/070062>
- Evenden, M. (2011). Aluminum, Commodity Chains, and the Environmental History of the Second World War. *Environmental History*, 16(1), 69-93. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1093/envhis/emq145>
- Finnimore, B. (1985). The A.I.R.O.H. house: industrial diversification and state building policy. *Construction History*, 1, 60-71. <https://www.jstor.org/stable/41613606>
- Fleming, J. R. (2010). *Fixing the Sky. The Checkered History of Weather and Climate Control*. Columbia University Press.
- Fogel, R. (1964). *Railroads and American Economic Growth; Essays in Econometric History*. John Hopkins University Press.
- Folke, C. y Gunderson, L. (2012). Reconnecting to the biosphere: a Social-ecological renaissance. *Ecology and Society*, 17(4), 55. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-05517-170455>
- Foucart, S. (2013). *La fabrique du mensonge. Comment les industriels manipulent la science et nous mettent en danger*. Denoël.
- Fouquet, R. y Pearson, P. J. G. (2006). Seven Centuries of Energy Services: The Price and Use of Light in the United Kingdom (1300-2000). *The Energy Journal*, 27(1), 139-177.
- Fourier, C. (2001). Détérioration matérielle de la planète. En R. Schérer (ed.), *L'Écosophie de Chartes Fourier. Deux textes inédits* (pp. 31-125). Anthropos.
- Fressoz, J. P. (2012). *L'Apocalypse joyeuse. Une histoire du risque technologique*. Seuil.
- Fressoz, J. P. y Jarrige, F. (2013). L'histoire et l'idéologie productiviste : les récits de la "révolution industrielle après 1945. En C. Pessis, S. Topçu y Christophe Bonneuil (dir.), *Une autre histoire des « Trente Glorieuses »*. *Modernisation, contestations et pollutions dans la France d'après-guerre* (pp. 61-79). La Découverte.
- Fressoz, J. P. y Locher, F. (2010, 20 de abril). *Le climat fragile de la modernité*. La vie des idées. <https://laviedesidees.fr/Le-climat-fragile-de-la-modernite.html>
- Friedrich, J. (2007). *The Fire. The Bombing of Germany 1940-1945*. Columbia University Press.

- Galison, P. (1994). The Ontology of the Enemy: Norbert Wiener and the Cybernetic Vision. *Critical Inquiry*, 21(1), 228-266.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S. Scott, P. y Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage Publications Ltd.
- Giddens, A. (1994). *Les Conséquences de ta modernité*. L'Harmattan.
- Gladstone, A. (2013, 1 de mayo). *Coal emerges as Cinderella at China's energy ball*. Financial Times. <https://web.archive.org/web/20130505021537/http://www.ft.com/cms/s/2/b3dff99a-b2a0-11e-2-a388-00144feabdc0.html>
- Glaser, B., Krause, G., Ratter, B. M. W. y Welp, M. (2012). *Human-Nature Interactions in the Anthropocene*. Routledge.
- Goddard, S. (1996). *Getting There. The Epic Struggle Between Road and Rail in the American Century*. The University of Chicago Press.
- Gras, A. (2007). *Le Choix du feu. Aux origines de la crise climatique*. Fayard.
- Grevsmühl, S. V. (2015). *La Terre vue d'en haut. L'Invention de l'environnement global*. Seuil.
- Gropman, A. (1997). *The Big L. American Logistics in World War II*. National Defense University Press.
- Grubler, A. (2012). Energy transitions research: Insights and cautionary tales. *Energy Policy*, 50, 8-16. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2012.02.070>
- Guattari, F. (1989). *Les Trois Écologies*. Galilée.
- Haber, S. y Macé, A. (2012). *Anciens et modernes par-delà nature et société*. Presses universitaires de Franche-Comté.
- Hamilton, C. (2013). *Les Apprentis sorciers du climat. Raisons et déraisons de la géo-ingénierie* (C. Le Roy, trad.). Seuil.
- Hamilton, K. (1998). *The Oil Industry and Climate Change*. Greenpeace International. <https://www.greenpeace.org/archive-international/Global/international/planet-2/report/2006/3/the-oil-industry-and-climate-c.pdf>
- Harrison, M. y Wolf, N. (2012). The Frequency of wars. *Economic History Review*, 65(3), 1055-1076. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0289.2011.00615.x>
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Seuil.
- Headrick, D. (1983). *The Tools of Empire. Technology and European Imperialism in the Nineteenth Century*. Oxford University Press.
- Hornborg, A., McNeill, J. R. y Martinez-Alier J. (2007). *Rethinking Environmental History World-Systems History and Global Environmental Change*. AltaMira Press.
- Huet, S. (2011, 22 de enero). *Une ère conditionnée*. Libération.fr. <https://web.archive.org/web/20110126075735/https://www.liberation.fr/sciences/01012315217-une-ere-conditionnee/>
- Hughes, A. C. y Hughes, T. P. (2000). *Systems, Experts, and Computers. The Systems Approach in Management and Engineering, World War II and After*. The MIT Press.
- Hupy, J. P. (2008). The Environmental Footprint of War. *Environment and History*, 14(3), 405-421. <https://www.jstor.org/stable/20723680>

- Hutton, J. (1788). Theory of the Earth; or an investigation of the laws observable in the composition, dissolution, and restoration of land upon the Globe. En *Transactions of the Royal Society of Edinburgh. Vol. I., Part. II* (pp. 209-304). Dickson. <https://www.biodiversitylibrary.org/item/19839#page/325/mode/1up>
- Jarrige, F. (2010). « Mettre le soleil en bouteille » : les appareils de Mouchot et l'imaginaire solaire au début de la Troisième République. *Romantisme*, (150), 85-96. <https://doi.org/10.3917/rom.150.0085>
- Jansen, S. (2001, marzo). Histoire d'un transfert de technologie. De l'étude des insectes à la mise au point du Zyklon B. *La Recherche*, 340(3), 55-59. <https://www.larecherche.fr/histoire-dun-transfert-de-technologie>
- Josephson, P. R. (2002). *Industrialized Nature: Brute Force Technology and the Transformation of the Natural World*. Island Press.
- Jouvancourt, P. (2013). *Tenir à Gaïa. Une anthropologie politique de l'Anthropocène* [tesis de máster 2, Universidad de París I.].
- Karbus, S. (2007, 21 de mayo). *US military energy consumption- facts and figures*. resilience. <https://www.resilience.org/stories/2007-05-21/us-military-energy-consumption-facts-and-figures/>
- Kempf, H. (2009). *Comment les riches détruisent la planète*. Seuil.
- Kirsch, S. (2005). *Proving Grounds. Project Plowshare and the Unrealized Dream of Nuclear Earthmoving*. Rutgers University Press.
- Kryza, F. T. (2003). *The Power of Light: the Epic Story of Man's Quest to Harness the Sun*. McGraw-Hill.
- Kwa, C. (1987). Representations of Nature Mediating Between Ecology and Science Policy: The Case of the International Biological Programme. *Social Studies of Science*, 7(3), 413-442.
- Larrère, C. y Larrère, R. (1997). *Du bon usage de la nature: pour une philosophie de l'environnement*. Aubier.
- Larroque, D. (1989). Apogée, déclin et relance du tramway en France. *Culture Technique*, 19, 54-64.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Siglo veintiuno editores.
- Latour, B. (2011, 29 de junio). *En attendant Gaïa, ou comment l'homme a changé la Terre*. Libération. https://www.liberation.fr/futurs/2011/06/29/en-attendant-gaia-ou-comment-l-homme-a-change-la-terre_745867/
- Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des Modernes*. La Découverte.
- Latour, B. (2013, 18-28 de febrero). *Facing Gaia. Six Lectures on the Political Theology of Nature* [charla-lectura]. Being the Gifford Lectures on Natural Religion, The University of Edinburgh, United Kingdom. https://macaulay.cuny.edu/eportfolios/wakefield15/files/2015/01/LATOUR-GIFFORD-SIX-LECTURES_1.pdf
- Lazier, B. (2011). Earthrise; or, The Globalization of the World Picture. *The American Historical Review*, 116(3), 602-630.
- Leatherneck. (1945). *Leatherneck*, 28.
- Leonard, R. (2010). *Von Neumann, Morgenstern and the Creation of Game Theory: From Chess to Social Science 1900-1960*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511778278>
- Levinson, M. (2006). *The Box. How the Shipping Container Made the World Smaller and the World Economy Bigger*. Princeton University Press.

- Le Roux, T. (2011). *Le Laboratoire des pollutions industrielles. Paris, 1770-1830*. Albin Michel.
- Lizot, J. (1978). Économie primitive et subsistance. Essai sur le travail et l'alimentation chez les Yanomami. *Libre*, (4), 69-113.
- Lovelock, J. (1993). *Las edades de Gaia*. Tusquets Editores.
- Madrigal, A. (2011). *Powering the Dream. The History and Promise of Green Technology*. Da Capo Press.
- Mahrane, Y., Fenzi, M., Pessis, C. y Bonneuil, C. (2012). De la nature à la biosphère. L'invention politique de l'environnement global, 1945-1972. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 113, 127-141. <https://doi.org/10.3917/vin.113.0127>
- Marris, E. (2011). *Rambunctious Garden. Saving Nature in a Post-Wild World*. Bloomsbury.
- Marvier, M., Kareiva, P. y Lalasz, R. (2012, 1 de febrero). Conservation in the Anthropocene. Beyond Solitude and Fragility. *The Breakthrough Institute*, (2). <https://thebreakthrough.org/journal/issue-2/conservation-in-the-anthropocene>
- McLuhan, M. (1974). At the moment of Sputnik the planet became a global theater in which there are no spectators but only actors. *Journal of Communication*, 24(1), 48-58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1974.tb00354.x>
- McNeill, J. R. (2004). Woods and Warfare in World History. *Environmental History*, 9(3), 388-410. <https://doi.org/10.2307/3985766>
- McNeill, J. R. (2011). *Algo nuevo bajo el sol; historia medioambiental del mundo en el siglo XX*. Alianza.
- McNeill, J. R. y Painter, D. S. (2009). Chapter 1. The Global environmental footprint of the U. S. military, 1789-2003. En C. Closmann (ed.), *War and the Environment* (pp. 10-31). Texas A & M University Press.
- McNeill, J. R. y Unger, C. R. (2010). *Environmental Histories of the Cold War*. Cambridge University Press.
- Merchant, C. (1982). *The Death of Nature: Women, Ecology, and the Scientific Revolution*. HarperOne.
- Michaux, H. (1966). « La Ralentie » [1938]. En H. Michaux, *L'Espace Du Dedans: Pages Choisies, 1927-1959* (pp. 216-218). Gallimard.
- Michon, G. (1999). Cultiver la forêt : silva, ager ou hortus ? En S. Bahuchet, D. Bley D, H. Pagezy y N. Vernazza-Licht (eds.), *L'homme et la forêt tropicale* (pp. 311-326). Editions de Bergier.
- Miller, M. B. (2012). *Europe and the Maritime World. A Twentieth-Century History*. Cambridge University Press.
- Mitchell, T. (2011). *Petrocratia. La démocratie à l'âge du carbone*. Éditions Ère.
- Milward, A. S. (1979). *War, Economy and Society, 1939-1945*. University of California Press.
- Mosse, G. L. (2016). *Soldados Caídos. La transformación de la memoria de las guerras mundiales*. Pressas de la Universidad de Zaragoza.
- Nash, L. (2006). *Inescapable Ecologies. A History of Environment, Disease, and Knowledge*. University of California Press.
- Newell, E. (1990). 'Copperopolis': The Rise and Fall of the Copper Industry in the Swansea District, 1826-1921. *Business History*, 32(3), 75-97. <https://doi.org/10.1080/000767990000000093>
- Nossak, H. E. (2010). *El hundimiento. Hamburgo, 1943*. La Uña Rota Ediciones.

- Nye, D. E. (1998). *Consuming Power. A Social History of American Energies*. The MIT Press.
- O'Brien, P. y Keyder, C. (1978). *Economic Growth in Britain and France, 1780-1914*. G. Allen & Unwin.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2011). Emissions of carbon dioxide. En *OECD Factbook 2011-2012: Economic, Environmental and Social Statistics* (pp. 200-201). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/factbook-2011-en>
- Osborn, F. (1948). *Our Plundered Planet*. Little Brown.
- Peet, R., Robbins, P. y Watts, M. (2010). *Global Political Ecology*. Routledge.
- Pimentel, D. y Pimentel, M. (2008). *Food, Energy, and Society*. CRC Press.
- Podobnick, B. (2006). *Global Energy Shifts. Fostering Sustainability in a Turbulent Age*. Temple University Press.
- Pomeranz, K. (2010). *Une grande divergence: La Chine, l'Europe et la construction de l'économie mondiale*. Albin Michel.
- Puyo, J. Y. (2004). Les conséquences de la Première Guerre mondiale pour les forêts et les forestiers français. *Revue forestière française*, 56(6), 573-584. <https://dx.doi.org/10.4267/2042/5123>
- Renner, M. (1991). Assessing the military's war on the environment. En L. Brown (dir.), *State of the World*. WW Norton & Co.
- Revelle, R. y Suess, H. E. (1957). Carbon Dioxide Exchange Between Atmosphere and Ocean and the Question of an Increase of Atmospheric CO₂ during the Past Decades. *Tellus*, 9(1), 18-27. <https://doi.org/10.1111/j.2153-3490.1957.tb01849.x>
- Righter, R. (1996). *Wind Energy in America, a History*. University of Oklahoma Press.
- Robin, L. y Steffen, W. (2007). History for the Anthropocene. *History Compass*, 5(5), 1694-1719.
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, A., Chapin, F. S., Lambin, E., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H. J., Nykvist, B., de Wit, C. A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U... Foley, J. (2009). Planetary boundaries: Exploring the safe operating space for humanity. *Ecology & Society*, 14(2), 1-33. <https://www.ecologyand-society.org/vol14/iss2/art32/>
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, A., Chapin, F. S., Lambin, E., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H. J., Nykvist, B., de Wit, C. A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U... Foley, J. (2009b). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461, 472-475. <https://doi.org/10.1038/461472a>
- Rome, A. (2001). *The Bulldozer in the Countryside. Suburban Sprawl and the Rise of American Environmentalism*. Cambridge University Press.
- Ross, B. y Amter, S. (2010). *The Polluters. The Making of Our Chemically Altered Environment*. Oxford University Press.
- Rostow, W. (1961). *Las etapas del crecimiento económico*. Fondo de Cultura Económica.
- Rougeron, C. (1956). *Les Applications de l'explosion thermonucléaire*. Berger-Levrault.
- Russell, E. (2001). *War and Nature. Fighting Humans and Insects with Chemicals from World War I to Silent Spring*. Cambridge University Press.

- Schrag, Z. M. (2000). The Bus is young and honest. *Technology and Culture*, 41(1), 51-79. <http://www.jstor.org/stable/25147453>
- Schwägerl, C. (2012). *L'Âge de l'Homme: Construire le monde de demain à l'ère de l'Anthropocène*. Alternatives.
- Sebald, W. G. (2003). *Sobre la historia natural de la destrucción*. Anagrama.
- Serres, M. (1991). *El contrato natural*. Pre-textos.
- Serres, M. (1992). *Le Contrat naturel*. Flammarion.
- Sieferle, R. P. (2001). *The Subterranean Forest. Energy Systems and the Industrial Revolution*. White Horse Press.
- Singer, H. W. (1941). The Coal Question Reconsidered: Effects of Economy and Substitution. *The Review of Economic Studies*, 8(3), 166-177. <https://doi.org/10.2307/2967600>
- Sloterdijk, P. (2006). *Le palais de cristal: A l'intérieur du capitalisme planétaire*. Libella Maren Sell.
- Sloterdijk, P. (2010). *En el mundo interior del capital: para una teoría filosófica de la globalización* Siruela.
- Smil, V. (2010). *Energy Transitions: History, Requirements, Prospects*. Praeger.
- St. Clair, D. J. (1986). *The Motorization of American Cities*. Praeger.
- Stafford, R. A. (1989). *Scientist of the Empire. Sir Roderick Murchison. Scientific Exploration and Victorian Imperialism*. Cambridge University Press.
- Steffen, W., Crutzen, P. J. y McNeill, H. R. (2007). The Anthropocene: Are Humans Now Overwhelming the Great Forces of Nature? *Ambio*, 36(8), 614-621.
- Steffen, W., Grivevald, J., Crutzen, P. y McNeill, J. (2011a). The Anthropocene: conceptual and historical perspectives. *Philosophical Transactions of the Royal Society A*, 369(1938), 842-867. <https://doi.org/10.1098/rsta.2010.0327>
- Steffen, W., Persson, A., Deutsch, L., Zalasiewicz, J., Williams, M., Richardson, K., Crumley, C., Crutzen, P., Folke, C., Gordon, L., Molina, M., Ramanathan, V., Rockström, J., Scheffer, M., Schellnhuber, H. J. y Svedin, U. (2011b). The anthropocene: from global change to planetary stewardship. *Ambio*, 40(7), 739-761. <https://doi.org/10.1007/s13280-011-0185-x>
- Stengers, I. (2009). *Au temps des catastrophes. Résister à la barbarie qui vient*. La Découverte.
- Tarr, J. y McShane, C. (2007). *The Horse in the City. Living Machines in the Nineteenth Century*. Johns Hopkins University Press.
- The Economist. (2011, 26 de mayo). *Welcome to the Anthropocene*. <https://www.economist.com/leaders/2011/05/26/welcome-to-the-anthropocene>
- The United States Army Air Forces. (s. f.). *Army Air Forces Statistical Digest, World War II. List of Tables*. <https://web.archive.org/web/20120717030509/http://www.usaaf.net/digest/operations.htm>
- TitusFlavius79. (2010, 6 de agosto). *Nuclear Testing 1945 - 1998 Complete Video HD* [video]. YouTube. <https://youtu.be/WAnqROg-W0k>
- Tooze, A. (2008). *The Wages of Destruction. The Making and Breaking of Nazi Economy*. Penguin Books.

- Tran, T. Amat, J. P. y Pirot, F. (2007). Guerre et défoliation dans le Sud Viêt-Nam, 1961-1971: Aux sources de l'histoire. *Histoire & mesure*, 22, 71-107. https://journals.openedition.org/histoiremesure/2273#xd_co_f=ZGRjYtGzY2EtMTY1Yi00NDIyLWJlMGMtMjNiM2U1OTEzOWRk~
- Tucker, R. P. y Russell, E. (2004). *Natural Enemy, Natural Ally. Toward an Environmental History of War*. Oregon State University Press.
- Tunzelmann, G. N. V. (1978). *Steam Power and British Industrialization to 1860*. Clarendon Press.
- Tsutsui, W. (2003). Landscapes in the Dark Valley: Toward an Environmental History of Wartime Japan. *Environmental History*, 8(2), 294-311. <https://doi.org/10.2307/3985713>
- Unesco. (1970). Utilisation et conservation de la biosphère: actes. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000067785_fre
- Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN). (2009, 1 de julio). *Wildlife crisis worse than economic crisis*. <https://www.iucn.org/content/wildlife-crisis-worse-economic-crisis-iucn>
- Veblen, T. (1970). *Théorie de la classe de loisir*. Gallimard.
- Veyret-Verner, G. (1956). Une industrie en pleine expansion : L'aluminium. *Revue de Géographie Alpine*, 44(2), 311-342. https://www.persee.fr/doc/rga_0035-1121_1956_num_44_2_1764
- Vogt, W. (1948). *Road to Survival*. Sloane Associates.
- Warde, P. (2010, 1 de diciembre). *Low carbon futures and high carbon pasts: policy challenges in historical perspective*. History & Policy. <https://www.historyandpolicy.org/policy-papers/papers/low-carbon-futures-and-high-carbon-pasts-policy-challenges-in-historical-pe>
- West, A. J. (2003). Forests and National Security: British and American Forestry Policy in the Wake of World War I. *Environmental History*, 8(2), 270-293. <https://doi.org/10.2307/3985712>
- White, L. (1967). The Historical Roots of Our Ecologic Crisis. *Science*, 155(3767), 1203-1207.
- Wilson, C. y Grubler, A. (2011). Lessons from the history of technological change for clean energy scenarios and policies. *Natural Resources Forum*, 35(3), 165-184. <https://doi.org/10.1111/j.1477-8947.2011.01386.x>
- Wrigley, E. A. (1988). *Continuity, Chance and Change. The Character of the Industrial Revolution in England*. Cambridge University Press.
- Wolf, W. (1996). *Car Mania. A Critical History of Transport*. Pluto Press.
- Wood, C. E. (2007). *Mud. A Military History*. Potomac Books.
- Woronoff, D. (1994). *Histoire de l'industrie en France du XVIIe siècle à nos jours*. Seuil.
- Yago, G. (1983). The Sociology of Transportation. *Annual Review of Sociology*, 9, 171-190. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.09.080183.001131>
- Yago, G. (1984). *The Decline of Transit: Urban Transportation in German and U.S. Cities, 1900-1970*. Cambridge University Press.
- Yergin, D. (2008 [1991]). *The Prize. The Epic Quest for Oil, Money & Power*. Simon & Schuster.
- Zarachowicz, W. (2013, 4 de mayo). *Gaia, la Terre mère, est-elle obligée d'aimer ses enfants?* [entrevista a Bruno Latour]. *Télerama*. <https://www.telerama.fr/idees/gaia-la-terre-mere,96905.php#0>
- Zeller, T. (2007). *Driving Germany. The Landscape of the German Autobahn, 1930-1970*. Berghahn Books.

Elogio del desecho*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a13>

François Dagognet

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu Castaño
Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Colombia
lapalau@gmail.com

El pensamiento clásico no le atribuye para nada valor al objeto, considerado como exterior y simplemente utensiliar (y el filósofo especialmente solo piensa o solo se expresa en un auditorio o un salón de clase que está vacío, si se excluye el tablero y los pedazos de tiza ¡que rara vez se utilizan!). La literatura tradicional también lo ignora; solo evoca algunos —candelabros, tapicerías, un secreter, un espejo— que le valgan como ornamentos o símbolos.

Es el sujeto el que merece todas las preferencias; él constituye el reino de la interioridad; él define la personalidad que, por lo demás, lejos de perderse en lo que la rodea, es ella misma la que lo constituye.

Fueron los griegos los primeros en establecer la distancia entre el individuo y lo que lo rodea afuera, a tal punto que el hombre libre estaría emancipado de las menores manipulaciones y evitará todo lo tocante al uso (lo doméstico, lo útil, lo práctico). El artesano que fabrica productos y que trabaja los materiales no podría pretender —según Aristóteles— el título de ciudadano. Por su lado, Platón le había reservado solo a los metecos las ocupaciones manuales y mercantiles; levanta su Ciudad lejos del río o del mar con el fin de que no conozca la tentación de los tráficos.

Si nuestras sociedades actuales han renunciado a este “odio por el objeto” —la sociedad llamada de consumo llega hasta festejarlo, fetichizarlo— por el contrario ahora participan de otra cruzada: el rechazo de lo dislocado, sucio, ajado (guerra a las carcasas de los vehículos, al viejo electrodoméstico, a los recipientes de plástico, a los guñapos, a los residuos de toda naturaleza, a

* Cómo citar: Dagognet, F. (2023). El desecho, el desperdicio, la nada (L. Paláu, trad.). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 332-343 <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a13>

Referencia del texto original: Dagognet, F. (1999). Éloge du déchet. En J. C. Beaune (dir.), *Le Déchet, le Rebut, le Rien* (pp. 200-209). Champ Vallon.

Agradecemos la editorial Champ Vallon el acceso del libro en francés para su versión, en partes, en español. Se conserva la versión editorial en francés.

Recibido: 10 de octubre de 2023.

Aprobado: 19 de octubre de 2023.

todo lo que afea y atesta). Por lo demás estamos afectados de un fantástico atragantamiento, tanto más cuanto que fabricamos mercancías poco robustas (ellas cambian entonces de aspecto a toda velocidad, y por tanto se pasan de moda pronto; y nosotros las abandonamos). Pero, por otra parte, es necesario embalarlas (el continente ayuda incluso a valorizar el contenido como a protegerlo, al menos contra el robo) lo que añade aún a la acumulación. Nuestro mundo, de acá en adelante asfariado, se caracteriza por las cantidades eliminadas (los vertederos) y la dificultad de encontrar lugares que acepten recibir o enterrar la cantidad de detritos. Muchísimos municipios se niegan a servir de basureros.

Ya no son los objetos los despreciados sino ante todo su cantidad, y sobre todo el hecho de que se arruinen rápido o se arruguen o se deprecien, a tal punto que terminan por invadirnos y ensuciar nuestras ciudades, así como nuestros paisajes.

Nos proponemos en este escrito ir a contracorriente e impedir la furia eliminadora, despreciativa y purificadora.

¿Cómo el filósofo no iba a ser atraído por esas operaciones que regeneran lo que hasta entonces se consideraba como nocivo, muerto e inútil? ¿Cómo no alegrarse con la posibilidad de un “tratamiento” industrial?

Es verdad que se lo denuncia inmediatamente; se discute su éxito. Distingamos tres tipos de sustancias, pues todas no autorizan las mismas observaciones. Olvidemos, o dejemos de lado, las bio-degradables (los orgánicos) porque estos no plantean problema; se pudren y llegan incluso hasta proveernos residuos fertilizantes (abono-compost). Pero la segunda categoría, la de los cuerpos que contienen metales pesados o sales más o menos tóxicas, así como también las basuras domésticas de toda índole, pueden inquietarnos seriamente; es preciso incinerarlas. Ahora bien, las fábricas que los queman emiten al aire humos-venenos, por esto la cancerogenicidad engendrada por las dioxinas, entre las cuales la más temible se llama el 2,3,7,8 tetraclorodibenzodioxina (la TCDD). Por tanto, luchando contra lo que nos invadía y hacía daño, atragantamos a nuestra atmósfera de lo pestilencial. ¿Dónde está la ventaja? Y las asociaciones de ambientalistas exigen el cierre inmediato de esas fábricas siniestras y mortíferas, tanto más cuanto que uno no puede asegurarse contra esas emisiones dispersivas.

Los opositores a nuestro sistema pretendidamente regenerador han tenido buen juego aquí: lo que creíamos eliminar nos ha regresado bajo una forma mucho más taimada y más maligna (polvos). En todo caso, los desechos incinerados producen otros y, además, nos dejan residuos últimos que no sabemos todavía dónde depositar. No podríamos llegar hasta la materialidad caída

(nos estamos orientando hacia el tema de la materia maldita). Y no descuidemos el hecho de que, para ser desintegradas parcialmente las sustancias usadas, se exigen medios financieros ruinosos, porque es necesario recogerlas, transportarlas, seleccionarlas y finalmente tratar de disminuirlas o suprimirlas. Y ni así nos desembarazamos de ellas, ni impunemente.

Pero es el tercer tipo de sustancias —las radioactivas— las que sirven de diana; ¿cómo protegerse de las radiaciones de uranio (el combustible de la central nuclear) puesto que algunas de esas radiaciones (las gamma) son difíciles de detener y afectan a los seres vivos? Se intenta, por supuesto, enterrarlas a una gran profundidad y, en lo posible, luego de un examen geológico que indique la existencia de terrenos o de rocas (las arcillas) impermeables y, por tanto, defensivas; pero debemos saber que esos “desechos” solo pierden lentamente su peligrosidad (decenas, cuando no centenas o miles de años). Vivimos sobre un volcán; será suficiente con que el suelo se abra o se remueva para estar súbitamente expuestos a lo peor!

Pero nosotros no participamos de la campaña, pues nos parece que la requisitoria descuida todo lo que podría impedir o debilitarla; nos parece que lo esencial se ha silenciado. ¿A quién le van a hacer creer que la tecnología no puede llegar a resolver esos problemas y que ella no logrará desagregar lo que rechaza (resolver en sus constituyentes elementales, neutros e inofensivos, los compuestos tóxicos)? Es completamente evidente que la central incineradora debe dejar de funcionar desde que no cumpla con las normas (fijadas por la Dirección de Prevención de Contaminaciones y Riesgos, la DPPR en francés) y que ella no cese la peligrosidad de sus emanaciones (o sus efluentes deletéreos). Pero recordemos un cierto número de éxitos tecnológicos, gracias a los cuales nosotros nos eximimos de las visiones apocalípticas:

1. Los residuos nucleares no están almacenados en lo más profundo de la tierra (pozos de cien metros); también están encerrados en cementos hidráulicos que van a solidificarse; o ahogados en cofres de hormigón; otros serán echados en continentes de vidrio refractario o de acero inoxidable. Igualmente, no entremos en pánico sin fundamento, pues un temblor de tierra no liberaría un bombardeo termo-nuclear.
2. Las fábricas de incineración no se limitan a quemar los desechos; ellas aprovechan de ese fuego la energía térmica que será transformada en eléctrica. Además, de los restos de semejante incendio se recogerá un producto nuevo, el cagafierro, especie de escoria nacida de los metales dispersos en la masa pero fundidos de acá en adelante los unos con los otros; este material resistente, compacto y también liviano, entrará en la construcción.

3. No insistiremos nunca lo suficiente sobre los procedimientos de valorización que nos procuran lo mejor a partir de lo peor. Y para nosotros, filósofos, lo importante es que la eliminación se vuelva producción (lo que se fabrica y lo que se rechaza son la misma cosa).

Se obtienen entonces sustancias nuevas con la ayuda de las que se abandona y que se consideraban gastadas (por esto el reciclado). Conviene sin embargo prever muchas fases a veces complejas o arduas, con el fin de lograr esta reviviscencia; por ejemplo, las materias plásticas (quebradas o alteradas) son a la vez heterogéneas, eventualmente incompatibles entre ellas y con frecuencia coloreadas; también es necesario calentarlas todas, triturarlas, homogenizarlas, antes de recoger un “sustrato virgen e íntegro”. Lo mismo ocurre con las fibras celulósicas (los papeles viejos, los tejidos deshilachados); se les debe retirar las tintas, los adhesivos, las gomas, todo lo que los aglomera y los aprieta; la depuración se impone antes de que se logre lo que alimentará las cadenas productivas (de pasta, del cartón corrugado, de los empaques).

4. ¿Sabemos suficientemente que el revestimiento rígido de las autopistas implicaba la fatiga debido a su falta de flexibilidad (los vehículos rebotan sobre él) y sobre todo del ruido que se produce? La química de la carretera ha logrado ensordecerlo, e incluso ahogarlo, por medio de la incorporación de llantas usadas y reducidas a polvo.

De este modo, el “desecho” merece otra cosa que la repulsión o la evicción (claro que no vamos a llegar a decir que “el oro está en las basuras”); la tecnología actual ha podido trabajar en su recuperación, en su redención.

En suma, toda materia es buena y lleva consigo con qué satisfacernos. Y nos felicitamos sobre todo de que lo mismo —la misma sustancia— pueda entrar en productos diferentes, o ejerza roles distintos (en efecto, el plástico llamado regenerado servirá de forma diversa al plástico primero). Dejando de lado las aplicaciones, nos alegramos filosóficamente de que la materia renuncie a la fijeza (se la podría haber creído emparedada en una forma o un uso) mientras que ella puede circular, regresar y beneficiarse de un poco de ubicuidad.

Las ciencias de los materiales han sido también contaminadas, al menos en un período, por el frenesí repulsivo que golpea las escorias o los residuos operacionales, así como todos los cuerpos negros, pegajosos, de olor y sabor empireumáticos. El pneumatismo y una especie de sobrenaturalidad, el culto o la sola búsqueda de lo “puro”, se han impuesto entonces; el experimentador solo busca extraer “el espíritu” (lo espiritual) o el aceite o la sal, para no mencionar el mercurio (cuando se trata de los metales), de los cuerpos pesados o de

los mixtos que contienen un pasivo que hay que excluir, la tierra y el agua. Se recurre al fuego, y por eso tenemos con frecuencia la destilación, la sublimación, la vaporización; y cuando no se tiene el calor separador, se cuenta con el filtrado o incluso con la cristalización. El flogisto tenía que ver con este mismo proceder; se trataba todavía de liberar lo que las sustancias encierran, una especie de fuego que solo pide quemarse y elevarse.

Sin embargo, lo reconocemos, el químico (o el alquimista) no expulsa por entero esta materialidad, pesada y cuasi excremental, porque ella continúa detentando lo que difícilmente se le logra arrancar: una riqueza residual y como inherente. La llama “cabeza muerta” o *caput mortuum*. ¿Por qué este nombre? Pues Nicolas Lémery, en su *Curso de Química* (edición de 1690), nos lo explica: “a (esta tierra) se la llamó cabeza muerta, o cabeza condenada, luego de que se le retiraran los principios activos. Este nombre de cabeza viene de que antes de ser separada ella encierra las partes espirituosas y esenciales del mixto, así como la cabeza del animal encierra los espíritus más sutiles. En cuanto a los epítetos que se le da, de muerta y de condenada, se ha querido dar a entender con ello que al ser despojada de todo lo que contenía de principios activos, ella ya no estaba en condiciones de producir ningún efecto” (Lémery, 1690, p. 32). Pero Lémery no está de acuerdo y tempera esta violencia eliminadora o depreciativa; por consiguiente, añade: “sin embargo, se podría ser más caritativo con respecto a esta pobre tierra y no condenarla tan fácilmente; sin duda que el origen de esta denominación viene de algún alquimista de mal humor que, no habiendo encontrado lo que buscaba en la tierra de los mixtos, la maldijo” (Lémery, 1690, p. 32). Efectivamente, ella tiende a conservar consigo principios que la originalizan (la prueba está en que las tierras no se parecen); además, el médico no dejará de recurrir a ella para sus composiciones, tanto más saludables cuanto que son raras (se reunirán los cuerpos más heteróclitos, los que no se pueden descomponer, las piedras, la madera, minerales, etc.).

La ciencia no tardará en librarse de esos prejuicios a nombre de los cuales uno se aleja de lo “repugnante” (sensorialmente hablando, lo que huele mal, los residuos y los despojos, como si la sustancia asegurase ella misma la selección, y abandonase lo que ya no cuenta, lo inerte y lo pesado).

La ciencia encontrará pronto en lo residual (el cieno, el limo, el lodo) novedades que los cuerpos llamados puros y homogéneos no nos dan. Por ejemplo, en 1826, Balard sacaba de las aguas-madres de los marismas salados —aguas espesas y sucias— un líquido nauseabundo y parduzco, el bromo (del griego *bromos*, para significar la fetidez o la pudrición); y este metal líquido siempre se lo descubre en estado de combinación con el magnesio o el sodio. Comenzamos a alejarnos de lo etéreo (valorizado) o de lo volátil (gas, *Geist*, espíritu) incluso

si el químico continúa aún “desflegmando”, es decir: expulsando la humedad o lo acuoso corruptor que envuelve a los cuerpos; cree su deber librarlos de sus “menstruos”. Pero ¿no va a obtener cenizas y alquitranes, de todo lo que se adhiere a los aparatos?

El resultado más fulgurante, y el más contrario a la corriente “separadora”, ha consistido precisamente en tener en cuenta los residuos (los detritos) de la refinación (el coaltar), lo que nos arrojó la serie de los carbonos llamados aromáticos, así denominados porque algunos de ellos desprenden seguramente un olor agradable; pero no olvidemos que muchos otros, por el contrario, tienen que ver con lo infecto; y esos hidrocarburos, todos cíclicos, se oponen por lo demás a los hidrocarburos de estructura lineal. Es ya el primer paso; se recupera lo abandonado (y que es lo más repulsivo y pringoso). El segundo quiere que, yendo en esta dirección, vayamos hacia los colorantes sintéticos, que reemplazarán los que nos daban los vegetales y principalmente sus flores —el añil, la granza— y que nos permitían teñir nuestras telas. Y lo que acá nos regocija es que el más tornasolado, el (color) más impalpable, nos venga del petróleo, de su parte más pesada y espesa.

Perkin parte de la anilina, próxima a nuestros carburos aromáticos, y obtiene una pasta incolora que, disuelta en alcohol, se transforma en una intensa solución violeta. El gesto repulsivo no tardará; la mayor parte de las personas, en presencia de semejante espectáculo tan maravilloso, solo ven en esta tintura la prueba de una mezcla o de una impureza; solo quieren lo transparente (en lo posible cristales blancos). Por el contrario, Perkin se detiene en lo devaluado. Comienza acá el reino de la anilina que habría de volverse el florón de la industria química. Pero insistimos: en dos ocasiones el analista se ha cuidado de eso que prevalece (eliminar lo impuro): una primera vez, cuando estudió los restos de la refinación; y una segunda vez, cuando se apasionó por un hallazgo que le abría la puerta a la colorimetría artificial.

La ciencia experimental pone fin a su puritanismo; la medicina, entre otras, se dedica a los mohos, a los terrones de tierra (la ciclosporina < un péptido no ribosomal cíclico de 11 aminoácidos (undecapéptido) producido por el hongo *Tolypocladium inflatum* Gams, aislado inicialmente de una muestra de suelo noruego >), a las cortezas, a las envolturas, a las cáscaras; ella llama la atención contra los excesos de “purificación” puesto que el arroz privado de su parte leñosa suscita el temible beri-beri, una polineuritis paralizadora. ¿Por qué excluir lo que rodea al vegetal o al grano, para solo quedarse con lo que se encuentra en la mitad, como si la planta hubiera alojado allí, en su corazón, la quintaesencia? Por lo demás, el verdadero médico se reconoce en este signo: que tiene en cuenta los exudados, las sanies, las deyecciones, los loquios; incluso llega a examinarlos puesto que no hay nada en el cuerpo que sea insignificante.

La higiene no consiste —como se lo cree— en huir del mal (lo infecto, lo purulento), o en declararle la guerra a la mugre; a menudo se cura el mal con el mal (la vacunación). Y el que está acostumbrado a la agresión, cualquiera ella sea, la tolera y escapa de ella. Cuidado con preservarse demasiado o encerrarse en una burbuja de cristal! ¿No se convertirá en el más vulnerable?

En un dominio completamente diferente, hemos aprendido que arqueólogos habían encontrado, gracias a la paleo-parasitología (pesquisas en los retretes construidos entre 1680 y 1715), con qué reconstituir los hábitos alimenticios así como las afecciones que sufrían los cortesanos del Gran Siglo, o al menos aquellos que iban a las cacerías organizadas por el Rey Sol; esta neo-disciplina se apoya en los restos de comidas —la fecalidad— y, a partir del inventario de los elementos parasitarios que subsisten, se vuelve posible reconstituir el entorno de la corte real. El historiador no iba a pasar de largo ante este conjunto documental. Una disciplina vecina —la criminología— trabaja sobre las mismas “trazas”, las multi-huellas, las escupas, las mucosidades, lo sanguinolento, las escamas y también lo excremental, todo lo que exuda del cuerpo, porque conviene aquí no eliminar nada; lo más ínfimo como lo más repulsivo puede entregar lo que se busca.

Recordemos aún que la ciencia de Pasteur nació de una cuestión aparentemente anodina: un sedimento (el paratartrato) se aglomera y se pega incluso a las paredes de los toneles en el momento de la vinificación. Ahora bien, esta sustancia difiere de la que se recogía (el tartro, para la que había un mercado). Las dos sales son diferentes, aunque de composición idéntica; ¿cómo así? Todo no deja de venir de ese super-desecho (super porque además de ser desecho como el otro, este es inaceptable, desconcertante para el fabricante). Por ello vamos a retener que lo insignificante o lo alterado puede conducir a lo revolucionario. Asistimos a un volteo (con respecto a la ciencia de los siglos XVII y XVIII); es del lado de lo atípico (lo nauseabundo, lo enmohecido, lo impuro) por donde viene la verdad, como si la propia materialidad favoreciera ella misma, a través de su propia descomposición, o en sus fases más repugnantes, la lectura de su estructura o la aparición de sus constituyentes que se desligan los unos de los otros.

Pero es sobre todo el arte contemporáneo el que debía encontrar en lo arruinado o gastado el instrumento de su fiesta; todos los artistas plásticos han elegido esta vía: los Spoerri, los Schwitters, los Beuys, los Boltanski, los Requichot, etc.; y querríamos proponer una explicación que justifique esta atracción por lo que las sociedades rechazan o destierran.

1. Primero, los artistas protestan así contra nuestro universo gastador que dilapida sus bienes, cuando a los más desfavorecidos les falta lo esencial; se bota a manos llenas; solo se fetichiza lo nuevo, lo íntegro y el orpel.

Se comprende con qué energía de protesta se dedica el arte a lo derruido y a lo abandonado. Este último se impone tanto más cuanto que lo que generalmente pierde al objeto, o al menos lo deprecia estéticamente, es que estamos agarrados de patas y manos a su valor de uso, como también a su valor de cambio, puesto que él mismo es una mercancía que circula. Lo utensiliar lo acapara y lo roe, a tal punto que no lo vemos. Pero, cuando deja de funcionar, nos llega en su desnudez sustancial. Duchamp lo captó muy bien; sus “ready-made” lo certifican, a la manera de su porta-botellas que permanecía en la cava, donde ya no servía para nada, y que él saca a la luz. Liberado de su rol, su sola arquitectura, sobria e incluso austera —es el despojamiento, lo mínimo— sorprende y place. Así mismo, los viejos vestidos, raídos y ajados, ya no nos atraen para lucirlos; aflora en ellos la sola materialidad de su textura.

2. Otra justificación, ya no socio-política sino metafísica: lo propio del arte consiste en revelarnos lo que nos estaba oculto, e incluso colocarnos en el nacimiento de nuestro mundo; alcanzamos así una simple y pura reticulación, el entrecruce de los primeros elementos que apercibimos tanto mejor cuanto que ellos comienzan a demolerse.

En lo andrajoso —los desechos vestimentarios— alcanzamos la primitividad (la trama). Y no podemos dejar de pensar tanto en Platón como en Descartes porque los dos reconocieron en esa textilidad de base (la pareja de la urdimbre y la trama) una situación morfogénica; asistimos a la emergencia de una organización sólida (y por lo demás ¿acaso nuestro cuerpo como el de todo viviente, vegetal o animal, no viene de un cruce de fibras que forman nuestros “tejidos”?). El tejedor y la encajera, con una casi-nada —la tenuidad al colmo— componen piezas resistentes. Acabamos de ser testigos de una disposición, mejor aún: de una creación.

Por tanto, ¿es necesario pasar por lo demolido o lo deformado? Estamos persuadidos de ello porque el traje no deshilachado, como toda mercancía lista para la venta, nos miente; el material, cualquiera sea, ha sido siempre recubierto de un unto, o de una laca, o de un barniz, o de un apresto, todos destinados a hacerlo más seductor y brillante (aunque ino todo lo que brille sea oro!). Colores e incrustaciones tienden a realzar el producto. Pero el desgaste borra bastante rápidamente aquello que solo ha sido puesto encima. Y para regresar al vestido, aquel que no ha sido usado está como tieso, como almidonado por una especie de caparazón, pues el vendedor busca obtener el “aspecto” de una tela que no se deshaga.

Vamos a alejarnos de una observación que piensa de otra manera los harapos; algunos imaginan que el artista plástico, a través de sus acumulaciones de

andrajos, merodea en torno a la muerte; lo que ha servido y que ya no lo puede más, concretaría la decadencia, la próxima aniquilación; y por esto un universo que no puede dispensarse de lo tenebroso ni disimular la fragilidad de lo que nos rodea. ¿Por qué no aceptar esta tesis? Por dos razones al menos: la primera —y acá nos inspiramos en Boltanski muy particularmente— lo íntegro y lo impecable no pueden prevalecer de una “historia”; más bien tienen que ver con lo inerte (pertenece claramente a una persona, pero ese propietario no piensa sino en “darles salida” y negociarlos; inada lo une a ellos!). Por el contrario, el vestido completamente estrujado y franjeado incluye en sí al que lo ha llevado. Recordemos a Diderot que nunca quiso separarse de su viejo batín; era como una imagen en negativo de él mismo (una especie de molde). Igualmente, en lo opuesto a la interpretación “mortuoria” que no compartimos, lo viejo y lo demolido han registrado el pasado y permiten vencer el tiempo (la memoria objetiva). Y ese arrugado con frecuencia es ya lo único que nos queda de los que nos han dejado (Boltanski compone especies de vastas estaciones-altares en los que cuelga los últimos trajes —los despojos— de los que iban a entrar en el campo de concentración; modestas luces iluminan esos vestigios que nos amarran como con un hilo —es el caso de decirlo— a esos mártires). No podemos ver aquí la obra o el recuerdo de la muerte, sino la posibilidad de un culto, y sobre todo del recuerdo.



Fuente: Dagognet (1999).

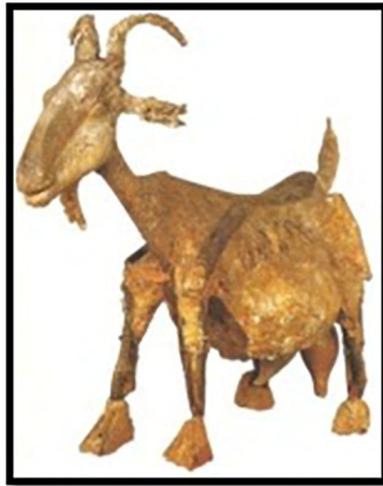
Otro argumento: estamos muy atentos al hecho de que Alberto Burri haya cosido primero en retazos pedazos de telas gastadas (los Sacchi), pero también ha recurrido a un madero que ardía, del que suspendía pronto la combustión dado que solo lo deseaba ligeramente calcinado (Legni). ¿Era para ofrecernos un mundo asesinado? Es posible pensarlo; pero nosotros creemos poder proponer otra hipótesis-explicación, la de un retorno a una cierta primitividad. Quitémosle al árbol lo que lo encierra, una corteza a la vez lisa y eventualmente coloreada (el gris, el verde, incluso el amarillo). Devolvámosle a la rama o al tallo su sola linealidad, esa que solo indica un empuje, una dirección, una eventual bifurcación; asistimos a una pura y simple ocupación del espacio. El fuego ha expulsado lo accidental y el artista lo ha suspendido en el momento en que se corría el riesgo de que atacara la sustancia. ¿Y hay algún color más ardiente que el negro, un negro carbonizado que la llama ha despertado y acentuado? Finalmente, ese madero cortado e incendiado es más que un desecho, es un super-desecho, puesto que se han intensificado su desnudez y su destrucción.



Fuente: Dagognet (1999).

3. Y como una justificación más esencial (luego de la socio-política y la metafísica), desarrollamos una especie de legitimación meta-técnica, e incluso religiosa: la resurreccionista; el artista plástico, amigo de nuestro mundo, busca no efectuar gesto de eliminación; va a recuperar lo que ha sido botado para conferirle una nueva vida, la más gloriosa.

Las grandes sustancias siempre nos han llegado después de haber conocido el aplanamiento, e incluso el aplastamiento; el pan (la harina) y el vino (el mosto) suponen una fase de triturado y de cuasi-demolición de sus constituyentes. A su manera, el artista plástico usa los mismos procedimientos (sacramentales); va hasta el “montón de basuras” y saca de allí pedazos, lo triturado, lo fofo. Miró, en 1928, realiza su *Bailarina* con la ayuda de un tapón de corcho, una pluma, una gruesa aguja torcida que clava en una bola, en suma: reúne fragmentos. Picasso en 1950, fabrica su *Cabra* con una vieja canasta de mimbre completamente descosida, con cartón, frascos de leche disimétricos; todos objetos en desuso. Los dos rehabilitan pedazos que ellos consideran como unidades, que ponen de acuerdo y armonizan con miras a su entrada en una obra particularmente sugestiva y acabada o atrevida.



Fuente: Dagognet (1999).

Nos place encontrar en nuestro arte contemporáneo lo que opera por su lado, *mutatis mutandis*, la técnica del reciclado: la reviviscencia de lo que se ha extinguido. Nuestro mundo no va hacia la desaparición; el creador detiene esta caída puesto que devuelve a la vida lo que parecía prometido a la agonía definitiva.

A fin de cuentas, ¿por qué nuestro aprecio por el detrito? ¿Por qué valorizarlo?

Primero, el filósofo no debe dejarse imponer su juicio a partir de las apariencias; debe incluso cuidar los movimientos, por no decir los desarreglos de la materialidad, el primer peldaño del ser. Si se lo ignora o se lo profana, se compromete todo el resto, se mutila nuestra “visión del mundo”.

Es claro también que el que se dedique a las eliminaciones intempestivas, por no decir rabiosas y securitarias (que sea expulsado lo roto, lo detrítico y lo podrido), corre el riesgo de deslizarse hacia discriminaciones más insostenibles: el menosprecio que cae sobre el hombre marcado por sus ocupaciones, el inferior, el disminuido, incluso el desfavorecido.

Referencias

- Dagognet, F. (1999). *Éloge du déchet*. En J. C. Beaune (dir.), *Le Déchet, le Rebut, le Rien* (pp. 200-209). Champ Vallon.
- Lémery, N. (1690). *Cours de chymie. Contenant la manière de faire les opérations qui sont en usage dans la Médecine, par une méthode facile. Avec des raisonnemens sur chaque Opération, pour l'instruction de ceux qui veulent s'appliquer à cette science. Septieme édition revue, corrigée & augmentée par l'auteur*. Estienne Michallet.

“El hombre jamás puede ser un animal”*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a14>

Étienne Bimbenet

Traducción del francés al español de

Adil Podhajcer

Equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance (EACyP),
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina;
Universidad de Avellaneda, Avellaneda, Argentina
adil.po@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-7144-5293>

Malena Oneglia

Equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance (EACyP),
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina;
Conicet-Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina
malena.oneglia@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7560-7067>

Resumen

“El hombre jamás puede ser un animal”: por más sorprendente que parezca, Merleau-Ponty realiza esta afirmación en *La estructura del comportamiento*. Señalamos aquí que tal expresión no solo es plausible, sino que además ilustra un dispositivo antropológico perfectamente coherente, desplegado de manera operativa a lo largo de la obra de Merleau-Ponty. La fenomenología merleau-pontiana de la percepción, así como su ontología de lo sensible, vuelve explícito un acto (la percepción) o un modo de ser (lo sensible) que, incluso en su dimensión más “salvaje” (la más desintelectualizada), solo pueden pertenecer al hombre, es decir, a un ser simbólico o parlante.

“El hombre jamás puede ser un animal”. En la obra de Merleau-Ponty encontramos esta frase, al menos, dos veces. Figura literalmente en *La estructura del comportamiento*, precisamente en el apartado dedicado a “el orden humano” (Merleau-Ponty, 1942, p. 196; 1953). Por otro lado, volvemos a encontrarla al final de la obra, en el curso del Collège de France consagrado a la naturaleza, más precisamente en el curso de 1959-1960 sobre el “cuerpo humano”: “el hombre

Cómo citar: Bimbenet, É. (2023). “El hombre jamás puede ser un animal” (A. Podhajcer y M. Oneglia, trads.). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 344-359. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a14>

Referencia del texto original: Bimbenet, É. (2010). L’homme ne peut jamais être un animal. *Bulletin d’Analyse Phénoménologique*, 6(2), 164-179. <https://popups.uliege.be/1782-2041/index.php?id=359>

Recibido: 3 de octubre de 2023.

Aprobado: 6 de octubre de 2023.

no es animalidad (en el sentido de un mecanismo) + razón. Es por ello que nos ocupamos de su cuerpo: antes de tener razón, el hombre es otra corporeidad” (Merleau-Ponty, 1995). Podríamos considerar esta frase como la formulación de una antropología filosófica coherente, a la cual Merleau-Ponty permaneció fiel toda su obra. Sin embargo, pueden encontrarse dos tópicos que lo alejan de esta hipótesis.

Esta afirmación es particularmente extrema. Hubiésemos podido elegir una frase: “el hombre no es un animal razonable” (Merleau-Ponty, 1942, p. 196), la cual, en apariencia, es menos radical. Debemos confesar que la frase de Merleau-Ponty (“El hombre jamás puede ser un animal”) a simple vista nos enfrenta a pensar esta idea: dentro de la obra podemos encontrar una “tendencia natural”, podríamos decir arqueológica que consiste en enraizar el pensamiento objetivo (bajo sus dos formas: el antintelectualismo filosófico y el empirismo científico) inmerso en el suelo originario de la vida corporal y perceptiva – señalando que tanto el pensamiento objetivo como el racional, jamás es un pensamiento tardío sino que deriva del *cuerpo viviente*. Para Merleau-Ponty, el hombre es fundamentalmente un ser viviente o un cuerpo; por lo tanto, sería extraño que el autor afirmara que el hombre no puede ser un animal.

Por otro lado, está claro que el proyecto filosófico del autor no pretende elaborar una antropología filosófica. Los diferentes textos programáticos o recapitulaciones que Merleau-Ponty nos dejó dan testimonio de una única ambición: construir una fenomenología de la percepción y, finalmente, una ontología de lo sensible; en resumen, una filosofía del acto (la percepción) o de un modo de ser (lo sensible) en la cual el hombre es, a cada momento, o el que presupone o el que está en segundo plano, pero nunca ocupa la figura central. Como señala Merleau-Ponty en una de las últimas notas de su trabajo *Lo visible y lo invisible*, “hay que describir *lo visible* como aquello que se realiza a través del hombre pero que, de ninguna manera, es antropología” (Merleau-Ponty, 1964, p. 328; 2010). De este modo, el hombre está presente desde el principio hasta el final de la obra del autor, mas nunca de manera explícita o, en todo caso, como el trasfondo de la figura en primer plano. Las frases de esta “antropología” —“el hombre jamás puede ser un animal” o incluso aún “el hombre no puede ser un animal razonable”— serán desarrolladas a través de las seis premisas siguientes.

1. Primera proposición

La definición aristotélica del hombre como *zōon logikon* consistía esencialmente en *separar/dividir*, en el hombre, la vida y la razón, la *zōē* y el *logos*: por un lado, el hombre era un cuerpo viviente, por el otro, un espíritu razonable; es decir, por un lado, el hombre pertenecía al género animal, con quien comparte las

funciones vegetativas y sensibles mientras que, por el otro lado, escapaban de la vida animal, mediante el privilegio metafísico o metabiológico de la razón. La génesis del cuerpo humano confirmaba este problema: el embrión humano se humanizaba recibiendo el intelecto “desde afuera” (*thurathen*, literalmente en griego “por la puerta”); o sea, solo una facultad supravital o trascendente podía hacer que el hombre devenga en un animal razonable.

Es exactamente a esta metafísica de lo “meta” o de la separación a la que Merleau-Ponty responde. No hay, por un lado, un cuerpo animal o “una esfera de instintos cerrada sobre sí misma” (Merleau-Ponty, 1942, p. 196) y, por otro lado, un razón soberana o autónoma; devenir razonable significa devenir un cuerpo viviente nuevo; sino que la razón se define, por lo tanto, como “una nueva manera de ser cuerpo” (Merleau-Ponty, 1995, p. 269). Como expresa Merleau-Ponty en *La estructura del comportamiento*: “el espíritu no es la diferencia específica que vendría a incorporarse al ser vital para hacer “un hombre”. El hombre no es un animal razonable. La aparición de la razón o del espíritu no implica una esfera de instintos cerrada sobre sí misma” (Merleau-Ponty, 1942, p. 196). Así, no es que el hombre sea animal por el cuerpo y humano por el espíritu, sino que es un espíritu encarnado en una corporeidad original o un cuerpo enteramente espiritualizado. Es una unidad funcional y no la combinación de dos sustancias heterogéneas. En el citado pasaje de *La estructura del comportamiento* desarrolla esta idea de manera breve pero contundente (Merleau-Ponty, 1942, pp. 195-196) de hecho, apela a referencias de mayor importancia que dan respaldo implícito a su propuesta.

Bergson no está lejos de estos debates y, de hecho, se pueden retomar desde dos reflexiones. La ocurrencia de Merleau-Ponty consiste en decir que la vida, según Bergson, no tiene un solo sentido. Aunque *La evolución creadora* recupera algunas líneas fundamentales sobre la historia de la vida, esto no implica una diferencia fundamental. Estar vivo para un animal es equivalente a estar vivo para un hombre: lo que cambia entre uno y otro son los “medios” puestos al servicio de esa vida: el instinto, para el primero, y la inteligencia para el segundo. “Pero la acción a la que siempre refiere Bergson es la acción vital, aquella que mantiene al organismo en la existencia. En el devenir de la acción humana, en la construcción inteligente de los recursos, solo ve un modo de atender a los fines que el instinto impulsa a seguir” (Merleau-Ponty, 1942, p. 176). Merleau-Ponty le reprocha a Bergson no haber visualizado que los actos humanos eran *esencialmente* diferentes de los actos animales o simplemente vitales, es decir, que el hombre era, en su acción o en su vida misma, diferente del animal:

Desde este nuevo punto de vista, se percibe que, si todas las acciones permiten una adaptación a la vida, la palabra “vida” no condensa el mismo sentido en la animalidad que en la humanidad, y del mismo modo, las condiciones de vida son

definidas por la esencia propia de cada especie. Sin dudas, la vestimenta, la casa, sirven para protegernos del frío, así como el lenguaje ayuda al trabajo colectivo y al análisis de lo "sólido inorgánico". Pero el acto de vestirse deviene en un acto de ornamentación e incluso de pudor, revelando así una nueva actitud en torno hacia sí mismo y los otros. Solo los hombres se ven desnudos. (Merleau-Ponty, 1942, p. 188)¹

Por otro lado, en la referencia que realiza Merleau-Ponty de la famosa distinción de Cassirer entre "lo sustancial" y "lo funcional". El espíritu y la vida no solo se oponen "sustancialmente" sino también "funcionalmente": el asunto es que no se trata de dos cosas o dos realidades separadas, sino más bien de dos tipos de comportamientos. En *La Situation de l'homme dans le monde*, Scheler concebía la vida como un gran "impulso originariamente demoníaco, es decir, ciego a todas las ideas y los valores espirituales" (Scheler, 1951, p. 90; 1994). En este sentido, la vida así definida solo puede humanizarse superficialmente, cubriéndose de un espíritu que le resulta ajeno. En la historia de la vida, nunca se trató de la vida misma que se transformaba, sino más bien de las diferentes representaciones que la guían -sensación, percepción, memoria, inteligencia práctica y el conocimiento de sí. En relación a esto, Cassirer respondía en un artículo de 1930 (1993, pp. 32-60; 1975) que, si concebimos la vida no ya como un *Drang* ciego, sino como un ensamble de comportamientos polarizados por significaciones propias, la transformación de la relación intencional en el medio es equivalente a una transformación de la vida misma. El descubrimiento de la razón y el espíritu afectan a la vida interior, de modo que nuestra humanidad nunca será una vida funcionalmente diferente sino, más bien, un nuevo de comportamiento. En palabras de Cassirer, "ya no tendremos la necesidad de comprender al espíritu como un principio ajeno a la vida, sino que podremos comprenderlo como un cambio y una inversión de la vida misma" (como se citó en Goldstein, 1983, p. 380). De allí que, para Merleau-Ponty, "no defenderemos un espiritualismo que distinga al espíritu de la vida o al espíritu del psiquismo como dos 'potencias del ser'". Se trata, más bien, de una "oposición funcional" que no puede ser transformada en una "oposición sustancial" (Merleau-Ponty, 1942, p. 196).

Sin dudas, la referencia más importante y abarcativa es aquella concerniente a la *Gestaltpsychologie*, entendida por Goldstein de una manera organicista (no fisicalista). Por su parte, Koffka pensaba "lo real" (comillas propias) de manera tripartita, redefiniendo como tres campos diferenciados a la materia, la vida y el espíritu², es decir, tres tipos de formas, cada una integrando

¹ Según Arouet, esta es, en gran medida, una crítica "de época", caballeresca y poco caritativa, bajo la cual se entiende la virulencia de los reproches de Politzer a Bergson (Arouet, 1967).

² Nota de las traductoras: la materia puede ser entendida como la materialidad del cuerpo/de la corporalidad; la vida como la experiencia del ser-en-el-mundo y el espíritu como "eso que tiene cualidades de cosa", cercano a la sustancia y que Koffka interpreta como un fenómeno que produce o transmuta en materia (Ver Koffka, 1935, p. 83, traducción de las traductoras).

a la precedente³. Donde “lo real” es una reconstrucción que conjuga continuidad y discontinuidad, naturalismo y emergentismo. Es decir, Merleau-Ponty apela a un “doble aspecto analítico que, al mismo tiempo, diferencia a lo superior de lo inferior y, al mismo, ise ‘funda’ a sí mismo!”:

Sin embargo, al establecer la idealización de la forma psíquica - aquella del organismo y aquella de lo ‘físico’ - y porque de hecho lo hacemos, no podemos superponer estos tres órdenes (materia, vida y espíritu), puesto que cada uno de ellos no comprenden una nueva sustancia, sino que pueden concebirse como una continuidad y una nueva estructuración del precedente. (Merleau-Ponty, 1942, p. 199)

Notaremos así que, para concebir previamente la forma “idealizada” (entendida como un objeto de conocimiento y, más precisamente, de percepción), y conforme a la crítica que Goldstein dirigió a los psicólogos de la Escuela de Berlín⁴, Merleau-Ponty puede asumir la idea de un pensamiento (de una percepción) sinóptico compuesto por tres órdenes ya mencionados. La forma no es una realidad que reposa en sí misma, sino que la conforma el espíritu cognoscente y que, a través de un juego procesual de estructuraciones-reestructuraciones-desestructuraciones, se percibe como una unidad.

Por esta razón, Merleau-Ponty plantea, no sin falta de autoridad, que el hombre “no puede ser un animal”. Hay razones teóricas consistentes que le permiten sostener esta premisa. Un conjunto de debates fuertemente concluyente apoya esta afirmación de la existencia de un “orden humano” estructuralmente unificado, en el cual lo espiritual integra la vida y sublima el sentido.

2. Segunda proposición

Existe un comportamiento humano fundamental, un comportamiento típico que unifica estructuralmente eso que Merleau-Ponty denomina “el orden humano” y que representa la esencia misma (funcional, no sustancial) de nuestra humanidad. Este comportamiento nos *separa* de la animalidad, justamente porque se trata de un nuevo tipo de comportamiento y no de una sustancia (como el espíritu o la razón) que dejaría indemne la vida en nosotros. Esta estructura globalizante o humanizante del comportamiento es a la que Merleau-Ponty, siguiendo a Goldstein, llama la “actitud categorial”, o incluso, según Cassirer, la “función simbólica”.

³ Cf. Koffka (1935, p. 9; 1969).

⁴ Cf. Goldstein (1983, cap. X).

Antes de definir su contenido, entendemos que es un concepto que se hace extensivo a todos los comportamientos humanos, que se expresa en todas las conductas, desde la sexualidad y la afectividad hasta aquellas funciones intelectuales más elaboradas, a través de la percepción. Cuando esta se altera, como en el caso del famoso Schneider, donde el caso clínico se nos presenta como impresionante y casi infinito, afecta la totalidad de nuestras conductas: lingüísticas, cognitivas, sensitivas, motoras o afectivas⁵. Más allá de este aspecto propiamente estructural, el comportamiento simbólico posee una definición precisa: para Merleau-Ponty es la capacidad de la multiplicidad de perspectivas. Más bien, hay que ser un ser humano para ver una misma cosa desde diferentes puntos de vista o para ser capaz de *objetivar* “la cosa”⁶, la cual, a través de la proyección de la distancia de sí, permanece invariable más allá de sus diferentes aspectos. Tal es el caso de los famosos primates de Köhler, quienes no saben utilizar una rama de árbol como un instrumento, ya que perciben este objeto como algo apto para diferentes usos:

Devenido (para el primate) un bastón, la rama de árbol se suprime como tal, lo que significa que nunca es poseída como un instrumento en sentido más pleno [...] Al contrario, para el hombre, la rama de árbol que deviene bastón permanecerá, justamente, como una rama-de-árbol-que-deviene-bastón, una misma “cosa” con dos funciones diferentes, visible “para él” desde una pluralidad de aspectos. (Merleau-Ponty, 1942, p. 190)

Pero el poder de la “estructura cosa” (Merleau-Ponty, 1942, p. 130) o de la perspectiva variable es todo, menos anecdótico. Este toca el centro mismo de la percepción o a la percepción *en sí misma*, tanto así que Merleau-Ponty no deja de describir el *eidos* a lo largo de la *Fenomenología de la percepción*. En efecto, la percepción de una cosa se presenta en la segunda obra de Merleau-Ponty, como en las siguientes, en tanto visión presuntamente infinita: la visión de una “plenitud insuperable” (Merleau-Ponty, 1945, p. 373; 1994), es decir, se trata de la totalidad intotalizable de todos los puntos de vista sobre ella. Nuestra visión es “una sola visión de mil miradas” (Merleau-Ponty, 1945, p. 84): “cuando percibo esta mesa [...], me aparto de mi vida individual asiendo al objeto como objeto para todos; reúno en un solo movimiento experiencias concordantes más disonantes y dispersas en varios puntos de vista y temporalidades” (Merleau-Ponty, 1945, p. 50). En términos generales, esta ubicuidad latente hace que ni la cosa ni el mundo, el cual puede ser visto virtualmente desde todas partes, nos pertenezcan. La estructura simbólica del sentir mantiene a distancia el medio (*Umwelt*),

⁵ Cf. El profuso (necesariamente profuso) capítulo de *Fenomenología de la Percepción* demuestra que la declinación (o ausencia, nota de las traductoras) de estas deficiencias (o carencias, notas de las traductoras) es exclusiva del conjunto de las capacidades englobadas bajo la actitud categorial: “La espacialidad del cuerpo propio y la motricidad”.

⁶ Encomillado de las traductoras

el medio que responde a las necesidades específicas del animal y fomenta, en cada percepción, la presunción devorante “del” mundo (*die Welt*), el único mundo natural común a toda vida posible: “La vida humana no solo ‘comprende’ aquel medio definido, sino una infinidad de medios posibles, y se comprende a sí misma, porque ella es expulsada hacia el mundo natural” (Merleau-Ponty, 1945, p. 377). La percepción en tanto que cualidad humana orquesta un verdadero punto de vista construido en común, correlativo a una desapropiación del propio cuerpo al cual el último Merleau-Ponty llamará “la carne”, un cuerpo definitivamente impropio o plural. De este modo, el comportamiento simbólico mantiene implícitamente su eficacia humanizante (comunalizante, racionalizante) a lo largo de su obra⁷.

3. Tercera proposición

Por un lado, como venimos viendo, el hombre se encierra en un orden humano distinto del orden vital; él detenta el privilegio de la función simbólica, este conjunto de comportamientos que pueden variar y comunicarse en torno a un núcleo objetivo. Sin embargo, por otro lado, esta unidad del orden humano no impide que el hombre continúe siendo un ser viviente. Precisamente porque la misma **íntegra** el conjunto de nuestros comportamientos concretos, la función simbólica se basa en y depende de ellos. Esta integra diferentes comportamientos, tanto los corporales como las conductas vitales elementales, “sublima” la vida en nosotros. En *La estructura del comportamiento* este segundo aspecto se traduce a través de una determinada fragilidad del espíritu. El hombre adulto y razonable puede siempre volver a ser una estructura de comportamiento menos integrada, y regresar hacia los comportamientos inmediatos. La neurosis, el sueño o incluso una distracción posible, siempre se definen de este modo como regresiones a comportamientos en apariencia comparables al comportamiento animal. Como en el esquema dinámico y evolucionista desplegado por Hughlings Jackson y repuesto por Goldstein, el hombre se acerca a la animalidad a raíz de la patología, mientras que la función simbólica se desestructura en orden de las funciones vitales⁸.

En este sentido, podemos decir que la superación del dualismo aristotélico, de tipo sustancial, termina conduciendo a un nuevo dualismo, un dualismo de tipo funcional. Así, ya no nos encontramos frente a dos entidades misteriosamente ensambladas (un cuerpo animal y una psiquis humana o racional), sino, más bien, frente a dos tipos adversos de comportamiento. De un lado, una vida plenamente humana, desanimalizada, es decir, plenamente integrada, una vida bajo

⁷ Esta es la tesis, realmente innovadora de esos tiempos, sostenida por K. Masuda en “*La deuda simbólica de la Fenomenología de la Percepción*”, (1993a, pp. 225-243; 1993b; Heidsieck, 1993).

⁸ Cf. Merleau-Ponty (1942, pp. 191-195).

las órdenes de la función simbólica y, por lo tanto, de una verdad teleológica racional; y, por el otro lado, nos encontramos frente a una vida desestructurada, inmediata y únicamente viva, una vida que representa el fondo arcaico de nuestra humanidad⁹. En la Fenomenología de la Percepción, Merleau-Ponty busca volver a este dualismo de lo simbólico y lo regresivo (Merleau-Ponty, 1945, p. 104); en este punto, la "existencia" juega aquí un rol decisivo. No podemos comprender el concepto independientemente del dualismo funcional de lo simbólico y lo vital, lo racional y lo orgánico. En efecto, pareciera que ese concepto tuviera la vocación de proyectar la reconciliación de esos dos polos, especialmente dinámicos. "El organismo y sus dialécticas monótonas no son ni extrañas a la historia ni asimilables por ella. El hombre no es un psiquismo unido a un organismo sino una existencia que va y viene entre lo corporal y los actos personales". La existencia se define, de este modo, como un ida y vuelta entre la vida personal, presente en el mundo y en los otros, y en un vivir anónimo, prepersonal y pasivo. Existir es transitar la distancia que separa la vida cíclica del cuerpo y la vida de la relación con la consciencia, los comportamientos vitales y los comportamientos simbólicos, el orden vital y el orden humano. Como menciona Merleau-Ponty, "la reflexión podrá encontrar el centro del fenómeno si es capaz de esclarecer la inherencia vital y la intención racional" (Merleau-Ponty, 1945, p. 65). No dejaremos de insistir sobre la importancia de esta frase, pues vemos aquí que esta oposición funcional entre vida y razón, o entre arqueología y teleología, de ningún modo coincide con la oposición sustancial del ser en sí y del ser para sí, o del intelectualismo filosófico y del empirismo científico. El famoso "ni...ni...", es decir, la superación simétrica de dos formas del pensamiento objetivo, representan sin duda el aspecto más inmediatamente visible de la filosofía merleaupontiana; pero en este debate ontológico entre realismo e idealismo no debe quedar oculta la especificidad del debate antropológico. Hay que ir más allá de los dualismos sustanciales del pensamiento objetivo, de la oposición sujeto-objeto, del para sí y en sí, de la consciencia y del cuerpo, es preciso definir las nociones ambiguas de forma, de estructura o de comportamiento, para dar lugar a una nueva distinción esta vez entre dos estructuras de comportamiento. En lo profundo de la naturaleza primaria, conquistada ontológicamente a través de las nociones de forma, estructura y comportamiento, percibimos una nueva dramaturgia, una nueva oposición, ya no ontológica sino antropológica, entre los comportamientos vitales y los comportamientos simbólicos, la intencionalidad práctica y la intencionalidad objetivante, la arqueología y la teleología, la animalidad y la humanidad.

⁹ Merleau-Ponty (1942, p. 194): "Habría hombres cuya conducta es explicable a través de la historia de la libido, cuyos actos solo responden al universo de la biología. A través del mundo humano, que no ven, aspiran a alcanzar objetos vitales y, como otros, prisioneros de un complejo parental, creen 'casarse' cuando en realidad buscan la protección materna. En efecto, la reorganización, en tanto el nuevo nacimiento del adulto o del hombre, se lleva a cabo en la palabra y no en realidad".

4. Cuarta proposición

Esta tensión que constituye la antropología merleau-pontiana define nuestra vinculación esencialmente contradictoria con lo animal. En su último curso sobre el concepto de Naturaleza (1959-1960), Merleau-Ponty habla de un “parentesco extraño hombre-animales” (Merleau-Ponty, 1995, p. 277). Para referir a este parentesco, el autor evoca de manera particular las máscaras esquimales, que representan “el doble humano de cada animal”, e inversamente, “el doble animal de cada hombre”; Merleau-Ponty concluye: “extraordinaria representación del animal como variante de la humanidad y de la humanidad como variante de la animalidad” (Merleau-Ponty, 1995). Podríamos decir que Merleau-Ponty se direcciona hacia una pendiente más natural, una pendiente arqueológica o descendiente, aquella que enraíza nuestra humanidad en una “Naturaleza primordial” (Merleau-Ponty, 1942, p. 180), o incluso en un “principio bárbaro” (Merleau-Ponty, 1995, p. 62) y que hace de nosotros los padres de la vida animal.

Así, el autor es perfectamente fiel a aquello propuesto en La estructura del comportamiento: nuestro vínculo con la vida es un vínculo inmediato, y no construido por proyección; como Scheler lo había demostrado, la vida se conoce a sí misma por simpatía, es inmediatamente íntima consigo misma o pariente de sí misma; pues la expresividad del cuerpo y de los gestos son una gramática natural que el hombre conoce, por derecho de nacimiento, porque es un ser vivo entre los seres vivos; una gramática que existe a priori de toda ciencia biológica. A pesar de esta afirmación, pareciera que hay que tomar seriamente la palabra “extraño” en su expresión “parentesco extraño hombre-animales”. Esto significa que este parentesco sorprende, que forma parte del orden de un descubrimiento. No en vano Merleau-Ponty agrega, a propósito de las máscaras esquimales, que “(es) el pensamiento mítico (el que) indica el mejor modo de vinculación humanidad-animalidad”; como si la *Lebenswelt*, el mundo de la vida que nos emparenta con todo animal, supusiera la puesta entre paréntesis de la conciencia objetivante o simbólica, la puesta entre paréntesis de la conciencia, como dijo Scheler, del “adulto normal, blanco y civilizado”. Nuestra relación con lo animal es, así, una relación contradictoria, a la vez que íntima y lejana; el animal es al mismo tiempo lo más familiar, en virtud de una expresividad carnal que compartimos con toda vida existente, y la más extraña, en virtud de un poder de objetivación del medio al que llamamos función simbólica, y que nos separa para siempre de la simple animalidad.

A esta altura notaremos que Heidegger constataba esta contradicción fenomenológica hacia la misma época, en su famoso curso de 1929-1930 acerca

de “los conceptos fundamentales de la metafísica” (Heidegger, 1992; 2007). Como sabemos, el animal “privado de mundo” e incluso “la pobreza en mundo” del animal de la cual nos habla Heidegger, no apunta en absoluto a una desvalorización del animal, sino que justamente designan esta contradicción, al definir el tipo de “disposición”¹⁰ de la animalidad. Por un lado, “acompañamos” espontáneamente lo animal, nos hacemos de un ‘compañero’ en nuestro mundo; el peñasco sobre el cual la lagartija ha vivido es el mismo sobre el cual yo podría trepar (Heidegger, 1992, pp. 300-307). Bajo este primer aspecto, Heidegger comparte, a su manera, la conceptualización merleau-pontiana de Naturaleza primordial referida a esa gramática de la expresividad que emparenta espontáneamente al hombre con los seres vivos con los que se encuentra y con quienes habla la misma lengua. Claramente, Merleau-Ponty y Heidegger comparten la crítica scheleriana¹¹ al razonamiento por analogía. La transposición –incluida la carnal– siempre llega demasiado tarde, devenida superflua por un complemento¹² que siempre estuvo presente: “ser hombre significa: ser transpuesto en los otros, estar junto a los otros” (Heidegger, 1992, p. 307). Por otro lado, este complemento universal, este antropomorfismo espontáneo, constituye el ser-con (*Mitsein*) del *Dasein* humano, que se contradice inmediatamente a sí mismo. Pues, el animal, que accede intencionalmente al “lo ente”, permanece, sin embargo, privado del lenguaje y no tiene acceso, como nosotros, al “lo ente” “como tal”. Como expresa Heidegger, “tiene el mundo” y “no tiene el mundo”; “tiene un acompañamiento, una transposición - y, sin embargo, no está” (Heidegger, 1992, p. 310).

Ciertamente, la preocupación no es por el comportamiento simbólico. De estas dos estructuras humanizantes, una es, sin dudas, menos acogedora con respecto a la animalidad; polarizada por una posibilidad que, de no ser ética, al menos, es existencial (la autenticidad). Mientras que, la otra estructura humanizante –siendo ella misma racional– estructura el comportamiento vivo. Y,

¹⁰ Encomillado de las traductoras.

¹¹ Nota de las traductoras: Scheler (1874-1928), filósofo fenomenológico considerado el padre de la filosofía moderna, sostuvo la creación de una antropología filosófica y una metafísica, a quien además debemos la clasificación de tres tipos de “saberes”: el inductivo, como ejemplo del método científico originado en la cultura griega; el fenomenológico o de la estructura esencial, que se pregunta por la esencia de las cosas, del ser y de la relación sujeto-objeto y, finalmente, el metafísico, como conocimiento espiritual que encuentra en la India. Scheler mantuvo importantes correspondencias e influencias en Heidegger, y si bien discrepian en sus modos de comprender el ser y su relación con el mundo, los acercaba su distanciamiento de la teoría kantiana, frente a la cual formularon que la experiencia del sujeto no puede ser entendida como sustancia o lo cósmico, pues es distinto al animal y las plantas, pero a su vez, implica una actitud orientada por un valor que se encuentra a priori del entendimiento objetivo. En Scheler, ese valor era el amor, el “orientador” y la esencia de las disposiciones hacia el mundo; en Heidegger, en cambio, el *Dasein*, el autodescubrimiento del fundamento íntimo de su finita existencia. Ver, entre otros manuscritos, a Muñoz Pérez (2009).

¹² Nota de las traductoras: La palabra utilizada por la autora “accompagnement” refiere a un complemento o compañero -la animalidad- que acompaña al hombre a lo largo de su vida.

sin embargo, de una u otra forma, se asume claramente que, como repetirá en la *Carta sobre el humanismo*, “el cuerpo humano es esencialmente otra cosa respecto del organismo animal” (Heidegger, 1964, p. 49; 2000).

Si tendemos a sostener esta aproximación, cualquiera sea la diferencia de “temperamento” que separe a los dos filósofos frente a la animalidad, es para intentar conjurar una tentación hermenéutica que inevitablemente encontramos en Merleau-Ponty: la tentación de comprender esta idea de manera unívoca, en línea con su recorrido arqueológico. Esto último es, sin duda, su línea de pensamiento más visible, aquella que apunta al pasaje ontológico del pensamiento objetivo en dirección a un pensamiento originario pre-objetivo, definido como naturaleza primordial. Así y todo, consideramos que en Merleau-Ponty, el movimiento arqueológico siempre compone un movimiento mucho más discreto y, por lo tanto, siempre presupuesto; en resumen, se trataría de un movimiento que responde a una teleología humanizante o racional.

5. Quinta proposición

Este dualismo dinámico que anima la antropología merleau-pontiana, que es el de la vida y la razón, de la arqueología y de la teleología, sigue siendo un componente discreto de la obra del autor. Así, se trata de una ontología de la percepción o de lo sensible que inventa Merleau-Ponty, y no una dramática de la vida humana. En este punto, hay sin embargo un asunto en el cual la tensión antropológica es realmente constitutiva y es el asunto de la infancia. Los numerosos textos sobre los cuales el autor retorna específicamente sobre el tema de la infancia, sobre todo los famosos cursos de la Sorbonne, escriben negro sobre blanco acerca de la dialéctica de la arqueología y la teleología. Para Merleau-Ponty, la infancia no es una simple noción: es ante todo una pasión y sin duda la pasión absoluta, como Sartre lo había señalado en su texto de 1961 “Merleau-Ponty viviente”¹³; pero, además, es una noción que este autor supo elevar a la altura de un concepto, en el sentido de Deleuze: una creación en el pensamiento, una definición que nos permite ver aquello que nunca habíamos visto. A través de Merleau-Ponty, el concepto de infancia nos permite ver la dialéctica de la arqueología y la teleología, así como de la regresión y la anticipación. Esencialmente o por definición, ser un infante es proyectarse hacia la vida adulta, anticipar teleológicamente una vida sumergida en la razón; ser adulto es recordar eternamente la infancia, sin jamás superar lo arcaico o la regresión.

En los cursos de La Sorbonne, la noción de *premaduración* le da cuerpo a la teleología constitutiva de la infancia. Claramente, el autor lo toma prestado del psicoanálisis: “la ‘premaduración’, esa anticipación de las formas de

¹³ Cf. Sartre (1990, p. 142).

vida adulta por parte del infante es como los psicoanalistas definen a la infancia” (Merleau-Ponty, 1997a, p. 205; 1997b). Merleau-Ponty define a la premaduración como: “la posibilidad del infante de vivir conflictos y episodios que anticipen sus capacidades psíquicas o intelectuales. Inmediatamente, su vida se define a través de la relación que establece con personas o instituciones (por ejemplo: el biberón y la lactancia son, primero que todo, contactos con una persona y una cultura)” (Merleau-Ponty, 2001, pp. 470-471). La premaduración del niño o la niña se comprende, más precisamente, a partir del polimorfismo sexual, tal como Freud lo define en sus *Tres ensayos sobre la sexualidad*. Puesto que el polimorfismo que define a la sexualidad infantil corresponde menos a una simple indiferenciación de las pulsiones sexuales, donde la intención y el objeto pueden variar indefinidamente, que a una exploración activa de las diferentes posibilidades eróticas que son ofrecidas al cuerpo del/la infante. Si acaso el/la infante es un polimorfo se debe a que no cesa de anticipar su propio devenir a través de la imitación de los cuerpos adultos que lo rodean. En este sentido, el fenómeno central que da cuerpo a esta premaduración, es el fenómeno de la carne, definido como una identificación generalizada, una búsqueda indefinida del adentro en el afuera (proyección de sí en otro) y del afuera en el adentro (introyección). La reversibilidad carnal contiene el potencial de todos los roles sociales en los que se despliega la vida humana; ella es la naturaleza que se inclina teleológicamente hacia el devenir cultural. La definición que Merleau-Ponty nos ofrece de la premaduración es todo menos intelectualista. Se trata de una teleología que está obrando en el niño, pero se resuelve a través de una mimesis carnal o una comunicación cuerpo a cuerpo que representa el germen de toda la comunión ulterior; la sexualidad polimorfa del/la infante, como dirá Merleau-Ponty en su último curso sobre la Naturaleza, representa el “simbolismo” original (Merleau-Ponty, 1995, p. 273).

El punto de vista de Merleau-Ponty es próximo al de Lacan en sus primeros escritos, en los cuales coloca la noción de premaduración en el centro de atención. De hecho, si el estadio del espejo es tan intenso, se debe a que este anuncia la culminación de un estado completamente negativo, por el cual Lacan define el estatus biológico de nuestra humanidad: siguiendo al anatomista holandés Luis Bock, Lacan afirma que el hombre es “un animal de nacimiento prematuro” (Lacan, 1984, p. 32; 2012); los primeros meses de su vida representan la prueba de una insuficiencia anatómica, motriz y funcional, un verdadero sufrimiento orgánico por el cual la naturaleza apela, como un suplemento, a la intervención de la cultura. El cuerpo del/la infante es un cuerpo fundamentalmente fragmentado que, de pronto, percibe en el espejo una forma salvadora, una *Gestalt* unificada; el/la infante se precipita como si fuese la imagen de su salud. El hombre se define a partir del vacío vital que lo habita, y paralelamente a una percepción imaginaria, mediante las cuales se desarrollan todas las identificaciones

ulteriores que inscriben al sujeto en el registro de lo simbólico. En este sentido, tanto para Lacan como para Merleau-Ponty, la falta que define la premaduración es inseparable del dinamismo de las identificaciones; es decir, la negatividad a través de la cual el niño realiza la prueba, convoca al movimiento teleológico que lo desplaza miméticamente hacia los cuerpos adultos.

A la premaduración constitutiva del/la infante, le responde simétricamente una regresión constitutiva del adulto. Siempre en el camino hacia su devenir cultural, y explorando este devenir a través del circuito de las introyecciones y las proyecciones, el niño/la niña, por el contrario, nunca ha abandonado su infancia. Si bien no dejamos de referir a la precomunicación del infante que es su dimensión carnal indivisible, nuestra relación con los roles y los modelos en los cuales se despliega una cultura dada, aún conserva el rastro de un arcaísmo que será su destino final. Como sostiene Merleau-Ponty al final de su curso sobre las "Relaciones con *otro* desde la infancia", en esas relaciones afectivas el adulto no supera jamás totalmente el arcaísmo de la indivisión primordial. Incluso es un tema recurrente en su obra: todo amor, incluso el más razonable, conserva obstinadamente el recuerdo de esta indivisión, y solo puede desplazarse sobre un deseo infantil devorando la reciprocidad del vínculo adulto. "Amar, inevitablemente es entrar en una situación de indivisión con el otro. A partir del momento en el que se ama a alguien, sufrimos por ese sufrimiento (...) Lo transitivo, superado en el orden de la vida cotidiana, no lo es en el orden de los sentimientos" (Merleau-Ponty, 1997a, pp. 214-215). Según Merleau-Ponty, la relación amorosa es literalmente atormentada por la celosía, es decir, una confusión indefinidamente soñada con *otro*; de lo cual se deduce una concepción proustiana del amor, la cual ha sido profundamente analizada a lo largo del curso sobre "La institución" (1954-1955) (2003, pp. 63-77; 2012).

6. Sexta proposición

Hay que recordar el recorrido antropológico de Merleau-Ponty cuando él define el concepto de carne; sin embargo, agrega que, para comprender la ontología terminal, debemos recordar la fórmula antropológica -" el hombre no es un animal razonable". En efecto, este tipo de fórmula es susceptible de agregar una doble corrección, o al menos una precisión doble frente a nuestra comprensión habitual de este concepto.

En primer lugar, la fórmula nos recuerda que la carne no es únicamente una corporeidad animal: la carne es específicamente humana, como dice Merleau-Ponty, se trata de "otra manera de ser cuerpo" (Merleau-Ponty, 1995, p. 269). Ella es un animal transformado por la razón, sublimada por el espíritu. En tanto reversibilidad universal, y como identificación generalizada, ella representa la

definición corporal de lo universal, de la comunicación y de la razón. Ella es un Logos "salvaje" o "bárbaro", es decir, ya es un logos, como origen no razonable de lo razonable. La paradoja reside en que caracteriza nuestra humanidad al hacernos vivir en todas las cosas que nos rodean, al hacernos, en términos de Heidegger, los "compañeros" de todo lo que existe. A través de la carne, el hombre se percibe en todas partes excepto en sí mismo; y, paradójicamente, es este descentramiento radical, este acompañamiento de toda vida y de todo lo que implica el emblema, lo que distingue el "orden humano" del "orden animal". Merleau-Ponty retoma aquí la paradoja rousseauiana de la compasión: en ambos casos, somos humanos gracias a una capacidad extraña de dejarnos llevar dondequiera fuera de nosotros¹⁴.

La segunda dimensión antropológica que habría que integrar al concepto de carne es la dimensión dinámica, la dialéctica funcional de lo arqueológico y lo teleológico. Habría que considerar la carne dinámicamente: por una parte, como mimesis generalizada, como identificación universal, ella anticipa nuestra inscripción en el universo de la comunicación y la cultura; pero al mismo tiempo, jamás atravesamos totalmente este arcaísmo de la indivisión primordial: la clara reciprocidad tuya y mía, del adentro y el afuera, en fin, del vidente (el que ve) y lo visible, es una reciprocidad frágil "acechada" por la indivisión infantil de la que proviene. A diferencia del intelectualismo de Piaget (Merleau-Ponty, 1945, p. 408), quien opone los primeros "pensamientos bárbaros de la primera infancia" a una teleología racional desprendida de su prehistoria infantil, habría que valorar la implicancia recíproca del *arca* y el *telos*, es decir, de la indivisión carnal y la razón. Como señala Merleau-Ponty en un curso de La Sorbonne, "el verdadero desarrollo, la verdadera maduración consiste en el doble fenómeno de la *superación* y la *conservación del pasado*. Superar es también conservar: deviniendo otro, no podemos dejar de asumir lo que hemos sido" (Merleau-Ponty, 2001, p. 501). Así, como la carne está inquieta, es nuestra preocupación fundamental: ella es ese potente movimiento de identificación que aleja al niño de su propio presente, le hace temer el mundo y a los que lo rodean, y anticipar su propio futuro a través de ellos. Inversamente no podemos soñar una razón soberana, que podría poseerse eternamente: es a través de un sobreesfuerzo de la precomunicación infantil y del narcisismo carnal que la razón vence. El

¹⁴ Si bien entre Merleau-Ponty y Rousseau no puede establecerse una relación directa ni explícita, existe un intercesor que se aproxima, al mismo tiempo, a uno y a otro: Lévi-Strauss. De hecho, cuando habla de Rousseau parece decir algo esencial sobre Merleau-Ponty, y habla tan bien de uno como de otro. Evocando, en "Jean-Jacques Rousseau fundador de las Ciencias Humanas", la "duda" de Rousseau, "aquella que reside en la concepción de un hombre que antepone a los demás a sí mismo, y en una concepción de humanidad que, antes que, a los hombres, antepone la vida". Y agrega: "el pensamiento de Rousseau florece a partir de un doble principio: el de la identificación con *los otros* -y de esos *otros* con todos los otros, incluso los animales-, y el rechazo a identificarse con uno mismo, es decir, con todo aquello que pueda hacer del 'yo' algo aceptable" (Lévi-Strauss, 1996, pp. 49, 51).

humano solo deviene razonable, si alguna vez lo es, sobre la base de una sinrazón fundamental.

Referencias

- Arouet, F. (1967). *La Fin d'une parade philosophique: le bergsonisme*. J.J. Pauvert.
- Bimbenet, É. (2010). L'homme ne peut jamais être un animal. *Bulletin d'Analyse Phénoménologique*, 6(2), 164-179. <https://popups.uliege.be/1782-2041/index.php?id=359>
- Canguilhem, G. (1994). Le concept et la vie. En *Études d'histoire et de philosophie des sciences concernant les vivants et la vie*. Vrin.
- Canguilhem, G. (2009). *Estudios de historia y de la filosofía de las ciencias*. Amorrotu.
- Cassirer, E. (1975). "Espíritu" y "vida" en la filosofía contemporánea. *Revista de la Universidad Nacional (1944-1992)*, (14), 153-173. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/view/12407>
- Cassirer, E. (1993). Geist und Leben in der Philosophie der Gegenwart. En *Geist und Leben* (pp. 32-60). Reclam.
- Goldstein, K. (1983). *La Structure de l'organisme: Introduction à la biologie à partir de la pathologie humaine* (E. Burckhardt y J. Kuntz, trads.). Gallimard.
- Heidegger, M. (1964). *Lettre sur l'humanisme* (R. Munier, trad.). Aubier.
- Heidegger, M. (1992). *Les Concepts fondamentaux de la métaphysique. Monde-Finitude-Solitude* (D. Panis, trad.). Gallimard.
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el Humanismo* (H. Cortés y A. Leyte, trads.). Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2007). *Los conceptos fundamentales de la metafísica. Mundo-Finitud-Soledad* (A. Ciria, trad.). Alianza Editorial.
- Heidsieck, F. (1993). Le philosophe et son langage. *Revue Recherches sur la Philosophie et le Langage*, (15). <https://iphig.univ-grenoble-alpes.fr/fr/publications/revue-recherches-philosophie-et-langage/ndeg-15-philosophe-et-langage>
- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt Psychology*. Harcourt, Brace & Co.
- Koffka, K. (1969). *Principios de la psicología de la forma*. Paidós.
- Lacan, J. (1984). *Les Complexes familiaux dans la formation de l'individu. Essai d'analyse d'une fonction en psychologie*. Navarin.
- Lacan, J. (2012). Los complejos familiares en la formación del individuo. En *Otros escritos* (pp. 33-96). Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (1996). *Anthropologie structurale deux*. Plon.
- Masuda, K. (1993a). La dette symbolique de la Phénoménologie de la perception. En F. Heidsieck (dir.), *Merleau-Ponty. Le philosophe et son langage. Recherches sur la philosophie et le langage* (pp. 225-243). Vrin.
- Merleau-Ponty, M. (1942). *La Structure du comportement*. PUF.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1953). *La estructura del comportamiento*. Librería Hachette.

- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le Visible et l'invisible*. Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Merleau-Ponty, M. (1995). *La Nature. Notes. Cours du Collège de France*. Seuil.
- Merleau-Ponty, M. (1997a). Les Relations avec autrui chez l'enfant. En J. Prunair (ed.), *Parcours 1935-1951* (pp. 147-229). Verdier.
- Merleau-Ponty, M. (1997b). *Las relaciones del niño con los otros*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne 1949-1952*. Verdier.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *L'Institution. La passivité. Notes de cours au Collège de France (1954-1955)*. Belin.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Nueva Visión.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *La Institución. La Pasividad. Notas de cursos en el Collège de France (1954-1955)*. Anthropos.
- Muñoz Pérez, E. V. (2009). Una relación olvidada: Heidegger y Scheler. *Revista de Filosofía*, 65, 177-188. <https://revistafilosofia.uchile.cl/index.php/RDF/article/view/1181>
- Sartre, J. P. (1990). *Situations philosophiques*. Gallimard.
- Scheler, M. (1951). *La Situation de l'homme dans le monde* (M. Dupuy, trad.). Aubier.
- Scheler, M. (1994). *El puesto del hombre en el cosmos*. Losada.

**Dossier traducciones -
Universidad de Antioquia**

Estudios en traducción jurada y jurídica en el continuum de la reexpresión en español*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a15>

Juan Felipe Zuluaga Molina

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

juanf.zuluaga@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-8751-4992>

Los estudios sobre traducción oficial y jurídica en Colombia son aún incipientes. Las pocas iniciativas que han surgido a lo largo de los años se han centrado en trabajar reflexiones o indagaciones (Bernate, 2014; Clavijo, 2011; Pérez, 2019; entre otros), usualmente desde el derecho comparado para el caso de la jurídica; y aspectos sociales y de descripción demográfica para el caso de la jurada u oficial¹ (Quiroz, Gómez y Zuluaga, 2013; Quiroz y Zuluaga, 2014; Quiroz, Zuluaga y Gómez, 2015; Zuluaga, 2020; Zuluaga y Herrera, 2021). A esto se le suma que, en general, la traductología en Colombia es un área que aún lucha por su posicionamiento y presenta diferentes retos y problemáticas para su proyección y permanencia. El presente texto presenta el resultado de la publicación de dos dossiers: uno en el número 23 y otro en el 24, en los que se habla sobre Traducción jurídica, pero sobre todo sobre Traducción oficial o jurada.

En ambos dossiers, a modo reivindicatorio, se problematizan, en forma de apuesta editorial, tres grandes exploraciones y respuestas a los vacíos antes expuestos: en primer lugar, el de aportar al área de la traducción jurídica y juramentada desde reflexiones que vinculan o reconocen elementos del contexto colombiano; en segundo lugar, se trata de dos ediciones de traducciones

* Cómo citar: Zuluaga Molina, J. F. (2023). Estudios en traducción jurada y jurídica en el continuum de la reexpresión en español. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 363-369. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a15>
Recibido: 25 de septiembre de 2023.

Aprobado: 30 de octubre de 2023.

¹ “Jurado, juramentado, oficial, certificado, licenciado o autorizado”, entre otras, son todas designaciones —usualmente adjetivales— válidas para referirse al grupo de profesionales al servicio de la traducción o interpretación de documentos que van a surtir un carácter institucional o tendrán un valor institucional importante declarado por la institución que solicita su traducción. En Colombia, la denominación “oficial” es la que aparece en la legislación y la que se usa cotidianamente para referirse a estos profesionales. En esta obra, se usarán indistintamente con el fin de permitir que se observe esa pluralidad y variación lingüística en los textos, lo que, a su vez, da cuenta del genio de los traductores-autores y, en ocasiones, de sus posturas sobre la traducción oficial desde la denominación que escogen.

de artículos de revista previamente publicados en el mundo, más específicamente, Estados Unidos, Irlanda, Italia, Brasil y Polonia; en tercer lugar, todos los artículos, sin excepción, fueron traducidos por estudiantes en formación del único pregrado en traducción entre lenguas orales que se ofrece en Colombia: el de la Universidad de Antioquia, en Medellín. Para ilustrar mejor los tres puntos anteriores, la presente introducción hace eco de (a) aportes de estos dossiers a la traductología colombiana, (b) revisión general del contenido de los mismos y (c) propuesta de proyecto de aula desarrollado por los estudiantes de tercer año del pregrado en traducción que dio como resultado el trabajo que se presenta en estos dossiers.

Sobre la ausencia de investigación en traducción jurídica y jurada en Colombia

En el área de traducción, para pocos es un secreto que no ha habido muchas reflexiones, en el seno de los departamentos de lingüística y de estudios interculturales, que aborden el tema de la traducción jurídica u oficial. Los que hay han sido sobre todo iniciativas de colectivos que han encontrado en la subdisciplina del derecho comparado una posible línea de profundización y de investigación. Sin embargo, lo que se ha hecho ha tenido eco en los pocos lugares o entornos en los que se ha compartido y, curiosamente, algunos estudios se han desarrollado en zonas distantes a Colombia —aunque haya sido sobre asuntos del país— y se tiene muy poco registro sobre el asunto (véase Acevedo, 2018, p. ej. con su investigación sobre el Acuerdo de paz realizado en Ginebra, Suiza). Aportar desde las tradiciones europeas y anglosajonas a las problematizaciones sobre asuntos jurídicos y de la traducción oficial *traduciéndolas* es un primer paso, en nuestra opinión, hacia la invitación a que más investigadores se centren en esta línea de profundización y encuentren inspiración.

Ambos dossiers incluyen notas al pie realizadas por los traductores de los artículos. En ellas se introducen indagaciones y paralelos interesantes con la realidad del contexto colombiano. Durante ese proceso de comentar las traducciones, se pidió a los reescriptores que usaran referentes existentes o verificables para probar sus argumentos y aportes y, en todos los casos, las indagaciones apuntan, cada vez más, a activar la escena traductológica o al menos lingüística en un área de tan alto impacto como lo es lo jurídico y oficial. El recorrido por anotaciones sobre datos demográficos, términos conflictivos e incluso el aporte al análisis contrastivo de varios de los capítulos a la terminología jurídica colombiana dan pie a pensar en la productividad de un trabajo de traducción adaptado y contextualizado como el llevado a cabo para la consecución de este producto. De hecho, estos dossiers son en esencia una provocación para que se observe cómo, a través de la traducción filológica de estudios realizados en otras esferas, se contribuye al crecimiento de la traductología colombiana, por

ejemplo, a través de la aportación de un metalenguaje sobre traducción jurídica y jurada *contextualizado* a Colombia.

Un recorrido por el mundo, pero también por asuntos importantes de la traductología jurídica y jurada

Presentación del dossier del número 23

El primer dossier problematiza tres grandes asuntos de la actividad profesional: reflexión profunda del paradigma normativo de la actividad profesional en el sistema polaco, aspectos culturales de la traducción de registros civiles portugueses (Brasil) al francés y viceversa, y percepción sobre felicidad y satisfacción en el contexto laboral de traductores jurados eslovacos. Este viaje por Eslovaquia, Polonia, Brasil y Francia/Canadá es interesante no solo porque poco se ha dicho sobre estos países y la traducción a estas lenguas/culturas en la literatura especializada en Traducción en Colombia, sino porque son un aporte normativo, práctico y psicológico al estado de una actividad con una alta influencia en las relaciones internacionales.

El primer artículo que publicamos en ese dossier fue originalmente publicado en la revista *Research in Language*, una revista polaca sobre lingüística e investigación en esta área. Como elemento diferenciador de este artículo, nos interesa comentar que este fue publicado o escrito (según se indica en la publicación original) en polaco y luego fue traducido al inglés. El artículo presenta un recorrido y reflexión exhaustivos por la legislación europea y polaca relacionada con la traducción oficial y las implicaciones que estas legislaciones o normativas, así como las prácticas u omisiones de quienes se dedican a esta actividad, podrían tener consecuencias de diferente índole para los países o usuarios inmiscuidos en el servicio. El artículo es una invitación contundente y clara a legislar y regular de forma más estricta la profesión y es un llamado al consenso en la comunidad europea para los profesionales y sus productos.

El segundo artículo fue originalmente publicado en francés, pero escrito por traductoras brasileñas. Este apareció por primera vez en la revista *Mutatis Mutandis*, revista de traductología de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. El artículo presenta una serie de reflexiones en torno a dificultades presentes en la traducción de actas de nacimiento o registros civiles de Brasil hacia el francés. El recorrido histórico que presenta este estudio es un aporte de interés para la comunidad académica de la traducción e interpretación oficial puesto que sienta bases terminológicas y léxicas en los pares de lenguas francés-portugués que bien podrían servir, debido al esfuerzo de los estudiantes que realizaron esta traducción, para las combinaciones francés-español y portugués de Brasil-español.

El tercer y último artículo que se presenta en el dossier fue publicado por investigadores eslovacos y se centra en un estudio cuantitativo —con algunos apuntes cualitativos— sobre la percepción en torno a felicidad y satisfacción en el trabajo de traductores eslovacos en diferentes funciones públicas o privadas dentro de la Unión Europea. El estudio, que fue escrito en inglés y publicado en la revista *Meta* de Canadá, es a su vez una reflexión profunda sobre las formas de relacionamiento de los traductores con sus empleadores y consigo mismos. Es más, una conclusión importante del estudio es que a mayor independencia en el desempeño de la actividad (libertad, si se quiere) mayor satisfacción o felicidad.

Tanto el viaje por los países representados en los estudios —Brasil, Francia, Canadá, Eslovaquia, Polonia—, como el recorrido por los países en los que se publicaron —Polonia, Colombia y Canadá—, son alegóricos de un interés creciente por hacer ciencia sobre esta modalidad y de la acuciante necesidad de poner la mirada sobre la forma cómo esta actividad remunerada se practica en la región.

Presentación del dossier del número 24

En este segundo aporte, se empieza con una sección dedicada a dos aportes de investigación sobre traducción jurídica. En el primer caso, el capítulo titulado “Investigación en traducción jurídica: un marco multiperspectivo y de métodos mixtos para la traducción jurídica”, escrito por la traductóloga polaca Łucja Biel y traducido por Steven Leiva y Mariana Hincapié, realiza un recorrido exhaustivo por diferentes obras y reflexiones desde lo epistemológico y lo metodológico para sentar las bases hacia un desarrollo metodológico en investigación en traducción jurídica que sea consistente con las particularidades de esta subárea o subdisciplina. El capítulo es provocador, ya que hace un llamado a actitudes más abiertas y multiperspectivas para aproximarse a objetos de estudio relacionados con la traducción jurídica.

En el segundo caso, las traductoras Susana Herrera y Yurany Romaña retextualizan “La traducción de textos jurídicos: perspectivas interlingüísticas e intralingüísticas”, un texto escrito por Maurizio Gotti. El texto refleja reflexiones históricas sobre los valores y dificultades culturales en la traducción e interpretación de textos jurídicos y hace una invitación explícita a lecturas y comprensiones más extensas al enfrentarse a este tipo de encargos de traducción. Por su parte, las traductoras fueron osadas al proponer paralelos entre los sistemas jurídicos explorados y el colombiano e indicar problematizaciones interesantes para reiniciar discusiones o indagaciones de investigación en esta subdisciplina.

La segunda sección continúa con la exploración de investigaciones, pero ahora en el contexto específico de la traducción jurada, oficial o juramentada.

En este caso, el estudio se centra en el contexto irlandés. En su reflexión, Joss Moorkens y sus traductores, Kelly Bermúdez, Julián Domínguez y Diana Rodas, reiteran asuntos reivindicatorios sobre una lengua minoritaria, como lo es el irlandés, al tiempo que problematizan asuntos de corte laboral y de mercado que condicionan o impactan el nivel de satisfacción de los traductores en este contexto europeo.

Lo que empezó como un trabajo de clase...

En 2018 se avaló la realización de un proyecto de investigación titulado *A Neo-Institutionalist Study from the Sociology of the Professions to the Current Situation of Sworn Translators and Interpreters in Colombia* y se inscribió ante el CODI, Comité para el Desarrollo de la Investigación de la Universidad de Antioquia. El objetivo principal del estudio era analizar, desde una perspectiva específica de la Sociología o Teoría de las profesiones, el estado actual de la traducción e interpretación oficial en Colombia. Sin embargo, luego de haberse cumplido este objetivo, se buscó darle un giro más práctico a los resultados obtenidos. De ahí surgió la creación de una cátedra en Traducción e Interpretación oficial dirigida a estudiantes de tercer año del pregrado en Traducción inglés-francés-español de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, compuesta por dos niveles: uno de introducción y herramientas para acceder al examen de traductor e intérprete oficial actual y un segundo dirigido a la formación en aspectos textuales y técnicos de la práctica de la profesión como tal. Dado que el mismo pregrado recomienda el trabajo por "Proyectos de aula" dentro de su propuesta académica, se sugirió a los estudiantes realizar la traducción de un artículo relacionado con la traducción oficial o que, desde la reflexión en traductología jurídica, aportara a la traducción juramentada. Las etapas del proceso fueron: (a) análisis del texto y solicitud de permisos a autores y revistas, (b) traducción y, en algunos casos, posproducción del texto seleccionado y para el cual se obtuvo permiso para realizar el trabajo, (c) coevaluación o revisión de la traducción de uno de los trabajos de los compañeros, (d) inclusión de comentarios para definir paralelos o asuntos problemáticos entre los textos y la traducción/traductología en Colombia y (e) maquetación final en un formato de publicación predefinido. Los trabajos se basaron en el interés personal de los estudiantes por explorar asuntos que les llamaban la atención, a pesar de la restricción de la instrucción: (a) artículos escritos en una lengua diferente al español² y cuyos autores, aparentemente, no tuvieran el español como su lengua primera, (b) revistas con licencia *Creative Commons*, con el objetivo de facilitar el proceso de publicación posterior y (c) escritos en una lengua de experticia de los

² Las lenguas fuente de los artículos fueron inglés y francés, por ser las propias de la formación en el pregrado, aunque se permitía que los estudiantes, según su interés y manejo de otra lengua, tomaran una decisión diferente a este respecto.

integrantes del equipo para realizar adecuadamente un proceso de traducción colaborativa. Es importante mencionar que, usualmente, los proyectos de aula de los cursos en el pregrado se centran en actividades con un impacto o alcance modesto: aprendizaje experiencial en el aula u obtención de habilidades o competencias desde la textualidad o la interculturalidad, entre otros. En nuestro caso, por tratarse de un proceso de formación complementaria, el proyecto intentó ir un poco más allá y llevó a los estudiantes al nivel de la creación y la escritura académica para publicación, lo que, en general, se evalúa como un gran logro para el proceso didáctico emprendido.

Anotaciones finales

Ambos dossiers se erigen como una respuesta preliminar a ese vacío de indagaciones sobre traducción jurídica y jurada. Como se observa también, se presentan como un resultado de un ejercicio didáctico en el contexto de la traducción, pero que puede aportar mucho a ese *continuum* que subyace a la generación de conocimiento a través de la reexpresión de autores de zonas geográficas diferentes a las del continente americano que tiene una multiplicidad de reflexiones que aportar al área de traductología en Colombia. Esto último, de hecho, es uno de los alicientes principales para el esfuerzo por publicar estos números, que no hacen más que inspirar a nuevas generaciones de profesores de traducción a repensar sus prácticas docentes para llevar a sus estudiantes a un nivel superior, como el de la posibilidad de que vean en la publicación académica una plataforma para visibilizar sus trabajos y resultados de indagación en el aula.

Referencias

- Acevedo Zabala, E. (2018). *El acuerdo de paz en Colombia: análisis contrastivo de sus principales figuras jurídicas en español y en inglés e implicaciones de su traducción en el ámbito del derecho nacional e internacional* [tesis de maestría, Universidad de Ginebra]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:111741>
- Bernate, F. (2014). *El Sistema Penal del Common Law. Puntos de contacto y perspectivas para la legislación colombiana* (1 ed.). Editorial Ibáñez.
- Clavijo, B. (2011). Algunos apartes de la traducción jurídica y oficial en Colombia. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (70), 58-67. <https://doi.org/10.21158/01208160.n70.2011.533>
- Pérez, A. R. (2019). *La casación penal en Colombia y el writ of certiorari en Estados Unidos de Norteamérica*. Editorial Ibáñez.
- Quiroz Herrera, G., Gómez Hernández, N. D. y Zuluaga Molina, J. F. (2013). Panorama general del traductor e intérprete oficial en Colombia. *Núcleo*, (30), 165-203. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_n/article/view/6949
- Quiroz Herrera, G. y Zuluaga Molina, J. F. (2014). Candidatos a traductor e intérprete oficial en Colombia: profesionales u oportunistas. *Babel*, 60(4), 514-538. <https://doi.org/10.1075/babel.60.4.06qui>

- Quiroz Herrera, G., Zuluaga Molina, J. F. y Gómez Hernández, N. D. (2015). *Estatus actual del traductor en Colombia*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga Molina, J. F. (2020). Revisión preliminar al 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>
- Zuluaga Molina, J. F. y Tamayo Herrera, A. (2021). A Quantitative Exploration to Directionality Among Sworn Translators and Interpreters in Colombia. *Mutatis Mutandis, Revista Latinoamericana de Traducción*, 14(2), 601-622. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v14n2a15>

Investigación en traducción jurídica: un marco multiperspectivo y de métodos mixtos para la traducción jurídica*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a16>

Lucja Biel

Universidad de Varsovia, Varsovia Polonia

l.biel@uw.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-3671-3112>

Traducción del inglés al español de

Steven David Leiva González

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

steven.leiva@udea.edu.co

Mariana Hincapié Rendón

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

mariana.hincapie1@udea.edu.co

RESUMEN

El objetivo de este artículo es proponer un marco de investigación multiperspectivo y de métodos mixtos para la traducción jurídica mediante la modelización de las dimensiones y los factores clave aplicables a la traducción jurídica. Como resultado de la actual expansión de los estudios de traducción jurídica, el campo está experimentando un desarrollo metodológico que amplía nuestra perspectiva sobre este tipo de traducción. El artículo propone cuatro postulados para el marco multiperspectivo de investigación de la traducción jurídica: transdisciplinariedad, multidimensionalidad, bidireccionalidad y multimetodología. El marco de investigación multiperspectivo para la traducción jurídica abarca un continuo de cuatro dimensiones clave de la traducción, las cuales son: el producto en sí; el contexto de producción y recepción; el proceso y los participantes, modelados según sus factores dominantes; y finalmente, los componentes y métodos de

Cómo citar: Biel, Ł. (2023). Investigación en traducción jurídica: un marco multiperspectivo y de métodos mixtos para la traducción jurídica (S. D. Leiva González y M. Hincapié Rendón, trads.). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 370-388. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a16>

Recibido: 25 de septiembre de 2023.

Aprobado: 30 de octubre de 2023.

Referencia del texto original: Biel, Ł. (2017). Researching Legal Translation: A Multi-Perspective and Mixed-Method Framework for Legal Translation. *Revista de Llengua i Dret // Journal of Language and Law*, (68), 16-88. <http://dx.doi.org/10.2436/rld.i68.2017.2967>

La traducción de este artículo se enmarca en un proyecto de aula del curso de Traducción e interpretación oficial de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia.

investigación relacionados. La segunda parte del artículo investiga, a modo de ilustración, cómo los métodos de corpus interactúan con el marco multiperspectivo propuesto anteriormente. En las conclusiones se argumenta que cabe esperar que la investigación sobre la traducción jurídica sea cada vez más amplia y esté más basada en el trabajo en equipo para dar cabida a múltiples perspectivas sobre el objeto de estudio.

Palabras clave: traducción jurídica; marco de investigación; triangulación; métodos mixtos.

Researching Legal Translation: A Multi-Perspective and Mixed-Method Framework for Legal Translation

ABSTRACT

The objective of the paper is to propose a multi-perspective and mixed-method research framework for legal translation by modelling key dimensions and factors applicable to legal translation. As a result of the ongoing expansion of Legal Translation Studies, the field is experiencing a methodological development, which extends our perspective on legal translation. The paper proposes four postulates for the multi-perspective framework for researching legal translation — namely, transdisciplinarity, multidimensionality, bidirectionality, and multimethodology. The multi-perspective research framework for legal translation embraces a continuum of four key dimensions of translation, i.e. the product itself, the context of production and reception, process and participants, modelled according to their dominant factors, components and related methods of research. The second part of the paper investigates, by way of illustration, how corpus methods interact with the above proposed multi-perspective framework. In the conclusions it is argued that research into legal translation may be expected to become increasingly larger in scale and more teamwork-based in order to accommodate multiple perspectives on the object of study.

Keywords: Legal translation; research framework; triangulation; mixed methods.

1. Investigación sobre traducción jurídica: avances recientes

1.1 Expansión de los estudios de traducción jurídica: partiendo de la necesidad de integración y síntesis de datos

Desde la publicación de la monografía seminal de Susan Šarčević, *New Approach to Legal Translation*, hace veinte años, los estudios de traducción jurídica (LTS) se han expandido y diversificado de manera tanto temática como metodológica. Como sostiene Prieto Ramos, los LTS han pasado a una fase de crecimiento sólida en la que experimentan consolidación y expansión con reorientación hacia la investigación aplicada (cf. 2014, pp. 271-272). Esta expansión ha sido muy visible en la década de 2010, con conferencias especializadas, monografías editadas¹ y números especiales redactados por invitados de las principales revistas². Si bien la expansión no puede ser objeto de cuestionamientos, la consolidación se queda atrás. Los LTS siguen fragmentados y dispersos a lo largo de las líneas interdisciplinarias (derecho, estudios de traducción, lingüística) y en enclaves específicos de la lengua, principalmente inglés, francés, español, alemán e italiano (Biel y Engberg, 2013, p. 2). Lo que se necesita en un futuro próximo, como consecuencia de la expansión, es una mayor reflexión teórica y metodológica sobre la traducción jurídica, que integre y sintetice los datos empíricos proporcionados por diversos proyectos de investigación en todas las disciplinas y lenguas, lo que, en última instancia, nos llevará a la modelización multifacética de la traducción jurídica. De acuerdo con Saldanha y O'Brien (2013, p. 12), se entiende un modelo como una representación de la realidad, en este caso, la realidad de la traducción jurídica.

Este artículo pretende llenar parcialmente este vacío. Su objetivo es proponer un marco de investigación multiperspectivo y multimetodológico para la traducción jurídica mediante la modelización de dimensiones, componentes y factores clave aplicables a los LTS.

1.2 Especificidad de la traducción jurídica

Es difícil modelar la traducción jurídica debido a los diversos tipos de situaciones de traducción, que no son totalmente compatibles. Una de las principales categorías es la traducción jurídica intersistémica, que opera no solo entre dos lenguas, sino también entre al menos dos sistemas jurídicos, por ejemplo, la traducción de un contrato del español al sueco. El principal reto de la

¹ Borja Albi y Prieto Ramos (eds.) (2013), Cheng et al. (eds.) (2014), Glanert (ed.) (2014a).

² *Linguistica Antverpiensia, New Series — Themes in Translation Studies* (2013, ed. por Łucja Biel y Jan Engberg), *The Translator* (2014b, ed. by Simone Glanert), *International Journal for the Semiotics of Law* (2015, ed. por Anne Wagner y Jean- Claude Gémard), *The Interpreter and Translator Trainer* (2015, ed. por Esther Monzó Nebot), *The Journal of Specialised Translation* (2017, ed. por Hendrik Kockaert y Nadia Rahab).

traducción intersistémica es la incongruencia de la terminología jurídica debido a su naturaleza ligada al sistema (Šarčević, 1997, p. 232), que resulta de su incrustación en los sistemas jurídicos nacionales. Los sistemas jurídicos tienen su propia historia, evolución, principios, axiología; configuran sus sistemas de conceptos y los límites de los términos para responder a sus propias necesidades. En consecuencia, los términos tienden a diferir entre los sistemas jurídicos y los traductores intersistémicos deben compensarlo construyendo “puentes terminológicos”³ (Weigand citado en Šarčević, 2012, p. 13).

El siguiente tipo principal de traducción jurídica, la traducción jurídica intrasistémica, puede encontrarse en países bilingües o multilingües, como Suiza o Bélgica, así como en organizaciones internacionales. Las traducciones intrasistémicas del derecho suelen tener un estatus de autoridad (auténtico) (Garzone, 2000, p. 6). En este caso, los conceptos jurídicos se representan lingüísticamente como términos en dos idiomas diferentes, pero están conformados por el mismo sistema jurídico. Sin embargo, esta clara distinción es una simplificación excesiva en el caso de los sistemas jurídicos supranacionales híbridos⁴ con traducciones autorizadas, como la Unión Europea (UE). La UE tiene un sistema jurídico supranacional que tiene interdependencias mutuas con los sistemas jurídicos nacionales de los actuales 28 Estados miembros: es un “*tertium comparationis* (...) que combina sistemas, culturas y estilos jurídicos muy diferentes” (Jopek-Bosiacka, 2011, p. 26), donde la legislación se produce dentro del sistema supranacional, pero se aplica en todos los sistemas jurídicos nacionales (Kjær, 2007, p. 79). El sistema jurídico de la UE sigue evolucionando y aún no es independiente; por tanto, la traducción de la UE es intersistémica en cierta medida (Šarčević, 2013, p. 10). Otro tipo de hibridez es el trans sistemismo canadiense (cf. Emerich y Plante, 2018), que implica aspectos del *Common Law* y *Civil Law*. En definitiva, el grado de mediación conceptual entre y dentro de los sistemas jurídicos puede variar en la traducción jurídica.

Además de los desafíos terminológicos y sistémicos más visibles, los traductores jurídicos también se enfrentan a desafíos específicos de la lengua que se derivan de las diferencias estructurales, semánticas y pragmáticas entre las lenguas en general y entre los géneros jurídicos en particular, así como a los desafíos típicos del proceso de traducción, relacionados con el complejo procesamiento

³ Nota de los Traductores: estos puentes terminológicos deben crearse de manera estructurada dependiendo de cada área específica del texto fuente. No se debe seguir un proceso de traducción técnico-científico como el que comúnmente se ve en la formación académica de traductores, ya que según Potápouchkine, N. y Haenisch, M. (2003): “La traducción jurídica no debe entenderse como una mera sustitución de términos, considerando estos como unidades conceptuales completamente equivalentes”. Teniendo esto en cuenta, se debe seguir un enfoque pragmático de la traducción que ofrezca mejores resultados y calidad en este tipo de textos.

⁴ Cf. Garzone (2000, p. 6) para los textos internacionales híbridos como una tercera categoría de traducción jurídica.

bilingüe y el frecuente cambio de código de la lengua durante la tarea de traducción (por ejemplo, la interferencia, la explicitación, la subrepresentación de elementos únicos) (cf. Biel, 2014, para un análisis más detallado).

1.3 Métodos de investigación en LTS: cambios metodológicos emergentes

Como cualquier tipo de traducción o, más ampliamente, de estudios lingüísticos, la metodología de la investigación en traducción jurídica puede clasificarse según la distinción fundamental en investigación cuantitativa y cualitativa. Los métodos de investigación **cuantitativa** se orientan hacia las mediciones sistemáticas objetivas con métodos estadísticos y grandes muestras de datos numéricos capaces de reducir la variación idiosincrásica (Dörnyei, 2007, p. 24-27). En los últimos años se ha observado una tendencia general de la evolución de la lingüística teórica y aplicada hacia los métodos cuantitativos (Gries y Wulff, 2012, p. 34). Dentro de los estudios de traducción, los métodos cuantitativos incluyen metodologías de corpus, cuestionarios, seguimiento ocular y otros métodos experimentales. Los métodos de investigación **cualitativos** se interesan por los datos no numéricos a menor escala y “abiertos” que tienen en cuenta la idiosincrasia y los significados individuales/subjetivos (Dörnyei, 2007, p. 24-27). Sus ventajas incluyen una naturaleza más flexible, emergente y exploratoria, mientras que sus debilidades son: tamaños de muestra pequeños de naturaleza idiosincrásica y generalización limitada, lectura excesiva de ejemplos individuales, examen de casos “reveladores” y riesgo de confirmar los sesgos de los investigadores (Dörnyei, 2007, p. 39-41). La investigación cualitativa sobre la traducción incluye la investigación etnográfica, el análisis (crítico) del discurso (ACD), la sociología de la traducción y el análisis narrativo. En realidad, la división no es tan profunda y ambos enfoques pueden considerarse complementarios. Una tendencia más reciente en las ciencias sociales es el enfoque multimétodo, que utiliza más de un método, sobre todo el enfoque de métodos mixtos (también conocido como investigación multiretrato-multimétodo, que interrelaciona datos cualitativos y cuantitativos, cf. Dörnyei, 2007, p. 42) que combina ambos tipos de métodos mediante la triangulación para abordar una pregunta de investigación desde perspectivas alternativas.

Aunque el enfoque de métodos mixtos sigue siendo bastante raro en el ámbito de las ciencias del lenguaje, han empezado a surgir cambios metodológicos en este campo. La reciente intensificación y aumento de la investigación ha conducido inevitablemente al desarrollo metodológico, la diversificación y el perfeccionamiento de los LTS, lo que –en mi opinión– es un factor importante detrás del progreso incremental alcanzado por los LTS en la última década. Tradicionalmente, la investigación en traducción jurídica ha sido predominantemente cualitativa, orientada al producto y descriptiva (Biel y Engberg, 2013, p. 2).

De forma natural, se ha vuelto cada vez más transdisciplinar y explora no solo la interfaz con los estudios jurídicos, en particular el derecho comparado, sino también con diversas vertientes de la lingüística. Muy recientemente, los investigadores han comenzado a experimentar con métodos eclécticos más variados, que incluyen enfoques empíricos, cuantitativos y mixtos (Biel, 2018). Los métodos que se han introducido relativamente de manera reciente en los estudios de traducción jurídica incluyen la metodología de corpus (p. ej. Biel, 2014, Pontrandolfo, 2016), la sociología de la traducción (p. ej. Vidal Claramonte, 2005), la etnografía y los estudios sobre el lugar de trabajo, incluidas las encuestas (p. ej. Koskinen, 2008), el análisis (crítico) del discurso (p. ej. Borja Albi 2013; Way, 2012), así como la investigación de los profesionales (Scott, 2016). Estos desarrollos han sido provocados por los avances metodológicos en la Traductología desde la década de 1990: la reorientación hacia el empirismo (Snell-Hornby, 2006, p. 114), el resurgimiento de los métodos lingüísticos, incluyendo la lingüística de corpus, el análisis de género y el análisis (crítico) del discurso, así como la llegada del giro tecnológico (Cronin, 2010).

2. Perspectivas múltiples en la investigación de la traducción jurídica

2.1 Supuestos para la investigación holística de la traducción jurídica

A continuación, presento los principales supuestos y postulados para el marco de investigación multiperspectiva de la traducción jurídica con el fin de garantizar una visión holística del campo en cuestión:

1. La traducción jurídica es **transdisciplinar**. Al ser una interdisciplina, la traducción jurídica no goza de plena autonomía como disciplina⁵. Por lo tanto, debe capitalizar e integrar los desarrollos realizados, sobre todo, dentro de los Estudios de Traducción, el Derecho (Comparado) y la Lingüística, para abordar los desafíos relacionados con asuntos conceptuales y lingüísticos de la traducción.
2. La traducción jurídica es **multidimensional**. Debe abarcar las principales dimensiones de las traducciones, es decir, los **productos** (traducciones), el **proceso**, los **participantes** y el **contexto** de producción y recepción de textos (Saldanha y O'Brien⁶ 2013, p. 5).

⁵ N. de los T.: como ha señalado detalladamente Mayoral (2001, §5 [especialmente 89-92] y §7), es difícil, de entrada, determinar exactamente cuál es el interés de la traducción. Esto trae como consecuencia la falta de uniformidad en el área y que sea considerada herramienta metodológica de otras disciplinas en las ciencias exactas y en las ciencias humanas, donde se encuentra el ámbito legal e institucional.

⁶ Saldanha y O'Brien se refiere a ellos como 'orientaciones' or 'focos' (2013, p. 5).

3. La traducción jurídica es **birrelacional**. La investigación debe dar cuenta de dos relaciones intertextuales fundamentales de las traducciones: la **equivalencia** y el ajuste **textual**. Como todos los tipos de traducción, las traducciones jurídicas se rigen por dos relaciones: la relación de equivalencia, es decir, la relación del texto meta con su texto de fuente y, en el caso de la traducción multilingüe, con otros textos de destino lingüísticos (exactitud de las traducciones, mediación multilingüe del conocimiento jurídico), y la relación de ajuste textual, es decir, la relación del texto meta con los textos de destino no traducidos de un género comparable (naturalidad y aceptabilidad de las traducciones) (Chesterman, 2004, 2010; Biel, 2014).
4. La traducción jurídica requiere una investigación **multimetodológica**, que mezcle y combine métodos, en particular mediante la triangulación de enfoques cuantitativos y cualitativos. Mientras que los métodos cuantitativos pueden ofrecer una “macroperspectiva de las tendencias generales del mundo”, los métodos cualitativos proporcionan “una microperspectiva flexible y muy sensible al contexto de las realidades cotidianas del mundo” (Dörnyei, 2007, p. 29).

Así pues, se consiguen múltiples perspectivas gracias a la transdisciplinariedad, la multidimensionalidad, la bidireccionalidad y la multimetodología.

2.2 Un marco de investigación multiperspectiva para la traducción jurídica

La siguiente tabla (tabla 1) propone un marco de investigación multiperspectiva para la traducción jurídica. Muestra cuatro dimensiones de la traducción: el producto en sí y el contexto de producción y recepción, el proceso y los participantes, modeladas según factores clave, componentes y métodos de investigación relacionados (la lista no es exhaustiva). Están dispuestos en la secuencia de contexto, participantes, proceso y producto para dar cuenta del dónde, quién, cómo y qué en la traducción jurídica.

Tabla 1. Un marco multiperspectivo para la investigación de la traducción jurídica: dimensiones, componentes y métodos

Dimensión	Contexto de producción y recepción	Participantes: traductores	Proceso	Producto: traducción
Componentes	Factores jurídicos, sociales, políticos, culturales e institucionales.	Función: traductor, abogado, lingüista, corrector.	Procesos cognitivos.	Equivalencia: transferencia de la información y la terminología.
	Tipo: intrasistémico, intersistémico, híbrido.	<i>Habitus</i>	Procesamiento del texto de partida y del texto de llegada en la traducción.	Adaptación del texto, interferencia y legibilidad
	Propósito y condición del texto de llegada.	Agencia	Herramientas de traducción	Calidad
	La redacción jurídica.	Formación jurídica/ no jurídica	Uso de los recursos	Géneros
Métodos	Expectativas normativas del destinatario.	Competencias	Experticia	Intertextualidad
	Análisis discursivo, CDA, estudios etnográficos, análisis del género textual.	Capacitación		Interdiscursividad
		Sociología de la traducción	TAP's (introspección)	Implicaciones legales del texto de llegada
		Cuestionarios	Seguimiento ocular	Estudios de corpus
	Entrevistas detalladas	Software de registro de pulsaciones de teclas		Análisis jurídico comparativo
	Grupos de enfoque	fMRI		Análisis de género textual
	Investigación observacional			Análisis discursivo, CDA
				Lingüística contrastiva

El **contexto** de la producción y recepción de la traducción debe tener en cuenta los factores externos que influyen en los traductores (cf. Saldanha y O'Brien 2014, p. 205). En el caso de la traducción jurídica, el contexto general debe abarcar factores jurídicos, como el tipo de sistemas jurídicos involucrados (traducción intrasistémica, intersistémica, híbrida), la condición de acreditación o la ausencia de esta (Šarčević, 1997, p. 21; Garzone, 2000, p. 6) en el texto meta y el propósito de la traducción, ya sea con fines normativos, informativos o jurídico-legales generales (Cao, 2007, p. 10). En el contexto del aseguramiento de la calidad, Prieto Ramos se refiere a esto como la “macrocontextualización

jurídica" del proceso de traducción (2015, p. 18). El contexto también abarca factores institucionales, políticos, ideológicos, sociales y culturales.

Por ejemplo, los entornos institucionales son de gran importancia en el análisis de la traducción jurídica en organizaciones internacionales, como la UE o la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que tienen sus propias culturas institucionales de traducción y regulan y controlan el comportamiento de los traductores (Koskinen, 2008). El **análisis contextual y situacional** es esencial en los enfoques cualitativos, como los estudios etnográficos, el análisis de género, el análisis del discurso y el análisis crítico del discurso (Bhatia, 1993, pp. 22-36; 2004, pp. 164-165; Baker, 2010, p. 152); sin embargo, también debe preceder a los estudios cuantitativos el establecimiento de antecedentes para la interpretación y evaluación de los datos.

El modelo de Bhatia sobre el análisis de género aplicado (1993, versión revisada de 2004), que ha sido probado exhaustivamente por él en el discurso jurídico, incluye un estudio en profundidad de la comunidad discursiva como parte del análisis situacional/contextual. En particular, como recomienda Bhatia, es necesario identificar al autor, los destinatarios, su relación y objetivos, así como describir la situación histórica, sociocultural, filosófica y ocupacional de la comunidad discursiva y realizar un estudio etnográfico de sus prácticas (2004, p. 164-165). Estos factores también se aplican a la traducción jurídica, siendo especialmente importante la identificación de los destinatarios del texto meta, incluida su experiencia jurídica, su familiaridad con el sistema jurídico del texto fuente, las brechas de conocimiento jurídico, el grado de mediación conceptual requerido y las normas de expectativa de los destinatarios.

Otro nivel de análisis puede referirse a factores externos como el informe, la presión de tiempo, la remuneración y los procedimientos del aseguramiento de la calidad. En resumen, el análisis contextual y situacional a menudo es cualitativo, no solo descriptivo, sino que también implica una evaluación crítica de factores y circunstancias.

La siguiente dimensión de la traducción jurídica incluye varios tipos de **participantes**: traductores, editores y correctores, así como los clientes de la traducción. Una reciente reorientación de los estudios de traducción hacia los traductores se ha inspirado en la sociología de la traducción (Wolf y Fukari, 2007). La investigación en los participantes se realiza generalmente con una combinación de métodos cuantitativos (encuestas) y métodos cualitativos (entrevistas en profundidad, investigación etnográfica, grupos focales, estudio observacional e historias individuales de los profesionales). La investigación sobre los traductores y otros participantes contribuye a una comprensión más clara del *habitus* y actuación del traductor (Simeoni, 1998), así es como las decisiones

de los traductores son influenciadas y limitadas por otros actores o condiciones. El *habitus* y la actuación del traductor jurídico aún no se han explorado exhaustivamente, con algunas excepciones —véase, por ejemplo, Vidal Claramonte (2005) y Martín Ruano (2014)—. En general, este tipo de investigación es más popular entre los investigadores que estudian interpretación jurídica. Es preciso señalar, por cierto, que los puntos en común entre la traducción jurídica y la interpretación jurídica merecen más atención por parte de los estudiosos que trabajan, por separado, en estos dos campos.

En comparación con otras áreas, la investigación en el **proceso** de traducción jurídica es una *terra incógnita*. Hasta ahora, los métodos experimentales y de observación, como el seguimiento ocular, los protocolos de pensamiento en voz alta, el registro de pulsaciones de teclas o la fMRI, apenas se han utilizado en el contexto de la traducción jurídica profesional, aunque debe apreciarse que estos métodos aún se consideran poco desarrollados y necesitan un mayor rigor y estandarización (Saldanha y O'Brien, 2014, p. 148-149). Esta área debe desarrollarse en el futuro si queremos ir más allá de la especulación sobre los procesos cognitivos en la mente de los traductores jurídicos durante el proceso de traducción y comprender cómo los traductores procesan los textos jurídicos y producen sus traducciones.

La investigación de procesos también puede proporcionar información sobre cómo los traductores utilizan los recursos, como diccionarios de papel *versus* electrónicos, bases terminológicas, bases de datos legislativas, corpus, herramientas de traducción asistida por computadora (TAC) o sistemas de traducción automática (MT). Este tipo de datos tiene implicaciones prácticas para la ejecución de la traducción, ya que puede ayudar a mejorar la funcionalidad y la eficiencia de dichos recursos.

Finalmente, la investigación de procesos ha demostrado ser efectiva en la comprensión de la experiencia y competencia de los traductores en otros tipos de traducción (Saldanha y O'Brien, 2014, p. 109) y debe ampliarse para explorar experimentalmente cómo traducen los abogados y los que no son abogados y cómo el desempeño de los novatos difiere del de los profesionales, proporcionando evidencia empírica para los formadores de traductores. La interpretación de los resultados de la investigación de procesos requiere la triangulación, en particular, con la investigación orientada al producto, para relacionar el rendimiento durante el proceso de traducción con la calidad del producto de traducción.

Finalmente, la mayor parte de la investigación sobre traducción jurídica se centra en los **productos** —las traducciones—. Como ya se ha señalado, uno de los aspectos clave de la traducción jurídica es la equivalencia, que requiere un alto grado de precisión de transferencia y una mediación hábil del conocimiento

jurídico entre y dentro de los sistemas jurídicos (Engberg, 2013). Dado que los términos jurídicos son unidades de conocimiento jurídico (Biel, 2014, p. 41), su representación es a menudo crucial para establecer la equivalencia entre el texto fuente y el texto meta, así como para la precisión, que —como argumentó Šarčević— tiene prioridad sobre las consideraciones estilísticas (2000, p. 3).

La investigación sobre la terminología jurídica en traducción se lleva a cabo, principalmente, con métodos cualitativos tomados del derecho comparado (Šarčević, 1997; Glanert, 2011; Engberg, 2013). Tomemos, por ejemplo, el análisis conceptual propuesto por Šarčević, que implica la comparación de *essentialia*, es decir, características vitales de los términos jurídicos, diferenciándose de *accidentaliam*, es decir, características adicionales, para establecer un grado de incongruencia entre un término de la lengua fuente (SL, por sus siglas en inglés) y la lengua meta (TL, por sus siglas en inglés) (1997, p. 237). Algunos aspectos de los términos pueden estudiarse cuantitativamente con los corpus, lo que se analizará en la siguiente sección (cf. la sección 3).

Las traducciones también se pueden estudiar con métodos contrastivos a través del prisma de las convenciones de SL y TL. Los métodos de corpus (así como un análisis manual de muestras mucho más pequeñas) también se utilizan para estudiar el ajuste textual de las traducciones en el contexto de su naturalidad y legibilidad. Otros estudios pueden incluir la dimensión discursiva de las traducciones, centrándose en particular en los géneros y cuestiones conexas, como la macroestructura y la microestructura, la intertextualidad, la interdiscursividad, etc. Estudios recientes evidencian una alta variación entre géneros (jurídicos) (Goźdź-Roszkowski, 2011; Delaere et al., 2012; de Sutter et al., 2012). Los géneros⁷ también son un factor subyacente importante en el proceso de toma de decisiones del traductor, en especial la selección de estrategias y técnicas de traducción (Alcaraz Varó y Hughes, 2002, p. 103).

Otro aspecto de los productos de traducción son sus efectos jurídicos, incluidas las consecuencias de los errores, que se estudian normalmente en el ámbito de los estudios jurídicos. En general, se necesita una amplia gama de métodos para dar cuenta de los aspectos jurídicos, comunicativos, pragmáticos, cognitivos y sociales de los productos de traducción jurídica.

⁷ Véase también Borja Albi (2013) para un enfoque de análisis de género en la investigación de la traducción de documentos judiciales. Un género puede definirse como “una clase de eventos comunicativos, cuyos miembros comparten algún conjunto de propósitos comunicativos que son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad discursiva principal” (Swales, 1990, p. 58) y una “forma de actuar e interactuar lingüísticamente” (Fairclough, 2003, p. 17). Por lo tanto, los géneros se entienden como construcciones dinámicas con un fuerte énfasis en el uso repetido de patrones relativamente estables y reconocibles en una comunidad discursiva concreta con un propósito comunicativo específico para conseguir un objetivo social.

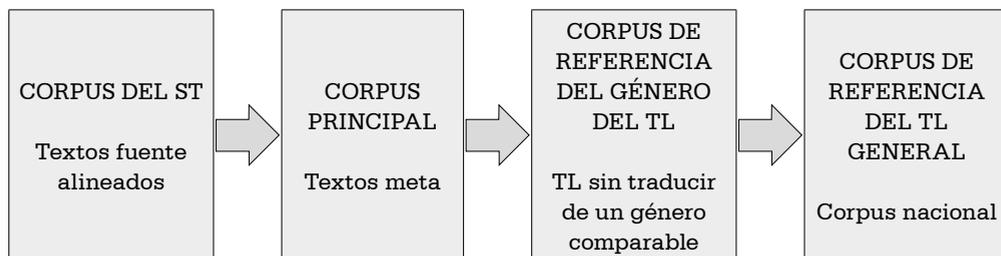
En resumen, la división en dimensiones no debe ser vista como inequívoca, de hecho, es más bien un continuo parcialmente superpuesto o una secuencia. Cualquier investigación sobre productos, procesos y participantes de traducción debe, en cierta medida, tener en cuenta el contexto más amplio de la traducción. Cabe destacar que algunos aspectos de las traducciones, sobre todo la calidad, afectan a todas las dimensiones.

3. Aplicabilidad del marco: un modelo de investigación de corpus

En general, los métodos tienden a centrarse en un aspecto mientras restan importancia a los demás. Se ilustrará la aplicabilidad del marco posicionando un modelo de investigación de corpus⁸ en él para ver cómo interactúa con las dimensiones y componentes propuestos, específicamente para comprender lo que es excluido y debe complementarse con otros métodos. Los métodos de corpus no se han probado exhaustivamente en la traducción jurídica hasta ahora, pero recientemente han comenzado a gozar de una popularidad creciente (Biel, 2018).

En comparación con el uso estándar de los corpus en los estudios de traducción, la figura 1 propone un diseño avanzado del corpus que proporciona una perspectiva más amplia sobre los fenómenos identificados en el corpus y elimina las deficiencias metodológicas. La estructuración de corpus⁹ comprende corpus de referencia comparables, paralelos y generales basados en el género.

Figura 1. Estructuración de corpus paralelo comparable (ST – texto fuente, TL – texto meta, ref. - referencia)



⁸ Los estudios de corpus tienden a dividirse, de forma un tanto artificial, en enfoques basados en corpus y enfoques conducidos por corpus. Los primeros aplican los corpus como herramienta para probar o validar hipótesis y teorías preconcebidas (Tognini-Bonelli, 2001, p. 65), dando por sentadas las categorías lingüísticas propuestas por la teoría lingüística (Biber, 2013[2009]). Los segundos son más radicales e inductivos, pues se basan en los datos del corpus sin hipótesis previas, “de modo que los propios constructos lingüísticos emergen del análisis de un corpus” (Biber, 2013[2009], p. 5). Esta distinción es artificial hasta cierto punto —“exagerada”, como observan McEnery et al. (2006, p. 8)—ya que con bastante frecuencia los investigadores utilizan una mezcla de enfoques basados en el corpus y conducidos por el corpus, y es prácticamente imposible acercarse a los datos sin “ninguna hipótesis previa”. Dado que comparto estas preocupaciones, utilizaré el término genérico “modelo de investigación de corpus” para dar cuenta de ambos enfoques.

⁹ Esta estructuración se ha probado en la traducción jurídica en Biel (2014, 2016).

El corpus principal lo constituye el corpus de textos meta (traducciones) que se investiga con respecto al corpus de referencia de textos no traducidos de la lengua meta de un género comparable (un corpus comparable) diseñados según el mismo marco de muestreo (McEnery y Hardie, 2012, p. 19). La técnica de corpus comparable¹⁰ es bastante frecuente en los estudios de traducción gracias a la sofisticación del software de corpus monolingüe. Se centra en patrones que están sobrerrepresentados y subrepresentados en las traducciones o que son atípicos. Sin embargo, el uso de corpus comparables ha sido criticado como metodológicamente defectuoso debido a la exclusión de los textos fuente (ST) del estudio de las traducciones (Bernardini y Zanettin, 2004, p. 59). Varios estudiosos han recomendado utilizar una estructura de diseño mixto con otro componente: un corpus paralelo bilingüe que comprende textos fuente alineados con sus textos meta. Me refiero a este tipo de estructura de corpus como un corpus paralelo comparable¹¹ (Biel, 2016, p. 203). Por tanto, en nuestro modelo, el corpus principal también se estudia en relación con el corpus de textos fuente alineados con sus textos meta (un corpus paralelo). Sin embargo, debe apreciarse que los métodos de corpus paralelo todavía carecen de sofisticación técnica similar a la de los corpus comparables y, después de la extracción, los datos a menudo requieren análisis manual. El componente final de la estructura, tomado de los estudios del discurso, es un gran corpus de referencia general, por ejemplo, el corpus nacional de polaco, para evitar la "diferencia de mentalidad" y ser capaz de identificar similitudes (Baker, 2010, p. 153). En este contexto, Baker advierte del riesgo de exagerar las diferencias y minimizar las similitudes (2010, p. 152).

Como método cuantitativo, la metodología de corpus facilita la búsqueda de regularidades y generalización más allá del contexto particular, a través de la identificación sistemática ascendente de patrones en colecciones de datos extensas, idealmente representativas y equilibradas. La principal fortaleza de los estudios de corpus¹² es su capacidad para explorar diferentes tipos de patrones en la traducción como un tipo especial de uso del lenguaje. Los lingüistas de corpus han comprobado que el uso de la lengua presenta numerosos patrones y es muy predecible (Principio de expresión de Sinclair¹³, 1991, p. 101), dado que la

¹⁰ Este método fue iniciado por M. Baker a principios de los años 90 (1993).

¹¹ Hansen-Schirra y Teich han propuesto referirse a él como un *corpus multilingüe comparable* (2009, p. 1162), una denominación que me parece ambigua.

¹² N. de los T.: Según De Felipe Boto (2006), en el enfoque que Baker proporcionó a estos estudios se deja de lado la comparación tradicional de la traducción con respecto a su texto fuente, para prestar mayor atención a identificar los rasgos distintivos que caracterizan a la lengua que se traduce, con el fin de comprender los principios que definen su producción.

¹³ Sinclair's idiomatic principle supone que "un usuario de la lengua dispone de un gran número de frases semi-preconstruidas que constituyen opciones individuales, aunque puedan parecer analizables por segmentos" (1991, p. 110).

lingüística de corpus desplaza la atención de una palabra a patrones repetitivos recurrentes (Stubbs, 2004, p. 118). Debido a su repetitividad, tales patrones son cognitivamente sobresalientes y se puede esperar que desempeñen un papel **facilitador** en la comprensión del texto.

Los métodos de corpus pueden ayudarnos a estudiar una serie de **patrones**:

1. **La norma jurídica como patrón:** el patrón mental del razonamiento jurídico (Kjær, 2000, p. 146).
2. **Patrones en los géneros jurídicos de origen y destino subyacentes** (convenciones genéricas): varios tipos de patrones léxico-gramaticales, incluida la modalidad deóntica y epistémica, el encuadre (calificación) de normas jurídicas, patrones retóricos y argumentativos, despersonalización de la autoridad, estructura de la oración; relaciones lógicas entre unidades de discurso; intra e intertextualidad/navegación textual, cohesión, incluida la consistencia del uso del término (Biel, 2014, p. 143).
3. **Patrones** (prefabricación) **primados en la traducción:** la intensidad de la interferencia de SL y las limitaciones del proceso de traducción, es decir, hasta qué punto las traducciones pueden superar la interferencia de la lengua fuente y recrear patrones de TL naturales.
4. **Patrones en el uso de términos:** el contexto colocacional de términos (incorporación de términos), una gama de equivalentes para un término de SL, consistencia en el uso de equivalentes para un término de SL, n-gramas terminológicos.
5. **Patrones en el comportamiento de los traductores** evidenciados como universales de traducción¹⁴ o características de las traducciones, incluida la simplificación, explicitación, estandarización, exageración de las características típicas de la lengua meta y supresión de elementos únicos (Baker, 1993; Chesterman, 2004).
6. **Patrones de patrones:** generalizaciones sobre traducción jurídica y transferencia de hallazgos a otros contextos. La generalización “tiene como objetivo establecer la relevancia, importancia y validez externa de los hallazgos para situaciones o personas fuera del proyecto de investigación inmediato” (Duff, 2006, p. 67).

¹⁴ N. de los T.: los universales de traducción son aquellos rasgos que Baker (1995) denomina como propios de los textos traducidos, y que son independientes del par de lenguas implicadas en la traducción, pues estos se asocian mayormente a las conductas traductoras.

Por lo tanto, los métodos de corpus están orientados a explorar predominantemente el producto (traducciones) cuantitativamente en grandes colecciones de textos, y, excepto por algunos aspectos del proceso y los traductores (participantes) (ver patrón #5), son inadecuados para estudiar ampliamente las dimensiones restantes, es decir, el contexto, el proceso y los traductores.

Con respecto al producto, el modelo de corpus es adecuado para estudiar el ajuste textual: la distancia de las traducciones a textos jurídicos no traducidos de un género comparable, su naturalidad, estética, legibilidad y claridad, todo esto contribuye al potencial comunicativo de las traducciones jurídicas. En particular, la investigación sobre el ajuste textual explora la intensidad de la interferencia de SL y las distorsiones inducidas por la traducción relacionadas con las limitaciones del proceso de traducción y lo hace a una escala mucho más amplia y objetiva.

A pesar de la compleja estructuración de corpus propuesta en el modelo, los corpus tienen un potencial limitado para estudiar la equivalencia (transferencia de información, precisión), es decir, la interpretación del significado jurídico en las traducciones con respecto al significado jurídico del texto fuente, lo que requiere una lectura detallada unívoca del texto meta frente al texto fuente (ST). Los corpus paralelos pueden ayudar a extraer cierta información bilingüe, que aún requiere un análisis cualitativo.

Según Baker (2010, p. 151), “Una etapa crucial de análisis en cualquier investigación de corpus implica análisis cualitativos de patrones cuantitativos”. Los métodos de corpus se utilizan para identificar unidades para un análisis cualitativo y cuantitativo a pequeña escala más extenso, para pasar de la perspectiva macro y las tendencias globales a una perspectiva micro con datos más enriquecidos.

Para garantizar un buen alcance de las perspectivas, los datos del corpus deben triangularse con otros métodos, en particular los enfoques cualitativos (Zanettin, 2012, p. 12), y en nuestro caso, sobre todo, con métodos de derecho comparado. También es aconsejable complementar la investigación de corpus con el estudio del contexto, proceso y participantes.

4. Conclusiones

Este artículo ha propuesto un marco para investigar la traducción jurídica modelando sus dimensiones, componentes y factores clave, y vinculándolos con métodos de investigación relevantes. En general, se necesita una amplia gama de métodos para dar cuenta de los aspectos jurídicos, comunicativos, pragmáticos, cognitivos y sociales de los productos de traducción jurídica.

Puede ser difícil aplicar métodos y enfoques variados a la traducción jurídica y, de hecho, a cualquier objeto de investigación, en un solo estudio. Por razones prácticas, un solo estudio se centraría normalmente en una o ciertas líneas de investigación dentro del marco. Cada método tiene sus fortalezas y debilidades y, mientras se explora exhaustivamente un aspecto del uso del lenguaje, puede que se oscurezcan otros aspectos. Es vital que un investigador sea consciente de lo que está siendo suprimido o dejado por fuera (y de las consecuencias resultantes).

Sin embargo, para obtener una imagen completa de la traducción jurídica, un investigador debe tratar de incorporar otros componentes del marco en sus estudios sucesivos. Por otro lado, este problema puede superarse, al menos en cierta medida, si realizamos nuestro trabajo en equipos transdisciplinarios, multimetódicos y multilingües. Con la creciente conciencia metodológica y el rigor en el campo, se puede esperar que la investigación sobre la traducción jurídica sea cada vez más grande en escala y más basada en el trabajo en equipo para integrar múltiples perspectivas sobre el objeto de estudio.

Agradecimientos

Este trabajo fue apoyado por el Centro Nacional de Ciencias (NCN, por sus siglas en inglés) en el marco de la Subvención 2014/14/E/HS2/00782.

Referencias

- Alcaraz Varó, E. y Hughes B. (2002). *Legal Translation Explained*. St. Jerome.
- Baker, M. (1993). Corpus Linguistics and Translation Studies. Implications and Applications. En M. Baker, G. Francis y E. Tognini Bonelli (eds.), *Text and Technology: In honour of John Sinclair* (pp. 233-250). John Benjamins.
- Baker, P. (2010). *Sociolinguistics and Corpus Linguistics*. Edinburgh University Press.
- Bernardini, S. y Zanettin, F. (2004). When is a universal not a universal? Some limits of current corpus-based methodologies for the investigation of translation universals. En A. Mauranen y P. Kujamäki (eds.), *Translation Universals. Do they exist?* (pp. 51–62). John Benjamins.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*. Continuum.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of Written Discourse*. Continuum.
- Biber, D. (2009). Corpus-Based and Corpus-driven Analyses of Language Variation and Use. En B. Heine y H. Narrog (eds.), *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Oxford Handbooks Online.
- Biel, L. (2014). *Lost in the Eurofog. The Textual Fit of Translated Law*. Peter Lang.
- Biel, L. (2016). Mixed corpus design for researching the Eurolect: a genre-based comparable-parallel corpus in the PL EUROLECT project. En E. Gruszczyńska y A. Leńko-szymańska (eds),

- Polskojęzyczne korpusy równoległe. Polish-language Parallel Corpora* (pp. 197-208). Instytut Lingwistyki Stosowanej.
- Biel, Ł. (2017). Researching Legal Translation: A Multi-Perspective and Mixed-Method Framework for Legal Translation. *Revista de Llengua i Dret // Journal of Language and Law*, (68), 16-88. <http://dx.doi.org/10.2436/rld.i68.2017.2967>
- Biel, Ł. (2018). Corpora in Institutional Legal Translation: Small Steps and the Big Picture. In F. Prieto Ramos (ed.), *Institutional Translation for International Governance: Enhancing Quality in Multilingual Legal Communication* (pp. 25-36). Bloomsbury.
- Biel, Ł. y Engberg, J. (2013). Research models and methods in legal translation. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies* 12, 1-11. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v12i.316>
- Biel, Ł. y Engberg, J. (eds.). (2013) *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies. Special Issue: Research Models and Methods in Legal Translation*. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v12i>
- Borja Albi, A. (2013). A genre analysis approach to the study of the translation of court documents. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 12, 33-53. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v12i.235>
- Borja Albi, A. y Prieto Ramos, F. (eds). (2013). *Legal Translation in Context. Professional Issues and Prospects*. Peter Lang.
- Cao, D. (2007). *Translating law*. Multilingual Matters Ltd.
- Cheng, L., Kui Sin, K. y Wagner, A. (Eds). (2014). *The Ashgate Handbook of Legal Translation*. Ashgate.
- Chesterman, A. (2004). Hypotheses About Translation Universals. En G. Hansen, K. Malmkjær y D. Gile (eds.), *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies [:] Selected Contributions from the EST Congress* (pp. 1-13). John Benjamins.
- Chesterman, A. (2010) Why study translation universals? *Acta Translatologica Helsingiensia (ATH)*, 1, 38-48.
- Cronin, M. (2010). The Translation Crowd. *Revista Tradumàtica*, (8). <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.100>
- De Sutter, G., Delaere I, I. y Plevoets, K. (2012). Lexical lectometry in corpus-based translation studies. Combining profile-based correspondence analysis and logistic regression modeling. En M. P. Oakes y M. Ji (eds), *Quantitative Methods in Corpus-Based Translation Studies: A practical guide to descriptive translation research* (pp. 325-346). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.51>
- Delaere, I., De Sutter, G. y Plevoets, K. (2012). Is translated language more standardized than non-translated language? Using profile-based correspondence analysis for measuring linguistic distances between language varieties. *Target*, 24(2), 203-224. <https://doi.org/10.1075/target.24.2.01del>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Duff, P. (2006). Beyond generalizability: Contextualization, complexity, and credibility in applied linguistics research. En M. Chalhoub-deville, C. Chapelle y P. Duff (eds.), *Inference and Generalizability in Applied Linguistics: Multiple Perspectives* (pp. 65-96). John Benjamins.
- Emerich, Y. y Plante, M. (2018). *Repenser les paradigmes-Approche transsystemique du droit*. Éditions Yvon Blais.

- Engberg, J. (2013). Comparative law for translation: The key to successful mediation between legal systems. En A. Borja Albi y F. Prieto Ramos (eds.). *Legal Translation in Context: Professional Issues and Prospects* (pp. 9-25). Peter Lang.
- Fairclough, N. (2013). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. Routledge.
- Garzone, G. (2000, 17-19 de febrero). *Legal Translation and Functionalist Approaches: a Contradiction in Terms?* [ponencia]. La traduction juridique: Histoire, théorie(s) et pratique. Legal Translation: History, Theory/ies, Practice. Colloque international organisé par l'Ecole de traduction et interprétation de l'Université de Genève et l'Association suisse des traducteurs, terminologues et interprètes à l'Université de Genève. <https://www.bibsonomy.org/bibtex/baf87d52859ed80fd9422f88df211b>
- Glanert, S. (2011). *De la traductibilité du droit*. Dalloz.
- Glanert, S. (ed.). (2014a) *Comparative Law – Engaging Translation*. Routledge.
- Glanert, S. (ed.). (2014b) *The Translator 20*(3). *Special Issue: Law in Translation*. <https://www.tandfonline.com/toc/rtrm20/20/3?nav=tocList>
- Goźdź-Roszkowski, S. (2011). *Patterns of Linguistic Variation in American Legal English. A Corpus-Based Study*. Peter Lang.
- Gries, S. T. y Wulff, S. (2012). Regression analysis in translation studies. En M. P. Oakes y M. Ji (eds.), *Quantitative Methods in Corpus-Based Translation Studies. A practical guide to descriptive translation research* (pp. 35-52). John Benjamins.
- Hansen-Schirra, S. y Teich, E. (2009). Corpora in human translation. En A. Lüdeling y M. Kytö (eds.), *Corpus Linguistics. An International Handbook* (pp. 1159–1175). de Gruyter.
- Jopek-Bosiacka, A. (2011). Defining law terms: A cross-cultural perspective. *Research in Language*, 9(1), 9-29. <https://doi.org/10.2478/v10015-011-0008-y>
- Kjær, A. L. (2000). On the Structure of Legal Knowledge: The Importance of Knowing Legal Rules for Understanding Legal Texts. En L. Lundquist y R. J. Jarvella (eds), *Language, Text, and Knowledge. Mental Models of Expert Communication* (pp. 127-161). Mouton de Gruyter.
- Kjær, A. L. (2007). Legal translation in the European Union: A research field in need of a new approach. En K. Kredens y S. Goźdź-roszkowski (eds.), *Language and the Law: International Outlooks* (pp. 69–95). Peter Lang.
- Kockaert, H. J. y Rahab, N. (eds). (2017). *The Journal of Specialised Translation*, 27. *Special Issue: Quality in Legal Translation*. <https://jostrans.org/archive.php?display=27>
- Koskinen, K. (2008). *Translating Institutions. An Ethnographic Study of EU Translation*. St. Jerome.
- Martín Ruano, M. R. (2014). From Suspicion to Collaboration: Defining New Epistemologies of Reflexive Practice for Legal Translation and Interpreting. *The Journal of Specialised Translation* 22, 194-213. https://www.jostrans.org/issue22/art_ruano.php
- McEnery, T. y Hardie, A. (2012). *Corpus Linguistics. Method, Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- McEnery, T., Xiao, R. y Tono, Y. (2006). *Corpus-Based Language Studies. An advanced resource book*. Routledge.
- Monzó Nebot, E. (ed.). (2015). *The Interpreter and Translator Trainer*, 9(2). *Special Issue: Training Legal Interpreters and Translators*. <https://www.tandfonline.com/toc/ritt20/9/2?nav=tocList>

- Pontrandolfo, G. (2016). *Fraseología y lenguaje judicial. Las sentencias penales desde una perspectiva contrastiva*. Aracne.
- Potápouchkine, N., y Haenisch, M. (2003). La terminología jurídica: dificultades y estrategias de traducción. *Revista de Ciencias Jurídicas*, (8-9), 203-224. <http://hdl.handle.net/10553/5557>
- Prieto Ramos, F. (2014). Legal Translation Studies as Interdiscipline: Scope and Evolution. *Meta: Translators' Journal* 59(2), 233-466. <https://doi.org/10.7202/1027475ar>
- Prieto Ramos, F. (2015). Quality Assurance in Legal Translation: Evaluating Process, Competence and Product in the Pursuit of Adequacy. *International Journal for the Semiotics of Law* 28(1), 11-30. <https://doi.org/10.1007/s11196-014-9390-9>
- Saldanha, G. y Sharon, O. (2013). *Research Methodologies in Translation Studies*. Routledge.
- Šarčević, S. (1997). *New Approach to Legal Translation*. Kluwer Law International.
- Šarčević, S. (2012). Challenges to the Legal Translator. En L. Solan y P. M. Tiersma (eds). *The Oxford Handbook of Language and Law* (pp. 187-199). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199572120.013.0014>
- Šarčević, S. (2013). Multilingual Lawmaking and Legal (Un)Certainty in the European Union. *International Journal of Law, Language y Discourse* 3(1), 1-29. <https://ijld.academics.education/744/volume-3/3-1-sarcevic/>
- Scott, J. (2016). *Optimising the Performance of Outsourced Legal Translation* [tesis doctoral inédita, University of Bristol].
- Simeoni, D. (1998). The Pivotal status of the translator's habitus. *Target*, 10(1), 1-39. <https://doi.org/10.1075/target.10.1.02sim>
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.
- Snell-Hornby, M. (2006). *The Turns of Translation Studies. New paradigms or shifting viewpoints?* John Benjamins.
- Stubbs, M. (2004). Language Corpora. En A. Davies y C. Elder (eds.), *Handbook of Applied Linguistics* (pp. 106-132). Blackwell.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. John Benjamins.
- Wagner, A. y Gémar, J. (2015) (eds). *International Journal for the Semiotics of Law* 28(1). *Special Issue: Legal Translation and Jurilinguistics: Globalizing Disciplines. Retrospects and Prospects*. <https://link.springer.com/journal/11196/volumes-and-issues/28-1>
- Way, C. (2012). A discourse analysis approach to legal translator training: More than words. *International Journal of Law, Language and Discourse*, 2(4), p. 39-61.
- Wolf, M. y Fukari, A. (eds.). (2007). *Constructing a Sociology of Translation*. John Benjamins.
- Vidal Claramonte, M. C. A. (2005). Re-presenting the "Real". Pierre Bourdieu and Legal Translation. *The Translator*, 11(2), 259-275. <https://doi.org/10.1080/13556509.2005.10799201>
- Zanettin, F. (2012). *Translation-Driven Corpora. Corpus Resources for Descriptive and Applied Translation Studies*. St. Jerome.

La traducción de textos jurídicos: perspectivas interlingüísticas e intralingüísticas*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a17>

Maurizio Gotti

Universidad de Bérgamo, Bérgamo, Italia
maurizio.gotti@unibg.it

Traducción del inglés al español de

Susana Herrera Marulanda

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
susana.herrera1@udea.edu.co

Yurany Romaña Santamaría

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
yurany.romana@udea.edu.co

RESUMEN

El presente artículo tiene en cuenta algunos aspectos del proceso de traducción de textos jurídicos, examinados desde una perspectiva tanto interlingüística como intralingüística. En cuanto a la traducción interlingüística, se discuten limitaciones lingüísticas específicas, así como influencias derivadas de diferentes tradiciones de redacción y culturas jurídicas. El artículo también toma en consideración el fenómeno de la traducción intralingüística con especial atención a las estrategias de popularización adoptadas a menudo en este proceso. El análisis realizado muestra la complejidad de la traducción de textos jurídicos, que está muy condicionada por factores específicos que dependen estrictamente no solo de los diferentes entornos culturales, lingüísticos y jurídicos en los que se lleva a cabo, sino también de los usuarios objetivos con su propia cultura jurídica y conocimientos especializados.

Palabras clave: Traducción; textos jurídicos; traducción interlingüística; traducción intralingüística; popularización.

* Cómo citar: Gotti, M. (2023). La traducción de textos jurídicos: perspectivas interlingüísticas e intralingüísticas (S. Herrera Marulanda y Y. Romaña Santamaría, trads.). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 389-408. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a17>

Recibido: 25 de septiembre de 2023.

Aprobado: 30 de octubre de 2023.

Referencia del texto original: Gotti, M. (2016). The translation of legal texts: interlinguistic and intralinguistic perspectives. *E. S. P. Today, Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 4(1), 1-140. https://www.esptodayjournal.org/pdf/current_issue/3.6.2016/MAURIZIO-GOTTI-full-text.pdf

The translation of legal texts: interlinguistic and intralinguistic perspectives

ABSTRACT

The paper takes into consideration some aspects of the process of translation of legal texts, examined both from an interlinguistic and an intralinguistic perspective. As regards interlingual translation, specific linguistic constraints are discussed, as well as influences deriving from different drafting traditions and legal cultures. The paper also takes into consideration the phenomenon of intralinguistic translation with special attention devoted to the strategies of popularization often adopted in this process. The analysis carried out shows the complexity of the translation of legal texts, which is greatly conditioned by specific factors strictly depending not only on the different cultural, linguistic and legal environments in which it takes place but also on the target users with their own legal culture and specialized knowledge.

Key words: translation; legal texts; interlinguistic translation; intralinguistic translation; popularization.

1. Traducción de textos jurídicos

La traducción jurídica ha experimentado una gran demanda en las últimas décadas a nivel mundial, impulsada por la globalización y el aumento del contacto e intercambio entre personas y Estados (Gotti y Šarčević, 2006). De hecho, muchos de los textos utilizados actualmente a nivel local son el resultado de un proceso de traducción de documentos más generales formulados a nivel internacional. Esta es la consecuencia del hecho de que, en el contexto de la cooperación y la colaboración a nivel internacional, el derecho también está asumiendo rápidamente una perspectiva internacional en lugar de seguir siendo una preocupación puramente nacional. Este fenómeno puede tener consecuencias pertinentes en un contexto internacional, que a menudo incluye documentos escritos en un idioma, pero que incorporan leyes y reglamentos emitidos por diferentes países.

La complejidad de la traducción interlingüística de un texto jurídico se debe en particular al hecho de que la traducción de una lengua a otra es generalmente bijurídica, debido a las diferencias en los sistemas jurídicos y lingüísticos de origen y meta. Esta es la razón por la que una traducción jurídica se evalúa principalmente sobre la base de su adecuación a su propósito comunicativo en la cultura meta. Esto también es válido en muchos países multilingües (pero unijurídicos), en los que todas las traducciones de una ley tienen el mismo estatus auténtico y se consideran textos paralelos. Así surge el principio de equivalencia jurídica (Beaupré, 1986) que subraya la consideración de los efectos jurídicos que un texto traducido tendrá en la cultura meta. Šarčević (2000) enfatiza en la necesidad de la traducción jurídica no solo de lograr el mismo efecto, igual significado, sino también conservar la intención original del texto jurídico.

Aunque los documentos jurídicos en todos los idiomas abordan cuestiones similares, lo hacen de maneras distintas, debido a las diferentes lenguas en las que se construyen y a las diferencias culturales de las sociedades en cuestión y de sus sistemas jurídicos. Una traducción jurídica es particularmente desafiante no solo por la naturaleza cultural del discurso jurídico, sino también por la necesidad de una correspondencia formal entre versiones igualmente autorizadas del mismo texto. Como observa Simms,

[...] la ley debe ser vista como *la ley*, la misma en todos los casos, independientemente del idioma en el que se exprese. Esto significa que *tanto la literalidad como la funcionalidad* se exigen de la traducción: literalidad, porque la exactitud de la sustitución semántica es lo que le da credibilidad a la ley como una sola entidad; y funcionalidad, ya que la ley debe (por definición de justicia) realizar la misma función para todos los que viven bajo ella. Pero [...] la literalidad y la funcionalidad tienden a ir en direcciones opuestas. (Simms, 1997, p. 19, énfasis en el original)

La traducción jurídica es un proceso muy complejo, ya que se basa en muchos factores, siendo el más importante la interpretación lingüística y jurídica del texto jurídico de origen en su conjunto y su traducción en un texto equivalente apropiado en otro idioma. Como afirma acertadamente Chromá (2007):

traducir textos jurídicos significa transferir información jurídica de un idioma y cultura a otro idioma y cultura, considerando las diferencias en los sistemas jurídicos y el propósito de la traducción. [...] Dado que la información jurídica contenida en el texto de origen (TO) es a menudo vaga, indefinida y también puede ser ambigua, primero debe interpretarse dentro de la lengua de origen (LO), traducir la información interpretada a la lengua meta (LM) y, finalmente, ajustar la información traducida al propósito de traducción y género del texto meta (TM). (pp. 198-199)

El traductor, por lo tanto, debe llevar a cabo un proceso de análisis conceptual mediante el cual sea capaz de identificar y evaluar las diferencias más importantes entre los sistemas jurídicos de origen y meta tal como se expresan en el texto a traducir. Este análisis conceptual permitirá al traductor encontrar el equivalente más adecuado en la lengua meta que mejor sirva al propósito de la traducción.

2. Limitaciones lingüísticas

La falta de correspondencia entre las características específicas de los diferentes sistemas lingüísticos puede crear problemas considerables en la formulación e interpretación de los textos jurídicos. Por ejemplo, dos características lingüísticas destacan en chino en comparación con las lenguas europeas:

1. La ausencia de inflexión (por ejemplo, plural = sustantivos / verbos singulares).
2. Posible omisión de indicadores gramaticalmente significativos (por ejemplo, artículos definidos / indefinidos).

Por lo tanto, al traducir textos chinos al inglés, deben tomarse decisiones importantes con respecto a los artículos que se han de insertar y si los sustantivos se han de traducir de manera singular o plural. Cao (2008, p. 114) da el siguiente ejemplo de una cláusula que literalmente traducida del chino se vería así: *causar accidente grave de contaminación ambiental*. Esto se puede representar en español de dos maneras diferentes:

- causar un accidente grave de contaminación ambiental.
- causar accidentes graves de contaminación ambiental.

La adopción de cualquiera de estas formulaciones no es en absoluto neutral, ya que implicaría un tipo diferente de responsabilidad por parte del infractor: ¿una persona tiene que hacer parte de más de un accidente de este tipo para

ser penalmente responsable o solo un accidente es suficiente? Las autoridades judiciales chinas son conscientes de este problema y han intentado hacerle frente sugiriendo posibles soluciones. Por ejemplo, el párrafo 2 del artículo 7 de la Ordenanza de Interpretación y Cláusulas generales (1997, Cap. 1) de las Leyes de Hong Kong establece que “los términos y expresiones en singular incluyen el plural y las palabras y expresiones en plural incluyen el singular”. Sin embargo, esto no resuelve totalmente el problema, ya que esta interpretación no implica que la forma singular de una palabra tenga exactamente el mismo significado de la forma plural de esa palabra, ya que, en algunos casos, las palabras y expresiones en singular no incluyen el plural y viceversa. La elección de una representación singular o plural se basa a menudo en la interpretación del contexto. Por lo tanto, es frecuente encontrar que la misma palabra china se traduce de diferentes maneras en el mismo texto traducido. Por ejemplo, la misma palabra china *renshi* se traduce como *personas* (por ejemplo, “personas nombradas”, sección 3(1) Cap. 159D) y *persona* (por ejemplo, “persona con discapacidad”, sección 2(7) Cap. 487) en *Bilingual Laws Information Systems*. Esta alternancia a menudo depende de la elección personal del traductor, e incluso las sugerencias provenientes de expertos jurídicos (como la que se da a continuación) no resultan ser totalmente adecuadas:

de ello se desprende que el mero hecho de que la lectura de palabras en una sección sugiera un énfasis en la singularidad en lugar de la pluralidad no es suficiente para excluir la pluralidad. Las palabras en singular incluirán el plural a menos que aparezca la intención contraria. Pero al considerar si aparece una intención contraria, no es necesario limitar la atención a un artículo en particular de una ley. Debe ser apropiado considerar la sección en su entorno en la legislación y, además, considerar el fondo y el tenor de la legislación en su conjunto. (Concejo Privado de Hong Kong, citado en Cheng et al., 2014, p. 29)

Otro problema de traducción causado por las estructuras lingüísticas del chino es que las palabras en una frase nominal se pueden vincular sin usar una conjunción como el inglés y u o. Esto puede crear ambigüedad estructural. Véase, por ejemplo, la siguiente traducción literal del chino (Cao, 2008, p. 115): “que resulta en una pérdida grave para la propiedad pública o privada”. Se pueden dar dos interpretaciones de estas palabras, con consecuencias jurídicas muy diferentes:

→ a la propiedad pública y privada.

→ a la propiedad pública o privada.

Otro ejemplo de ambigüedad lo constituyen las siguientes palabras: “muerte por lesión personal” (Cao, 2008, p. 115), que podría traducirse como “lesión personal y muerte” o “lesión personal o muerte”. Esta doble posibilidad de

traducción es relevante al decidir si la muerte debe estar involucrada en la comisión del delito.

Las diferentes características estructurales de las lenguas de origen y meta también pueden inducir al traductor a alterar la redacción y el orden de las palabras de la formulación original. Por ejemplo, las alteraciones visibles en las siguientes citas pueden deberse a las diferencias sintácticas existentes entre el italiano y el inglés:

1. *manifesta infondatezza* [Adjetivo + Sustantivo] [*della richiesta*] > *manifestamente infundada* [Adverb + Adjetivo] *solicitud*
2. *grave o irreparable* [Adjetivos] *pregiudizio alle indagini* > *grave o irrecuperable* [Adverbios] *investigaciones comprometidas*. (Gialuz, Lupária y Scarpa, 2014, p. 80)

3. Tradiciones de redacción

Los elementos importantes de un sistema jurídico particular son su tradición de redacción y sus convenciones estilísticas. Estos pueden influir significativamente en el discurso jurídico, como se puede ver en la diferenciación entre el *civil law* (derecho civil) y los textos del *common law*¹ (derecho común): los primeros se caracterizan principalmente por la generalidad, mientras que los segundos prefieren la particularidad (Driedger, 1982). Esta diferencia estilística se deriva de una diferenciación conceptual básica subyacente a los dos sistemas jurídicos: en el sistema de derecho civil se confía al poder judicial la tarea de aplicar los principios generales descritos en el código civil a situaciones concretas de la vida real; este requisito, por lo tanto, privilegia las opciones estilísticas como la generalidad de expresión.

El sistema del *common law*, en cambio, se basa en el principio de precedencia, mediante el cual las decisiones adoptadas por un juez se convierten en vinculantes en todos los casos similares posteriores; este sistema, por lo

¹ N. de las T.: En el texto se menciona que tanto "Common law" como "Equity" no deberían traducirse. Ambos términos son considerados como universales debido a que hacen referencia específica al sistema judicial estadounidense y no tienen un equivalente en otros idiomas ya que no hay equivalente para el sistema en sí. Lo mismo pasa con muchos términos de esta área, debido a que cada país decide y rige su sistema judicial de una manera que no tiene relación con las demás. Es complejo entonces traducir este tipo de términos con tan alto nivel de especificidad porque no solamente debe entenderse su función en la cultura original, sino buscar el equivalente adecuado o la explicación correcta para que quien recibe el texto traducido pueda también comprender la función que el término desempeña en el original. Como dice Ferran Laraz (2010) "El funcionalismo de Nord (1991; 1997) es una teoría general que abarca todos los marcos culturales, pero el marco jurídico limita y especifica la teoría: se concreta y encuentra límites en las necesidades y garantías del derecho". Dicho esto, consideramos que en las traducciones jurídicas está la dicotomía entre mantener los términos originales y explicar su función o mantener la esencia del texto original, pero adaptando los términos a la cultura de llegada.

tanto, considera la certeza de expresión como la cualidad más valorada en la redacción jurídica (Tiersma, 1999). Esta diferenciación entre los dos sistemas jurídicos implica que la traducción de un texto de un sistema a otro requiere un procedimiento que no corresponde a una mera traducción sino a un proceso más complejo de “transposición jurídica” (Šarčević, 2000). Una diferencia evidente en las convenciones de redacción puede verse, por ejemplo, en la forma en la que se señala la obligación jurídica. Este concepto se expresa tradicionalmente mediante el modal *shall* en el discurso jurídico inglés:

(3) 1. Los Estados Partes *deberán* respetar y garantizar los derechos enunciados en la presente Convención a todo niño sujeto a su jurisdicción, sin discriminación alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, la discapacidad, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

2. Los Estados Partes *deberán* adoptar todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño esté protegido contra todas las formas de discriminación o castigo sobre la base de su condición jurídica o social, sus actividades, sus opiniones expresadas o creencias de los padres, tutores legales o miembros de la familia del niño. (CRC², sin cursiva en el original)

En otros idiomas (por ejemplo, francés e italiano), el discurso jurídico a menudo adopta un presente indicativo de las disposiciones jurídicas estatales, enfatizando así la realidad y la aplicabilidad de la disposición jurídica y también implica que la ley extrae su fuerza del orden natural de las cosas en lugar de expresar una orden impuesta por agentes humanos:

(4)1. Gli Stati parti si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella presente Convenzione ed a garantirli ad ogni fanciullo che dipende dalla loro giurisdizione, senza distinzione di sorta ed a prescindere da ogni considerazione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o altra del fanciullo o dei suoi genitori o rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita o da ogni altra circostanza.

2. *Gli Stati parti adottano tutti i provvedimenti appropriati affinché il fanciullo sia effettivamente tutelato contro ogni forma di discriminazione o di sanzione motivate dalla condizione sociale, dalle attività, opinioni professate o convinzioni dei suoi genitori, dei suoi rappresentanti legali o dei suoi familiari.* (CDF³, sin cursiva en el original)

La gran preocupación presente en los textos jurídicos por evitar ambigüedades y garantizar la máxima precisión de interpretación explica el alto grado de conservadurismo propio de la ley. El temor a que los nuevos términos puedan conducir a la ambigüedad favorece la permanencia de los rasgos lingüísticos tradicionales, que se conservan incluso cuando desaparecen del lenguaje general.

² CRC = *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño* (1989).

³ CDF = *Convenzione sui diritti del fanciullo* (1989).

Las fórmulas antiguas se prefieren a las palabras recién acuñadas debido a su historia centenaria y a las interpretaciones altamente codificadas y universalmente aceptadas. Estos patrones de lenguaje “congelados”, a los que a veces se hace referencia como “rutinas” (Hatim y Mason, 1997), permiten poca variación en la forma y solo se pueden representar mediante rutinas similares en la lengua meta, como se puede ver en los siguientes ejemplos: *salvo che la legge altrimenti > a menos que la ley disponga lo contrario/salvo quanto previsto dall'art [...]. > sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo [...]* (Gialuz et ál., 2014, p. 77).

Otro caso de divergencia en las tradiciones de redacción puede verse en el alto nivel de redundancia que caracteriza a algunos lenguajes jurídicos, generalmente debido al uso pleonástico de elementos léxicos. Por ejemplo, los redactores jurídicos ingleses a menudo emplean dos términos intercambiables para el mismo concepto: por ejemplo, *nuevo y novedoso, falso e incierto, hecho y firmado, términos y condiciones, capaz y dispuesto*. Este fenómeno es específico de la tradición inglesa, por lo que puede causar algunos problemas a los traductores a otros idiomas que no están tan ricamente equipados con términos sinónimos. Este es el caso, por ejemplo, de la ley checa, en la que no existe tal concepto como se expresa por el cuasi doble de *ejecutar y entregar* (Chromá, 2014).

4. Terminología jurídica

La terminología jurídica está tan ligada a la cultura (las razones son al mismo tiempo históricas, sociológicas, políticas y jurisprudenciales) que una traducción satisfactoria de todos los términos jurídicos de un texto de un contexto a otro es a veces imposible. David (1980) señala esta dificultad con algunos ejemplos:

Traducir al inglés las palabras técnicas utilizadas por los abogados en Francia, en España o en Alemania es en muchos casos una tarea imposible, y a la inversa no hay palabras en los idiomas del continente para expresar las nociones más elementales del derecho inglés. Las palabras *common law* y *equity* son los mejores ejemplos de ello; tenemos que mantener las palabras en inglés [...] porque ninguna palabra en francés o en cualquier otro idioma es adecuada para transmitir el significado de estas palabras, claramente vinculadas como están a la historia específica del derecho inglés solo. (p. 39)

Incluso la interpretación de términos jurídicos comunes como contrato, consumidor y daño puede diferir de un país a otro⁴. Por lo que, respecto a este

⁴ N. de las T.: algo que nos llamó mucho la atención durante el proceso de traducción fue el tan mencionado ‘derecho comparado’ cuando hablamos de la traducción de textos jurídicos; aunque no es un tema que se toca o se propone en el artículo de Gotti, sí que es un tema que a nosotros como traductores nos puede enriquecer mucho y es algo que se puede ver reflejado en todas las ejemplificaciones que pudimos leer, comparaciones entre el inglés, el italiano, el chino y el francés se ven de manera explícita aunque no sea directamente la temática. Garrido (1999) justamente ha trabajado mucho con el derecho comparado en la traducción jurídica ha mencionado en sus trabajos: “En un mundo como el actual, con la creciente proximidad económica y

último término, Heutger (2008) señala que el tipo de daño que da derecho a indemnización en una jurisdicción no se reconoce necesariamente como tal en otra, incluso en sistemas jurídicos que están estrechamente relacionados y comparten el mismo idioma, como Austria y Alemania. Otro ejemplo proporcionado por Heutger de un término común que tiene varios significados es *guarantee/garantie/garanzia/Garantie*, un término de uso frecuente en muchos países europeos, que, pese a ello, puede tener varias interpretaciones:

garantía, derechos legales, derechos adicionales de un comprador en caso de bienes defectuosos agregados a los derechos legales del comprador, una garantía, una garantía pura del consumidor o una confirmación de que algo no cambiará. (Heutger, 2008, pp. 9-10)

La adopción de un término en particular en lugar de otro puede dar lugar a ambigüedades e interpretaciones erróneas. Fletcher (1999), que examina la traducción a varios idiomas del texto en inglés del Convenio Europeo de Derechos Humanos, da varios ejemplos de ello. Por ejemplo, la traducción prevista para la expresión *juicio justo e imparcial* (español) y *procès juste et équitable* (francés) no es satisfactoria, como puede demostrar fácilmente el uso de los adjetivos no equivalentes *regular* (inglés) /*imparcial* (español) /*équitable* (francés). Lo mismo podría decirse para la interpretación del concepto de *razonabilidad*, básico en los sistemas de derecho anglosajón, en los que con frecuencia se dan expresiones tales como *pasos razonables*, *medidas razonables*, *persona razonable* y *prueba más allá de toda duda razonable*. Este concepto, en cambio, cuando se traduce a idiomas hablados en países que adoptan un sistema de derecho civil, se considera demasiado vago y su traducción como *ragionevole*, *raisonnable* o *vernünftig* a menudo da lugar a críticas e insatisfacción.

Otros excelentes ejemplos de discrepancias en la traducción pueden encontrarse fácilmente en los textos relativos al proceso de construcción de un marco jurídico europeo común. Por ejemplo, a los traductores al inglés les resulta difícil expresar este tipo de colocaciones francesas como *acteurs sociaux*, *acteurs économiques*, *acteurs institutionnels*, *acteurs publics*, *acteurs politiques*, que no tienen equivalente directo en la lengua meta (Salmasi, 2003, p. 117), y a veces transliteran términos o crean calcos de un idioma a otro, basándose en la falsa premisa de una relación muy estrecha entre lexemas similares en diferentes idiomas (véase los ejemplos de *transmettre/transmit* y *prévoir/foresee* en Seymour, 2002). Otro caso de divergencia en la traducción que implica importantes

cultural que se advierte en todas las esferas internacionales, el conocimiento de las normas de otros países, siquiera de forma descriptiva, serviría sin duda para enriquecer la formación de cualquiera [...] y específica que nosotros como traductores que actuamos al mismo tiempo como mediadores entre dos textos, culturas, sistemas, etc., podemos utilizar la comparación de los ordenamientos para conocer y profundizar en las realidades y principios jurídicos de otros países o culturas. Así, estos dos temas al llegar a colación juntos pueden ser un gran avance en el campo de la traducción de textos jurídicos.

diferenciaciones conceptuales es el siguiente, que ocurre en el preámbulo de la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño* (1989) y su traducción al italiano:

(5) Teniendo presente que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los *derechos fundamentales del hombre* y en la dignidad y el valor de la persona humana, y que han decidido promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad. (Preámbulo del CRC, sin cursiva en el original)

Tenendo presente che i popoli delle Nazioni Unite hanno ribadito nello Statuto la loro fede nei *diritti fondamentali dell'uomo* e nella dignità e nel valore della persona umana ed hanno risolto di favorire il progresso sociale e di instaurare migliori condizioni di vita in una maggiore libert[...]. (Preámbulo del CRC, sin cursiva en el original)

El concepto general de “derechos humanos” se traduce aquí como *diritti dell'uomo* [derechos del hombre], donde la referencia a la forma masculina puede despertar la inferencia incorrecta de que los derechos mencionados en el texto se refieren únicamente a los niños varones y no se aplican a las niñas mujeres.

A veces, los términos de diferentes contextos jurídicos son solo parcialmente equivalentes, ya que abarcan una mera parte del significado del término “correspondiente” y, por lo tanto, no deben considerarse totalmente intercambiables. Este es el caso, por ejemplo, del término francés *droit des obligations*, que, aunque a menudo se traduce como derecho contractual en inglés, de hecho, cubre un área semántica más amplia no solo con respecto al *derecho contractual*, sino también al derecho de restitución y el derecho de responsabilidad extracontractual (Mac Aodha, 2014). Esta es la razón por la que la búsqueda de un equivalente funcional requiere un cierto grado de conocimiento jurídico tanto del sistema jurídico de origen como del sistema del meta para evaluar si las funciones de una unidad terminológica en el sistema jurídico de origen y en el texto meta son idénticas. Chromá (2007) ilustra este punto a través de tres ejemplos:

(6) La frase terminológica checa *ve znění pozdějších předpisů* debe traducirse al inglés con la frase “en su versión modificada” que tiene la misma función en la legislación angloamericana que la frase checa en la legislación checa; semánticamente, la frase checa explícita se sustituye por la frase de participio implícito en inglés. El término inglés “*arraignment*” generalmente se traduce al checo como *zahájení hlavního líčení* (literalmente “inicio del juicio penal”) ya que no hay alegatos al comienzo del juicio bajo la ley checa; sin embargo, la etapa del procedimiento es idéntica; el término concreto en inglés se sustituye por una frase checa generalizadora. El término checo *hmotná odpovědnost* (que se encuentra en el derecho laboral) debe traducirse al inglés como “responsabilidad a indemnización”, es decir, la causa expresada en el término checo se sustituye por la consecuencia determinada por el término inglés. (pp. 215-216)

5. Estrategias de traducción

Como se ha visto anteriormente, términos similares no siempre se refieren a los mismos principios o normas en diferentes jurisdicciones. Un buen ejemplo es el principio de la *buena fe* como criterio para evaluar el carácter (in)justo de los contratos celebrados con consumidores. El concepto también está presente en la mayoría de los sistemas de derecho civil continental: por ejemplo, *bonne foi* o *buona fede*. Sin embargo,

aunque el principio de buena fe se deriva de fuentes comunes en el derecho romano, hay diferencias significativas en la forma en la que la noción es interpretada por la jurisprudencia nacional y los juristas, incluso en los países de derecho civil [...]. Por otra parte, el derecho contractual inglés no reconoce un requisito jurídico general de buena fe, por lo que el Reino Unido se vio “obligado” a introducir el concepto en su legislación nacional de transposición a efectos de la Directiva [93/13/CEEC]. (Šarčević, 2010, pp. 29-30)

Cuando es imposible seleccionar un concepto exactamente correspondiente en el idioma de destino que se pueda insertar inmediatamente en la traducción, el traductor puede decidir recurrir a un equivalente funcional (Nida y Taber, 1982). Un ejemplo relevante lo dan Garzone y Catenaccio (2013) en cuanto a la palabra *arrondissement*, que se refiere a un área administrativa en muchos países de habla francesa. La palabra utilizada en la versión inglesa de la Carta de Derechos y Responsabilidades de Montreal es *borough*. Aunque esta palabra tiene un significado variable en todo el mundo de habla inglesa, en el caso de Montreal es perfectamente equivalente a *arrondissement* porque en el sistema canadiense la correspondencia entre las dos palabras se ha establecido convencionalmente. En la versión italiana, en cambio, la expresión utilizada es *zona amministrativa*, ya que este es el término comúnmente utilizado para referirse al área administrativa de una ciudad.

En los casos en los que no existe un equivalente sinónimo en los dos idiomas involucrados, el traductor puede decidir acuñar un calco, llenando así un vacío semántico en la lengua meta. Por ejemplo, es el caso de la expresión *minorités visibles* o *minorías marginadas* estrictamente vinculada a la tradición política canadiense que —como señalaron acertadamente Garzone y Catenaccio (2013)— se define en la *Ley de Equidad en el Trabajo de 1995* de Canadá (modificada por última vez el 29 de junio de 2012) como “las personas, distintas de los aborígenes, que no son de raza caucásica o que no son de color blanco”, en contraste con las *minorías marginadas* que están determinadas por rasgos invisibles, como la lengua o la nacionalidad. Esta expresión se trasladó a la traducción al italiano de los textos canadienses como *minoranze visibili* y luego, se ha extendido también a los documentos de la UE para referirse a las minorías y el empoderamiento.

Sin embargo, el recurso a un calco no siempre es una solución viable. Garzone y Catenaccio (2013) ponen un ejemplo con la palabra francesa *âgism*, un término que también está presente en el inglés americano como *ageism*, que originalmente se refería a los prejuicios contra los adultos mayores y ahora se utiliza para referirse a todas las formas de discriminación basadas en la edad. Si bien estas dos palabras⁵ (*âgism* y *ageism*) se utilizan en las versiones francesa e inglesa de la Carta de Derechos y Responsabilidades de Montreal, la versión italiana recurre a una perífrasis (*la discriminazione per età*), ya que el calco derivado del inglés, *ageismo*, no habría sido fácil de entender para los italianos, debido a que aún no ha aparecido en los diccionarios de la lengua italiana.

Existen problemas y complejidades ocultas, incluso al traducir algunas palabras aparentemente simples. Como mencionó Beaupré (1986), en un caso canadiense (*Olavarría contra el ministro de Trabajo e Inmigración* [1973]) se pidió al Tribunal que decidiera si la palabra “consejo” incluía a los que no son abogados. De hecho, la versión francesa del acto pertinente hacía referencia a un derecho más estricto a un *avocat*. Finalmente, el Tribunal decidió que la palabra “consejo” en inglés tiene un sentido lo suficientemente amplio como para incluir a un asesor, sea o no abogado, y que, por lo tanto, en la ley en cuestión la palabra se había utilizado en este sentido más amplio. Cheng et al. (2014) exponen un caso similar en relación con la traducción al chino de los términos en inglés, *barrister* y *solicitor*:

Hasta 1989, la versión en chino para “barrister” había sido *da lvshi* (retrotraducción literal: gran abogado) y la versión en chino para ‘solicitor’ *lvshi* (retrotraducción literal: ‘abogado’). BLAC, en el debate que tuvo lugar entre 1989-1990, sugirió *songwu lvshi* (“abogado de asuntos contenciosos”) para ‘barrister’ y *shiwu lvshi* (‘abogado de asuntos generales’) para ‘abogado’. Pero el colegio de abogados, que es la asociación de abogados, no estaba satisfecho con la traducción oficial propuesta y pretendía que se mantuviera la versión antigua (Sung y Lee, 1991, p. 23). Tras años de disputas, el Consejo Legislativo y el Sistema de Información sobre Leyes Bilingües del Departamento de Justicia volvieron a la primera versión, es decir, *da lvshi* para ‘barrister’ e *lvshi* para ‘solicitor’, que es la versión efectiva y auténtica en la actualidad en Hong Kong. Sin embargo, las disputas y los malentendidos que surgen de

⁵ N. de las T.: un aspecto que fue algo nuevo para nosotras con respecto a su uso en el lenguaje jurídico en general fueron las figuras retóricas, más que todo la metáfora. Fue bastante grato entender un poco más cómo están tan presentes en el día a día de las personas cuyo oficio se desarrolla en este ámbito. De hecho, Vergara (2013) dice en su tesis: “Las metáforas forman parte del discurso «de las leyes» desde hace ya mucho tiempo, aunque los usuarios de dicha jerga, legos o expertos, no lo perciban así. [...]” y después de leer y traducir el artículo tiene mucho sentido porque el autor también lo menciona repetidas veces; esto nos hace darnos cuenta de que solo en el campo jurídico hay muchas cosas en las cuales podemos profundizar, porque no es solo un tema que ayuda en la traducción jurídica, sino que tiene muchas más ventajas para entender los sistemas jurídicos de cada país o cultura, de esa manera se hace un trabajo más eficaz al momento de traducir. El autor Murray (1984) explica que el derecho se basa más que todo en el pensamiento racional y lógico, pero que el pensamiento analógico y metafórico también es parte del razonamiento jurídico, solo que está en otra etapa, pero tanto el racional como el metafórico constituyen lo que es el lenguaje jurídico.

la traducción han continuado. Muchas personas creen que los *barristers* tienen un mayor grado de calificación y un estatus más alto en la sociedad, aunque eso no es necesariamente cierto. (Cheung, 1997, p. 332; Cheng et al., 2014, p. 30)

Una cuestión léxica interesante que ejemplifica cómo los problemas ideológicos pueden afectar las decisiones de traducción se refiere a la interpretación de términos relacionados con el género. Garzone y Catenaccio (2013) abordan este tema cuando comentan la traducción de la expresión *les citoyennes et les citoyens*, recurrente en la Carta de Derechos y Responsabilidades de Montreal. Según estos estudiosos, el uso de sustantivos tanto femeninos como masculinos indica la clara intención del redactor de evitar el recurso a lo masculino para resaltar la mención de las mujeres como sujetos independientes. Como el inglés no tiene dos palabras específicas de género para este concepto, el traductor decidió utilizar el término neutral ciudadano. Aunque no habría sido imposible traducir *les citoyennes et les citoyens* como ciudadanas y ciudadanos, el traductor probablemente consideró esta opción demasiado antinatural y, por lo tanto, la evitó. No es el caso de la versión italiana, que presenta *le cittadine e i cittadini*, ya que las dos palabras relacionadas con el género existen en este idioma.

A veces hay que adoptar algunas estrategias de explicitación, especialmente en aquellos casos en los que existen distancias culturales relevantes entre los dos sistemas jurídicos. Por ejemplo, este es el caso de la traducción al inglés del *Codice di Procedura Penale italiano* (Gialuz et al., 2014) en cuya elaboración, los traductores han desambiguado la polisemia de varios términos italianos proporcionando diferentes palabras en inglés. Estos son algunos ejemplos:

(7) - *camera di consiglio*, traducido como en el despacho del juez para significar 'procedimientos simplificados que se llevarán a cabo sin la presencia de la audiencia', pero como en una *sesión privada* cuando se refiere en cambio al lugar físico donde se pronuncia la decisión del tribunal; [...]

- *fatto/fatti*, traducido como *acto criminal, presunto delito, evento, hecho o delito* dependiendo de su significado específico en el contexto de la ocurrencia; [...]

- el verbo *pubblicare*, traducido como *publicar* cuando significa 'imprimir' [...] pero como *entregar* cuando significa 'hacer público, expresar en palabras' [...]; el verbo *procedere* (cuando se remita al juez), traducido como *orden* [...] o como *decidir sobre* + la especificación de la *cuestión antes mencionada* (o una repetición) [...]. (Gialuz et al., 2014, pp. 71-72)

En la traducción del mismo texto, las estrategias de explicitación también se hicieron necesarias siempre que hubiera una necesidad de desambiguar pronombres potencialmente ambiguos o sustantivos de género neutro. Un ejemplo del primer caso es el siguiente, en el que la ambigüedad del pronombre *stesso* se hizo explícita a través de la repetición del sustantivo *indulto*:

(8) *Il pubblico ministero computa altresì il período di pena detentiva espiata per un reato diverso, quando la relativa condanna è stata revocata, quando per il reato è stata concessa amnistia o quando è stato concesso indulto, nei limiti dello stesso.*

El fiscal también calculará el período de la pena privativa de libertad que se haya cumplido por un delito diferente, si se ha revocado la condena conexa, si se ha concedido la amnistía y el indulto por el delito, dentro de los límites del *indulto*. (Gialuz et al., 2014, p. 61, énfasis en el original)

Otro tipo de estrategia que pueden adoptar los traductores es cambiar la estructura sintáctica de una cláusula para facilitar la decodificación del texto meta. Dicha estrategia puede llevarlos a dividir una oración larga en dos oraciones separadas o a alterar la estructura sintáctica de una cláusula en particular. Por ejemplo, en la siguiente cita, una cláusula restrictiva entre paréntesis que interrumpe la oración principal del texto italiano ha sido sustituida por una cláusula subordinada de “if” en el texto en inglés:

(9) *Il pubblico ministero, quando non propos impugnazione, provvede con decreto motivato da notificare al richiedente.*

Si el fiscal *no presenta una solicitud de recurso de apelación*, este emitirá un decreto motivado que se notificará al solicitante. (Gialuz et al., 2014, p. 66, énfasis en el original).

6. Traducción intralingüística

A menudo, el proceso de información establecido por la popularización se ha comparado con el de la traducción (Liao, 2013). Ambas implican la transformación de un texto de origen a un texto derivado. Es imposible conceptualizar el objetivo de una traducción sin una fuente y, del mismo modo, toda popularización implica la presencia de un texto especializado. El proceso de popularización es una especie de nueva redacción que no altera el contenido disciplinario —objeto de la transacción— ni su lenguaje, que debe ser remodelado para adaptarse a un nuevo público objetivo. En el proceso, la información se transfiere lingüísticamente de una manera similar a la perífrasis o a la traducción intralingüística. En efecto, la traducción intralingüística consiste en sustituir un texto verbal por otro perteneciente a la misma lengua (Jakobson, 1959). La similitud entre la traducción intralingüística y la reformulación de conceptos que se encuentran en la popularización también se ve favorecida por el uso generalizado de la metáfora y el símil en los procesos de popularización. Ambas técnicas establecen un vínculo directo con el conocimiento general del público, lo que facilita la identificación del contenido.

Un juicio por jurado representa un ejemplo típico de las asimetrías de conocimiento que pueden existir entre los distintos participantes, algunos de los cuales

son expertos en leyes y otros no. La primera categoría comprende profesionales como abogados y jueces, mientras que los jurados y los testigos no suelen tener antecedentes jurídicos. Dado que los jurados y los testigos desempeñan un papel relevante en un juicio, es de suma importancia que sean capaces de comprender toda la comunicación que tiene lugar en el tribunal, incluidos los términos jurídicos utilizados y sus conceptos implícitos. Como ha demostrado el análisis de Anesa (2012), hay varios momentos en los que tanto el juez como los abogados dedican tiempo y esfuerzos para explicar la jerga jurídica que se encuentran los jurados.

Uno de estos momentos es al inicio del juicio, cuando se instruye al jurado sobre los diversos procedimientos utilizados en el tribunal. A menudo se ha enfatizado la gran importancia de esta fase, ya que la incomprensión de los principios jurídicos puede tener un efecto perjudicial en el resultado del juicio. Esto explica la vasta literatura relacionada con la formulación de las instrucciones para el jurado, con el objetivo particular de mejorar su comprensibilidad (Dumas, 2000; Ellsworth y Reifman, 2000; Heffer, 2008; Tiersma, 2010). Como la comprensión de estas instrucciones es crucial, el juez suele ofrecer más información en caso de duda o incomprensión:

(10) EL TRIBUNAL: La siguiente fase del juicio es otra orientación. Sin embargo, esta orientación es un poco más específica, porque ahora se trata de algunas de las cosas que hay que hacer y no hacer en este nuevo trabajo que tienen. Como todo lo demás en este estado, esto se ha reducido a un guion para que lo lea. Cuando se den cuenta de que este guion fue preparado por abogados y jueces, pronto les resultará muy evidente que este no es sólo el material más entretenido que han escuchado, sino que, además, puede sonar confuso y un poco enrevesado. No se preocupen por eso. Vamos a estar hablando de conceptos muy básicos y, trataré de intervenir en la jerga jurídica con alguna aproximación de sentido común a esta. (Anesa, 2012, p. 131)

Como se puede ver, al ofrecer popularizar la jerga jurídica, el juez adopta un tipo de lenguaje que es muy diferente del estilo muy formal típico de su función. El lenguaje que utiliza es sencillo y el tono es conversacional y humorístico, con comentarios sarcásticos (“Como todo lo demás en este estado, esto se ha reducido a un guion para que lo lea”) y comentarios eufemísticos (“este no es [...] el material más entretenido que han escuchado”). El juez es consciente de que realiza una tarea de popularización y compara su función actual con la de un profesor de derecho:

(11) EL TRIBUNAL: (...) y por eso nunca he enseñado personalmente ninguna clase de la facultad de derecho, pero voy a darles una versión del juez de la norma legal 101. Siempre que... nos regimos, los abogados y yo lo hacemos por lo que llamamos objeciones. Básicamente las reglas básicas de cómo se lleva a cabo un juicio y, son reglas de la evidencia. Y de vez en cuando se puede hacer una pregunta y el único abogado piense que la respuesta a esa pregunta puede ser objetable por alguna

razón, entonces ese abogado va a decir objeción y me dará una razón por la que debería sostener o denegar la objeción. Ahora, la razón por la que estoy aquí es básicamente para ser el árbitro de este partido que está sucediendo y mi trabajo es tomar la decisión. Si deniego la objeción, significa que van a escuchar la pregunta y van a escuchar la respuesta. (Anesa, 2012, p. 137)

Como se puede ver en la cita anterior, para que sus palabras sean más comprensibles, el juez usa un lenguaje figurativo, comparando su función con la de un árbitro y usando expresiones deportivas (“Básicamente estoy aquí [...] como el árbitro de este partido que está sucediendo. Así que mi trabajo es tomar la decisión”). Además, el juez proporciona definiciones en un lenguaje simple, generalmente recurriendo a paráfrasis cotidianas:

(12) EL TRIBUNAL: Por lo tanto, denegar significa que puede escuchar la pregunta y la respuesta. Sustentado significa que escuchará la pregunta, pero no la respuesta. No se detenga ni se preocupe por ello, ni se oponga a uno u otro abogado. Simplemente, están haciendo su trabajo. En otras palabras, eso es solo parte del proceso por el cual controlamos el juicio. (Anesa, 2012, p. 138)

También, durante el juicio, el juez incluye explicaciones de procedimientos o términos jurídicos siempre que lo considere necesario para facilitar la labor de los miembros del jurado. Una vez más, al hacerlo, adopta un tono coloquial y un lenguaje figurativo rico en metáforas deportivas:

(13) EL TRIBUNAL: Señorías, puesto que esta es la primera de probablemente muchas de estas conferencias paralelas, creo que debemos hablar de ello. El propósito de una conferencia paralela es muy simple. Tengo una opción cuando los abogados quieren hablar conmigo antes de algo que no tiene que ver directamente con ustedes. Es decir que puedo hacer que todos ustedes salgan de la sala del tribunal, o puedo hacer que Ofelia venga aquí y se siente en un escalón, y tengamos un pequeño partido de fútbol y lo discutamos. Ahora, no se afinen el oído tratando de escuchar lo que estamos hablando, porque si está destinado a que escuchen lo van a escuchar y, si no lo escuchan, no lo iban a escuchar de todos modos. (Anesa, 2012, p. 139)

A menudo, esta tarea de popularización también es realizada por abogados, que están ansiosos por asegurarse de que los términos jurídicos empleados se entiendan correctamente. En el cumplimiento de esta función, también recurren al lenguaje figurado y a las analogías con experiencias personales. Por ejemplo, para explicar la diferencia entre ‘culpa leve’ y ‘culpa grave’, un abogado puede proporcionar la siguiente ejemplificación basada en una situación cotidiana: “La culpa leve ocurre cuando estás comiendo un plato de frijoles y derramas un frijol en tu corbata. Cuando derramas una cucharada llena de frijoles en tu corbata, eso es culpa grave” (citado en Aron, Fast y Klein, 1996, p. 12). Los abogados suelen utilizar analogías y ejemplificaciones para explicar los principios jurídicos abstractos y hacer que los conceptos jurídicos difíciles de entender sean más fáciles de entender. Para aumentar su eficacia, el lenguaje figurado

se utiliza a menudo de manera personalizada, involucrando comúnmente a los propios miembros del jurado, como se puede ver en la siguiente explicación de las nociones de 'posesión real' y 'posesión constructiva':

(14) SR. DUSEK: Y escucharon que había una posesión real y una posesión constructiva. Usted está en posesión de la insignia que está sobre usted ahora. Tiene el control activo de eso. Estas botellas de agua delante de usted, usted tiene la posesión constructiva de ellos. Tienen control sobre ellas, pero no tienen control activo sobre ellos. No está en tu posesión ahora mismo. (Anesa, 2012, p. 177)

Sobre todo, en la fase final del juicio, cuando los abogados intentan convencer al jurado de sus propias tesis en sus argumentos finales, la explicación de los términos a veces se hace más vívida y personal, haciendo referencia a un momento trágico concreto de la vida de uno. Esto se puede ver en la siguiente cita, donde el abogado del acusado está tratando de asegurarse de que los conceptos de 'prueba más allá de toda duda razonable' y de 'permanente convicción' queden perfectamente claros para los miembros del jurado:

(15) SR. FELDMAN: Y tienen que tomar esas palabras y sentir si están convencidos de que la convicción nunca, nunca, desaparecerá. Es tan fuerte que es el tipo de creencia que, si tienen a un ser querido en un respirador, una decisión terrible se tiene que tomar, alguien que está muriendo, depende de ustedes tomar la decisión de desconectarlo. Sólo con una permanente convicción lo harían. (Anesa, 2012, p. 190-191)

El uso de figuras retóricas llamativas como las que se ven aquí también tiene una función argumentativa muy importante y esto explica que sean tan frecuentes y hábilmente empleadas por los abogados en sus discursos, no solo para aclarar términos y conceptos, sino también para persuadir al jurado.

7. Conclusión

Como se desprende de la investigación realizada anteriormente, la traducción de textos jurídicos es un procedimiento muy complejo, condicionado en gran medida por factores específicos que dependen estrictamente de los diferentes entornos culturales, lingüísticos y jurídicos en los que tiene lugar. La discusión de ciertos aspectos lingüísticos y textuales de los textos jurídicos que se ha llevado a cabo en este artículo ha aportado información interesante sobre cómo los procedimientos de traducción pueden verse influenciados por diferentes usuarios objetivo con su propia cultura jurídica y tradiciones de redacción.

Este proceso de adaptación a audiencias con diferentes grados de competencia jurídica también se puede ver en funcionamiento en contextos intralingüísticos, como lo demuestra el análisis realizado en este artículo en cuanto a las estrategias de popularización adoptadas en los juicios por jurado.

En este caso, la comunicación del conocimiento implica cambios importantes en la dimensión cognitiva y derivados de la interacción entre el conocimiento especializado y su popularización. Esto explica la adopción de estrategias de gestión del conocimiento cuidadosamente seleccionadas por parte de los distintos profesionales involucrados, lo que presupone importantes efectos en términos de comprensión de los procedimientos jurídicos y de la interpretación de los hechos e intenciones delictivas que se discuten en el juicio.

El análisis que aquí se expone también destaca la necesidad de una mejor comprensión de los fenómenos lingüísticos y textuales estrechamente vinculados a una perspectiva intercultural. De hecho, a menudo se ha demostrado que las traducciones de textos jurídicos presentan rastros significativos del ajuste y la adaptación de los documentos de origen a la lengua y la cultura jurídicas de los usuarios objetivo. La interpretación del texto final es el resultado de las decisiones conscientes y deliberadas tomadas por los traductores, confirmando así el importante papel condicionante que desempeñan las limitaciones locales en la traducción de los textos jurídicos. A medida que se intensifican las tendencias de la globalización, es probable que la función de los sistemas jurídicos nacionales se vea disminuida por los marcos jurídicos transnacionales. Sin embargo, contrariamente a la expectativa general, la traducción jurídica no se ha simplificado, ya que se ha hecho necesario un complejo esquema de referencia que incluye tanto la competencia jurídica como la lingüística en varios niveles.

Referencias

- Anesa, P. (2012). *Jury trials and the popularization of legal language: A discourse analytical approach*. Peter Lang.
- Aron, R., Fast, J. y Klein, R. (1996). *Trial communication skills*. Clark Boardman Callaghan.
- Beaupré, M. (1986). *Interpreting bilingual legislation*. Carswell.
- Canadá. (1995, 15 de diciembre). *Employment Equity Act* [Ley de Equidad en el Trabajo]. <https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/e-5.401/FullText.html>
- Cao, D. (2008). Is the Chinese legal language more ambiguous and vaguer? En A. Wagner y S. Cacciaguidi-Fahi (eds.), *Obscurity and clarity in the law: Prospects and challenges* (pp. 109-125). Ashgate.
- Cheng, L., Sin, K-K. y Cheng, W. (2014). Legal translation: A sociosemiotic approach. *Semiotica*, 201(1/4), 17-33. <https://doi.org/10.1515/sem-2014-0019>
- Chromá, M. (2007). Cross-cultural traps in legal translation. En C. Candlin y M. Gotti (eds.), *Intercultural aspects of specialized communication* (2ª ed.) (pp. 197-221). Peter Lang.
- Chromá, M. (2014). Making sense in legal translation. *Semiotica*, 201(1/4), 121-144. <https://doi.org/10.1515/sem-2014-0018>
- David, R. (1980). *English law and French law*. Stevens.

- Driedger, E. (1982). Legislative drafting style: Civil law versus common law'. In J-C. Gémard (ed.), *Langage du droit et traduction [The language of the law and translation]* (pp. 63-81). Linguatex/Conseil de la Langue Française.
- Dumas, B. (2000). US pattern jury instructions: Problems and proposals. *Forensic Linguistics*, 7(1), 49-71.
- Ellsworth, P. y Reifman, A. (2000). Juror comprehension and public policy: Perceived problems and proposed solutions. *Psychology, Public Policy, and Law*, 6(3), 788-821. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1076-8971.6.3.788>
- Fletcher, G. (1999). Fair and reasonable: A linguistic glimpse into the American legal mind. In R. Sacco y L. Castellani (eds.), *Les multiples langues du droit européen uniforme [The manifold languages of European uniform law]* (pp. 57-70). L'Harmattan Italia.
- Garzone, G. y Catenaccio, P. (2013, 12-14 de septiembre). *Building shared values through rewriting: The case of the Montréal Charter of Rights and Responsibilities* [paper]. 26th AIA Conference: *Remediating, rescripting, remaking: Old and new challenges in English studies*, Parma, Italia.
- Gialuz, M., Lupária, L. y Scarpa, F. (2014). *The Italian code of criminal procedure*. Kluwer Italia.
- Gotti, M. (2016). The translation of legal texts: interlinguistic and intralinguistic perspectives. *E. S. P. Today, Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 4(1), 1-140. https://www.espto-dayjournal.org/pdf/current_issue/3.6.2016/MAURIZIO-GOTTI-full-text.pdf
- Gotti, M. y Šarčević, S. (eds.) (2006). *Insights into specialized translation*. Peter Lang.
- Hatim, B. y Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. Routledge.
- Heffer, C. (2008). The language and communication of jury instructions. En J. Gibbons y M. T. Turell (eds.), *Dimensions of forensic linguistics* (pp. 47-65). John Benjamins.
- Hong Kong. (1997, 1 de julio). *Interpretation and General Clauses Ordinance* [Ordenanza de Interpretación y Cláusulas generales]. <https://www.elegislation.gov.hk/hk/cap1>
- Heutger, V. (2008). Legal language and the process of drafting the principles on a European Law of sales. *Electronic Journal of Comparative Law*, 12(2), 1-15.
- Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. En R. A. Brower (ed.), *On translation* (pp. 232-239). Harvard University Press.
- Liao, M-H. (2013). Popularization and translation. En Y. Gambier y L. van Doorslaer (eds.), *Handbook of translation studies*. Vol. 4 (pp. 130-133). John Benjamins.
- Mac Aodha, M. (2014). Legal translation: An impossible task? *Semiotica*, 201(1/4), 207-221. <https://doi.org/10.1515/sem-2014-0017>
- Nida, E. y Taber, C. (1982). *The theory and practice of translation*. Brill.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989, 20 de noviembre). *Convención sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Salmasi, S. (2003). English as a lingua franca at the European Union: The undertakings of pride? *Recherches Anglaises et Nord-Américaines*, 36(2), 113-120. https://www.persee.fr/doc/ra-nam_0557-6989_2003_num_36_2_1693
- Šarčević, S. (2000). *New approach to legal translation* (2.a ed.). Kluwer Law International.

- Šarčević, S. (2010). Creating a pan-European legal language. En M. Gotti y C. Williams (eds.), *Legal discourse across languages and cultures* (pp. 23-50). Peter Lang.
- Seymour, E. (2002). Euro-English: The new pidgin? *Terminologie et traduction*, 3, 22-32.
- Simms, K. (1997). Introduction. En K. Simms (ed.), *Translating sensitive texts. Linguistic aspects* (pp. 1-26). Rodopi.
- Tiersma, P. (1999). *Legal language*. The University of Chicago Press.
- Tiersma, P. (2010). Redrafting California's jury instructions. En M. Coulthard y A. Johnson (eds.), *The Routledge handbook of forensic linguistics* (pp. 251-264). Routledge.
- Unicef. (1989, 20 de noviembre). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. https://web.archive.org/web/20151021190125/http://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf

Comparación del nivel de satisfacción de los traductores independientes vs. asalariados de lengua irlandesa*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a18>

Joss Moorkens

Dublin City University, Dublín, Irlanda
joss.moorkens@dcu.ie
<https://orcid.org/0000-0003-0766-0071>

Traducción del inglés al español de

Kelly Bermúdez López

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
kelly.bermudez@udea.edu.co

Julián Domínguez Bustamante

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
julian.dominguezb@udea.edu.co

Diana Catalina Rodas Tamayo

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
diana.rodas@udea.edu.co

RESUMEN

Este artículo recoge los resultados de una encuesta realizada a traductores de lengua irlandesa acreditados por el gobierno. La encuesta aborda una determinada cohorte de traductores de una lengua minoritaria en un contexto lingüístico particular, en el cual la demanda institucional de traducción es cada vez mayor. Esta encuesta puede ser también una buena base para seguir investigando sobre la satisfacción laboral de los traductores. Los participantes de esta encuesta fueron personas apasionadas por la traducción y la lengua irlandesa, pero las condiciones de empleo afectaron notablemente sus preocupaciones y perspectivas respecto a su profesión. Todos los traductores declararon un fuerte sentimiento de orgullo por su trabajo; sin embargo, las percepciones de los participantes independientes sobre las metas y la equidad en el trabajo, el pago, los

Cómo citar: Moorkens, J. (2023). Comparación del nivel de satisfacción de los traductores independientes vs. asalariados de lengua irlandesa (K. Bermúdez López, J. Domínguez Bustamante y D. C. Rodas Tamayo, trads.). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 409-438. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a18>

Recibido: 25 de septiembre de 2023.

Aprobado: 30 de octubre de 2023.

Referencia del texto original: Moorkens, J. (2020). Comparative satisfaction among freelance and directly-employed Irish-language translators. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 12(1), 55-73. <http://doi.org/10.12807/ti.112201.2020.a04>

colegas y la seguridad laboral son desfavorables en comparación con las de sus colegas del servicio público a tiempo completo. Los independientes informaron que luchan por trabajar juntos frente a la disminución de las tarifas y que algunos aceptan trabajos mal pagados que van en contra de sus propios intereses y los de sus colegas. Muchos de los participantes independientes se sienten amenazados por la tecnología, el potencial de la traducción automática para reemplazar a los traductores humanos y su impotencia respecto a la reutilización de traducciones para la capacitación de la traducción automática. Las respuestas muestran un temor en cuanto al decrecimiento de la calidad de la traducción, la falta de talento traductor y la falta de una audiencia para las traducciones. Los participantes tienden a ser negativos sobre la política lingüística nacional irlandesa, pero consideran que la política a nivel de la UE es beneficiosa, ya que los próximos cambios supondrán una oportunidad para traductores cualificados.

Palabras clave: satisfacción laboral; estatus; condiciones de trabajo; trabajo independiente; trabajo precario; servicio público; traductores profesionales.

Comparative Satisfaction among Freelance and Directly-employed Irish-Language Translators

ABSTRACT

This article reports results of a survey of government-accredited Irish language translators. The survey addresses a particular cohort of minority language translators in a particular linguistic context, where institutional demand for translation is growing. The survey may also be a useful basis for further work on translator job satisfaction. Participants in this survey were passionate about translation and about the Irish language, but conditions of employment clearly affected their concerns and perspectives regarding their profession. All translators report a strong sense of pride in their work, but freelance participants' perceptions of purpose and fairness in work, payment, colleagues, and job security compare poorly to those of their full-time public service colleagues. Freelancers report that they struggle to work together in the face of falling rates, with some accepting low-paying jobs that are against their own and their colleagues' best interests. Many of the freelance participants feel threatened by technology, the potential for machine translation to replace human translators, and their powerlessness regarding translations being repurposed for machine translation training. Responses show a fear of falling translation quality, a lack of translation talent, and the lack of an audience for translation. Participants tend to be negative about domestic Irish language policy but see policy at the EU-level to be beneficial, with forthcoming changes presenting an opportunity for skilled translators.

Keywords: Job satisfaction; status; working conditions; freelance work; precarious work; public service; professional translators.

1. Introducción

La traducción profesional es una industria dinámica que ha experimentado un gran cambio en los últimos años debido a dos razones en particular: en primer lugar, el modelo de empleo para traductores a nivel mundial se ha movido hacia el modelo de proveedor, lo que significa que la mayoría de los traductores ahora trabajan de forma independiente (Kelly et al., 2012; Moorkens y O'Brien, 2017; Pym et al., 2012); y, en segundo lugar, los requisitos tecnológicos del trabajo han aumentado, ya que se espera que los traductores utilicen herramientas de memorias de traducción (MT) y traducción asistida por computadora (TAC) para maximizar la congruencia y aprovechar las traducciones anteriores (Lagoudaki, 2008).

En este contexto, cada vez más estudios han investigado las percepciones de los traductores sobre su estatus (Dam y Zethsen, 2008, 2011; Ruokonen y Mäkisalo, 2018), ya sea como profesionales o en términos del estatus social que se otorga a su rol (Ruokonen, 2013), en general y como individuos. Los resultados son en su mayoría negativos, con traductores que declaran pérdida de libertades (Abdallah, 2012), baja visibilidad profesional (Dam y Zethsen, 2011) y bajos niveles de influencia. A pesar de esto, los traductores parecen estar bastante satisfechos con su trabajo en los pocos estudios que miden la satisfacción laboral (Courtney y Phelan, 2019; Dam y Zethsen, 2016; Rodríguez-Castro, 2015a; Ruokonen y Mäkisalo, 2018).

La gran necesidad de contratar traductores de irlandés en los próximos años (véase Sección 3) hace que sea importante investigar la satisfacción laboral entre los traductores que ejercen actualmente, quienes comparten muchas de las mismas preocupaciones sobre la profesión con aquellos que trabajan con otros idiomas. Esto es relevante más ampliamente para la industria de la traducción, que necesita nuevos participantes a pesar de la creciente automatización (Moorkens, 2017). Este estudio también ofrece la oportunidad de comparar las percepciones de los traductores independientes y de servicio público sobre la satisfacción laboral.

Si bien las encuestas anteriores sobre satisfacción laboral revisadas por Dam y Zethsen (2016) tienden a ser positivas, en muchos casos las medidas son imprecisas (Katan, 2009; Setton y Guo Liangliang, 2009) o la investigación se ha dirigido a intérpretes en lugar de traductores (Gentile, 2013; Tryuk, 2007). Esta encuesta tiene como objetivo analizar un grupo relativamente pequeño de traductores profesionales con más detalle que en estudios anteriores; con este objetivo, se les invitó a responder de manera abierta a una serie de enunciados positivos y negativos, en un entorno de investigación donde la proporción de traductores independientes a traductores asalariados, o empleados directamente, está bien equilibrada, lo cual es poco frecuente. Los resultados de satisfacción

laboral se enriquecen con una revisión de las percepciones de los participantes sobre varios problemas importantes que enfrentan los traductores generalmente, como las tarifas y las tecnologías de la traducción, que deben considerarse al mirar el futuro de la profesión. En la sección de resultados finales de este artículo, nos centramos en la lengua irlandesa en particular, analizando el estatus del irlandés dentro de Irlanda (donde una minoría entiende el idioma) y de la UE, y el potencial de avance tecnológico.

2. Estudios previos

Muchos investigadores han escrito sobre la tendencia del empleo a alejarse de las carreras estables y lineales a las carreras dinámicas y “sin fronteras” [*boundaryless*] (Eby et al., 2003), lo que puede implicar un cambio entre empleadores y un alejamiento de los “principios jerárquicos de informes y avance” (Arthur, 1994, p. 296, nuestra traducción¹). Los estudios sobre satisfacción laboral y éxito profesional subjetivo, que miden las percepciones de los trabajadores sobre su éxito profesional utilizando la investigación basada en el afecto (centrada en los sentimientos y las respuestas emocionales al éxito profesional) o la investigación basada en la cognición (percepciones con respecto a si su carrera está avanzando como les gustaría), se han vuelto más comunes que los estudios de éxito profesional objetivo, como el salario o la antigüedad, según un metaanálisis de Ng y Feldman (2014). Por otro lado, Guan et al. (2018) señalan que es probable que las tasas de satisfacción para aquellos en carreras sin fronteras difieran dependiendo de si la falta de límites es voluntaria y de si el sujeto tiene una preferencia por trabajar más allá de los límites organizacionales o moverse entre empleadores.

La industria de la traducción parece tener una alta prevalencia de trabajadores sin fronteras. Pym et al. (2012, p. 88) estiman que aproximadamente el 75 % de los traductores trabajan de forma independiente y que el nivel de actividad de traducción paraprofesional o “remunerada a tiempo parcial es aproximadamente del 60 % en general” (nuestra traducción)². Los estudios sobre traductores empleados se han centrado en gran medida en el estatus del traductor más que en su satisfacción laboral, generalmente delimitados por país o segmento de mercado (Dam y Zethsen 2011; 2012; Katan, 2009; 2011; Ruokonen, 2013), con un metaanálisis publicado por Pym et al. (2012).

Ruokonen y Mäkisalo (2018) resumen los resultados de este trabajo sobre el estatus del traductor, señalando el desprestigio de la profesión (o semiprofesión³)

¹ “*hierarchical reporting and advancement principles*”.

² “*part-time remunerated translation activity is about 60 percent in general*”.

³ Ruokonen y Mäkisalo (2018) declaran que la traducción no cumple con muchos de los criterios necesarios para ser llamada una profesión.

y la falta de prestigio en comparación con los intérpretes y traductores literarios. De mayor relevancia para el presente estudio, Dam y Zethsen (2011) comparan tres cohortes de traductores profesionales daneses: trabajador de empresa, trabajador de agencia y trabajador independiente, utilizando parámetros de educación, visibilidad, salario e influencia. Los participantes también indicaron su nivel de percepción sobre el prestigio profesional y los resultados de los trabajadores de empresa fueron más altos que los de las otras dos cohortes. Los trabajadores independientes obtienen los peores resultados en cuanto a tasas salariales, visibilidad y poder/influencia, especialmente en comparación con los trabajadores de empresa (Dam y Zethsen, 2011). Además, Dam y Zethsen (2012) plantean la hipótesis de que los traductores daneses que trabajan en la Comisión Europea y el Parlamento Europeo gozan de un estatus superior al de sus colegas daneses que trabajan en el país, pero no consideran que esto sea cierto según las respuestas de su encuesta. Sin embargo, Cadwell et al. (2016) constatan que la libertad de los traductores de la Comisión Europea para trabajar como desean (siempre que mantengan las tasas de productividad) se compara favorablemente con la de sus colegas independientes.

Los traductores e intérpretes chinos encuestados por Setton y Guo Liangliang (2009) percibieron que su estatus profesional era equivalente al de un profesor universitario. La mitad de los encuestados se consideraron satisfechos con su trabajo y, aunque más intérpretes que traductores aparecieron en las categorías superiores de “satisfechos” o “muy satisfechos”, más traductores que intérpretes se consideraron muy satisfechos.

Los estudios que se centran particularmente en la satisfacción laboral en otros campos generalmente solicitan respuestas a una serie de declaraciones dentro de una encuesta para construir una imagen detallada de la satisfacción laboral. Gattiker y Larwood (1986) construyeron sus declaraciones en torno a cinco factores: éxito laboral, éxito interpersonal, éxito financiero, éxito jerárquico y éxito en la vida. Shockley et al. (2015) se enfocaron en la autenticidad (autonomía y control), el desarrollo, la influencia, el trabajo significativo, la vida personal, el trabajo de calidad (es decir, proporcionar un servicio o producto de alta calidad), el reconocimiento y la satisfacción profesional general. Por otro lado, Rodríguez-Castro (2015b) creó un instrumento para medir la satisfacción laboral del traductor, centrándose en la satisfacción intrínseca de la tarea y la satisfacción laboral respecto a la percepción de adaptabilidad de una persona a su entorno y con quienes se encuentran en distintos niveles dentro de su jerarquía laboral. Este instrumento se probó en una encuesta con 250 participantes y reveló que la satisfacción intrínseca se derivaba de “la finalización exitosa de proyectos, la capacidad de realizar una amplia variedad de tareas y el orgullo

intrínseco por su trabajo” (Rodríguez-Castro, 2015a, p. 223, nuestra traducción⁴). Los encuestados se quejaron de plazos de entrega muy apretados y de clientes que no entienden el proceso de localización. La satisfacción laboral estaba relacionada con las competencias profesionales de los compañeros de trabajo y las buenas relaciones con los clientes.

Ruokonen y Mäkisalo (2018) y Courtney y Phelan (2019) investigan aspectos específicos de la satisfacción laboral. El primer estudio encuestó a traductores literarios, audiovisuales y de negocios con respecto a la satisfacción de estos con las tasas de pago, el estrés negativo y si los encuestados habían considerado abandonar la profesión. Los encuestados que perciben que su estatus es bajo tienden a experimentar más estrés relacionado con el trabajo y consideran abandonar la profesión con más frecuencia (Ruokonen y Mäkisalo, 2018). Courtney y Phelan (2019) analizan las exigencias laborales, las presiones de tiempo y la carga de trabajo en el contexto de la satisfacción laboral. Concluyen que los traductores, en general, están muy satisfechos con su trabajo, pero sufren estrés laboral debido al mal trato de agencias y clientes, problemas con la remuneración y el trabajo por cuenta propia, e incertidumbre sobre el futuro y plazos apretados (Courtney y Phelan, 2019).

En encuestas más generales, como la Encuesta de Traductores del Reino Unido (Chartered Institute of Linguists, 2017), el 55 % de los 585 encuestados estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en que eran optimistas sobre su futuro como profesionales de la traducción, aunque había preocupaciones sobre tarifas bajas, proveedores de traducciones de baja calidad y subcotización por parte de traductores inexpertos. El 60 % de los 7414 encuestados en la Encuesta de Investigación de CSA (Pielmeier y O'Mara, 2020) esperan trabajar como lingüistas dentro de cinco años y aprecian particularmente la flexibilidad de los horarios, la diversidad en el trabajo y la autonomía de la traducción. La encuesta de empleabilidad de CIUTI (Massey, 2018) citó precios e ingresos, expectativas de productividad y competencia poco calificada como amenazas para el futuro de la traducción y la interpretación. Estos temas aparecen en las respuestas a la presente encuesta en la Sección 6. El instrumento de la encuesta evolucionó independientemente del trabajo de Rodríguez-Castro (2015b), como se describe en la Sección 4; sin embargo, hay algunos temas en común, a pesar de que este estudio es anterior a algunos de los trabajos más recientes sobre la satisfacción laboral de los traductores. Esta encuesta difiere de la mayoría de los trabajos anteriores, ya que contiene preguntas que requieren respuestas abiertas y escalares, y el análisis compara los tipos de empleo. El trabajo actual también analiza con detalle la equidad con respecto a la remuneración y la reutilización de los datos lingüísticos, así como los problemas de calidad social

⁴ “successful completion of projects, ability to perform a wide variety of tasks, and intrinsic pride in their work”.

de los procesos de traducción, según lo definido por Abdallah (2012). Según tengo entendido, también es el primer estudio de satisfacción laboral que se centra específicamente en los traductores de lenguas minoritarias. El contexto, en lo que respecta a los trabajos de traducción en Irlanda y en la lengua irlandesa en particular, se presenta en la siguiente sección.

3. Contexto irlandés

En toda la UE, la tasa promedio de empleo fijo estándar a tiempo completo es del 59 %, y el empleo en Irlanda coincide con ese promedio (Dirección General de Políticas Internas de la UE, 2016). Hay un movimiento, a nivel mundial y dentro de la UE, hacia la “flexibilidad” contractual, que impulsa un aumento en el trabajo temporal, a tiempo parcial e independiente, con acuerdos no estandarizados que suelen agruparse como trabajo atípico o eventual (Gutiérrez-Barbarrusa, 2016). El empleo flexible en Irlanda data desde antes de la recesión de 2008-2010. Tras el rescate posterior a la crisis de los países denominados PIGS (Portugal, Irlanda, Grecia y España), el Fondo Monetario Internacional presionó a los gobiernos para que flexibilizaran las normas de protección del empleo en los países PIGS distintos de Irlanda, que se consideraban suficientemente amigables para los empleadores (Teague, 2016, p. 151). Hubo un aumento en el trabajo atípico en Irlanda entre 2008 y 2010 (junto con una disminución simultánea de la afiliación sindical), y aunque se estabilizó, la tasa de trabajo atípico después de la recesión es más alta que antes (Kelly y Barrett, 2017). En el momento de redacción de este informe, la tasa de desempleo en Irlanda es del 4,8 % en todos los sectores, después de alcanzar un máximo del 15 % en 2012 (Central Statistics Office Ireland, 2020; Kelly y Barrett, 2017). Como Irlanda es un centro mundial de traducción y localización (Schäler, 2003), los traductores en Irlanda también han experimentado el cambio al modelo de proveedor independiente como se ha experimentado en otros lugares. No obstante, la proporción de traductores independientes de irlandés parece ser menor que la de los que traducen otros idiomas, ya que muchos son funcionarios públicos, empleados directamente por el gobierno irlandés debido al requisito legal de que toda la legislación (redactada en inglés) esté disponible en irlandés (Kenny y Cronin, 1995). Es probable que los traductores empleados directamente en la administración pública irlandesa gocen de una mayor seguridad y flexibilidad laboral (en términos de trabajo desde casa, horas de trabajo, etc.) que los del sector privado (Russell et al., 2009).

Una lengua hablada por la minoría de la población de un territorio suele considerarse una lengua minoritaria, aunque Cronin (2003, p. 146) describe esta condición como altamente dependiente de factores políticos y, además, afirma que la “hegemonía del inglés” en el campo de la tecnología significa que

todas las demás lenguas están en cierto punto minorizadas. Como las lenguas minoritarias dependen particularmente de la traducción, el autor lamenta la ausencia de trabajo sobre el tema en los estudios de traducción y sugiere que las lenguas mayoritarias tienen mucho que aprender de la experiencia y las respuestas de las lenguas minoritarias a las “presiones de traducción asimilacionistas” (Cronin, 2003, p. 146, nuestra traducción⁵). La situación de los traductores de lengua irlandesa se complica por la condición minoritaria del irlandés, puesto que la mayoría de las personas que viven en Irlanda no pueden hablar el idioma, a pesar de que es una materia obligatoria en el currículo escolar⁶. Los traductores irlandeses trabajan con una lengua de la que se puede suponer que todos sus lectores son bilingües que eligen leer en irlandés en lugar de en inglés. Sin embargo, la lengua irlandesa también es una lengua oficial de Irlanda y, desde 2007, una lengua oficial de la Unión Europea (UE). El estatus oficial a nivel nacional significa que puede ser importante tener una versión en irlandés de los textos por razones de cumplimiento normativo, aunque en algunos casos, tal vez por razones de apatía y cinismo, se crean con una mínima preocupación por su calidad y valor (Walsh, 2012). A pesar del estatus oficial del irlandés, hay una percepción entre muchos comentaristas de que la lengua ha sido insuficientemente apoyada por los gobiernos irlandeses sucesivos. Ó Riagáin (2008) describe cómo los esfuerzos del gobierno desde 1970 han tendido a apuntar al mantenimiento más que a la reactivación, centrándose en las pequeñas zonas de habla irlandesa de *Gaeltacht*⁷. Hasta hace poco, muchos materiales de la UE no se traducían al irlandés debido a una supresión parcial o revocación del estatus del irlandés como una de las lenguas oficiales de la UE, inicialmente hasta el 2012 y luego extendida hasta el 2017. Esta excepción se eliminará gradualmente a principios de 2022, lo que requerirá un salto en la productividad de la traducción al irlandés. La producción se ha multiplicado más del doble desde el 2016 en las instituciones de la UE y en algunas de ellas se prevé una duplicación adicional del volumen para el 2022 (Comisión Europea, 2019). A las instituciones les ha resultado difícil cubrir puestos de traducción e interpretación en irlandés⁸, pero es probable que las condiciones que se ofrecen a los admitidos que pueden alcanzar los estándares requeridos hagan que los puestos disponibles para los traductores irlandeses sean atractivos.

⁵ “assimilationist translation pressures”.

⁶ Para una historia detallada de la situación del irlandés en Irlanda y de la traducción de la lengua irlandesa, véase Cronin (1996).

⁷ Las regiones *Gaeltacht* son aquellas en las que el idioma principal de comunicación es el irlandés.

⁸ Un concurso de contratación de la Oficina Europea de Selección de Personal en 2018 se dirigió a 72 traductores inglés-irlandés, pero solo encontró 15 candidatos aptos (Comisión Europea, 2019).

La Comisión Europea (CE) está interesada en aprovechar la mayor cantidad posible de material traducido previamente, en particular utilizando la traducción automática (TA), como parte de la Coordinación de Recursos Lingüísticos Europeos (ELRC). El irlandés es una lengua con pocos recursos computacionales, y la falta de recursos de voz y de texto significa que la implementación de herramientas TAC entre los traductores de idioma irlandés ha sido más lenta que entre aquellos que trabajan con lenguas mayoritarias (Dowling et al., 2015)⁹.

El irlandés es un idioma de verbo-sujeto-objeto con muchas declinaciones, en el que una palabra puede cambiar al principio, en el medio o al final (Arčan et al., 2016), y en el que la forma verbal infinitiva es reemplazada por el sustantivo verbal (Nolan, 2012). Aunque existe una forma escrita estandarizada, los dialectos regionales que se hablan en las cada vez más reducidas zonas de Gaeltacht son diversos y en algunos contextos compiten con el estándar que pretendía reemplazarlos (Kenny y Cronin, 1995; Mac Mathúna, 2008). Como resultado, la calidad de la TA en la lengua irlandesa tiende a ser baja y debido a la actual ausencia de datos, los experimentos iniciales con TA neuronal no han arrojado resultados prometedores (Dowling et al., 2018), aunque los sistemas más recientes han mostrado mejoras (Defauw et al., 2019).

Las pruebas y la acreditación de la lengua irlandesa son supervisadas por Foras na Gaeilge, una entidad pública responsable de la promoción de la lengua irlandesa y asesora sobre el uso y la educación de esta desde el 2009. El número relativamente pequeño de traductores de lengua irlandesa acreditados (210 en el momento de la redacción¹⁰) presenta una limitación para el potencial crecimiento de la actividad de traducción. A pesar de las posibilidades que ofrece el aumento del uso de la TA, en los próximos años será necesaria la contratación de más traductores irlandés-inglés. En este sentido, parece ser el momento adecuado para evaluar las opiniones de los traductores de lengua irlandesa actualmente acreditados, con el fin de investigar las percepciones de satisfacción laboral, así como los efectos de la tecnologización en la profesión y la influencia de la UE en la lengua irlandesa. Esto debería contribuir a plantearse qué se puede hacer para atraer a nuevos participantes de la lengua irlandesa a la profesión.

⁹ Los traductores internos del parlamento irlandés comenzaron a utilizar herramientas TAC a partir de enero del 2018. Antes del 2016 tampoco era común que los organismos públicos solicitaran memorias de traducción para aprovecharlas en el futuro a la hora de tercerizar la traducción. El gobierno debe publicar su Estrategia Digital para Irlanda en el 2020 (Lynn et al., 2019, p. 92).

¹⁰ La lista publicada en <https://www.forasnagaeilge.ie/about/supporting-you/seala/?lang=es> contiene 72 traductores a tiempo completo (incluidos algunos jubilados) y 132 a tiempo parcial a junio del 2019.

4. Metodología

La encuesta actual se creó utilizando la herramienta de encuestas en línea LimeService y se dividió en cinco secciones. La primera sección fue biográfica, la segunda sección se centró en el papel actual del traductor, la tercera sección se refirió a la política de la lengua irlandesa a nivel nacional y de la UE, y los efectos de la tecnología en la lengua. La cuarta sección siguió centrándose en la tecnología y la quinta incluyó una serie de preguntas sobre la satisfacción laboral. Una lista de estos temas indicativos fue presentada y aprobada por el Departamento de Artes, Patrimonio y el Gaeltacht en Irlanda, que financió en parte la encuesta. Dos colegas revisaron las preguntas de la encuesta y sugirieron correcciones menores. La encuesta se probó internamente, se puso en marcha el 9 de agosto de 2016 y se cerró el 1 de septiembre. Se empleó el subtipo de muestreo de casos homogéneos de muestreo intencional, que tiene como objetivo recopilar opiniones de personas que son “demográficamente, educacionalmente o profesionalmente similares” (Kemper et al., 2003, p. 282, nuestra traducción¹¹).

Se contactó, directamente por correo electrónico, a 178 traductores (todos los que tenían direcciones de correo electrónico proporcionadas en la lista Foras Na Gaeilge de traductores acreditados de la lengua irlandesa del 30 de junio de 2016, 91 de los cuales [51%] son mujeres) para solicitar su participación en la encuesta. De estos, 99 participantes comenzaron la encuesta en línea y gastaron un tiempo promedio de 26 minutos y 28 segundos en sus respuestas. Un encuestado adicional participó vía telefónica. Si bien esta tasa de respuesta fue positiva, también hubo una alta tasa de deserción, posiblemente debido a la duración de la encuesta. El 44% de los contactados, es decir, 78 participantes, completaron la Sección 1, 58 completaron la Sección 2 y 52 completaron todas las demás secciones. De los participantes que completaron la Sección 1, 38 se identificaron como mujeres y 39 como hombres (un participante optó por no revelar su género). Este equilibrio de género es representativo de la población de traductores acreditados de la lengua irlandesa; sin embargo, es sorprendente¹² teniendo en cuenta la prevalencia general de las traductoras profesionales¹³.

La parte de satisfacción laboral de la encuesta requería respuestas a una serie de 13 enunciados basados en los de Gattiker y Larwood (1986) y Macey et al. (2011), que utilizan una escala de cinco puntos (donde 1 significa totalmente

¹¹ “*demographically, educationally, or professionally similar*”.

¹² N. de los T.: algo que afirma el autor sobre el contexto laboral de traductores en Irlanda es que también hay un porcentaje mayor de mujeres en la profesión, lo que comparativamente es igual en Colombia, como lo afirma Zuluaga “hay predominancia en la actividad remunerada hacia el sexo femenino entre los TIO” (2020, p. 86).

¹³ Pym et al. (2012) estiman que aproximadamente un 70 % de los traductores profesionales a nivel mundial son mujeres.

de acuerdo y 5 totalmente en desacuerdo), adaptados para el entorno de la industria de la traducción con base en la investigación revisada en la Sección 2. Además, se intercalaron cuatro enunciados negativos entre los enunciados positivos para mantener la atención en la encuesta, una práctica no esencial a menudo empleada en encuestas y cuestionarios (Jackson Barnett, 2000).

Los enunciados son:

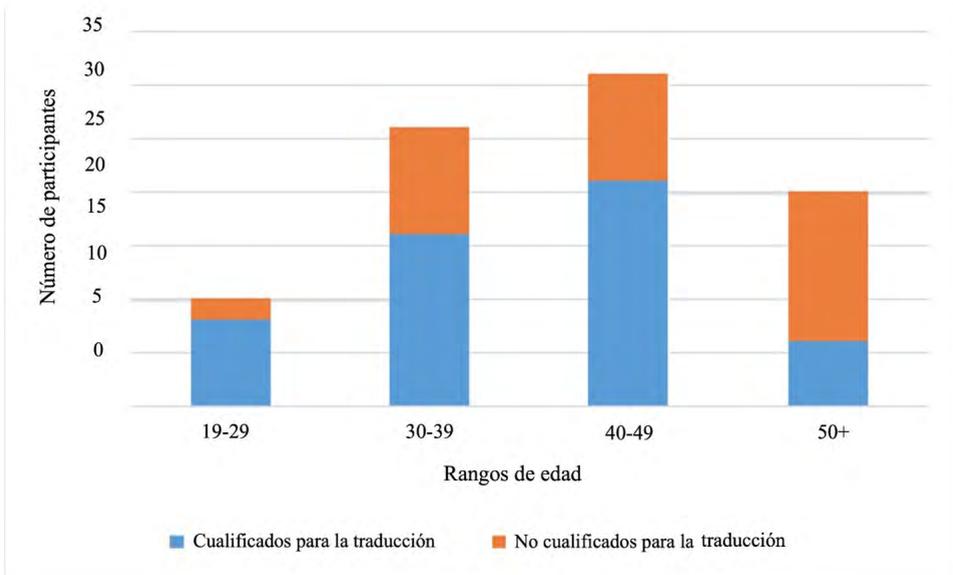
1. Mi trabajo tiene un fuerte propósito.
2. Los acuerdos y condiciones de pago de mi empleador son justos.
3. Me siento aislado en el trabajo.
4. Estoy orgulloso de mi trabajo.
5. Mi empleador o gestor entiende lo que hago.
6. No controlo cuándo, dónde y cómo trabajo.
7. Disfruto al completar una tarea de traducción.
8. Por fuera del trabajo nunca tengo suficiente tiempo para mí o para mi familia.
9. Trabajo con personas aptas.
10. No tengo estabilidad laboral.
11. Recibo comentarios constructivos sobre mi trabajo.
12. Recibo una compensación justa por el trabajo que realizo.
13. Mi trabajo me da la posibilidad de ser creativo.

A diferencia de muchas encuestas anteriores, incluidas las realizadas por el autor, en otras partes de esta encuesta se utilizaron principalmente preguntas abiertas, lo que permitió a los participantes escribir todo lo que quisieran. Muchos participantes aprovecharon la oportunidad para escribir respuestas extensas, lo cual enriqueció los resultados, aunque, a su vez, alargó el proceso de codificación y revisión de los mismos. La codificación se realizó con una hoja de cálculo, en la que se aplicaron categorías basadas en los comentarios de los participantes en respuesta a preguntas abiertas. Los resultados cuantitativos se presentan cuando corresponde al tipo de pregunta, y las diferencias son estadísticamente significativas cuando así se observan, con base en una Prueba T independiente realizada con el software SPSS.

5. Resultados demográficos

La cohorte de participantes en esta encuesta tiene un alto nivel educativo. En respuesta a una pregunta sobre el máximo nivel de educación alcanzado, 10 participantes dijeron que han recibido un doctorado o equivalente; 55 tienen títulos de maestría; 10 tienen un título o certificado universitarios; 2 recibieron un título de posgrado; 2 un título superior y 1 no continuó estudiando después de obtener el examen que pone fin a la educación secundaria en Irlanda. La experiencia de traducción de los participantes varía entre 1 a 47 años, con un promedio de 10,4 años y una mediana de 10,0 años. Este promedio fue consistente entre todos los participantes y la cohorte de independientes (la experiencia promedio de los independientes fue de 10,3 años). La experiencia en posesión varía entre ninguna (26 participantes no tenían experiencia en la posesión) y 20 años, con un promedio de 4,3 años y una mediana de 2 años. Para los independientes, el promedio era de 4,3 años y una mediana de 2,5 años.

Figura 1. Rango de edad de los participantes (con y sin cualificación para la traducción)



Como se puede observar en la Figura 1, los participantes más jóvenes tenían mayor probabilidad de estar cualificados para la traducción por un pregrado o una maestría en traducción, con una tasa del 80 % entre los participantes de 19 a 29 años y solo el 30 % entre los mayores de 50 años. Esto puede estar relacionado con el crecimiento de la traducción como un campo de estudio en los últimos años, y la tardía introducción, en 1994, del irlandés en la formación

de traductores de nivel universitario (Kenny y Cronin, 1995)¹⁴. Entre todos los participantes que respondieron a la pregunta, 42 tenían un título en traducción (pregrado o de maestría) y 30 no. Cuarenta y tres participantes afirmaron que trabajan como traductores a tiempo completo y 35 a tiempo parcial. Las categorías fueron elegidas por los encuestados sin una definición clara para cada rol. En mi juicio, estas categorías están constituidas de la siguiente manera: los independientes son empresarios individuales que traducen para una o más agencias como contratistas o “proveedores”; los autónomos son traductores que también pueden ser contratistas o trabajar para clientes directos, pero en lugar de ser empresarios individuales, también pueden emplear a otros; los funcionarios públicos son trabajadores asalariados del servicio público que han obtenido la acreditación de traducción irlandés-inglés y traducen a tiempo completo o parcial; y los empleados, que están contratados directamente con la empresa, son traductores asalariados a tiempo completo o parcial en una empresa privada. Se proporciona más información en la tabla 1.

Tabla 1. Situación laboral de los participantes (n=78)

Situación laboral	Traductor a tiempo completo	Traductor a tiempo parcial	Género*
Trabajador independiente (más de una agencia)	14	12	12M/14F
Trabajador independiente (una sola agencia)	3	5	6M/2F
Funcionario público	14	3	7M/9F
Trabajador autónomo	6	6	6M/6F
Empleado directo de empresa	5	0	4M/1F
Otro	1	9	4M/6F
Totales	43	35	39M/38F
			78 77

*Un encuestado no respondió esta categoría.

Entre los diez participantes que eligieron la categoría de ‘otro’, uno trabaja directamente para una empresa y acepta trabajo independiente, dos trabajan como traductores independientes, dos son traductores independientes recientemente jubilados, uno trabaja para la UE, tres trabajan en el área de la educación (un tutor, un profesor y un investigador postdoctoral) y uno trabaja en un campo completamente diferente.

¹⁴ En nivel de pregrado, la traducción se ha enseñado en Irlanda desde 1982 (Kenny y Cronin, 1995).

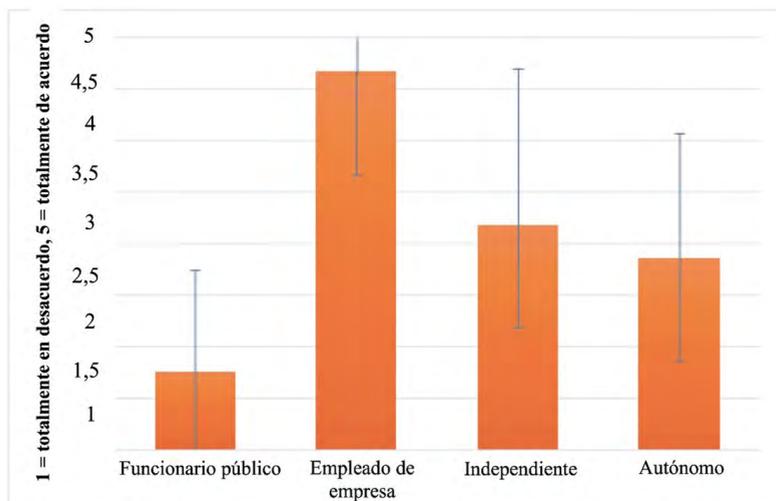
6. Satisfacción laboral

Esta sección fue completada por 52 participantes: 28 traductores independientes (de los cuales 16 trabajan en traducción a tiempo completo, 12 trabajan en traducción a tiempo parcial), siete traductores autónomos (de los cuales 4 traducen a tiempo parcial), 8 funcionarios públicos a tiempo completo (de los cuales 6 traducen a tiempo completo y 2 traducen a tiempo parcial), 2 traductores directos de la empresa y 6 'otros'¹⁵. Se pidió a los participantes que respondieran a los enunciados utilizando una Escala Likert que variaba entre 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). En el análisis inicial de estos datos, combiné a los encuestados independientes con los autónomos. Normalmente, esto se hace (McKeown, 2015; Stanworth y Stanworth, 1995), pero, en estos datos, los resultados son muy diferentes. Puede ser que la percepción de la agencia en que trabajan, entre los participantes que eligieron el estado de 'autónomo', sea mayor a la de aquellos que eligieron 'independiente'.

El primer enunciado fue "Mi trabajo tiene un fuerte propósito". En el Índice de Satisfacción Laboral (Krifa, 2016, p. 3), el propósito y el dominio se identifican como los dos factores más influyentes en la satisfacción laboral; este índice establece que "debemos ser capaces de identificar el significado y el propósito... para lograr la felicidad en el trabajo". La respuesta promedio en esta encuesta fue de 3,87, lo que sugiere un sentido positivo del propósito, aunque hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los servidores públicos (4,25) y los traductores independientes (3,68). La puntuación promedio para la cohorte de autónomos fue de 4,14, mientras que los empleados de la empresa obtuvieron un promedio de 3,33. En la Figura 2 se pueden ver los resultados comparativos en barras de error con desviación estándar.

¹⁵ La tasa desigual de participación de cada categoría de situación laboral y el tamaño relativamente pequeño de la muestra significa que pocos resultados son estadísticamente significativos.

Figura 2. La respuesta media al enunciado “mi trabajo tiene un fuerte propósito” (N=52)



En las respuestas al enunciado “Los acuerdos y condiciones de pago de mi empleador son justos” se observó otra discrepancia basada en las condiciones de trabajo. La respuesta promedio de 3,42 puede desglosarse en independientes (con 3,07, aunque con una desviación estándar de 0,9), autónomos (con 3,28) y empleados de una empresa/funcionarios públicos (ambos con 4). Una vez más, fue significativa la diferencia entre los empleados independientes y los empleados de servicios públicos ($p=0,001$ con el uso de una Prueba T para la igualdad de medias). La percepción de equidad, o la “equidad percibida en los procesos de toma de decisiones” (Bies y Shapiro, 1988, p. 676, nuestra traducción¹⁶), es un factor importante en la relación empleado-empleador (Macey et al., 2011); además, se ha identificado la confianza como un aspecto clave para la satisfacción laboral (Krifa, 2016) y esencial en la producción de traducción (Chesterman, 1997).

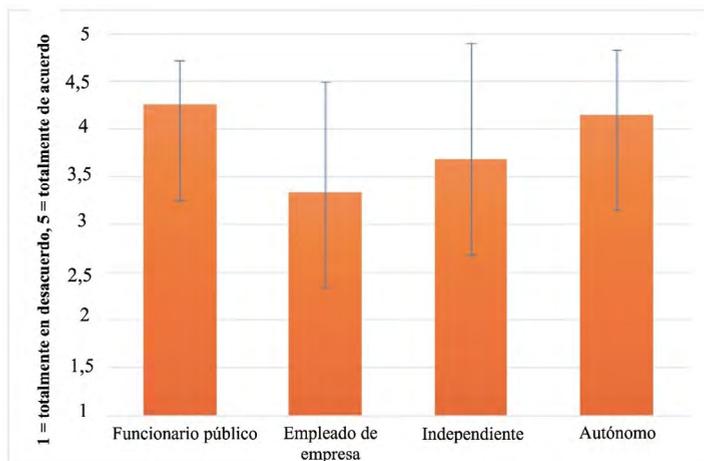
Muchos traductores independientes se quejaron de la pérdida de libertades con respecto a las condiciones de trabajo y a las condiciones de pago (Abdallah, 2012; Belgian Chamber of Translators and Interpreters, 2018; Courtney y Phelan, 2019; Kelly et al., 2012); por lo tanto, se esperaba la diferencia significativa de las respuestas ($p=0,011$) al enunciado “Se me compensa justamente por el trabajo que hago” entre los independientes y los funcionarios públicos a tiempo completo. La respuesta promedio fue de 3,23: servidores públicos (3,88, con una desviación estándar de 1,0) y traductores autónomos (3,57) que respondieron de forma más positiva que los empleados de empresa (3) y los traductores independientes (2,82, con una desviación estándar de 1,1).

¹⁶ “perceived fairness of decision-making processes”.

Todos los participantes informaron una tendencia a “sentirse aislados en el trabajo”, con una puntuación promedio de 2,71. Esto concuerda con la sospecha que Dam y Zethsen (2008) obtienen de su revisión de la literatura. Se puede esperar que los traductores independientes respondan de manera considerable a esta declaración, al tener menos contactos profesionales que los traductores de una empresa (Dam y Zethsen, 2011), pero Jemielity (2018) ha señalado cómo los traductores internos, a menudo, están aislados de otros grupos dentro de un entorno empresarial, con una tendencia creciente de los independientes a trabajar de forma remota, pero en cooperación. De los seis participantes que eligieron 5 (totalmente de acuerdo), cinco son traductores independientes o autónomos. Sin embargo, la puntuación promedio más alta (3) fue la de los funcionarios públicos. Entre las respuestas a esta encuesta, se mencionó (por parte de un independiente a tiempo parcial) que los “traductores trabajan de forma aislada, tal vez no todos se adaptan a esto”. Otro traductor independiente a tiempo parcial escribió: “He estado trabajando de forma activa por fuera del campo de la traducción desde hace algún tiempo. El aislamiento del trabajo autónomo desde casa me estaba matando, literalmente, así como el indicador RSI (Índice de Fuerza Relativa, por sus siglas en inglés), el estrés relacionado al poco tiempo de las entregas y el mercado desleal”.

En las respuestas al enunciado “No tengo control sobre cuándo, dónde y cómo trabajo” se evidencian sentimientos similares de pérdida de libertades, con una respuesta promedio de 2,5 (independiente/autónomo 2,65, servidores públicos 2,75), aunque los empleados de empresa no estuvieron en total desacuerdo con este enunciado, con una respuesta promedio de 1,33. Dam y Zethsen (2011) encontraron una tendencia en los trabajadores de empresas a tener más autoridad o libertad, debido a una mayor visibilidad e influencia como parte de sus funciones. Mientras que los trabajadores independientes están de acuerdo, hasta cierto punto, con el enunciado de “no tengo estabilidad laboral”, con un promedio de 3,18; los tres empleados directos que completaron esta sección (de manera sorprendente) estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo (promedio 4,66). Los funcionarios públicos se sienten seguros en sus funciones, con un promedio de 1,75, que difiere significativamente de las respuestas de los encuestados independientes ($p=0,015$). Esto se puede ver en la figura 3.

Figura 3. Respuesta media al enunciado “No tengo estabilidad laboral” (N=52)



Sin embargo, los traductores tienden a estar “orgullosos de su trabajo”, con una puntuación promedio de 4,21 (independientes/autónomos 4,08, funcionarios públicos 4,38, empleados de empresas 4,67), lo que demuestra que quieren crear un trabajo de calidad con el que puedan sentirse satisfechos. El Índice de Satisfacción Laboral (Krifá, 2016) identifica el orgullo como el principal factor motivador para los trabajadores. Los participantes también disfrutaban de completar una tarea de traducción (promedio 4,17 que comprende a independientes 3,96; empleados de empresas 4,33; funcionario público 4,38; y autónomos 4,86).

Los empleados de empresa, particularmente, sienten que trabajan con personas aptas con un promedio general de 3,67, que comprende una puntuación promedio de 3,40 de los trabajadores independientes/autónomos que difiere, de forma significativa, de 4,25 de los funcionarios públicos y 4,33 de los empleados directos ($p < 0,001$). Con una respuesta promedio de 3,69, consistente entre las diferentes categorías de trabajadores, la mayoría de los traductores parecen estar de acuerdo con que su empleador o gestor entiende lo que hacen, pero los encuestados no parecen recibir comentarios constructivos sobre su trabajo¹⁷. Los empleados de empresa parecen tener más probabilidades de recibir estos comentarios (3,33 con un promedio general de 2,67, del cual independiente es 2,68 y servicio público es 2,75), mientras que para los trabajadores autónomos (1,57) parece poco probable, tal vez debido a trabajar directamente con clientes o muchos proveedores de servicios lingüísticos.

¹⁷ No se indica si los que contratan a los independientes son clientes directos o agencias.

En promedio, los traductores no estuvieron de acuerdo con que “por fuera del trabajo nunca tengo suficiente tiempo para mí o mi familia”, con un promedio de 2,52, más o menos, consistente para las diferentes formas de empleo (que van desde 2,78 para los trabajadores independientes a 2,25 para los funcionarios públicos). No todos los encuestados que se calificaron a sí mismos con 4 o 5 en esta escala tenían una opinión negativa sobre su trabajo o sus perspectivas de futuro. En el caso de uno de los encuestados, esto se debió a que aceptó el trabajo de traducción mientras trabajaba a tiempo completo en algo más. El trabajo independiente parece que permite una mayor “oportunidad de ser creativo” (promedio de 3,37, del cual independiente/autónomo es 3,48 y empleados 3 y del trabajo en servicio público, 2,88).

La percepción del trabajo independiente tiende a ser más negativa, como se puede observar en el comentario de un funcionario público a tiempo completo: “Creo que los traductores independientes tienen dificultades en este momento... Hay muchos de ellos, y la mayoría de las empresas realmente no se preocupan por la calidad de la traducción, así que están dispuestos a contratar a quien cobre menos”. El promedio de respuestas a los enunciados positivos fue de 3,59 con un promedio para los independientes de 3,40 y un promedio para el servicio público de 3,83. Los participantes independientes también obtuvieron un promedio de puntuaciones más altas para los enunciados negativos con 2,87 en comparación con 2,44 entre los funcionarios públicos. No todos los traductores independientes consideran que su situación es negativa. Algunos mencionaron la libertad del trabajo independiente y un traductor independiente a tiempo completo escribió que “habrá un futuro brillante en Irlanda para la traducción al irlandés. Desde 2010, he tenido que aumentar mi volumen de trabajo de forma continua y no parece que vaya a disminuir”.

7. Retos a los que se enfrentan los traductores

De las 54 respuestas a la pregunta “¿Cuál considera que es la principal amenaza para la profesión de la traducción?”, los temas principales fueron la calidad decreciente¹⁸ (27 respuestas), las bajas tarifas (23) y la TA (o el “software que nos reemplazará”, como lo llamó un traductor autónomo; 11). Seis participantes utilizaron el término “carrera a la baja” en términos de precios y calidad. Entre los independientes (31) y los traductores autónomos (7), las principales preocupaciones fueron el precio (18), la calidad (13) y las agencias sin escrúpulos (10).

¹⁸ N. de los T.: el autor del texto menciona que, entre los diferentes encuestados, se hizo referencia, o una queja, sobre la mala calidad de las traducciones y los precios cada vez más bajos que se encuentran en el mercado laboral ya que es un mercado feroz, en el que hay empresas o agencias que no reparan en la calidad de las traducciones y solo les importa contratar a los que venden más barato su trabajo. La opinión de estos traductores, que se desenvuelven en el contexto de Irlanda, hace eco a la situación laboral para los traductores en muchas partes del mundo, puesto que a veces no se le da el verdadero valor o mérito a la labor del traductor.

Siete independientes expresaron su preocupación por el uso de TA. Los diez funcionarios públicos que respondieron a esta pregunta estaban preocupados sobre todo por la baja calidad (5) y por la TA (4). Un traductor independiente se quejó de que “las agencias bajan, de manera agresiva, las tarifas y obtienen grandes contratos para poder acaparar el mercado y presionar a los traductores para que acepten tarifas ridículas”. Otro traductor independiente mencionó que hay tarifas “tan bajas como 0,05 euros por palabra”, y un empleado de empresa sugirió que “las tarifas son más bajas por palabra en 2016 que en 2005”, cuestión que ya había señalado Carmo (2018), quien indica que las tarifas de traducción por palabra a nivel internacional no han seguido el ritmo de la inflación¹⁹. Algunos funcionarios públicos sienten empatía por las dificultades a las que se enfrentan los colegas independientes. Uno de ellos manifiesta: “Se podría imaginar que, como traductor independiente, es mucho más difícil ganarse la vida en la actualidad. En el servicio público, no creo que cambien mucho las cosas. Diferentes memorias de traducción, pero se mejora continuamente”.

El debate sobre la calidad tuvo una tendencia a corroborar la falta de atención a esta, según lo informado por Walsh (2012; véase Sección 3). Un participante autónomo se quejó de que “no se hace mucho énfasis en la calidad y el traductor que cobra más barato consigue el trabajo, independientemente de su capacidad”. Cuatro participantes se quejaron de lo que un encuestado (un investigador universitario) llamó “traductores no cualificados que están dispuestos a rebajar su trabajo”. Un participante autónomo culpa a la “escasez de buenos traductores irlandeses”, lo cual ha significado que “se gaste más tiempo para resolver tareas mal realizadas por traductores no cualificados”. Los participantes consideran que la presión sobre el descenso de los precios está repercutiendo en la calidad y “parece que el precio es más importante que la precisión y la experiencia” (traductor independiente a tiempo completo). “Las grandes empresas se han asegurado de tener mucho trabajo público, pero su nivel de exigencia es muy bajo”, escribe otro traductor independiente a tiempo parcial.

Cuando se preguntó específicamente sobre las posturas hacia la TA, las respuestas fueron variadas, con 15 comentarios positivos y 22 negativos (16 de traductores independientes y autónomos). Los participantes citaron problemas con el registro y afirmaron que la TA solo es útil para obtener la idea general de un texto o para las lenguas principales. Por lo tanto, según un funcionario público: “No es útil para el irlandés, ya que cualquier persona que lo hable, también habla inglés”. “No necesitan obtener la idea general de un texto, requieren buenas traducciones, que sean idiomáticamente correctas, como mucho”. Pocos

¹⁹ Por ejemplo, los datos del Reino Unido (Office for National Statistics, 2021) muestran que la tasa de inflación de los precios de producción a diez años para los servicios de traducción e interpretación, entre 2008 y 2018, fue del 2,8 %, en comparación con el 9,4 % de todos los servicios.

participantes parecen usar TA en la actualidad, y muchos parecían confundir TA con memoria de traducción. Un traductor autónomo a tiempo parcial escribió que la TA “es una ayuda para el traductor en lugar de un reemplazo del trabajo humano”. Un funcionario público escribió que “hay un lugar para eso en el futuro de la traducción, entendiendo que la edición posterior al proceso siempre será necesaria”.

En cuanto a la posesición, 12 comentaron de manera positiva (incluidos 7 independientes/autónomos y 5 servidores públicos), 15 fueron negativos (13 independientes/autónomos, 2 funcionarios públicos) y muchos no entendieron el concepto. Un traductor autónomo escribió que “ralentiza mi flujo de trabajo alrededor de un 10 a 15 % y además da lugar a una traducción más pobre y atrofiada” (esto no ha sido respaldado en la mayoría de los estudios de investigación, aunque el de Gaspari et al. (2014) sí muestra resultados mixtos). Algunos participantes se quejaron de que la posesición es “tediosa” y “una tarea ingrata, en todos los sentidos”. Uno de ellos opinó que la posesición está asociada a mayores expectativas de productividad, en las que los empleadores “nos exigen que editemos demasiadas palabras por hora”.

Varios comentarios sobre la TA y la posesición se refirieron a las percepciones de calidad y a los “textos que se vuelven muy estandarizados”. Un traductor independiente escribió: “Debilitará aún más el idioma”. Y otro traductor escribió: “No será eficaz, porque el lenguaje es una actividad HUMANA y no una actividad de máquinas”.

En las respuestas a la pregunta de si es “justo utilizar el trabajo de los traductores para mejorar motores de TA”, 17 respondieron que sí y 16 que no. Uno escribió: “Es inevitable, la justicia es una cuestión diferente”. Un traductor independiente, que cree que la TA representa una amenaza para su sustento, preguntó retóricamente si los traductores deben “ayudar a cortarse la garganta a sí mismos”. Otro traductor independiente comentó que “a los traductores les lleva años de arduo trabajo construir una MT y quitársela para utilizarla en TA sería un error y algo muy injusto”. Muchos comentarios negativos apuntan a que el “trabajo debería estar protegido por derechos de autor”. En cuanto a los derechos de autor, 21 participantes creen que un traductor debe tener los derechos de la obra que traduce o de cualquier repositorio de traducciones, como una MT²⁰.

Ha habido intentos esporádicos de que los traductores y los intérpretes trabajen juntos para negociar Acuerdos de Negociación Colectiva (véase Kelly y Barret, 2017, para más detalles). En la encuesta actual, 33 participantes creen que los traductores deberían intentar la negociación colectiva para establecer

²⁰ Para saber más sobre la discusión de este tema, consulte Moorkens y Lewis (2019a).

precios y condiciones. “Esto es totalmente necesario en el libre mercado”, escribió uno. Nueve participantes no estuvieron de acuerdo, como el traductor autónomo que dijo: “Creo que el mercado debería encontrar su propia tarifa”. Wynn (2015) analiza las dificultades y posibilidades de organización de traductores independientes, y sugiere que podrían estar representados por sindicatos, si estos están dispuestos a reestructurarse un poco con el fin de ser más inclusivos.

8. Políticas lingüísticas y tecnología del irlandés²¹

De los 52 encuestados que respondieron a una pregunta sobre este tema, 30 estaban descontentos con la política nacional de la lengua irlandesa, mientras que 16 estaban contentos y 5 estaban neutrales, aunque consideraron que todavía hay margen de mejora. Fuera de los funcionarios públicos (3 positivos, 2 neutrales, 3 negativos), los grupos de participantes fueron en su mayoría negativos. Muchos consideraron que centrarse en el estatus “oficial” no era útil, que hay grandes retrasos en el acceso a la correspondencia oficial por medio del irlandés y que la exigencia de traducir “informes que nadie lee”, como lo afirmó un traductor autónomo, es “hacer que el lenguaje no sea un gran servicio”. Se dice que la enseñanza de irlandés en la escuela primaria está “matando el idioma” y no contribuye a que “se considere intrínsecamente deseable para efectos económicos y sociales”. Un traductor independiente a tiempo parcial afirmó que “en el papel, el nuevo sistema de planes lingüísticos que llegó con la Ley Gaeltacht 2012 parece razonable, pero no hay forma de que pueda tener éxito cuando se les pide a los comités comunitarios voluntarios que hagan todo el trabajo con tan pocos recursos”. Varios encuestados mencionaron la necesidad de actuar en pro para fomentar un mayor uso de la lengua irlandesa por parte del público en general, pero el mismo traductor sugirió que las personas “que trabajan en esta área lo hacen sin ninguna formación sociolingüística o planificación

²¹ N. de los T.: Aunque en Colombia la única lengua reconocida como oficial es el español, las 68 lenguas utilizadas en el territorio son reconocidas como cooficiales y representan una parte valiosa culturalmente para el país, que vela por su permanencia, vigencia e inclusión. La Ley 1381 de 2010 de la Constitución Política Colombiana “garantiza el reconocimiento, la protección y el fortalecimiento de las lenguas nativas”. Además, la norma establece una regulación específica en cuanto al derecho de sus usuarios a contar con traductores autorizados previamente por las comunidades en situaciones legales o de jurisprudencia, a excepción de la Lengua de Señas Colombiana, la cual es contemplada por la Ley 982 de 2005. En esta última, se establece una reglamentación en cuanto al derecho de la comunidad a contar con intérpretes oficiales en dichas situaciones y para el acceso a cualquier otro servicio del Estado.

Sin embargo, no existe una reglamentación en cuanto a la obligatoriedad de traducción del español a las lenguas nativas. Por ejemplo, en indicaciones de accesibilidad, etiquetas de productos, letreros oficiales del gobierno (señalización), etc., a pesar de que se busca la inclusión en todos los sentidos para las comunidades indígenas en todo el país. Por otro lado, aunque en Irlanda sí existe una política lingüística que también dice garantizar estos mismos aspectos y, además, aproximadamente el 30% de los habitantes del país hablan el idioma, en el artículo se afirma que el gobierno no se esfuerza lo suficiente para que esto se cumpla a cabalidad, incluso siendo una lengua oficial del país y de la UE, e incluso reglamentando la traducción del inglés al irlandés de manera obligatoria en documentos gubernamentales, letreros oficiales del gobierno, etc. En este sentido, se puede observar una similitud entre ambos países, a pesar de tener contextos totalmente diferentes.

lingüística”. Por el contrario, los 52 afirmaron que la UE era beneficiosa para la lengua irlandesa, a excepción de 2 independientes, de que no hace mucha diferencia en el día a día y que una buena parte del material traducido para la UE es “de carácter técnico que, en mi opinión, nadie lee”. Un participante que trabaja para una institución de la UE escribió que “la mejora del estatus del irlandés en la UE es un aspecto significativo en la ‘normalización’ de la lengua en el entorno europeo moderno”. En su opinión, esto permitirá “comprender y apreciar mucho mejor en Irlanda el valor y la importancia del irlandés” y “mejorará el estatus cultural y social del irlandés en Irlanda”.

A excepción de dos participantes, estos también se mostraron positivos sobre el próximo fin de la derogación del estatus del irlandés, aunque un traductor independiente advirtió que “no hay suficientes traductores que hayan alcanzado el nivel necesario para traducir textos legislativos”, según lo informado por la Comisión Europea (2019). Un traductor independiente a tiempo parcial sugirió que es “irónico que muchos de los mejores lingüistas irlandeses trabajen en el extranjero”, una opinión compartida por otro traductor independiente a tiempo parcial que opinó que los teletrabajadores de la UE en las áreas de Gaeltacht podrían “aumentar el número de hablantes activos de irlandés en la zona, [e] impulsar la economía local”, para permitir que las personas de allí “vean que hay empleos disponibles en casa y que su idioma vale la pena”.

A excepción de dos participantes, todos fueron muy positivos con respecto a los efectos de la tecnología en la lengua irlandesa, tanto a la tecnología del lenguaje como a las redes sociales. Un traductor independiente escribió que el irlandés es muy visible en las redes sociales, lo que tiene un “efecto enormemente positivo en la imagen del irlandés entre los jóvenes y el potencial de uso diario por parte de un gran número de personas”. Otro traductor independiente de tiempo completo comentó que “la lengua podría estar muriendo lentamente en las áreas de Gaeltacht, pero definitivamente está experimentando un renacimiento fuera de estas”. Los participantes están muy satisfechos con la disponibilidad de nuevos recursos lingüísticos y con el ritmo creciente del trabajo de terminología, que lo ha llevado al “crecimiento como un lenguaje de la era digital”. Sin embargo, hay razones infraestructurales para el acceso desigual a los recursos, así como lo explicó un traductor independiente de tiempo completo: “Uno de los mayores desafíos para vivir en un área de Gaeltacht es la falta de banda ancha”.

Con respecto al efecto de la TA en la lengua irlandesa y la traducción a esta lengua, 23 de los 49 encuestados tenían una percepción negativa, 15 tenían una percepción neutral y 11 una percepción positiva. Los comentarios positivos provinieron de 2 de los 26 traductores independientes, 4 de los 6 traductores autónomos

y 3 de los 8 funcionarios públicos. Los comentarios negativos predijeron “textos demasiado estandarizados” y traducciones que “diluían aún más el idioma”. Una servidora pública escribió: “Como lengua minoritaria, el grupo de traductores acreditados altamente calificados es pequeño” y añadió: “Una traducción automática de alta calidad permitirá a esta cohorte de traductores aumentar considerablemente su producción y, como resultado, se proporcionarán más documentos en irlandés, lo que permitirá a los organismos estatales cumplir con sus obligaciones en virtud de la Ley de Lenguas Oficiales”. Varios participantes señalaron que la TA debe ser utilizada de la manera correcta, preferiblemente por los propios traductores: “Es una herramienta, no la solución”.

9. Discusión

Esta encuesta se difundió entre los 178 traductores de irlandés acreditados por el gobierno que contaban con una dirección de correo electrónico disponible. De los 99 que comenzaron la encuesta, 52 participantes completaron todas o la mayoría de las secciones. La elección de un método de encuesta funcionó bien para aquellos que completaron la encuesta y que escribieron respuestas detalladas a preguntas abiertas según su propio tiempo. Es posible que los grupos focales o las entrevistas hubieran producido datos más profundos, pero la recopilación de datos habría llevado más tiempo para obtener menos respuestas.

La alta tasa de deserción puede significar que la encuesta fue demasiado larga. Ruel et al. (2015, p. 75) señalan que esto puede causar “fatiga del encuestado”, y en retrospectiva, se cubrieron demasiados temas para este tipo de investigación. Ruel et al. (2015) destacan el peligro de sesgo causado por la falta de respuestas, pero en este estudio las respuestas en blanco no parecían llevar a que uno u otro grupo estuviera subrepresentado.

Una advertencia adicional aquí es que no se definieron las opciones de situación laboral de los participantes; esto no es un problema para los traductores de servicio público, los traductores empleados directamente o los independientes, cuyo papel no ha requerido definición en otros trabajos sobre traductores independientes. Sin embargo, la diferenciación entre independientes y autónomos no está clara, y esto puede relacionarse con la percepción de los participantes con respecto a su agencia dentro del rol o con quienes subcontratan trabajo o contratan personal directamente.

Los participantes de esta encuesta eran personas apasionadas por la traducción y por la lengua irlandesa, pero las condiciones laborales afectaron notoriamente sus preocupaciones y perspectivas con respecto a su profesión. Algunos traductores independientes parecen estar prosperando, pero teniendo en cuenta la escasez de traductores acreditados de la lengua irlandesa, tal vez

sea sorprendente que muchos no lo estén. Hay un peligro que expresaron dos encuestados de que muchos de los mejores traductores se muden a Europa y que haya una fuga de cerebros o vaciamiento de talento de traducción inglés-irlandés. Esto podría exacerbar la polarización, informada por Dachs (2018) como una tendencia general, por lo que la demanda aumenta para trabajadores altamente calificados y poco calificados. Es poco probable que el Brexit marque una gran diferencia en el reclutamiento de irlandeses para la Dirección General de Traducción en la CE, y podría proporcionar una buena oportunidad para los traductores irlandeses de otros departamentos lingüísticos y particularmente para aquellos de los 612 018 que hablan en casa un idioma que no sea inglés o irlandés (Central Statistics Office Ireland, 2017).

Los resultados de esta encuesta indican que existe un mercado laboral escalonado en la traducción basado en las condiciones laborales, aparte de las variaciones en el segmento de mercado descritas por Jemielity (2018). En este y otros estudios, los traductores han mostrado orgullo y satisfacción en su trabajo, pero se ven socavados por la mala moral relacionada con la falta de propósito en su trabajo; el aislamiento; las preocupaciones sobre la automatización y la calidad; la injusticia procesal percibida en general y la reutilización de su trabajo para capacitar sistemas de TA; y, para traductores independientes, problemas con el pago. La posesión de TA fue descrita como “una tarea ingrata”. Teniendo en cuenta la necesidad de más participantes en la profesión de traducción en general (Bureau of Labor Statistics of United States of America, s. f.), y particularmente para el irlandés, estas respuestas deberían ser motivo de preocupación. Moorkens y Lewis (2019b) han discutido la amenaza para la sostenibilidad de la profesión si la traducción deja de resultar interesante y no consigue atraer a nuevos participantes y sobre los riesgos inherentes cuando la información sobre la traducción es de difícil acceso.

Ruokonen y Mäkisalo (2018, p. 14) sugieren que más trabajo sobre la percepción del estatus y la satisfacción laboral puede ayudar a resolver el “conflicto entre el propio trabajo de los traductores que se aprecia y la profesión en general que se infravalora”. Este estudio y el trabajo de Rodríguez-Castro (2015a; 2015b) podrían ser contribuciones útiles para usar como cimientos, tal vez utilizando el instrumento de encuesta descrito en la Sección 4, con declaraciones sobre la progresión profesional sugerida por Rodríguez-Castro, para llevar a cabo estudios comparables de satisfacción laboral o de progresión profesional subjetiva de cohortes de traductores en diferentes jurisdicciones, idealmente de forma longitudinal, para monitorear los cambios en la profesión y abogar por la sostenibilidad a largo plazo.

10. Conclusión

Este artículo informa sobre una encuesta de traductores acreditados irlandés-inglés, que comprende traductores independientes y autónomos, de servicio público y empleados directos. La encuesta es inusual, ya que está dirigida a los traductores de idiomas minoritarios en un contexto lingüístico y político particular. Las percepciones de los participantes independientes sobre el propósito y la equidad en el trabajo, el pago, los colegas y la seguridad laboral son menos favorables en comparación con las de sus colegas de servicio público a tiempo completo. Todos los traductores, sin embargo, parecen sentir un fuerte sentido de orgullo en su trabajo. Los traductores independientes informan que las tasas son más bajas que en años anteriores y siguen bajando y, aunque les gustaría trabajar juntos, parecen incapaces de hacerlo (como comentó Berardi [2015]) y algunos aceptan trabajos mal pagados que van en contra de sus propios intereses y los de sus colegas. Este enfoque en el precio es común a muchos tipos de trabajo técnico, que idealmente “se orientaría conscientemente hacia valores humanos políticamente legitimados en lugar de estar sujeto a los caprichos de las organizaciones con fines de lucro” (Feenberg y Callon, 2010, p. 81, nuestra traducción²²).

Los traductores de servicio público tienden a estar más bien dispuestos hacia la tecnología y el requisito de mejorar continuamente las habilidades. Consideran que la TA nos permitirá hacer un mejor uso del pequeño grupo de traductores de la lengua irlandesa, con la advertencia de que esto puede causar la dilución de la variedad y la calidad del idioma. Muchos de los participantes independientes se sienten amenazados por la tecnología, el potencial de la TA para reemplazar a los traductores humanos y su impotencia con respecto a las traducciones humanas que se están reutilizando para la enseñanza a la TA.

Las respuestas muestran un temor al decrecimiento de la calidad de la traducción, la falta de traductores competentes y la falta de una audiencia para las traducciones. A medida que el irlandés avanza en un área, retrocede en otra, y las respuestas reflejan el declive continuo de las áreas Gaeltacht (Ó Giollagáin y Mac Donnacha, 2008), que contrasta con el crecimiento del idioma irlandés entre la clase media urbana (como lo argumentó Mac Murchaidh, 2008), y el aumento asociado de los medios sociales en idioma irlandés y el ‘e-gaeltacht’.

Agradecimientos

Me gustaría agradecer la contribución de los participantes de la encuesta, los revisores anónimos y los editores de revistas a la producción de este artículo.

²² “*would be consciously oriented toward politically legitimated human values rather than subject to the whims of profit-making organisations*”.

Este trabajo fue apoyado por el Centro de Investigación ADAPT SFI de la Universidad de la Ciudad de Dublín y el Departamento de Cultura, Patrimonio y Gaeltacht. ADAPT está financiado por La Fundación de Ciencia de Irlanda a través del Programa de Centros de Investigación SFI y cofinanciado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) a través de la subvención 13/RC/2106.

Referencias

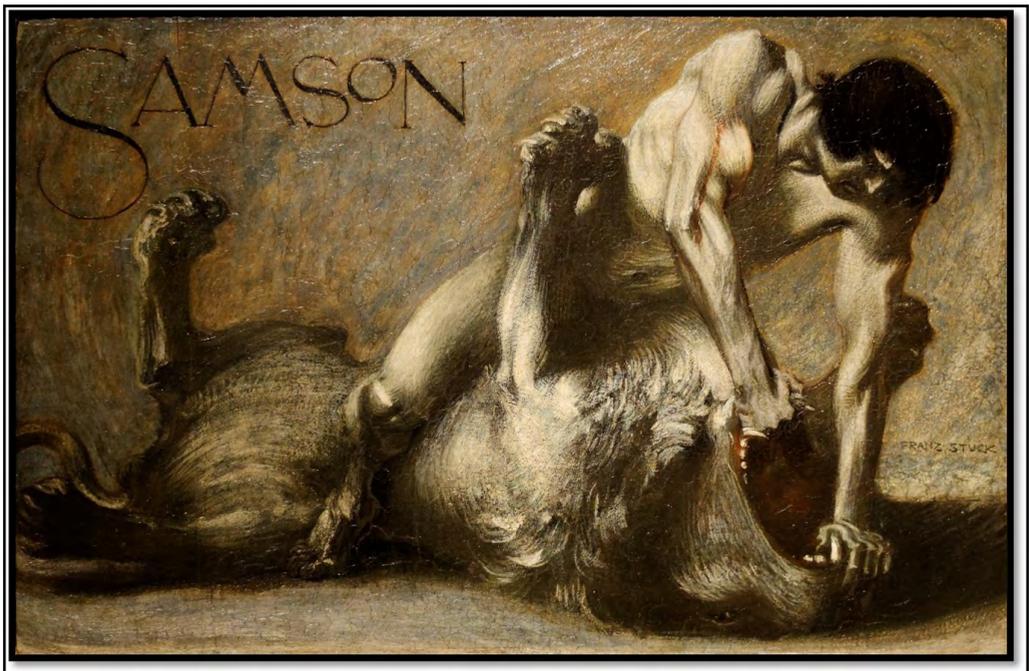
- Abdallah, K. (2012). *Translators in production networks. Reflections on agency, quality and ethics* [tesis doctoral, University of Eastern Finland]. UEF//Repository. <http://um.fi/URN:ISBN:978-952-61-0609-0>
- Arčan, M., Lane, C., Ó Droighneáin, E. y Buitelaar, P. (2016, mayo). *IRIS: English- Irish machine translation system* [ponencia]. LREC (Language Resources and Evaluation Conference), Portorož, Eslovenia. <https://aclanthology.org/L16-1090/>
- Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 295-306. <https://doi.org/10.1002/job.4030150402>
- Belgian Chamber of Translators and Interpreters. (2018). *Market survey report 2018*. <https://www.cbti-bkvt.org/es/documents/268>
- Berardi, F. (2015). *And: Phenomenology of the end*. Semiotext(e).
- Bies, R. J. y Shapiro, D. L. (1988). Voice and justification: Their influence on procedural fairness judgments. *Academy of Management Journal*, 31(3), 676-685. <https://doi.org/10.5465/256465>
- Bureau of Labor Statistics of United States of America. (s.f.). *Occupational employment statistics. May 2018*. Consultado el 10 de junio de 2023. United States Department of Labor. Recuperado de <https://www.bls.gov/oes/tables.htm>
- Cadwell, P., Castilho S., O'Brien S. y Mitchell, L. (2016). Human factors in machine translation and post-editing among institutional translators. *Translation Spaces*, 5(2), 222-243. <https://doi.org/10.1075/ts.5.2.04cad>
- Central Statistics Office Ireland. (2017). *Census 2016 summary results - part 1*. <https://www.cso.ie/en/media/csoie/newsevents/documents/census2016summaryresultspart1/Census2016SummaryPart1.pdf>
- Central Statistics Office Ireland. (2020, 4 de febrero). *Monthly unemployment: January 2020*. <https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/er/mue/monthlyunemploymentjanuary2020/>
- Chartered Institute of Linguists. (2017, mayo). *2016 UK translator survey. Final Report*. Chartered Institute of Linguists. <http://www.ciol.org.uk/sites/default/files/UKTS2016-Final-Report-Web.pdf>
- Chesterman, A. (1997). *Memes of translation: The spread of ideas in translation theory*. John Benjamins.
- Courtney, J. y Phelan, M. (2019). Translators' experiences of occupational stress and job satisfaction. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 11(1), 100-113. <http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/view/848>
- Cronin, M. (1996). *Translating Ireland: Translation, languages, cultures*. Cork University Press.
- Cronin, M. (2003). *Translation and globalisation*. Routledge.
- Dachs, B. (2018). *The impact of new technologies on the labour market and the social economy*. European Parliament's Science and Technology Options Assessment (STOA).

- Dam, H. V., y Zethsen, K. K. (2008). Translator status – a study of Danish company translators. *The Translator*, 14(1), 71-96. <https://doi.org/10.1080/13556509.2008.10799250>
- Dam, H. V. y Zethsen, K. 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. V., y Zethsen, K. K. (2012). Translators in international organizations: A special breed of high-status professionals? Danish EU translators as a case in point. *The Sociological Turn in Translation and Interpreting Studies* 7(2), 211-232. <https://doi.org/10.1075/tis.7.2.07dam>
- Dam, H. V. y Zethsen, K. K. (2016). 'I think it is a wonderful job' On the solidity of the translation profession. *Journal of Specialised Translation*, (25), 174-187. http://www.jostrans.org/issue25/art_dam.php
- Defauw, A., Szoc, S., Vanallemeersch, T., Bardadym, A., Brabers, J., Everaert, F., Scholte, K., Van Winkel, K. y Van den Bogaert, J. (2019, 19-23 de agosto). *Developing a neural machine translation system for Irish* [ponencia]. The 2nd Workshop on Technologies for MT of Low Resource Languages (LoResMT), Dublin, Irlanda. <https://aclanthology.org/W19-6806/>
- do Carmo, F. (2018, 13-14 de abril). *Does 'time is money' apply to translation?* [ponencia]. XVI Symposium for Translation and Interpreting Studies KätU2018. University of Turku, Finlandia.
- Dowling, M., Cassidy, L., Maguire, E., Lynn, T., Srivastava, A. K. y Judge, J. (2015, noviembre) *Tapadóir: Developing a statistical machine translation engine and associated resources for Irish* [ponencia]. 4th LRL Workshop: "Language Technologies in support of Less-Resourced Languages". <https://doras.dcu.ie/23605/1/LRLpaper.pdf>
- Dowling, M., Lynn, T., Poncelas, A. y Way, A. (2018, 17-21 de marzo). *SMT versus NMT: Preliminary comparisons for Irish* [ponencia]. The 13th Conference of The Association for Machine Translation in the Americas, Dublin City University, Dublin, Irlanda. https://amtaweb.org/wp-content/uploads/2018/03/AMTA_2018_Workshop_Proceedings_LoResMT.pdf
- Eby, L. T., Butts, M. y Lockwood, A. (2003). Predictors of success in the era of the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, 24(6), 689-708. <https://doi.org/10.1002/job.214>
- Comisión Europea. (2019, 4 de julio). *Report from the Commission to the Council on the Union institutions' progress towards the implementation of the gradual reduction of the Irish language derogation*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX:52019DC0318>
- Dirección General de Políticas Internas de la UE. (2016, julio). *Precarious employment in Europe: Patterns, trends and policy strategies*. PE 587.285. European Parliament. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/587285/IPOL_STU\(2016\)587285_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/587285/IPOL_STU(2016)587285_EN.pdf)
- Feenberg, A., y Callon, M. (2010). Critical theory of technology: An overview. In A. Feenberg y M. Callon, M. (eds.), *Between Reason and Experience* (pp. 67-82). MIT Press.
- Gaspari, F., Toral, A., Kumar Naskar, S., Groves, D., y Way, A. (2014, octubre). *Perception vs reality: Measuring machine translation post-editing productivity* [ponencia]. AMTA 2014. Third Workshop on Post-editing Technology and Practice (WPTP-3), Vancouver, Canadá. <https://aclanthology.org/www.mt-archive.info/10/AMTA-2014-W2-TOC.htm>
- Gattiker, U. E. y Larwood, L. (1986). Subjective career success: A study of managers and support personnel. *Journal of Business and Psychology*, 1(2), 78-94.

- Gentile, P. (2013). The status of conference interpreters: A global survey into the profession. *Rivista internazionale di tecnica della traduzione: International Journal of Translation*, (15), 63-82. <http://hdl.handle.net/10077/10608>
- Guan, Y., Arthur, M. B., Khapova, S. N., Hall, R. J. y Lord, R. G. (2018). Career boundarylessness and career success: A review, integration and guide to future research. *Journal of Vocational Behavior*, 110(B), 390-402. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.013>
- Gutiérrez-Barbarrusa, T. (2016). The growth of precarious employment in Europe: Concepts, indicators and the effects of the global economic crisis. *International Labour Review*, 155(4), 477-508. <https://doi.org/10.1111/ilr.12049>
- Jackson Barnett, J. (2000). Effects of Stem and Likert Response Option Reversals on Survey Internal Consistency: If You Feel the Need, There is a better Alternative to Using those Negatively Worded Stems. *Educational and Psychological Measurement*, 60(3), 361-370. <https://doi.org/10.1177/00131640021970592>
- Jemielity, D. (2018). Translation in intercultural business and economic environments. En S. Harding y O. Carbondell Cortés (eds.), *The Routledge handbook of translation and culture* (pp. 533-557). Routledge.
- Katan, D. (2009). Translation theory and professional practice: a global survey of the great divide. *Hermes - Journal of Language and Communication in Business*, (42), 111-153. <https://doi.org/10.7146/hjclb.v22i42.96849>
- Katan, D. (2011). Occupation or profession: A survey of the translators' world. En R. Sela-Sheffy y M. Shlesinger (eds.), *Profession, identity and status: translators and interpreters as an occupational group* (pp. 65-88). John Benjamins.
- Kelly, E., y Barrett, A., (2017). Atypical work and Ireland's labour market collapse and recovery. *The Economic and Social Review*, 48(4), 463-488. <https://www.esr.ie/article/view/823>
- Kelly, N., DePalma, D. A. y Hegde, V. (2012). *Voices from the freelance translator community (Report)*. Common Sense Advisory.
- Kemper, E. A., Stringfield, S. y Teddlie, C. (2003). Mixed methods sampling strategies in social science research. En A. Tashakkori y C. Teddlie (eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioural research* (pp. 273-296). Sage.
- Kenny, D. y Cronin, M. (1995). MA in Translation Studies. *The Translator*, 1(2), 241- 260. <https://doi.org/10.1080/13556509.1995.10798960>
- Koskinen, K. (2008). *Translating institutions: An ethnographic study of EU translation*. Routledge.
- Krifa. (2016). *Job satisfaction index* (Report). Happiness Research Institute.
- Lagoudaki, E. (2008). *Expanding the possibilities of translation memory systems*. [Tesis doctoral, University of London]. Repositorio Institucional. <https://spiral.imperial.ac.uk/handle/10044/1/7879>
- Lynn, T., Ó Conaire, M. y Dunne, J. (2019). Country Profile Ireland. En *ELRC white paper: Sustainable language data sharing to support language equality in multilingual Europe* (pp. 92-97). European Language Resource Coordination. <https://lr-coordination.eu/sites/default/files/Documents/ELRCWhitePaper.pdf>
- Macey, W. H., Schneider, B., Barbera, K. M. y Young, S. A. (2011). *Employee engagement: Tools for analysis, practice, and competitive advantage*. John Wiley y Sons.

- Mac Mathúna, L. (2008). Linguistic change and standardization. En C. Nic Pháidín y S. Ó Cearnaigh (eds.), *A new view of the Irish language* (pp. 76–92). Cois Life.
- Mac Murchaidh, C. (2008). Current attitudes to Irish. En C. Nic Pháidín y S. Ó Cearnaigh (eds.), *A new view of the Irish language* (pp. 212–223). Cois Life.
- Massey, G. (2018, 6-7 de septiembre). *T&I futures: Profiles, practices and processes* [conferencia]. Yangtze River Delta Forum: Educating “Languages+” Professionals for International Organizations. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.24707.96803>
- McKeown, T. (2015). What’s in a name? The value of ‘entrepreneurs’ compared to ‘self-employed’... but what about ‘freelancing’ or ‘ipro’? En A. Burke (ed.), *The handbook of research on freelancing and self-employment* (pp. 121-134). Senate Hall.
- Moorkens, J. (2017). Under pressure: Translation in times of austerity. *Perspectives*, 25(3), 464-477. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2017.1285331>
- Moorkens, J. (2020). Comparative satisfaction among freelance and directly-employed Irish-language translators. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 12(1), 55-73. <http://doi.org/10.12807/ti.112201.2020.a04>
- Moorkens, J. y Lewis, D. (2019a). Copyright and the reuse of translation as data. En Minako O’Hagan (ed.) *The Routledge handbook of translation and technology* (pp. 469–81). Routledge.
- Moorkens, J. y Lewis, D. (2019b). Research questions and a proposal for the future governance of translation data. *Journal of Specialised Translation*, (32), 2-25. https://www.jostrans.org/issue32/art_moorkens.pdf
- Moorkens, J. y O’Brien, S. (2017). Assessing user interface needs of post-editors of machine translation. En D. Kenny (ed.), *Human issues in translation technology* (pp. 109-130). Routledge.
- Ng, T. W. H. y Feldman, D. C. (2014). Subjective career success: A meta-analytic review. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 169-179. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.06.001>
- Nolan, B. (2012). *The structure of modern Irish: A functional account*. Equinox.
- Ó Giollagáin, C., Mac Donnacha, S. (2008). The Gaeltacht today. En C. Nic Pháidín y S. Ó Cearnaigh (eds.), *A new view of the Irish language* (pp. 108–119). Cois Life.
- Ó Riagáin, P. (2008). Irish Language Policy 1922-2007: Balancing maintenance and revival. En C. Nic Pháidín y S. Ó Cearnaigh (eds.), *A new view of the Irish language* (pp. 55–65). Cois Life.
- Office for National Statistics of United Kingdom. (2021, 20 de enero). *SPPI: 7430000000: Translation & Interpretation Services*. <https://www.ons.gov.uk/economy/inflationandpriceindices/timeseries/k8xi/sppi>
- Pielmeier, H. y O’Mara, P. (2020, enero). *The state of the linguist supply chain: Translators and interpreters in 2020*. CSA Research. <https://cdn2.hubspot.net/hubfs/4041721/Newsletter/The%20State%20of%20the%20Linguist%20Supply%20Chain%202020.pdf>
- Pym, A., Grin, F., Sfreddo, C. y Chan, A. L. J. (2012). *The status of the translation profession in the European Union. Studies on translation and multilingualism 7/2012*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4e126174-ea20-4338-a349-ea4a73e0d850>

- Rodríguez-Castro, M. (2015a). Intrinsic and extrinsic sources of translator satisfaction: An empirical study. *Entreculturas. Revista De Traducción Y Comunicación Intercultural*, (7-8), 195-229. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi7-8.11334>
- Rodríguez-Castro, M. (2015b). Conceptual construct and empirical validation of a multifaceted instrument for translator satisfaction. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 7(2), 30-50. <http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/view/435>
- Ruel, E., Wagner, W. E. y Gillespie, B. J. (2015). *The practice of survey research*. Sage.
- Ruokonen, M. (2013). Studying translator status: Three points of view. En M. Eronen y M. Rodi-Risberg (eds.), *Point of view as challenge*. (pp. 327–338). Vakki Publications.
- Ruokonen, M. y Mäkisalo, J. (2018). Middling-status profession, high-status work: Finnish translators' status perceptions in the light of their backgrounds, working conditions and job satisfaction. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 10(1), 1-17. <http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/view/681>
- Russell, H., O'Connell, P. J. y McGinnity, F. (2009). The impact of flexible working arrangements on work–life conflict and work pressure in Ireland. *Gender, Work, and Organization*, 16(1), 73-97. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2008.00431.x>
- Schäler, R. (2003, 20-21 de noviembre). *Making a Business Case for Localisation* [ponencia]. Translating and the Computer 25, Londres, Inglaterra. <https://aclanthology.org/2003.tc-1.8/>
- Setton, R. y Guo Liangliang, A. (2011). Attitudes to role, status and professional identity in interpreters and translators with Chinese in Shanghai and Taipei. En R. Sela-Sheffy y M. Shlesinger (eds.), *Identity and status in the translational professions* (pp. 89-117). John Benjamins.
- Shockley, K. M., Ureksoy, H., Rodopman, O. B., Poteat, L. F. y Dullaghan, T. R. (2015). Development of a new scale to measure subjective career success: A mixed-methods study. *Journal of Organizational Behavior*, 37(1), 128-153. <https://doi.org/10.1002/job.2046>
- Stanworth, C. y Stanworth, J. (1995). The self-employed without employees – autonomous or atypical? *Industrial Relations Journal*, 26(3), 221-229. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2338.1995.tb00739.x>
- Teague, P. (2016). Ireland and the 'GIPS' countries. En W. K. Roche, P. J. O'Connell y A. Prothero (eds.), *Austerity and Recovery in Ireland: Europe 's Poster Child and the Great Recession* (pp. 141-159). Oxford University Press.
- Tryuk, M. (2007). Community interpreting in Poland. En C. Wadensjö, B. E. Dimitrova y A-L. Nilsson (eds.), *The Critical Link 4: Professionalisation of Interpreting in the Community* (pp. 95-105). John Benjamins.
- Walsh, J. (2012). Language policy and language governance: a case-study of Irish language legislation. *Language Policy*, 11(4), 323-341. <https://doi.org/10.1007/s10993-012-9238-7>
- Wynn, M. (2015). Organising freelancers: A hard case or a new opportunity? En A. Burke (ed.), *The handbook of research on freelancing and self-employment* (pp. 111-120). Senate Hall.



Título: Sansón y el león (Samson)

Autor: Franz von Stuck

Técnica: Óleo

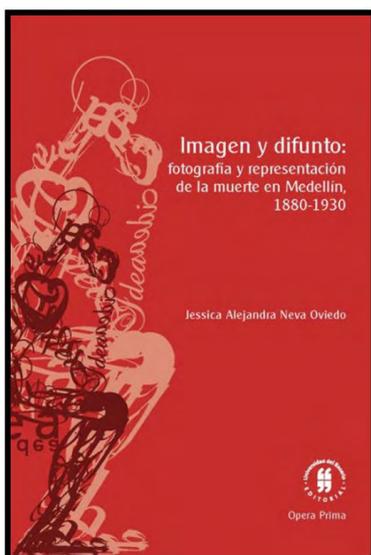
Año: 1891

Localización: Museum Villa Stuck, Munich (Alemania)

Reseñas y entrevistas

Reseña del libro *Imagen y difunto: fotografía y representación de la muerte en Medellín, 1880-1930* de Jessica Alejandra Neva Oviedo (2022)*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a19>



Portada del libro *Imagen y difunto: fotografía y representación de la muerte en Medellín, 1880-1930*.

Fuente: Neva Oviedo (2022).

Maribel Tabares Arboleda

Investigadora independiente, Medellín, Colombia

maribeltabaresa@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-2457-3151>

* Cómo citar: Tabares Arboleda, M. (2023). Reseña del libro *Imagen y difunto: fotografía y representación de la muerte en Medellín, 1880-1930* de Jessica Alejandra Neva Oviedo (2022). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 443-447. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a19>

Recibido: 3 de junio de 2023.

Aprobado: 5 de junio de 2023.

Imagen y difunto es un libro que invita a reflexionar sobre las expresiones y concepciones relativas a la muerte vistas a través de la fotografía *post mortem* o de difuntos en algunos grupos de la sociedad en Medellín a finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, bajo la mirada de los hermanos Horacio Marino y Luis Rodríguez Márquez y Benjamín de la Calle, quienes desarrollaron su oficio durante la llamada “Edad de oro” de la fotografía. Para desarrollar la investigación, la autora planteó como objetivo principal la reconstrucción e interpretación de la producción y circulación de la fotografía mortuoria dentro de ciertos sectores de la sociedad medellinense.

A lo largo del texto, Jessica introduce al lector en la función social que cumplió la fotografía mortuoria dentro de la vida cotidiana en algunos sectores de la sociedad de Medellín durante el periodo estudiado. Igualmente, desarrolla los métodos iconológicos (interpretación de los elementos como tal) e iconográficos (identificación de los temas o conceptos), propuestos por Erwin Panofsky y Aby Warburg, con el fin de “conocer el pensamiento o las creencias de una cultura a partir de los elementos que son puestos en la imagen” (Neva, 2022, pp. 37-38).

Bajo esta narrativa, la autora estructura el texto en tres capítulos. El primero, “La mirada del fotógrafo y su influencia en el género de difuntos”, aborda la figura del fotógrafo y su contexto socio-cultural en Medellín entre 1880 y 1930, la introducción del daguerrotipo al país y por ende una posición del oficio en la ciudad. Otros aspectos sobre la historia familiar de los fotógrafos y su trabajo dentro de las dinámicas de la época. De esta manera, “visibiliza” al fotógrafo como sujeto, al interactuar no solo con el retratado sino también con el producto final: la fotografía de difuntos.

La autora señala acertadamente que la categoría de fotografía mortuoria debe entenderse desde el punto de vista del contexto del fotógrafo. Por ello, hace referencia a las diversas exposiciones nacionales e internacionales en las que participaron los fotógrafos estudiados con el fin de obtener reconocimiento artístico ante la sociedad medellinense y, por ende, retener a la clientela. La autora enmarca estos aspectos en los ámbitos políticos, económicos, sociales y religiosos, siendo este último el hilo conductor de la tesis, es decir, el análisis detallado entre la religión y la práctica de la fotografía *post mortem*. En este sentido, la autora relaciona la historia familiar de los hermanos Rodríguez Márquez y el pintor Francisco Antonio Cano alrededor de la agencia mortuoria y el taller de lápidas, refiriéndolos como librepensadores y espiritistas. Por otro lado, el caso de Benjamín de la Calle, quien llegó a la ciudad a finales del siglo XIX desde Yarumal, de pensamiento conservador y orientación homosexual, se consolidó como el fotógrafo en el orden jurídico y dentro de su estudio fotográfico retrató a personas que estaban al margen de la sociedad:

enfermos mentales, travestis, entre otros. Según la autora refiere, él registró una mayor cantidad de retratos de niños muertos.

El segundo capítulo, “El ser querido que fallece: la ausencia corporal y su evocación espiritual”, examina la fotografía como objeto-físico, el modo en que fueron producidas y la recepción de las mismas. Igualmente, la autora profundiza en cómo fueron las prácticas mortuorias, permitiéndole establecer un marco comprensivo de las manifestaciones artísticas relacionadas con la muerte, especialmente en el retrato de difuntos. En este capítulo, conduce al lector por tres apartados: el primero explica los procesos físico-químicos y los formatos utilizados para la elaboración y el concepto mismo de las fotografías *post mortem*, clasificándolas según el contenido analizado, hecho que lo expone en la segunda sección. Por último, estudia los rituales funerarios según la forma del cuidado del cadáver por parte de los deudos y en su destino final: el cementerio.

El tercer capítulo, “Ante la presencia de la muerte: los deudos y la muerte del otro”, analiza la fotografía *post mortem* como objeto-imagen en la que extrae los elementos principales de su contenido sin perder de vista la pintura póstuma de luto y, a su vez, la concepción de la muerte en el Medellín decimonónico y las primeras décadas del siglo XX. La autora establece ciertas interpretaciones de la fotografía mortuoria infantil cuyos protagonistas eran considerados como *angelitos*. Al respecto, la autora señala: “Los niños muertos fueron identificados como mediadores entre Dios y los Hombres. Esto quiere decir que directamente iban al cielo, por lo que su muerte debía ser festiva y no luctuosa” (Neva, 2022, p. 204). Otros elementos trabajados en el texto son los ataúdes, la ornamentación funeraria, las velas, los vestidos blancos y las coronas de flores. Estos elementos simbólicos religiosos característicos en los infantes difieren un poco de los retratos mortuorios en los adultos, quienes eran vestidos generalmente con hábitos religiosos y sus celebraciones se realizaban de acuerdo a su estatus social; es decir, si era de primera, segunda o tercera clase. Algunos elementos de la primera clase fueron las lámparas, ataúd adornado, coronas blancas, cirios y el acompañamiento de los curas, quienes debían estar presentes en la casa mortuoria, la parroquia y el cementerio. En otros casos, los cuerpos fueron vestidos con traje formal, retratados en el corredor de la vivienda ausente de iconografías religiosas. En tanto que se ubicaban fotografías en el interior de la vivienda, predominaban elementos e imágenes religiosas alrededor del cadáver y eran vestidos con hábitos.

Con otros ejemplos, la autora demuestra la variada interpretación que se puede obtener según el corpus de imágenes seleccionadas, en la que predominaba un aspecto importante: los ojos cerrados, que significaban el sueño en los adultos y en los niños era vinculado con la dormición de la Virgen debido a su

pureza. Es por ello que esta investigación contiene su mayor aporte en ampliar el panorama de los rituales religiosos representados en la fotografía de muertos infantiles y adultos, contextualizándolos en las formas de enterramiento y lugares de sepultura en los cementerios de la ciudad. De esta manera, la autora muestra otras miradas de la muerte retratadas en lo fotográfico, a la luz de lo pictórico llevándola a una sobrevaloración que se manifestó en los cortejos fúnebres, en la ropa de luto, la ornamentación de las tumbas y el comportamiento mismo de los deudos quienes elaboraban su duelo en un tiempo determinado. Además, las fotografías pudieron significar el adoctrinamiento religioso y culto, debido a la evidente carga iconográfica (Neva, 2022, pp. 271-273).

En términos generales, la autora presenta en esta investigación histórica una clara conexión indivisible entre el rol del fotógrafo en relación con los medios técnicos y estéticos empleados. Analiza implícitamente el contenido de las escenas fotográficas y la conexión con la iconografía religiosa católica. Por último, aborda el uso de las imágenes por parte de los deudos o sobrevivientes en relación con una idea sobre la muerte. Estos temas fueron adecuadamente relacionados con el proceso del *fotógrafo* en la elaboración de la imagen, la *fotografía* misma como artefacto visual y, posteriormente, la recepción y percepción por parte de los *deudos*.

Esta triple perspectiva fue desarrollada desde las teorías planteadas por el fotógrafo e historiador brasileño Boris Kossoy, quien ha sido un referente fundamental para los análisis iconográficos con su libro *Fotografía e historia*, publicado en el año 2001. También se valió de las lecturas de Philippe Aries, Vladimir Jankélévitch, Louis Vincent Thomas, Didi-Huberman, Pierre Bourdieu, Erwin Panofsky y Aby Warburg, contribuyendo a la formulación teórica y metodológica de esta tesis. Especialmente los tres primeros autores fueron fundamentales en la comprensión de las ideas y significados de la muerte en las sociedades occidentales. Asimismo, refiere los trabajos de los investigadores Oscar Daniel Hernández y Sven Schuster.

En cuanto a las fuentes primarias, utiliza el fondo fotográfico de los hermanos Horacio Marino y Luis Melitón, así como la obra de Benjamín de la Calle, de los cuales seleccionó un corpus de veintidós imágenes de difuntos, divididas en dos grupos: diez en adultos entre los 15 y 70 años de edad y doce de niños párvulos y de 5 años de edad. Ambos grupos contienen retratos masculinos y femeninos. Además, revisó los índices de registro y diario de la Fotografía Rodríguez, documentación que le permitió observar otros detalles que no aparecen en la placa del negativo. Otra fuente importante fue la prensa, donde los fotógrafos anunciaban sus servicios, la literatura y

las sucesiones de los finados. De esta manera, logró entrelazar estas fuentes con la interpretación misma de la fotografía mortuoria.

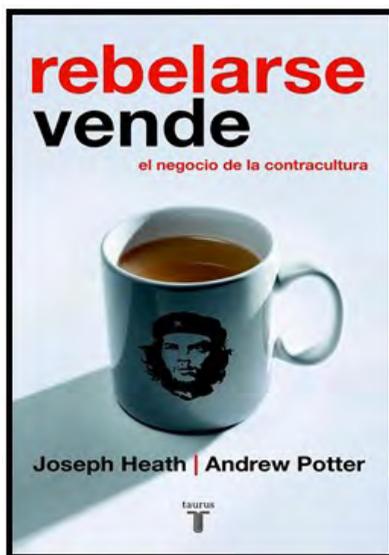
Referencias

Kossoy, B. (2001). *Fotografía e historia*. La marca.

Neva Oviedo, J. A. (2022). *Imagen y difunto: fotografía y representación de la muerte en Medellín, 1880-1930*. Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.12804/urosario9789587848816>

Reseña del libro *Rebelarse Vende. El negocio de la contracultura* de Joseph Heath y Andrew Potter (2005)*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a20>



Portada del libro *Rebelarse Vende. El negocio de la contracultura*.

Fuente: Heath y Potter (2005).

Laura Vanessa Macías Vásquez

Historiadora independiente

lauramaciasacademic@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-0165-695X>

* Cómo citar: Macías Vásquez, L. V. (2023). Reseña del libro *Rebelarse Vende. El negocio de la contracultura* de Joseph Heath y Andrew Potter (2005). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 448-452. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a20>

Recibido: 26 de mayo de 2023.

Aprobado: 29 de mayo de 2023.

El izquierdista del tipo sobresocializado trata de huir de su correa psicológica y reafirmar su autonomía rebelándose, pero normalmente no es suficientemente fuerte como para rebelarse contra los valores más básicos de la sociedad. Las finalidades de los izquierdistas de hoy no están en conflicto con la moral establecida" (Kaczynski, 1995). Estas palabras fueron escritas en la década de los noventa por el genio matemático y terrorista Theodore Kaczynski, el Unabomber, pocos meses antes de ser encarcelado en el ADX Florence (la prisión de más alta seguridad de los EE. UU.) después de ser arrestado tras 17 años de persecución por parte del FBI.

El planteamiento que hace Kaczynski de la "izquierda" como un movimiento incapaz de romper con los valores más elementales de la sociedad a la que cuestionó fue y es compartido por muchos otros decepcionados frente a las luchas de los años sesenta, setenta y ochenta que prometieron cambiar el mundo. Estas luchas no solo cambiaron el sistema, sino que fueron parte fundamental de la preservación de este, o peor aún, serían el sistema mismo. Esta es una de las ideas centrales del controvertido libro *Rebelarse vende: el negocio de la contracultura*, escrito por los filósofos canadienses Joseph Heath y Andrew Potter en el año 2004. Este libro continúa generando resquemores y suscitando profundas dudas sobre los movimientos y luchas sociales del pasado y el presente, pues sus planteamientos apuntaron a la profunda relación (nada conflictiva) que existe entre capitalismo, consumismo y movilización social.

En *Rebelarse Vende* (conocido en Canadá como *The Rebel Sell* y en EE. UU. como *Nation of Rebels*), Heath y Potter examinan los movimientos contraculturales de la década de 1960, planteados como formas de rebelión contra la dominación, que, en lugar de atacar al sistema, derivaron en una *estética de consumo* apoyada por el mismo. Los autores mencionan reconocidos símbolos de la moda, el arte y la cultura que fueron masivamente vendidos bajo el eslogan de ser de "otra vía", de subversión y diferenciación frente a los "normales", tales como las botas Doc Martens, las zapatillas Converse, el Volkswagen Escarabajo, Kurt Cobain y el rapero Tupac Shakur. Heath y Potter afirman que estos símbolos enmarcaban la lucha contra un sistema opresor del individuo que, coartando su libertad, lo obligaba a vivir una vida insípida, lineal y falsa.

A nivel cinematográfico, uno de los referentes más ilustrativos de esta idea es la película *Matrix*. Esta expone que vivimos en un mundo ilusorio y manipulado del que solo podemos escapar eligiendo la "píldora roja". Tomar la "píldora roja" se tradujo, en términos de la contracultura, en hallar "formas de placer independientes de las necesidades que nos impone el sistema" (Heath y Potter, 2004, p.16), despertando de las entretenciones básicas y normativas impuestas por la sociedad de masas. Otro ejemplo de esta noción en el cine es expuesto en

el libro con la película *American Beauty*, en la cual Lester, un padre de familia condenado por la sociedad a una vida aburrida y esquemática, ve en la diversión y el ocio más extravagantes la mejor forma de escapar del sistema (fuma marihuana, corteja a adolescentes, se compra un auto deportivo. Todo lo opuesto a lo que una persona "normal" de su edad haría), y los agentes del orden rechazan sus acciones. Heath y Potter sostienen que la principal forma de rebeldía de la contracultura estuvo basada en la diversión como forma subversiva; es por esto por lo que el hippismo optó por enmarcar su rebeldía en el consumo de sustancias psicoactivas, la música alternativa y el vestir despreocupadamente en contraposición a las vidas de los hombres y mujeres normativos, comúnmente representados como oficinistas aburridos y obreros embrutecidos.

Rebelarse Vende plantea que al asumirse que los problemas concretos de la sociedad eran producto de un mal mayor y estructural, arraigado en las concepciones mismas sobre la vida y cómo vivirla a nivel individual y colectivo (es decir, en la cultura), y que la civilización misma es inherentemente represiva, se asumió que las fuerzas sociales del cambio debían enfocarse en atacar los valores más elementales de la sociedad, pues "dado que la cultura no es más que ideología, la única manera de liberarse y liberar a los demás es resistirse a la cultura en su totalidad" (Heath y Potter, 2004, p.18). Esta forma de lucha implicaba desconectarse de la *Matrix*, tomar la píldora roja cuestionando la cultura, y comenzar como realmente debía vivirse: en libertad, buscando, además, en un esfuerzo colectivo, la liberación total de la humanidad.

El problema con esta idea, según Heath y Potter, es que la contracultura descubrió con decepción que la mayoría no quería "despertar". Surgieron entonces dos formas de explicar por qué la gran masa no quería salir de su sueño: primero, la existencia de una "falsa consciencia" (ser manipulado sin saberlo) y segundo, la existencia de dos categorías insondables de ser y habitar en el mundo: los "normales", aburridos y borreguiles, y los "rebeldes", diferentes y visionarios, llamados a tomar las riendas de la humanidad y llevarla a un estado superior de consciencia. En mayo del 68, los estudiantes parisinos descubrieron a la gran masa de obreros "embrutecidos" y "manipulados", a los cuales "no les interesaba demasiado liberar su imaginación y en vez de abarrotar las galerías de arte y los recitales de poesía, han seguido teniendo una afición malsana por los deportes, la televisión y las bebidas alcohólicas" (Heath y Potter, 2004, p. 44). Para liberar a la humanidad de su sueño, la cultura debía entonces ser atacada desde todos los frentes; algunos optaron por medios pacifistas y otros consideraron que la única manera de combatir era por medio de la violencia.

¿Por qué respetar el principio de no matar cuando es impuesto por un sistema violento y opresor, cuando la realidad no es más que una alucinación

con la que hay que romper? Esta forma de pensamiento ha motivado múltiples manifestaciones de violencia y se fundamenta en la percepción (real o no) de estar siendo oprimido, y por tanto responder con violencia a cualquier acto de represión está más que justificado. Heath y Potter aluden a que Unabomber desdénaba la izquierda por sus métodos contra el sistema y no tanto por sus ideas. Para él, estos no eran lo suficientemente radicales y por eso vio en las cartas y paquetes bomba un medio más efectivo para desestabilizar al sistema. Este tipo de radicalidad, lejos de ser condenada socialmente, llega en muchas ocasiones a generar admiración, particularmente entre los jóvenes.

En *Rebelarse Vende*, Heath y Potter mencionan que Theodore Kaczynski, al igual que otros personajes violentos de la contracultura, sembró la necesidad de preguntarse:

¿Dónde se traza la línea divisoria entre la transgresión y la patología? ¿Cuándo se convierte la "filosofía antisistema" en una enfermedad mental? ¿Cuál es la diferencia entre la conducta antisocial y la oposición a la sociedad de masas? ¿En qué momento lo "alternativo" se transforma en pura demencia? (Heath y Potter, 2005, p. 159)

Añaden asimismo otras preguntas fundamentales: ¿Es útil la rebelión? ¿Son útiles sus métodos? ¿Cuándo se actúa para mejorar y cuándo se actúa por mera ideología sin reflexión? Considero que estas son, para el contexto actual, las preguntas más relevantes que plantea el libro de Heath y Potter.

Rebelarse Vende nos empuja a poner en duda la confianza absoluta que podemos tener en nosotros mismos, en nuestra individualidad y en nuestros propios deseos, y nos invita a incentivar la solidez en las instituciones bajo las que construimos consensos mínimos para vivir en sociedad. Este libro cobra relevancia en contextos donde se ha perdido la confianza en la institucionalidad y en los conceptos básicos que regulan la vida social; bajo esta óptica, podemos releer algunos fenómenos actuales como la masificación y subjetivación en la búsqueda de identidades sexuales y la relativización de la enfermedad mental.

Heath y Potter resultan sumamente apropiados para analizar las lógicas del mercado actuales, particularmente aquellas relacionadas con el transhumanismo, donde el individuo inconforme consigo mismo y con la sociedad ve "solución" en la mano omnipresente del consumo, manifestada, por ejemplo, en acciones radicalmente violentas como mutilación quirúrgica con fines estéticos y en una controversial forma de asumir lo que es la salud y el bienestar.

Si bien las categorías básicas para entender el mundo no son ni han sido perfectas ni absolutas, permiten la generación de consensos para entendernos los unos a los otros en la forma en que registramos y organizamos la vida en común. También, Heath y Potter resultan sumamente apropiados para analizar

las lógicas del mercado actuales, particularmente aquellas relacionadas con el transhumanismo, donde el individuo inconforme consigo mismo y con la sociedad ve “solución” en la mano omnipresente del consumo, manifestada, por ejemplo, en acciones radicales como la mutilación quirúrgica con fines estéticos y en una controversial forma de asumir la salud mental en la actualidad.

Rebelarse Vende es un libro de alto valor para analizar los siglos XX y XXI debido a la capacidad que tienen sus autores para ofrecer una visión amplia e imparcial de los debates políticos de estos siglos, pues no niegan la existencia de la injusticia social y la imperfección de las instituciones y consensos sociales, pero sí plantean que no es necesario ni deseable rechazar la institucionalidad y la idea de lo “normal” en sí mismas, ni entrar en la manía de que toda norma y “represión” son en sí mismas malignas y autoritarias. El llamado que hacen Heath y Potter es entonces apostar a lo que podamos construir en común, cosa que no implica necesariamente la anulación total del individuo. Cierro con uno de los apartes de mayor reflexividad y belleza del texto:

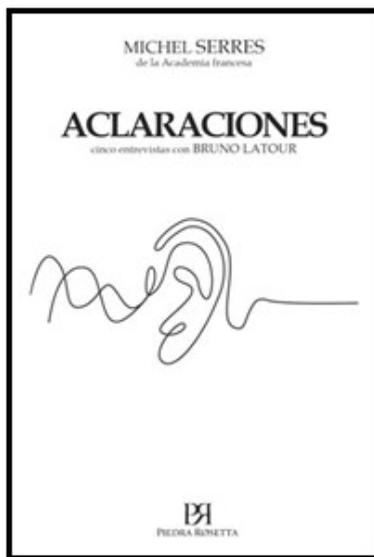
A fin de cuentas, la civilización consiste en nuestra buena voluntad, en nuestra capacidad de aceptar las normas y restringir nuestros propios intereses para favorecer las necesidades e intereses de los demás. Es profundamente entristecedor descubrir que un desafortunado compromiso con los ideales de la contracultura ha llevado a la izquierda a abandonar su filosofía política -el origen de nuestra civilización- justo en el momento de la historia en que tiene una mayor importancia. (Heath y Potter, 2005, p. 380).

Referencias

- Heath, Joseph, y Potter, Andrew. (2005). *Rebelarse Vende. El negocio de la contracultura* (G. Bustelo, trad.). Taurus.
- Kaczynski, T. (1995). *The Unabomber Manifesto: Industrial society and its future*. Jolly Roger Press.

Reseña del libro *Aclaraciones, cinco entrevistas con Bruno Latour* de Michel Serres (2023)*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a21>



Portada del libro *Aclaraciones. Cinco entrevistas con Bruno Latour*.

Fuente: Serres (2023).

Carlos Augusto Osorio Marulanda

Universidad del Valle, Cali, Colombia
carlos.osorio@correounivalle.edu.co

* Cómo citar: Osorio Marulanda, C. A. (2023). Reseña del libro *Aclaraciones, cinco entrevistas con Bruno Latour* de Michel Serres (primera edición 1992, 2002). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 453-456. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a21>

Recibido: 14 de agosto de 2023.

Aprobado: 23 de agosto de 2023.

Aclaraciones (2023) es un libro de Michel Serres, surgido a partir de cinco entrevistas realizadas por Bruno Latour, al que hemos tenido acceso recientemente gracias a la edición en español proporcionada por la nueva editorial Piedra Rosetta.

En orden, las entrevistas conforman cada uno de los capítulos, a saber: La formación, El método, La demostración, El fin de la crítica, Sabiduría.

Podríamos sentir la tentación de hacer un breve comentario sobre todas estas entrevistas, realizadas además con la maestría de un interrogador que lleva a Serres a decir lo indecible, lo que no había sido dicho antes sobre su obra, su pensamiento, su trayectoria y también, por qué no decirlo, sobre sus esperanzas. Sin embargo, tal propuesta nos desborda por su misma riqueza. En este sentido, vamos a intentar un recorrido más ligero: hablaremos sobre un aspecto de la segunda entrevista, “El método”, con la intención de exponer algunas ideas que el libro nos ha suscitado en nuestro pensamiento.

[...] Su obra es difícil de leer puesto que Ud. no se liga a ninguna tradición precisa. “Ni maestro ni discípulo”. Nos ha mostrado la situación histórica e intelectual que explicaba por qué había sido escarmentado, quemado por una época que no vivió como gloriosa. Ud. ha resuelto una de las grandes dificultades para mí y para sus lectores, quiero decir para sus lectores no preparados. Y es la triple afirmación para las ciencias, para la filosofía y para la literatura, que explica cuán poco le interesan a Ud. los debates intelectuales (...). (Serres, 2023, p. 81)

Serres propone una declaración, “una exigencia casi salvaje de libertad” (2023, p. 81), para tomar distancia de aquella tradición intelectual de la postguerra, de la que en parte se ha formado. La libertad que reclama como filósofo, matemático y estudioso de las ciencias en una época en que estas, y especialmente las matemáticas, no parecían tener la reputación suficiente para ser objetos filosóficos. En principio, y este sería el primer aspecto que quisiera subrayar, provoca una mutación de los tiempos, una cierta contemporaneidad que le permite mostrar lo que hay de actualidad en el pasado. En este sentido, la referencia será la lectura de Lucrecio, *De Rerum Natura*, que Serres aborda en *El nacimiento de la física en el texto de Lucrecio. Caudales y turbulencias* (1994 [1977]).

La lectura sobre Lucrecio le permite señalar que, más allá de un materialismo mecanicista, superado por el concepto moderno de átomo, “en realidad él (Lucrecio) habla de mecánica de fluidos, de turbulencia y de caos, que plantea y lo hace claramente las cuestiones del azar y del determinismo” (Serres, 2023, p. 86).

Al mostrar la actualidad de Lucrecio, prueba que mucho del pasado se conserva; es más, que “nunca hemos sido modernos”, en tanto las cuestiones del presente, como la turbulencia y el caos, ya circulaban en pensamientos

del pasado. Tanto pasado en nuestros cuerpos, como cuando nos disponemos a usar un martillo, con el mismo gesto del australopiteco que empuñó un percutor de piedra.

No obstante, Serres nos aclara que Lucrecio pensaba con la matemática de la época, pero sus intuiciones, que solo se hacen visibles bajo los ojos de Serres, demuestran su actualidad.

Este giro, de ver el pasado en el presente, es aún más desafiante, pues implica romper con la función del epistemólogo que trata de separar los conocimientos caducos, irracionales o superados de aquellos que fundan los nuevos saberes. Todo esto lo aprendimos de la epistemología de Bachelard y de gran parte de la escuela francesa que prosiguió su legado. Ahora Serres rompe con ella y lo dice en estas páginas, con la epistemología y también con la función del filósofo que se enfoca en la crítica y el juicio, la que separa las ciencias de las letras. Al encontrar nuevas vecindades, conexiones y tiempos simultáneos en la obra de Lucrecio, aparece un nuevo tiempo.

Un tiempo que no es lineal, no constituye una métrica simple como cuando se dice que “el tiempo pasa”. El tiempo no se le puede confundir con su medida. Es la omnipresencia del presente la que no nos deja ver el tiempo como algo que pasa y queda, percola, como aclara Serres; como el lecho de un río que circula, su cauce nunca está en línea recta, pasa y queda algo; tal como ya había señalado en el libro que editó de *Historia de las Ciencias* (1998 [1989]) y en *Los Orígenes de la Geometría. Tercer libro de las fundaciones* (1996 [1993]).

Esta manera de mirar el tiempo es también el punto de partida para acercar las ciencias y las letras. Hay tanto de intuición y poesía en el albor de un descubrimiento, de un nuevo conocimiento, pero la ausencia de una sensibilidad universal nos impide ver estas otras formas de saber. Para esto, hay que procurarse una libertad de pensamiento, para provocar las convergencias de un devenir sobre las cosas y los pensamientos.

¿Cómo pensar sobre las cosas? Es algo recurrente en su modo de hacer filosofía, en su manera, como dice, de “pensar con los pies”. Dar entrada a la materialidad a través de una filosofía que hace uso del lenguaje natural, que recurre al lenguaje del mundo, que a su vez escapa de los conceptos, del juicio y de los comentarios, es la tarea que nos propone Serres en *Aclaraciones*. Para ello, entonces, hemos de liberarnos de un tiempo lineal y de la separación que inunda la cultura occidental entre las letras y las ciencias.

Referencias

Serres, M. (1994 [1977]). *El nacimiento de la física en el texto de Lucrecio. Caudales y turbulencias*. Pre-Textos.

Serres, M. (1998 [1989]). *Historia de las ciencias*. Cátedra.

Serres, M. (1996 [1993]). *Los Orígenes de la Geometría. Tercer libro de las fundaciones*. Siglo veintiuno editores.

Serres, M. (2023). *Aclaraciones, cinco entrevistas con Bruno Latour*. Piedra Rosetta.

Reseña del libro *Diversidade, cultura e educação: Olhares cruzados* de Neusa Maria M. Gusmão (2003)*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a22>



Portada del libro *Diversidade, cultura e educação: Olhares cruzados*.

Fuente: Gusmão (2003).

German Andrés Santofimio Rojas

Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia

gasantofimior@ut.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-3370-690X>

* Cómo citar: Santofimio Rojas, G. A. (2023). Reseña del libro *Diversidade, cultura e educação: Olhares cruzados* de Neusa Maria M. Gusmão (2003). *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 457-460. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a22>

Recibido: 20 de mayo de 2023.

Aprobado: 23 de mayo de 2023.

El libro *Diversidad, cultura y educación: Miradas cruzadas* de Neusa María M. Gusmão es una obra interesante y relevante para aquellos interesados en el campo de la educación y la diversidad cultural. La autora presenta una serie de reflexiones y análisis que transitan entre la educación y cultura, abarcando temas como la multiculturalidad, la interculturalidad, la inclusión educativa y la formación de profesores.

El libro está estructurado en cuatro partes, cada una de las cuales aborda un aspecto específico de la temática central. En la primera parte, “Diversidad cultural y educación: reflexiones y desafíos”, analiza los desafíos que enfrentan los sistemas educativos para responder a la diversidad cultural en el mundo contemporáneo, destacando la importancia de la diversidad cultural en la construcción de una sociedad más justa y democrática. Sin embargo, en esta sección, reconoce que los sistemas educativos a menudo no están preparados para responder a la diversidad cultural, lo que puede llevar a la exclusión y la discriminación de grupos minoritarios.

Gusmão señala que uno de los desafíos más importantes para los sistemas educativos es desarrollar una pedagogía intercultural que reconozca y valore las diferencias culturales y promueva el diálogo y la cooperación entre diferentes grupos culturales. Esto requeriría una transformación profunda de la educación, que incluya la formación de docentes capaces de trabajar en contextos interculturales y la inclusión de contenidos y materiales educativos que reflejen la diversidad cultural. La autora también destaca la importancia de la participación activa de las comunidades y grupos culturales en la definición de políticas y prácticas educativas. Esto implicaría un enfoque más democrático y participativo en la toma de decisiones educativas, que tenga en cuenta las necesidades y perspectivas de diferentes grupos culturales.

En el capítulo siguiente, se aborda el tema de la multiculturalidad y la interculturalidad, y se discute cómo estas perspectivas pueden ser integradas en la educación. La autora define el término multiculturalismo como una forma de entender la diversidad cultural y de valorar la igualdad entre las diferentes culturas. Esta perspectiva implica reconocer que cada cultura tiene sus propias particularidades y su propia forma de entender el mundo, y que todas las culturas tienen igual valor y deben ser respetadas.

Se destaca que el multiculturalismo presenta un gran desafío para la educación, ya que requiere que se adopten nuevas formas de enseñar y de aprender para poder atender a la diversidad cultural que existe en las aulas. Por otro lado, Gusmão señala que el multiculturalismo también implica una lucha contra la discriminación y la exclusión social, ya que permite a cada individuo desarrollar su identidad cultural y ser reconocido. Para lograr este objetivo, la autora afirma

que es necesario que la educación sea vista como un espacio de diálogo, de respeto y de apertura a otros puntos de vista.

El capítulo finaliza con una reflexión sobre el papel de la educación en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Destaca que la educación debe ser vista como una herramienta de transformación social que permita a las personas desarrollar su potencial y tener las mismas oportunidades, independientemente de su origen cultural o social. En este sentido, el multiculturalismo debe ser considerado como una oportunidad para construir una sociedad más rica y diversa, donde todas las culturas tengan su lugar y sean valoradas.

En el capítulo “Educación y cultura afrobrasileña: desafíos y perspectivas”, se aborda la importancia de la educación en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria para la población afrobrasileña. Comienza con un análisis de la historia de la población afrobrasileña en Brasil, destacando que ha sido históricamente discriminada y marginada, afectando su acceso a la educación y otros derechos fundamentales. A pesar de los avances en el reconocimiento de los derechos de la población afrobrasileña, aún existen desigualdades en el acceso a la educación, por lo que es necesario tomar medidas para combatir esta discriminación.

La autora resalta la importancia de la educación para la construcción de una identidad afrobrasileña que valore su cultura e historia, así como para la promoción de la igualdad racial y social. La educación, en este sentido, debe ser vista como una herramienta esencial en la lucha contra el racismo y la discriminación en Brasil. También se analizan críticamente los desafíos que enfrenta la educación en la promoción de la cultura afrobrasileña en las escuelas, como la falta de capacitación de los profesores y la ausencia de inclusión de la cultura afrobrasileña en los planes de estudio.

El capítulo concluye con una perspectiva de acción, que incluye la necesidad de políticas públicas que fomenten la inclusión de la cultura afrobrasileña en la educación y la implementación de medidas para la capacitación de los profesores, preparándolos para integrar la cultura afrobrasileña en la enseñanza. Además, la autora destaca la importancia de respetar y valorar la diversidad racial y cultural en Brasil para construir una sociedad más equitativa e inclusiva.

Finalmente, en la cuarta parte, se discute la formación de profesores y se plantean algunas reflexiones sobre cómo los docentes pueden ser formados para trabajar en contextos de diversidad cultural. Lo que se destaca del libro es la profundidad de su análisis y la claridad con la que se presentan las ideas. Utiliza una gran cantidad de ejemplos para ilustrar sus argumentos, lo que hace que el libro sea accesible y fácil de entender para cualquier lector interesado

en el tema. Además, es muy relevante en la actualidad, ya que la diversidad cultural es un tema cada vez más importante en la educación y en la sociedad en general, dadas las nuevas configuraciones socio-interculturales que representan una necesidad latente en las instituciones educativas en clave de dinámicas de estructuras de poder y agenciamientos políticos frente a la configuración de las identidades y las identidades culturales.

Referencias

Mendes de Gusmão, N. (2003). *Diversidade, cultura e educação: Olhares cruzados*. Biruta.

Reseña del libro *Detritus, Detritus, desechos, lo abyecto* de François Dagognet (2023). Obsesión por el brillo y la higiene*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a23>



Portada del libro *Detritus, desechos, lo abyecto*

Fuente: Dagognet (2023).

Rodrigo Pérez Gil

Investigador independiente
luzagosto2003@yahoo.com

* Cómo citar: Pérez Gil, R. (2020). Reseña del libro *Detritus, Detritus, desechos, lo abyecto* de François Dagognet (2023). Obsesión por el brillo y la higiene. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 461-466. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a23>

Recibido: 11 de noviembre de 2023.

Aprobado: 15 de noviembre de 2023.

*Por el momento, el primer placer tímido que siento
es el de constatar que he perdido el miedo a lo feo.
Y esa pérdida es de una bondad tal...
Es una dulzura.*

Clarice Lispector, La pasión según G.H (2022).

En su libro *Elogio de la sombra*, Tanizaki resalta el contraste entre el papel chino o japonés y el papel occidental: “Los rayos luminosos parecen rebotar en la superficie del papel occidental, mientras que la del papel de China, similar a la aterciopelada superficie de la primera nieve, los absorbe blandamente” (Tanizaki, 1994, p. 27). Agrega que

De manera más general, la vista de un objeto brillante nos produce cierto malestar. Los occidentales utilizan, incluso en la mesa, utensilios de plata, de acero, de níquel que pulen hasta sacarles brillo, mientras que a nosotros nos horroriza todo lo que resplandece de esa manera. También utilizamos ollas y frascos de plata, y en lugar de fregarlos hasta que brillen, nos gusta ver cómo se va oscureciendo su superficie y cómo, con el tiempo, se ennegrecen del todo. (Tanizaki, 1994, p. 28)

En otro aparte de este libro, el autor nos dice que

Contrariamente a los occidentales que se esfuerzan por eliminar radicalmente todo lo que sea suciedad, los extremo orientales la conservan valiosamente y tal cual, para convertirla en un ingrediente de lo bello. Nos gustan los colores y el lustre de un objeto manchado de grasa, de hollín, o por efecto de la intemperie, y ocurre que vivir en un edificio o entre utensilios que posean esa cualidad, curiosamente nos apacigua el corazón y nos tranquiliza los nervios. Si detestamos ir al dentista, en parte es debido a la repulsión que nos inspira el ruido del torno al taladrar el diente pero también a nuestro horror ante la profusión de instrumentos de cristal o de metal brillante. (Tanizaki, 1994, p. 30)

La luz blanca y reluciente, invasiva, es un fenómeno que da la medida de la obsesión por la limpieza y el escrutinio: la luz debe captar hasta el último rincón del espacio que domina, ya sea la boca en el consultorio, ya sean los sanitarios y urinarios en los baños. El refinamiento es frío, dijo Saito Ryoku. Esa luz que vigila ha captado muchos espacios públicos al punto de que ya prácticamente *no anochece* en variedad de establecimientos de comercio. En lugar de ralentizar el paso de los transeúntes, como solía ocurrir cuando las calles estaban iluminadas a tramos por lámparas de gas, ahora esta luz ubicua, blanca y ultra iluminadora hace de vehículo y apura el paso de los peatones que entran a los supermercados o a los almacenes a comprar. Esta luz que no da sombra, luz de neón, es el vehículo expedito del siglo XXI, obsesionado con el brillo, la limpieza, la higiene a fondo.

En la filosofía de Platón, piedra sobre la que Occidente pensó, ponderó y apreció el Mundo, la materia es deleznable porque es mudable; la mugre de las uñas, un horror que fuera huésped del Cielo de las Ideas donde mora lo perfecto, lo inmutable, como los movimientos de los planetas en el Cielo, sería irrisorio, sostenía Platón, dedicar un pensamiento a algo que no tiene presentación: la mugre. Así fue como se llegaría a construir un pensamiento a espaldas del Mundo y contra el Mundo, de hecho.

El texto de Michel Serres, de 1977 (1994), "Anticristo: una química de las sensaciones y de las ideas", que aparece en su libro *Hermes IV*, es una genuina inversión del platonismo. Reflexiona en él sobre la dualidad y la partición tan queridas por Platón y por el puritanismo: o te vas pa'l cielo o te vas pa'l infierno, una de dos, el paso por el purgatorio es temporal; o eres hombre eres mujer, una de dos; o eres hombre o eres animal, una de dos; o eres heterosexual o eres homosexual, una de dos. Serres trae un ejemplo, la fermentación del queso francés, o la del vino, y, de paso, nos da una lección para mejor vivir en el Tercer Mundo y en cualquier parte, aprendiendo a acoger las mezclas, el mestizaje, a convivir con el Mal y a encontrar un sentido a la podredumbre, a la descomposición y al cambio de sustancia propios de la fermentación que ocurre por acción de una levadura:

Un queso, el verdadero, aquel que una civilización que se dice limpia (y que sin embargo está sumergida en su propia basura) olvida cada vez más, el que salió del mar Mediterráneo, es la aclimatación de la podredumbre. La leche dejada al descubierto, a los pelos, al lodo, a la mugre y transmutada por todo esto, transvaluada en un estado superior. Un hongo pequeño y vil invade y mancha la blancura del lacticio. Un cultivo, un caldo de cultivo, de allí el nacimiento de una cultura. Separar, eliminar lo sucio conduce a un vivir aséptico y cerrado en medio de un espacio de basuras. Es el resultado de la dicotomía. Salas de baño translúcidas, calles podridas, alfombradas de deyecciones. Es lo mismo en el cuerpo. Un organismo protegido del miasma es frágil y ya está enfermo. Nada le hemos comprendido a Pasteur, a la vacunación. Es la dicotomía de lo sucio y lo limpio, vivida, asumida por el horror de lo pestilente y la cura del aire en las alturas; la dicotomía de lo alto y de lo bajo, en breve, la partición en general es la enfermedad. *El infierno es la separación del paraíso y el infierno*. La sabiduría y la verdad científica aclimatan lo venenoso, lo blando, lo podrido, lo corrompido, el mal, y la enfermedad misma; los dejaban hacer a ellos solos, en el subterráneo de lo invisible, en lo oscuro, lo viscoso, lo hediondo; con ello dan confianza a la vida y obtienen de ella esta fiesta [queso francés] que uno gusta, prueba. Saber lo sano más allá de lo aséptico, lo fuerte más allá de lo protegido... (Serres, 1977, p. 154)

El niño, escribe François Dagognet en su libro *Detritus, desechos, lo abyecto*,

juega con su cuerpo y se divierte con lo que evacúa; él no opera pues la distinción entre lo tolerable y lo repugnante. Por este motivo, no se pegará fácilmente al orden que le impondrá la regularidad esfinteriana, la limpieza, incluso la meticulosidad. El niño se rebelará y no abandonará de repente las materias informes que ensucian. (Dagognet, 2023, p. 76)

Sigue Dagognet:

Por lo demás, se trataba para él no tanto de una atracción por estas materias como de la afirmación de su autonomía corporal y del rechazo a someterse a una disciplina que lo obliga a renunciar a la mezcla sucia, lo excremental concretizando el rechazo y lo abyecto. (Dagognet, 2023, p. 76)

El autor invoca a Dubuffet, rompedor de clichés: “La idea de que hay objetos bellos y objetos feos, gentes dotadas de belleza y otros que no pueden pretenderla, seguramente se basa en una vieja convención arbitraria, en una vieja chochez; y esta convención yo la declaro malsana” (Dagognet, 2023, p. 90).

En este libro, Dagognet quiere privilegiar el sustrato, en contravía de la metafísica tradicional, idealista, que minimiza el soporte en beneficio de lo que él difunde. Es el mismo gusto del burgués a la hora de apreciar un libro: le importa más lo que se dice que la manera como se dice. El autor quiere revalorizar lo sucio, lo descompuesto y lo pobre, en particular el polvo, la arena o el guijarro...

“La corrupción o la muerte, asegura este autor, en lugar de entregarnos un cadáver, solamente asegura el paso de una forma a otra. Si no lo pensamos así es porque la primera forma que desaparece nos lo impone, y nos parece la única positiva. Cedemos al terrorismo de las apariencias. Lo descompuesto o lo arruinado no anuncia tanto lo negativo como el comienzo de un retomar ulterior, o un cambio de escena (pues no nos situamos aquí en un plano económico, el del reemplazo, sino en una perspectiva ontológica que excluye la muerte de lo sustancial). Preconizamos no solamente una socio-educación orientada hacia la “recuperación” de los desperdicios (remendar, etc.), sino sobre todo una psicoterapia, gracias a un contacto con lo simple y lo desvalorizado; el enfermo mental sufre de un exceso de complicaciones y rumias. La presencia, cerca del enfermo, de lo que está deteriorado podría apaciguarlo o inmunizarlo con la condición de que acepte volverlo a sacar de su noche (material). “Ergoterapia”: curar el adentro con el afuera. Posible enganche entre dos tipos de desterrados, despreciados. (Dagognet, 2023, p. 100)

Luis Tejada, en una crónica de 1920 acerca de la higiene, nos dice que

[...] deseaba hablar en general de la higiene, no de la higiene discreta y familiar que cada uno debería practicar en su persona y en su casa, sino de la Higiene, con mayúscula, convertida en tiranía oficial con sus cloros y sus gases y sus vacunas. Todo aplicado a domicilio con o sin el consentimiento de la ciudadanía. Yo no sé si hace siglos moría más gente que hoy, a causa de endemias y epidemias; no sé si las famosas pestes de la Edad Media provocarían hecatombes espantosas como las que ha provocado la gripa ahora [la epidemia llamada Gripe Española, cuyo foco, hacia 1918, finales de la Segunda Gran Guerra, habría estado en un campamento militar situado al Sur de los Estados Unidos, misma que hizo estragos en Europa y que mató a Egon Schiele y a su mujer en 1928 en Viena] en pleno siglo de refina-

mientos químicos. ¡Seis millones de muertos en seis meses! No sé nada de eso. Sólo me han dicho que en los Estados Unidos es donde se practica la higiene con la escrupulosidad más inverosímil. Refieren que en las calles de Nueva York no es permitido arrojar una colilla de cigarrillo sobre las baldosas, y que algunos sabios eminentes han llegado hasta predicar la abolición del beso –ese delicioso intercambio de microbios. En la guerra inmisericorde que se le ha declarado al bacilo, se toman allá las más estupendas precauciones; los laboratorios y las clínicas se fundan con magnificencia inimaginable y cada multimillonario tiene buen cuidado, al morir o al nacer, de proveer a la creación de una, dos o tres de esas instituciones científicas donde millares de hombres buenos encanecerán buscando la huella invisible de las bacterias. Y sin embargo, icuando ceñudos profesores americanos logran exterminar en el mundo el microbio de la fiebre amarilla, aparece en los Estados Unidos alguna enfermedad nueva; por ejemplo: la parálisis infantil! ¿No es esto una venganza de los dioses crueles? (Cano, 2008, p. 120)

Occidente se fundó sobre la obsesión de erradicar a fondo el Mal..., dando la espalda al Mundo.

D.H. Lawrence reflexiona, hacia 1925, acerca de los orígenes de la moral moderna. Descubre que a fines del siglo XVI un terror a la vida sexual se apoderó de los países del Norte. La aristocracia inglesa viajaba y tenía gustos bizarros en materia de amores. Y la pústula entró en la sangre de la nación. Y después de entrar en la sangre, penetró en la conciencia e hirió la imaginación vital. Este elemento de terror-horror que había penetrado en la imaginación con respecto al acto sexual provocó, al menos en parte, la aparición del puritanismo. Y sufrió un daño nuestro verdadero conocimiento recíproco, que es intuitivo, no mental. La atracción entre la gente es en realidad instintiva, intuitiva, no materia de juicio... La moral moderna tiene sus raíces en el odio, en un odio hondo y maligno al cuerpo instintivo, intuitivo y procreador. Miedo y odio: eje real de toda conciencia burguesa. Ambos adoptaron apariencia austera y se convirtieron en moral, y esta declaró que los instintos, las intuiciones y todas las actividades del cuerpo eran malas y prometió una recompensa por su eliminación.

Al animal que hay en nosotros, ese animal que componemos con lo que hacemos, le gusta oír, ver y oler: con la vista mide las distancias, con su olfato se guía para discernir, para estimar, para descubrir por dónde va y de dónde viene cuando camina. Hay amor cuando el amante gusta de oler ese poco de mal olor que exuda el otro cuerpo. Esa obsesión por los pubis afeitados, una repulsa al animal que hay en nosotros, tal parece una motivación puritana racionalista, idealista y malsana.

Referencias

Cano, G. (comp.). (2008). *Nueva antología de Luis Tejada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Dagognet, F. (2023). *Detritus, desechos, lo abyecto*. Piedra Rosetta.

Lispector, C. (2022). *La pasión según G.H.* (A. Villalba Rodríguez, trad.). Ediciones Siruela.

Serres, M. (1994). El anticristo: una química de las sensaciones y de las ideas (L. A. Paláu, trad.). *Revista de la Universidad Autónoma Latinoamericana*, 14.

Tanizaki, J. (1994). *Elogio de la sombra* (J. Escobar, trad.). Ediciones Siruela.

Pautas para los autores

La revista *Ciencias Sociales y Educación* es una revista semestral. Su propósito principal es publicar nuevo conocimiento en artículos de investigación, artículos de reflexión, artículos de revisión, traducciones de diversos idiomas al español, reseñas de libros y entrevistas, además de propuestas gráficas. Este último factor es característico de la publicación.

Quienes deseen presentar un artículo deben remitir su texto depurado, conforme a la estructura de artículos indicada en estas instrucciones, luego de registrarse como usuarios mediante la opción **Registrarse**. Si previamente contaban con el usuario, basta con **iniciar sesión** e ir a «Envíos». Allí podrán comenzar a subir su documento en la plataforma. También pueden acceder directamente si dan clic en el enlace https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/about/submissions ubicado al principio del panel de la derecha en el sitio web. En esta opción puede crearse un usuario (si no se tenía) o iniciar sesión si ya se cuenta con un perfil.

Importante: tenga en cuenta que todo artículo debe ser inédito, de su autoría y no debe haber sido presentado en ningún otro medio para publicación simultáneamente. Además, los autores deben ceder sus derechos patrimoniales a la Institución y autorizar su divulgación por tiempo indefinido en cualquier medio, impreso o electrónico, incluido internet.

Los manuscritos que tendrán prioridad en el proceso de selección son los que versan sobre las temáticas que se enumeran a continuación, las cuales se dividen en dos grandes áreas de investigación: las ciencias sociales y la educación.

Particularmente, desde las ciencias sociales, se esperan manuscritos sobre los siguientes temas:

- Subjetividades, movilización social y territorio.
- Relaciones internacionales, conflictos actuales y cooperación internacional.
- Violencia, justicia y memoria histórica.
- Poder, democracia y constitución.

En el área de educación interesan las siguientes temáticas:

- Pedagogía, currículo y didáctica.

- Educación para la paz y la diversidad.
- Didáctica de la lectura y la escritura.
- Gestión educativa.

También tienen prioridad tres tipos de documento:

Artículo de investigación científica: son los documentos que presentan de manera detallada los resultados originales de procesos de investigación. La estructura empleada generalmente contiene cinco apartes principales: introducción, marco teórico y conceptual, metodología, resultados y conclusiones.

Artículo de reflexión: se trata de un documento que presenta resultados de una investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica sobre un tema específico y que recurre a fuentes originales o primarias.

Artículo de revisión: son los documentos que resultan de una investigación en la cual se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica.

Los artículos seleccionados serán montados en el OJS de la revista.

Los manuscritos deben ser enviados mediante la plataforma OJS en la sección Enviar un artículo o al correo electrónico de la revista socialeduca@udemedellin.edu.co. La revista recibe manuscritos para su posible publicación a partir de la cuarta semana de enero hasta la segunda semana de diciembre.

El orden del artículo será el siguiente:

- Título
- Autor.
- Institución, ciudad, país.
- Correo electrónico (preferiblemente institucional).
- Resumen (debe incluirse en los tres idiomas de la revista: español, inglés y portugués).
- Palabras clave: deben incluirse en los tres idiomas de la revista: español, inglés y portugués y su cantidad es de cinco a diez palabras.

- Cuerpo del trabajo con introducción, marco teórico y conceptual, resultados y conclusiones.
- Referencias.

Los artículos se deben presentar teniendo en cuenta los siguientes requisitos de forma:

1. Formato Word, hoja tamaño carta, márgenes de 3 cm en sus cuatro lados, letra Arial tamaño 12, interlineado de espacio doble, espaciado anterior y posterior de 0 puntos. se debe dejar un espacio entre cada párrafo, sin sangría a la izquierda en el inicio de cada párrafo. La extensión total del archivo debe tener entre diez mil y doce mil palabras.
2. El título no debe superar los dos renglones preferiblemente, ser llamativo al lector e ilustrar de manera clara lo que se desarrolla en el artículo. No son atractivos los títulos que lleven las palabras “aproximación”, “acercamiento”, “preliminar” y similares, tampoco los que se refieren a un lugar geográfico específico. Lo que se recomienda en estos casos es hacer la delimitación en la introducción.
3. Después del título se escribe(n) el(los) autor(es) sin que sus nombres estén precedidos por la preposición “por”. Se debe usar la siguiente estructura:
 - Nombre del autor.
 - Institución, ciudad, país.
 - Dirección de correo electrónico.
 - Enlace Orcid.

No se recomiendan más de cuatro autores.

4. El resumen debe estar escrito en un solo párrafo de máximo quince líneas, en el cual se debe precisar el tema del artículo, cómo se aborda y el principal hallazgo. No debe llevar citas.
5. Las palabras clave son términos que hacen referencia a las temáticas que se abordan en el escrito y que serán utilizadas a manera de metadatos en los motores de búsqueda de las plataformas virtuales en las cuales la revista se encuentra indexada. Tenga en cuenta que dichos términos pueden estar contruidos por más de una palabra, por ejemplo “justicia transicional” es un solo término dentro de las palabras clave. Las palabras clave deben es-

- tar separadas por punto y coma y deben incluir entre cinco y diez términos pertinentes.
6. La introducción no debe superar las tres páginas. En ella se debe presentar el contexto (el equivalente al planteamiento del problema), dar claridad sobre el propósito del artículo (el objetivo general del escrito), la metodología empleada y los pasos que realizó para encontrar lo que el texto presenta y la estructura del artículo. Ninguna de estas partes lleva subtítulo, debe ser una redacción concatenada y en el orden aquí expuesto. En caso de que la metodología sea conocida (i.e., estudio de campo), no es necesario añadir una explicación de esta. Bastará con enunciarla.
 7. Las tablas o gráficos que se incluyan no pueden ser imágenes insertadas en el documento, sino objetos editables para que puedan ser ajustados en la corrección de estilo después de que el artículo haya sido aprobado. Adicionalmente, deben aparecer después del párrafo que hace la primera mención a ellas y deben ser citadas en orden.
 8. En la parte inferior de las tablas o gráficos se debe incluir un rótulo-leyenda con información redactada de manera clara, que permita comprensión de los lectores. En caso de que sea necesario, en las figuras se debe indicar la unidad de medición. Debe señalarse la fuente de procedencia bajo el estilo de citación APA. Si son de la autoría de quien redacta el texto, se debe poner: "Fuente: elaboración propia".
 9. Se sugiere enumerar los subtítulos. La introducción y la lista de referencias no llevan número.
 10. Debe haber un acápite de conclusiones en el cual se especifique la respuesta a la pregunta de investigación y se evidencie si se alcanzó el objetivo del escrito, al ser cotejado con lo enunciado en la introducción del artículo.
 11. Si se desea se puede incluir una sección de agradecimientos después de las conclusiones en la que se especifique si el artículo proviene de un proyecto de investigación que se encuentra en curso o finalizado. Se debe incluir el título del proyecto, la institución que lo financió, y la forma en que participó el autor en este proyecto. En caso de no provenir de un proyecto se debe especificar que deriva de la actividad académica o investigativa —según sea el caso— del autor en el área específica de su actuación, con la finalidad de mostrar su trayectoria en relación con el tema que aborda en el escrito.
 12. La bibliografía no lleva viñetas ni clasificación. Debe ser una sola lista seguida en orden alfabético y cronológico. Solo se incluirán los textos efectivamente utilizados en el artículo.

13. Es necesario verificar que todo lo que está en la lista de referencias se encuentre citado en el texto y que toda referencia que se haga en el texto tenga su entrada correspondiente en el listado de bibliografía, incluyendo aquellas realizadas en pies de página. No debe faltar ni sobrar ninguna fuente en el cuerpo del escrito ni en las referencias cuando se haga el cotejo. Las normas o modelo de citación a emplear tanto para citas como para la lista de referencias son las de la American Psychological Association, APA, séptima edición.

Ejemplos para las citas y referencias:

Las citas de los autores se insertarán en el texto entre paréntesis en los cuales se indiquen el primer apellido del autor o autores, el año y la página:

Ejemplo:

En este sentido, “el desarrollo de la transversalidad curricular como estrategia docente está unida de forma inexorable al desarrollo profesional del profesor, ya que este significa desarrollo, cambio, mejora, adecuación y crecimiento con relación al propio conocimiento y el contexto” (Fernández, 2004, p. 1).

En los casos en que se mencione el nombre del autor para referir alguna idea de este, se indicará entre paréntesis el año de publicación de la obra a la que se hace referencia:

Ejemplo:

De esta manera, Habermas (1994) señala que la esfera pública constituía el escenario clave del poder político.

En el caso de que la obra tenga dos autores, se hará la referencia de la misma forma que la descrita anteriormente con los nombres de ambos autores.

En el caso de tres, cuatro o cinco autores se citarán todos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. En adelante, se escribirá el apellido del primer autor, seguido de las siglas et al. (con el punto al final) y el año de publicación.

Las citas textuales menores a cuarenta palabras se harán de manera seguida en el texto y entrecomilladas. Al final de la cita se indicará entre paréntesis el número o números de páginas en que aparece en el texto original:

Ejemplo:

Tal como lo afirma Ada Rodríguez (2007), “el lector deduce su significado en función de sus juicios, sus experiencias y su conocimiento del mundo” (p. 40).

Si la cita supera las cuarenta palabras, se escribirá con una sangría a espacio sencillo. No se usarán comillas. Al final de la cita se indicará el número o números de página entre paréntesis. El punto final de la cita va al final de esta, no al final de la referencia.

Ejemplo:

Daniel J. Kurland (2003), define a la lectura crítica como:

[...] una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un contenido escrito [...] hace referencia a una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica" y pone de antemano la idea de pensamiento crítico en la que es necesario reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído teniendo como referencia el conocimiento y la comprensión del mundo que se observa. (p. 56)

Todas las notas o comentarios se presentarán a pie de página y deberán estar escritas a renglón seguido (a un espacio) y numeración corrida (progresiva) en números arábigos. Se insiste en su carácter excepcional, siempre lo más breves posibles, usando el mismo criterio que para las referencias bibliográficas.

En la lista de referencias bibliográficas de los libros o artículos deberán aparecer únicamente las que fueron citadas en el texto y deberá ordenarse alfabéticamente por apellidos. Si un mismo autor tiene dos o más referencias publicadas en el mismo año, se añadirán letras en cada caso (a, b, c), de modo que se evite cualquier confusión. Las referencias se registrarán de acuerdo con los ejemplos que se presentan a continuación, tomando en cuenta las siguientes indicaciones de carácter general: Apellidos, seguidos de las iniciales del nombre; año de edición (entre paréntesis); título del libro o revista (en cursivas); y editorial.

Libro

Apellido y letra inicial del nombre del autor. (año de publicación). *Título del libro*. Nombre de la editorial.

Ejemplo:

Carpentier, A. (1981). *La novela latinoamericana en vísperas de un nuevo siglo y otros ensayos*. Siglo XXI Editores.

Capítulo de libro

Cuando el libro está dirigido por un editor o compilador y los distintos capítulos son escritos por diferentes autores, la estructura a seguir es la siguiente:

Apellido, A., y Apellido, B. (Año). Título del capítulo. En A. Apellido (ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Editorial.

Ejemplo:

Ortiz, L. (1996). Viajeros y forasteros en Medellín, siglos XIX y XX. En J. Melo (ed.), *Historia de Medellín. Tomo I* (pp. 289-303). Compañía Suramericana de Seguros.

Publicaciones periódicas

Para publicaciones periódicas, el título del artículo se escribe en redondas seguido del título de la revista en cursivas, con mayúsculas y minúsculas enseguida, el número del volumen (también en cursivas), número de la edición entre paréntesis y páginas que abarca la publicación.

Ejemplo:

Castillo, A. del (1998). Entre la criminalidad y el orden cívico: imágenes y representaciones de la niñez durante el porfiriato. *Historia Mexicana*, 48(2), 277-320.

Si la referencia es de un artículo de periódico el orden será: apellido del autor, iniciales del autor, fecha de publicación entre paréntesis, título del artículo en redondas, nombre del periódico en cursivas y páginas.

Ejemplo:

Arenas Guzman, D. (17 de noviembre de 1949). El periodismo en la revolución de 1910. *El Nacional*, pp. 3, 7.

Tesis (trabajos de grado)

Se escribe el título en cursivas (no se pone punto al finalizar) y enseguida entre llaves el grado al que corresponde la fuente: tesis de licenciatura, maestría o doctorado, la leyenda inédita (en caso de que así sea) y el nombre de la institución. Se cierra la llave, se pone punto seguido y se indica la base de datos o repositorio en el que está alojado el trabajo, para cerrar con otro punto y luego el enlace de acceso al material consultado.

Ejemplo:

Castrillón, D. (2016). *Pedagogía del cuerpo : una senda a la formación de maestros* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Colombia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/5219>

Ponencias

Si se refiere alguna ponencia, el título se escribe en cursivas, y luego se abre una llave, dentro de la cual se pondrá el tipo de contribución; luego esta se cierra y se pone punto seguido. Se indica el título de la conferencia o evento y su ubicación (ciudad y país, separados por comas), para luego cerrar con el enlace web (en caso de que haya uno disponible).

Ejemplo:

Castro, J. (2005, 22-26 de agosto). *Agua urbana y lucha social en América Latina* [XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología]. Porto Alegre, Brasil.

Página Web

La cita de una página de Internet en el texto solamente se indicará entre paréntesis el autor y el año. El URL o dirección de la página se incluirá en la lista de referencias.

Ejemplo:

En texto: (Herrera, 2020)

En lista de referencias:

Herrera, M. (2020, 21 de abril). *Luces y sombras de Gurropín*. Al Poniente. <https://alponiente.com/luces-y-sombras-de-gurropin/>

Según la séptima edición de las normas APA, no es necesario poner “recuperado de” antes del enlace. Solo cuando el contenido no tiene fecha de publicación o de actualización (iría “(s.f.)”), se pondrá, después del nombre del sitio y antes del enlace web el término “Consultado el día de mes de año”.

Artículo de revista o capítulo de libro

Apellido y letra inicial del nombre del autor. (año de publicación). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), seguido de las páginas en las que se encuentra el texto referenciado, y el enlace al texto o el enlace DOI.

Ejemplos:

- Laverde, A. (2006). (Im) pertinencia del concepto de tradición literaria para una historia de la literatura colombiana. *Lingüística y Literatura*, 27(49), 33-50.

Nota: si el artículo fue consultado en Internet, se conserva la misma estructura y se añade el enlace: <http://xxx.xxxx.xxx>

Para el caso de los artículos con doi (Digital Object identifier), después del rango de páginas del documento se añade el enlace doi de Internet.

Ejemplo:

- García, M., González, C., y Cedeño, M. (2016). El arte como herramienta para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en preescolares. *Revista*

Internacional de Educación Preescolar e Infantil, 1(2), 47-55. <http://journals.epistemopolis.org/index.php/eduinfantil/article/view/926>

- Franco, R. (2018). Pensamiento contable latinoamericano: entre colonialismo intelectual y ciencia propia. *Revista Científica General José María Córdova*, 16(22),133-161. <https://doi.org/10.21830/19006586.325>

Documentos de archivo, fotografías y entrevistas

En el texto se hará la llamada al pie de página para referir la localización de la información documental de archivo, fotográfica u oral bajo el siguiente esquema general:

Título del material. [Descripción del material]. día, mes, año. Nombre del fondo documental o compilación. Número de clasificación, número de caja, número o nombre del archivo, etc. Nombre y lugar del repositorio

Ejemplo de documentos de archivo:

Carta al presidente de la república. 6 de marzo de 1827. Fondo Guerra y Marina. Caja 75, f. 7. Archivo General de la Nación, México.

Dictamen presentado a la Soberana Junta Gubernativa del Imperio Mexicano por la Comisión de Relaciones Exteriores. S. F. Exp. C-3-3-3, f. 145. Archivo Histórico de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, México.

Estadísticas de las provincias de religiosos.1830. Justicia Eclesiástica. Vol. 98, f. 223. Archivo General de la Nación, México.

Carta a Daniel Webster de Hargous, P. A.11 de mayo de 1852. Record of the Department of State, Record Group 59, Miscellaneous Letters of the Department of State, 1789-1906 (microfilm, M179, rollo 131). The National Archives of Washington, Washington, D.C.

Ejemplo de fotografías:

Piñera, G. (fotógrafo). (1905). *Personajes* [fotografía]. Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes, Aguascalientes, México.

Ejemplos de video:

Estructura:

Autor, X. (año). *Título del video* [película]. Nombre de la compañía productora.

Tuchi, J. P. (2018). *Desobediencia, o cómo entrenar gallos de pelea* [película]. Producciones Mamá Sur.

Videos de YouTube:

Autor, X. (año, día de mes). *Título del video como aparece en la descripción* [video]. YouTube. Enlace web del video.

Urrego, M. (2016, 8 de abril). *Historia de Colombia, Guerras Civiles 1850-1902. Profesor Luis Xavier Ortíz HD* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wdIbNm8WEB0>

Obras de arte:

Estructura:

Autor, X. (año). *Título de la obra* [pintura o la descripción respectiva del tipo de obra]. Institución donde se conserva la obra, Ciudad, País. Enlace web si la obra puede consultarse de manera virtual.

Bruegel "El Viejo", P. (1562-1563). *El triunfo de la Muerte* [pintura]. Museo del Prado, Madrid, España. <https://bit.ly/3jvvY45>

Ejemplo de entrevista:

Kaspé, V. (1 de marzo de 1995). Entrevista al arquitecto Vladimir Kaspé/ Entrevistador: Graciela de Garay. Proyecto de Historia Oral de la Ciudad de México: Testimonios de sus Arquitectos (1940-1990) (PHO 11/16 (1)), Instituto Mora, México.

Rodríguez S. (5 de junio de 2007). Entrevista a la señora Susana Rodríguez/ Entrevistador: Andrea Torricella, Mar del Plata, Argentina.

Nota: las entrevistas o comunicaciones personales que no pueden ser consultadas por los lectores no se ingresan a la lista de referencias, pero su cita parentética sí se incluye en el texto.

Ejemplos:

(G. Manco, comunicación personal, 15 de abril de 2015)

G. Manco (comunicación personal, 15 de abril de 2015)

Procedimiento de selección de artículos publicados

El editor revisará el cumplimiento de los requisitos que se expusieron con anterioridad. Así mismo se verificará la originalidad mediante el software Turnitin. Una vez se confirme que el artículo los cumple, se remite el manuscrito al Comité Editorial para el nombramiento del par evaluador. El sistema de revisión de los artículos que se emplea en la revista es el que se conoce como "doble ciego". El editor es el encargado de enviar el artículo al par elegido por el Comité Editorial para analizar su concepto, exponerlo ante al Comité Editorial y dar una recomendación con respecto a su publicación. El Comité Editorial tiene

en cuenta el concepto del par y del editor para decidir si publica el artículo, lo regresa al autor para que haga modificaciones o si se rechaza definitivamente. La decisión que se tome será comunicada por el editor de la revista al autor del artículo en el menor tiempo posible al correo electrónico reportado por el autor en el manuscrito que envió.

Nota: en ningún caso los autores pagan honorarios a la revista por concepto de publicación del artículo. Este debe someterse al proceso de evaluación propuesto por la revista en las normas para los autores.

Los anteriores puntos también se encuentran en el sitio web de la revista http://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/about

