

Colaboración e interdisciplina

Construyendo oportunidades
en humanidades y ciencias sociales

Alejandra Contreras Gutiérrez

Helder Binimelis Espinoza

Editores

*Colaboración e interdisciplina.
Construyendo oportunidades en humanidades y ciencias sociales*

ISBN 978-956-6224-51-8

PRIMERA EDICIÓN noviembre de 2024

Ediciones de la Universidad Católica de Temuco
Av. Alemania 0211, Temuco, Chile
ediciones.uct.cl • ediciones@uct.cl

© de los textos: los autores
© de esta edición: Ediciones UCT

EDITADO POR
Alejandra Contreras Gutiérrez
y Helder Binimelis Espinoza

PRODUCCIÓN GENERAL
Claudia Campos Letelier
Coordinadora de Ediciones UCT

EDICIÓN Y DISEÑO
Tipográfica (www.tipografica.io)

Impreso en Chile, 2024

COMITÉ EVALUADOR

El proceso de revisión por pares de los capítulos
del libro fue efectuado con la colaboración de:

Dr. Eduardo Barraza Jara

Universidad de los Lagos

Dr. Miguel Del Pino Sepúlveda

Universidad Católica del Maule

Dra. Javiera Donoso Jiménez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Dr. Fabien Le Bonniec

Universidad de la Frontera

Dr. German Morong Reyes

Universidad Bernardo O'Higgins

Dra. Nélida Ramírez Naranjo

Universidad Católica del Maule

Dr. Jorge Rueda Castro

Universidad de Santiago

Dra. Leticia Maria Vieira de Souza Goellner

Pontificia Universidad Católica de Chile

Contenido

- 9 *Prefacio*, por Juan Carlos Arellano
- 13 Introducción
 Alejandra Contreras Gutiérrez y Helder Binimelis Espinoza

PARTE 1

Reconocerse para colaborar

- 25 José Ricardo Morales: La relevancia de su teatro para el debate sobre el control mediático y el autoritarismo en la educación chilena
 Juan Alfredo del Valle Rojas
- 47 El devenir traductor como herramienta de sobrevivencia en *Las tortugas también vuelan* de Bahman Ghobadi
 Álvaro Salazar Valenzuela

PARTE 2

Colaboración interdisciplinar

- 65 Desigualdades de género en educación: Notas para un estado del arte y desafíos pospandemia
 Lilian Sanhueza Díaz, María Cecilia Fernández Darraz, Olga Carrillo Mardones y Marcela Vásquez Carrillo
- 95 El poeta Pedro de Oña (1570-1643): Un análisis interdisciplinar entre la historia y la literatura
 Matthias Gloël, Marcelo Garrido Monroy, Daniela Cartes Pinto y Raquel Rebolledo Rebolledo

- 117 El expediente de Laureano Angulo: Una típica investigación inquisitorial en la Nueva España de finales del siglo XVIII
Alejandra Contreras Gutiérrez y Marcos A. Figueroa Zúñiga
- 139 Hermenéuticas e interculturalización: Una propuesta interdisciplinar
Mario Samaniego, Jéssica Sepúlveda, Solange Cárcamo, Ricardo Salas, Fernando Fuica y Claudio Peña

PARTE 3

Colaboración internacional

- 163 Virreinas y gobierno femenino en la monarquía hispánica de los Austrias
Matthias Gloël y Javier Robles Bocanegra
- 183 Grupo de Investigación en Tecnologías, Estado y Políticas Sociales
María Laura Vecinday Garrido y Helder Binimelis Espinoza
- 203 *Posfacio*, por Arturo Hernández Sallés
- 205 Sobre los autores

Prefacio

JUAN CARLOS ARELLANO

Decano

de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades

Este libro busca ser una muestra del trabajo investigativo y evidencia de las diferentes colaboraciones que se desarrollan al interior de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Su particularidad se manifiesta en un enfoque multi e interdisciplinario que transita entre la historia, la traducción, la filosofía y problemáticas contingentes que hoy preocupan a las ciencias sociales, como el género y las políticas sociales digitales. Es una propuesta que, en términos temáticos y enfoques, se abre a la posibilidad de una lectura no lineal. Su versatilidad amplía el universo de lectores y es una invitación al diálogo entre diferentes disciplinas.

Este texto es una apuesta por fomentar el diálogo al interior de la facultad y salir de las estructuras departamentales a las que estamos acostumbrados. Ante los niveles de especialización que predominan en la construcción del conocimiento científico y que dificultan la convergencia de intereses y temas de investigación, aquí se hace una propuesta audaz para romper con estas estructuras.

El trabajo multi e interdisciplinario no es tarea fácil e implica un esfuerzo adicional para la academia, aún acostumbrada a las lógicas y celos disciplinares. Si bien la política científica apunta a la creación de conocimiento interdisciplinario a través de la financiación de proyectos asociativos que buscan abordar problemáticas globales y nacionales que afectan el destino del país, dirigir este tipo de investigación no es tarea fácil porque obliga a abandonar nuestras zonas de confort y sumergirse en otros paradigmas de investigación y formas distintas de pensar las preguntas y respuestas. Una facultad que abarca diversas disciplinas del

ámbito de las ciencias sociales y las humanidades debe establecer espacios de encuentro de sus académicos y académicas.

Sin duda, el fomento de la multi e interdisciplinariedad debería comenzar desde el pregrado. En este sentido, las universidades han implementado estrategias para promover tales formaciones, como planes comunes o itinerarios formativos flexibles, donde los estudiantes pueden tomar un número significativo de créditos en otras áreas disciplinarias. Sin embargo, estas fórmulas no han estado exentas de problemas, ya que generalmente se implementan al principio de los procesos formativos, lo que dificulta la comprensión del proceso disciplinario, manifestado en indicadores de deserción de primer o tercer año. Así pues, parecería más prudente abrir la formación interdisciplinaria una vez que los estudiantes hayan asentado ciertas bases disciplinares que les permitan crear marcos de referencia. Posteriormente, con estos criterios establecidos incorporados en los primeros años de su formación, podrán sacar mejor provecho a los aprendizajes de las teorías o herramientas metodológicas propuestas en otros campos de estudios.

El posgrado, sin duda, es un espacio formativo más receptivo para el desarrollo multi e interdisciplinario. La mayoría de nuestros programas tienen un carácter interdisciplinario, y todos sus claustros están conformados por académicos provenientes de diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanidades. En este nivel, el paso siguiente es salir de las fronteras de la facultad para explorar el acercamiento con otros campos disciplinares de las ciencias biológicas, de la salud o ingenierías, por nombrar algunas.

Pero estos primeros pasos por el desarrollo interdisciplinar tienen que darse en la investigación. La construcción de conocimiento científico interdisciplinar debe incentivarse a través de la generación de preguntas o problemas de investigación transversales que obliguen a pensarlos desde diferentes enfoques. Solo a partir de ese ejercicio investigativo y sus resultados podremos transmitir, en base a la experiencia, las mejores estrategias para la formación y construcción de conocimiento científico interdisciplinar.

Con este libro buscamos dar un nuevo paso en el camino hacia la interdisciplinariedad. En la primera sección, comenzamos con inves-

tigaciones que invitan a utilizar la dramaturgia como herramienta de enseñanza de la historia. Con un enfoque más teórico que empírico, el segundo artículo propone analizar el rol de los traductores a partir de la exégesis del protagonista de una película, utilizando marcos conceptuales de la traductología y proponiendo acercarse a la sociología para interpretar los contextos en los que se desenvuelven los traductores.

El lector que busque el cultivo de un enfoque interdisciplinario deberá destacar en esta primera sección los enfoques teóricos y hermenéuticos desplegados por los autores, así como la diversidad y el tratamiento de sus fuentes. Estos estudios, por un lado, convergen en subrayar cómo las obras teatrales y las películas pueden ser utilizados a través de diferentes enfoques teóricos como fuentes para interpretar y/o comprender ciertas representaciones sociales. Por otro lado, abren y diversifican las fuentes posibles a las que los investigadores de las ciencias sociales y humanidades pueden acceder para sus propias investigaciones.

En la segunda y tercera sección se desarrollan reflexiones de diversa índole. Su virtud radica en desplegar miradas que iluminan temas actuales, abordados desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, encontramos dos estudios que se acercan a los problemas de género: el primero aborda las desigualdades presentes en los últimos años en el sistema educacional chileno, mientras que el otro tiene un enfoque histórico, visibilizando el poder político de las mujeres virreinas durante la monarquía hispánica de los Austrias. De igual forma, en el campo de las representaciones sociales, en el ámbito de la historia, el caso de una acusación a la inquisición en México se convierte en una estrategia para comprender la importancia de esta institución durante la Colonia.

Además, hallamos textos que reflejan la colaboración de varios investigadores, quienes convergen en intereses investigativos, realizando una propuesta interdisciplinaria construida a partir de la filosofía y el diálogo de saberes. Un grupo de investigación conformado por académicos nacionales e internacionales invita a discutir sobre los impactos de la tecnología en la ciudadanía y en la acción del Estado.

En suma, estos investigadores, grupos y líneas de investigación desarrolladas en este libro son prueba de los esfuerzos colaborativos dentro de la facultad, pero también con la participación de investigadores

nacionales e internacionales, todos orientados al desarrollo de la interdisciplinariedad. No es una tarea fácil, no cabe duda, pero en nuestra facultad, con este tipo de ejercicios colaborativos, buscamos crear los espacios y el conocimiento necesarios para convertir la interdisciplinariedad en una realidad en el quehacer investigativo y docente.

Introducción

ALEJANDRA CONTRERAS GUTIÉRREZ
Y HELDER BINIMELIS ESPINOZA

Desafíos y oportunidades en colaboración e interdisciplina

El año 2023, el Decanato de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Católica de Temuco nos invitó a desarrollar un proyecto de publicación que buscara promover los trabajos en colaboración institucional, nacional e internacional, la discusión y difusión de la investigación interdisciplinar, y las propuestas de investigación de académicas y académicos recientemente incorporados a la facultad.

El resultado es este libro, que vincula el Portafolio Estratégico de Proyectos de Facultad con los lineamientos del Plan de Desarrollo Institucional 2030 de la Universidad Católica de Temuco y, en concreto, con el Eje Estratégico de Interculturalidad, Desarrollo Sostenible e Internacionalización. De ese modo, el libro se propone avanzar tanto en las posibilidades de producción científica colaborativa como en la vinculación con los entornos locales y globales, considerando los desafíos que implican la diversidad de culturas y experiencias.

El primer paso en esta invitación a reflexionar sobre la colaboración en investigación lo dimos a partir de nuestra propia experiencia: quienes escribimos esta introducción nunca habíamos tenido la posibilidad de colaborar o trabajar en conjunto, o de conocer los trabajos y líneas de investigación que cada uno desarrolla. Esta es una condición probablemente compartida por muchos de nosotros en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades y que nos plantea desafíos relevantes para el futuro.

Habitualmente, las carreras académicas —y de forma específica, las posibilidades de investigación en ciencias sociales y humanidades— se centran en el trabajo individual y existen pocos incentivos formales a la colaboración en investigación. Los principales fondos de investigación y sus mecanismos de evaluación *miden* más el esfuerzo individual que el colectivo, y nos orientan hacia la competencia en detrimento de la cooperación. Y al mismo tiempo, sabemos que no es posible pensar la vida académica y la investigación sin considerar diversas instancias formales e informales de colaboración, desde los espacios cotidianos en que surgen posibilidades de intercambiar ideas sobre nuestros trabajos en torno a un café, hasta los mecanismos de colaboración nacional e internacional articulados en proyectos de investigación y convenios. Todo ello nos invita a mirar con más detención las discusiones académicas actuales en torno a la colaboración en ciencias sociales y humanidades.

Un primer aspecto a considerar son los múltiples efectos generados por la crisis del covid-19. En este contexto, un grupo de investigadores del University College London han propuesto un manifiesto para la investigación colaborativa (Barker y otros, 2023) que invita a producir lazos de confianza para promover la investigación en cooperación, generar espacios de discusión crítica y de intercambios de puntos de vista, confrontar las lógicas de competencia, promover la investigación orientada al sentido y relevancia social más que a su impacto en términos de métricas, y promover formas innovadoras de investigación y de comunicación, así como de mecanismos que posibiliten el encuentro entre investigadores.

Sin embargo, hay una distribución asimétrica de los espacios de colaboración internacionales, especialmente en ciencias sociales y humanidades, que potencia los vínculos entre los países del norte y produce barreras de acceso para la colaboración de los países del sur, incluso en los espacios posibles de vinculación sur-sur (Bosra, Sumarsih, Manap y Abdu, 2022). Por ello es importante considerar las estructuras de soporte y acompañamiento de iniciativas de colaboración, tanto al interior de las instituciones académicas como en su vinculación nacional e internacional. Como expresan Bonn, Green, Courtney y Senseney, existe una necesidad de «aumentar la sensibilidad institucional sobre los tipos

de infraestructuras de apoyo que permiten este tipo de colaboraciones» (2022: 1; la traducción es nuestra), debido a que más allá de las propias experiencias y construcción de confianzas entre investigadores, las complejidades de la colaboración tienen que ver con el financiamiento y las demoras administrativas en la gestión de las culturas organizacionales de las diversas instituciones.

Esto plantea importantes desafíos respecto a las posibilidades de colaboración que se pueden tener desde el sur de Chile, considerando que se ha comprobado que estos esfuerzos producen habitualmente un aumento en la calidad y la productividad en investigación (Zhe, Lu y Xiong, 2021). Sin embargo, debe considerarse también la idea de no transformar los procesos de vinculación en relaciones puramente instrumentales.

No podemos dejar de mencionar la creciente relevancia de las tecnologías digitales en los procesos de colaboración en investigación. Por una parte, los efectos del covid en la digitalización de clases, seminarios y conferencias dio paso a facilitar las experiencias de intercambio entre diversos actores. Varios de los textos que se presentan en este libro surgen precisamente de las nuevas opciones que han posibilitado las tecnologías digitales para reunirse, investigar y escribir en línea. Al mismo tiempo, aparecen alternativas de *software* o plataformas virtuales que posibilitan la investigación y el análisis en línea, que facilitan el acceso y recopilación de datos disponibles en diversas plataformas en red, o el uso de *big data*, pero que al mismo tiempo requieren nuevas habilidades digitales (Bryda y Costa, 2023).

Tampoco podemos dejar de destacar en esta introducción el significado que adquiere un esfuerzo editorial colectivo e interdisciplinario, surgido en medio de la profunda crisis que experimentan las ciencias sociales y humanidades en el contexto de los actuales paradigmas educativos escolares y universitarios que, en su afán por contribuir al crecimiento económico del país y de conservar los niveles de consumo y bienestar de las naciones más ricas del orbe, privilegian el desarrollo de disciplinas técnicas y la enseñanza utilitaria del conocimiento científico. Este paradigma fomenta el individualismo y el enriquecimiento pecuniario por sobre el desarrollo de las dimensiones más compleja del ser humano.

Ya lo advirtió, hace una década atrás, la filósofa estadounidense Martha Nussbaum (2010), cuando con certera visión alerta sobre el peligro que supone para la democracia el destierro cada vez más evidente de las disciplinas artísticas, humanistas y sociales del currículum educativo. Estas disciplinas son, dice Nussbaum (2010: 5), las que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la emoción en las que se fundan las relaciones humanas más complejas que permiten la vida en democracia. Directa o indirectamente, este esfuerzo editorial apunta a esa dimensión.

Finalmente, cabe destacar que la vinculación y colaboración no debe ser solo al interior del mundo académico (o más específicamente al interior de las ciencias sociales y las humanidades), sino que debe propender a la generación de lazos con la sociedad civil (y la consideración de las diferencias interculturales) y también a las conexiones con el ámbito productivo y público, es decir, avanzar hacia el impacto social de los procesos de colaboración (Aiello y otros, 2021).

Del reconocimiento a la colaboración

Este libro está estructurado en tres partes que dan cuenta de diversos momentos e instancias de colaboración. La primera parte recoge los trabajos de académicos que recientemente se han incorporado a la Universidad Católica de Temuco y suponen la presentación de sus líneas de investigación como una forma de conectarlos y ofrecer una primera acogida en nuestra comunidad académica, y como un primer paso necesario para futuros procesos de colaboración.

El primer artículo presenta el trabajo de Juan del Valle Rojas, académico del Departamento de Lenguas, titulado «José Ricardo Morales: La relevancia de su teatro para el debate sobre el control mediático y el autoritarismo en la educación chilena». El texto examina el papel del teatro en el desarrollo de la capacidad crítica y la discusión que los estudiantes de enseñanza media pueden tener en relación con los conflictos sociales y políticos presentes en la sociedad chilena, en la medida en que las obras de Morales puedan ser incorporadas al currículum. De forma particular, las obras del autor estudiado permitirían a los estu-

diantes profundizar en temas de permanente actualidad, de modo que la enseñanza de la literatura se conecte de forma más específica con la experiencia y los contextos de aprendizaje.

El segundo artículo corresponde al trabajo de Álvaro Salazar Valenzuela, también académico del Departamento de Lenguas. En «El devenir traductor como herramienta de sobrevivencia en *Las tortugas también vuelan* de Bahman Ghobadi» expone una primera aproximación a una línea de investigación sobre «transficción», es decir, el estudio de carácter interdisciplinar que busca interpretar desde los estudios de traducción y desde la sociología la construcción de un personaje —un niño traductor— situado en un complejo contexto cultural y sociopolítico. El artículo presenta una discusión sobre este niño traductor en la que se entrelaza la pérdida o la transformación de su identidad cultural kurda, amenazada tanto por un conflicto bélico como por la imposición del idioma inglés y la cultura occidental dominante.

La segunda parte del libro reúne trabajos de colaboración interdisciplinar tanto entre académicos de la UCT como en vinculación con investigadores de otras universidades nacionales. El primer artículo de este apartado corresponde al trabajo colaborativo de Lilian Sanhueza, Cecilia Fernández y Marcela Vásquez, académicas adscritas al Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, quienes trabajan junto a Olga Carrillo, del Departamento de Ciencias de la Educación. En el texto titulado «Desigualdades de género en educación: Notas para un estado del arte y desafíos pospandemia», las autoras analizan las principales brechas de género presentes en el sistema educativo nacional, a partir de la revisión de un amplio espectro de artículos científicos y antecedentes empíricos expuestos en material publicado antes y durante la pandemia del covid-19. Los datos analizados llevan a las investigadoras a concluir que, pese a los esfuerzos realizados por el Estado chileno en materia de equidad de género, la brecha y desigualdad entre hombres y mujeres se mantiene e, incluso, ha aumentado después de superada la pandemia.

El segundo artículo de esta sección, titulado «El poeta Pedro de Oña (1570-1643): Un análisis interdisciplinar entre la historia y la literatura», lo firman Matthias Gloël, Marcelo Garrido y Daniela Cartes, de los de-

partamentos de Sociología, Ciencia Política y Administración Pública, y Lenguas y Traducción, respectivamente, y Raquel Rebolledo, académica de la Universidad San Sebastián. El texto ofrece un análisis interdisciplinario a la figura y obra del poeta colonial chileno Pedro de Oña. El trabajo revisa los estudios recientes en torno al poeta angolino y busca establecer como idea central que su actividad literaria está en directa relación con sus aspiraciones políticas y cortesanas. De ahí que cada una de sus producciones analizadas —*Arauco domado*, *Temblo de Lima* y *Vasauro*— estén vinculadas al mandato de los sucesivos virreyes, dejando establecido como conclusión general que las relaciones clientelares de Oña con la Corte determinaron sus éxitos y fracasos en el ámbito social y literario.

El tercer artículo de esta parte se titula «El expediente de Laureano Angulo: Una típica investigación inquisitorial en la Nueva España del siglo XVIII» y es de Alejandra Contreras, del Departamento de Lenguas, y Marcos Figueroa, investigador independiente. Se trata de una interpretación del funcionamiento del Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición de México a fines del periodo colonial a partir de la lectura y análisis de expedientes inquisitoriales del Archivo de la Nación de México. Por medio de la metodología microhistoriográfica de los expedientes, sumado a la revisión de la documentación histórica, los autores se proponen desvelar las preocupaciones, los modos de proceder y la transformación sufrida por esta institución en el ocaso de la dominación española.

El cuarto y último capítulo de este apartado se titula «Hermenéutica e interculturalización: Una propuesta interdisciplinar» y lo firman Mario Samaniego (Departamento de Antropología), Jéssica Sepúlveda (Departamento de Ética Aplicada), Solange Cárcamo (Trabajo Social), Ricardo Salas (Sociología, Ciencia Política y Administración Pública), Fernando Fuica (Universidad San Sebastián, sede Concepción) y Claudio Peña (estudiante de Filosofía de la UCT). El texto entrega una propuesta de trabajo interdisciplinario que abarca ámbitos como filosofía, el trabajo social, la antropología, las ciencias de sustentabilidad y la salud, y apunta a ofrecer herramientas teórico-metodológicas que permitan facilitar el diálogo interétnico fructífero y la reconstrucción de las

relaciones interculturales, intersociales e intersubjetivas entre quienes habitamos el Wallmapu. La propuesta surge a partir de la constatación empírica y vivencial de las dificultades existentes para materializar una convivencia basada en la justicia y dignidad con los mapuche y se inscribe en un proyecto más amplio titulado «Hermenéutica e interculturalización. Reflexiones y prácticas para una convivencia justa y digna en territorios interétnicos e interculturales», actualmente en ejecución.

Por último, la tercera parte y final de este libro contiene dos trabajos escritos en colaboración internacional. El primero de ellos corresponde al texto titulado «Virreinas y gobierno femenino en la monarquía hispánica de los Austrias», de Matthias Gloël, del Departamento de Antropología y Ciencias Políticas de nuestra facultad, y Javier Robles, de la Universidad Autónoma de Madrid. En este trabajo los autores problematizan en torno al concepto de *virreinas* y analizan el rol que estas cumplieron en la historia. La idea principal es que las virreinas no eran solo las esposas de los virreyes, sino que en algunos territorios gobernaban como *alter ego* de los monarcas. Frente a la escasez de estudios en torno a la materia, la investigación propuesta por los investigadores se plantea como una contribución a un campo de estudio incipiente.

El texto final de esta sección, y del libro, se titula «Grupo de Investigación en Tecnologías, Estado y Políticas Sociales» y fue escrito por Helder Binimelis, del Departamento de Trabajo Social, y María Laura Vecinday, de la Universidad de la República del Uruguay. El artículo presenta el propósito y los objetivos generales que movilizan la conformación del grupo de investigación integrado por académicos pertenecientes universidades de distintos países del Cono Sur, como Chile (Universidad de Valparaíso, Universidad Autónoma de Chile, Universidad de Santiago, Universidad Católica de Temuco), Argentina (Universidad de Buenos Aires), Brasil (Universidad Estadual de Londrina, Universidad Católica de Pelotas) y Uruguay (Universidad de la República de Uruguay). Como declaran en el escrito, el objetivo de este grupo es comprender desde América Latina los procesos desencadenados por el uso de las tecnologías de la información y comunicación en el Estado, y de modo particular respecto a las formas en que los procesos de digitalización contribuyen a diagnosticar, diseñar e implementar el monitoreo

y evaluación de políticas públicas en el campo social. De esta forma, el grupo se orienta a la investigación de los nuevos problemas sociales que se originan en los procesos de cambios tecnológicos y su articulación con la acción pública.

Para finalizar, agradecemos a todos y a todas quienes contribuyeron a la publicación de este libro. De forma especial agradecemos a nuestro actual decano, Juan Carlos Arellano, como también al anterior, Arturo Hernández Sallés, quienes, además de su esfuerzo por acompañar esta iniciativa, son también los que abren y cierran este libro firmando un prefacio y un posfacio, respectivamente. Agradecemos también a Amaru Herrera, quien se desempeña como gestora estratégica institucional de nuestra facultad y nos acompañó en todo el proceso. Damos las gracias también a Claudia Campos, coordinadora de Ediciones UCT, por su paciencia al acompañarnos en esta aventura.

Por último, agradecemos a los autores y a las autoras, quienes avanzaron en estos espacios de escritura y colaboración, entre los recovecos de la docencia y las demás exigencias del trabajo académico, y que se dieron el tiempo para este proyecto.

Referencias

- Aiello, Emilia, Claire Donovan, Elena Duque, Serena Fabrizio, Ramon Flecha, Poul Holm, Silvia Molina, Esther Oliver y Emanuela Reale (2021). «Effective strategies that enhance the social impact of social sciences and humanities research». *Evidence & Policy*, 17 (1): 131-146. DOI 10.1332/174426420X15834126054137.
- Barker, Ned y otros (2023). «A collaborative research manifesto! An early career response to uncertainties». *International Journal of Social Research Methodology*, 26 (5): 581-97. DOI 10.1080/13645579.2023.2173839.
- Bonn, Maria, Harriett Green, Angela Courtney y Megan Senseney (2022). «Innovation through collaboration in humanities research». *Digital Humanities Quarterly*, 15 (4).
- Bosra, Mustari, Sumarsih, Somantri Manap y Wamaungo Juma Abdu (2022). «Aspects and dimensions in collaborative approach: To improve research discovery in digital arts and digital humanities».

- Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 14 (4). DOI 10.21659/rupkatha.v14n4.30.
- Bryda, Grzegorz y António Pedro Costa (2023). «Qualitative research in digital era: Innovations, methodologies and collaborations». *Social Sciences*, 12 (10): 570. DOI 10.3390/socsci12100570.
- Nussbaum, Marta (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Montevideo: Katz.
- Zhe, Cheng, Xingfu Lu y Xiong Xiong (2021). «Analysis of influence factors on the quality of international collaboration research in the field of social sciences and humanities: The case of Chinese world class universities (2015-2019)». *Sage Open*, 11 (4): 21582440211050381. DOI 10.1177/21582440211050381.

PARTE 1

Reconocerse para colaborar

José Ricardo Morales: La relevancia de su teatro para el debate sobre el control mediático y el autoritarismo en la educación chilena

JUAN ALFREDO DEL VALLE ROJAS

Introducción

Diversas obras teatrales sobre propaganda sociopolítica que repercuten en los conflictos contemporáneos tienen un impacto fundamental en sus lectoras/es y audiencia, especialmente en contextos educativos. Bajo este punto de vista, podemos argumentar que las obras dramáticas propuestas para los cursos de educación media en Chile podrían ser implementadas como herramientas pedagógicas de aprendizaje que motiven al estudiante a analizar y discutir críticamente ciertos conflictos sociales y políticos del pasado y presente desde una perspectiva local (Villanueva y O'Sullivan, 2020).¹ En este escrito, se discute la forma en que algunas obras teatrales del dramaturgo español-chileno José Ricardo Morales pueden utilizarse como material pedagógico adicional para la enseñanza de los tópicos de manipulación mediática y propaganda en el contexto de los regímenes autoritarios chilenos. Para ello, se toma como punto de partida la revisión de los Objetivos de Aprendizaje (OA) propuestos en el currículum nacional de educación media, los cuales describen las metas que las y los estudiantes deben alcanzar al final del

¹ Las herramientas pedagógicas de aprendizaje se refieren a los mecanismos o técnicas que ayudan al estudiante a ser analítico al proveerle apoyo y dirección durante su proceso de aprendizaje (Prins, Avraamidou y Goedhart, 2017).

año escolar.² Estos OA, junto a las unidades de aprendizaje y las metas de aprendizaje, forman parte de las *Bases Curriculares*, publicación oficial del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) que constituye el principal documento del currículum educativo nacional (Mineduc, 2019). Luego de debatir la posible implementación de los textos de Morales en los cursos, principalmente en los ramos de Lengua y Literatura e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se procede a analizar los OA, tomando en cuenta las percepciones que los/as profesores/as y estudiantes de educación media tenían sobre las obras. Dichas opiniones fueron recogidas por medio de un *focus group*.

La incorporación de las obras de Morales en los planes de educación media en Chile podría contribuir a la revitalización de su dramaturgia, así como también proveer al docente con un material pedagógico adicional que contextualice la realidad nacional y aporte en la enseñanza de los conflictos históricos ocurridos en el país. Así, las y los estudiantes, luego de leer y analizar la literatura de Morales, reflexionarían sobre eventos históricos relevantes como el surgimiento de los nacionalismos y la manipulación mediática en los regímenes totalitarios, incluidos en los textos del estudiante que abordan la historia de Chile.

Implementación del teatro de Morales como herramienta pedagógica contextualizada en la educación media de Chile

Actualmente, varias obras teatrales son utilizadas como recursos pedagógicos en los textos del estudiante para la enseñanza de Lengua y Literatura en Chile. En el texto del estudiante de primer año medio se incorporaron extractos de la *Cuestión de ubicación* de Juan Radrigán, *El círculo de tiza caucasiano* de Bertolt Brecht, *La nona* de Roberto Cossa y *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca (Mineduc, 2020b). En el texto de segundo año medio se encuentran fragmentos de *La tie-*

2 Los Objetivos de Aprendizaje refieren a las competencias específicas y cuantificables que miden a profesores y estudiantes de educación para indicar si las metas propuestas por el currículum nacional se han cumplido. En este sentido, véase The Derek Bok Center for Teaching and Learning (s.f.), «On learning goals and learning objectives», Harvard University, disponible en <https://tipg.link/Mjdg>.

rra de jauja de Lope de Vega, *La vida es sueño* y *El mágico prodigioso* de Pedro Calderón de la Barca y *Macbeth* de William Shakespeare (Mineduc, 2020c). En el texto de tercer año medio se incluyen extractos de las obras teatrales *José* de Egon Wolff e *Isabel desterrada en Isabel* de Juan Radrigán (Mineduc, 2020d). En el texto de cuarto año medio podemos encontrar fragmentos de *Fin de partida* de Samuel Beckett y *Cariño malo* de Inés Margarita Stranger (Mineduc, 2020d). Ahora bien, luego de una exhaustiva revisión de los textos escolares y programas de estudio de educación media, se puede afirmar que no existe evidencia de que el Ministerio de Educación de Chile promueva de forma explícita la enseñanza de estas obras teatrales considerando eventos locales como la historia del país. Dado lo anterior, incorporar algunas de las obras teatrales de Morales permitiría a los/as profesores/as de educación media analizar, discutir y enseñar antiguos y recientes conflictos sociales en Chile.

José Ricardo Morales (Málaga, 1915 - Santiago, 2016) vivió en el exilio en Chile luego de la guerra civil española. Una vez en el país, desarrolló un discurso *avant la lettre* que desafió los cánones literarios nacionales y se anticipó a diversos conflictos locales interconectados a lo largo del siglo XX. El teatro *avant-garde* de Morales predijo varios sucesos que enfrentamos en nuestra sociedad actual, vinculados con el abuso de poder y la manipulación mediática en regímenes autoritarios (Del Valle, 2021). El talento de Morales de anticiparse a desafíos sociales y tecnológicos que reconfigurarían el tejido social constituye su principal contribución a los discursos teatrales y a las problemáticas que acontecen en ambos lados del Atlántico (Del Valle, 2021; Valdivia, 2014). Ya en los años treinta, Morales nos alertaba del peligro del uso indebido del lenguaje y la importancia de las implicancias culturales de las metáforas que forjan nuestra vida cotidiana, pues podían ser fácilmente manipuladas en favor de las agendas políticas de los estados totalitarios, (Del Valle, 2021; Valdivia, 2014). Su preocupación por los problemas de la incomunicación en el lenguaje y la manipulación de los medios de comunicación y la política en los regímenes autoritarios son abordados en varias de sus obras teatrales más relevantes, como *Los culpables*, *La imagen* y *El destinatario*.

Para contextualizar la gran contribución de Morales al teatro en Chile, resumiré a continuación algunas de obras destacadas:

- En *El juego de la verdad* (1952), Morales busca develar las relaciones de poder que existen entre los intereses públicos y privados dentro de los regímenes autoritarios del siglo XX.
- En su obra *Los culpables* (1964), el dramaturgo denuncia el abuso de poder de los militares dentro del contexto de los regímenes totalitarios.
- En *Hay una nube en su futuro* (1965), una de sus obras dramáticas más interesantes, Morales nos advierte sobre los peligros de la tecnología nuclear.
- *La cosa humana* (1966) se enfoca en exponer la mercantilización de cada aspecto de la vida humana.
- Su obra *Cómo el poder de las noticias nos da noticias del poder* (1971) aborda la ambición de algunos políticos para alcanzar el poder absoluto, junto con el control y manipulación de la información que ejercen ciertos periodistas para maximizar la audiencia y así arrojar ganancias.
- En *El inventario* (1971), Morales denuncia la instrumentalización de la ciencia por parte de aquellos que están en el poder, quienes utilizan los avances científicos para controlar la privacidad de las y los ciudadanos.
- En *La imagen* (1975), el dramaturgo retrata a un régimen corrupto y totalitario que busca perpetuar el poder absoluto a través del control de los recursos informacionales (televisión, periódicos, radio, etc.).
- La obra *Este jefe no le tiene miedo al gato* (1983) critica el abuso de poder que ocurre en los regímenes totalitarios.
- En *El destinatario* (2002), una de sus últimas obras teatrales, Morales denuncia los desbalances producidos por el desplazamiento forzado, la reubicación de los recursos económicos, los totalitarismos, la virtualidad y la globalización (Morales, 2003).

Como se evidencia en el listado anterior, las obras de Morales son de carácter transnacional, ya que no encajan con ninguna construcción nacionalista experimentada por él durante las dictaduras de Francisco

Franco, en España, o Augusto Pinochet, en Chile (Valdivia, 2018). Pese a ello, Morales pareciera anticipar de cierta forma los intereses corporativos y políticos por manipular la información y diseminar propaganda en la industria de los medios de comunicación, especialmente si lo contextualizamos a la realidad política de Chile durante los autoritarios episodios de represión de la insurgencia y los movimientos sociales en los últimos cincuenta años. Por tal razón, para este estudio, se seleccionaron las obras *Cómo el poder de las noticias nos da noticias del poder* (1971) y *Los culpables* (1964) para discutir su posible implementación como material pedagógico adicional en clases de educación media. En ambas obras de teatro, Morales muestra de forma irónica y tragicómica ciertas interpretaciones de la realidad por medio del uso de estructuras verbales caóticas para criticar las relaciones secretas entre la clase política, los recursos informacionales y el poder (Monleón, 1987). Por ejemplo, en el título de su obra *Cómo el poder de las noticias nos da noticias del poder*, el autor combina diversas palabras para enfatizar cómo los estados autoritarios controlan la información difundida por los medios de comunicación cuando notifican a la ciudadanía sobre los eventos que ellos mismos consideran relevantes para sus propios intereses económicos y políticos (Del Valle, 2020; 2022a).

Cómo el poder de las noticias nos da noticias del poder es una obra que problematiza la manipulación mediática por parte de periodistas y políticos en las décadas de los sesenta y setenta con el propósito de generar más audiencia y controlar la opinión pública. En particular, Morales enfatiza en el plan del ministro y el periodista, personajes de la obra, de utilizar el poder de la política y la televisión para convencer a los ciudadanos de que el ministro es el candidato presidencial indicado. A cambio, el periodista será nombrado cronista oficial de la presidencia. De esta forma, esta obra dramática es esencial para comprender el poder e influencia de los medios de comunicación en la política en las décadas de los sesenta y setenta (Del Valle, 2020; 2022a).

En *Los culpables*, por su parte, Morales aborda temas como la manipulación del poder político y propagandístico y la represión de la insurgencia y los movimientos sociales por parte de los regímenes autoritarios del siglo XX. Morales resalta el personaje del coronel en jefe, encargado

de la seguridad en la ciudad minera (controlada por un gobierno militar) y el de María Garcés, quien es falsamente acusada de perpetrar actos terroristas en la ciudad. De esta forma, la obra nos muestra la historia de un gobierno militar que difunde propaganda política con el fin de reprimir y controlar a las y los insurgentes que defienden la igualdad social en el contexto de la segunda mitad del siglo XX (Del Valle, 2022b).

Metodología

Para los fines específicos de este estudio, me propuse, en primer lugar, analizar los OA incluidos en los libros del estudiante para los cursos de educación media Lengua y Literatura e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.³ En una segunda etapa del trabajo, con el propósito de recolectar la percepción que tienen los/as profesores/as de educación media respecto al uso de las obras teatrales de Morales como material pedagógico adicional, se llevó a cabo un *focus group* con diferentes docentes, quienes fueron escogidos de forma aleatoria para conducir una conversación crítica sobre un tópico particular que permitiría la participación de todas y todos (Forsyth, 2006). Luego de leer las obras de Morales, los y las profesoras reflexionaron sobre el análisis de sus estudiantes respecto al control mediático en los regímenes autoritarios vividos en Chile. Para comprender cómo los/as estudiantes percibieron las clases de sus docentes, se llevó a cabo también un grupo de discusión informal junto al estudiantado.

Considerando que se trata de un estudio piloto, se seleccionaron ocho profesores/as de diferentes colegios de educación media pertenecientes a la ciudad de Temuco, cuatro que se encontraban iniciando su

3 La educación en Chile se organiza en tres niveles secuenciales: la etapa preescolar, la educación básica (primaria) y la educación media (secundaria). Este último nivel se organiza en dos etapas de dos años cada una. Los primeros dos años incluyen un plan de estudios estándar que propone asignaturas o cursos de formación general común para todas y todos los estudiantes (Mineduc, 2013; Santiago y otros, 2017). En el caso de tercer y cuarto año medio, la Reforma Educacional de 2020 estableció que los estudiantes se deben regir por un Plan de Formación General, que incluye cursos generales y electivos, y un Plan de Formación Diferenciado, dividido en tres planes distintos: Diferenciado Humanista-Científico, Técnico-Vocacional y Artístico (Mineduc, 2020a).

carrera como docentes (entre uno y cinco años de experiencia) y cuatro con amplia experiencia en la profesión (entre cinco y veinte años). Las y los participantes, cuyos nombres fueron anonimizados, firmaron una carta de consentimiento antes de participar en el *focus group*.⁴ A cada uno/a se le entregó un texto informativo en el que se indicaba el propósito, procedimiento y duración del proyecto, así como también el uso confidencial de la información. Luego de este primer *focus group*, se realizó un grupo de discusión con las y los estudiantes de los cursos impartidos por los/as docentes entrevistados/as, cuyo propósito fue recabar información relevante sobre la percepción del alumnado con respecto a la lectura crítica de las obras de Morales.

El *focus group* con los/as docentes consistió en una presentación de treinta minutos y contó con la participación de cuatro profesores/as de Lengua y Literatura y cuatro profesores/as de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Debido al covid-19, la reunión se realizó de forma virtual vía Google Meet. En esta reunión, se enfatizó en la idea de incorporar la literatura dramática de Morales como un material pedagógico complementario en la educación media en Chile para la enseñanza de eventos y temáticas específicas sobre la historia del país. Para evitar sesgos en la información, se consideraron tres preguntas para los/as docentes: 1) ¿Cuál fue la percepción que tuvieron sus estudiantes respecto del análisis de las obras teatrales *Cómo el poder de las noticias nos da noticias del poder* y *Los culpables* luego de implementarla en sus clases?; 2) ¿Qué piensa de las obras teatrales y de su utilización como material pedagógico complementario en educación media?; 3) ¿Está de acuerdo con la afirmación de que las obras teatrales de Morales promueven la enseñanza contextualizada de los eventos y temáticas sobre la historia de Chile en sus clases?

Finalmente, en una tercera etapa del estudio, se llevó a cabo una discusión informal con las y los estudiantes pertenecientes a los cursos en los que los/as profesores/as que formaron parte del *focus group* impartían sus clases. En dicha instancia, se les consultó sobre lo que ellas y

4 Los documentos fueron enviados al Comité Ético de Investigación de la Universidad de Groningen (Commissie Ethische Toetsing Onderzoek, CETO) en los Países Bajos para ser consensuadas y autorizadas. Folio número 71345888.

ellos pensaban acerca de las obras teatrales trabajadas y si es que les parecía necesario implementar más actividades similares al análisis crítico de los textos para reflexionar sobre los tópicos de manipulación mediática y propaganda y comprender ciertos eventos de la historia de Chile.

Resultados

REVISIÓN DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE EDUCACIÓN MEDIA

Cómo el poder de las noticias nos da noticias del poder

La objetivación y cosificación de la mujer en la televisión es uno de los tópicos centrales que utiliza Morales en *Cómo el poder de las noticias nos da noticias del poder* para criticar el rol de los medios de comunicación en los años sesenta en Chile y el mundo. Dicha cosificación de la mujer como una estrategia para manipular a la audiencia se puede incluir como un tópico relevante al momento de elaborar el material pedagógico complementario del currículum de tercero y cuarto medio de Lengua y Literatura, el cual, dentro de sus OA, busca enseñar sobre la paridad de género como práctica para promover los objetivos compartidos desde una posición equitativa dentro de la sala de clases (Mineduc, 2020d).

Del mismo modo, la discusión que se da en esta obra teatral sobre los políticos que utilizan la televisión como herramienta propagandística para controlar a la ciudadanía puede ser incluida en el diseño de una clase, especialmente si se considera el OA del curso de Lengua y Literatura de tercero medio que busca que el/la estudiante discuta sobre los temas sociales y políticos que aparecen en las obras literarias.

Siguiendo la lógica del entretenimiento como método para distraer la atención de los temas importantes, el tópico sobre la mercantilización de la televisión podría ser relevante de discutir en el curso de primero medio de Lengua y Literatura, especialmente en miras del OA 10. En este OA, se señala que el/la estudiante debe:

Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, propaganda o crónicas, considerando:

- Los propósitos explícitos e implícitos del texto, y justificando con ejemplos sus afirmaciones sobre dichos propósitos.

- Las estrategias de persuasión utilizadas en el texto (uso del humor, presencia de estereotipos, apelación a los sentimientos, etc.) y evaluándolas.
- Las evidencias que se entregan o se omiten para apoyar una afirmación.
- Los efectos causados por recursos no lingüísticos (como diseño, imágenes, disposición gráfica y efectos de audio) y lingüísticos (uso de imperativo, figuras literarias, expresiones populares, palabras en otros idiomas, intertextualidad, modalizaciones, etc.) presentes en el texto.
- Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho.
- Qué elementos del texto influyen en las propias opiniones, percepción de sí mismo y opciones que tomamos (Mineduc, 2016b: 29).

En este sentido, el OA 10 puede servir de base para desarrollar un taller en la clase a partir de la obra de Morales, en el que el/la estudiante discuta sobre la temática de manipulación mediática y la intervención de políticos y compañías en los medios de comunicación. Este taller podría enfocarse en la relación entre el ministro y el periodista, personajes que se confabulan para ganar las elecciones presidenciales distribuyendo información falsa en un programa de televisión con el objetivo de ejercer el poder absoluto.

Los culpables

El tópico problematizado en *Los culpables* se relaciona con algunos OA de los cursos de educación media de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Lengua y Literatura. La crítica social y política de las obras teatrales de Morales permite que los/as estudiantes revisen de forma crítica la relación entre el anarquismo y la violencia promovida por los gobiernos autoritarios con fines propagandísticos. Por ejemplo, se podría explorar el paralelismo que existe entre María Garcés, símbolo de los movimientos libertarios en la obra, y el surgimiento de los movimientos anarquistas y feministas en el contexto de los regímenes totalitarios en Chile. Además, la represión de los movimientos sociales por parte del gobierno militar retratada en esta obra puede ayudar a enseñar el contenido relacionado con la dictadura cívico-militar de Pinochet entre 1973 y 1990, tal como lo requiere el programa de estudio de ambos cursos (Mineduc, 2016a, 2016c).

Incorporar los tópicos del abuso de poder en los regímenes totalitarios y el surgimiento de la resistencia y los movimientos sociales es muy relevante para los procesos de enseñanza-aprendizaje en los colegios de educación media de Chile, a tal punto que se verá reflejado en los OA de los ramos. En este sentido, tomemos como ejemplo los OA de segundo medio del curso de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El OA 2 busca que el/la estudiante pueda:

Analizar la crisis del Estado liberal decimonónico a comienzos del siglo XX, considerando la Gran Depresión de 1929 y el surgimiento de distintos modelos políticos y económicos en Europa, Estados Unidos y América Latina, como los totalitarismos y su oposición a la democracia liberal (por ejemplo, nazismo, comunismo y fascismo), el populismo latinoamericano y los inicios del estado de bienestar (Mineduc, 2016c: 30).

Del mismo modo, el OA 10 requiere que el/la estudiante pueda:

Caracterizar el contexto de movilización social en América Latina como un escenario de tensión permanente entre revolución y reforma, considerando la Revolución cubana, la influencia de Estados Unidos, los golpes de Estado, las dictaduras militares (por ejemplo, Argentina, Chile, Brasil, Uruguay y Paraguay, entre otros) y la violación de los derechos humanos (Mineduc, 2016c: 66).

Finalmente, el OA 15 busca que el/la estudiante pueda «analizar y comparar críticamente distintas interpretaciones historiográficas sobre el golpe de Estado de 1973 y el quiebre de la democracia» (Mineduc, 2016c: 67).

De esta forma, utilizar estos OA para estudiar la obra *Los culpables* en educación media permitiría enseñar y discutir la dictadura cívico-militar en Chile, puesto que esta obra teatral retrata a un régimen militar que criminaliza a los movimientos sociales y difunde información falsa y propaganda para acusar a inocentes de terrorismo.

En el curso de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de primero medio, por su parte, el OA 14 requiere que el/la estudiante explique que:

La ocupación de la Araucanía fue una política de Estado que afectó profundamente a la sociedad mapuche, considerando la acción militar, la fun-

dación de ciudades, la extensión del ferrocarril, la repartición de tierras y la reubicación de la población mapuche en reducciones (Mineduc, 2016a: 237).

A partir de este objetivo, estudiar *Los culpables* en los cursos de educación media permitiría enseñar los constantes episodios de criminalización por parte del Estado hacia el pueblo mapuche, ya que esta obra teatral representa cómo los regímenes autoritarios, en su mayoría regímenes militares, controlan un país por medio de la violencia. Por ejemplo, los/as profesores/as de educación media podrían crear un cuadro comparativo para mostrar las similitudes entre las acciones llevadas a cabo por el personaje del coronel en jefe, quien difunde retóricas que acusan a María Garcés (ciudadana inocente) de planificar actos terroristas, con los recientes casos del Estado chileno diseminando montajes políticos para acusar falsamente a los movimientos mapuches en resistencia de perpetrar actos terroristas.

Aporte de las dos obras de Morales al currículum de educación media

El OA 2 del curso de Lengua y Literatura de tercero medio orienta a los/as estudiantes a:

Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando: 1) cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.); y 2) cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido (Mineduc, 2020d: «Unidad 1»).

Si tomamos en consideración este OA para discutir *Los culpables* en educación media, esto ayudaría a que los/as profesores/as puedan relacionar el teatro humanista de Morales con los conflictos relevantes que han ocurrido en la historia de Chile, como, por ejemplo, las protestas masivas del 2019 contra la desigualdad social y económica en el país.

Los OA 1 y 2 de tercero y cuarto medio del curso de Lengua y Literatura buscan que el/la estudiante formule:

Interpretaciones de obras que aborden un mismo tema o problema, comparando: la relación de cada obra con sus contextos de producción y de

recepción (historia, valores, creencias, ideologías, etc.), el tratamiento del tema o problema y la perspectiva adoptada sobre estos y el efecto estético producido por los textos (Mineduc, 2020d).

Junto con lo anterior, estos objetivos plantean que los/as alumnos/as deben «proponer distintas interpretaciones para una obra literaria, a partir de un criterio de análisis literario (por ejemplo: perspectiva de personajes, creencias, valores, contextos, etc.), fundamentándose con evidencia del texto coherente con el criterio adoptado» (Mineduc, 2020d: «Unidad 2»). Para el desarrollo de este último OA, los/as profesores/as de Lengua y Literatura podrían utilizar las dos obras teatrales de Morales analizadas en este estudio para solicitar a sus estudiantes que elaboren un ensayo sobre cada obra en el que se incluya una reflexión crítica sobre el tópico de la manipulación mediática y los regímenes autoritarios.

Por su parte, los OA 5 y 6 pertenecientes a los niveles de tercer y cuarto medio del curso de Lengua y Literatura guían a los/as estudiantes a:

Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propios de la asignatura, seleccionando fuentes e información según criterios de validez y confiabilidad, procesando la información mediante herramientas digitales o impresas y géneros discursivos determinados, comunicando sus hallazgos por medio de géneros (escritos, orales o audiovisuales) del ámbito educativo y haciendo uso ético de la información investigada por medio de recursos de citación y referencia (Mineduc, 2020d).

De este modo, utilizar los libretos de Morales para cubrir los OA de este curso permitirá a los/as profesores/as discutir junto a sus estudiantes acerca de los comienzos del teatro experimental y su profesionalización en Chile. Analizar las obras y la vida de Morales también permitiría que el/la estudiante reflexione y problematice sobre los conflictos sociales, lo que es muy significativo para comprender los inicios del teatro humanista moderno. El análisis de estas obras teatrales podría aportar a que las y los estudiantes comprendan el sentido de la ironía de Morales y su uso de un lenguaje filosófico y sociológico para representar los conflictos sociales que se conectan, a su vez, con Chile.

PERCEPCIONES DE LOS/AS PROFESORES/AS DE EDUCACIÓN MEDIA

En términos generales, la percepción de los/as docentes sobre utilizar las obras de Morales como un recurso pedagógico adicional fue positiva. Todas y todos estuvieron de acuerdo con que la utilización de las dos obras teatrales fue fructífera tanto para ellos/as como para el estudiantado, especialmente cuando planificaron las clases de literatura y de historia.

Durante el transcurso de la conversación con los/as profesores/as, la mayoría enfatizó en la importancia de utilizar el teatro (en este caso, las obras de Morales) para llevar a cabo actividades interdisciplinarias que combinen la literatura, la historia, la filosofía y las artes. Por ejemplo, una de las profesoras señaló que el breve análisis de las obras de Morales en la sala de clases promovió el trabajo colaborativo y le permitió valorar y observar la actividad desde una perspectiva diferente a la que habitualmente considera cuando realiza sus clases. De esta manera, ella agrega que las y los estudiantes aprendieron una temática desde una perspectiva dinámica y transversal, evitando así la enseñanza individual y el sesgo en el aprendizaje. En complemento al comentario anterior, otro profesor señaló que esta actividad fue relevante, ya que incorpora diferentes áreas relacionadas del conocimiento (historia, filosofía, artes) cuando se está enseñando un tópico en particular, lo que conlleva un proceso de aprendizaje holístico. En este mismo ámbito, otro profesor destacó el enfoque interdisciplinario a la literatura. Por otra parte, una profesora indicó que muchos dramaturgos escriben sobre sus experiencias personales, por lo que sus obras teatrales son testimonios sociales y culturales de un periodo específico de la historia. Por ejemplo, ella señala que la obra de teatro *La pérgola de las flores* de Isidora Aguirre relata el proceso de migración rural en Chile durante el siglo XX. Al respecto, también agrega que las obras de Morales pueden ser utilizadas como una herramienta pedagógica adicional en las clases de historia, ya que permite que las y los estudiantes contextualicen un periodo en específico de la historia de Chile:

Muchos dramaturgos solían incorporar sus propias experiencias personales cuando escribían sus obras de teatro, lo que significa que se inspiraban de sus propias experiencias [...]. Sus obras son testimonios auténticos de un periodo dado que es retratado por su aspecto sociocultural (Profesora 2).

No obstante, hubo cinco profesores/as que también estuvieron de acuerdo con que sería difícil implementar esta actividad en sus cursos debido a la escasez de tiempo para planificar con sus colegas. En general, los/as docentes destacaron que no poseen tiempo suficiente para planificar actividades que sean desafiantes, debido a que la mayoría de su jornada laboral la ocupan enseñando en el aula. Ante esto, los/as profesores/as consideran una muy buena idea que se fomente el uso de literatura dramática como material pedagógico complementario para enseñar sobre la manipulación mediática y la propaganda dentro de regímenes autoritarios en los colegios de educación media.

Al considerar estas opiniones de los/as profesores/as, podemos señalar que incorporar las obras *Cómo el poder de las noticias nos da noticias del poder* y *Los culpables* en los colegios de educación media entregaría a los/as docentes una herramienta pedagógica valiosa y desafiante que no solo motive a las y los estudiantes a leer y discutir de forma crítica los tópicos relacionados con la manipulación mediática y las prácticas autoritarias, sino también les permitiría conectar distintos sucesos históricos con eventos más contemporáneos que han ocurrido en el país.⁵

Percepciones de estudiantes de educación media

En el caso del grupo de discusión, la mayoría de las y los estudiantes estuvieron de acuerdo con la idea de que las obras teatrales de Morales son interesantes y constituyen un aporte para comprender cómo los medios de comunicación intervienen en los regímenes autoritarios para manipular y controlar la información en Chile. A grandes rasgos, las y los estudiantes secundarios señalaron que las obras *Cómo el poder de las noticias nos da noticias del poder* y *Los culpables* representan el tema de la manipulación mediática de forma muy similar a cómo los medios de comunicación hegemónicos cubrieron las protestas sociales del estallido social de 2019:

Luego de finalizar con la lectura de las obras me di cuenta de que la forma en que el personaje del periodista manipula la información a sus televiden-

5 Para más información, véase Villanueva y O'Sullivan, 2020.

tes es muy similar a la forma en que lo hicieron los periodistas cuando presentaban las noticias de las protestas [del 2019]. Lo que quiero decir es que se preocuparon de hablar del crimen y del vandalismo porque llama más la atención de los televidentes, en vez de buscar las noticias en donde se entrevistaran a quienes alegaban por las injusticias y apoyaban las demandas sociales (Estudiante 1).

Cabe destacar cómo las y los estudiantes se dieron cuenta de la forma en que Morales problematiza el rol de los medios de comunicación en los gobiernos autoritarios. En este sentido, las y los estudiantes entrevistados pudieron comprender la similitud entre la forma en que el personaje del periodista utiliza la prensa y los programas de televisión para convencer a la audiencia de que el ministro debe ser el próximo presidente y lo que ocurrió durante las protestas sociales del 2019, en las que los medios de comunicación se enfocaron en las noticias sobre el desorden y la criminalidad, en vez de retratar las demandas ciudadanas.

De esta forma, es innegable que la lectura de textos dramáticos mejora de manera sustancial las habilidades metacognitivas de las y los jóvenes, sobre todo en su etapa de desarrollo en educación media. Dicho esto, el *focus group* realizado con los/as profesores/as permitió analizar de forma crítica el impacto de las dos obras teatrales de Morales en las lecturas y los análisis de esta literatura dramática por parte de las y los estudiantes en las clases de Lengua y Literatura e Historia, Geografía y Ciencias Sociales que se enfocaban en el contexto chileno. Sin embargo, este *focus group* constituye un estudio exploratorio, ya que solo consideró una discusión con ocho docentes de educación media. Por tanto, se requiere un análisis más completo acerca de la percepción de los/as profesores/as sobre integrar las obras teatrales de Morales en los colegios de educación media de Chile. Sería conveniente también revisar otras obras teatrales del autor que sean adecuadas para trabajar en clases la historia del país y los conflictos sociales recientes.

Discusión y consideraciones finales

Este escrito discute la forma en que las obras teatrales *Cómo el poder de las noticias nos da noticias del poder* y *Los culpables* podrían ser utiliza-

das en Chile como contenido pedagógico adicional para trabajar algunos de los Objetivos de Aprendizaje de los cursos de Lengua y Literatura e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, particularmente aquellos que se relacionan con los temas sobre manipulación mediática y propaganda. Para ello, enfatiza en la importancia de estudiar las obras dramáticas de Morales, pues sus libretos profundizan en los conflictos universales sobre control mediático y autoritarismo que aún nos afectan como sociedad, especialmente en el contexto chileno. Las dos obras de Morales propuestas en este estudio dramatizan el poder de los medios de comunicación para manipular y controlar la opinión de la audiencia, lo que no solo predice lo ocurrido durante la dictadura cívico-militar de Pinochet y la violencia discriminatoria hacia la mujer, sino que también reflexiona sobre la represión más actual en contra de las y los manifestantes que marchaban por las calles de Chile para protestar en contra del régimen autoritario del país.

Un ejemplo de lo anterior es la conexión entre el control de los medios de comunicación utilizados para manipular la información que se establece en *Cómo el poder de las noticias nos da noticias del poder* y el rol del periódico conservador chileno *El Mercurio*, utilizado como instrumento propagandístico de difusión de *fake news* e información política a favor del régimen militar durante la dictadura de Pinochet. Otro caso similar es la semejanza que hay entre la difusión de propaganda política durante el gobierno militar en la obra *Los culpables* y la utilización de propaganda para controlar a la ciudadanía por parte del gobierno militar en la dictadura en Chile. Un último ejemplo es la conexión existente entre la representación de la insurgencia y los movimientos libertarios que se enfrentan al gobierno totalitario en *Los culpables* y las protestas sociales del último tiempo en el país, durante las cuales la ciudadanía protestó incansablemente en contra de las prácticas autoritarias y las políticas neoliberales respaldadas por el gobierno de turno.

Al trabajar las obras teatrales de Morales, los/as profesores/as de educación media también contribuyen a que sus estudiantes mejoren sus escritos académicos, ya que podrían desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico a través actividades de poslectura que involucren el análisis y la discusión de los textos. Así, este debate sobre la posibilidad

de incorporar las obras dramáticas en el currículum educativo contribuiría a promover la reflexión crítica por medio de la dramaturgia en las escuelas de Chile (Villanueva y O'Sullivan, 2020). Más específicamente, la incorporación de su dramaturgia nos permite discutir el posible uso de textos de otros dramaturgos, novelistas, poetas y escritores como material pedagógico adicional en el currículum educativo de educación media en Chile.

En este estudio piloto, se buscaba explorar la idea de incorporar ambas obras de Morales como material adicional contextualizado a la realidad de Chile en cursos de educación media, lo que sin duda requiere un trabajo más en profundidad sobre las opiniones de estudiantes y profesores/as acerca de la implementación de su dramaturgia y la de otros escritores en los ramos de Lengua y Literatura e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El principal objetivo fue discutir la implementación de las obras teatrales de Morales en el contexto educativo, ya que, aunque desafortunadamente su dramaturgia no ha sido estudiada en las escuelas de educación media, se vuelve relevante para la enseñanza de la literatura desde un enfoque que considere la realidad local. Tal como lo revelan diversos estudios previos (Aznar Soler, 2006, 2008; Del Valle, 2021; Valdivia, 2014), la dramaturgia de Morales anticipa y denuncia desafíos sociales profundos que pueden ayudar a que el estudiantado comprenda los conflictos sociales del Chile de hoy. Los hallazgos y argumentos derivados de este trabajo ofrecen nuevas perspectivas sobre la inclusión de las obras de Morales como material pedagógico, puesto que dan constancia de diferentes eventos que involucran el poder de los medios de comunicación para manipular a la ciudadanía y la represión criminalizadora de los movimientos sociales en regímenes autoritarios. A través de la revisión de las políticas educativas de Chile, se demuestra cómo y por qué el contenido de las dos obras escritas por el dramaturgo español-chileno pueden abarcar varios OA correspondientes a cursos entre primero y cuarto año medio.

El análisis de los OA de los cursos de Lengua y Literatura e Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación media, junto con la información extraída del *focus group* con los/as profesores/as de aquellos ramos, sostiene la idea de que las obras literarias de Morales pueden

ser implementadas como material pedagógico para la enseñanza de los tópicos de manipulación mediática y propaganda de forma contextualizada, esto es, acorde a la realidad de Chile. De esta forma, de acuerdo con lo señalado por los/as profesores/as y sus estudiantes, la lectura y posterior análisis crítico de las obras teatrales de Morales puede ser implementada como contenido literario o lectura complementaria cuando se enseña un tópico relacionado con la historia de Chile. Algunos/as docentes, incluso, señalaron que estas obras de teatro motivan a las y los estudiantes a discutir y analizar de forma crítica los eventos y conflictos sociales tanto del pasado como del presente en el país.

En este sentido, utilizar obras dramáticas como material pedagógico es útil y potente. Incorporar las obras teatrales de Morales en la enseñanza de Lengua y Literatura e Historia, Geografía y Ciencias Sociales es especialmente relevante si se lo conecta con los OA mencionados en este estudio, ya que el proceso de enseñanza y el contenido de los textos puede incentivar a las y los estudiantes a generar habilidades que les permitan desarrollar su capacidad de descubrir, analizar y mirar en perspectiva, así como también promover el pensamiento crítico. Es más, utilizar las obras de Morales para la enseñanza de los OA que se destacan en este trabajo puede ser muy útil para impulsar a las y los estudiantes al trabajo colaborativo y estimular sus capacidades sociales y afectivas, para así contribuir a su desarrollo personal. Debido a esto, es esencial continuar incorporando obras dramáticas en la educación media, ya que, como señalan Daniels y Downes (2018), una sala de clases que incluye obras teatrales «permite al estudiante un momento para experimentar la imaginación, determinar aquella experiencia por medio de la negociación, no solo para su propio bien, sino también para sus compañeras y compañeros de curso» (2018: 156; la traducción es nuestra). Aun cuando este estudio exploratorio e investigación empírica tiene sus limitaciones, representa un buen punto de partida para abrir el debate sobre la inclusión de textos dramáticos para ser discutidos y puestos en escena en las clases que busquen la enseñanza de la literatura e historia de forma contextualizada, tal como lo sugiere la actual Reforma Educacional en Chile (Mineduc, 2020a).

Referencias

- Aznar Soler, Manuel (2006). *El dramaturgo en su laberinto: El teatro en el exilio de José Ricardo Morales*. Murcia: Nausicaä.
- . (2008). «El teatro de José Ricardo Morales en su exilio chileno (1938-1992)». En Manuel Aznar Soler y Ricardo Doménech (coordinadores), *José Ricardo Morales: Teatro escogido* (pp. 9-23). Madrid: Asociación de Autores de Teatro.
- Daniels, Harry y Emma Downes (2018). «A Vygotskian argument for teaching drama in secondary schools». En Suzanne Burgoyne (editora), *Creativity in theatre: Theory and action in theatre/drama education*. Volumen 1 (pp. 153-168). Cham: Springer International Publishing.
- Del Valle, Juan Alfredo (2020). «Hybridising the media's corporate-political discourse through rhetorical strategies: An analysis of *Cómo el poder de las noticias nos da noticias del poder* (Morales, 1971)». *Communication and Society*, 33 (4): 107-121. DOI 10.15581/003.33.4.107-121.
- . (2021). «José Ricardo Morales' dramatic representation of media manipulation and propaganda from a contemporary Chilean perspective». Tesis doctoral, Universidad de Groninga. DOI 10.33612/diss.180927351.
- . (2022a). «Discussing media manipulation in José Ricardo Morales's play *Cómo el poder de las noticias nos da noticias del poder*». *Journal of Iberian and Latin American Research*, 28 (3): 426-441. DOI 10.1080/13260219.2023.2168729.
- . (2022b). «Propaganda and authority in José Ricardo Morales' play *Los culpables* (1964): A connection with the Chilean context». *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies/Revue Canadienne des études latino-américaine et caribes*, 47 (2): 261-279. DOI 10.1080/08263663.2022.2041840.
- Forsyth, Donelson R. (2006). *Group dynamics*. 4.^a ed. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Mineduc (2013). *Attracting, developing and retaining effective teachers: OECD activity. Country background report for Chile*. Santiago: OECD Chile. Disponible en <https://tipg.link/NMEq>.
- . (2016a). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Programa de estu-*

- dio. Primero medio*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Disponible en <https://tipg.link/Mjed>.
- . (2016b). *Lengua y Literatura: Programa de estudio. Primero medio*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Disponible en <https://tipg.link/MjgQ>.
 - . (2016c). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Programa de estudio. Segundo medio*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Disponible en <https://tipg.link/Mjgn>.
 - . (2019). *Bases curriculares: 3° y 4° medio*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Disponible en <https://tipg.link/Mjgd>.
 - . (2020a). *Curriculum 3° y 4° medio*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Disponible en <https://tipg.link/Mjgx>.
 - . (2020b). *Lengua y Literatura: Texto del estudiante. 1° medio*. Santiago: SM.
 - . (2020c). *Lengua y Literatura: Texto del estudiante. 2° medio*. Santiago: Santillana.
 - . (2020d). *Lengua y Literatura: Texto del estudiante. 3° y 4° medio*. Santiago: Norma.
- Mineduc, Agencia de Aseguramiento de la Calidad en la Educación y Superintendencia de Educación (2016). *OECD Review of policies to improve the effectiveness of resource use in schools (School Resources Review): Country background report for Chile*. París: OECD. DOI 10.1787/9789264285637-en.
- Monleón, José (1987). «Encuentro tardío y necesario con el exiliado José Ricardo Morales». En José Ricardo Morales, *Españoladas* (pp. 22-22). Madrid: Fundamentos.
- Morales, José Ricardo (1964). «Los culpables». *Anales de la Universidad de Chile*, 131 (4): 65-92. Disponible en <https://tipg.link/Mjh3>.
- . (1971). *Un marciano sin objeto / Cómo el poder de las noticias nos da noticias del poder*. Universitaria. Disponible en <https://tipg.link/MjhC>.
 - . (2003). «Un teatro en el destierro». *Las Puertas del Drama. Revista de la Asociación de Autores de Teatro*, 16: 4-9. Disponible en <https://tipg.link/MjhL>.

- Prins, Renate, Lucy Avraamidou y Martin Goedhart (2017). «*Tell me a story: The use of narrative as a learning tool for natural selection*». *Educational Media International*, 54 (1): 20-33. DOI 10.1080/09523987.2017.1324361.
- Santiago, Paulo, Ariel Fiszbein, Sandra García Jaramillo y Thomas Radinger (2017). *OECD Reviews of School Resources: Chile 2017*. París: OECD. DOI 10.1787/9789264285637-5-en.
- Valdivia, Pablo (2014). *José Ricardo Morales de mar a mar: Teatro transnacional, exilio y periferia*. Sevilla: Renacimiento.
- . (2018). *Spanish literature, crisis and spectrality: Notes on a haunted canon*. Viena: LIT Verlag.
- Villanueva, Catalina y Carmel O'Sullivan (2020). Dramatic codifications: Possibilities and roadblocks for promoting critical reflection through drama in Chile. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25 (4): 526-542. DOI 10.1080/13569783.2020.1783994.

Reconocimiento

Este trabajo se basa en mi artículo «Using José Ricardo Morales' Plays to teach media manipulation and propaganda in Chilean secondary education», publicado el año 2023 en el *International Journal of Education and the Arts*, 23 (20). A su vez, aspectos centrales de este trabajo fueron abordados en mi tesis doctoral: «José Ricardo Morales' dramatic representation of media manipulation and propaganda from a contemporary Chilean perspective (2017-2021)», defendida en la Escuela de Graduados en Humanidades de la Universidad de Groninga, Países Bajos.

El devenir traductor como herramienta de sobrevivencia en *Las tortugas también vuelan* de Bahman Ghobadi

ÁLVARO SALAZAR VALENZUELA

Introducción

Este trabajo consiste en un análisis en torno a la película *Las tortugas también vuelan* (2004) del director iraní Bahman Ghobadi. Nuestro interés en este filme radica en una observación que pone su foco en Satélite, su protagonista, un niño huérfano que utiliza la traducción y la interpretación como un modo de acercarse a la cultura anglo que tanto admira, a la vez que como una herramienta de sobrevivencia en medio del conflicto bélico en el que está inmerso, asunto que nos permite analizar la película desde el cine de transficción.¹

Para contextualizar nuestra indagación, entendemos por transficción el análisis y estudio del traductor ficticio, es decir, de la estética de la acción traductora en las artes narrativas: el cine y la literatura. Esta definición se basa en la explicación que aparece en la contraportada de *Transfiction: Research into the realities of translation fiction*, editado por Klaus Kaindl y Karlheinz Spitzl, donde reza:

Este volumen acerca de la transficción (entendida como el imaginario estetizado de la acción traslativa) reconoce el poder de la ficción como un

¹ Este término comienza a utilizarse después del primer encuentro en torno al traductor en las artes narrativas (1st International Conference on Fictional Translators and Interpreters in Literature and Film), organizado por la Universidad de Viena el año 2011.

recurso académico vital y vibrante y, al hacerlo, ayuda a expandir el abanico y la profundidad de los estudios de la traducción (2014).

Asimismo, el texto hace otro acercamiento al concepto, al referirse a «la mirada traductiva de la ficción» (2014: 5). Kaindl agrega que no estamos frente a algo nuevo, ya que «el uso de la traducción como tópico y motivo, así como el de los traductores e intérpretes como personajes de la literatura y las películas surge hace mucho tiempo» (2014: 5). Así, esta nueva mirada en torno a la estética de la traducción permite un acercamiento abiertamente interdisciplinar a diversas temáticas relacionadas, entre otras, con la migración, la interculturalidad y los conflictos políticos y bélicos.²

Argumento, identidad y autotraducción

Escrita y dirigida por el iraní Bahman Ghobadi, *Las tortugas también vuelan*, ambientada en 2003, muestra a los habitantes de un campo de refugiados en el Kurdistán iraquí —frontera iraquí-turca— unas semanas antes del comienzo del conflicto armado en que Estados Unidos invade Irak para derrocar a Saddam Hussein. En el drama, encontramos a un niño, Során, que se dedica a instalar antenas parabólicas —de ahí su sobrenombre, Satélite—, con el fin de que el jeque y los jefes del consejo del pueblo puedan tener acceso a las noticias referentes a la guerra mientras esperan una intervención del gobierno estadounidense para poder ser liberados. A su vez, Során es el encargado del resto de los niños del pueblo —gran parte de ellos huérfanos mutilados—, quienes, para subsistir, trabajan en la extracción y la posterior venta de las llamadas «tortugas» o minas antipersonales, que después venden a la ONU. De esta manera, se pone de manifiesto la persecución y el mal pasar del pueblo kurdo al mostrar la vida de adultos que llevan los infantes, muchos de ellos mutilados a causa del trabajo en la extracción de bombas y ambientados a un entorno hostil y letal.

2 Recordemos que no podemos asumir la tarea o investigación traductora solo desde la lingüística o la semiótica, entre otras, ya que esta también nos permite un mayor acercamiento a la estética y la filosofía, así como a diversos campos de las ciencias sociales y las humanidades.

El título de la película, *Las tortugas también vuelan*, hace referencia a la forma física de este tipo de minas, debido a su parecido con el caparazón de una tortuga. En una entrevista realizada por María García, Ghobadi explica:

Las tortugas tienen una vida muy larga [...]. Estas viven una parte de esa vida dentro del agua y la otra en tierra. Eso es simbólico para mí, a causa del júbilo y la angustia, así como también por la migración de los kurdos. Además, la lentitud de las tortugas es precisamente como la de los kurdos: con todos nuestros problemas, nos las hemos arreglado para avanzar y siempre terminamos erguidos (Ghobadi, 2007).

Por lo tanto, la tortuga es parte importante de la semántica y la simbología kurda que el director nos ofrece.

En medio de este contexto bélico, Satélite utiliza la lengua inglesa a modo de sobrevivencia, elaborando una imagen de traductor e intérprete a pesar de tener un acotado manejo de esta lengua, con el fin de inspirar respeto entre los adultos y los niños de la comunidad kurda, que se encuentran en constante amenaza y persecución por parte del régimen de Hussein. En este sentido, Satélite no solo demuestra ser artífice en el manejo del campo minado o en la instalación de antenas parabólicas, sino que, además, esta imagen de traductor es un artificio y una herramienta que le permite obtener el respeto necesario para su sobrevivencia en el campo de refugiados.

Satélite es un admirador de la cultura anglosajona, especialmente la estadounidense. Se aferra a la idea de que Estados Unidos, encabezado por el presidente Bush, podrá liberarlos de la persecución. En cuanto al sentido de pertenencia que el protagonista siente hacia la cultura del país anglo como imaginario de salvación y poderío, Edward Tylor piensa la cultura como «ese todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, derechos, costumbres y cualquier otro tipo de capacidad y hábito adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad» (1871: 1). De ahí que la traducción y la cultura no se puedan separar. Y es así como la traductología toma conceptos en torno al *giro cultural* de la traducción, en cuanto a que, como expone Tyulenev, «la cultura es un repositorio de opciones de actividades socialmente aceptables y justifi-

cadadas. [...] Es un conjunto de valores y convenciones» (2014: 23), características que forman parte del imaginario e idealización de lo anglo que Során persigue. Al respecto, Tyulenev indica:

En un sentido limitado, el término *cultura* quiere decir patrones de comportamiento adquiridos por medio de la socialización en una colectividad humana particular. En ese sentido, el término se aplica usualmente a grandes grupos que se extienden en el tiempo y el espacio, por lo general en las sociedades modernas asociadas a las naciones o naciones Estado, es decir, a las naciones como unidades geográficas y políticas o a los pueblos dentro de dichas unidades (las culturas húngara, inglesa, buriata, flamenca). A este respecto, podemos hablar de una cultura o culturas y, lo que es especialmente importante para los estudios de la traducción y la interpretación, las culturas tienen sus propias lenguas y requieren traducción interlingüística, con el fin de interactuar una con la otra a lo largo del tiempo y el espacio (2014: 23).

Es la traducción, entonces, y la posibilidad de intercambio cultural interlingüístico estadounidense-kurdo lo que posibilita el escape de Satélite ante la persecución. De la misma manera, este comienza a adquirir los patrones de comportamiento del *otro* anglo, que le muestra poderío y que lo empodera a la vez. Con todo, aunque el pueblo piense lo contrario, Satélite no es traductor, no es intérprete y mucho menos es hablante de la lengua inglesa, a excepción de cierto conocimiento de una que otra palabra o frase. Sin embargo, su actuar seudotraductivo es lo que le permite mantener el estatus que otro niño no tendría en el pueblo. En la película se hace patente la valoración de la cultura angloamericana, por ser vista como un ideario en donde la libertad es una realidad. La identidad de Satélite es una identidad con miras a la liberación, tanto propia como de su pueblo, deseo que se conjuga con la lengua que en Estados Unidos se habla. De ahí la necesidad del protagonista de saludar en inglés y de ser un evangelista de la armada que traerá las buenas nuevas, tanto a los adultos como a los niños huérfanos del campo de refugiados.

De este modo, Satélite se ha *autotraducido*: en el otro ve un futuro cierto y protegido, lo que le permite moverse, desde su perspectiva, entre una cultura kurda sufriente y una cultura anglosajona poderosa y

libre, la cultura a la que pertenece y a la que debería pertenecer. Satélite surge como un kurdo, pero que deviene anglo. Su migración a la frontera iraquí-turca le permite empezar como tabla rasa, como «verdadero antecedente de esa hoja en blanco o superficie inmaculada, intonsa, [...] en que se dispone a inaugurar su discurso sobre el mundo, la representación que de él guste hacerse» (Labraña 2017: 247). Al respecto, Tyulenev comenta que «es posible nacer como *tabula rasa*, pero es imposible mantenerse de ese modo» (2014: 30-31). Es decir, ante la angustia kurda, no habría más opción que un devenir otro, a través de la otra cultura y la otra lengua. Satélite, como migrante y refugiado, ha debido auto-traducirse, pues quien migra debe obedecer las reglas del lugar al que se emigra. Sin embargo, no llega a pisar tierra estadounidense, sino un campo fronterizo de refugiados, por lo que vive en el espacio entre lo kurdo y lo anglo, en un suelo poblado de personas sin verdadera tierra, lo que sería, al mismo tiempo, un lugar intermedio, no fijo ni de legítima hibridez entre naciones. Al respecto, Malena propone:

Los migrantes son seres traducidos en innumerables formas. Se retiran de su ambiente familiar original y se dirigen hacia una cultura meta que puede ser más o menos conocida o, también, por completo desconocida, lo que depende de factores tales como la clase y la educación, así como de las razones que provocaron la migración. Lo más probable es que tendrán que aprender o perfeccionar sus habilidades en otra lengua con el fin de funcionar en su nuevo ambiente. Sus identidades individuales y colectivas experimentarán una serie de transformaciones, con la idea de adaptarse a la pérdida de su lugar de nacimiento e intentar convertirlo en ganancia (2003: 9).

De esta manera, Satélite crea la ilusión de comprender la lengua del otro, que es una lengua libre, ante un pueblo que requiere de la traducción para saber del avance de la guerra y conocer sus potenciales futuras migraciones. Así, en torno a los migrantes, Malena indica

... se puede esperar que dejen su historia atrás, con el objetivo de ajustarse de mejor manera al contexto sociohistórico de su lugar de adopción. Las nuevas versiones de sí mismos podrían ser traducciones «perfectas», lo que crea la ilusión de que, para la cultura meta, son nativos o, también, pueden

conservar rastros de lo extranjero, al proclamar su diferencia y forzar la transformación en la cultura meta (2003: 9).

Por lo tanto, al igual que Rushdie, para quien los migrantes «son hombres traducidos» (1991: 16), Malena entiende que los migrantes se traducen porque se mueven de un ambiente familiar inicial hacia un ambiente de la cultura meta, lo que produce una serie de transformaciones (2003: 9). La cinematografía de Ghobadi identifica el mundo con una «conciencia nacional, insegura u oprimida» (Deleuze y Guattari, 1978: 28) porque, a diferencia de lo que sucede con el inglés, el discurso kurdo pierde potencia:

En todos los países la identidad de los kurdos ha enfrentado opresión y masacre desde la década del veinte. Estos fueron forzados a emigrar y, además, no se les permitió hablar su lengua nativa. Por ello, las políticas de asimilación consienten un serio impacto en la identidad kurda actual (Yildirim, 2015: 129).

De este modo, la lengua kurda natural y materna pasa a tener menos valor en contraste con la inglesa, y es esta última, precisamente, el objetivo y el deseo de Során. Expresar su sentir en una lengua imperial y poderosa le permitirá huir de la persecución que sufre el pueblo kurdo, huir del ambiente bélico y hostil. Su discurso a favor de la llegada de los estadounidenses como potenciales salvadores de su pueblo deviene anhelo colectivo al no desprenderse de los grandes problemas del campo de refugiados.

De ahí, entonces, la necesidad que tiene Satélite de abrazar la lengua de sus rescatistas, lo que provoca su devenir traductor mediante una *autotransformación* o *autotraducción*, que se puede apreciar en su personalidad porque difiere de la identidad colectiva del grupo de refugiados de la frontera. Esto se condice con lo que explica Yildirim: «La identidad kurda se construyó por medio de fronteras que reflejan las dificultades y la opresión por la que pasan los kurdos» (2015: 143). En dicha comunidad, además, los refugiados pasarían a ser inmigrantes dentro de la misma patria: «Nos han convertido en extranjeros» (Ghobadi, 2004), explica Ismael, uno de los personajes de la cinta al referirse a su esposa

turca, que no puede cruzar la frontera a su país de origen. No en vano recordamos que Kurdistán fue alguna vez un solo pueblo: «Identificar a los kurdos desde el inicio del siglo XX es un desafío. El Kurdistán se dividió en cuatro países distintos y las identidades nacionales de los kurdos se han reformado, por lo que estas cuatro fronteras (Turquía, Irak, Irán y Siria) se han vuelto sus historias de vida» (Yildirim, 2015: 127). Por ende, «la autotraducción es, a la vez, una estrategia de resistencia contra el desplazamiento físico, el olvido y la hegemonía cultural, y la asimilación lingüística, así como una estrategia de reapropiación de la identidad pluricultural del individuo» (Saidero, 2011: 32).

Observamos en esta estrategia de reapropiación, entonces, que la transformación o autotraducción funcionaría también como un tránsito, un devenir múltiple: devenir adulto, devenir otredad y devenir traductor. Al respecto, «el devenir es una captura, una posesión, una plusvalía, nunca una reproducción o una imitación» (Deleuze y Guattari, 1978: 25). En un contexto marcadamente bélico, Során es un niño que deviene adulto, deviene hombre. Este es el modo de subsistencia necesario, imperante. Habla y se mueve con empoderamiento, pretende concretar relaciones sentimentales, logra respeto de los adultos del pueblo manejando él mismo los horarios de traducción o interpretación para las noticias, negocia las ventas de las minas antipersonales, etc. La persecución y las condiciones políticas lo obligan a madurar, pues esa es la única escapatoria posible. De esta forma, desaparece el espacio para la niñez. Aquí la traducción del ser es «un proceso de curación y recuperación» (Saidero, 2011: 33) de esta niñez que deviene adultez. Y así como deviene hombre para manejar el conflicto, Satélite deviene otredad, se autotraduce y se identifica con el otro tomando posesión de esa cultura admirada que le permite acercarse a la posibilidad de huir y ser libre.

Sin embargo, desde otra perspectiva, «la huida no se la rechaza sino en tanto movimiento inútil en el espacio, movimiento engañoso de la libertad; en cambio, se la afirma como huida inmóvil, huida en intensidad» (Deleuze y Guattari, 1978: 25),³ lo que podríamos considerar solo

3 Deleuze y Guattari observan que cuando Kafka escribe su *Informe para una academia* presenta el devenir-hombre del mono no como libertad, sino más bien como una salida que es inmóvil.

como una *huida intencional*. Cabe preguntarse, entonces, si el devenir otredad de Satélite lo es en términos de apropiación, ya que en varios momentos la cinta lo presentaría más bien como una parodia o un imitador del otro. De todos modos, desde esta perspectiva, Satélite no estaría alcanzando la libertad, sino que solo lograría huir momentáneamente del problema o, al menos, estaría huyendo de manera inmóvil a medida que piensa en la otredad, lo que le permitiría mantener la mente concentrada en sobrevivir y en un porvenir alejado del conflicto. Esto porque dicha huida, insistimos, es solo intencional, es decir, le ofrece libertad únicamente en términos de sensación.

En la frontera, los jefes del consejo creen que Satélite es, efectivamente, un intérprete de lengua inglesa, por lo que podría traducir las noticias extranjeras que mantendrán al pueblo informado acerca del acontecer nacional y la potencial derrota de Hussein. Al principio, Satélite se niega frente a la insistencia de uno de los ancianos del campo, para luego aceptar e inventar y tergiversar la información del noticiario. Esto no es tan descabellado en el contexto, puesto que «en tiempos de guerra [...] la manipulación de la información se vuelve moneda corriente, ya sea por la difusión de verdades a medias, o de mentiras, obrando por omisión o propalando rumores inverificables» (Rouleau, 2003: 19). La película muestra la manipulación de quien maneja la información y tiene el poder:

Suele decirse que la información es poder y, efectivamente, lo es, porque quien no la posee le falta algo (se encuentra en inferioridad de condiciones); y es que sin ella no estamos *enteros*; por eso, cuando la recibimos, decimos que nos *enteramos* (Rodríguez Rowe, 2008: 27).

Por lo tanto, a través de su labor traductora —labor en potencia frente a la contradicción de quien se siente traductor, pero no lo es—, Során puede ayudar a su pueblo a enfrentar la persecución y sobrellevar la espera de sus libertadores.

La confianza y la traición del traductor

Al igual que sucede en el «desplazamiento hermenéutico» de George Steiner, Során comienza con una convicción: «Hay algo allí» (2001: 303). La admiración que siente por la cultura estadounidense le da el convencimiento del término de la persecución hacia los kurdos. Hay algo ahí, en la lengua, en aquella cultura. La certeza del traductor de que en el otro hay información necesaria es la convicción de la que el protagonista se vale para su permanencia e importancia en el campo de refugiados. Utiliza la traducción, aunque no la pueda llevar a cabo ni comprender del todo, porque confía en que, a través de esta, se acerca a ese otro de Estados Unidos que es generoso, a pesar de no comprender mayormente sus significaciones, pero sí su imaginario. Y no solo ellos con su lengua y armada serían los generosos, el falso o pseudotraductor que es Satélite también posee una generosidad al abrir las puertas de su pueblo y su gente. Tiene la confianza necesaria en el otro para decir, en lo externo, que en su venida permitirá la unión de ambos pueblos. Satélite cree conocer a este otro, su cultura y sus comportamientos, por ser un pueblo creador: creador de cine, de música, de grandes artistas, etc. Es decir, un pueblo que es *autor* y cuya obra será presentada al pueblo kurdo.

Esta valoración del otro es la estrategia preferida de traducción de Schleiermacher, en la que el proceso implica «acercar el lector hacia el autor» (Munday, 2008: 29) mediante un procedimiento de *extranjización*. Során es el evangelista de la llegada de la milicia estadounidense. En uno de sus parlamentos expresa que el presidente Bush «tiene el mundo en sus manos» (Ghobadi, 2004), ya que al mostrar las bondades de aquella cultura pretende acercar al pueblo kurdo a sus ideales. Si insistimos con esta idea de acercarse a la otra cultura, en 1813 Schleiermacher propuso lo siguiente: «O bien el traductor deja al escritor lo más tranquilo posible y hace que el lector vaya a su encuentro, o bien deja lo más tranquilo posible al lector y hace que vaya a su encuentro el escritor» (1994: 231). Este autor expone, entonces, que la mejor manera de experimentar la otra cultura es llevando al lector hacia el autor, al otro que nos ofrece un mundo de nuevas experiencias y signos por descubrir, que acentúa una valoración de lo externo.

De igual forma, podríamos decir que el protagonista de la cinta pretende acercar a la comunidad kurda hacia este otro que es extranjero, fuerte y autor, desde la noción de «extranjerización» de Schleiermacher como concepto que otorga valor a lo externo. Es ahí donde Során pretende llevar su pueblo, es decir, guiar lo kurdo hacia lo estadounidense, como una manera de que los kurdos observen y vean los beneficios que los norteamericanos pueden brindarles. Si bien la llegada es desde Estados Unidos, es Során quien lleva ideológicamente a los refugiados hacia este imperio, contra la idea de que todo lo extranjero es negativo. Satélite pretende recibir al otro, al salvador generoso, pero también él es generoso en sí mismo, pues recibe con entusiasmo a quien llega. Está claro que necesita de su llegada, por lo que dicho pseudotraductor realiza un acto de hospitalidad abriéndose al potencial salvador:

La traducción sería una operación hospitalaria por excelencia: experiencia y reflexión que acepta y afirma un vínculo anterior e ineludible con la lengua, la literatura y la cultura extranjeras —con lo extranjero como tal—, abriéndose los espacios donde puedan acomodarse en lo propio (Claro, 2012: 199).

Során espera una relación de protección con quien llega, de ahí que abra sus puertas en una operación hospitalaria que aceptará y afirmará el vínculo. Aquel que llega es ese otro salvador y autor, por ende, creador de maravillas; maravillas literarias, lingüísticas y culturales, en las que se abren todos los espacios necesarios para que el otro se sienta a gusto en lo propio y, a la vez, lo propio sea rescatado por el salvador del mundo. De este modo, Satélite pretende interpretar la lengua que lo seduce y que funciona como una herramienta de poder, aunque sea, hasta cierto punto, una ilusión. Su trabajo con la lengua es un engaño traslativo que nos remite al concepto de *traductor traidor*, referente a la traición al autor por parte de quien traduce. Freud expone al respecto: «¡*Traduttore traditore!* La semejanza entre las dos palabras, que llegan casi a ser idénticas, figura de una manera muy impresionante la fatalidad de que el traductor deba hacer traición a su autor» (1993: 34). La noción del traductor traidor es la herramienta que le brinda a Során subsistencia, prestigio y dignidad frente a los adultos y niños del pueblo, que creen en

él y en la información que les brinda, a pesar de no entender realmente la lengua del otro:

Hablar una lengua extranjera, en particular una lengua extranjera occidental, es considerado signo de prestigio por los kurdos. Con el afán de ganar el respeto de los niños del pueblo para que este los guíe, Során les miente diciendo que negocia los precios de las minas con los recolectores estadounidenses, al comunicarse con ellos en inglés (Yildirim, 2015: 143).

Es así como Satélite pasa por la ilusión del devenir traductor para desplazarse en su entorno, de modo que logra lo que ningún otro niño en tal contexto podría alcanzar: el respeto que la lengua extranjera le brinda como herramienta de sobrevivencia e incluso prestigio frente a los adultos. La información que maneja le ofrece poder en medio del contexto de hostilidad, llevándolo a interpretar mediante engaños. Con todo, Során tiene la información en sus manos, al menos en lo aparente, cosa que *entera* a los refugiados del campo. Esta traición a los suyos no le causa daño alguno, al contrario, se convierte en un niño con prestigio. Aunque en principio alega que la interpretación debe hacerla el maestro de la escuela, termina por aceptar la petición, ya que es su reputación la que está en juego. Además, su preocupación por los habitantes y en especial por los niños de la comunidad le impide ver la traición.

Existe una consciencia de la mentira pero no de la traición, ya que no pretende dañar a los suyos, a pesar de que el acto traductor, en su caso, es lingüísticamente imposible, es decir, intraducible. «*Traduttore traditore*: esta expresión, de por sí intraducible, diría y haría sentir que la traducción es rigurosamente imposible, que se trata de otro nombre para aquellas tareas humanas que se revelan irrealizables» (Claro, 2012: 41). Debido a la imposibilidad de verter ideas en otra lengua, Satélite sería un traidor, porque juega al bilingüismo y guía a los suyos a través de dicho acto. La traducción es una tarea que se revela imposible en términos de interpretación profesional, pero no para el resto de los huérfanos, que son convencidos mediante la traducción de palabras o frases de uso diario, lo poco que conoce de la lengua. Por ello, los niños lo siguen y los adultos lo escuchan. Podríamos establecer en ese caso

que, ante la imposibilidad o, más bien, dificultad del acto traductor, la traición no es continua.

Su devenir —ilusorio o no— le brinda la posibilidad de protegerse, subsistir y adaptarse en su entorno hostil, lo que además ayuda al resto de la comunidad en términos de una esperanza del porvenir. Después del acto de confianza del desplazamiento hermenéutico de Steiner, en el que Során sabe que *hay algo ahí*, surge la agresión. Ante la confianza puesta en el otro y la imposibilidad de ayuda, se lleva a cabo un desplazamiento de incursión. La venida de Estados Unidos llega con desesperanza y violencia. Sin forzar demasiado esta teoría, y extrapolándola a la cinta, aparece la desilusión y el futuro inesperado, de modo que «la confianza no se otorga de una vez por todas. Se ve traicionada, trivialmente, por lo incoherente, por el descubrimiento de que *no hay nada allí*» (Steiner, 2001: 303). En suma, la necesidad de la milicia estadounidense es puesta en duda, la espera pierde coherencia, porque lo prometido nunca llega. Existiría solamente claridad ante la adaptación a un nuevo escenario y contexto, quizás un nuevo devenir, una nueva reformatión de lo kurdo.

Tyulenev, por su parte, indica que toda cultura necesita adaptarse a lo siguiente:

- El ambiente externo que requiere protección de las fuerzas naturales hostiles y las acciones ofensivas de otros grupos humanos.
- La naturaleza humana biosocial y psíquica, que requiere contacto físico y social con otros seres humanos, la necesidad de estatus y respeto por sí mismo, el ocio y la recreación, el cuidado mutuo, etc.
- La vida colectiva (que sigue de las necesidades humanas biopsicosociales), la cual requiere extenderse más allá de las necesidades individuales e implica la necesidad de coexistir con otros seres humanos, evitando tanto el caos como la dominación excesiva (2014: 22).

Observamos que, hasta cierto punto, en la película se reflejan estos tres tipos de adaptaciones: a un entorno o ambiente externo hostil, que requiere protegerse del otro que se acerca debido a las amenazas de grupos humanos, como las fuerzas iraquíes; la adaptación psicológica en cuanto al contacto humano, el respeto por sí mismo, la búsqueda de estatus, el cuidado mutuo; y, finalmente, la vida colectiva y de coexis-

tencia en donde los habitantes evitan el predominio tanto del caos como de la dominación excesiva. Por lo tanto, de ahí su permanencia y huida. De una u otra manera, si bien podemos percibir adaptaciones culturales al entorno por parte de los refugiados kurdos, es Satélite quien encarna estas tres adaptaciones. Su sobrevivencia es instintiva: ha logrado el estatus social necesario en dicho entorno y el caos no lo inmoviliza, sino más bien lo hace devenir, contradictoriamente, sin desplazamiento físico.

Consideraciones finales

A modo de consideraciones finales, observamos en *Las tortugas también vuelan* una valoración y admiración por lo ajeno, por lo externo, que surge con poder y fuerza a medida que la propia cultura es minimizada y perseguida. Se encuentra cobijo en el otro y se valora en cuanto a lo que este ofrece, así como por las maravillas que promete su modo de vida. La admiración que Satélite profesa por la cultura anglo lo acerca a ese mundo: el querer ser como el otro le daría, en primera instancia, un futuro cierto frente a la carencia kurda, y por eso Során deviene. Así, su discurso se da mediante desplazamientos entre la poderosa lengua inglesa, lengua salvadora y de milicia, por él apetecida, y la kurda, que es sufriente en contraste. La llegada estadounidense brinda un mensaje de salvación encarnado en el mismo Során, pues la encarnación de este es la encarnación del (sin)sentido, de la confianza en el otro decir. El otro se deja ver en cuanto *hay algo ahí*: el porvenir seguro o el porvenir perdido frente a la materialización de un otro que no era tal.

La identidad kurda de Során es minimizada y se desplaza entre una cultura inicial amenazada y una cultura meta, en donde la transformación de sí —el devenir mismo— permitiría la huida del conflicto bélico. La comunidad kurda de la película lleva una vida de migrantes, y en el caso de los niños, una vida de adultos. De ahí la necesidad de traducción, de traducirse. Során transmuta en otro y pretende vivir como el otro. La traducción sería una operación hospitalaria por excelencia, y esta generosidad se da porque existe la necesidad de la otredad, el intercambio, la convivencia y la salvación. En esta autotraducción del prota-

gonista se lleva a cabo un triple devenir: un devenir adulto, un devenir otredad y, ligado a este, un devenir traductor. El devenir adulto está relacionado con el contexto bélico y hostil que vive el protagonista en la frontera. De ahí surge el niño que transmuta en adulto, que se comporta como tal y que toma el peso de hacerse cargo del resto de los niños del campo de refugiados. El deseo de ser como el otro, al que se admira, que habla de otro modo, es el devenir traductor. Su lengua, que es una lengua otra, es una ilusión, y su devenir es una huida en falsedad. No obstante, las traducciones —o traiciones— que este obsequia ofrecen calma en la espera de la milicia de Estados Unidos. La mediación lingüística aquí se presenta como falsa y traidora. Sin embargo, en la otredad hay salvación, en ella no existe conflicto, sino la ilusión de libertad y futuro.

Referencias

- Claro, Andrés (2012). *Las vasijas quebradas: Cuatro variaciones sobre «la tarea del traductor»*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari (1978). *Kafka: Por una literatura menor*. México: Era.
- Freud, Sigmund (1993). *Obras completas: El chiste y su relación con lo inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ghobadi, Bahman (2004). *Las tortugas también vuelan*. DVD.
- . (2007). «Through a Kurdish lens». Entrevistado por María García. *The Progressive Magazine*. Disponible en: <https://tipg.link/Mr8s>.
- Kaindl, Klaus (2014). «Going fictional! Translators and interpreters in literature and film: An introduction». En Klaus Kaindl y Karlheinz Spitzl (editores), *Transfiction: Research into the realities of translation fiction* (pp. 1-26). Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Labraña, Marcela (2017). *Ensayos sobre el silencio: Gestos, mapas y colores*. Madrid: Siruela.
- Malena, Anne (2003). «Presentation to Translation and (im)migration». *Traduction, Terminologie, Rédaction*, 16: 9-13.
- Munday, Jeremy (2008). *Introducing translation studies: Theories and applications*. Nueva York: Routledge.

- Rodríguez Rowe, Verónica (2008). *Comunicación corporativa: Un derecho y un deber*. Santiago: RIL.
- Rouleau, Eric (2003). «La propaganda guerrera y sus fallas». En *El imperio contra Irak: Una guerra para la dominación* (pp. 19-25). Santiago: Aún Creemos en los Sueños.
- Rushdie, Salman (1991). *Imaginary homelands*. Londres: Granta Books.
- Saidero, Deborah (2011). «Self-translation as transcultural re-inscription of identity in Dôre Michelut and Gianna Patriarca». *Oltreoceano*, 5: 31-40.
- Schleiermacher, Friedrich (1994). «Sobre los diferentes métodos de traducir». En Miguel Ángel Vega, *Textos clásicos de teoría de la traducción* (pp. 224-235). Madrid: Cátedra.
- Steiner, George (2001). *Después de Babel: Aspectos sobre el lenguaje y la traducción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tylor, Edward (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. Volumen 1. Londres: John Murray.
- Tyulenev, Sergey (2014). *Translation and society: An introduction*. Canadá: Routledge.
- Yildirim, Sedat (2015). «Identifying Kurds in Bahman Ghobadi's films: A film semiotic study.» *Kalby Studijos*, 26: 127-148.

PARTE 2

Colaboración interdisciplinar

Desigualdades de género en educación: Notas para un estado del arte y desafíos pospandemia

LILIAN SANHUEZA DÍAZ,
MARÍA CECILIA FERNÁNDEZ DARRAZ,
OLGA CARRILLO MARDONES
Y MARCELA VÁSQUEZ CARRILLO

Introducción

La disminución de brechas de género en América Latina y en Chile muestra progresos importantes en las últimas décadas, producto, en parte, de los compromisos asumidos con la suscripción de instrumentos internacionales, como la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer en 1989,¹ la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer en 1994,² y la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing de 1995.³ A esto se suman los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que de manera específica consignan el quinto objetivo al empoderamiento de las mujeres y las niñas (Cepal, 2018). Estas y otras convenciones obligan a los gobiernos a generar marcos legales e institucionales para avanzar en la igualdad jurídica entre hombres y mujeres y erradicar la violencia de género.

1 Ministerio de Relaciones Exteriores, Decreto 789. Promulga la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas. Disponible en <https://tipg.link/Mq7T>.

2 Disponible en <https://tipg.link/Mq7N>.

3 Disponible en <https://tipg.link/Mq7O>.

Sin embargo, aún persisten diferencias en oportunidades y condiciones para el desarrollo pleno de las mujeres (Ganga y otras, 2014). Las elecciones vocacionales, las oportunidades para la formación profesional, el acceso laboral y los valores asociados a proyectos vitales en hombres y mujeres están influenciados, en parte, por cuestiones estructurales, pero principalmente por elementos simbólicos, como los sesgos de género, que son interiorizados en complejos procesos de socialización en los que la escuela cobra especial importancia. Los sesgos de género se basan en prejuicios tradicionalmente construidos en sociedades androcéntricas, incluyen todos los ámbitos de conocimiento y determinan pautas de conducta e interacción social (Blanco, 2001; Jato e Iglesias, 2003). Así, su transmisión en prácticas socioeducativas constituye un problema complejo y multicausal, en cuya base opera el dominio de la cultura patriarcal (Martínez y Ramírez, 2017).

La pandemia por covid-19 ha generado impactos en todas las esferas de la vida, y la educación no es la excepción. En este trabajo, se analizan las principales brechas y desigualdades de género presentes en el sistema educacional chileno prepandemia y, a partir de la revisión de la literatura reciente en torno a los efectos de la crisis sociosanitaria a nivel internacional, se discuten los desafíos pospandemia en esta materia. Las preguntas que guiaron esta investigación fueron: ¿cuáles son las brechas y desigualdades de género en el sistema educativo chileno antes y después de la pandemia?, ¿qué efectos tuvo la pandemia en las brechas y desigualdades que afectan a mujeres y niñas, especialmente en el ámbito de la educación?, ¿qué medidas se tomaron para enfrentar estas brechas y desigualdades? y ¿qué desafíos surgen a partir de los efectos de la pandemia en las brechas y desigualdades de género en educación? Por tanto, el objetivo que guía este estudio es analizar las brechas y desigualdades de género en el sistema educativo prepandemia y pospandemia, y sus consecuencias en mujeres y niñas.

Metodología

Desde un paradigma sociocrítico, este trabajo se enmarca en la línea de los estudios feministas y de género, que han evidenciado las condi-

ciones históricas de desigualdad y opresión experimentadas por mujeres y niñas, y se elaboró a partir de un diseño cualitativo de revisión sistemática de literatura y antecedentes empíricos, publicados antes y durante la pandemia. La búsqueda de la literatura se realizó considerando la siguiente ecuación: brechas de género, educación, pandemia por covid-19. Se revisaron artículos científicos publicados en bases de datos como Scopus, Scielo, Eriplus y Latindex, al igual que informes emitidos por organismos nacionales como el Ministerio de Educación, el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, y el Departamento de Evaluación, Revisión y Registro Educacional (Demre). A la vez, se consideraron informes internacionales emanados desde la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). En total se seleccionaron y analizaron cuarenta y siete artículos publicados entre 2002 y 2023, once informes de organismos nacionales y diecinueve de entidades internacionales. Mediante la técnica de análisis de contenido, una vez seleccionados los textos se procedió a su lectura, fichaje y orden en torno a los siguientes ámbitos: brechas de género, desigualdades de género y políticas con enfoque de género en educación.

Resultados

BRECHAS Y DESIGUALDADES DE GÉNERO EN EL SISTEMA EDUCACIONAL

En las últimas décadas, las mujeres han podido superar las barreras de acceso a los distintos niveles educacionales en la mayor parte de los países del mundo. No obstante, las cifras expresadas cuantitativamente en matrículas y en mejores indicadores de desempeño femenino en educación superior (Unesco, 2012) no representan necesariamente igualdad sustantiva de oportunidades educativas (Álvarez-Aguilar, González-Duñéz y Castillo-Elizondo, 2018). En este sentido, en el sistema educacional persisten mecanismos de discriminación basados en el género, que se expresan de manera concreta en desiguales resultados

entre hombres y mujeres en pruebas estandarizadas, brechas de género en pruebas de acceso a la universidad y en segregación de género en la elección de carreras. En Chile, los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas evidencian una histórica brecha a favor de los hombres en matemáticas y ciencias, y una diferencia significativa a favor de las mujeres en mediciones de lenguaje y comprensión lectora. Esta situación va configurando ámbitos disciplinares generizados a lo largo de la trayectoria de niños y niñas en el sistema escolar.

Los desiguales resultados entre hombres y mujeres se observan en las pruebas internacionales en las que participan estudiantes de Chile, como la prueba Pisa (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes OCDE) y la prueba TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), a la vez que en instrumentos nacionales como el Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Respecto a este último, en la evaluación de 2022 la brecha en matemáticas entre hombres y mujeres es de siete puntos en segundo medio, y, si bien se registra una baja en los puntajes en ambos sexos respecto de la medición anterior, esta es más notoria en las mujeres. En cuarto básico también se presentó una baja más profunda en los puntajes de las mujeres, lo que incrementó la brecha de género a favor de los hombres en diez puntos. En el caso de la lectura, existe una tendencia que favorece a las mujeres, que se mantiene a lo largo del tiempo y en algunos niveles se incrementa sostenidamente (Fernández Darraz y Mora, 2017). En 2022, las mujeres superaron a los hombres en la prueba de comprensión lectora en todos los cursos donde se aplicó el instrumento.⁴

En relación con la brecha de puntajes en los instrumentos de acceso a la educación superior, hasta la existencia de las pruebas de Selección Universitaria (PSU) y de Transición Universitaria (PTU) se observó que, pese a que las mujeres se presentaban con un promedio de notas de enseñanza media superior al de los hombres, obtenían puntajes significativamente más bajos en todas las áreas, con excepción de Lenguaje (Fernández Darraz y Mora, 2017). La actual Prueba de Acceso a

4 Agencia de Calidad de la Educación, *Resultados educativos 2022*. Disponible en <https://tipg.link/Mq5m>.

la Educación Superior (Paes) sigue mostrando brechas entre hombres y mujeres, sin embargo, son calificadas por el sistema como «pequeñas».⁵

Ahora bien, según datos de la Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior, en 2019 la matrícula de mujeres en instituciones de educación superior fue de un 55,8%.⁶ En el caso de Chile, en 2022 la matrícula femenina representó el 54% en instituciones de educación superior y el 55% en universidades. No obstante, las desigualdades de género que se presentan en la educación básica y media adelantan la segregación de género al momento de elegir una carrera técnica o profesional, y la configuración de áreas altamente feminizadas y otras altamente masculinizadas en la mayor parte de los países de Occidente (Sáinz y Meneses, 2018). Entre las carreras altamente feminizadas se encuentran las pertenecientes a las áreas de salud, educación y ciencias sociales, con 78%, 76% y 74% de matrícula femenina respectivamente. Por otra parte, según datos del Consejo Nacional de Educación,⁷ en Chile las mujeres representaron el 19,3% de la matrícula en tecnología en 2022. A diferencia de lo que ocurre en tecnología, en las carreras de salud y educación se observa un sostenido aumento de feminización, pues entre el 2005 y el 2022 la matrícula femenina aumentó en siete puntos porcentuales en el primer caso y en diez en el segundo. En ciencias sociales, el aumento de matrícula femenina fue más discreto (2,83%). La existencia de carreras feminizadas y masculinizadas tiene implicancias en el mercado laboral, toda vez que favorece la segregación horizontal, vertical y la brecha salarial que afecta a las mujeres.

EL GÉNERO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Son distintos los aspectos que se han estudiado para comprender las brechas en el desempeño escolar diferenciado de niños y niñas. Más allá de las explicaciones biologicistas, que por mucho tiempo han legiti-

5 Demre, *Informe de resultados Paes: Invierno admisión 2024*. Disponible en <https://tipg.link/Mq7Z>.

6 Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior, *Porcentajes de Educación Superior por Sexo 2010-2019*. Disponible en <https://tipg.link/NQik>.

7 Consejo Nacional de Educación (2022). *Informe tendencias de estadísticas de educación superior de pregrado por sexo*. Disponible en <https://tipg.link/Mq7J>.

mado las desigualdades, se han identificado factores socioculturales, de socialización (Perdomo, 2010) y de transmisión de una sobrevaloración de la masculinidad hegemónica en el contexto escolar (Azúa, 2016).

En los resultados diferenciados en el rendimiento escolar de niños y niñas, así como en la segregación de género en las elecciones de carrera, inciden factores actitudinales y motivacionales que afectan negativamente a las mujeres. Al respecto, se ha demostrado que los hombres expresan actitudes más positivas, de mayor seguridad y menor estrés que las mujeres en relación con las matemáticas (Flasco Chile, 2014). También, a nivel subjetivo, se ha concluido que en enseñanza secundaria existe una percepción entre el estudiantado de que las ciencias, la tecnología y las matemáticas son dominios eminentemente masculinos, mientras que las disciplinas asociadas al cuidado de la salud se perciben como dominios femeninos (Sáinz y Meneses, 2018). Por otro lado, algunos estudios han reportado la relación entre reacciones afectivas, como la ansiedad, y las diferencias de género en el rendimiento en matemáticas (Delgado, 2015; Pérez-Tyteca y otros, 2011). En este sentido, un estudio desarrollado en Colombia reveló que, a mayor ansiedad, menor rendimiento en matemáticas, y que las niñas presentan niveles de ansiedad más elevados que los hombres (Villamizar, Araujo y Trujillo, 2020). También se ha estudiado el efecto de los estereotipos de género y de las expectativas sobre el desempeño de hombres y mujeres tanto en docentes como en padres y madres, que desde muy temprana edad impactan en las creencias de los estudiantes e inciden en su desempeño (Del Río, Strasser y Susperreguy, 2016; Espinoza y Taut, 2016; Mizala, Martínez y Martínez, 2015).

Uno de los sesgos de género que ha dominado el sistema educacional es el androcentrismo, entendido como una perspectiva compartida por hombres y mujeres que considera lo masculino como centro del universo. Desde este enfoque se organizan las relaciones basadas en la dominación masculina, con su correlato en la subordinación de las mujeres y en prácticas de discriminación (Connell, 1987; Moreno, 2007). Al respecto, Fernández Darraz (2018) señala que el enfoque androcéntrico ha transitado desde la exclusión radical de las mujeres como sujetos históricos hacia un discurso compensatorio y que la inclusión de mujeres

y de eventos agenciados por mujeres están escasamente integrados en procesos históricos. Esto se manifiesta, explícita o implícitamente, en prácticas socioeducativas sesgadas, ejercidas por distintos actores de la comunidad escolar, habitualmente sin malas intenciones, porque suelen ignorar que son discriminatorias (Subirats y Tomé, 2010). La transmisión de estos sesgos tiene severas implicancias sociales, entre ellas la mantención de desigualdades y brechas de género en el sistema educativo (Flores, 2007; Valdés, 2013; Fernández Darraz, 2017), la gestación de trayectorias educacionales y decisiones vocacionales sesgadas (Santana-Vega, 2002; Santana-Vega y Ruiz-Gutiérrez, 2018), la segregación horizontal y vertical, y la brecha salarial en el mercado laboral (Vizcarra y Vélez, 2007; Cárdenas, Correa y Prado, 2014), entre otras.

RECOMENDACIONES Y AVANCES PREPANDEMIA PARA SUPERAR LAS BRECHAS DE GÉNERO

Distintos países han declarado la necesidad de incluir la perspectiva de género en sus políticas educativas. Pese a que el Consejo de Europa recomendó su integración transversal en el sistema escolar, y que la primera evaluación reconoció que las naciones han incorporado el principio de igualdad entre hombres y mujeres en sus marcos legales, la estrategia no ha sido exitosa.⁸ Si bien se reconocen significativos avances en Europa, los factores estructurales de la desigualdad no se modifican (Grañeras, 2012).

Para dar algunos ejemplos de estos avances, en Francia han impulsado proyectos para abordar los estereotipos de género en la formación inicial del profesorado, y la generación de un barómetro de equidad que permita detectar buenas prácticas en los centros educativos (Grañeras y otras, 2015). En España se ha desarrollado un arduo trabajo contra el sexismo: a partir de las propuestas de Subirats (1994, 1999, 2010), Subirats y Tomé (2010), Bonal (2014), y Rambla y Tomé (2014), entre otras, se han generado distintos instrumentos con marcos teóricos y guías metodológicas para promover la coeducación en el aula, en la relación con

8 Consejo de Europa (2015). *Estrategia de Igualdad de Género 2018-2023*. Disponible en <https://tipg.link/Mq7D>.

la familia y en el patio de juegos. El estudio de Grañeras y otras (2015) señala que, en general, en los países europeos las acciones se orientan al desarrollo de campañas de sensibilización en los centros educativos, a la capacitación en la formación inicial docente, a la prevención de la violencia de género y a la generación de material didáctico para abordar los estereotipos de género. Entre las iniciativas implementadas en América Latina destaca el *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior* (Buquet, Cooper y Rodríguez, 2010) de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Nacional de las Mujeres, que analiza distintas dimensiones para identificar desigualdades entre los sexos en educación terciaria. No obstante estos esfuerzos, Unicef Paraguay señala que la mayoría de los países formulan planteamientos y medidas formales que no se traducen en políticas concretas.⁹

En Chile, la perspectiva de género aún no se ha instalado en la corriente principal de las reformas educacionales (Guerrero y otras, 2006). Existen estudios como el trabajo de Guerrero y otras (2011), que presenta un marco teórico en torno a la perspectiva de género en el ámbito de la educación, integra sugerencias para modificar prácticas sexistas y aporta ejemplos para incluir el enfoque de género en actividades de aula. Además, se desarrollan propuestas como la campaña «Eduquemos con igualdad» del Ministerio de Educación y Comunidad Mujer, que aporta cuatro guías para una reflexión crítica sobre el efecto de los estereotipos de género en las decisiones vocacionales, o el *Manual de herramientas pedagógicas con enfoque de género* (2018),¹⁰ de Comunidad Mujer y la Municipalidad de Mejillones, que promueve la participación de las mujeres en carreras STEM (science, technology, engineering and mathematics) mediante estrategias pedagógicas elaboradas por docentes y equipos directivos de un establecimiento de enseñanza media. En materia específica de detección de sesgos de género, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, en conjunto con el Ministerio de Educación (2016), desarrollaron un instrumento de observación y manual de capacitación que contiene una pauta para aplicar en los videos del

9 Unicef Paraguay (2004). *Prácticas sexistas en el aula*. Disponible en <https://tipg.link/NQik>.

10 Disponible en <https://tipg.link/Mq73>.

portafolio de la Evaluación Docente. La mayor parte de las guías metodológicas e instrumentos que se han mencionado constituyen material de uso público que circula libremente en internet, y en algunos casos están disponibles en librerías para su venta.

A nivel de recomendaciones para superar las desigualdades en educación, la Unesco (2012) propone cinco medidas para fomentar el enfoque de género en el contexto escolar:

1. Principio rector, es decir, que el enfoque de género sea transversal a todas las políticas públicas.
2. Currículums y materiales educativos libres de estereotipos de género.
3. Sensibilización y capacitación en género, que permita desnaturalizar los roles y estereotipos de género.
4. Equidad e inclusión mediante el diseño e implementación de políticas e intervenciones específicas que, desde la perspectiva de género, sean sensibles a la heterogeneidad.
5. Estrategias de equiparación entre hombres y mujeres para la incorporación efectiva del enfoque de género y la sostenibilidad en políticas.

En el caso de Chile, el Ministerio de Educación (2017) sugiere las siguientes directrices a los equipos de gestión para avanzar en materia de equidad de género:

- Transversalización de la perspectiva de género en la gestión escolar: se espera que exista articulación entre el Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento Educativo y el Reglamento de Convivencia Escolar para garantizar el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades con independencia de la identidad de género y la orientación sexual de las personas.
- Género en las dimensiones del modelo de gestión de calidad de la educación: promueve la integración de la equidad de género a nivel transversal, en liderazgo, gestión pedagógica, convivencia escolar y gestión de recursos, planificando estrategias y acciones inclusivas en los diferentes ámbitos.

DESIGUALDADES DE GÉNERO EN CONTEXTO DE PANDEMIA: TRABAJO, VIOLENCIA, EDUCACIÓN Y RURALIDAD

En el ámbito laboral, las mujeres de América Latina y el Caribe han sido las más perjudicadas por la crisis sociosanitaria producida por la pandemia, en especial las mujeres rurales, indígenas, afrodescendientes y jefas de hogar al cuidado de niños y niñas, con menor formación y educación (OIT, 2021). Las medidas de confinamiento adoptadas para enfrentar la crisis sociosanitaria, como el cierre de escuelas y las restricciones en el sector de servicio y hotelería, ambos altamente feminizados, contribuyeron a deteriorar aún más la situación laboral de las mujeres.

Durante la pandemia, la tasa de participación laboral en Chile sufrió un retroceso de diez años (Cepal, 2021). Esto se explica, en parte, por la feminización de las tareas de cuidado, incluyendo el trabajo doméstico no remunerado. Al respecto, durante la pandemia, solo un 20,5% de los hombres adultos dedicaron tiempo al trabajo doméstico, comparado con el 67,4% de las mujeres (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2022). A pesar del enorme aporte que el trabajo doméstico y de cuidado no remunerado realiza al bienestar social y a la economía, estos tienen un escaso reconocimiento y un elevado costo en términos de calidad de vida, tiempo, salud y oportunidades para quienes los realizan, que son en su mayoría mujeres (Molarius y Metsini, 2021; Seedat y Rondon, 2021). Muy pocos países focalizaron sus inversiones en proveer servicios de cuidado para ampliar y formalizar el empleo femenino, y en contribuir a una inserción más plena de las mujeres en el mercado laboral, lo que generó un impacto negativo en su bienestar subjetivo, así como en su salud física y mental (OCDE, 2011).

Por otra parte, se constató durante la pandemia un incremento de violencia de género y doméstica, matrimonios precoces y forzados, sexo transaccional, embarazo precoz, explotación, múltiples tipos de abuso y exclusión social de niñas, adolescentes y mujeres (ONU, 2020). La violencia contra las mujeres perpetrada en el espacio doméstico se vio agravada por las medidas de confinamiento y aislamiento social y familiar, que limitaron el acceso a los servicios de seguridad, protección y apoyo. Además, las barreras que habitualmente enfrentaban las mujeres víctimas de violencia para acceder a los servicios de salud, como la esca-

sa formación de los profesionales y su falta de tiempo, se vieron agudizadas por la sobrecarga que provocó la crisis sociosanitaria (Ruiz-Pérez y Pastor-Moreno, 2021). De este modo, el aislamiento implicó un aumento de la violencia hacia las mujeres, al igual que disminuyeron las oportunidades para que denunciaran y buscaran apoyo.

En el ámbito educativo, informes internacionales hacen referencia a que las prioridades estuvieron centradas mayoritariamente en dar respuesta a los requerimientos generados durante la crisis sociosanitaria (Cepal, 2021) y en garantizar la continuidad del aprendizaje durante el cierre de las escuelas (ONU, 2020). A nivel nacional, se agregan las vinculadas a los ajustes curriculares, la utilización de plataformas para clases virtuales y la entrega de guías de trabajo y textos escolares para abordar los contenidos conceptuales en el hogar (Educar Chile, 2020; Zurita, 2021), esfuerzos insuficientes si se considera la complejidad socioeconómica, cultural y territorial que dificultó el acceso a los recursos tecnológicos. Además, las limitaciones en la conectividad para enfrentar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera remota y autónoma agudizaron aún más las brechas existentes (Gluz y otros, 2021), lo que presentó un desafío para el profesorado (Educar Chile, 2020; Cepal, 2020), que tuvo que enfrentar las demandas socioemocionales (Reimers, 2021; Garrido, 2020) y materiales del estudiantado y sus familias. Por otra parte, estudios realizados por Andrade, Pereira y Clementino (2021) con respecto a la pandemia y el trabajo docente establecen que en familias numerosas fueron las madres docentes las que compartieron computadores con sus hijos e hijas estudiantes, lo que dificultó el trabajo remoto para ellas. Así también, el 61% de las docentes eran las únicas responsables de las labores del hogar, por lo tanto, como expresan Martínez, Seoane y Thisted, la crisis sociosanitaria «dejó a la vista no solo la magnitud de la desigualdad social en la que las escuelas y sus docentes trabajan, sino también la compleja trama en que las desigualdades de género se perpetúan, agudizándose» (2021: 161).

Si bien las investigaciones realizadas durante la crisis sociosanitaria abordaron las complejidades con respecto a los aprendizajes y las desigualdades en el acceso a las oportunidades educativas, escasamente hacen referencia a las brechas de género en educación que esta provocó.

En el informe *Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por covid-19*, realizado por el Ministerio de Educación (2021), se expone y corrobora lo planteado por otros estudios (Cepal, 2020; Reimers, 2021; Zurita, 2020, 2021; Educar Chile, 2020) en relación a las consecuencias de la pandemia en educación, focalizándose en las repercusiones en los aprendizajes y el acceso a los recursos tecnológicos para los niños, niñas y adolescentes, sin hacer énfasis en las brechas de género. En este sentido, las políticas educativas tuvieron un carácter homogeneizante (Penna Tosso, Sánchez Sáinz y Mateos Casado, 2020), que desatendió otras variables que dificultaron los procesos de aprendizaje, entre ellas, la de género.

Por otra parte, estudios realizados por Azevedo y otros (2020) reflejan importantes diferencias relacionadas con el género y la inasistencia a la escuela, sobre todo en aquellos países de bajos y medianos ingresos, donde es más probable que las niñas entre doce y diecisiete años no asistan, lo que genera un impacto negativo, alto y duradero. Al respecto, los autores señalan:

La combinación de estar fuera de la escuela y la pérdida de los medios de vida familiar causada por la pandemia puede dejar a las niñas en una situación especialmente vulnerable. A esto se suma el potencial aumento de responsabilidades de cuidado, debido a una mayor probabilidad de tener que atender a hermanos menores o familiares enfermos (Azevedo y otros, 2020: 29).

Ahora bien, Trull-Oliva y otros (2023) plantean que en niños, niñas y jóvenes aumentó la ansiedad, se presentaron dificultades para dormir, empeoró el estado de ánimo, se evidenció un mayor riesgo de estrés y un menoscabo en la salud mental durante la pandemia. Asimismo, un estudio realizado por Rodríguez Jiménez y Rodríguez-Rodríguez (2022) en jóvenes españoles menores de treinta años reveló que la prevalencia de trastornos depresivos y de ansiedad fue mayor en mujeres que en hombres.

Si bien todo el sistema educativo se vio afectado producto de la pandemia por covid-19, fue especialmente problemático el desarrollo de espacios de enseñanza aprendizaje en contextos rurales. De acuerdo con

el estudio realizado por Azevedo y otros (2020), que contempla datos de ciento cincuenta y siete países, quienes sufren las peores consecuencias de la pandemia en el ámbito educativo son los grupos más desaventajados de la población, como personas con discapacidad, niñas, indígenas y refugiados. Dentro de sus proyecciones destacan que el estudiante promedio podría perder entre siete y veintisiete puntos en la prueba Pisa (dieciséis puntos corresponden a la mitad de un año escolar), y que podría aumentar entre siete y trece puntos porcentuales el estudiantado que no alcanza el nivel de competencia mínima en dicha prueba. Así también, como efecto de la crisis económica pospandemia, muchos países tendrán problemas para financiar la permanencia de establecimientos educativos en territorios empobrecidos (Baker y Di Carlo, 2020). Sin embargo, no se observan estudios de esta magnitud que incorporen una perspectiva de género. A estos impactos académicos generales se agrega la reducción en el número de horas dedicadas al estudio por parte de las niñas y el incremento en un 18% en el número de horas dedicadas a las actividades del hogar por parte de estas (Azevedo y otros, 2021). La sobrecarga de tareas domésticas y de cuidado que han tenido que enfrentar las niñas en edad escolar ha impedido que utilicen el tiempo en su propio aprendizaje, impactando en sus trayectorias educativas y en la posibilidad de continuar sus estudios (ONU, 2020; Cepal, 2020). Respecto de las condiciones de aprendizaje virtual en pandemia y las diferenciaciones por género, un estudio realizado en Ecuador muestra que la disponibilidad de equipos personales para estudios sería menor en mujeres, al igual que la disponibilidad de conectividad (internet) y la privacidad para estudiar, acentuándose estas diferencias en términos del tiempo suficiente para la dedicación a los estudios, lo que corrobora los argumentos mencionados en cuanto al mayor número de horas que las mujeres destinan a las labores domésticas y de cuidado (Posso Yépez y otros, 2022).

La desigualdad estructural que afecta a niñas y mujeres en Chile se vio agudizada por el aislamiento social y el confinamiento impuesto durante la pandemia. Una realidad particularmente difícil experimentaron niñas y mujeres en contexto rural, sector que concentra el mayor porcentaje de población en situación de pobreza multidimensional del país,

con un 40% (Casen, 2017). Con anterioridad a la crisis sociosanitaria, en el sector rural prevalece una invisibilización del rol productivo de las mujeres al interior de la economía familiar campesina, limitando sus oportunidades de capacitación, asesoría especializada y acceso a los medios de producción e inversión. La realización de trabajos ganaderos y agrícolas incluidos en las tareas domésticas, como el cuidado de animales y de la huerta familiar, es un trabajo no reconocido por la sociedad ni por ellas mismas (Castro Ríos, 2012).

Como consecuencia de la pandemia, muchos procesos debieron resolverse por la virtualidad, a través de la conexión a internet. Según datos de la Subsecretaría de Telecomunicaciones, para el 2020 solo el 16,8% de las viviendas en comunas rurales contaban con conexión a internet, a diferencia del 67,8% en comunas urbanas. Esto afectó el acceso a servicios para las familias rurales y dificultó la tarea de acompañamiento educativo a niños y niñas en etapa escolar, realizada principalmente por mujeres en el hogar rural. A ello se suman las deterioradas condiciones materiales de las viviendas en este sector, donde un 30% se consideraban irreparables antes de la pandemia (Casen, 2017), y en estas condiciones debieron permanecer gran parte de ellas. Diversas iniciativas se han implementado para mitigar el impacto de la crisis sociosanitaria en Chile y el mundo; sin embargo, se observan escasos esfuerzos orientados específicamente a la población de mujeres y niñas en sectores rurales, a pesar de la exclusión histórica y estructural que han experimentado. En América Latina, la investigación respecto del impacto de la pandemia en la educación rural estuvo centrada en aspectos como los procesos de enseñanza y aprendizaje (Aguayo y otros, 2020; Martínez, Serna y Arrubla, 2020; Tremmel y otros, 2020), la brecha digital, la inclusión y el uso de tecnologías (Belay, 2020; Díaz, 2020; Quicios, Herrero y González, 2020), el estrés académico y la gestión institucional (Gajardo-Asbún, Paz-Maldonado y Salas, 2021; Mncube, Mutongoza y Olawale, 2021), entre otros, pero el análisis diferenciado por sexo respecto de las desigualdades y brechas en educación rural como consecuencia de la pandemia sigue siendo una tarea pendiente.

POLÍTICAS CON ENFOQUE DE GÉNERO EN EDUCACIÓN DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

Las políticas son un elemento sustancial para abordar y responder a los requerimientos de la educación, pues involucran decisiones y acciones a nivel público que derivan en leyes, decretos, disposiciones, reglamentos, resoluciones, orientaciones y lineamientos que posibilitan la consecución de los objetivos. En la coyuntura del confinamiento en Chile, las medidas llevadas a cabo por el Ministerio de Educación durante el 2020 estuvieron focalizadas en apoyos orientados a la educación a distancia, plan pedagógico impulsado para adecuar los aprendizajes al nuevo contexto, en el retorno a clases presenciales, en abrir las escuelas paso a paso y en prevenir la deserción escolar (Ministerio de Educación, 2020). Esto se corresponde con las medidas ejecutadas a nivel internacional, que en un primer momento se focalizaron en el cierre de escuelas, en un segundo momento en la reapertura de los centros educativos, y en tercera instancia a las consecuencias e impacto del covid-19 en educación (Sianes y Sánchez, 2021). En este panorama, fueron las niñas las más afectadas por esta situación, puesto que, como se señaló anteriormente, el cierre de escuelas significó para ellas el aumento de responsabilidades domésticas y de cuidado (Ponce, Vielma y Bellei, 2021), limitando el tiempo dedicado a los estudios. A pesar de esto, las políticas educativas durante la pandemia escasamente hacen mención a la brecha de género en sus orientaciones.

Es fundamental considerar estos aspectos en las futuras políticas públicas educativas por dos motivos. El primero tiene relación con contribuir a la tan anhelada equidad de género, y el segundo con resguardar, de cara a futuras crisis sociosanitarias, el acceso a la educación de las niñas, adolescentes y mujeres, lo que significa contar con un sistema que les garantice el aprendizaje a distancia (tecnología, recursos e internet) mediante la construcción de soportes que posibiliten la continuidad de los procesos educativos en contextos sociosanitarios diversos (Gluz y otros, 2021). Esto constituye un desafío para los gobiernos, que deberían contribuir a que las estudiantes menos favorecidas completen su educación, evitando la deserción y el abandono del sistema educativo. En este sentido, la Unesco señala que, si bien en una gran cantidad de países

los documentos de planificación referidos a educación están enfocados en superar las brechas entre mujeres y hombres, al realizar un análisis profundo «se evidencian algunos núcleos problemáticos sustentados en roles y estereotipos de género» (2019).

Ahora bien, ONU Mujeres (2020) propuso una serie de recomendaciones para implementar en contexto de pandemia, tendientes a disminuir las desigualdades de género. Las dimensiones abordadas y las recomendaciones fueron:

- Género y necesidades de niños y niñas: Generar estrategias en las escuelas.
- Violencia de género, sexual y doméstica en niñas y adolescentes: Diseñar medidas de prevención.
- Salud, educación y protección social como soporte en favor del retorno y continuidad en los establecimientos educativos: Favorecer alianzas y articulación entre instituciones.
- Salvaguardar el acceso de niñas a la educación a distancia: Seguimiento de acceso y permanencia en el sistema educativo.
- Enfrentar la brecha de género: Abordar la brecha digital.
- Facilitar la redistribución de tareas domésticas y de cuidado: Que la escuela sea promotora de corresponsabilidad.

En la consecución de políticas orientadas a la igualdad de género, cobran especial relevancia la educación y los aprendizajes. Belmonte (2022) asigna una responsabilidad a la sociedad en general y especialmente a los gobiernos, en tanto garantes de los derechos de mujeres y niñas. Además, destaca la trascendencia de la ruptura de los estereotipos de género como uno de los desafíos más complejos, para el que la educación de valores como la equidad y la justicia en las nuevas generaciones resulta fundamental. Asimismo, en palabras de Serrano y Ochoa:

La educación en igualdad de género supone la práctica de la ciudadanía a partir del diálogo de saberes entre quienes la habitan, donde se comprende la diversidad de valores, creencias, prioridades no como mandatos, sino como una oportunidad de cocrear condiciones de empatía para combatir

las injusticias estructurales que alejen a los niños y a las niñas, principalmente, de decidir lo mejor para sí mismas (2023: 15)

En consonancia con lo anterior, la formación de profesores es sustancial para la creación de ciudadanías en la equidad y el empoderamiento de las nuevas generaciones, desde una mirada de la educación como acción social con enfoque de género (Martínez Martín, 2016). Además, promover la diversificación de profesiones y la amplia elección en diferentes áreas aumentará la presencia de mujeres en espacios de toma de decisiones a largo plazo. Así, el empoderamiento de las mujeres y su participación en los ámbitos políticos, económicos y en sectores de ciencia y tecnología se tornan cruciales (Belmonte, 2022).

La Unesco, en su informe *Reimaginar juntos el futuro: Un nuevo contrato social para la educación* (2021), entiende la educación como la forma de estructurar la enseñanza y los aprendizajes durante toda la vida, y plantea una serie de principios y compromisos a la luz del contexto social, cultural, ambiental y de profundas desigualdades presentes a nivel mundial, para superar la discriminación, la marginación y la exclusión. Explicita, también, el imperativo de garantizar la igualdad de género y derechos de las personas, indistintamente de dimensiones étnicas, religiosas, etarias, de discapacidades, entre otras. Asimismo, enfatiza la necesidad de un compromiso en beneficio del diálogo social, del pensamiento y actuación conjuntos. En tal sentido, el documento *Reforzar la igualdad: Guía para el regreso de las niñas a la escuela* (Unesco, 2020) plantea la necesidad de incorporar la perspectiva de género en el sistema educativo con la finalidad de fortalecer la igualdad para las niñas, que considere, a nivel microcurricular, la enseñanza, el aprendizaje, los planes de estudio y los materiales educativos, así como la formación y las prácticas del profesorado; a nivel mesocurricular, que el liderazgo y la gestión escolar contemplen el enfoque de género; y a nivel macrocurricular, la cooperación y la articulación entre ministerios. Estas orientaciones tienen el objetivo de enfrentar la brecha de género originada por la crisis sociosanitaria.

Reflexiones finales

Las investigaciones desarrolladas en el campo de la educación revelan la persistencia de un conjunto de brechas y desigualdades entre hombres y mujeres. En gran parte, se explican porque en la escuela se reproducen relaciones de poder, producto de los intereses de distintos grupos sociales. De esta manera, las instituciones educativas se constituyen en un espacio vital en la reconstrucción y la transmisión de contenidos culturales que condicionan comportamientos sociales a partir de relaciones económicas, políticas, sociales y culturales que dominan la sociedad (Maceira, 2005).

A pesar de que existe consenso en que la crisis sociosanitaria derivada del covid-19 generó efectos adversos para el conjunto de la sociedad, hay evidencia que muestra retrocesos significativos en materia de empleabilidad de las mujeres y en violencia de género, a la vez que agudizó la crisis de los cuidados con graves efectos en sus condiciones de vida. En materia de educación, particularmente, los impactos de esta crisis todavía están siendo estudiados y probablemente sus reales consecuencias aún no se llegan a dimensionar. En este sentido, es necesario profundizar en el análisis de los efectos en hombres y mujeres, especialmente en los rezagos educativos diferenciados que pudo generar en niñas y mujeres, según los distintos contextos y estructuras de inequidad.

Superar las brechas y las desigualdades de género existentes en el sistema educativo, eventualmente profundizadas por la pandemia por covid-19, requiere la incorporación de medidas integrales y sistemáticas que consideren la perspectiva interseccional, con el propósito de modificar las condiciones estructurales que perpetúan esta asimetría. Por esta razón, se hace necesario fomentar el enfoque de género en los distintos niveles educativos a través de la articulación entre la academia y las políticas públicas, a fin de resguardar las oportunidades de niñas y adolescentes. Para esto, es fundamental considerar el nivel mesocurricular e impregnar las prácticas de liderazgo y de gestión escolar que inciden en los proyectos educativos de los centros escolares, en los planes de mejora y en los reglamentos que repercuten en la toma de decisiones curriculares y en la elección de materiales y recursos educativos. En la

misma línea, a nivel microcurricular se debe favorecer, primeramente, la reflexión sobre la propia práctica del profesorado, posibilitando el desarrollo de prácticas pedagógicas que transiten desde la verticalidad a la horizontalidad, que generen transformación e impacten de manera positiva en los aprendizajes de niños y niñas en el aula. Para que ello ocurra, es necesario disponer de espacios de formación continua, así como del diálogo para compartir experiencias que contribuyan a la reflexión de quienes integran las comunidades educativas. El desafío latente es que, a través de la educación y de los procesos formativos de quienes se desempeñan en los centros educativos, se progrese hacia la superación de las desigualdades de género.

Desde la década de los noventa, el Estado chileno viene abordando la perspectiva de género en el sistema educativo con miras a alcanzar el horizonte de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, para Azúa (2016), la igualdad formal que norma principios y prácticas educativas no supera las desigualdades existentes en el sistema escolar, sino que solo las enmascara. Más aún, en contextos de gran desigualdad y diversidad cultural, como el latinoamericano en general, se hace evidente que las opresiones que viven las mujeres y las niñas están ligadas al sexismo, racismo y colonialismo, entre otras prácticas discriminatorias (Amorós, 1990). En esta línea, las desigualdades educativas no afectan de la misma manera a niñas y mujeres provenientes de sectores urbanos y rurales, y tampoco a mujeres de contextos socioeconómicos privilegiados o de pobreza. Es necesario analizar las brechas de género en educación y las posibles medidas para superarlas desde una perspectiva multiculturalista crítica (Guzmán-Ordaz, 2015; Segato, 2013), considerando elementos de la teoría interseccional (García-Peter y Villavicencio-Miranda, 2016). En la medida en que los análisis y las propuestas continúen realizándose desde el supuesto de que todas las mujeres conforman una misma categoría ontológica (Fraser, 2000), se continuarán perpetuando situaciones de injusticia. Es necesario generar planes, programas y proyectos orientados a resolver las brechas de género en educación, que superen la tendencia de algunos Estados y organismos no gubernamentales a promover la autogestión de la precariedad de las familias pobres y de los equipos profesionales que operan en contextos escolares empobrecidos

(Ovalle-Parra y Amador-Baquiro, 2023). Dotar de los recursos necesarios (analítico-teóricos, humanos y financieros) para abordar las brechas de género en educación, atendiendo a la diversidad de condiciones en las que viven niñas y mujeres, y en las que se desempeñan los equipos docentes, es un desafío ineludible pospandemia.

Referencias

- Acevedo, Ivonne, Gonzalo Almeyda, Iván Flores, Carolina Hernández, Miguel Székely y Pablo Zoido (2021). *Estudiantes desvinculados: Los costos reales de la pandemia*. Serie Hablemos de Política Educativa: América Latina y el Caribe, 10. Santiago: BID. Disponible en <https://tipg.link/Mn5T>.
- Aguayo, Jorge, Martha Espejel, María de Lourdes Pinto y Efraín Duarte (2020). «The hard teacher's leadership coping to the covid-19 pandemic». *World Journal of Education*, 10 (6): 55-63.
- Álvarez-Aguilar, Nivia, Valeria González-Duñéz y Jaime Castillo-Elizondo (2018). «Mujeres y carreras de Ingeniería en la Universidad Autónoma de Nuevo León, en México: Una mirada desde las vivencias de las estudiantes». *Formación Universitaria*, 12 (4): 85-94. DOI 10.4067/S0718-500620190004000085.
- Amorós, Celia (1990). *Mujer: Participación, cultura política y Estado*. Buenos Aires: De la Flor.
- Andrade, Dalila, Edmilson Pereira y Ana María Clementino (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia*. Belo Horizonte: Universidad Federal de Minas Gerais. Disponible en <https://tipg.link/Mq5i>.
- Azevedo, João, Amer Hasan, Diana Goldemberg, Syedah Iqbal y Koen Geven (2020). «Simulating the potential impacts of covid-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global». *World Bank Group, Policy Research Working Paper*, 9284. Disponible en <https://tipg.link/Mq5z>.
- Azúa, Ximena (2016). «Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre: La escuela como reproductora de estereotipos». En Red chilena contra la violencia hacia las mujeres, *Educación no sexista: Hacia una real transformación*. Santiago.

- Baker, Bruce D. y Matthew Di Carlo (2020). *The coronavirus pandemic and K-12 education funding*. Albert Shanker Institute.
- Belay, Degwale Gebeyehu (2020). «Covid-19, distance learning and educational inequality in rural Ethiopia». *Pedagogical Research*, 5 (4): emoo82.
- Belmonte, Isabel María (2022). «La igualdad de género en el contexto público actual: La educación y el aprendizaje como elementos clave en su consecución». *Nueva Época, Documentación Administrativa*, 9: 114-133. DOI 10.24965/da.11150.
- Blanco, Nieves (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Bonal, Xavier (2014). *Cambiar la escuela: La coeducación en el patio de juegos*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Buquet, Ana, Jennifer Cooper e Hilda Rodríguez (2010). *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior*. México: Instituto Nacional de las Mujeres y Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en <https://tipg.link/Mq6J>.
- Casen (2017). *Informe de desarrollo social 2017*. Disponible en <https://tipg.link/Mq6m>.
- Castro Ríos, Ana (2012). «Familias rurales y sus procesos de transformación: Estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión». *Psicoperspectivas*, 11 (1): 180-203. DOI 10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue1-fulltext-172.
- Cárdenas, Ana, Natalia Correa y Ximena Prado (2014). «Segregación laboral y género: Tendencias y desafíos relativos al mercado laboral de la salud y la educación en Chile». *Polis, Revista Latinoamericana*, 13 (38): 397-418.
- Cepal, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018). *La agenda de desarrollo sostenible 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Disponible en <https://tipg.link/Mq6u>.
- . (2020). «La educación en tiempos de la pandemia de covid-19». *Informe covid-19 Cepal-Unesco*. Disponible en <https://tipg.link/Mq70>.
- . (2021). «La autonomía económica de las mujeres en la recuperación sostenible y con igualdad». *Informe especial covid-19*, 9.

- Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Cambridge: Polity.
- Del Río, María Francisca, Katherine Strasser y María Inés Susperreguy (2016). «¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras». *Calidad en la educación*, (45): 20-53. DOI 10.4067/S0718-45652016000200002.
- Delgado, Islande Cristina (2015). *Ansiedad matemática en los estudiantes del curso MAT-001 Matemática General de la Universidad Nacional durante el I ciclo del 2015, su comportamiento y las variables relacionadas a esta*. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Costa Rica.
- Díaz, Rodrigo (2020). «Desconectar igualdad: Experiencias sobre el impacto en la educación rural de Jujuy en tiempos de pandemia». *Questión*, 66: e502.
- Educación Chile (2020). «Informe de resultados encuesta #Vinculando Aprendizajes: Indagación sobre estrategias de los docentes y apoyos requeridos para la educación a distancia en contexto de crisis sanitaria». Disponible en <https://tipg.link/Mq7c>.
- Espinoza, Ana María y Sandy Taut (2016). «El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemática chilena». *Psyke*, 25 (2): 1-18.
- Fernández Darraz, María Cecilia (2017). «Desigualdades de género en el sistema educacional chileno: Una mirada cuantitativa a las brechas y a la segregación sexual». En Christian Pfeiffer, Enrique Fernández y Björn Kluger (editores), *Bildung in Chile: Beiträge zu einer binationalen Kooperation* (pp. 49-68). Rostock: Universidad de Rostock.
- Fernández Darraz, María Cecilia y Gloria Mora (2017). «Hombres y mujeres en las pruebas de lectura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación: Análisis de género, procedencia geográfica, grupo socioeconómico y pertenencia étnica en la región de la Araucanía». *Estudios Pedagógicos*, 43 (2): 65-91. DOI 10.4067/S0718-07052017000200004.
- Flacso Chile (2014). «Propuesta de rediseño de indicadores para medir la brecha de género en el sistema escolar chileno en el marco de los indicadores de desarrollo personal y social de la Agencia de Cali-

- dad de la Educación». En Ministerio de Educación de Chile, *Otros Indicadores de Calidad Educativa*, basado en el Decreto Supremo de Educación núm. 381/2013.
- Flores, Raquel (2007). «Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas». *Revista Iberoamericana de Educación*, 43: 103-118. Disponible en <https://tipg.link/Mq8I>.
- Fraser, Nancy (2000). «Rethinking recognition». *New Left Review*, 3: 107-120.
- Gajardo-Asbún, Karen, Eddy Paz-Maldonado y Gonzalo Salas (2021). «Concepciones de los formadores de profesores a partir de la covid-19: Un estudio comparativo en tres regiones de Chile». *Revista Española de Educación Comparada*, 38: 69-89.
- Ganga, Francisco, María Angélica Piñones, Liliana Pedraja y Claudia Valderrama (2014). «Igualdad de género: Un gran desafío para la gerencia de Latinoamérica». *Prisma Social*, 13: 852-882.
- García-Peter, Sabina y Luis Villavicencio-Miranda (2016). «Alcances y límites del multiculturalismo liberal desde un enfoque de género interseccional». *Convergencia*, 72. DOI 10.29101/crcs.voi72.4088.
- Garrido, Mabelín (2020). «Educar en tiempos de pandemia: Acentuación de las desigualdades en el sistema educativo chileno». *Caminhos da Educação*, 2 (2): 43-68. DOI 10.26694/caedu.v2i2.11241.
- Gluz, Nora, Marcelo David Ochoa, Verónica Cáceres, Valeria Martínez del Sel y Pablo Sisti (2021). «Continuidad pedagógica en pandemia: Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad». *Revista Iberoamericana de Educación*, 86 (1): 27-42. DOI 10.35362/rie8614440.
- Grañeras, Monserrat (2012). *Rendimiento en competencias básicas según patrones de género: Un estudio estadístico de la evaluación general del sistema educativo español. Educación primaria, 2007*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Politécnica de Valencia.
- Grañeras, Monserrat, Patricia Ibañez, Natalia Gil y Patricia González (2015). «Agentes para la igualdad de género en los centros educativos: El caso de las CCAA de España en perspectiva supranacional». *Journal of Supranational Policies of Education*, 3: 219-241.

- Guerrero, Elizabeth, Patricia Provoste y Alejandra Valdés (2006). «La desigualdad olvidada: Género y educación en Chile». En *Equidad de Género y Reformas Educativas: Argentina, Chile, Colombia y Perú*. (pp. 99-148). Santiago: Hexagrama Consultoras.
- Guerrero, Elizabeth, Victoria Hurtado, Ximena Azúa y Patricia Provoste (2011). *Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Santiago: Hexagrama. Disponible en <https://tipg.link/Mq8e>.
- Guzmán-Ordaz, Raquel (2015). «El paradigma interseccional: Rutas teórico metodológicas para el análisis de las desigualdades sociales». En Loreto Saletti (coordinadora), *Traslaciones en los estudios feministas*. Málaga: Perséfone, Universidad de Málaga.
- Jato, Elisa y Lucía Iglesias (2003). *Xénero e educación social*. Santiago de Compostela: Laiovento.
- Maceira, Luz (2005). «Investigación del currículo oculto en la educación superior: Alternativa para superar el sexismo en la escuela». *La Ventana*, 3 (21): 187-227.
- Martínez, Irene y Gema Ramírez (2017). «Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación: Experiencias para una formación feminista del profesorado». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6 (2): 81-95. DOI 10.15366/riejs2017.6.2.005.
- Martínez, Derly, Jäder Serna y Julián Arrubla (2020). «Educación rural y dispositivo evaluación en tiempos de covid-19: Voces de profesores de Matemática». *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13 (1): 86-103.
- Martínez, María Eugenia, Viviana Seoane y Sofía Thisted (2021). «Relaciones de género y trabajo docente». En Dalila Andrade, Edmilson Pereira y Ana María Clementino (editores), *Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina* (pp. 145-172). Brasilia: Criatus Design e Editora.
- Martínez Martín, Irene (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. Foro de Educación, 14 (20): 129-151. DOI 10.14516/fde.2016.014.020.008.

- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2022). *Trabajo doméstico y de cuidados no remunerado en el propio hogar: Resultados 4.ª ronda encuesta social covid-19*. Disponible en https://tipg.link/Mq9_.
- Ministerio de Educación (2017). *Enfoque de género: Incorporación en los instrumentos de gestión escolar*. Disponible en <https://tipg.link/Mq9P>.
- . (2020). *Orientaciones para el año escolar 2020: Preparando el regreso*. Disponible en <https://tipg.link/Mq9R>.
- . (2021). *Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por covid-19*. Disponible en <https://tipg.link/NQj2>.
- Mizala, Alejandra, Francisco Martínez y Salomé Martínez (2015). *Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by mathematics anxiety and student gender*. Documento de Trabajo 310. Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile. Disponible en <https://tipg.link/Mq9n>.
- Mncube, Vusi, Bonginkosi Mutongoza y Emmanuel Olawale (2021). «Managing higher education institutions in the context of covid-19 stringency: Experiences of stakeholders at a rural South African university». *Perspectives in Education*, 39 (1): 390-409.
- Moreno, Amparo (2007). *De qué hablamos cuando hablamos del hombre*. Barcelona: Icaria.
- Molarius, Anu y Alexandra Metsini (2021). «Domestic work, self-reported diagnosed depression and related costs among women and men: Results from a population-based study in Sweden». *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (18): 97-78.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2011). *How's Life? 2020: Measuring well-being*. Disponible en <https://tipg.link/MqAK>.
- OIT, Organización Internacional del Trabajo (2021). *Panorama Laboral 2021: América Latina y el Caribe*. Disponible en <https://tipg.link/MqAP>.
- ONU, Organización de las Naciones Unidas (2020). *Informe de políticas: La educación durante la covid-19 y después de ella*. Disponible en <https://tipg.link/MqAA>.

- ONU Mujeres (2020). *Gender-responsive prevention and management of the covid-19 pandemic: From emergency response to recovery and resilience*. Disponible en <https://tipg.link/NQis>.
- Ovalle-Parra, Amalia Alexandra y Juan Carlos Amador-Baquiro (2023). «Gobernando la crianza en familias pobres: ONG y gestión durante la pandemia». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21 (1): 199-224. Disponible en <https://tipg.link/MqAT>.
- Penna Tosso, Melani, Mercedes Sánchez Sáinz y Cristina Mateos Casado (2020). «Desigualdades educativas derivadas del covid-19 desde una perspectiva feminista: Análisis de los discursos de profesionales de la educación madrileña». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3): 157-180. DOI 10.15366/riejs2020.9.3.009.
- Perdomo, Inmaculada (2010). «Reflexiones sobre los estudios de ciencia, tecnología y género». *Laguna*, 26: 79-93.
- Pérez-Tyteca, Patricia, Enrique Castro Martínez, Luis Rico Romero y Encarnación Castro Martínez (2011). «Ansiedad matemática, género y ramas de conocimiento en alumnos universitarios». *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 29 (2): 237-250. Disponible en <https://tipg.link/MqAk>.
- Ponce, Tania, Constanza Vielma y Cristián Bellei (2021). «Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia covid-19». *Revista Iberoamericana de Educación*, 86 (1): 97-115. DOI 10.35362/rie8614415.
- Posso Yépez, Miguel, Verónica León Ron, Gabriela Narváez Olmedo y Mikaela Posso Astudillo (2022). «Perspectiva de género y condiciones de aprendizajes virtuales en pandemia». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (2): 27-41. DOI 10.6018/reifop.511551.
- Programa Naciones Unidas para el Desarrollo y Ministerio de Educación (2016). *Desarrollo de Pauta de Observación y Manual de Capacitación para la detección de sesgos de género. Informe final*. Disponible en <https://tipg.link/NQip>.
- Quicios, María del Pilar, Pablo Herrero y Patricia González (2020). «La eficacia de la enseñanza a distancia durante el confinamiento por covid-19 en las zonas de baja cobertura de la España vaciada: El caso de

- Salamanca». *Enseñanza and Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 38 (2): 67-85.
- Rambla, Xavier y Amparo Tomé (2014). *Una oportunidad para la coeducación: Las relaciones entre familias y escuelas*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Reimers, Fernando (2021). «Oportunidades educativas y la pandemia de la covid-19 en América Latina». *Revista Iberoamericana de Educación*, 86 (1): 9-23. DOI 10.35362/rie8614557.
- Rodríguez Jiménez, Marta, y Amalia Rodríguez-Rodríguez (2022). «Salud mental, capital psicológico y adopción de prácticas preventivas ante la covid-19 en jóvenes menores de treinta años». *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 22 (1): 199-213. DOI 10.21134/haaj.v22i1.649.
- Ruiz-Pérez, Isabel y Guadalupe Pastor-Moreno (2021). «Medidas de contención de la violencia de género durante la pandemia de covid-19». *Gaceta Sanitaria*, 35 (4): 389-394. DOI 10.1016/j.gaceta.2020.04.005.
- Sáinz, Milagros y Julio Meneses (2018). «Brecha y sesgos de género en la elección de estudios y profesiones en la educación secundaria». *Panorama Social*, 27: 23-31.
- Santana-Vega, Lidia (2002). «Mujeres, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral». *Revista de Educación*, 327: 169-187.
- Santana-Vega, Lidia, y Jairo Ruiz-Gutiérrez (2018). «Elección de carrera y género». *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 19: 7-20.
- Seedat, Soraya y Marta Rondon (2021). «Women's wellbeing and the burden of unpaid work». *BMJ*, 374: n1972.
- Segato, Rita (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Serrano, Denys y Azucena de la Concepción Ochoa (2023). «La formación para la ciudadanía en igualdad de género en educación primaria». *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 60: e1498. DOI 10.31391/S2007-7033(2023)0060-012.
- Sianes, Alicia y Encarnación Sánchez (2021). «Documentos publicados por diversas instituciones y organismos nacionales y supranacionales: Difundiendo el impacto educativo en tiempos de pandemia». *Revista Española de Educación Comparada*, 38: 229-248. DOI 10.5944/reec.38.2021.30294.

- Subirats, Marina (1994). «Conquistar la igualdad: La coeducación hoy». *Revista Iberoamericana de Educación*, 6: 49-78. DOI 10.35362/rie6o12o7.
- . (1999). «Género y escuela». En Carlos Lomas (compilador), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 19-31). España: Paidós Ibérica.
- . (2010). «¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate». *Asociación Sociológica de la Educación*, 3 (1): 143-158.
- Subirats, Marina y Amparo Tomé (2010). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- The Malala Fund, Unicef, Ungei, Unesco y Plan International (2020). *Reforzar la igualdad: Guía para el regreso de las niñas a la escuela*. Disponible en <https://tipg.link/MqBu>.
- Tremmel, Patricia, Rachel Myers, David Brunow y Brittany Hott (2020). «Educating students with disabilities during the covid-19 pandemic: Lessons learned from commerce independent school district». *Rural Special Education Quarterly*, 39 (4): 201-210.
- Trull-Oliva, Carme, Pere Soler-Masó, Xavier Úcar y Maria Josep Valls Gabernet (2023). «Análisis sistemático de la investigación y los estudios sobre infancia y juventud durante el estado de alarma por covid-19 en Cataluña: Impacto social y educativo». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31 (32). DOI 10.14507/epaa.31.7783.
- Unesco (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*. París: Unesco y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- . (2019). *Informe sobre género: Construyendo puentes para la igualdad de género*. Disponible en <https://tipg.link/MqC8>.
- Valdés, Teresa (2013). «Género en la escuela, o la porfiada desigualdad». *Revista Docencia*, 49: 46-61.
- Villamizar, Gustavo, Tammi Araujo y Wenddy Trujillo (2020). «Relación entre ansiedad matemática y rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de secundaria». *Ciencias Psicológicas*, 14 (1): 1-13. DOI 10.22235/cp.v14i1.2174.

- Vizcarra, Ivonne y Graciela Vélez (2007). «Género y éxito científico en la Universidad Autónoma del Estado de México». *Revista Estudios Feministas*, 15 (3): 581-608.
- Zurita, Felipe (2020). «Docencia universitaria durante la pandemia covid-19: Una mirada desde Chile». *Revista Docência do Ensino Superior*, 10: 1-9.
- . (2021). «Políticas educacionales escolares durante la pandemia covid-19: El caso de Chile». En Marcela Romero y Solange Tenorio (editoras), *La educación en tiempos de confinamiento: Perspectivas de lo pedagógico*. Santiago: Ariadna Ediciones.

El poeta Pedro de Oña (1570-1643): Un análisis interdisciplinar entre la historia y la literatura

MATTHIAS GLOËL,
MARCELO GARRIDO MONROY,
DANIELA CARTES PINTO
Y RAQUEL REBOLLEDO REBOLLEDO

Introducción

La investigación acerca de la figura de Pedro de Oña, sin duda, ha experimentado un incremento en la última década. En este contexto, se ha privilegiado la aproximación interdisciplinar. Tradicionalmente, Oña se investigaba desde los estudios literarios y, más en concreto, desde la poesía. Se le ha visto como la antítesis y continuación de Alonso de Ercilla. Esta dicotomía distinguía entre un Ercilla favorable a la causa indígena y anticolonialista y un Oña representante de una mentalidad colonialista que justificaba la conquista española.¹

En los últimos años, han aparecido numerosos estudios que cuestionan esta interpretación de la figura y obra de Pedro de Oña, insertándose en corrientes más actuales sobre la comprensión del mundo virreinal de fines del siglo XVI e inicios del XVII. El poeta nacido en Angol² en 1570

1 Como ejemplo, véase Rodríguez (1984).

2 No se trata, evidentemente, del Angol fundado en 1862 por Cornelio Saavedra. Hubo muchas fundaciones de Angol en distintos momentos y lugares. En este caso, nos referimos a la segunda fundación de Angol, realizada en 1559 por García Hurtado de Mendoza y que existiría hasta 1600.

intentaría, a través de su obra, insertarse y ascender en el mundo cortesano virreinal y ganarse el favor de los distintos virreyes que gobernaron el Perú entre 1590 y 1640 aproximadamente. Destacan en este contexto los virreyes marqués de Cañete (1590-1596), marqués de Montesclaros (1607-1615) y conde de Chinchón (1629-1639). El tiempo de los virreinos del príncipe de Esquilache (1615-1621) y del marqués de Guadalcázar (1621-1629) constituye un misterio en la biografía de Oña y son años para los cuales apenas se dispone de documentos y testimonios escritos.

Las distintas obras y vínculos clientelares con los respectivos virreyes han sido abordadas de forma muy desigual a lo largo del tiempo. Ya en 1997, Pilar Latasa Vassallo, en su magna obra sobre el gobierno del virrey Montesclaros, llamó la atención sobre la cercanía de Oña al virrey a partir de tres obras que le dedicó y los corregimientos que el poeta recibió a cambio (primero, de Yauyos y, después, de Vilcabamba) (Latasa Vassallo, 1997: 163). En este sentido, queremos aquí, de forma sintética, interpretar la actividad literaria de Pedro de Oña en relación con sus aspiraciones políticas y cortesanas en la Lima de fines del siglo XVI y primera mitad del XVII.

Arauco domado

El *Arauco domado* y la cercanía que en este se revela entre el poeta y García Hurtado de Mendoza, IV marqués de Cañete, es lo que más atención ha recibido por parte de los estudiosos. Dicha relación es producto de los años iniciales de Oña en Lima y termina en 1596, a sus veintiséis años, cuando el virrey está a punto de volver a la Península. En cambio, de los primeros veinte años de la vida de Oña, hasta que llega a Lima en 1590, se sabe muy poco. Su padre, Gregorio de Oña, falleció en 1570, el mismo año que Pedro llegó al mundo. José Toribio Medina ha especulado («es posible», señala) que Gregorio de Oña sería hijo de otro Pedro de Oña, vecino de Quito y soldado de Francisco Pizarro (Medina, 1906: 605). Enrique Matta Vial (1939: 245) recoge este apunte señalando que, a su juicio, carece de fundamento. Aunque esta interrogante no ha sido retomado en los estudios recientes, nos parece interesante, en este contexto, referir a un informe del gobernador del Perú Pedro de la Gasca.

En este documento, dirigido en 1548 al Consejo de Indias, De la Gasca señala la existencia de un «Pedro de Oña, natural de Burgos y vecino que fue de Quito, difunto» (citado en Levillier, 1921: 118). Si bien no encontramos una afirmación taxativa acerca de la cuestión, sí resulta que ambos Oña eran naturales de Burgos, lo cual es especialmente significativo si se considera que los Oña son de origen vizcaíno (Carneiro, 2018: 16), por lo que resulta poco probable que hubiera varios linajes de Oña en Burgos. Además, era común que migrasen varios integrantes de una misma familia a América, como demuestran, entre otros, los conocidos ejemplos de Francisco Pizarro o Pedro de Valdivia.

La buena formación intelectual que Oña adquiere antes de llegar a Lima sigue siendo una incógnita, ya que resulta dudoso que la pudiera haber adquirido en un fuerte militar como era Angol. No disponemos hoy en día de fuentes al respecto, pero nos parecería valioso investigar la posibilidad de que Oña estudiara en el seminario del obispado de La Imperial, instaurado por el obispo san Miguel, que funcionó desde 1571, aunque solo a partir de 1583 fue oficialmente reconocido como centro de estudios (Cardoso Carvajal, 2021: 381).

Más luces, en cambio, hay acerca de su llegada a Lima y de su incorporación a la Universidad de San Marcos, hechos ya claramente vinculables a la pareja virreinal. Los marqueses de Cañete habían asumido el virreinato en 1589 y al año siguiente Pedro de Oña llegó a la Ciudad de los Reyes. Para ello, resulta necesario tomar en cuenta al padrastrado de Oña, Cristóbal de la Cueva, quien se casó con Isabel de Acurcio, la viuda de Gregorio de Oña. Ambos hombres ya se encontraban en Chile durante la década de 1550, por lo que coincidieron con el virrey García Hurtado de Mendoza cuando este fue gobernador del país (1556-1560) bajo órdenes de su padre, el entonces virrey del Perú. Durante el gobierno de Hurtado de Mendoza, Cristóbal de la Cueva era parte de los agraciados que recibieron encomiendas por parte del gobernador (Méndez Beltrán, 2019: 81). Este hecho lo ubica en el bando de Hurtado de Mendoza, en oposición al del previo gobernador Francisco de Villagra, cuyos adeptos perdieron muchas encomiendas en favor de los primeros. Otra muestra de esta filiación es una carta de julio de 1560 que De la Cueva firma como miembro del cabildo de Angol, alabando

el buen gobierno de Hurtado de Mendoza (Medina, 1901: 372-373). La carta se envía en un momento crucial, ya que el gobierno del virrey (y, con ello, también el de su hijo) estaba terminando y el joven aristócrata necesitaba méritos para su futura carrera al servicio de la monarquía.

El segundo vínculo, seguramente de no menor importancia, une al padrastro de Pedro de Oña con la esposa de Hurtado de Mendoza, la virreina Teresa Fernández de Castro y de la Cueva. Como apunta Méndez Beltrán (2019: 59), Cristóbal de la Cueva pertenecía a la familia de los duques de Albuquerque, aunque evidentemente a una rama muy menor y lejos de la titular de dicha casa nobiliaria. Ahora bien, la virreina era nieta del III duque de Albuquerque, Beltrán II de la Cueva y Toledo, y prima segunda del VI duque, contemporáneo de ella. Si bien formalmente sin poder político, investigaciones recientes han destacado la importancia de las virreinas en distintos territorios de la monarquía, destacando su poder informal y capacidad de patronazgo mediante redes principalmente femeninas (Bueno Blanco, 2021: 903; Colombi, 2022: 142-143). De hecho, la marquesa de Cañete fue la primera virreina del Perú, ya que los virreyes anteriores en el momento de asumir la dignidad virreinal eran solteros o habían ya enviudado. En este contexto, Alejandra Osorio (2008) destaca la importancia de la primera virreina como un «turning point in several ways» (74), al haber aportado un capital cultural sin precedentes a la ciudad de Lima. La marquesa de Cañete, de hecho, realizó una entrada pública propia, independiente de la que hizo su marido el virrey.

En este sentido, no resulta extraño que el hijastro de Cristóbal de la Cueva, es decir, Pedro de Oña, recibiera una beca por parte del virrey para entrar a estudiar en 1590 a la Universidad de San Marcos. Las mercedes virreinales se extendieron también a Beatriz de la Cueva, hermana del Oña. Como se desprende del testamento hecho en 1605 por la madre de ambos, Isabel de Acurcio, la virreina aportó los mil pesos necesarios para que su hija pudiese ingresar a un convento como monja profesa. Beatriz incluso adoptó el nombre de la virreina para su nueva identidad de monja, pasándose a llamar Teresa de la Cueva (Kordic Riquelme, 1998: 272-276). Hay que apuntar, por una parte, que el cambio de nombre al ingresar a un convento era algo habitual y, por otra, que

dicho ingreso era considerado un privilegio no al alcance de todos, lo cual explica la necesidad económica resuelta por la virreina.

Como parte de esta relación clientelar, el virrey le encarga a Pedro de Oña la redacción del *Arauco domado*, con lo cual se establece paralelamente una relación de mecenazgo. La Corte real de Madrid constituía un lugar clave del mecenazgo literario y artístico (Noble Wood, Roe y Lawrence, 2011) y, en las cortes virreinales de la monarquía, los virreyes imitaban estas costumbres (Mauro, Viceconte y Palos, 2017: 34). Además, en términos de clientelismo, el virrey saliente dejó nombrado a Oña como corregidor de Jaén de Bracamoros, donde ejerció entre 1596 y 1602. Estos cargos no eran muy apetecibles, porque alejaban a los sujetos de la corte virreinal limeña, pero aseguraban un ingreso económico del que Oña no estaba en condiciones de prescindir.

En cuanto a la obra propiamente tal, como punto de partida de las revisiones actuales de esta, se puede señalar la edición crítica del *Arauco domado* de Ornella Gianesin (2014), publicada en Italia. En su estudio introductorio, la editora realiza una contextualización y un análisis de la obra, tanto a nivel de contenido como, y especialmente, a nivel poético (Gianesin, 2014). Dos años más tarde, José Antonio Mazzotti, retomando estudios previos suyos, le dedica a Pedro de Oña, principalmente al *Arauco domado*, un capítulo completo de su obra *Lima fundida: Épica y nación criolla en el Perú* (Mazzotti, 2016: 51-116). En concordancia con el propósito de la obra, su biografía y posición clientelar, analiza dicho poema épico en el contexto de una «dualidad criolla» y la aparición temprana de una «nación étnica» criolla (Mazzotti, 2016: 51-54).

En los años sucesivos, se han analizado varios aspectos del *Arauco domado* de forma pormenorizada. Raúl Marrero-Fente se dedica a la presencia de la astrología en el poema, concluyendo que Oña desaprubaba su uso, debido a que no serían los españoles, sino los indígenas, quienes la empleaban (Marrero-Fente, 2016: 130). Lise Segas, por su parte, compara el contenido específico de la guerra contra los corsarios ingleses en el *Arauco domado* con lo que se retrata en *La victoria naval peruntina*, una sátira anónima que se publicó pocos años después. Aunque se ocupa de la misma temática, esta sátira denigra en su obra el papel de la élite noble y de los vencedores en general (Segas, 2020).

Sarissa Carneiro, quien probablemente más ha investigado a Pedro de Oña en la actualidad, ha hecho varios aportes al estudio de la obra del poeta. Por una parte, ha analizado la influencia de *La Eneida* y de *La Araucana* en el *Arauco domado*, es decir, de la mayor obra de la épica latina y del antecedente directo del poema de Oña, dedicado al virrey marqués de Cañete y a su actuación como gobernador de Chile entre 1556 y 1560 (Carneiro, 2021). Por otra parte, ha realizado un análisis comparativo del mito de Apolo y Dafne, comparando al *Arauco domado* con la famosa obra *Os lusíadas* (1572) de Luis de Camões y con la posterior *Armas antárticas* (1609) de Juan de Miramontes Zuázola (Carneiro, 2022a). Finalmente, la misma autora coordina una edición colectiva sobre el proceso judicial contra el *Arauco domado*, promovido por el arzobispo Toribio de Mogrovejo, que tuvo como consecuencia la confiscación, destrucción y prohibición de la lectura de la obra (Carneiro, 2022b).

Además, existen trabajos acerca de la influencia que tuvo el *Arauco domado* en la obra de Lope de Vega, no solo en el drama del mismo título, sino también en el poema épico *La Dragontea* (1598) que retrata la jornada del corsario inglés Richard Hawkins (Sánchez Jiménez, 2006; Castro Rivas 2022). De hecho, el *Arauco domado* de Lope de Vega se escribió por encargo de Juan Hurtado de Mendoza, V marqués de Cañete (Castillo, 2006: 102). Esto último todavía formaba parte de la enemistad entre García Hurtado de Mendoza y el arzobispo de Lima Toribio de Mogrovejo, que se extendió incluso a la siguiente generación después de la muerte de ambos protagonistas (Coello de la Rosa, 2023).

Desde la perspectiva literaria, el *Arauco domado* es un poema inscrito en la tradición épica del renacimiento hispano. El programa de creación pone en evidencia esta pertenencia estética, pues el espacio literario que determina la escritura es la llamada guerra de Arauco, originalmente abordada por el español Alonso de Ercilla, intelectual cortesano de formación humanista, en su poema fundacional para las letras hispanas *La Araucana*. El joven Pedro de Oña crea una versión alternativa y subalterna —colonial, en toda la extensión del término— del famoso poema de Ercilla (Carneiro, 2021: 100-101). El propósito declarado es reivindicar la labor militar y administrativa del que fuera gobernador

de Chile, García Hurtado de Mendoza. Los propósitos menos visibles, y que deben interpretarse siguiendo la estrategia creativa, responden a una subjetividad consciente de su lugar marginal en el orden imperial. El *Arauco domado* se organiza en función de tres centros de interés histórico-militar que no se inscriben necesariamente en el contexto de la guerra de Arauco. El primero es la campaña expedicionaria al territorio de Arauco al mando de García Hurtado de Mendoza, misión en la que también fue Alonso de Ercilla; el segundo, la expedición militar al Ecuador de Pedro de Arana para sofocar la rebelión de los quiteños; y, por último, la defensa naval de las costas del virreinato frente a los ataques del pirata Richard Hawkins. Estos dos últimos eventos corresponden ya a la época de Hurtado de Mendoza como virrey.

Así como en *La Araucana*, y en general, como en la épica humanista, Oña intercala relatos episódicos de naturaleza sentimental a modo de contrapunto estructural y temático, lo que constituye una estrategia argumentativa que modifica la perspectiva comprensiva de los bloques épicos. Imitador de Ercilla, como se ha señalado una y otra vez, Oña decide, sin embargo, alternativas creativas para su poema. Por ejemplo, utiliza un tipo distinto de métrica en el aspecto formal y, en lo que se refiere a la dimensión temática, recurre a un tipo de conocimiento del adversario araucano que para Ercilla no fue posible; Oña vivió un largo periodo en las tierras de Arauco y llegó a conocer a las comunidades indígenas de ese territorio en proceso de ocupación.

Por último, es significativa la diferencia criolla del poeta Pedro de Oña. No podría ser el poeta de Angol otra cosa que un poeta español: los modelos que sigue e imita pertenecen a esa historia de la cultura en la que encuentran sentido sus aspiraciones concretas como súbdito del orden imperial. Pero no es menos cierto que la sociedad virreinal impone una forma de estratificación sociocultural en la que el sujeto criollo aparece desplazado y, en tal sentido, la visión del mundo de un intelectual desplazado debe manifestarse en la dimensión creativa como una forma de diálogo complejo con el poder, cuyo alcance está recién discutiéndose en la esfera académica contemporánea.

Temblor de Lima

Tras ejercer seis años de corregidor en Jaén de Bracamoros, en 1602 Pedro de Oña está de vuelta en Lima, como confirma la partida de nacimiento de su hijo Rodrigo (Porrás Barrenechea, 1953: 53),³ uno de los cinco que tendría con su esposa Ana Farfán de los Godos, quien fallecería en 1605. Para enfrentar sus apuros económicos, Oña acude a Luis de Velasco, sucesor en el virreinato de su antiguo patrón Hurtado de Mendoza, aludiendo no solo a sus propios méritos, sino a los de su linaje. Esta actuación era habitual en el Antiguo Régimen, menos centrado en el individuo y más en el linaje al que pertenecía este. Así lo relata el propio virrey en el documento de nombramiento de Oña como gentilhomme de la Compañía de Lanzas, plaza que su hermano Jerónimo de la Cueva había dejado vacante por encontrarse en España: «Me era manifiesto lo mucho que su padre y deudos avian servido a su magestad desde su bisagüelo Pedro de Villegas que destos Reinos passo al de Chile» (De Velasco, citado en Porrás Barrenechea, 1953: 54-55). En el mismo documento señala haberle advertido a su sucesor ya designado, el conde de Monterrey, que convendría proveer a Oña con un puesto más definitivo, ya que el presente solo lo ocuparía en reemplazo de su hermano.

Las mercedes de Luis de Velasco hacia la familia de Pedro de Oña no se limitaban al propio poeta. Como evidencia el referido testamento de su madre, el virrey aportó mil pesos para la dote de Catalina de la Cueva, otra hermana de Pedro de Oña (Kordic Riquelme, 1998: 274). El testamento constata, asimismo, que Oña no podía esperar ninguna herencia considerable de la muerte de su progenitora; en 1605, ella ya era viuda por segunda vez y el heredero de los bienes del padrastro era Jerónimo de la Cueva. Si bien Isabel de Acurcio declara a Pedro de Oña como heredero de «los bienes que quedaron por fin e muerte del dicho su padre [Gregorio de Oña], raíces en la ciudad de Angol» (Kordic

3 En la publicación de Porrás Barrenechea se reproduce el documento original. Esta publicación dio muchas luces acerca de la vida de Oña para la primera década y media y la primera mitad de la década de los años treinta del siglo XVII. Su importancia se destaca en un estudio que acompaña la reedición de dicho libro que actualmente se está llevando a cabo. Al respecto, véase Gloë y Garrido Monroy (en prensa).

Riquelme, 1998: 275), estos, al haber transcurrido treinta y cinco años desde el fallecimiento, no debían ser de mucha consideración. De esta susodicha plaza pudo vivir Oña hasta 1607 y pareciera efectivamente que el virrey conde de Monterrey le había otorgado la plaza de auditor general del reino de Chile, a la cual nunca acudió, posiblemente porque el virrey había fallecido en 1606 y Oña prefería consolidar su posición política y cortesana bajo su sucesor.

La llegada del marqués de Montesclaros como nuevo virrey en 1607 supuso, en palabras de Carneiro, «un nuevo remanso en la vida de Pedro de Oña, solo comparable a los años bajo la protección de Hurtado de Mendoza» (Carneiro, 2018: 23-24). También Aurelio Miró Quesada, en su obra sobre este virrey, resalta la estrecha relación que habría tenido Montesclaros con Pedro de Oña (Miró Quesada, 1962: 92). Producto de esta relación clientelar, Oña es nombrado como corregidor de Yauyos en 1608, puesto que ocuparía hasta 1610.

En cuanto a la relación literaria de Pedro de Oña con el marqués de Montesclaros, existen tres obras relevantes, definidas en su conjunto por Pilar Latasa Vassallo y José de la Puente Brunke como una «auténtica crónica rimada del gobierno de su mecenas, el virrey Montesclaros» (Latasa Vassallo y Puente Brunke, 2008: 770). Se trata de la *Canción real panegírica* (1607), el *Temblor de Lima* (1609) y la *Canción real* (1612), esta última creada en el marco del fallecimiento de la reina Margarita hacia 1611. De las tres obras, solo *Temblor de Lima* cuenta actualmente con estudios, realizados por la ya mencionada Sarissa Carneiro. Los estudios clásicos solían ver una contradicción entre la circunstancia catastrófica y los elogios hacia el virrey Montesclaros, como dos tópicos que no podían convivir de forma armónica en un poema (Iglesias, 1971: 168; Ortega, 2004: 214). En realidad, Oña usa el terremoto y sus devastadoras consecuencias para mostrar y elogiar la acertada actuación del virrey en estas difíciles circunstancias, por lo que Carneiro concluye que se trataría de «una obra unitaria y coherente» (Carneiro, 2016: 151).

Temblor de Lima tiene como base histórica el terremoto de 1609. Dada la magnitud del fenómeno, el terremoto constituye un hito social que debió requerir de parte de la autoridad acciones concretas para la restauración del orden y la administración. Pedro de Oña (2018: 124)

inicia la escritura del poema esta vez como testigo directo, pues no se encontraba en su correspondiente destinación administrativa, según señala, por problemas de salud. La obra, al igual que el *Arauco domado*, aunque con una estructura de rima distinta, está escrita en octavas reales, sigue una estructura dialogada y en su desarrollo vuelve al elogio del poder, representado en el virrey marqués de Montesclaros (Carneiro, 2018: 80). Es el virrey quien debe actuar en el socorro de la ciudad, por tanto, aparece en una condición heroica y prestigiosa. La obra está dedicada al hijo del virrey; de este modo, se le da también importancia a la memoria futura del linaje nobiliario hispano.

La fábula presenta a dos sujetos que, atrapados por un fenómeno climático, deben buscar refugio de los elementos. Allí, Arcelo, unos de los viajeros, relata a Darcio los acontecimientos del temblor de Lima. Esta circunstancia sirve de motor narrativo, cuyo propósito es justamente un asunto de memoria sociocultural. Es decir, se realiza un esfuerzo literario que aporta al lento y complejo proceso civilizatorio de un territorio difícil y de cómo la voluntad e inteligencia hispana fundamenta la acción imperial mediante las instituciones y las cualidades dignas de sus representantes. La naturaleza del poema es evidentemente descriptiva, tanto del fenómeno telúrico y sus consecuencias urbanas como de las acciones de socorro y asistencia. Por esta razón, el poema desarrolla estrategias verídicas con el ánimo de favorecer un clima dramático encarnado en los limeños. Aun así, es notable un ánimo idealizador en lo referente a las acciones del virrey, quien aparece en su rol de liderazgo, atento y oportuno para con los súbditos de la corona, es decir, como un sujeto heroico movido a la acción generosa y abnegada. El poema es tanto una crónica de circunstancia como un panegírico heroico. Este héroe no solo se restringe a la capital virreinal, sino que se moviliza hacia zonas de importancia económica y comercial, dando cuenta, de este modo, de la idoneidad del marqués de Montesclaros, pero también de la coherencia de la administración imperial. El poema es menos ambicioso estilísticamente que los otros textos de su producción, menos elaborado en términos estéticos, lo que es comprensible, pues el tema es puntual y sus alcances, al parecer, más restringidos. Tal vez esta condición temática es la que determina la estructura dialógica propuesta por el autor.

Tras la redacción de estas tres obras, en 1613, Pedro de Oña contrae matrimonio, esta vez con Beatriz de Rojas, natural de Nueva España, según la partida de matrimonio (Porras Barrenechea, 1953: 63). Resulta verosímil que dicha dama llegase como parte del séquito del virrey o, más concretamente, de la virreina Ana Mejía de Mendoza, pues arribó a Lima desde México, lugar donde Montesclaros había sido virrey de 1603 a 1607. Por esa época, Montesclaros también deja nombrado a Oña como corregidor de Vilcabamba, donde ejercería ya bajo el nuevo virrey: el príncipe de Esquilache. Vilcabamba era, sin duda, un corregimiento más apetecible que los dos previos, por su cercanía a Cuzco y sus mayores riquezas en comparación con los otros.

En 1613, empieza, además, la llamada «época oscura» que duraría hasta 1630, años sobre los que sabemos muy poco en cuanto a la vida de Oña. Porras Barrenechea habla del «mayor eclipse biográfico de Oña» (1953: 45), mientras Carneiro se refiere a esa época como «un gran vacío documental» (2018: 25). Especialmente, para el virreinato del marqués de Guadalcázar (1621-1629) se desconocen prácticamente la totalidad de sus actividades. Porras Barrenechea (1953: 46) y Carneiro (2016: 134-135) concluyen ambos que Oña no debió contar con el favor de estos dos virreyes.

Es posible que ese sea el caso. Sin embargo, creemos que la imagen queda incompleta sin tomar en cuenta otro aspecto que, aunque al día de hoy es solamente una propuesta investigativa, de hallarse documentación al respecto daría más claridad acerca de aquel período. Recordemos que Oña acepta los puestos que ha tenido por motivos de necesidad de sustento económico y que la escritura, en su relación con los marqueses de Cañete y Montesclaros, son una vía para conseguirlo dentro de la lógica de servicio y merced, conceptos que hoy en día predominan a la hora de explicar las relaciones clientelares del Antiguo Régimen (Esteban Estríngana, 2012). Ahora bien, sabemos que en aquellos años Oña sí escribió, precisamente, la biografía de Ignacio de Loyola, fundador de la Compañía de Jesús. Si bien la obra se publicó solo en 1639, debió estar terminada al menos una década antes, puesto que el manuscrito completo ya circulaba por Lima en 1630 (Ferrecchio, 1992: 29). Quedaría abierta la evidente pregunta: ¿de qué vivía Oña durante aquellos años,

una vez terminado su corregimiento en Vilcabamba en 1618? Proponemos dirigir la mirada hacia el mencionado segundo matrimonio y los posibles motivos de este. Oña no necesitaba producir más descendencia para garantizar la continuidad de su linaje, cosa ya hecha en el primer matrimonio; de hecho, no habría más hijos con su segunda esposa. Tampoco necesitaba una nueva mujer para sustituir a la esposa difunta en la crianza de los hijos; en tal caso, no hubiesen pasado ocho años entre su viudez y las segundas nupcias. Como ya hemos mencionado, resulta probable que Beatriz de Rojas viniese en el séquito de la virreina. Ello significaría su forzosa pertenencia a los sectores acomodados de la sociedad novohispana, condición *sine qua non* para poder entrar a dicho séquito. Por lo tanto, Beatriz estaría en condiciones de ofrecer una buena dote y, como Oña se hallaba en la gracia del virrey, una forma de premiarlo sería precisamente proveerle con un matrimonio de estas características. No cabe descartar tampoco que la propia pareja virreinal aportara a la dote de Beatriz de Rojas para engrosarla. Tal dote podría haberle permitido a Pedro de Oña vivir varios años sin apremios económicos y dedicarse justamente a la única obra que redactó en su vida sin perseguir posibles mercedes.⁴

El Vasauro

De cualquier manera, las cosas vuelven a cambiar con el virreinato del conde de Chinchón a partir de 1629. De 1630 a 1635, Oña se encuentra de corregidor en Calca, cerca del Cuzco, donde seguramente redacta también su última gran obra: *El Vasauro*. Se trata de la obra menos conocida y estudiada de Oña, la cual, además, permaneció inédita en su momento y solo fue publicada en Chile en 1941 por el profesor y filólogo Rodolfo Oroz.

El Vasauro es una obra que reitera la intensión panegírica, el elogio del virrey, descendiente de dos personajes históricos, Andrés de Cabrera y Beatriz de Bobadilla, vinculados al partido de Isabel y Fernando en su demanda del trono castellano. Está dedicada al entonces virrey, el

4 Sobre la dote en el Antiguo Régimen y en especial sobre segundas nupcias, véase Birriel Salcedo, 2008: 19-23.

conde de Chinchón, y trata sobre los recién mencionados antepasados de este en tiempos del reinado de Enrique IV de Castilla (1454-1474). Esta obra se centra en las acciones que estos cortesanos jugaron en la obtención del trono de la hermanastra del rey, la futura Isabel la Católica. En este sentido, el poema desarrolla una fábula hispana, previa al descubrimiento y conquista, pero que entronca con el mundo colonial a través del descendiente de estos cortesanos ilustres: el virrey conde de Chinchón, a quien en realidad está dedicado el poema. El misterioso título de la obra se explica por la contracción del sintagma «vaso áureo» —objeto clave en el desarrollo de la obra—, una copa de oro que los reyes obsequian a los reales protagonistas del poema en reconocimiento por sus servicios al reino en el momento de ser nombrados los primeros condes de Chinchón.

Oroz sitúa el poema en la tradición barroca española, sobre todo en la órbita culterana gongorina, en consonancia con el clima estético metropolitano. Cuestiona, sin embargo, la naturaleza heroica del poema y considera que, en realidad, es un poema histórico, a pesar de los episodios mágico-maravillosos que se intercalan en su desarrollo (Oroz, 1941: XXII). Miguel Ángel Vega, por su parte, evita clasificar *El Vasauero* respecto a su género literario; sin embargo, sí dedica un capítulo completo a «los héroes» de la obra, lo cual hace pensar que la analiza en términos épicos (Vega, 1970: 108-118). La misma intención de crear un héroe ha sido destacada para el caso del *Arauco domado* por la académica María Gabriela Huidobro (2017: 169).

Con todo, Oroz se propone destacar las cualidades estético-literarias del poeta chileno, relegado, en su momento, al olvido por nuestra historia literaria. Como ya se ha señalado, en el último tiempo, un conjunto de nuevas aproximaciones ha recogido y organizado la tradición crítica sobre el poema. Una línea significativa considera *El Vasauero* como una obra que se inscribe en la tradición caballeresca hispano-europea, en la medida que materializa y proyecta en su desarrollo un modelo ejemplar de relación vasallática, encarnada en los protagonistas. Otra línea pertinente de destacar señala que esta obra de Oña pertenece a un tipo de literatura didáctica, la llamada «espejos de príncipes», que prospera en Europa en el contexto del humanismo renacentista. En este sentido, el

poema privilegia una dimensión política que se materializa mediante la representación del buen gobierno. Lo señalado ofrece aproximaciones que buscan entender la obra de Oña en relación con el horizonte ideológico-cultural del mundo colonial. Lo anterior nos parece relevante, pues, como hemos señalado, tradicionalmente se ha visto a Oña como un sujeto pasivo frente a la estructura del poder hegemónico virreinal y, por tanto, de dudosa originalidad literaria.

Axayácatl Campos García Rojas le ha dedicado tres artículos en la última década a *El Vasauero*. Todos abordan el texto alrededor de los conceptos caballerescos, los cuales para este autor serían la categoría analítica central para comprender esta última obra de Oña. El primero, que data del 2012, está fundamentalmente dedicado a la figura de Beatriz de Bobadilla como heroína, doncella guerrera «con características y valores ideales» (Campos García Rojas, 2012: 126). El año siguiente insiste en la idea de leer *El Vasauero* «desde una perspectiva distinta a la que habitualmente se ha empleado para el estudio de los poemas heroicos de la época colonial», considerando el enfoque del «público de los siglos XVI y XVII, lector de libros de caballerías» (Campos García Rojas, 2013: 10). A continuación, el artículo se centra en la parte, digamos, sobrenatural de la obra de Oña, en la cual Fernando, el hijo de los protagonistas Andrés de Cabrera y Beatriz de Bobadilla, entra a una cueva donde se le muestra el futuro de su linaje y las hazañas que sus representantes conseguirían hasta el presente conde de Chinchón. En 2016, publicaría otro texto que constituye básicamente una síntesis de los dos hasta aquí mencionados, sin aportar realmente algo nuevo a la discusión (Campos García Rojas, 2016).

Martina Vinatea, por su parte, aborda la relación clientelar de Pedro de Oña con el virrey, especulando sobre los motivos del encargo de escritura y las razones que determinaron la no publicación del poema. Según la autora, probablemente el virrey quisiera esta obra para mejorar su posición en el juicio de residencia. Ahora bien, Vinatea propone que, dado que el juicio le fue favorable, no fue necesario publicar la obra y considera, además, la posibilidad de que los problemas que tuvo Oña con la censura eclesiástica del *Arauco domado* influyeron en la no publicación (Vinatea, 2016: 157). Sin embargo, no nos parece clara la po-

sible relación entre la obra y el juicio de residencia, ya que el contenido no parece aportar a una visión más positiva del gobierno del conde de Chinchón. En cambio, pareciera pretender aumentar la grandeza del linaje en general, remarcando unos servicios y méritos extraordinarios de los antepasados del conde, los cuales, como ya hemos visto en el caso del propio Oña, podían ayudar a pedir y conseguir mercedes en el propio presente. Tampoco su ubicación como «espejo de príncipe» nos resulta del todo convincente; en cualquier caso, se parecería más a un espejo de un buen vasallo, siempre leal y sirviendo a su príncipe. Podría valer la pena explorar la obra en el contexto de las genealogías nobiliarias que los grandes linajes solían patrocinar para glorificar sus propios orígenes.

La firma de *El Vasauero* en 1635 es la última evidencia de vida de Pedro de Oña. En 1639 se publica su obra sobre Ignacio de Loyola en Sevilla; si el autor estaba vivo o muerto hacia esa fecha, no hay cómo probarlo. Tampoco los posibles indicios de que estaba vivo en 1643 han resultado sostenibles, por lo que la fecha de muerte de Oña es desconocida, al igual que su lugar de entierro. Dado que en la parroquia del Sagrario de Lima faltan los libros de defunciones entre 1609 y 1651, resulta probable que la muerte de Oña ocurriera antes de 1651, año en el que hubiera cumplido ochenta y un años (Porrás Barrenechea, 1953: 51). Lo anterior, evidentemente, se basa en el supuesto de que falleció en Lima. Su sustitución como corregidor de Calca hace caber la posibilidad de que este reemplazo se produjera por muerte de Oña en aquel lugar. También pudo morir en el Cuzco o en el tránsito de un lugar a otro; esto, por el momento, permanece en el misterio.

Conclusiones

Hemos esbozado la trayectoria poética y cortesana de Pedro de Oña alrededor de sus obras principales que lo vinculan con los distintos virreyes de turno. Se trata de una dinámica constante a lo largo de su existencia, desde su juventud hasta casi el final de sus días. Estas relaciones clientelares, al fin y al cabo, definen los éxitos y fracasos de Oña, como de tantos otros cortesanos que en aquella época aspiraban a los favores de reyes, virreyes o nobles.

Son los vínculos familiares de su padrastro con la marquesa de Cañete, esposa del virrey, los que le brindan la posibilidad de abandonar el reino de Chile para instalarse en Lima y estudiar en la Universidad de San Marcos, gracias, además, a una beca proveída por el mismo virrey marqués de Cañete. Las relaciones clientelares de Oña con el virrey culminan en la publicación del *Arauco domado* en 1596, cuyo objetivo era glorificar tanto el gobierno del marqués en Chile cuatro décadas antes como los aspectos claves de su desempeño virreinal. Para dejar asegurado el futuro próximo de Oña, Hurtado de Mendoza, quien vuelve a España aquel mismo año, deja nombrado a Oña como corregidor de Jaén de Bracamoros.

Estas dinámicas se repiten años después con el entonces virrey marqués de Montesclaros, a quien le dedica en 1609 el *Temblor de Lima*, poema enfocado en destacar la gran gestión del virrey luego del terremoto que sacudió a la capital virreinal en octubre de aquel año. En esos momentos, Oña gozaba ya de otro corregimiento proveído el año anterior por el virrey, en Yauyos, concretamente. También, al dejar el Perú, Montesclaros, parecido a la actuación de Cañete, deja nombrado a Oña como corregidor de Vilcabamba. Sin embargo, la mayor merced que Montesclaros le hizo fue, posiblemente, el segundo matrimonio con Beatriz de Rojas, cortesana que se presume vino en el séquito de la virreina desde Nueva España y cuya dote pudo haber resuelto los problemas económicos de Oña para varios años. Esta nueva estabilidad económica explicaría, al menos en parte, la falta de actividad clientelar en los dos virreinos sucesivos, entre 1615 y 1630 aproximadamente. Precisamente, en aquellos años redacta la biografía sobre Ignacio de Loyola, única obra que no parece perseguir favores o mercedes por parte de alguno de los virreyes.

Sin embargo, en los últimos años de vida de Pedro de Oña vemos nuevamente dinámicas clientelares entre el poeta y el virrey del turno, en este caso, el conde de Chinchón. Este llegó a Lima en 1629 y en 1630 proveyó a Oña con el corregimiento de Calca. Estando allá, redactó *El Vasauero*, obra dedicada al virrey que constituye un elogio de los orígenes de su linaje. Lo firma en 1635, contando ya con sesenta y cinco años, y no se conocen acciones o favores posteriores a dicha fecha. No sabe-

mos si su muerte, cuya fecha también desconocemos, provocó que no se publicara o si esto se debe a otros motivos. Lo cierto es que el conde de Chichón permaneció en Lima hasta 1639, por lo que podría haber agraciado a Oña durante los años posteriores a 1635, momento en que también terminó su corregimiento en Calca. En realidad, queda mucho campo por investigar en la vida y obra de Pedro de Oña, sobre todo de 1615 en adelante y durante la década de los 1630, de la cual solo contamos con estos datos aislados.

En cuanto a la escasez documental respecto a Pedro de Oña, podemos resaltar que los últimos grandes avances datan de la colección documental hecha en 1953 por Raúl Porras Barrenechea. A eso se sumó, posteriormente, solo el hallazgo de Pilar Latasa Vassallo acerca del corregimiento de Vilcabamba y la publicación del testamento de la madre del poeta, Isabel de Acurcio, realizada por Raïssa Kordic Riquelme. Más allá de la evidente necesidad de hallar mayor documentación para aumentar los datos biográficos que tenemos de Pedro de Oña, como, por ejemplo, de sus primeros veinte años de vida, también nos parece necesario plantear nuevas preguntas e hipótesis acerca de hechos ya conocidos. Por ejemplo, se podría ahondar en la interpretación de su segundo matrimonio, posible merced del virrey que, creemos, puede haber aportado una dote importante que, a su vez, podría explicar la ausencia de cargos para financiar su vida durante más de una década y la dedicación a la biografía de Ignacio de Loyola en aquellos años.

Referencias

- Birriel Salcedo, Margarita (2008). «El cónyuge supérstite en el derecho hispano». *Chronica Nova*, 34: 13-44. DOI 10.30827/cn.voi34.1646.
- Bueno Blanco, Álvaro (2021). «Las mujeres como criterio para la designación de diplomáticos: El caso de la marquesa de Mirabel en París (1620-1632)». *Hipogrifo*, 9.1: 901-916. DOI 10.13035/H.2021.09.01.50.
- Campos García Rojas, Axayácatl (2012). «Aproximación al estudio de los motivos caballerescos en *El Vasauro* de Pedro de Oña: La doncella guerrera». *Revista de Poética Medieval*, 26: 109-127. DOI 10.37536/RPM.2012.26.o.30576.

- . (2013). «Lectura caballeresca de *El Vasauero* de Pedro de Oña (1635): La cueva de las maravillas». *Signos Literarios*, 18: 9-41. Disponible en <https://tipg.link/MIAA>.
- . (2016). «Transferencia y evolución de motivos caballerescos en *El Vasauero* de Pedro de Oña: La entrega de un vaso de oro». En Leonardo Funes (coordinador), *Hispanismos del mundo: Diálogos y debates en (y desde) el sur. Anexo digital. Sección IV* (pp. 26-43). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cardoso Carvajal, Carlos (2021). «Historia de las redes clientelares y luchas de poder en el reino de Chile durante la segunda mitad del siglo XVI». Tesis doctoral inédita, Universidad de Sevilla.
- Carneiro, Sarissa (2016). «*Temblor de Lima* (1609) de Pedro de Oña: Poética del desastre y encomio virreinal». *Anales de Literatura Chilena*, 26: 133-153. Disponible en <https://tipg.link/Ml9Z>.
- . (2018). «Estudio preliminar». En Sarissa Carneiro (coordinadora), *Pedro de Oña: Temblor de Lima y otros poemas al marqués de Montesclaros, virrey del Perú (1607-1615)* (pp. 13-108). Madrid: Iberoamericana.
- . (2021). «*Arauco domado* (1596) de Pedro de Oña y la imitación articulada de *La Eneida* y *La Araucana*». *Nueva Revista de Filología Hispánica*, LXIX: 79-111. DOI 10.24201/nrfh.v69i1.3709.
- . (2022a). «Apolo y Dafne: Reinenciones de un mito en poemas épicos de la expansión y conquista». *Revista Chilena de Literatura*, 106: 51-78. Disponible en <https://tipg.link/Ml9->.
- . (2022b). *Poesía y censura en América virreinal: El proceso contra Arauco domado (Lima, 1596) de Pedro de Oña*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, Susan (2006). *Colonial encounters in New World writing, 1500-1786*. Londres: Routledge.
- Castro Rivas, Jéssica (2022). «García Hurtado de Mendoza, héroe épico en el *Arauco domado* de Lope de Vega». *Revista Chilena de Literatura*, 106: 107-136. DOI 10.4067/So718-22952022000200107.
- Coello de la Rosa, Alexandre (2023). «*Y aun parece que la aversión pasó más allá de la muerte*: El arzobispo de Lima, Toribio Alfonso de Mogrovejo, y su némesis, el virrey don García Hurtado de Mendoza (si-

- glos XVI-XVII». *Revista Complutense de Historia de América*, 49: 145-165. DOI 10.5209/rcha.87985.
- Colombi, Beatriz (2022). «El espacio femenino en la corte virreinal novohispana: Tres casos en torno a Juana Inés de la Cruz». En Marcelo Luzzi, Iván Escamilla González y José Guillén Berendero (coordinadores), *La corte y la sociedad cortesana en el mundo hispánico* (pp. 141-165). La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- De Oña, Pedro de (1941). *El Vasauero: Poema heroico* (pp. XI-XCVIII). Santiago: Prensas de la Universidad de Chile.
- . (1992). *Ignacio de Cantabria*. Concepción: Universidad de Concepción.
- . (2014). *Arauco domado*. Pavia: Ibis.
- . (2018). *Temblor de Lima y otros poemas al marqués de Montesclaros, virrey del Perú (1607-1615)*. Sarissa Carneiro (editora). Madrid: Iberoamericana.
- Esteban Estríngana, Alicia (2012). «El servicio: Paradigma de relación política en los siglos XVI y XVII». En Alicia Esteban Estríngana (coordinadora), *Servir al rey en la monarquía de los Austrias: Medios, fines y logros del servicio al soberano en los siglos XVI y XVII* (pp. 11-45). Madrid: Silex.
- Ferreccio, Mario (1992). «Prólogo». En Pedro de Oña, *El Ignacio de Cantabria* (pp. 9-36). Santiago: Universitaria.
- Gianesin, Ornella (2014). «Introduzione». En Pedro de Oña, *Arauco domado* (pp. 11-77). Pavia: Ibis.
- Gloël, Matthias y Marcelo Garrido Monroy (en prensa). «El Homenaje peruano a José Toribio Medina y su contribución al conocimiento de la biografía de Pedro de Oña». En Andrea Armijo y Ljuba Boric (coordinadoras), *Reedición de Raúl Porras Barrenechea. Homenaje peruano a José Toribio Medina*. Temuco: Ediciones UCT.
- Huidobro, María Gabriela (2017). *El imaginario de la guerra de Arauco. Mundo épico y tradición clásica*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Iglesias, Augusto (1971). *Pedro de Oña: Ensayo de crítica e historia*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

- Kordic Riquelme, Raïssa (1998). «Seis testamentos chilenos de los siglos XVI y XVII. Edición crítica preliminar». *Cuadernos de Historia*, 18: 259-293. Disponible en <https://tipg.link/MIAK>.
- Latasa Vassallo, Pilar (1997). *Administración virreinal en el Perú: Gobierno del marqués de Montesclaros (1607-1615)*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Arece.
- Latasa Vassallo, Pilar y José de la Puente Brunke (2008). «El virreinato del Perú». En José Martínez Millán (coordinador), *La monarquía de Felipe III: La corte y los reinos*. Volumen XVI (pp. 729-786). Madrid: Fundación Mapfre.
- Levillier, Roberto (1921). *Gobernantes del Perú: Cartas y papeles. Siglo XVI*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra.
- Marrero-Fente, Raúl (2016). «Poesía y astrología en el Arauco domado (1596) de Pedro de Oña». *Anales de Literatura Chilena*, 26: 117-131. Disponible en <https://tipg.link/MIAL>.
- Matta Vial, Enrique (1939). «Discurso de incorporación en la Academia Chilena de don Enrique Matta Vial en la sesión solemne de 3 de junio de 1917». *Boletín de la Academia Chilena*, VI: 229-367. Disponible en <https://tipg.link/MIAU>.
- Mauro, Ida, Milena Viceconte y Joan-Lluís Palos (2017). *Visiones cruzadas: Los virreyes de Nápoles y la imagen de la monarquía de España en el Barroco*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Mazzotti, José Antonio (2016). *Lima fundida: Épica y nación criolla en el Perú*. Madrid: Iberoamericana.
- Medina, José Toribio (1901). *Colección de documentos inéditos para la historia de Chile*. Tomo 28. Santiago: Imprenta Elzeviriana.
- . (1906). *Diccionario biográfico colonial de Chile*. Santiago: Imprenta Elzeviriana.
- Méndez Beltrán, Luz María (2019). «El jurista Fernando de Santillán, el trabajo indígena y los encomenderos en el sur de Chile, especialmente en Concepción y Arauco 1550-1559». En Clímaco Hermosilla (coordinador), *Historia de Arauco: Garcíadas Cañetinas. Conferencias escogidas 2004-2018* (pp. 21-144). Cañete: Clímaco Hermosilla.
- Miró Quesada, Aurelio (1962). *El primer virrey-poeta en América (don Juan de Mendoza y Luna, marqués de Montesclaros)*. Madrid: Gredos.

- Noble Wood, Olivier, Jeremy Roe y Jeremy Lawrence (2011). *Poder y saber: Bibliotecas y bibliofilia en la época del conde-duque de Olivares*. Madrid: Centro de Estudios Europa Hispánica.
- Oroz, Rodolfo (1941). «Introducción». En Pedro de Oña, *El Vasauero: Poema heroico* (pp. XI-XCVIII). Santiago: Prensas de la Universidad de Chile.
- Ortega, Francisco (2004). «Catastrophe, ambivalent praises, and liminal figurations in Pedro de Oña's *Temblor de Lima* de 1609». *Colonial Latin American Review*, 13 (2): 213-241. DOI 10.1080/1060916042000301511.
- Osorio, Alejandra (2008). *Inventing Lima: Baroque modernity in Peru's South Sea metropolis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Porras Barrenechea, Raúl (1953). *Homenaje Peruano a José Toribio Medina*. Lima: Lumen.
- Rodríguez, Mario (1984). «Estudio preliminar». En Diego Arias de Saavedra, *Purén indómito* (pp. 93-124). Concepción: Universidad de Concepción.
- Sánchez Jiménez, Antonio (2006). «Pedro de Oña y su *Arauco domado* (1596) en la obra poética de Lope de Vega: Notas sobre el estilo de Lope entre el "Taratántara" y las "Barquillas"». *Hispanic Review*, 74 (3): 319-344. DOI 10.1353/hir.2006.0027.
- Segas, Lise (2020). «Sátira vs. épica: La respuesta de *La victoria naval peruntina* al *Arauco domado* de Pedro de Oña». *RILCE*, 36.1: 160-175. DOI 10.15581/008.36.1.160-75.
- Vega, Miguel Ángel (1970). *La obra poética de Pedro de Oña*. Santiago: Editorial Orbe.
- Vinatea, Martina (2016). «Vaso de Oro para servir al virrey del Perú: *El Vasauero* de Pedro de Oña, espejo de príncipes». *Anales de Literatura Chilena*, 26: 155-167. Disponible en <https://tipg.link/MIBo>.

El expediente de Laureano Angulo: Una típica investigación inquisitorial en la Nueva España de finales del siglo XVIII

ALEJANDRA CONTRERAS GUTIÉRREZ
Y MARCOS A. FIGUEROA ZÚÑIGA

Introducción

Influidos por el enfoque historiográfico decimonónico, levantado inmediatamente después de la independencia mexicana y cuyo énfasis está puesto en recuperar los elementos nacionalistas, negando validez a cualquiera que evoque la estructura colonial, los estudios en torno a la Inquisición novohispana se caracterizaron por mucho tiempo por entregar una imagen peyorativa del funcionamiento de esta institución. Así, vemos con frecuencia en los estudios de la primera mitad del siglo XX la idea de que el Santo Oficio de la Inquisición de México sufrió un proceso de decadencia, motivado por el influjo de las ideas racionalistas en la sociedad novohispana. Paradigmático, en este sentido, es el clásico estudio de José Toribio Medina, *Historia del Tribunal de la Inquisición en México* (1905). Para Medina, el Santo Oficio, como cualquier otro organismo, tuvo su etapa de crecimiento, maduración y decrepitud. Otro ejemplo de esta perspectiva es la expuesta por Monelisa Pérez-Marchand en *Dos etapas ideológicas del siglo XVIII en México a través de los papeles de la Inquisición* (1985), donde, con matices, responsabiliza del declive en su funcionamiento a la resistencia que la sociedad ilustrada de fines del siglo XVIII opuso al Santo Oficio.

La renovación en las perspectivas historiográficas ha permitido relativizar esta imagen cerrada, proponiendo enfoques más holísticos que

ayudan a entender el funcionamiento de esta importante institución, sin anteponer los prejuicios levantados por la extensa tradición histórica republicana. En este nuevo paradigma, nos encontramos con estudios como el de Solange Alberro: *Inquisición y sociedad en México 1571-1700* (1988), el de Carlos Rovira: *Varia de persecuciones en el siglo XVIII novohispano* (1999), o los mucho más recientes estudios del historiador Gabriel Torres Puga: *Los últimos años de la Inquisición en la Nueva España* (2004) e *Historia mínima de la Inquisición* (2019), que nos acercan desde una mirada más cultural y omnicomprendiva al funcionamiento de esta institución colonial.

El trabajo que aquí presentamos se inscribe en la renovación de los paradigmas historiográficos experimentados a mediados del siglo pasado, proponiéndose como un ejercicio de lectura inspirado en los fundamentos de la microhistoria (Ginzburg, 2008; Levi, 2022), para desvelar, por medio del análisis de una investigación inquisitorial hecha en Nueva España entre los años 1794 y 1811 a un tal Laureano Angulo, las características del funcionamiento y real alcance del Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición de México en el ocaso de la era colonial. No se trata de un sistema de interpretación de la Inquisición mexicana —tema ampliamente desarrollado por especialistas del mundo académico— ni de un análisis típicamente historiográfico, que parte de una observación del contexto global para descubrir en un determinado expediente inquisitorial aspectos de dicho contexto, sino más bien de un ejercicio de lectura basado en el microanálisis de un expediente, a partir del cual intentaremos reconstruir la biografía de un funcionario de la Corona y dar cuenta de la resistencia que el sector conservador de la sociedad novohispana opuso no solo a las ideas modernas de la Ilustración, sino también a las medidas políticas que intentaron implementarse en el contexto de las reformas borbónicas.

A propósito de la metodología que nos ofrece la microhistoria, precisamos que este enfoque «aborda el problema de cómo acceder al conocimiento del pasado mediante diversos indicios, signos y síntomas. Es un procedimiento que toma lo particular como punto de partida [...] y procede a identificar su significado a la luz de su contexto específico» (Levi, 1996: 137), sin pretender erigirse en una verdad absoluta ni en

una historia total, mientras que en cuanto a su práctica «se basa en la reducción de la escala de observación, en un análisis microscópico y un estudio intensivo del material documental» (Levi, 1996: 122).

El expediente de Laureano Angulo

El 26 de septiembre de 1794, el clérigo presbítero del Arzobispado de México, Joseph María de Jáuregui, se dirige a las oficinas de la Santa Inquisición para realizar una serie de denuncias. La primera de las acusaciones se refiere a un episodio ocurrido un par de semanas antes en su propia casa y en presencia de algunos de sus familiares directos. En ella, dice Jáuregui, un sujeto que identifica como Laureano Angulo vocifera: «quisiera tener jurisdicción para mandar quitar todas esas imágenes de los santos de las casas y que no hubiera mas que una de Jesucristo y de María porque en ellas se entendía todo el cielo [...] y como semejante expresión la atribuiere a ignorancia le empece a explicar la Hexegia de los Heconoclastas y a reprender su atrebimiento», agregando, para enfatizar el carácter peligroso de Angulo, que este «tenía leído a todo Bolter [sic]» (Archivo General de la Nación de México [AGN], Inquisición, vol. 1393: 266).

A continuación, Jáuregui repite comentarios emitidos por terceros en contra de un «gallego llamado Gerónimo Varela que apoya todos los hechos de Francia»; de un eclesiástico, que afirma: «no hay mas que ley natural»; de un tal Andrade, que había defendido a los franceses diciendo que no eran herejes; de un sujeto de «tierra adentro», para el que «los obispos eran lo mismo que cualquier clérigo ajando la dignidad»; para culminar afirmando que en la ciudad de Puebla de los Ángeles se entregó «uno o tres cajones de cathechismos jacobinos». Estas acusaciones, según el religioso, las realiza después de hacerse aconsejar mucho y para el «descargo de su conciencia» (AGN, Inquisición, vol. 1393). En la rectificación realizada el día 30 de septiembre de 1794, Jáuregui agrega a su declaración que un tal Francisco Rosete le había ofrecido, hacía por lo menos cinco años atrás, algunos libros entre los que se encontraban obras de Voltaire, las que, por supuesto, se negó a recibir (AGN, Inquisición, vol. 1393: 273).

Estas denuncias realizadas por Joseph María de Jáuregui son un claro ejemplo de *delación*, procedimiento clave para iniciar el proceso inquisitorial, cuyo ejercicio se encuentra mandatado en las instrucciones escritas en 1484 por el primer inquisidor general Tomás de Torquemada, y en las que se obligaba a delatar a toda persona sospechosa de delito, ya sean conocidos, familiares, amigos, hermanos, padres o cualquier persona viva o muerta, para que estos últimos «sean declarados y anatemizados por herejes y apóstatas a la forma del derecho, y sus cuerpos y huesos exhumados y lanzados de la Iglesia y monasterios y cementerios» (Pérez, 2002: 7-312).

La denuncia, por otro lado, se respalda en el convencimiento de que es obligación de todo cristiano delatar, aunque sea anónimamente, a los herejes ante los inquisidores, por lo que cualquier persona estaba «legalmente cualificada para denunciar, incluso aquellos que serían inhábiles en otro tipo de procesos» (Martínez, 2015: 123). La insistencia con la que la Inquisición promovía la delación llevó a que hubiera una proliferación de acusaciones falsas o malintencionadas, hecho criticado por el reconocido historiador y excomisario y secretario general del Santo Oficio, Juan Antonio Llorente, quien sostenía que «si los inquiridores no hicieran caso de las delaciones anónimas, y si a los que se las hacen con firma se les intimasen las penas del falso calumniador, no habría ni la centésima parte de los procesos, pero de todas se hace aprecio» (Llorente, 1882: 155).

Llegados a este punto, es preciso señalar que la Inquisición formada en México en 1571 perseguía el mismo objetivo que en España, esto es, combatir la herejía y la apostasía (criptojudaísmo, principalmente). Con el tiempo, se sumó la persecución al luteranismo, al mahometismo, al pensamiento ilustrado y a la francmasonería, así como a la blasfemia, la fornicación, la solitación, la brujería y la hechicería, entre otros delitos que eran debidamente caracterizados para que los fieles pudiesen reconocer estos pecados y denunciarlos. Por otro lado, este tribunal basaba su funcionamiento en las constituciones elaboradas por Torquemada, las cuales fueron agrupadas en una *Compilación de las instrucciones del Oficio de la Santa Inquisición*, y a la que más tarde se agregaron las indicaciones hechas por los inquisidores generales Diego de Daza y Fernan-

do Valdés, además de las del cardenal inquisidor general y presidente del Real Consejo de Castilla, don Diego de Espinosa, quien, por su parte, juzgó pertinente adecuar a las condiciones particulares de la Colonia el ejercicio de la Inquisición (Pérez, 2002: 314).

A medida que avanza el expediente, nos encontramos con algunos datos biográficos de Joseph María de Jáuregui. Sabemos, por ejemplo, que al tiempo de la declaración tenía treinta y siete años, que su padre fue José Rafael de Jáuregui, que era asistente en la cancillería y que había enviudado y tenía un hijo de ese matrimonio, llamado José María Jáuregui Zapata, quien era cursante de la Real y Pontificia Universidad de México (AGN, Inquisición, vol. 1393: 275-279). También, gracias a otros documentos de archivo, nos informamos de que había sido canciller de la Real Audiencia y que renunció a ese cargo para ocuparse en el oficio eclesiástico (AGN, Real Hacienda, Alcabalas 4, vol. 346).

El expediente de Angulo, además, nos ayuda a caracterizar a Jáuregui como un delator ejemplar, pues con «firma de su puño y letra» denunciaba a cuanta persona «peligrosa» consigue recordar, señalando como testigos de sus descargos a integrantes de su propia familia: «combienen a Doña Maria Jauregui y a Doña Mariana Zayañez» —su tía y una amiga de ella, respectivamente, quienes vivían en su casa— «que Cantillo havia dicho, porque no me acuerdo haberlo oido inmediatamente de Cantillo, sino de los de mi casa, a quienes Cantillo lo conto» (AGN, Inquisición, vol. 1393: 277). Las denuncias realizadas por el clérigo presbítero sirven para abrir el expediente a Laureano Angulo, así como también el de los «catechismos jacobinos» entregados en Puebla. De hecho, parte del expediente de Angulo se centra en interrogatorios relacionados con esa investigación (AGN, Inquisición, vol. 1388, exp. 17: 196-231).

A la luz del comportamiento y los datos esbozados en torno a Jáuregui, no es arriesgado especular que este colaborara con la Inquisición para obtener algún privilegio, por ejemplo, transformarse en comisario del Tribunal del Santo Oficio. Este cargo era, generalmente, ocupado por clérigos y acarreaba el beneficio de mantenerse exento de la jurisdicción del obispo diocesano (Llorente, 1882: 161). De hecho, de acuerdo con lo que plantea Torres Puga, tanto en México como en España «el

clero secular y las órdenes religiosas se disputaban la participación en el sistema inquisitorial [...], solo que en este caso [Nueva España], a nivel de los comisariatos» (2004: 31).

El funcionario Laureano Angulo

Con el perfil del delator medianamente esbozado, nos preguntamos ahora quién es Laureano Angulo, el sujeto sobre el cual recaen tan importantes acusaciones de «proposiciones y francesismo». Los interrogados en la investigación coinciden en reconocerlo como un «europeo», lo que podría significar que haya sido español en lugar de francés, por ejemplo, pues, de haber sido esto último, los testigos lo habrían identificado por el acento. Por otro lado, el apellido Angulo es típico de la provincia española de Burgos. El hijo de Jáuregui describe a Angulo como un «moso como de veinte y siete años, cuerpo regular, blanco, pelo propio, y no tiene presente otra seña», mientras que María Francisca de Jáuregui, tía del denunciante, declara que Angulo le pareció un hombre «intrepido y de poco talento», además de afirmar que Doña María de Jesús Durán, la acompañante del acusado esa tarde del 16 de septiembre de 1794, era la suegra de Angulo (AGN, Inquisición, vol. 1393: 276-279). Podemos inferir, entonces, que Angulo era un español peninsular, residente en Nueva España el tiempo suficiente para entablar una relación amorosa y casarse. A menos que se hubiese trasladado desde España con su familia, incluida la suegra, elucubración que nos parece menos probable.

Lo interesante en este punto es que, cinco años antes de la acusación inquisitorial hecha en su contra, el nombre de Laureano Angulo ya figuraba en algunos archivos administrativos. Así lo demuestra un documento de la Real Hacienda, fechado en 1789, en el que desde Ciudad de México se niega una solicitud emitida por «Laureano Angulo, recaudador de avería¹ del puerto de Acapulco» (AGN, Real Hacienda, vol. 696, exp. 24).

1 La avería era el impuesto que pagaban los comerciantes para cargar mercancías en la Armada de la Guarda de la Carrera de Indias. Lo recaudado servía para solventar los mismos gastos de los barcos.

Gracias a otro documento de archivo, nos enteramos de que el 31 de octubre de 1794, cinco días después de la acusación presentada por Jáuregui a la Inquisición, Angulo fue nombrado administrador interino de rentas unidas del partido de Temascaltepec —una de las regiones más ricas en minerales de México— por el flamante virrey de Nueva España, el Marqués de Branciforte (AGN, Gobierno Virreinal, vol. 75, exp. 118). Según información relacionada con rendiciones de cuentas (AGN, Indiferente Virreinal, Caja 5469, exp. 45), pagos de honorarios (AGN, Gobierno Virreinal, vol. 162, exp. 143), entre otra documentación, este cargo lo ocupó por tiempo prolongado.

En el mismo periodo en el cual Joseph María de Jáuregui acusa a Angulo ante la Inquisición, se abrió otro expediente en contra del funcionario. Este, si bien creemos forma parte de la misma investigación, no aparece adjunto al archivo revisado. En el nuevo documento se solicita «un informe circunstanciado de la vida, conducta y procederes cristianos» de Laureano Angulo, expedido por Juan Bolea, comisario de la Corte del Santo Oficio (AGN, Inquisición, vol. 757, exp. 26). Es decir, existen sospechas cada vez más asentadas en torno al comportamiento de nuestro personaje, lo que no se condice con la confianza que la autoridad virreinal parece tenerle a la hora de asignarle cargos en la administración colonial.

En un documento de la Real Hacienda, fechado en el año 1808, se lee que Laureano Angulo no puede realizar sus funciones en Temascaltepec por encontrarse enfermo y que, por lo tanto, «no debe ser ascendido a México» (AGN, Indiferente Virreinal, caja 4363, exp. 21). Sin embargo, ese mismo año vemos que Angulo figura en la capital, cuestión que se puede comprobar gracias a la investigación abierta a propósito de un importante episodio para la historia novohispana, relacionado con el asalto al palacio virreinal y el secuestro del virrey José de Iturrigaray junto a su familia, a manos de trescientos españoles autodenominados «patriotas», la madrugada del 16 de septiembre de 1808.² Angulo, nada

2 Cuando, en septiembre de 1808, la élite criolla colonial mexicana insistió en convocar una junta de ciudades de la Nueva España para resolver la crisis imperial, los españoles peninsulares actuaron enérgicamente. Derrocaron al virrey José de Iturrigaray, quien parecía favorecer a los criollos, y se apoderaron del gobierno de la Nueva España.

más ni nada menos que en calidad de alcaide de la Real Aduana de la ciudad de México, fue cuestionado en un interrogatorio que buscaba esclarecer el misterio de unas joyas encontradas en el palacio virreinal y que, al parecer, los españoles patriotas se arrepintieron de hurtar cuando se enteraron de que formaban parte de una colección comprada para la reina María Luisa, esposa de Carlos IV. Días más tarde, cuando se comprobó que de todas maneras faltaban algunas alhajas y los únicos que tenían las llaves de los cajones donde se guardaban eran el virrey y Laureano Angulo, por su cargo de alcaide, se comienzan las pesquisas que nos permiten ubicar a nuestro personaje en la capital del virreinato (Bernabéu, 1995: 130-152).

Otros documentos obtenidos del Archivo General de la Nación de México nos permiten sospechar que Laureano Angulo era un tipo de carácter irascible, o por lo menos de trato difícil, ya que sobre él recaen muchas acusaciones que apuntan a esa característica. Por ejemplo, en 1804 se informa de la restitución de don José Orozco «al estanquillo de Ixtapan del qual se le despojó violentamente por el administrador de Temascaltepec don Laureano Angulo» (AGN, Indiferente Virreinal, caja 4270, exp. 23). En 1814, ya como alcaide de aduanas, cargo en el que permaneció por lo menos hasta 1818, Francisco Arístegui y Antonio Altamirano lo acusan por ofensas ante el Juzgado de la Real Hacienda (AGN, Indiferente Virreinal, caja 5828, exp. 74). En 1815, el intendente de México, Fernando Pérez Marañón, lo acusa por injurias vía carta con el virrey Félix María Calleja (AGN, Indiferente Virreinal, caja 6548, exp. 114). Ese mismo año, alguaciles de la Real Aduana lo denuncian, sin esclarecer los motivos (AGN, Indiferente Virreinal, caja 6633, exp. 41). Por último, en 1818, será el propio Angulo quien se queja del administrador Benito Cuellar, por tener con él múltiples diferencias en la oficina (AGN, Indiferente Virreinal, caja 741, exp. 3).

Considerando que algunos de los arrebatos del «locuas [...] [y] atarantado» (AGN, Inquisición, vol. 1393: 282-283) Laureano Angulo pudieron llevarlo a tener conflictos serios con la justicia —por ejemplo, la

Los virreyes Venegas y Callejas, sus sucesores, no solamente gobernaron con mano de hierro, sino que impidieron que los criollos hicieran uso de los derechos que les habían sido conferidos por las cortes españolas (Rodríguez, 1992: 145).

probabilidad de que los días que pasó en prisión en 1815 se debieran a la acusación hecha por el intendente, referida en el párrafo anterior—, no llama la atención que nuestro personaje no se cuidara de emitir juicios y comentarios polémicos que podían, eventualmente, traerle problemas con la Inquisición. Mucho más cuando esta soltura de comportamiento se la permitía en casa de un hombre cercano al gobierno y a la Iglesia, como fue el hecho ocurrido en el domicilio de Joseph María de Jáuregui, y la reiteración que hizo de los mismos comentarios en la casa de don Nicolás Cantillo, donde, según Jáuregui, «el dicho Angulo había hablado en su casa mucho peor, y que [Jáuregui] lo había reprendido con fuerza» (AGN, Inquisición, vol. 1393: 283).

La persecución al «germen revolucionario» en Nueva España

Luego de revisar los antecedentes aquí presentados en torno a Laureano Angulo, nos preguntamos ¿cómo es que llega a Nueva España un sujeto que se refiere en términos tan duros a la Iglesia católica y a sus santos? ¿Cómo es que un tipo con ideas ilustradas o, por lo menos, ávido lector de Voltaire, y que es investigado por la Inquisición, logra hacer carrera como funcionario colonial?

Para comenzar a responder a estas interrogantes, es preciso señalar que el tránsito de la dinastía de los Habsburgos a los Borbones a comienzos del siglo XVIII supone para España y sus dominios el inicio de un periodo marcado por el interés de la recuperación económica y reposicionamiento en un lugar de avanzada entre las potencias europeas. Desde el reinado de Felipe V en 1700, se llevan a cabo una serie de reformas que tienden al cumplimiento de este objetivo y, de acuerdo con Bartolomé Escandell, será en las colonias americanas donde estos impulsos se objetiven de manera especial. El mismo historiador afirma que, si bien el reformismo empieza a implementarse desde los comienzos del siglo XVIII, lo cierto es que será recién en la segunda mitad de este siglo, cuando gobierna Carlos III de España, que los cambios administrativos, culturales, políticos y económicos se materializarán en medidas concretas (Escandell, 1984: 1211). A propósito de lo anterior, Horst Pietschmann divide en tres etapas el reformismo borbónico, situando entre los años

1776 y 1786 —Carlos III gobierna desde 1759 a 1788— la segunda etapa, de «reformismo radical», caracterizada por la implementación de políticas reformistas profundas, inspiradas en el pensamiento ilustrado. Este periodo coincide con el tiempo en que José de Gálvez ocupó el cargo de secretario de Indias (Pietschmann, 1995: 32).

Uno de los objetivos que se buscaba en este proceso era el de la transformación administrativa, emprendida sobre los principios de racionalización, recuperación de oficios —hasta ese tiempo vendidos al mejor postor— y una administración estatal conducida por una burocracia profesionalizada (Escandell, 1984: 1215). Parte de esa nueva administración llegaba a América desde España e, incluso, desde Francia, observándose la entrada cada vez más numerosa de funcionarios españoles afrancesados. Así, de acuerdo con lo que plantea Julio Jiménez, el gobierno del virrey Juan Vicente de Güemes Pacheco de Padilla y Horcasitas, segundo conde de Revillagigedo (1789-1794), se caracterizó por el incremento de inmigrantes franceses³ y de españoles afrancesados, los cuales gozaban de la protección de este progresista virrey criollo (Jiménez, 1946: 271).

Revillagigedo solicitaba funcionarios ilustrados que permitieran llevar a cabo el proceso de reforma y modernización pretendida por los Borbones. Decía, en una carta enviada al conde Floridablanca sobre los miembros del tribunal de la Real Audiencia, que estos eran «enteramente inútiles por edad, cansados y [faltos] de ciencia» (citado en Pietschmann, 1995: 27), lo cual motiva un recambio administrativo. Por otro lado, se muestra muy a favor de renovar el ejército: acerca del fortalecimiento militar del Puerto de Veracruz, expresa que «lo más esencial de todo para la reforma de este ejército es que anualmente viniesen de Europa cien plazas de buenos cabos y soldados de cuerpo de tropa ligera» (citado en González de la Vara, 2007: 73).

Laureano Angulo pudo haber ingresado a Nueva España en el gobierno del conde Revillagigedo. Incluso los tiempos se ajustan para inferir que fue parte de los nuevos funcionarios traídos por este virrey

3 Frédérique Langue señala que los franceses censados en Nueva España para la primera mitad del siglo XVII correspondían al 17,42% del total de extranjeros. Este porcentaje aumentó considerablemente al 32,67% para el periodo de 1750 a 1792 (1989: 7).

y que inmediatamente se le comisiona hacerse cargo del cobro de los impuestos en el puerto de Acapulco, puesto que, como sabemos, ejercía esta función en 1789. También es probable que haya llegado en las administraciones del Clan Gálvez, es decir, en la de Matías de Gálvez y Gallardo (1783-1784) o en la de Bernardo de Gálvez y Madrid (1785-1786), hermano y sobrino, respectivamente, del visitador general José de Gálvez. Incluso puede ser que haya arribado a Nueva España en la administración de Manuel Antonio Flores Maldonado (1787-1789).

Las medidas implementadas por la administración de los Borbones en Nueva España resultaron en la pérdida del poder y protagonismo que hasta la fecha había alcanzado el segmento de criollos más acomodado. También vino a reducir aún más las posibilidades de alcanzar un espacio de importancia en la administración colonial para muchos nacidos en México, puestos ocupados generalmente por españoles peninsulares. Esto originó en los criollos un sentimiento de menoscabo y al mismo tiempo de indignación, que a la larga se convertirá en uno de los ingredientes más importantes para movilizar la independencia en las colonias americanas.

La función llevada a cabo por el virrey Revillagigedo no solo encontró resistencia en el segmento criollo, que vio perder sus prerrogativas, sino que también en la Iglesia novohispana, aunque las discrepancias con su figura se observan desde mucho antes de que haya asumido como virrey. Así por lo menos lo demuestra una carta enviada en 1787 por Alonso Núñez de Haro, arzobispo tradicionalista y virrey interino de Nueva España, al conde de Floridablanca, donde tacha a Revillagigedo de afeminado y de apoyar la Revolución francesa (Pietschmann, 1995: 27).

Los resquemores de parte del segmento más conservador de la sociedad hacia este gobernador quedan refrendados, además, en un episodio bastante bullado para la época. Nos referimos a la formalización que, a instancias del sucesor de Revillagigedo, don Miguel de la Grúa Talamánca, primer marqués de Branciforte, hizo el Tribunal del Santo Oficio de la Ciudad de México a su cocinero francés, Juan Laussel, acusado de promover ideas heréticas y revolucionarias. El arresto de Laussel por parte de la Inquisición demuestra que el Santo Oficio seguía muy de cerca los pasos del exvirrey, así como cualquier expresión proclive a las ideas

revolucionarias francesas. La participación del marqués de Branciforte se evidencia en el dictamen emanado el 1 de octubre de 1794, el cual José Toribio Medina reproduce en su obra clásica del Santo Oficio mexicano:

Decretamos esta prisión, referían los inquisidores, excitados de un testimonio que el actual virrey Marqués de Branciforte nos remitió del proceso que en consecuencia se ha formado contra este reo de fe y también de estado: de modo que con la revolución y sistema actual de la Francia han quedado los franceses residentes en este reino y otros españoles afrancesados sembrar en él aquella abominable doctrina de libertad y religión (1905: 397).

Branciforte veía con preocupación la presencia de franceses en Nueva España y en las costas del virreinato, pues los vinculaba al contrabando y al ingreso de propaganda revolucionaria. Por eso ordena el encierro del cocinero, así como la prisión y embargo de los bienes de los franceses que residían en el virreinato, además de solicitar a los intendentes, el 10 de septiembre de 1794, que elaboren una relación de todos los extranjeros de sus distritos. La atención no solo estaba puesta en los franceses y en otros extranjeros residentes en Nueva España, sino que en «cualquier vasallo del rey que con motivo de las turbulencias de la Francia se hubiese dejado persuadir de especies fanáticas, incurriendo en excesos dignos de castigar» (Langue, 1989: 7-13).

En realidad, la persecución contra los extranjeros llevada adelante por el virrey Branciforte tuvo como punto de partida la aparición en la capital novohispana, la mañana del 24 de agosto de 1794 —transcurridos un par de meses del cambio de autoridad virreinal—, de un pasquín que decía: «Los más sabios son los franceses. El seguirlos en sus dictámenes no es absurdo. Por mucho que hagan las leyes, nunca podrán sofocar los gritos que inspira la naturaleza» (en Torres Puga, 2014: 28). Suceso que, en el contexto de la Revolución francesa, reviste una máxima gravedad para el virrey, quien teme que el germen revolucionario permeé la sociedad novohispana. Los hechos llevan a que el Gobierno inicie una campaña antirrevolucionaria y vigile, principalmente, la conducta de los franceses radicados en el virreinato (Torres Puga, 2014: 28), por ser sospechosos de promover tertulias en las que se discutía la contingencia política de Francia. Aunque, en lo concreto, señala Torres Puga:

La mayoría de los franceses acusados eran peluqueros o cocineros que dis-
taban mucho de ser ideólogos o propagadores de doctrinas subversivas. Su
única culpa había sido preocuparse por lo que ocurría en su país durante la
guerra contra España y comentar privadamente las pocas noticias generales
que llegaban por correo, porque las particulares habían sido detenidas por
disposición real [...]. La mayoría de las causas seguidas contra franceses, o
al menos las que derivaron de la investigación realizada por Caamaño, es-
tuvieron cimentadas más en la paranoia, en la xenofobia y en la ignorancia
que en pruebas fehacientes de subversión (2009: 63-65).

Con todo, los ánimos se agitan en las poblaciones urbanas y corre el
rumor «de una trama y conjuración diabólica, demasiado premeditada,
dirigida a sublevar a todo el reino» (Torres Puga, 2014: 29), que apunta
a los franceses, los españoles y los peninsulares afrancesados, y termina
en el aumento del número de delaciones contra quienes resultaran sos-
pechosos de esta conjura y en la apertura de expedientes muchas veces
engrosados con declaraciones copiadas, con la intención de ampliar las
pruebas en contra (Torres Puga, 2014: 29). Ola de denuncias en la que,
sin duda, entra la de Laureano Angulo, en cuyo caso, al igual que en
muchas investigaciones abiertas irregularmente, no se logra comprobar
el delito.

El Santo Oficio novohispano en las postrimerías del periodo colonial

Parece ser una idea bastante aceptada por los especialistas que, hacia
fines del siglo XVIII, la Inquisición no pasaba por su mejor momento
ni ostentaba esa autonomía y poder de los siglos anteriores. Incluso se
rumoreaba en la época que Carlos III tenía sobre el tapete un proyecto
de supresión del Santo Oficio. Lo cierto es que los Borbones trataron a
la Inquisición con cierta indiferencia, lo que no impidió que en muchos
momentos la utilizaran para afianzar sus regalías. Se cuenta que Luis XIV
de Francia le aconsejó a su nieto, Felipe V de España, que no la destru-
yera, pues podía servirle para conservar el reino (Huerga, 1984a: 1422).

Similar es la suerte del Santo Oficio novohispano, que a lo largo del
siglo XVIII y sobre todo a comienzos del gobierno de Carlos III intentó

secularizarse de la metrópoli. Hay que tener presente, de todas formas, que el Santo Oficio mexicano, como el español, dependía y respondía solo al Consejo de la Suprema Inquisición, el que a su vez tenía jurisdicción en todos los territorios de la Corona. Por eso, la Inquisición de México «no tenía que rendirle cuentas al virrey o al arzobispo, pues en términos formales se encontraba a su misma altura y solo debía lealtad a la Corona» (Torres Puga, 2004: 31).

La relación entre la Inquisición mexicana y el poder político representado en la figura del virrey tuvo varios momentos conflictivos, principalmente desde 1760. Por ejemplo, frente al proyecto de Carlos III de formar un ejército profesional con soldados extranjeros en Nueva España, los inquisidores mexicanos reaccionaron con molestia, pues veían con malos ojos el ingreso de europeos no españoles al virreinato, sobre todo ingleses. Según argumentaban, estos representaban un peligro porque no solo hablaban mal en público de la religión católica, sino que, además, profesaban otra religión (Torres Puga, 2004: 32).

Pero lo que realmente tensó las relaciones entre la Inquisición y el poder central fue la expulsión de los jesuitas en 1767, pues para los inquisidores mexicanos esta medida era una antesala al rumoreado cierre del Santo Oficio. Por tales motivos, y en un gesto que podríamos interpretar como protesta, los inquisidores se negaron a acatar la orden del virrey conde de Croix de publicar un edicto en el que se mandara a requisar unos libelos aparecidos en apoyo a los jesuitas expulsados. Además, los inquisidores acusaban de autoritarismo y herejía al conde de Aranda. Frente a esta actitud, el virrey declaró reos de «lesa magestad» a todos los implicados, refiriendo el caso a España. Los inquisidores, por su parte, se defendieron ante el visitador Gálvez señalando que ellos no acataron la orden del virrey por no trasgredir la pragmática real que prohibía referirse a la expulsión de los jesuitas e incluso manifestaron sentirse ofendidos por el tono imperativo que usó el virrey en su orden. También escribieron al Consejo de la Suprema Inquisición, confiados en que esta instancia superior los apoyaría. Pero lejos de alcanzar sus propósitos, fueron reprobados por desobedecer al virrey («falta de sabia prudencia»), ordenándoseles, en cambio, publicar un edicto redactado

por el mismo Consejo en contra de esos papeles infamantes de la autoridad real (Torres Puga, 2004: 33-34).

La sospecha de circulación de libelos, ya en el contexto general de la Revolución francesa, fue la causa de una nueva discrepancia entre el Santo Oficio y el gobierno virreinal. En septiembre de 1789, la Corona fue informada de que un tal Cotein difundía ideas revolucionarias en Nueva España, por lo que, en enero de 1790, los obispos mexicanos y el virrey Revillagigedo recibieron la orden de detener la posible circulación de propaganda revolucionaria. Al virrey no le causó alarma esta noticia, pues consideraba que en el territorio no existía la posibilidad de que estos mensajes pudieran influir o interesar a alguien, además de a un grupo reducido de criollos, por lo que la investigación llevada a cabo fue de carácter secreto, sin bandos ni edictos, apoyada solo en obispos y prescindiendo de las funciones de los Tribunales de la Inquisición de México (Torres Puga, 2004: 35-36).

Los inquisidores, disgustados por el proceder del virrey, reaccionaron incluyendo en el edicto del 13 de marzo de 1790, cuyo contenido versaba sobre los nuevos libros prohibidos por la Suprema Inquisición de España, una alerta acerca del ingreso y divulgación de libros, tratados y papeles que contenían un «código teórico-práctico de la Independencia a las legítimas potestades», creados por «una nueva raza de filósofos, hombres de espíritu corrompido», además de recomendarle al virrey la subordinación a la soberanía real, justificada en dichos de San Pablo y de todos los apóstoles, y de ordenar que el edicto «se fijase en las puertas de todas las catedrales e iglesias del reino y que nadie lo quitase so pena de excomunión mayor» (Torres Puga, 2014: 36). El virrey Revillagigedo, molesto por ver frustrado su plan de «mantener una política del silencio y de aparente indiferencia para no excitar la curiosidad del público» (Torres Puga, 2014: 28), expuso su queja ante el inquisidor decano Juan de Mier y Villar sobre el actuar de la institución y este se comprometió a que, en lo sucesivo, no se promulgaría edicto alguno que interfiriera con el gobierno (Torres Puga, 2004: 36).

Para el Santo Oficio de México, el episodio anteriormente narrado supuso la pérdida de autonomía de la institución, pues a este compromiso del inquisidor Mier le sobrevino una orden del fiscal del Consejo

de Indias, Antonio Porlier —por recomendación del propio rey—, que obligaba a los inquisidores novohispanos a proceder de acuerdo con el virrey en todo lo respectivo a la formación y promulgación de edictos. Sin embargo, transcurridos unos pocos años, ya en el gobierno del virrey Branciforte, la Inquisición mexicana tuvo la posibilidad de mejorar las relaciones con el poder central, dedicándose a trabajar estrechamente con el gobernante en su campaña contra los papeles subversivos y en la investigación de sujetos sospechosos (Torres Puga, 2004: 37-38).

La colaboración del Santo Oficio mexicano con el gobierno y su consecuente subordinación al poder central le permitió a la institución renovar su funcionamiento a partir de 1794. Muestra de lo anterior es la solicitud de aumento de sueldo que, en 1805, envían al virrey José Joaquín Vicente de Iturrigaray y Aróstegui los inquisidores mexicanos, argumentando el alza con el elevado número de causas que despachaban (Lafuente, 1941: 37), así como la inauguración de los costosos arreglos del arruinado Palacio de la Inquisición, ubicado al costado de la Plaza de Santo Domingo.

El renovado funcionamiento del Santo Oficio en México, no obstante, nunca volvió a compararse al observado en los siglos XVI y XVII, pues, como advierte Álvaro Huerga, las víctimas ya no eran grandes herejes, y la incapacidad operativa se expresaba en que no se pudo concretar ni una sola sentencia al «relaxado [...] brazo secular»⁴ en todo el siglo XVIII (Huerga, 1984b: 1348). Ejemplo de esta debilidad puede ser la propia investigación de Laureano Angulo, a quien los inquisidores nunca lograron interrogar directamente, lo que se deduce del escrito mandado por el comisario Juan Bolea a los inquisidores Mier y Bergosa en enero de 1796, en el que se queja de no poder siquiera tomar declaración a la suegra de Angulo y a la amiga de esta (AGN, Inquisición, vol. 1393: 281). Es preciso señalar que en esta investigación los testigos *perpetuam rei memoriam* eran en su mayoría familiares de Jáuregui, que, por lo demás, fueron aportados por el mismo denunciante.

4 Los condenados por herejía por la Inquisición eran entregados o relajados a las autoridades civiles, que los ejecutaban (Kamen, 2011: 203). Este procedimiento legal tradicionalmente se presenta para argumentar que, concretamente, la Inquisición no mató a nadie.

No obstante, la sospecha sobre Angulo se mantuvo siempre, a pesar de que el expediente tuviese una prolongada pausa, desde junio de 1796 hasta julio de 1811. El último informe, fechado el 30 de julio de 1811 —el mismo día que fusilaban al padre Hidalgo en Chihuahua—, Casiano de Chavarri, otro comisario del Santo Oficio mexicano, vuelve a pedir noticias del alcaide de aduanas Laureano Angulo (AGN, Inquisición, vol. 1393: 281). El secretario, José Antonio de Aguirrezabal, respondió unos días después, señalando que no había observado nada extraño en el sospechoso, que lo había visto normal y ajustado a las máximas de la religión católica, aunque se le notaba poca sinceridad cuando se refería a la prisión del virrey Iturrigaray, hecho acontecido tres años antes, y cuando comentaba la presencia de los franceses en España, pues expresaba «*con exageración* el dolor que le causa el contar el daño tan grave que puede resultar a la Madre Patria en la causa tan justa, como santa que defiende contra el tirano de Europa Napoleón Bonaparte» (AGN, Inquisición: 282. El énfasis es nuestro).

Por último, tenemos argumentos suficientes para sospechar que la Inquisición mexicana durante el siglo XVIII se preocupó de perseguir y censurar a religiosos, puesto que existen varias acusaciones en las que los principales sospechosos eran, justamente, sacerdotes. Así, por ejemplo, en la primera mitad del siglo se acusó a los franciscanos Juan Román y Felipe Rodríguez Ledesma de leer sermones «injuriosos al estado eclesiástico» y «a la persona del obispo», respectivamente (Pérez-Marchand, 1945: 76-77). En el marco de la acusación hecha en 1794 a José Areki, cocinero del palacio episcopal, la lectura de los expedientes demuestra que en realidad a quien se perseguía era al obispo Salvador Biempica y Sotomayor (Rovira, 1999: 92-104). Por otro lado, en el caso de los «catechismos jacobinos» que se desprende del expediente de Angulo, casi todos los interrogados son sacerdotes. Así, entre muchos otros ejemplos, se reitera el interés por controlar a los sacerdotes. Respecto a esto último, Marcela Zúñiga dice que esto no es de admirarse, pues los eclesiásticos encabezaban frecuentemente las listas de denuncias porque estaban de una u otra manera involucrados en casos de lecturas clandestinas, tendencia que se profundizó en Nueva España a partir de los años setenta del siglo XVIII (Zúñiga, 2007: 7).

Lo anterior nos hace sospechar que la denuncia realizada por Joseph María de Jáuregui en contra de Laureano Angulo no solo obedeció a un deber que, como católico subordinado y vigilante —o, si se quiere, para «descargo de su conciencia»—, tenía el presbítero, o a la pretensión de convertirse en comisario de la Inquisición de México, o incluso a una presunta aversión que en su condición de criollo pudo sentir hacia un español peninsular, sino que más bien pudo estar gatillada por el temor de verse, como religioso, involucrado en problemas con el Santo Oficio. Pues cómo justificar ante los tribunales de la Inquisición que un afrancesado como Laureano Angulo estuviera en su casa a «la hora de la siesta» (AGN, Inquisición: 270), y que además se frecuentara con gente que tenía en su poder literatura herética para prestar.

Palabras finales

Para ir concluyendo estas notas, podemos sostener que a fines del siglo XVIII se perciben cambios profundos en la sociedad novohispana. Los barcos traían nuevas ideas y reformas borbónicas, impulsadas en las colonias por José de Gálvez y el virrey Revillagigedo, entre otros funcionarios. También venían hombres como Laureano Angulo, que se encargarían de materializar estas ideas y modernizar la alicaída administración colonial. Estos barcos, además, traían libros de autores ilustrados franceses y pasquines, como los catecismos heréticos que se repartían en distintos lugares del virreinato. Sin embargo, las ideas modernizadoras emanadas del poder central apuntaban única y exclusivamente al ámbito administrativo, a las reformas económicas y culturales (aquí no profundizadas), mas no al ejercicio pleno del pensamiento ilustrado, pues se le consideraba peligroso. El antiguo régimen se negaba a desaparecer y en esto su mejor aliado fue el Santo Oficio, que, con momentos de cercanía y de distanciamiento de la Corona española, tuvo como principal objetivo frenar la introducción de los contenidos ilustrados y la penetración de ideas revolucionarias.

Se desprende del análisis microhistoriográfico de los archivos inquisitoriales, además, que la Inquisición novohispana tuvo como principal función, a fines del periodo colonial, mantener y proteger el *statu*

quo, tanto el de la clase gobernante como el de la Iglesia católica, pero, particularmente, el de la propia institución. De ahí que el foco de sus últimas investigaciones estuviese puesto en sujetos cercanos al clero secular, pues ellos, los curas seculares, eran en apariencia más proclives a apropiarse de las ideas revolucionarias y, considerando la cercanía que estos tenían con los fieles, se creía que podían eventualmente influir en la mentalidad y disminuir el control que la Inquisición tenía sobre los feligreses.

Por último, la típica investigación abierta por un clérigo presbítero en contra de un funcionario colonial afrancesado como Laureano Angulo parece ser, aparte de una acción realizada para alcanzar beneficios personales, un chivo expiatorio empleado por un sacerdote para evitar problemas personales con la Santa Inquisición, en un contexto de proliferación de denuncias antirrevolucionarias. No por nada las acusaciones en contra de Laureano Angulo no prosperan. Por el contrario, resultó ascendido en su carrera de funcionario por el virrey Revillagigedo, el «campeón» de la persecución de franceses y afrancesados.

Referencias

- AGN, Archivo General de la Nación de México. Inquisición.
- Bernabéu, Salvador (1995). «Perlas para la reina: Aportaciones al estudio para la industria perlífera en la Nueva España (1790-1809)». *Estudios de Historia Novohispana*, 15: 129-158.
- Escandell, Bartolomé (1984). «La inquisición en la España borbónica, el declive del Santo Oficio (1700-1808): Reformismo borbónico y declive inquisitorial en América». En Joaquín Pérez Villanueva y Bartolomé Escandell (coordinadores), *Historia de la Inquisición en España y América. Tomo 1* (pp. 1211-1222). Madrid: BAC, Centro de Estudios Inquisitoriales.
- Ginzburg, Carlo (2008). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Península.
- González de la Vara, Martín (2007). «El rey Revillagigedo y la defensa del Puerto de Veracruz, 1789-1794». *Relaciones*, 28 (110): 69-73.
- Huerga, Álvaro (1984a). «La inquisición en la España borbónica, el declive del Santo Oficio (1700-1808). Cambios estructurales: México».

- En Joaquín Pérez Villanueva y Bartolomé Escandell (coordinadores), *Historia de la Inquisición en España y América. Tomo 1* (pp. 1422-1423). Madrid: BAC, Centro de Estudios Inquisitoriales.
- . (1984b). «La inquisición en la España borbónica, el declive del Santo Oficio (1700-1808). La actividad de los Tribunales americanos: Tribunal de México». En Joaquín Pérez Villanueva y Bartolomé Escandell (coordinadores), *Historia de la Inquisición en España y América. Tomo 1* (pp. 1348-1352). Madrid: BAC, Centro de Estudios Inquisitoriales.
- Jiménez, Julio (1946). *Herejía y supersticiones en la Nueva España: Los heterodoxos en México*. México: Universitaria.
- Kamen, Henry (2011). *La inquisición española: Una revisión histórica*. Barcelona: Crítica.
- Lafuente, Enrique (1941). *El Virrey Iturrigaray y los orígenes de la Independencia de Méjico*. Madrid: Consejo superior de investigaciones científicas, Instituto Gonzalo Fernández de Oviedo.
- Langue, Frédérique (1989). «Los franceses en Nueva España a finales del siglo XVIII. Notas sobre un estado de opinión». *Sumario de Estudios Americanos*, 46: 219-241.
- Levi, Giovanni (2022). «Sobre microhistoria». En Peter Burke (editor), *Formas de hacer historia* (pp. 119-143). Madrid: Alianza.
- Llorente, Juan Antonio (1882). *Historia crítica de la Inquisición de España*. Madrid: Imprenta del Censor.
- Martínez, Leandro (2015). «Aproximación al estudio de la denuncia o delación como inicio del proceso inquisitorial». *Anuario de Historia del Derecho Español*, 85: 119-149.
- Medina, José Toribio (1905). *Historia del Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición en México*. Santiago: Imprenta Elzeviriana.
- Pérez, Joseph (2002). *Crónica de la Inquisición en España*. España: Ediciones Martínez Roca.
- Pérez-Marchand, Monelisa (1945). *Dos etapas ideológicas del siglo XVIII en México a través de los papeles de la Inquisición*. México: El Colegio de México.
- Pietschmann, Horst (1995). «Consideraciones en torno al protoliberalismo, reformas borbónicas y revolución: La Nueva España en el úl-

- timo tercio del siglo XVIII». En Virginia Guedea Rincón Gallardo (compiladora), *La revolución de independencia* (pp. 1-39). México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Rodríguez, Jaime E. (1992). «La Revolución francesa y la independencia de México». En Solange Alberro, Alicia Hernández Chávez y Elías Trabulse (coordinadores), *La Revolución francesa en México* (pp. 137-153). México: El Colegio de México.
- Rovira, J. Carlos (1999). *Varia de persecuciones en el siglo XVIII novohispano*. Roma: Bulzoni.
- Torres Puga, Gabriel (2004). *Los últimos años de la Inquisición en la Nueva España*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Miguel Ángel Porrúa.
- . (2009). «Centinela mexicano contra francmasones: Un enredo detectivesco del licenciado Borunda en las causas judiciales contra franceses de 1794». *Estudios de Historia Novohispana*, 33: 57-94.
- . (2014). «Individuos sospechosos en México a finales del siglo XVIII. Microhistoria de un joven teólogo y de un cirujano francés». *Relaciones*, 35 (139): 27-68.
- Zúñiga, Marcela (2007). «Catecismos Jacobinos: Una trayectoria inquisitorial en Puebla de los Ángeles». *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 7. DOI 10.4000/nuevomundo.3645.

Hermenéuticas e interculturalización: Una propuesta interdisciplinar

MARIO SAMANIEGO, JÉSSICA SEPÚLVEDA,
SOLANGE CÁRCAMO, RICARDO SALAS,
FERNANDO FUICA Y CLAUDIO PEÑA

Planteamiento del proyecto

En este texto colectivo, presentamos una propuesta de trabajo interdisciplinar que surge y se desarrolla a partir de la elaboración y los primeros pasos del proyecto de investigación titulado «Hermenéutica e interculturalización: Reflexiones y prácticas para una convivencia justa y digna en territorios interétnicos e interculturales», adjudicado en el Concurso Interno de Investigación UCT 2023 en la línea Programas de Investigación. Las y los investigadores del proyecto pertenecen al Núcleo de Estudios Interculturales e Interétnicos, específicamente al grupo organizado en torno a la línea Filosofía Intercultural. De este proyecto participaron cuatro investigadores de dos facultades y cuatro departamentos distintos, además de un quinto investigador actualmente perteneciente a la Universidad San Sebastián. Igualmente, participaron un estudiante de Filosofía, otro de Antropología, y una antropóloga titulada en nuestra casa de estudios, en calidad de ayudantes.

La investigación se justifica social, cultural y políticamente a partir de la constatación empírica y vivencial de las dificultades para materializar una convivencia donde la justicia y la dignidad puedan tener cabida en las relaciones interculturales, intersociales e intersubjetivas en el territorio del Wallmapu. Esto, debido a que se trata de un territorio en el que coexisten comunidades y grupos humanos que configuran socieda-

des y culturas diversas, cuyas relaciones históricamente han estado caracterizadas por la exclusión y los reiterados agravios de una sociedad hegemónica y elitista sobre los demás sectores mayoritarios. Se puede justificar esta afirmación sobre la base de los siguientes argumentos: i) el Estado de Chile se construyó durante el siglo XIX sobre el «ideal» de homogeneidad de un Estado-nación, lo que implicó negar la cultura, la lengua y el sistema de representación de los pueblos indígenas y también de la población chilena mestiza; ii) las tierras y los intereses económicos son un punto esencial en esta prolongada conflictividad, pues el modelo económico chileno descansa en la explotación de los recursos naturales; iii) la falta de diálogo asociado al racismo, clasismo y desconocimiento, que emerge en la forma de estereotipos y prejuicios negativos hacia las poblaciones indígenas y aquellas que no apoyan o no se adecúan a la cultura nacional; iv) la violencia que conflictúa todo intento de diálogo y que polariza las posturas y los debates políticos; y v) la desigualdad territorial asociada a la pobreza de los territorios interétnicos (Guerrero, 2015; Van Dijk, 2007; Walsh, 2009). Aunque se trata de una situación nacional, conflictos similares pueden ser extrapolados contextualmente a otros territorios del sur global.

Este somero diagnóstico histórico nos impele académica, ética y políticamente a buscar soluciones, o al menos a entrever posibilidades para enfrentar esta situación, teniendo como horizonte utópico la disposición y capacidad para las necesarias comprensiones recíprocas entre grupos socioculturales diversos y la posibilidad de asumir perspectivas dialógicas interétnicas e interculturales fructíferas. Orientados por este referente, este proyecto busca desarrollar herramientas teórico-metodológicas que permitan hacer del diálogo un proceso permanente y eficaz para construir y reconstruir nuevas relaciones locales, regionales, nacionales y globales entre los pueblos indígenas (especialmente el mapuche), el Estado chileno y otros grupos con identidades y prácticas sociales diferenciadas.

Ante la problemática expuesta, por lo demás reconocida con énfasis distintos por todos los actores, se plantea una hipótesis según la cual distintas tradiciones hermenéuticas propiciarían de un modo complejo la comprensión situada de las dinámicas de las relaciones interétnicas e

interculturales que, entendemos, permitirían esclarecer el sentido de los conflictos socioculturales y ambientales de la región. En este sentido, parafraseando a Zemelman (2007), es pertinente la idea de que un cristal tiene distintos reflejos, por lo que no basta pulir la piedra si estos se pierden. A partir de lo anterior, el proyecto centra su análisis en el desarrollo de un diálogo crítico entre algunas de las tradiciones hermenéuticas europeas y latinoamericanas, con la mirada puesta en la necesaria interculturalización de la convivencia en los territorios interculturales e intersociales. Ello implica traducir las categorías hermenéuticas de investigación en propuestas aplicables de interculturalización, y, a su vez, discutir las tanto con especialistas nacionales e internacionales (cuyos desarrollos se sitúan en contextos socioculturales distintos a los nuestros) como con representantes de grupos minorizados y movimientos sociales ajenos al mundo académico. Por tanto, se hace necesaria la puesta en marcha de una crítica metodológica e interdisciplinaria que, inspirada en lo que se denomina «diálogo de saberes», articule filosofía, ciencias sociales (antropología y trabajo social, específicamente), ciencias de la salud, ciencias de la sustentabilidad y los saberes de distintos actores y contextos para dar vida a cuatro líneas de trabajo: i) hermenéutica narrativa, ii) hermenéutica intercultural en el Antropoceno, iii) hermenéutica europea, y iv) hermenéutica intercultural latinoamericana.

La hermenéutica se presenta con potencial para lograr lo indicado, ya que esta nos sitúa y nos permite comprender la racionalidad práctica de los distintos grupos en conflicto. La hermenéutica, en su dimensión ontológica, señala que los seres humanos actuamos en el mundo a partir de cómo lo comprendemos y que la comprensión de cada persona debe entenderse a partir del contexto particular en que cada quien está situado. Esto es, no compartimos un único mundo de manera no problemática; por el contrario, la experiencia humana es plural y eso que denominamos mundo o realidad sería el conjunto de interacciones, en el que a veces prima la sintonía y en otras la inconmensurabilidad de construcciones diferenciadas por su contextualidad e historicidad (Vattimo, 1987).

Por otra parte, se considera que esta propuesta investigativa, tal como está planteada, es capaz de responder a los intereses individuales de las y los investigadores, a las distintas disciplinas en juego y a los

referentes éticos y epistémicos que se instalan en la discusión pública a través de distintos actores sociales. La interculturalidad concebida como *interlogos*, en tanto es filosofía en general y ética en particular, irrumpe en el horizonte discursivo en un plano a la vez político y académico, como respuesta a un estado de cosas que se configura territorialmente a partir de la necesidad de develar un pensamiento latinoamericano que sea reflejo de las reflexiones de los pensadores que habitan el Abya Yala. Esto ocurre a través de un encuentro dialógico y no excluyente entre el pensamiento europeo-continental y la especificidad identitaria de los saberes indígenas y sociales que buscan superar una matriz ontológica y epistémica, articulada con base en un referente occidental monocultural que se ha impuesto. De lo que se trata es de generar un espacio que permita un proceso reflexivo-crítico que devenga en un diálogo de saberes que no excluya *a priori* el saber europeo-occidental, pero que no se limite a los bordes que este legado cultural plantea.

Así, una de las finalidades de este proyecto implica problematizar las relaciones interdisciplinarias, entendiendo interdisciplinariedad como la colaboración e interacción de conocimientos, métodos y enfoques de diferentes disciplinas y conocimientos sociales y culturales para abordar problemas complejos. En lugar de enfocarse exclusivamente en una sola disciplina, la interdisciplinariedad busca la combinación de perspectivas y enfoques diversos para obtener una comprensión más completa y holística de un campo del saber.

De la interdisciplinariedad del proyecto

A continuación, expondremos distintos niveles que van dando cuenta, a modo de cascada, de la profundidad interdisciplinaria que se pretende lograr. En primer lugar, las distintas disciplinas ya señaladas y cultivadas en el contexto de nuestro territorio, con las implicancias éticas y políticas también referidas, dialogarán sobre las categorías de reconocimiento, convivencia y, especialmente, justicia, al considerar que estas refieren en sus dimensiones sociales, culturales, epistémicas y ético-políticas a los factores, móviles e intereses más gravitantes para entender los diversos conflictos que van dando forma al territorio y a sus dinámicas

socioculturales. Si bien el análisis de la justicia es central, los primeros avances del proyecto arrojan una constelación de categorías asociadas a esta trilogía sociopolítica, en la que aparecen los tópicos de liberación/emancipación, dignidad y bien/mal.

Nuestros trabajos disciplinarios ya han sido discutidos con especialistas nacionales que provienen y trabajan en otros contextos interculturales distintos al nuestro. Además, la discusión se ha complejizado, ya que las investigadoras e investigadores del proyecto participaron en abril de 2024 en un congreso internacional de filosofía intercultural, en el que intervinieron intelectuales europeos, latinoamericanos, africanos y asiáticos. Esta actividad ha interpelado con intensidad nuestros desarrollos, por cuanto los contextos de emergencia de las distintas propuestas que allí se discutieron son realmente diversas respecto del que ha permitido la elaboración de este proyecto. Además, y esto adquiere una importancia decisiva para el propósito de la investigación, los resultados que vaya arrojando la pesquisa serán confrontados y complementados con las elaboraciones que distintos actores de la sociedad civil, al menos asociaciones ecologistas y comunidades indígenas, presenten sobre las categorías en debate y las praxis emancipatorias asociadas. Este nivel requiere reflexionar sobre un diálogo de saberes que se complejiza aún más, especialmente debido a que en las interacciones entre diferentes grupos no solo operan los respectivos *logos*, sino también los *mythos*.

DE LAS DISCIPLINAS PARTICIPANTES

Filosofía

Desde la antigüedad clásica en Occidente, uno de los grandes temas que ha abordado la filosofía griega ha sido la articulación entre polis, democracia y justicia. Se torna imposible en unas pocas palabras dar cuenta de las elaboraciones al respecto o identificar un núcleo conceptual que transversalice a las y los distintos autores y corrientes filosóficas que han abordado este legado ético-político. Ahora bien, si quisiéramos identificar algo distintivo de este saber teórico-práctico respecto de las otras disciplinas con las que va a dialogar, sería su carácter teórico, sistemático y normativo.

Visto desde otro prisma, podríamos afirmar que la orientación mayoritaria y más clásica ha sido teórica y deductiva. Esto quiere decir, desde una lógica platónica, que es la primacía e imposición de las ideas sobre las cambiantes experiencias vitales y empíricas la que ha caracterizado la historia de esta disciplina, sobre todo en su vertiente más clásica y academicista. Así, la justicia como equidad —que en el orden de la representación se instala en la diosa Themis y su famosa balanza—, casi como expresión de una lógica matemática, está siempre presente (con matices y excepciones, claro está) desde Aristóteles con su *Ética* a Nicómaco, llegando incluso a las postrimerías del siglo pasado en la monumental obra de John Rawls, *Teoría de la justicia*.

Es evidente que en la actualidad, sobre todo fuera del ámbito del pensamiento anglosajón y, en menor medida, europeo, las orientaciones son distintas, pero sigue teniendo una centralidad indiscutible la concepción indicada.¹ En una lectura crítica, podríamos afirmar que estas filosofías se han construido de espaldas a la vida cotidiana y a los mundos existentes en otros pueblos. La hermenéutica europea y latinoamericana indagarán al respecto mediante un diálogo intercontextual.

Antropología

Teniendo en claro que las elaboraciones disciplinarias que se están presentando pueden ser criticadas —y con razón— por su reduccionismo (dado que, más que hablar de filosofía o antropología, en rigor habría que hablar de filosofías y antropologías), siguiendo la misma lógica que hemos mantenido en el apartado sobre filosofía, presentaremos a la antropología como una disciplina que desde fines del siglo XIX viene trabajando de manera inductiva y abierta a otras experiencias humanas contextualizadas. Es por ello que entender la justicia como justicia cultural es uno de los objetivos teóricos y aplicados más relevantes de la disciplina (Antona, 2014).

Es la etnografía la que permitirá develar los constructos culturales que representan los contextos y prácticas asociadas a un determinado

1 A modo de ejemplo, la liberal Judith Shklar con *Los rostros de la injusticia*.

grupo humano. Así, la diversidad en sus distintas expresiones se presenta como objeto de estudio. Desde esta perspectiva, la experiencia plural de la realidad se torna central, rompiendo con ello las elaboraciones estandarizadas sobre lo que es la realidad y sobre el deber ser de las prácticas consideradas deseables y necesarias desde un punto de vista hegemónico. Esto no implica adscribir a un mero relativismo cultural y adherir a una inconmensurabilidad insuperable entre culturas que impidan formas de concebir y practicar la vida humana (Durán y otros, 2014). Por el contrario, lo que queremos destacar es el pluralismo sociocultural, esto es, aceptar que eso que llamamos mundo y acciones humanas opera como un caleidoscopio donde los distintos reflejos interactúan en una relación, eso sí, asimétrica. Por ello, la justicia cultural se relacionaría con develar y dignificar esas formas de vida, esos *ethos* que históricamente han sido desvalorizados, excluidos o simplemente anulados. Vivificar las construcciones culturales desvitalizadas marca su horizonte de acción. La hermenéutica narrativa vinculada a archivos históricos permitirá, así, el desarrollo en este campo disciplinario.

Trabajo social

Desde la disciplina del trabajo social, la justicia se entiende como justicia social, un principio ético fundacional historizado que constituye el trasfondo desde el cual se fundamenta, orienta y sitúa la praxis transformadora. En este sentido, el trabajo social propone «una concepción plural de justicia social que involucra justicia restaurativa, justicia redistributiva y justicia como reconocimiento» (Cifuentes Patiño y Vallejo-González, 2018: 152). Desde este entramado ético-político, la justicia social encarna una «valoración fuerte» inscrita en el *ethos* del trabajo social y su despliegue se entiende profundamente unido al respeto de la dignidad humana y promoción de los derechos humanos.

A su vez, para el trabajo social, la justicia social se entiende desde la experiencia de injusticia social, desde la trama tejida por desigualdades, discriminaciones y opresiones institucionales que se reproducen y operan a distinta escala y en distintas direcciones. Así, emerge un concepto complejo de (in)justicia social, en donde confluyen distintas desigualdades e injusticias (socioeconómicas, de género, socioterritoriales

y socioecológicas) que operan entrelazadas con múltiples discriminaciones (por clase, etnia, género o lugar, entre otras). Para la disciplina del trabajo social, la (in)justicia social no implica solo a los individuos, sino a estructuras sociales que ejercen dominación. Esto significa que la opresión institucional, en sus distintas expresiones, ocupa un lugar importante en el debate sobre (in)justicia social y desigualdades. En este sentido, la justicia social es un concepto indisolublemente unido al principio de liberación, que, desde una ética crítica, busca transformar lo instituido. Al respecto, el trabajo social promueve la justicia social desde el incentivo a la participación social, la politización de la vida pública y la construcción de ciudadanías activas y críticas.

Cabe precisar que superar la opresión institucional implica superar la injusticia epistémica en el campo de las políticas públicas. Según Gómez-Lechaptois (2014), ello conlleva descolonizar las políticas públicas, tarea que plantea desafíos como cuestionar las propias bases de estas políticas, que localizan el conocimiento únicamente en los «grupos de expertos»; recuperar la tradición de pensamiento latinoamericano en torno a las políticas públicas, frente a la primacía del pensamiento anglosajón en este campo; dialogar con aquellos saberes que se han identificado como «saberes sometidos», es decir, el saber del «beneficiario» y/o del «usuario», del «sujeto» de la política pública que ha estado excluido; y considerar experiencias de países latinoamericanos que han incursionado en apuestas políticas que abren posibilidades concretas de articulación entre saberes distintos. Para abordar esta disciplina, igualmente se trabajará desde una hermenéutica narrativa vinculada, en este caso, a los discursos de los sujetos y grupos usuarios de políticas públicas.

Ciencias de la salud

El objeto de estudio de las ciencias de la salud es, naturalmente, el fenómeno de la salud. Desde 1946, la OMS entiende la salud ya no solo como ausencia de enfermedades o afecciones, sino como un estado de completo bienestar físico, mental y social. Esta definición, que amplía significativamente su espacio categorial, le permite y le exige a las ciencias de la salud operar tanto desde el repertorio de conceptos así llamados

biomédicos (cuerpo, función, fisiología, patología, etcétera) como desde la incorporación de análisis y conceptos de otros diversos campos, a fin de dar cuenta de la nueva complejidad que se propone asumir. Algunos de estos campos son, por ejemplo, la psicología, la antropología, la sociología, el trabajo social, el derecho, la política, la ética y la filosofía, áreas que ayudarán a constituir un nuevo enfoque o modelo de salud que ha pasado a llamarse, durante la segunda mitad del siglo XX, biopsicosocial (Engel, 1977).

Este es, en términos amplios, el contexto racional dentro del que se inscribe el concepto de justicia en las ciencias de la salud. Ahora bien, el abordaje de la salud, en tanto objeto general de tales ciencias, es de carácter eminentemente productivo, pues su fin es mantener, mejorar y promover la salud, así como prevenir, tratar o erradicar la enfermedad. Esto quiere decir, en primera instancia, que a ellas no les corresponde el desarrollo teórico de los conceptos con los que operan, dado que estos son tomados previamente y conformados desde los campos de los que ellas se nutren. Sin embargo, y a pesar de que esto no es del todo incorrecto respecto del origen de los conceptos, sí es verdad que, una vez incorporados, estos son interpretados, modulados, adaptados y finalmente modificados de acuerdo con los intereses y énfasis específicos de cada ciencia. Es por esto que, si de lo que se trata es de elaborar un análisis desde el concepto justicia en las ciencias de la salud, lo adecuado sería, en términos mínimos, identificar las fuentes desde donde se toma, comprender lo que por él se está asumiendo, explorar sus modulaciones, adaptaciones y modificaciones y, junto con ello, observar los efectos prácticos que se derivan de su aplicación.

El concepto de justicia en las ciencias de la salud es errático y complejo, no tanto por su falta de problematización como por la equivocidad intrínseca del mismo. Los campos de origen de este concepto suelen ser el derecho y la filosofía, áreas en las que, en efecto, no existe una comprensión clara y distinta de qué se entiende por justicia. Lo que las ciencias de la salud han hecho es asumir determinados compromisos conceptuales dependiendo del énfasis o los objetivos que se persigan en aquellas áreas donde la noción de justicia se asume necesaria. Así, por ejemplo, en todo lo que tiene que ver con la regulación jurídica y

legal asociada a la salud, se tiende a entender el concepto de justicia como retribución o castigo, mientras que desde una mirada ética y, podría decirse, político-social se entiende la justicia como equidad y, más en específico, como distribución equitativa (Lavados Montes y Gajardo Ugás, 2008). Así lo evidencia, de hecho, la orientación que se advierte desde la bioética clásica de Beauchamp y Childress (1979), según la cual la justicia se asume como el tratamiento equitativo y adecuado a lo que a cada persona le es debido.

Esta cuestión, sumada al advenimiento durante la segunda mitad del siglo XX de orientaciones como las de salud pública, «salud en todas las políticas» o la orientación rawlsiana de justicia sanitaria (Daniels, 1985), han contribuido a elaborar, en un sentido fuerte, un concepto de justicia distributiva y, finalmente, de justicia social en salud. Esta es la noción de justicia que, en un nivel aplicado y operativo, se presupone y manifiesta en ámbitos como el de diseño de políticas públicas, los criterios de asignación de recursos en salud, la orientación interventiva de los modelos comunitarios y familiares, el esquema de los determinantes sociales de la salud o el desarrollo de una salud intercultural, entre otros aspectos. La hermenéutica narrativa sobre el cuerpo y la corporeidad indagarán al respecto.

Ciencias de la sustentabilidad

La noción de justicia se torna problemática cuando salimos de una visión dualista de la realidad que tiende no solo a separar al ser humano de la naturaleza, sino a hacer de esta última un objeto de explotación del primero. Las consecuencias de dicha actitud se plasman en los problemas socioambientales que aquejan actualmente a nuestra sociedad y que, como tales, dan cuenta de la necesidad de revisar los supuestos base de la relación entre el ser humano y la naturaleza. Numerosas ciencias han surgido para estudiar esta relación, como la ecología y las ciencias de la sustentabilidad; sin embargo, en la apuesta interdisciplinar y en el intento de avanzar en una ontología relacional, se observan posturas críticas hacia ellas. En el caso de la ecología, una crítica hace referencia a que el concepto de ecosistema, propio de su disciplina, reemplazó la idea de comunidad biótica por la representación matemática de la na-

turalaleza (Merchant, 2023: 152), además de estar alojada principalmente en la disciplina de la biología. Por otra parte, a las ciencias de la sustentabilidad, pese a que se nutren de la convergencia de disciplinas sociales y naturales, se les critica que no han logrado salir de una ontología dualista que bifurca los ámbitos de la vida social y natural con implicancias serias en su accionar ético y político (Rist, Bottazzi y Jacobi, 2024: 13-19).

De esta manera, la búsqueda de nuevas referencias hermenéuticas para comprender la relación entre ser humano y naturaleza, y específicamente de una justicia que incorpore otras formas de vidas no humanas, se hace más plausible si se sigue una indagación que preste atención a nuevas corrientes de pensamiento que aborden el tema, más que a disciplinas específicas como las ya mencionadas. Por lo demás, muchas de estas tendencias intelectuales traen consigo nuevos neologismos que se comportan como grandes catalizadores hermenéuticos, pues intentan superar lo que ha sido la fragmentación de la realidad por medio de la instalación de conceptos rígidos.

Debido a lo anterior, en el caso del proyecto de investigación que convoca este manuscrito, la discusión que abre la idea del Antropoceno es de gran valor hermenéutico. Si bien este concepto nace al alero disciplinar de la geología, las contribuciones a su discusión se nutren de fuentes interdisciplinarias. Aunque la comunidad científica recientemente rechazó la validez del Antropoceno como era geológica, las reflexiones generadas durante décadas por autoridades académicas desde su alumbramiento conceptual no dejan de ser validadas al reconocer que, en la actual crisis climática antropogénica, el ser humano ha pasado a ser un agente geológico capaz de modificar a gran escala las condiciones de vida del planeta. Es por esta razón que, para muchos autores, como Chakrabarty (2022) y Latour (2017), el Antropoceno entrega nuevos focos de análisis que cuestionan uno de los supuestos irrefutables de Occidente: la dicotomía naturaleza/cultura. Tal como se indicó al inicio, la revisión de este supuesto afecta a la misma noción de justicia.

Como tradicionalmente la justicia es concebida desde un enfoque dualista y antropocéntrico, es incapaz de percibir la interrelación entre la pobreza y el deterioro ambiental, por lo que es sorda al clamor del grito de los pobres y de la tierra que el teólogo Leonardo Boff (2011) supo

escuchar. También muestra su falta de empatía al dolor de las entrañas de Donna J. Haraway (2018) por la doble muerte manifiesta en «el asesinato desbordante de la continuidad, la extinción desmesurada y sin sentido de especies, de modelos enteros de vida y muerte en la Tierra, de genocidios de grupos humanos y no humanos». Esta doble muerte (de humanos y no humanos) produce lo que la autora denomina «los desaparecidos». No es de extrañar que, para ella, la toma de conciencia de los desaparecidos lleve consigo el dolor de las entrañas, experiencia radical que está en la base de su planteamiento sobre la generación de parentesco en el marco de una justicia multiespecie.

Esta discusión de naturaleza muy profunda ha sido un terreno fértil en el ámbito de las éticas ambientales y ecológicas y, en alguna medida, en los estudios interculturales; sin embargo, ha presentado sus dificultades en el plano jurídico, principalmente sobre las posibilidades de otorgar el estatus de persona jurídica a la naturaleza. Es la razón por la que Teresa Vicente Giménez (2020: 6) propone un nuevo paradigma de justicia ecológica que implica pasar de un antropocentrismo a un ecocentrismo al concebir «la naturaleza como un verdadero sujeto de derechos, y reconocer a los seres humanos como partes integrales del ecosistema global, la biosfera». Este paradigma de justicia ecológica incorpora las dimensiones planetarias y las generaciones futuras. Más allá de esta propuesta específica de las ciencias jurídicas, se observa que concebir una justicia que trascienda la dicotomía naturaleza/cultura no deja de ser un desafío hermenéutico que no solo conlleva el imperativo ético de la interculturalidad, sino también la necesidad de poner atención a las nuevas tendencias de pensamientos que van emergiendo y que aspiran a un saber relacional e interdisciplinar.

Luego de haber establecido muy sintéticamente los énfasis que cada una de las disciplinas presenta sobre la justicia, podemos advertir una desafiante dificultad para arribar a un concepto de justicia holística que además pueda ser traducida en acciones tendientes a la dignificación de las plurales prácticas humanas, a partir de las interpretaciones que los diversos grupos y cambiantes subjetividades van elaborando. Consideramos que, en nuestro trabajo, las dimensiones normativa-jurídica, social-estructural y cultural, instaladas en los cuerpos en el marco de la

superación de la dicotomía naturaleza/cultura, plantea una concepción compleja y contemporánea, esto es, que se hace cargo de las dimensiones y problemáticas más acuciantes de nuestro presente global.

DIÁLOGO DE SABERES Y LA RELACIÓN *MYTHOS* Y *LOGOS*

Como ya se ha adelantado, la propuesta interdisciplinar no solo tiene que ver con el diálogo entre disciplinas desde sus respectivos contextos de emergencia (lo que ya supone tensionar las concepciones clave de cada una de ellas y sus respectivas metodologías), sino también el diálogo con conocimientos que se generan más allá de los límites de la academia. Es por ello que requerimos abordar las potencialidades y desafíos del denominado diálogo de saberes. En la actualidad latinoamericana, diálogo de saberes es una noción amplia y polisémica que, desde distintos campos sociales, se entiende como un enfoque ético-político, epistémico y metodológico que permanece como proceso social abierto a la construcción colectiva de conocimiento y que se desarrolla desde el encuentro entre saberes académicos y saberes-otros que no responden a la lógica de las disciplinas científicas (Ghiso, 2000; Ávila-Romero y otros, 2016; Pérez Ruiz y Argueta Villamar, 2019). A partir del reconocimiento de la diversidad de actores y saberes subalternizados por la tecnociencia moderna occidental, el diálogo de saberes busca trascender las propuestas interdisciplinarias y los paradigmas científicos-transdisciplinarios (Leff, 2019) para rescatar y recrear experiencias históricas, territoriales e interactivas que sitúan la construcción de conocimiento en los contextos de vida de las y los participantes (Ghiso, 2000). En efecto, diversas propuestas latinoamericanas de diálogo de saberes tienen como objetivo forjar alianzas colaborativas entre actores académicos y actores sociales (comunidades indígenas o agrupaciones ambientalistas, entre otros), cuya motivación implica un sentido de justicia social y epistémica que se fundamenta en una democracia del saber (Pérez Ruiz y Argueta Villamar, 2019).

Sobre este contexto, nuestra propuesta hermenéutica interdisciplinar e intercultural busca considerar las racionalidades de los diversos mundos y cosmovisiones, con sus dimensiones preconceptuales y preteóricas, lo que implica reconocer saberes subalternizados que persisten

como conocimientos vivenciales constituyentes de las experiencias de vida de las personas y comunidades con las que interactuamos. En este sentido, la interdisciplinariedad, que conlleva abrirse al conocimiento de otras disciplinas, también requiere apertura a los saberes provenientes desde otros lenguajes, mundos, culturas y cosmovisiones. En nuestro caso, la interdisciplinariedad reconoce los límites internos y externos del mundo científico y se abre al diálogo de saberes con base en la horizontalidad y la reciprocidad. Así, la articulación dialógica entre conocimientos y saberes es fundamental, pues con ella se busca ampliar la comprensión de conflictividades y violencias interculturales que conforman la experiencia vital, histórica y cotidiana de comunidades diversas, quienes, como sujetos políticos y epistémicos, demandan activamente su reconocimiento pleno.

Este último punto, vinculado a la demanda de reconocimiento, implica un desafío relacional entre quienes investigamos y las comunidades con las que interactuamos en función de objetivos académicos. En estas comunidades se encuentran poblaciones indígenas, campesinas, afrodescendientes y agrupaciones ecologistas o ambientalistas, entre otras, grupos que habitualmente han sido considerados como «objeto de estudio» e «informantes», es decir, como sujetos pasivos irrelevantes en el campo de la epistemología y de la política pública. En este sentido, cabe recordar que el diálogo de saberes en América Latina surge desde la demanda de las comunidades indígenas y afrodescendientes (Walsh, 2005). Dicha demanda, en la actualidad, se diversifica y amplía a otros colectivos humanos que nos interpelan para ejercer su derecho a decidir el tipo de relaciones que desean establecer con otros y otras, especialmente con los Estados nacionales. Al respecto, el diálogo de saberes abre la posibilidad de una experiencia de conocimiento dialógico y solidario (Ghiso, 2017), que nos sitúa en un campo inter y transdisciplinar que no solo se deja interpelar, sino que también busca ser interpelado por experiencias negativas ajenas que giran en torno a conflictos y violencias sociales, políticas y culturales.

El diálogo de saberes implica procesos de descolonización y reconocimiento de la diversidad de saberes tradicionales, ancestrales y popula-

res para avanzar hacia saberes liberadores, en un marco de justicia epistémica que no debemos confundir con un «equilibrio epistemológico» o con propósitos epistemológicos-transdisciplinarios (Fornet-Betancourt, 2018; Leff, 2019; Pérez Ruiz y Argueta Villamar, 2019). De este modo, una vez situados en el campo transdisciplinar, buscaremos el encuentro con modos de conocer y comprender que están más allá de la validación del saber que se da dentro del mundo de la ciencia.

Hablar de trascender la racionalidad tecnocientífica moderna desde un diálogo de saberes requiere incorporar el análisis de la relación entre *logos* y *mythos*. Ambos conceptos pasarían a conformar una suerte de binomio que necesitamos redimensionar en cuanto a su alcance en la construcción del conocimiento, especialmente si se considera que dicha relación ha sido entendida y naturalizada como «el paso del *mythos* al *logos*». Esta afirmación, junto con otorgar primacía al *logos*, perpetúa una relación de oposición entre ambos conceptos (Gadamer, 1997). Ahora bien, pese a que el pensamiento contemporáneo tensiona la relación entre *mythos* y *logos* —entre «imagen y concepto», como diría Gadamer (1997: 10)—, falta todavía ampliar y profundizar su comprensión y alcance desde experiencias hermenéuticas interculturales. Entonces, cabe preguntarnos cuál es el lugar del *mythos* en contextos de conflictividad intercultural y de crisis medioambiental, ambientes en los que predomina la hiperespecialización, la tecnocracia y el *logos* científico. Este cuestionamiento nos permitiría volver la mirada hacia una comprensión amplia del *mythos* para aprehender el *logos* como una posible narración vinculada a preguntas tanto cosmogónicas como antropogónicas, y, a su vez, considerar una posible logicidad en la estructura narrativa del *mythos*.

Es necesario enfatizar la importancia de la dimensión mítica y simbólica cuando hablamos de diálogo de saberes, más aún si nos situamos desde contextos de conflictividad intercultural y socioambiental; como en ellos también inciden aspectos espirituales e interreligiosos, develarán los límites de las argumentaciones y la necesidad de entendimientos enraizados en un trasfondo mítico. Un ejemplo de ello lo encontramos en los relatos científicos sobre la crisis ambiental, que por sí solos no movilizan el entendimiento ni la concesión mutua y, menos aún, la acción.

Al respecto, es importante destacar que el *mythos* «es aquel horizonte de inteligibilidad donde todas nuestras percepciones de la realidad tienen sentido», es decir, es nuestra presuposición fundamental «que permite y condiciona cualquier interpretación de la realidad» (Panikkar, 2006: 129-130). Ello permite entender que todo discurso argumentativo (*logos*) está circunscrito a un *mythos*. De esta idea se colige un aspecto distintivo del *mythos* que es su cualidad de transparencia: podemos ver a través del *mythos*, pero nunca lo vemos como tal. El *mythos* no es objetivable, solo somos conscientes de él a través de los/as otros/as; de ahí que su naturaleza sea comunitaria e intersubjetiva. De esta manera, la naturaleza comunitaria del *mythos* aporta a los procesos de interculturalización de liberación, al cuestionar los mitos propios que están enraizados en la profundidad de una cultura y que mantienen el *statu quo* de una sociedad basada en relaciones de injusticia e insostenibilidad de la vida. En este sentido, un diálogo de saberes simétrico entre distintas culturas significaría la incorporación del *mythos* para comprender diversos fenómenos invisibilizados, como, por ejemplo, aquellos vinculados a saberes espirituales y religiosos que no separan el cuidado de los seres humanos del cuidado de los territorios.

Interculturalización como supuesto hermenéutico de la interdisciplinariedad

A continuación, referiremos a algunos elementos significativos de la noción más técnica de filosofía intercultural y diálogo filosófico que aparece en la lectura de los pensadores latinoamericanos, en especial en la obra de Raúl Fornet-Betancourt, Fidel Tubino y León Olivé. Estos autores se concentran principalmente en dos tópicos: la emergencia de la interculturalidad y la contextualización del pensar y del saber. Para decirlo de un modo acotado, este apartado se podría sintetizar en un intento de entender la interculturalización como proceso vital y como supuesto hermenéutico de la interdisciplinariedad, lo que, en nuestra perspectiva, dota de novedad a esta propuesta de investigación respecto de otras modalidades de interdisciplina.

Uno de los puntos claves de un planteamiento contemporáneo es cuestionar aquello que en ciertos discursos se denomina como «la interculturalidad» a secas. Esta interculturalidad no debe entenderse, en su planteo original, como una categoría a definir, sino más bien como una dinámica propia de una nueva matriz conceptual que, al referir a una actitud existencial, permite recuperar saberes y vivencias de las diversas comunidades humanas para avanzar en el encuentro con los otros distintos, arraigados en sus respectivas situaciones y contextos. Para resguardar esta comprensión del espacio pluriversal en el caso particular de los países latinoamericanos, es clave ejercitar la tolerancia y la apertura a las otras formas de ver, valorar y creer. Para hacer un buen camino de reconocimiento y tratar de obtener un adecuado resultado de estos diálogos plurales, en pos de un reconocimiento múltiple, es preciso asumir que no tenemos toda la verdad sobre lo que significa el diálogo, el encuentro y la convivencia, sino que se debe abordar críticamente el disenso, el desencuentro y las dificultades de las relaciones interculturales. Por ejemplo, en muchas situaciones descritas por los grandes medios de comunicación en estos días, existe una mirada unilateral y prejuiciada de los «conflictos interculturales». Esto se hace patente en el modo de informar acerca de lo que acontece en nuestra universidad, ubicada en territorio mapuche, o en otras regiones interétnicas de América, lo que no permite reconocer las diferentes voces en juego y aleja la comprensión de estas problemáticas que son análogas a las que afectan a muchos otros territorios multiétnicos. Es sintomática la preocupación que han tenido los filósofos mencionados por enseñar, aprender y dialogar con las distintas realidades socioculturales de los países.

El vasto proyecto de construir una filosofía y, en general, un pensar y actuar intercultural, al menos del modo en que lo describe Fornet-Betancourt en Temuco (2010), le ha permitido elaborar una filosofía que no renuncia a la universalidad ni a la comunicación, en la que aparece un pensar intercultural en tanto «exigencia normativa que brota de la realidad misma de nuestra situación histórica, y del reto de la convivencia solidaria en una humanidad diseñada por diferencias singulares e insustituibles» (Fornet-Betancourt, 2006: 51). En uno de sus libros programáticos, *La transformación intercultural de la filosofía*, aparece

fuertemente la temática de una filosofía que «se hace» bajo una forma universal y contextualizada, definiendo una constitución dinámica de la subjetividad humana: «La cuestión de la intersubjetividad no es otra que el de tomar procesos reales de solidaridad como lugar para rehacer la subjetividad humana y sus expresiones identitarias situacionales» (2001: 34). En uno de sus libros, Fornet-Betancourt busca abrir la filosofía a la «práctica de un universalismo concreto centrado en el valor de la hospitalidad y de la justicia» (2001: 141).

A partir de estas ideas, los filósofos citados critican la tendencia de la filosofía europea occidental de pretender dominar los contextos. Como propone Fornet-Betancourt, «las contextualidades son topologías de lo humano y por eso su recuperación es indispensable para rehacer el mapa antropológico de la humanidad en toda su diversidad» (2003: 26). Por ello, el autor aboga con fuerza por una desoccidentalización de la filosofía, en la que lo esencial sea avanzar hacia una actividad política emancipadora consecuente con los verdaderos sujetos:

Reformulando la política como la praxis comunitaria de sujetos contextuales, la filosofía la asume como la dimensión en que su exigencia ética se hace mundo, es decir se concretiza en mundos justos que responden a las necesidades de vida digna de sus sujetos (Fornet-Betancourt, 2003: 58).

Para recapitular, la filosofía intercultural se entrecruza con la interdisciplinariedad, ya que implica una «toma de conciencia de los límites y de la medida de lo que culturalmente podemos expresar, el reconocimiento de la contextualidad es inseparable de la experiencia de que las diferencias son insustituibles» (Fornet-Betancourt, 2003: 53). Es desde aquí que brota una visión renovada del diálogo de eticidades que nos lleva a interpretar a quienes conformamos la propuesta de la filosofía intercultural como aquellos que colaboran en el difícil arte de comprender los propios procesos discursivos que no se pueden realizar nunca de un modo claro sin el apoyo de los otros. El ideal moral de convivir con otros, en el respeto de las distintas maneras de vivir que aseguran una vida moral plural, exige este reconocimiento de las reglas discursivas. Este esfuerzo teórico de Fornet-Betancourt, que ha sido interpretado en el libro *Ética intercultural* de Ricardo Salas (2005), exige definir la

dinamicidad de los procesos discursivos que forjan los reconocimientos recíprocos. Se trata, entonces, de un diálogo universal y contextual que asume las dificultades históricas de la convivencia humana, cargadas de asimetrías y de discriminación.

Por ello, resulta preciso considerar en este modelo la razón discursiva del diálogo intercultural, en el sentido que le da la hermenéutica crítica antes referida, como un proceso de constitución del sentido de una vida y de un conjunto de prácticas significativas, tanto para el propio mundo de vida como también para el de otros. Esto servirá como medio para no cancelar las luchas contra las injusticias y los menosprecios sistemáticos a la vida de los otros humanos y no humanos. La filosofía, como nos recuerda en su planteo griego, surge durante la organización misma de la sociedad, siendo un pensamiento eminentemente ligado a la polis y a lo que nos entrelaza como *zoon politikon*. Es, asimismo, un pensar que se hizo sobre los bienes y el destino común de una colectividad. Por ello, es un quehacer que tiene un claro sentido social, político y ético que se ha ido perdiendo de algún modo. Empero, la filosofía y la experiencia intercultural no es nunca una especulación teórica que elabora un universo conceptual, sino que se propone una perspectiva singular para confrontarse a la acción humana y a las diversas praxis que tenemos que asumir como profesionales, investigadores y pensadores. A través de esta perspectiva, se requiere comprender las prácticas sociales no solo en un sentido positivo o de armonía, sino también asumiendo y entendiendo los conflictos inherentes a la polis y a todas sus posibles desviaciones en las distintas formas de existencia.

Referencias

- Antona, Jesús (2014). *Los derechos humanos y los pueblos indígenas: El Azmapu y el caso mapuche*. Temuco: Ediciones UCT.
- Ávila Romero, León Enrique, Alberto Betancourt Posada, Gabriela Arias Hernández y Agustín Ávila Romero (2016). «Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70): 759-783. Disponible en <https://tipg.link/MpOw>.

- Beauchamp, Tom L. y James F. Childress (1979). *Principles of biomedical ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Boff, Leonardo (2011). *Ecología: Grito de la Tierra, grito de los pobres*. Madrid: Trotta.
- Chakrabarty, Dipesh (2022). *El clima de la historia en una época planetaria*. Madrid: Alianza.
- Cifuentes Patiño, María Rocío y Sandra Yaneth Vallejo-González (2018). «Trabajo social y justicia social en tiempos de transición». *Eleuthera*, 18: 150-165. DOI 10.17151/eleu.2018.18.9.
- Daniels, Norman (1985). *Just health care*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Durán, Teresa, Marcelo Berho, Noelia Carrasco y Héctor Mora (2014). *Antropología desde el sur: Obras escogidas de Teresa Durán*. Temuco: Ediciones UCT.
- Engel, George L. (1977). «The need for a new medical model: A challenge for biomedicine». *Science*, 196 (4286): 129-136. DOI 10.1126/science.847460.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2001). *La transformación de la filosofía*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- . (2003). *Interculturalidad y filosofía en América Latina*. Aquisgrán: Wissenschaftsverlag Mainz.
- . (2006). *La interculturalidad a prueba*. Aquisgrán: Wissenschaftsverlag Mainz.
- . (2010). *La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento*. Temuco: Ediciones UC Temuco.
- . (2018). «Del conocimiento teórico contemplativo al saber dominador y destructor». *Valenciana*, 21: 323-346. DOI 10.15174/rv.voi21.361.
- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Mito y razón*. Trad. por José Francisco Zúñiga. Barcelona: Paidós.
- Ghiso, Alfredo Manuel (2000). «Potenciando la diversidad (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva)». *Aportes*, 53: 58-71. DOI 10.3917/proj.030.0043.
- . (2017). «Reflexividad dialógica como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias». *El Ágora*, 17 (1): 255-264. DOI 10.21500/16578031.2823.

- Gómez Lechaptois, Francisca (2014). «Trabajo social, descolonización de las políticas públicas y saberes no hegemónicos». *Katálisis*, 17 (1): 87-94. Disponible en <https://tipg.link/MpPU>.
- Guerrero, Ana Luisa (2015). *Dignidad intercultural*. Ciudad de México: Ediciones del CIALC-UNAM.
- Haraway, Donna (2018). «Generar parentescos en el Chthuluceno: Reproduciendo una justicia multiespecies». En Donna Haraway y Adele E. Clarke (editoras), *Making kin not population* (pp. 67-100). Trad. por Helen Torres. Chicago: Prickly Paradigm Press. Disponible en https://tipg.link/NO_4.
- Latour, Bruno (2017). *Cara a cara con el planeta: Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lavados Montes, Claudio y Alejandra Gajardo Ugás (2008). «El principio de justicia y la salud en Chile». *Acta Bioethica*, 14 (2): 206-211. DOI 10.4067/S1726-569X2008000200011.
- Leff, Enrique (2019). «Prólogo. Diálogo de saberes: La reapertura de la historia hacia la diversidad biocultural del planeta». En Maya Lorena Pérez Ruiz y Arturo Argueta Villamar (coordinadores), *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina: Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento* (pp. 17-27). Ciudad de México: Juan Pablos Editor.
- Merchant, Carolyn (2023). *La muerte de la naturaleza: Mujeres, ecología y revolución científica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Panikkar, Raimon (2006). «Decálogo: Cultura e interculturalidad». *Cuadernos Interculturales*, 4: 129-130. Disponible en <https://tipg.link/MpPf>.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena y Arturo Argueta Villamar (2019). *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina: Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento*. Ciudad de México: Juan Pablos Editor.
- Rist, Stephan, Patrick Bottazzi y Johanna Jacobi (2024). *Critical sustainability sciences: Intercultural and emancipatory perspectives*. Nueva York: Routledge.
- Salas, Ricardo (2005). *Ética intercultural*. Quito: Abya-Yala.

- Van Dijk, Teun (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Vattimo, Gianni (1987). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Vicente Giménez, Teresa (2020). «De la justicia climática a la justicia ecológica: Los derechos de la naturaleza». *Revista Catalana de Dret Ambiental*, 11 (2): 1-42. Disponible en <https://tipg.link/MpPs>.
- Walsh, Catherine (2005). «Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad». *Signo y Pensamiento*, 46 (24): 39-50. Disponible en <https://tipg.link/NMFq>.
- . (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.
- Zemelman, Hugo (2007). *El ángel de la historia: Determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos.

PARTE 3

Colaboración internacional

Virreinas y gobierno femenino en la monarquía hispánica de los Austrias

MATTHIAS GLOËL
Y JAVIER ROBLES BOCANEGRA

Introducción

En 1913, el historiador alemán Heinrich Finke publicó un libro sobre la mujer en la Edad Media. En dicha obra señaló que «la historia del mundo es la historia de la humanidad, es decir, la historia del hombre y su desarrollo. Solo accidentalmente aparece la mujer y su desarrollo como complemento» (Finke, 1913: IX; la traducción es nuestra). Esta visión de la historia del hombre como sinónimo de historia general y de la mujer como historia particular ha ido cambiando muy lentamente. Todavía para la historiografía producida entre 1950 y 1980, Bernard Vincent detecta como «falla mayor» la ausencia de las mujeres (2023: 17). Desde la década de los setenta, sin embargo, los estudios de la historia de las mujeres han ido en aumento (Duby y Perrot, 1990-1991), como también las investigaciones enmarcadas en los estudios de género (Scott, 1986), inicialmente en América del Norte y Europa, pero hoy en día a escala mundial (Wiesner-Hanks, 2022). Gracias a estos estudios, podemos ver con más claridad cómo las mujeres participaban en los procesos políticos, económicos, sociales y culturales de las distintas épocas. No se trata, justamente, de construir una historia paralela a la de los hombres, sino de renovar el conocimiento de manera que se investiguen a los actores masculinos y femeninos de forma integradora.

Respecto a la realeza de la Edad Moderna, también ha habido avances significativos en la historia de la mujer. Esto es particularmente vá-

lido para las reinas o las hijas de los reyes, en el caso hispano llamadas infantas. Los matrimonios concertados por el rey para sus hijas con otros monarcas y príncipes sellaban las paces o alianzas entre las distintas dinastías (Pérez Samper, 2013; Borgognoni, 2019). Como señala Magdalena Sánchez, «mujeres, especialmente mujeres de la realeza, estaban en el centro del mundo político de la Europa moderna» (1998: 10).¹ En cuanto a las reinas, destaca la colección *Queenship and power*, la cual cuenta ya con más de cincuenta volúmenes dedicados a la investigación de las reinas europeas e incluso de otros continentes. Para el caso ibérico, contamos con la colección *Rainhas de Portugal* —coordinada por Ana Maria Rodrigues, Manuela Silva Santos e Isabel dos Guimarães Sá—, que abarca treinta y dos reinas consortes portuguesas a lo largo de la historia. Dicha colección incluye a dos reinas consortes de la monarquía hispánica, Margarita de Austria e Isabel de Borbón, esposas de Felipe III y Felipe IV respectivamente, quienes fueron también reyes de Portugal. Para la monarquía hispánica no existe, hasta ahora, una colección comparable a las señaladas, sin embargo, sí contamos con monografías actuales sobre varias de las reinas de los siglos XVI y XVII, que corresponden a los reinados de la dinastía de los Austrias, entre ellas la emperatriz Isabel de Portugal (Alvar Ezquerra, 2012), Isabel de Borbón (Franganillo Álvarez, 2022) y Mariana de Austria (Oliván Santaliestra, 2006; Mitchell, 2019). Lo mismo se puede decir de otras mujeres importantes de la dinastía, como la emperatriz María de Austria (González Cuerva, 2022), Isabel Clara Eugenia (Van Wyhe, 2011) y Ana de Austria (Grell, 2009). Asimismo, se han publicado importantes contribuciones acerca de la corte femenina de la monarquía de la rama española de los Habsburgo (Martínez Millán y Marçal Lourenço, 2008; Sánchez Hernández, 2019).

Otra temática que tradicionalmente atraía poca atención son los virreyes de la monarquía hispánica. Esto cambió en las décadas recientes, y así, en 2004, Carlos José Hernando Sánchez pudo constatar que «paulatinamente, el estudio de los virreyes y, en menor medida, del sistema

1 «Women, especially royal women, were at the centre of the early modern European political world».

virreinal en su conjunto, empieza a despertar la atención historiográfica, más allá de sectoriales aproximaciones anteriores» (2004: 46). Este nuevo interés historiográfico en los virreyes iba de la mano con el redescubrimiento de la corte como objeto de estudio. En este contexto, los virreyes como institución, las cortes de los virreyes y algunos virreyes en particular han generado una serie de estudios.²

Sin embargo, a diferencia de los dos focos temáticos mencionados, las esposas de los virreyes, las llamadas virreinas, no pudieron atraer de la misma forma el interés de los historiadores. Solo para dos territorios de la monarquía hispánica se puede detectar una incipiente corriente dispuesta a remediar esta situación: el reino de Nápoles y el de Nueva España. Para el caso napolitano, es necesario referir principalmente a los estudios de Diana Carrió-Invernizzi. En uno de ellos, precisamente lamenta la situación previamente descrita, señalando que «el auge de los estudios sobre los virreyes de Nápoles en los últimos años no se ha visto correspondido por un similar interés por las virreinas, el papel que desempeñaban en el siglo XVII y su visibilidad en la corte partenopea» (Carrió-Invernizzi, 2013: 307; véase también Carrió-Invernizzi, 2012). Verónica Gallego Manzanares añade que esta discrepancia ya ocurría en los textos de la época moderna, ya que los virreyes salían descritos en diarios y libros, pero no sucedía lo mismo con las virreinas (2018: 272).

Por su parte, Alberto Baena Zapatero ha dedicado algunos textos a las virreinas novohispanas. Al igual que Carrió-Invernizzi, lamenta que «las mujeres no son todavía consideradas dentro de los nuevos caminos propuestos y continúan ausentes en las temáticas abordadas por la mayoría de los autores»³ y que en las variadas obras recientes acerca de virreyes y virreinos no se les haya dedicado ningún espacio (Baena Zapatero, 2018: 138-176; 2008; 2017; Baena Zapatero y Martins Torres, 2016). Contamos, además, con el estudio de Antonio Rubial García (2014), quien, para el caso novohispano, detalla los distintos ámbitos en

2 Véase Cañeque, 2004; Rivero Rodríguez, 2011; Cardim y Palos, 2012; Latasa, 1997; Merluzzi, 2003; Minguito Palomares, 2011; Torres Arancivia, 2006; Cantù, 2008; Luzzi, Escamilla González y Guillén Berrendero, 2022.

3 «As mulheres não são ainda consideradas dentro dos novos caminhos propostos, continuando ausentes nas temáticas abordadas pela maioria dos autores».

los que la virreina intervenía y en los que no lo hacía. Por otro lado, el ejemplo de la condesa de Baños, Mariana Isabel de Leyva y Mendoza, lo ha estudiado Isabel Arenas Frutos (2010), reflexionando también sobre la relevancia que tuvo su presencia para el territorio de la Nueva España. Asimismo, la monografía de Daniela Pastor Téllez, que abarca los siglos XVI y XVII completos, constituye un estudio integral. Muy en la línea de los postulados de los estudios de género, la autora propone una historia integrativa, es decir, ver a las virreinas no como un tema aislado, sino como parte esencial de la historia novohispana (Pastor Téllez, 2023: 13).

Llama la atención, en este contexto, la ausencia de estudios similares para el caso peruano, a pesar de la afirmación de Alejandra Osorio de que la llegada de la primera virreina en 1589, la marquesa de Cañete, habría supuesto «un punto de inflexión en varios sentidos»,⁴ tanto política como culturalmente (2008: 74). Estudios aislados —como para Cataluña (Pérez Samper, 2014) o Valencia (Boluda Verduras, 2023)—, o directamente la ausencia de ellos —como para Sicilia o Cerdeña—, se constatan también para el resto de los territorios que conformaban la monarquía hispánica de los Austrias.

Nuestro propósito aquí consiste en enfatizar principalmente dos puntos. El primero pretende mostrar los casos de mujeres llamadas virreinas que no eran esposas de los virreyes, sino que gobernaban ciertos territorios como *alter ego* del monarca. No hubo muchos casos, pero existían, con lo cual el término *virreina* no puede ser reducido a la condición de esposa de un virrey. El segundo punto tiene que ver con el término como tal, y de qué forma puede ser analizado e interpretado. Creemos que su presencia en las fuentes alude a ambas posibles definiciones, tanto a la esposa de un virrey como a la representante de la monarquía.

Virreyes y virreinas como *alter ego* del rey

Recordemos brevemente que la función del virrey era suplir al monarca en los territorios donde no podía estar presente físicamente. Como se-

4 «A turning point in several ways».

ñala Pérez Samper, la presencia del rey en su reino constituía el estado natural, ya que solo así garantizaba el mantenimiento del buen gobierno, es decir, la administración de la justicia, función principal del monarca en los siglos XVI y XVII (1999: 115). El virrey, entonces, ocupaba el lugar del rey no como un simple representante, sino que encarnaba la dignidad real, por lo que ha sido denominado *alter ego* o viva imagen del rey. El propio Sebastián de Covarrubias lo había definido como «vicario por tener las vezes del Rey» (1611: 76v). Unas tres décadas después, el jurista y oidor Juan de Solórzano Pereira expresa de forma similar que «los Vasallos que viven, y residen en tan remotas Provincias, no necesitan de ir á buscar á su Rey que se halla tan lexos, y que tengan cerca un Vicario suyo, á quién acudir, y de quién tratar, pedir, y conseguir todo aquello que de su Rey pudieran esperar» (1776 [1647]: 376). Es decir, al igual que el rey era considerado vicario de Dios en la Tierra, el virrey era el vicario del rey. Ahora bien, aunque es cierto que estos *alter ego* del rey en casi todos los casos fueron hombres, una mujer también podía representar esta dignidad, no como esposa de un virrey, sino como virreina propiamente tal.

Las dos virreinas que hubo durante los reinados de los Austrias pertenecían, al igual que las gobernadoras, a la familia real. El primer caso es Germana de Foix, quien fue dos veces virreina de Valencia. La segunda esposa y viuda de Fernando el Católico, muerto en 1516, es nombrada en 1523 virreina de Valencia por Carlos V. Su nombramiento tuvo que ver con la necesidad de alejarla de la corte, como ya había sucedido con Fernando, el hermano de Carlos V, quien primero fue gobernador de los Países Bajos y después lugarteniente en el Sacro Imperio (Fagel, 2003). La razón fue que ambos tenían el potencial de constituir focos de poder en la corte que llegarían a incomodar. A esto se le suma que en 1517 Germana había tenido una relación amorosa con el recién llegado Carlos V, de la que había nacido una hija (Fernández Álvarez, 2001).

Resulta llamativo que, al momento de su nombramiento, estaba casada por segunda vez, con el marqués de Brandemburgo, quien ostentó el título de capitán general de Valencia. Sin embargo, dicho título fue más bien simbólico, ya que era ella quien firmaba las órdenes reales (Ríos Lloret, 2005: 89). En este caso, es precisamente la mujer quien

ostenta el poder formal, quedando el poder informal para el marido. Es importante mencionar, como indican Nadine Akkerman y Birgit Houben, que no se debe asociar de forma automática el poder formal con el varón y el informal con la mujer (2014: 13).

Con la muerte del marqués de Bradenburgo en 1525, Germana de Foix vuelve a la corte y Carlos V arregla un nuevo matrimonio para ella con Fernando de Aragón, duque de Calabria. En 1526 comenzaría el segundo virreinato de Germana en Valencia, si bien de forma muy diferente que el primero, ya que se les nombra a ambos virreyes y lugartenientes del reino de Valencia *simul et in solidum*, es decir, de manera conjunta y solidaria (Pinilla Pérez de Tudela, 1982: 87). Por todo ello, Fernando no es solo esposo de la virreina, sino también virrey, a diferencia del marqués de Brandemburgo. Esta fue la única circunstancia en la que un monarca hispano ha delegado su dignidad real en dos personas a la vez para un determinado territorio.

El segundo caso de una virreina *alter ego* del rey es el de Margarita de Saboya, duquesa de Mantua, virreina de Portugal entre 1634 y 1640. Era hija de la infanta Catalina Micaela, nieta de Felipe II y prima del rey Felipe IV, a quien representaba en el reino luso. La prolongada ausencia del monarca en este reino causaba múltiples problemas para el gobierno. Además, estaba instituido que el virrey debía ser portugués o de sangre real. Con Margarita de Saboya la Corona realizó el proyecto de volver a un virreinato portugués de sangre, ya dibujado con el hermano del rey, Carlos de Austria, pero interrumpido por su muerte en 1632 (Labrador Arroyo, 2012). A diferencia de Germana de Foix, la duquesa de Mantua era viuda a la hora de asumir el virreinato, por lo que no hay duda alguna de que ella sola representaba la dignidad real en Portugal.

Estos dos casos mencionados conviene ponerlos en relación con el de los Países Bajos, otro territorio patrimonial de los Habsburgo españoles a partir de la época de Carlos V en adelante. Aunque los *alter ego* del monarca en dichos territorios no regían con título de virreyes, sino de gobernadores, la función, el poder y la importancia son plenamente comparables al virreinato. Para el siglo XVI y el primer tercio del XVII, se puede constatar una verdadera tradición de gobierno femenino en los Países Bajos. Incluso la incorporación del ducado de Borgoña y de los

demás territorios al patrimonio Habsburgo se realizó por vía femenina, cuando, en 1477, la duquesa María de Borgoña se casó con Maximiliano de Austria, más tarde Maximiliano I (Koenigsberger, 2001: 52-72). El hijo de ellos, Felipe el Hermoso, se casaría con Juana, hija de los Reyes Católicos, por lo que la herencia de los Países Bajos y de las coronas de Castilla y Aragón terminaron uniéndose dinásticamente en Carlos V, su hijo (Aram, 2005). Tras la prematura muerte de Felipe en 1506, su hermana, Margarita de Austria, no solo educó al futuro Carlos V, sino que también gobernó los Países Bajos entre 1507 y 1530, con solo breves interrupciones (Koenigsberger, 2001: 93-122).

Tras la muerte de Margarita, Carlos V le entregó este gobierno a su hermana, María de Hungría, quien estuvo a cargo desde 1531 hasta 1555, cuando decidió retirarse junto con su hermano —que recientemente había abdicado— y su hermana, Leonor (Koenigsberger, 2001: 123-171). Tras un breve gobierno de Manuel Filiberto de Savoya, el nuevo monarca, Felipe II, dejó el gobierno de los Países Bajos a cargo de su hermanastras Margarita de Parma, hija natural de Carlos V, quien gobernó entre 1559 y 1567, año del estallido de la revuelta de los Países Bajos (Steen, 2013). Cabe mencionar que todas estas mujeres eran miembros de la familia real, lo que demuestra la relevancia de dicho territorio, cuyos habitantes no hubieran aceptado el gobierno de algún representante que no fuera pariente directo o directa de los monarcas.

Durante el resto del reinado de Felipe II, sin duda debido a la guerra, hubo una preferencia por gobernadores masculinos y con un perfil militar —como el duque de Alba, don Juan de Austria o Alejandro Farnesio—, con el objetivo de terminar con la revuelta, fin que no se pudo conseguir (Parker, 1989). Tras la unión de Arrás en 1579, los Países Bajos quedaron divididos. El sur reconoció la soberanía de Felipe II, mientras que el norte continuaba en rebelión. Al final de su reinado, este decidió desmembrar los Países Bajos de la monarquía, con la esperanza de que un gobierno de otro integrante de la dinastía y exclusivo de dicho territorio facilitara que las provincias del norte volviesen a la obediencia. La escogida para tal empresa fue su hija mayor, Isabel Clara Eugenia, una de las representantes más capaces que produjo la dinastía (Ruiz Ibáñez, 2022: 151; véase también Sánchez, 2009), desposada con su primo, el ar-

chiduke Alberto de Austria. Al no tener descendencia, tras la muerte de Alberto en 1621, y tal como se había establecido, el territorio volvió a la monarquía, coincidiendo con el inicio del reinado de Felipe IV aquel mismo año. El joven monarca mantuvo a la infanta Isabel en Bruselas, donde gobernó hasta su muerte en 1633, aunque cambiando el rol de soberana por el de gobernadora (Esteban Estríngana, 2005). Estos casos flamencos demuestran que el gobierno femenino en calidad de *alter ego* del monarca no era un fenómeno tan aislado, como los dos casos de virreinas antes analizados podrían dar a entender. Es más, cuando parecía necesario el gobierno de un miembro de la dinastía reinante, se recurría con mayor frecuencia a las parientes femeninas para tal tarea.

La virreina como *alter ego* de la reina

Como ya hemos señalado, no creemos que sea pertinente interpretar el concepto *virreina*, tal y como está presente en las fuentes, como una consorte del virrey. El término *consorte* no era frecuente en los siglos XVI y XVII, pero sí aparece, por ejemplo, en un poema de Diego de Ribera, en el que expresa el dolor público de Leonor Carreto, esposa del virrey marqués de Mancera, y las damas principales del reino. En uno de los versos la menciona como «de Mancera consorte» (en Baena Zapatero, 2018: 168-169). Sin embargo, todo indica que el poeta se refiere a ella como consorte del *marqués* de Mancera y no del *virrey*, aunque físicamente sean la misma persona.

Sin embargo, a diferencia de títulos como duque, conde, marqués o incluso rey, *virrey* no es un título nobiliario, sino un cargo o una dignidad, o ambos, según las diferentes interpretaciones. Además, el virrey lo es por nombramiento real, en ningún caso por derecho propio. Por lo tanto, considerar a la esposa del virrey como virreina consorte equivaldría a considerar a la esposa de un gobernador como gobernadora (en los Países Bajos o Milán) o a la esposa de un presidente de un consejo como presidenta, lo que resulta poco lógico.

Sin embargo, la importancia de la figura de la esposa del virrey está fuera de duda. Parte de ello tenía que ver precisamente con el hecho de ser cónyuge del *alter ego* del monarca, ya que por naturaleza era una de

las personas más cercanas a él. Su posición era una de las privilegiadas en el entorno virreinal y no es de extrañar que distintos grupos trataran de acercarse a ella para llegar al virrey.

Otro aspecto de su relevancia, independiente del marido, es su propia nobleza y dignidad. Al igual que sus cónyuges, todas ellas pertenecían a la nobleza, siendo muchas veces hijas de nobles titulados. Varias veces incluso eran ellas mismas titulares de un señorío, cuando su generación carecía de hijo varón. Así fue, por ejemplo, el caso de Mariana Isabel de Leyva y Mendoza, II marquesa de Leyva y II condesa de Baños, donde el consorte era su marido. Lo mismo ocurría con la ya mencionada virreina Germana de Foix en su matrimonio con el marqués de Brandemburgo, pues la virreina era ella, pero como marquesa era consorte de su esposo.

En el caso de Nápoles, que era el virreinato más cotizado por parte de la alta nobleza (Gloël y Morong, 2019: 777), las esposas incluso resultaban útiles para proveer a la corte de información acerca de lo que ocurría en el reino napolitano. Ello no se debía primordialmente a su importancia como esposa del virrey, sino por el hecho de que en el siglo XVII se solían enviar nobles a Nápoles, que estaban casados con hijas, hermanas o sobrinas de los sucesivos válidos de los monarcas, como ocurrió con el duque de Lerma, el conde-duque de Olivares, Luis de Haro, y el duque de Medinaceli (Carrió-Invernizzi, 2013: 312).

En los territorios americanos se daba, además, que apenas había nobleza de sangre en estos reinos. Esto convertía a la esposa del virrey automáticamente en una persona excepcional, quien, además, tenía su propio séquito de entre diez y quince mujeres (Baena Zapatero, 2008: 823). Sin embargo, aun con esta cantidad de servidoras no podía constituir una casa propia dentro de la corte virreinal, como tampoco podían las cónyuges de la nobleza titulada, a diferencia de la reina. Esto por lo menos sería el caso de los reinos en los que no había casa real propia (Nueva España y Perú) o que la casa real se ubicaba en la corte y no en el reino (Aragón, Cataluña, Valencia). En Nápoles, Sicilia y Portugal, en cambio, la casa real permanecía en el reino, lo que le daba un estatus más elevado a la corte. El palacio napolitano, por ejemplo, estaba dividido en la casa del rey, ocupado por el virrey, y la casa de la reina,

ocupada por la esposa, si la había (Sola, 2015: 248). La división de las casas no dependía de que el virrey estuviera con esposa, sino que venía determinada por ser la casa del rey. Se dieron casos de representantes sin cónyuge en repetidas ocasiones en Portugal, como el archiduque Alberto de Austria, que fue virrey soltero entre 1582 y 1592, o Margarita de Saboya, que enviudó en 1631 y fue virreina entre 1634 y 1640.

En cuanto a la presencia femenina en la corte virreinal, Horst Pietschmann planteó la pregunta de si «podía haber corte virreinal sin que el virrey [viniese] acompañado de una esposa» (1999: 496). Su respuesta no es categórica, pero se inclina a afirmar lo siguiente

... parece casi seguro que sin un elemento femenino no podía haber corte —frente a la vigilancia religiosa, los chismes de una sociedad cerrada y los múltiples mecanismos de control social parece difícil de imaginarse de que un virrey sin compañía femenina legal haya podido desarrollar los estilos que la vida social de aquel entonces exigía— a no ser que una que otra monja ilustre haya llenado aquel vacío (Pietschmann, 1999: 496).

En el mismo sentido, afirma Manuel Rivero Rodríguez para el caso napolitano que estar casado sería «el estado óptimo para un *prorege*, pues es importante que haya virreina» (2008: 812-813).

Tomando en cuenta la relevancia referida de estas mujeres y descartando la interpretación de virreina consorte, creemos que el término refleja una concepción de representación mucho más digna aún, y muy propia de aquella época. Algunos estudios ya se han acercado a esta interpretación que considera a la virreina como un *alter ego* de la reina, consorte en estos casos. Baena Zapatero señala que el cortejo de doncellas de la virreina se formaba «a imitación de lo que sucedía con las reinas castellanas» y que, al igual que estas, constituían el centro de la vida cortesana (Baena Zapatero, 2008: 823). En otro trabajo, Baena Zapatero y Carla Martins Torres señalan la importancia de la reina en la corte española y lamentan que no se haya investigado de forma similar al ámbito virreinal, «donde su figura se asoció simbólicamente a la de la reina»⁵ (Baena Zapatero y Martins Torres, 2016: 92). Rivero Rodríguez se apoya

5 «Onde a sua figura se associou simbólicamente à da rainha».

en un diccionario veneciano del siglo XIX, citando, acerca de la esposa del virrey: «Hace las de la reina, se comporta como reina»,⁶ para concluir que «actúa, en definitiva, como reina» (2008: 818).⁷ Arenas Frutos refiere, para el caso de la condesa de Baños, un encuentro con la duquesa de Albuquerque, a quien denomina «virreina saliente» (2010: 556) como una especie de entrega de cargo o de dignidad. En este sentido, como señala Elisa García Prieto, al igual que la casa del virrey es el espejo de la casa real, la de la virreina lo sería de la casa de la reina (2018: 268).

En el siglo XVI se opinaba parecido. Baltasar de Castiglione, en su famosa obra *El cortesano* —editada y traducida numerosas veces, y que marcó una época de cultura cortesana— destaca la importancia de la presencia femenina en la corte: «No puede aver corte ninguna por grande y maravillosa que sea, que alcance valor ni lustre ni alegría sin damas, ni cortesano que tenga gracia, o sea hombre de gusto o esforçado, o haga jamás buen hecho, sin movido o levantado con la conversación y amor dellas» (1574: 137). Para Castiglione, por lo tanto, no existe corte sin mujeres, y las virreinas y sus cortes cumplían a la perfección con la definición proveída por el autor italiano.

Por otra parte, es cierto que en las instrucciones que los virreyes recibían antes de partir hacia el territorio que iban a gobernar no se solían mencionar a las esposas, salvo alguna excepción, como en las que el marqués de Montesclaros recibió en 1603 para su virreinato en Nueva España. Ahí se señala que «la virreina ha de ser afable con las mujeres principales de la ciudad, hermanándolas y tratándolas con todo el buen término que pudiere, mostrándoles mucha amistad a cada una conforme su calidad, de tal manera que todas salgan contentas y diciendo bien» (Hanke, 1977a: 269-270). Se asume que la virreina contribuye en la integración de las élites locales a la política de la monarquía precisamente a través de las mujeres. Si bien esto acontece de manera informal, da cuenta de la consciencia que había de que las virreinas debían participar

6 «Fa le veci di Regina, Regina vices gerere».

7 Rivero Rodríguez hace referencia a Gaetano Moroni. La cita completa es: «Virrey. El que tiene el lugar del rey, llamándose virreina su mujer y que hace las de la reina. Se comporta como reina» («Vice-Re. *Pro Rex*. Quello che tiene il luogo del Re, dicendosi viceregina la di lui moglie e che fa le veci di Regina. *Reginae vices gerere*») (Moroni, 1860: 184).

en la administración de lo que se llamaba *gracia real* o *cultura del don*, tal como ocurría en el caso de las reinas.

También en los informes que dejaban los virreyes a sus sucesores en Nueva España se encuentran referencias a las virreinas, que dan luces sobre el verdadero nivel representativo que tenían. En 1636, el marqués de Cerralbo hace referencia a una controversia que hubo con el arzobispo de México, acerca de si la virreina podía visitar los monasterios de monjas. Hay que recordar que buena parte de la política clientelar femenina ocurría dentro de dichos conventos. Como es lógico, el virrey defiende el derecho de su esposa de entrar a los monasterios. Pero lo más interesante resulta ser el argumento con el que defiende esta tradición: «Hallé asentado en este reino que las virreinas como participantes de lo que pertenece a sus mandos *por la representación que hacen de la persona de S. M.*, habían entrado siempre en los conventos de monjas» (Hanke, 1977b: 287; el resaltado es nuestro). Aquí se afirma que la virreina participa en la representación de la dignidad real, lo que corresponde a la característica fundamental de los virreyes, más allá de sus tareas gubernamentales, jurisdiccionales y militares, para las cuales ostentaban a la vez los cargos de gobernador, presidente de la audiencia y capitán general, respectivamente.

Conflictos con el arzobispo tuvieron también los marqueses de Mancera unas tres décadas después, mientras gobernaban los reinos de la Nueva España. Se trataba de una «falta de cortesía» mostrada por el arzobispo, al caminar por delante de la pareja virreinal en una ceremonia. En octubre 1669 consultó el virrey al Real Acuerdo, a través del cual pedía consejo judicial con la Real Audiencia. El fiscal respondió que tanto al virrey como a la virreina no se les podría faltar la cortesía, «porque los excelentísimos señores virreyes de las Indias son una viva representación de Su Majestad» (Archivo General de Indias, México 44, núm. 15: 39). Esto incluye claramente a la virreina, como también queda en evidencia más adelante en el mismo documento, cuando el fiscal explica que «la excelentísima señora marquesa goza igualmente de los privilegios de la dignidad y en los que tocan a cortesía aún se le deben mayores prerrogativas» (Archivo General de Indias, México 44, núm. 15: 41).

Otro documento revelador proviene del ámbito peninsular, concretamente del reino de Valencia. Con motivo del nacimiento del príncipe Felipe Próspero en 1658, el virrey de Valencia, el duque de Montalto, felicitó a la virreina en presencia de buena parte de la nobleza del reino. Es evidente que la virreina recibe las felicitaciones que en realidad se dirigen a la reina, madre del infante, por lo que asumimos que la duquesa está cumpliendo la función de *alter ego* (Matheu y Sanz, 1658: 11). Resulta interesante, además, el hecho de que el autor alterna en llamarla duquesa o virreina, según la ocasión y el rol específico que cumple en cada momento.

Conclusiones

La investigación acerca de las virreinas en la monarquía hispánica de los Habsburgo continúa en un estado más bien incipiente, aunque hay algunos territorios, especialmente México, para el que ya contamos con una mayor cantidad de estudios. Sin embargo, para muchos otros hay solamente publicaciones aisladas o carecemos por completo de ellos.

Poca referencia se ha hecho, además, a que el término *virreina* es polisémico en su definición, ya que denomina por lo menos dos fenómenos diferentes. Por una parte, observamos que, aunque en la gran mayoría de las ocasiones se daba en hombres, una mujer también podía ostentar la dignidad de *alter ego* del rey, ejemplificada en este trabajo con dos casos de mujeres pertenecientes a la dinastía que desempeñaban esta función. Eso sumado a las múltiples gobernadoras de los Países Bajos, donde, a pesar de que por cuestiones jurisdiccionales no podían ostentar el título de virreina, presentaban atribuciones muy parecidas.

Por la otra parte, en el caso más común en que se llamaba *virreina* a la esposa del virrey, su denominación no deriva del título de su marido, ya que se trata de un nombramiento y no de un título de nobleza, en los que la consorte lo recibe también en dicha calidad. Se trataría más bien de un *alter ego* de la reina consorte, en analogía a la relación rey-virrey. Los documentos contemporáneos parecen mostrar que en la mentalidad de aquellos siglos efectivamente se tenía la percepción de que la virreina, lejos de ser solo un término de conveniencia, participaba en la

representación de la dignidad de la monarquía, y que sin ella quedaría incompleta.

Sin duda se requieren más estudios sobre estas mujeres, especialmente para territorios como Aragón, Sicilia o Perú, entre otros, en cuyas historiografías el tema hasta ahora ha carecido completamente de atención por parte de los investigadores. La historia de los virreinos, de las cortes virreinales y de las relaciones clientelares permanecen incompletas sin sus virreinas.

Referencias

- Akkerman, Nadine y Birgit Houben (2014). «Introduction». En Nadine Akkerman y Birgit Houben (coordinadoras), *The politics of female households: Ladies-in-waiting across early modern Europe* (pp. 1-30). Leiden: Brill.
- Alvar Ezquerro, Alfredo (2012). *La emperatriz*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Aram, Bethany (2005). *Juana the Mad: Sovereignty and dynasty in Renaissance Europe*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Archivo General de Indias, México 44, núm. 15, Consulta del Virrey al Acuerdo de las Cortesías. Disponible en <https://tipg.link/Na6->.
- Arenas Frutos, Isabel (2010). «¿Solo una virreina consorte de la Nueva España? 1660-1664: La II marquesa de Leiva y II condesa de Baños». *Anuario de Estudios Americanos*, 67 (2): 551-575.
- Baena Zapatero, Alberto (2008). «Las virreinas novohispanas y sus cortejos: Vida cortesana y poder indirecto (siglos XVI-XVII)». En José Martínez Millán y María Paula Marçal Lourenço (coordinadores), *Las relaciones discretas entre las monarquías hispana y portuguesa: Las casas de las reinas (siglos XV-XIX)*. Tomo 2 (pp. 819-837). Madrid: Polifemo.
- . (2017). «As vice-rainhas e o exercício do poder na Nova Espanha (séculos XVI e XVII)». *Revista de História (São Paulo)*, 176: a03616.
- . (2018). *Mujeres novohispanas e identidad criolla, s. XVI-XVII*. Madrid: Distinta Tinta.
- Baena Zapatero, Alberto y Carla Andreia Martins Torres (2016). «Como incluir as vice-rainhas no estudo da corte Mexicana? Problemas me-

- todológicos de gênero». En Armênia Maria de Souza y Renata Cristina de Sousa Nascimento (coordinadoras), *Mundos ibéricos: Territórios, gênero e religiosidade* (pp. 87-106). São Paulo: Alameda.
- Boluda Verduras, Sandra (2023). «El papel de las virreinas consortes de Valencia en época de Felipe IV». En Ofelia Rey Castelao y Francisco Cebreiro Ares (coordinadores), *Los caminos de la historia moderna: Presente y porvenir de la investigación* (pp. 1306-1313). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Borgognoni, Ezequiel (2019). «Viaje de princesas y cambio identitario en la España de los Austrias». *Memoria y Civilización*, 22: 611-633.
- Cantù, Francesca (2008). *Las cortes virreinales de la monarquía española: América e Italia*. Roma: Viella.
- Cañeque, Alejandro (2004). *The king's living image: The cultures and politics of viceregal power in colonial Mexico*. Nueva York: Routledge.
- Cardim, Pedro y Joan Lluís Palos (2012). *El mundo de los virreyes en las monarquías de España y Portugal*. Madrid: Iberoamericana.
- Carrió-Invernizzi, Diana (2012). «Le viceregine di Napoli nel secolo XVII». En Mirella Mafrici (coordinadora), *Alla corte napoletana: Donne e potere dall'età aragonesa al viceregno austriaco (1442-1734)* (pp. 60-80). Nápoles: Fridericiana Editrice Universitaria.
- . (2013). «Las virreinas en las fiestas y el ceremonial de la corte de Nápoles en el siglo XVII». En Giuseppe Galasso, Vicente Quirante y José Luis Colomer (coordinadores), *Fiesta y ceremonia en la corte virreinal de Nápoles (siglos XVI y XVII)* (pp. 307-332). Madrid: Centro de Estudios Europa Hispánica.
- Castiglione, Baltasar (1574). *El cortesano*. Villa de Enueres: Martín Nucio.
- Covarrubias, Sebastián de (1611). *Tesoro de la lengua castellana o española*. Madrid: Luis Sánchez.
- Duby, Georges y Michelle Perrot (1990-1991). *Histoire des femmes en Occident*. París: Plon.
- Esteban Estríngana, Alicia (2005). *Madrid y Bruselas: Relaciones de gobierno en la etapa postarchiducal (1621-1634)*. Lovaina: Leuven University Press.
- Fagel, Raymond (2003). «Don Fernando in den Niederlanden: Die Jugendjahre eines spanischen Prinzen». En Martina Fuchs y Alfred

- Kohler (coordinadores), *Kaiser Ferdinand I: Aspekte eines Herrscherlebens* (pp. 35-60). Münster: Aschendorff.
- Fernández Álvarez, Manuel (2001). «El inconfesable secreto de Carlos V». *La aventura de la historia*, 27: 56-63.
- Finke, Heinrich (1913). *Die frau im Mittelalter*. Múnich: Kösel.
- Franganillo Álvarez, Alejandra (2022). *A la sombra de la reina: Poder, patronazgo y servicio en la corte de la monarquía hispánica (1615-1644)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Gallego Manzanares, Verónica (2018). «Catalina de Zúñiga y Sandoval en Nápoles: El nuevo papel de las virreinas a principios del siglo XVII». En María Ángeles Pérez Samper y José Luis Bertrán Moya (coordinadores), *Nuevas perspectivas de investigación en historia moderna: Economía, sociedad, política y cultura en el mundo hispánico* (pp. 272-281) Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- García Prieto, Elisa (2018). *Una corte en femenino: Servicio áulico y carrera cortesana en tiempos de Felipe II*. Madrid: Marcial Pons.
- Gloël, Matthias y Germán Morong (2019). «Los *cursus honorum* virreinales en la monarquía de los Austrias». *Hipogriфо*, 7 (2): 769-797.
- González Cuerva, Rubén (2022). *Maria of Austria, holy roman empress (1528-1603): Dynastic Networker*. Nueva York: Routledge.
- Grell, Chantal (2009). *Ana de Austria: Infanta de España y reina de Francia*. Madrid: Centro de Estudios Europa Hispánica.
- Hanke, Lewis (1977a). *Los virreyes españoles en América durante el gobierno de la casa de Austria: México, II*. Madrid: Gráficas Castilla.
- . (1977b). *Los virreyes españoles en América durante el gobierno de la casa de Austria: México, III*. Madrid: Gráficas Castilla.
- Hernando Sánchez, Carlos José (2004). «Los virreyes de la monarquía española en Italia: Evolución y práctica de un oficio de gobierno». *Studia histórica: Historia moderna*, 26: 43-73.
- Koenigsberger, Helmut G. (2001). *Monarchies, states generals and parliament: The Netherlands in the fifteenth and sixteenth centuries*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labrador Arroyo, Félix (2012). «Un proyecto de revitalización de la casa real de Portugal: El virreinato de la duquesa de Mantua». *Librosdela-corte.es*, 4: 111-119.

- Latasa, Pilar (1997). *Administración virreinal en el Perú: Gobierno del marqués de Montesclaros (1607-1615)*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Luzzi, Marcelo, Iván Escamilla González y José Guillén Berrendero (2022). *La corte y la sociedad cortesana en el mundo hispánico*. Mar del Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Martínez Millán, José y María Paula Marçal Lourenço (2008). *Las relaciones discretas entre las monarquías hispana y portuguesa: Las casas de las reinas (siglos XV-XIX)*. Madrid: Polifemo.
- Matheu y Sanz, Lorenzo (1658). *Relación de las festivas demostraciones que el ilustrísimo, y excelentísimo señor don Luis Guillén de Montcada, príncipe duque de Montalto, y de Bivona, y su Virrey, y Capitán General en el Reyno de Valencia, S. R. Consejo, Reyno, y Ciudad hizieron por el feliz alumbramiento de la Reyna nuestra señora, dándonos el príncipe deseado*. Valencia: Bernardo Nogués.
- Merluzzi, Manfredi (2003). *Politico e governo nel Nuovo Mondo: Francisco de Toledo viceré del Perú (1569-1581)*. Roma: Carocci.
- Minguito Palomares, Ana (2011). *Nápoles y el virrey conde de Oñate*. Madrid: Sílex.
- Mitchell, Silvia (2019). *Queen, mother and stateswoman: Mariana of Austria and the government of Spain*. Pensilvania: Pennsylvania University Press.
- Moroni, Gateano (1860). *Dizionario di Erudizione storico-ecclesiastica da San Pietro ai nostri Giorni*. Tomo 99. Venecia: Tipografia Emiliana.
- Oliván Santaliestra, Laura (2006). *Mariana de Austria: Imagen, poder y diplomacia de una reina cortesana*. Madrid: Complutense.
- Osorio, Alejandra (2008). *Inventing Lima: Baroque modernity in Peru's south sea metropolis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Parker, Geoffrey (1989). *España y la rebelión de Flandes*. Madrid: Nerea.
- Pastor Téllez, Daniela (2023). *Las virreinas: Mujeres y poder en la Nueva España de los siglos XVI y XVII*. Ciudad de México: Bonilla Artigas.
- Pérez Samper, María Ángeles (1999). «La corte itinerante: Las visitas reales». En Ernest Belenguer Cebrià (coordinador), *Felipe II y el Mediterráneo: La monarquía y los reinos (I)* (pp. 115-142). Madrid: Sociedad Estatal para la Conmemoración de los Centenarios de Felipe II y Carlos V.

- . (2013). «Princesas en camino». *Estudis: Revista de Historia Moderna*, 39: 9-42.
- . (2014). «Las Virreinas: Mujeres y poder en la Cataluña de los Austrias». En Gloria Ángeles Franco Rubio y María Ángeles Pérez Samper (coordinadoras), *Herederas de Clío: Mujeres que han impulsado la historia* (pp. 431-449). Sevilla: Mergablum.
- Pietschmann, Horst (1999). «La corte virreinal de México en el siglo XVII en sus dimensiones jurídico-institucionales, sociales y culturales: Aproximación al estado de la investigación». En Monika Bosse y André Stoll (coordinadores), *La creatividad femenina en el mundo barroco hispánico: María de Zayas, Isabel Rebeca Correa, Sor Juana Inés de la Cruz* (pp. 481-497). Erfurt: Reichenberger.
- Pinilla Pérez de Tudela, Regina (1982). *El virreinato conjunto de doña Germana de Foix y don Fernando de Aragón (1526-1536): Fin de una revuelta y principio de un conflicto*. Tesis de doctorado, Universidad de Valencia.
- Ríos Lloret, Rosa (2005). «Doña Germana de Foix: Última reina de Aragón y virreina de Valencia». En María Victoria López-Cordón y Gloria Franco (coordinadoras), *La reina Isabel y las reinas de España: Realidad, modelos e imagen historiográfica* (pp. 77-95). Madrid: Fundación Española de Historia Moderna.
- Rivero Rodríguez, Manuel (2008). «Como Reinas: El virreinato en femenino (Apuntes sobre la Casa y Corte de las virreinas)». En José Martínez Millán y María Paula Marçal Lourenço (coordinadores), *Las relaciones discretas entre las monarquías hispana y portuguesa: Las casas de las reinas (siglos XV-XIX)*. Tomo 2 (pp. 789-818). Madrid: Polifemo.
- Rivero Rodríguez, Manuel (2011). *La edad de oro de los virreyes: El virreinato en la monarquía hispánica en los siglos XVI y XVII*. Madrid: Akal.
- Rubial García, Antonio (2014). «Las virreinas novohispanas: Presencias y ausencias». *Estudios de historia novohispana*, 50: 3-44.
- Ruiz Ibáñez, José Javier (2022). *Hispanofilia: Los tiempos de la hegemonía española*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- Sánchez, Magdalena (1998). *The empress, the queen and the nun: Women and power at the court of Philip III of Spain*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- . (2009). «Sword and wimple: Isabel Clara Eugenia and power». En Anne Cruz y Mihoko Suzuki (coordinadoras), *The rule of women in early modern Europe* (pp. 64-79). Chicago: University of Illinois Press.
- Sánchez Hernández, María Leticia (2019). *Mujeres en la corte de los Austrias: Una red social, cultural, religiosa y política*. Madrid: Polifemo.
- Scott, Joan (1986). «Gender: A useful category of historical analysis». *The American Historical Review*, 91 (5): 1053-1075.
- Sola, Diego (2015). «En la corte de los virreyes: Ceremonial y práctica de gobierno en el virreinato de Nápoles (1595-1637)». *Tiempos Modernos*, 8 (31): 244-270.
- Solórzano Pereira, Juan de (1776 [1647]). *Política Indiana*. Tomo 2. Madrid: Imprenta Real de la Gazeta.
- Steen, Charles (2013). *Margaret of Parma: A life*. Leiden: Brill.
- Torres Arancivia, Eduardo (2006). *Corte de virreyes: El entorno del poder en el Perú en el siglo XVII*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Van Wyhe, Cordula (2011). *Isabel Clara Eugenia: Female sovereignty in the courts of Madrid and Brussels*. Londres: Centro de Estudios Europa Hispánica.
- Vincent, Bernard (2023). «Caminar por la historia». En Ofelia Rey Castelao y Francisco Cebreiro Ares (coordinadores), *Los caminos de la historia moderna: Presente y porvenir de la investigación* (pp. 16-19). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Wiesner-Hanks, Merry (2022). *Gender in history: Global perspectives*. Hoboken: Wiley Blackwell.

Reconocimiento

Este artículo es producto del proyecto de investigación Fondecyt Regular 1240334, financiado por la Anid, del cual Matthias Glöel es investigador responsable.

Grupo de Investigación en Tecnologías, Estado y Políticas Sociales

MARÍA LAURA VECINDAY GARRIDO
Y HELDER BINIMELIS ESPINOZA

Introducción

El Grupo de Investigación en Tecnologías, Estado y Políticas Sociales (ITEPS) se conformó en el año 2021 con el propósito de comprender desde América Latina dos aspectos: i) los procesos de transformación desencadenados por el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el diagnóstico, el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de las políticas públicas en el campo social; y ii) la emergencia de nuevos problemas sociales originados en los procesos de cambio tecnológico.

Esta preocupación se inscribe en los crecientes debates desplegados en el campo de la política social sobre los efectos políticos que las TIC tienen en los procesos de reforma o contrarreforma del Estado, considerando sus contextos de aplicación tecnológica y social sin descuidar la mirada sobre sus efectos, funciones y múltiples usos.

Como objetivos de investigación y colaboración, el ITEPS se ha propuesto:

1. Promover el debate crítico en los ámbitos académicos y públicos sobre las transformaciones en la gestión de las políticas públicas, el trabajo social y otras disciplinas sociales como producto de la introducción de las TIC y la digitalización de la política social.
2. Generar vínculos de colaboración académica entre investigadores/

as de América Latina interesados/as en las nuevas problemáticas sociales que surgen a partir de los cambios tecnológicos que afectan la sociedad, el Estado, y las políticas sociales.

3. Desarrollar actividades de investigación, colaboración, formación y divulgación en los ámbitos de estudio señalados, que tengan impacto en el debate político y cultural de nuestras sociedades y América Latina en general.

En la actualidad, los/as integrantes del ITEPS provienen de diversas universidades de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay: Universidad de Buenos Aires, Universidad Estadual de Londrina, Universidad Católica de Pelotas, Universidad de Valparaíso, Universidad Autónoma de Chile, Universidad de Santiago, Universidad Católica de Temuco y Universidad de la República de Uruguay. A su vez, los/as investigadores pertenecen a diferentes disciplinas, aunque el grupo está compuesto de forma preponderante por profesionales del trabajo social. En la actualidad, hay ocho trabajadores sociales, un psicólogo y dos periodistas.

Las preocupaciones que motivan la conformación del ITEPS son académicas, pero también profesionales, en el entendido de que la intensidad y velocidad en la introducción de los procesos de transformación digital están metamorfoseando las prácticas de muchas profesiones en diversos campos de intervención social (salud, seguridad, educación, comunicación, administración de justicia, asistencia y seguridad social, entre otros), lo que requiere de una adecuada atención para la identificación de riesgos y oportunidades.

A continuación, presentaremos una breve discusión en torno a la relevancia y novedad de la propuesta de investigación en desarrollo, el avance del trabajo de colaboración y, para cerrar, las proyecciones del área y del trabajo colectivo propuesto por el ITEPS.

La transformación digital de las políticas sociales en América Latina

La llegada de la era digital ha marcado un nuevo punto de inflexión respecto a las capacidades de tratamiento de información por parte de las instituciones y los servicios sociales. La transformación de las políti-

cas públicas y del Estado en el cambio de siglo ha sido en gran medida impulsada por el desarrollo y la implementación de tecnologías, cada vez más sofisticadas, para lidiar con grandes volúmenes de información (Eubanks, 2021). De este modo, los países han fortalecido sus capacidades para administrar la cuestión social, que desde el siglo XIX se convirtió en un asunto de Estado.

El alcance de estas transformaciones es de una magnitud tal que vuelve posible un conjunto de operaciones: identificar patrones y tendencias a partir de la recopilación y el análisis de grandes cantidades de datos, intentar predecir comportamientos futuros, desarrollar algoritmos de elegibilidad o predictivos, adoptar decisiones en función de la trazabilidad de los comportamientos y los datos generados cuando se hace uso de algunas de estas tecnologías, entre otros (Zuboff, 2022). Pero, además, se desarrollan nuevos enfoques de política pública (como las evaluaciones de riesgo o las economías del comportamiento) que se han beneficiado enormemente de estas tecnologías.

El ritmo de las innovaciones y el creciente uso de estas tecnologías en la política social abre nuevas áreas de problemas y debates. Sin embargo, quizás por el carácter reciente de estas alteraciones, es escasa la literatura que problematiza sus usos de forma global e incluyendo las controversias sobre sus contextos de emergencia y los particulares casos de aplicación en los que aquellos efectos esperados se combinan con otros colaterales, no esperados ni deseables.

Con la expresión «Estados de bienestar digital», Alston (2019) intenta dar cuenta de la transformación de los Estados europeos, en los que los datos y las tecnologías digitales juegan un papel cada vez más importante en las políticas sociales.¹ Alston observa cómo estas tecnologías permiten automatizar procesos, predecir comportamientos, identificar patrones, vigilar actividades, detectar anomalías, singularizar individuos y, hasta, castigar infracciones. Además, señala que estas acciones se desarrollan en nombre de la eficiencia y la efectividad en la implementa-

1 Philip Alston, «Declaración del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre la extrema pobreza y los derechos humanos, Philip Alston, sobre la conclusión de su visita oficial a España, 27 de enero-7 de febrero de 2020», OHCHR, disponible en <https://tipg.link/O5LD>.

ción de las políticas sociales. Sin embargo, por efecto de su propio uso y sus consecuencias, se introducen nuevos desafíos e interrogantes sobre, por ejemplo, la protección de derechos y la privacidad de las personas, los sesgos expresados en los algoritmos y su incidencia en las operaciones de inclusión/exclusión, el sobrepeso de las dimensiones técnicas sobre las políticas en la adopción de decisiones, las responsabilidades éticas y las posibilidades de recurrir a decisiones tomadas de forma automática, etcétera. En este sentido, es fundamental que se consideren las formas en las cuales la digitalización del Estado influye en la definición y gestión de los problemas sociales también en América Latina, región en la que la digitalización del Estado avanza con diferentes intensidades dependiendo del país en el que se implemente.

Las medidas adoptadas durante la pandemia por covid-19 con el objetivo de sostener las prestaciones y programas sociales, manteniendo el distanciamiento físico, contribuyeron a fortalecer la digitalización del Estado y de la administración pública. Si bien estos esfuerzos datan de fines del siglo XX (Fletcher, 2002) y se intensificaron de forma creciente en los primeros años del siglo XXI, fue la irrupción de la pandemia el factor que, además de impulsar y extender su uso en nuevas áreas de la vida social, favoreció su legitimidad social y política. Los chatbots, los programas de teleasistencia, las aplicaciones y las declaraciones juradas en línea son parte del legado pandémico.

Como se ha señalado, los procesos de cambio en la política social están profundamente entrelazados con los cambios tecnológicos, constituyéndose en un fenómeno global que tiene manifestaciones específicas en América Latina (Eubanks, 2021; Barassi, 2016; Monteagudo, 2021). Al mismo tiempo, los efectos de estas transformaciones traen consigo la aparición de nuevas problemáticas sociales, que emergerán a partir de las tensiones entre las posibilidades de acceso a la alfabetización digital y las brechas digitales que se producen al implementar tecnologías en sociedades desiguales (Morales y Macias, 2020; Martínez-Heredia, 2020). La discusión académica se ha centrado principalmente en procesos de alfabetización digital en contextos educativos y, en menor medida, laborales. Sin embargo, los grupos sociales afectados por las brechas digitales son precisamente los que no tienen acceso a educación formal

o a trabajos complejos que demanden habilidades técnicas (Tomczyk y otros, 2022; Rosales y Blanche-T, 2021).

Por otra parte, nuestra interacción con las tecnologías digitales es cada vez más amplia. Aparece y afecta nuestras relaciones interpersonales y vínculos afectivos y familiares, se utiliza formal e informalmente en espacios educativos y laborales y también para establecer vínculos institucionales con el mercado o con el Estado. Al mismo tiempo, nuestras formas de comprender y valorar el mundo están mediadas por tecnologías, que traen consigo nuevos problemas relacionados con la posverdad, la datificación y la vigilancia (Speed y Mannion, 2017; Barreira Jiménez y Rivero Miranda, 2023; Zuboff, 2020). Desde nuestra perspectiva, estas tecnologías, conectadas con todos los ámbitos de nuestra vida, no son neutrales, sino que están orientadas por formas de poder e intereses de grupos particulares. Las tecnologías producen cambios culturales, sociales y políticos que responden a los intereses de los actores dominantes, haciendo cada vez más relevante la necesidad de pensar sus consecuencias para la ciudadanía (Milenkova y Lendzhova, 2021; Monreal Guerrero, Parejo Llanos, y Cortón de las Heras, 2017; King, 2019).

En este contexto se sitúan los desafíos de investigación del ITEPS, que reseñamos a continuación.

Panorama del trabajo de investigación del grupo

En este apartado, presentamos un panorama general de la investigación y las discusiones desarrolladas por los/as investigadores/as, organizado por países.

En Argentina, Malena Hopp, investigadora adjunta del Conicet, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires, se ha dedicado al estudio de la institucionalidad de la economía social y la economía popular, las políticas sociales, el trabajo y el cooperativismo. En sus trabajos más recientes, se aproxima al estudio del papel de las tecnologías digitales y, fundamentalmente, de los sistemas de información de la era digital en la política social (Hopp, 2017). En ellos, ha observado cómo estos sistemas participan de la construcción de los problemas sociales, identificando las disputas que sobre

sus usos y sentidos se despliegan en el campo de la economía social y la economía popular.

En sus investigaciones, Hopp presta especial atención al Registro Nacional de Trabajadores/as de la Economía Popular, principal sistema de información que registra y visibiliza la situación de los/as trabajadores/as en Argentina. En este sentido, dicho registro opera como un espacio en la lucha por el reconocimiento del trabajo en Argentina y constituye un caso de sistema construido «desde abajo», desde los propios sectores que encuentran en el registro la posibilidad de visibilizarse y reconocerse como productores (Hopp, 2023). Además, junto a Eliana Lijterman (Hopp y Lijterman, 2022), ha indagado en la socio-génesis de los sistemas de información asociados a la política social en el país como parte de un proceso más amplio de reforma del Estado, con la finalidad de comprender la especificidad del caso nacional y problematizar el imperativo de modernización de la política social signado por la ideología neoliberal que les ha sido atribuido.

En Brasil, Mabel Mascarenhas Torres, de la Universidad de Londrina, ha investigado en torno a los cambios de la política y el ejercicio profesional del trabajo social en un contexto de transformaciones digitales. Para el caso brasileño, estos cambios se han implementado habitualmente desde una lógica tecnopositivista, lo que produce efectos de exclusión social, y al mismo tiempo, limita el ejercicio de los derechos de las personas (Tavares da Silva Sgorlon, Mascarenhas Torres y Augusta Figueiredo, 2022). En esta misma línea, sitúa su trabajo en torno al potencial comunicacional de las tecnologías digitales en el ámbito municipal, el que, al no implementarse adecuadamente, limita el derecho de las personas al acceso a la información y la transparencia (Tavares da Silva Sgorlon y Mascarenhas Torres, 2023). Su más reciente trabajo presenta una evaluación del ejercicio profesional del trabajo social en el contexto de la pandemia, situación crítica que implicó que se intensificara el uso de tecnologías en un ambiente de flexibilización y precarización laboral y, a su vez, generó dificultades en las prácticas habituales de intervención y en su validación por parte de otros actores involucrados en la toma de decisiones de las políticas sociales (Mascarenha Torres, Tavares da Silva Sgorlon y Couto, 2023).

Dentro del contexto brasileño destaca, además, la participación de Vera Nogueira, investigadora de la Universidad Católica de Pelotas. Actualmente, es coordinadora del libro *Serviço social, trabalho e as tecnologias digitais* (en prensa), en el que se articulan preocupaciones en torno a las nuevas cuestiones sociales vinculadas con el cambio tecnológico, las transformaciones tecnológicas del mundo del trabajo y las políticas sociales, así como sus repercusiones en las profesiones de intervención social.

En Chile, el trabajo de Helder Binimelis Espinoza, de la Universidad Católica de Temuco, se ha orientado hacia dos focos temáticos principales. Por una parte, se ha enfocado en la discusión sobre los cambios en la política social debido a los procesos de digitalización y sus consecuencias en la transformación del ejercicio profesional del trabajo social. Una discusión clave respecto al uso de tecnologías en el ámbito público y social aborda la no neutralidad de la tecnología y la necesidad de que los procesos de diseño e implementación tecnológica consideren sus consecuencias sociales y políticas (Binimelis Espinoza, 2017). Sin embargo, cuando esto no sucede, las políticas sociales que incorporan estas tecnologías se orientan por sesgos individualizantes que limitan el ejercicio de la ciudadanía a lógicas clientelares, como se pone de manifiesto al examinar la principal estrategia digital de política social en Chile, el Registro Social de Hogares (Binimelis Espinoza, 2018). A partir de ello, es posible diagnosticar la experiencia profesional de trabajadores sociales que deben usar e interactuar con estos sistemas de gestión social y que son afectados por las orientaciones al control individual con que fueron diseñados, lo que genera serias limitaciones al ejercicio profesional (Binimelis Espinoza, Guarda Cerón y Vivero Arriagada, 2021).

Por otra parte, el trabajo de Binimelis Espinoza también se ha orientado a comprender los efectos que las transformaciones tecnológicas tienen sobre la sociedad, especialmente en relación a la denominada brecha digital, es decir, a las dificultades que enfrentan individuos y comunidades para utilizar y acceder a los beneficios que los procesos de cambio tecnológico conllevan. En este sentido, se puede observar la emergencia de nuevos campos de intervención para las profesiones de lo social, lo que también tiene como desafío enfrentar las brechas

digitales de personas en situación de discapacidad y de personas mayores, entre otros (Binimelis Espinoza y Veechi Llanquilef, 2018; Binimelis Espinoza, 2023).

Un ámbito de la vida social donde las tecnologías generan un impacto indiscutible es el mundo del trabajo. Sin embargo, la investigación sobre la introducción de nuevas tecnologías en el trabajo y su relación con los derechos laborales y las prácticas sindicales es todavía muy reducida. En este espacio de investigación se sitúa el trabajo de Daniel Brzovic Gaete, de la Universidad de Santiago de Chile, quien indaga en torno a las posibilidades de los trabajadores de disputar la introducción de tecnologías y artefactos en los entornos laborales. A partir de ello, Brzovic Gaete discute en torno a la noción de «negociación tecnológica» (Álvarez Torres y Brzovic Gaete, 2023), concepto que implica, por un lado, la vinculación con las discusiones sobre negociación colectiva, asociada a las prácticas sindicales, y, por otro, el uso de la negociación por parte de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad como comprensión de prácticas de intercambio, acuerdos y desacuerdos entre actores en torno a sistemas sociotécnicos. Sus aportes, que buscan diagnosticar las capacidades de los sindicatos para negociar en torno a estos temas, se sitúan críticamente en relación a las situaciones contextuales de pérdidas o limitaciones de los derechos laborales y sindicales.

La investigación de Rodrigo Cabrera, de la Universidad de Valparaíso, ha procurado indagar sobre la forma en que las nuevas tecnologías modifican las experiencias cotidianas, la construcción de sentido y la expresión de afectos. En relación con los efectos del uso de la tecnología por personas mayores, por ejemplo, identifica una serie de consecuencias positivas, como mejoras en la vinculación comunitaria, una mayor participación social y más amplias alternativas de socialización, facilidad para realizar trámites y la profundización de los procesos de comunicación, particularmente, al interior de las familias (Cabrera del Valle, Salum Alvarado y Fuster Sánchez, 2021). Del mismo modo, en la evaluación de una experiencia de uso comunitario de tecnología en Barcelona, identificó que esta refuerza positivamente distintos procesos colectivos, como la construcción de identidades comunitarias, la cultura local y el sentido de pertenencia. Desde una lógica más práctica, la

tecnología también incidió en una más fácil gestión de la vida comunitaria. De esta forma, las comunidades barriales se vuelven híbridas entre las experiencias en el mundo digital y las vivencias compartidas en las comunidades cara a cara (Cabrera del Valle, 2020).

Los aportes de Luis Gutiérrez Campos, de la Universidad Autónoma de Chile, se concentran en la revisión crítica de las transformaciones tecnológicas de la política social y de la intervención en el trabajo social en un contexto neoliberal. De esta forma, las tecnologías se situarían como mecanismos que gestionan la desigualdad, no la eliminan (Gutiérrez Campos, 2019a). Desde su perspectiva, el diseño de los sistemas de información social implementados en Chile, especialmente el Registro Social de Hogares, orienta los comportamientos de la ciudadanía, bajo lógicas de autogestión, a establecer relaciones clientelares con el Estado e introduce nuevas formas de desigualdad asociadas a las brechas digitales de quienes no pueden acceder a trámites en línea (Gutiérrez Campos, 2019b). A su vez, estos efectos se transmiten al propio ejercicio profesional del trabajo social, en la medida en que las exigencias institucionales tecnifican la intervención mediante nuevos formatos de diagnóstico de condiciones sociales que son impuestos de forma *top-down*. Frente a ello, Gutiérrez Campos propone la eliminación de la noción de usuario, debido a la necesidad de reconocer a los actores involucrados, quienes deben poder afectar los procesos de diseño de la política social (Gutiérrez Campos, 2021).

Carolina Rojas Lasch, de la Universidad de Santiago de Chile, ha realizado en los últimos años un trabajo de investigación etnográfico en torno a las transformaciones prácticas y discursivas respecto a cómo el Estado ha pasado de hablar de extrema pobreza al uso actual de la noción «vulnerabilidad» (Rojas Lasch, 2019). Una de las cuestiones claves en este proceso es el descubrimiento de cómo, en las experiencias de las personas, emerge también un actor no-humano: el algoritmo. Todos los demás actores —las personas clasificadas como vulnerables y las figuras públicas que toman decisiones— deben interactuar con este actor no-humano y son afectadas en su actuar cotidiano por la agencia de los algoritmos. Sin embargo, ello no elimina las asimetrías de poder existentes y tampoco resuelve los problemas de desigualdad y segregación

social; por el contrario, surgen nuevos desafíos ético-políticos como consecuencia de la inevitable necesidad de lidiar con las decisiones basadas en algoritmos (Riberi, González y Rojas Lasch, 2021).

En Uruguay, Soledad Camejo, Yoana Carballo Perdomo y Laura Vecinday Garrido, docentes e investigadoras de la Universidad de la República, han participado de diferentes proyectos de investigación y publicado trabajos en coautoría en torno a la reconstrucción sociohistórica de la emergencia de sistemas de información para la protección social en Uruguay, la digitalización del Estado y la política social, la mediación de las TIC en los contextos de pandemia y pospandemia, así como sus repercusiones en el trabajo profesional (Vecinday, Carballo y Camejo, 2021). Recientemente, fue aprobado el proyecto de iniciación a la investigación de Soledad Camejo bajo el título «El Estado y las TIC en la protección social de las infancias y adolescencias uruguayas: Problematicaciones y desafíos en torno al uso del Sistema de Información para la Infancia (SIPI) a partir de las voces de los/as técnicos/as de terreno». Este trabajo se encuentra alojado en el grupo y orientado por otra de sus integrantes.

Sobre la problematización de la innovación tecnológica en el marco de la reforma gerencial del Estado, Yoana Carballo Perdomo y Laura Vecinday Garrido (2022) han examinado cómo la introducción de programas de transferencia de renta condicionada estuvo acompañada de procesos concomitantes, tales como la emergencia de una nueva institucionalidad en el campo social, un conjunto novedoso de requerimientos de gestión y el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Las alteraciones institucionales y tecnológicas de la protección social, por su parte, habían sido el objeto de la tesis doctoral de Laura Vecinday Garrido (2014), en la que analizó uno de los primeros sistemas de información asociado a la gestión de la política de infancia en Uruguay. Sus trabajos posteriores continuaron con esta línea de indagación, incluyendo las nuevas formas de vigilancia desplegadas en la política de asistencia social (2021), los sistemas de información y sus efectos sobre la reorganización del trabajo profesional (2020).

Un panorama del trabajo conjunto del ITEPS

Desde su creación en el año 2021, el grupo ha procurado efectuar una serie de actividades académicas orientadas al encuentro y el intercambio de ideas y experiencias, posibilitando espacios de vinculación académica entre quienes conforman el ITEPS y su apertura hacia la comunidad de investigadores/as de América Latina.

En noviembre de 2022, se presentó un panel para el XXIII Encuentro de la Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social, evento efectuado en la Universidad de la República en Montevideo. El panel propuesto se tituló «Sistemas de información, nuevas tecnologías y políticas públicas: Ensayos y experiencias en América Latina» (Vecinday Garrido y otros, 2022). Las discusiones estuvieron centradas en torno a la crítica de posturas tecnopositivas y de neutralidad tecnológica, a partir de la propuesta de conectar estas transformaciones con sus contextos de génesis y aplicación, afirmando e interrogando su carácter político.

Las presentaciones reunidas en el panel fueron las siguientes. En primer lugar, sobre el caso uruguayo, Soledad Camejo, Yoana Carballo Perdomo y Laura Vecinday Garrido compartieron «Caracterización del contexto de emergencia y consolidación del uso de sistemas de información para la protección social en Uruguay», presentación en la cual revisaron el proceso de institucionalización de los SIPS en el país, particularmente durante los gobiernos progresistas (2005-2019), período en el que se produjo la institucionalización y expansión de los sistemas de información asociados a una política socioasistencial.

El panel continuó con el trabajo de Malena Hopp y Eliana Lijterman, de Argentina, «Disputas alrededor de la modernización de la política social en Argentina: Una revisión de la génesis de los sistemas de información para la protección social», investigación que revisó la institucionalización de los sistemas de información para la protección social que se originó en la década de los noventa como parte de las reformas neoliberales del Estado y que ha implicado una constante expansión y masificación de la tecnificación de la asistencia. En esta, además, las autoras abordaron la emergencia histórica de los SIPS en Argentina, poniendo

de relieve otras redes de saber (de filiación progresista) que participaron de manera previa a la reforma neoliberal.

También asistió Helder Binimelis Espinoza con su ponencia «La adopción del capitalismo de la vigilancia en las políticas sociales», en la que propuso una revisión conceptual de la noción de «capitalismo de la vigilancia», así como una discusión crítica sobre las consecuencias de su adopción en las políticas públicas y la transformación de las relaciones entre Estado y ciudadanía.

Por su parte, el trabajo de Luis Gutiérrez Campos, «La intervención profesional del trabajo social y el Registro Social de Hogares», enfatizó los efectos que esta política tiene sobre los modos de intervención profesional del trabajo social en diversos niveles de implementación de políticas sociales, identificando una serie de desafíos y oportunidades para la disciplina al momento de interactuar con estos sistemas de información social de impronta neoliberal. A partir de allí, Gutiérrez Campos resaltó la necesidad de resignificar los usos dominantes de la tecnología para aportar a la construcción de relaciones más democráticas e igualitarias entre sujetos y sistemas tecnológicos.

Finalmente, se presentó la ponencia de Carolina Rojas Lasch «Desenredar la cognición algorítmica que sostiene la producción del dato de vulnerabilidad: ¿Recurso/competencia interventiva?», cuyo propósito fue analizar el trabajo de intermediación que realizan los municipios en Chile para que las familias se inscriban en el Registro Social de Hogares y el Estado les asigne un porcentaje de vulnerabilidad basado en un algoritmo. La investigación de Rojas Lasch se llevó a cabo mediante un trabajo etnográfico, en el cual observó el ejercicio que realizan las y los profesionales a nivel local. Este trabajo derivó en un saber práctico acerca del funcionamiento del algoritmo utilizado por el sistema tecnológico y la forma en que se pone al servicio de los y las potenciales beneficiarias de las políticas sociales. La reflexión se orientó a problematizar en qué sentido esto puede ser visto como un trabajo interventivo.

De esta forma, el panel pretendió ser un aporte a la reflexión crítica sobre la incorporación de tecnología y lógicas de modernización del Estado al ámbito de las políticas públicas y la intervención social en

América Latina, constituyéndose en el primer espacio de colaboración desarrollado por integrantes de ITEPS.

A inicios del 2024, los integrantes chilenos de ITEPS presentaron una tertulia temática durante Oscilaciones, el XI Encuentro CTS-Chile efectuado en la Universidad Central de La Serena. La tertulia se llamó «Tecnología, Estado, política y democracia» y procuró profundizar en la relevancia de la vinculación entre los estudios de CTS, la acción del Estado y sus consecuencias políticas y para la democracia. Todo ello en línea con las preocupaciones más críticas sobre el papel de la ciencia y la tecnología en la generación de las crisis políticas actuales y sus consecuencias. De este modo, la tertulia se planteó como un ejercicio de reflexión colaborativa sobre las formas en que el Estado crea, se apropia, usa y promueve desarrollos científicos y tecnológicos y cómo ello incide en las opciones de desarrollo de la democracia y de las sociedades del futuro. En este sentido, las discusiones se orientaron en torno a las siguientes preguntas: ¿es posible utilizar tecnologías capitalistas para fines democráticos? ¿Cómo se puede sobrevivir a las paradojas de ser ciudadano y consumidor? ¿Cuáles son los imaginarios tecnológicos en torno a la digitalización de la vida social? ¿Cuáles son las tensiones de la utilización de datos privados por la gestión pública?

Recientemente, el ITEPS ha presentado una convocatoria a un dossier para la revista *CUHSO* de la Universidad Católica de Temuco, titulado *Cambios tecnológicos y sistemas de información: Nuevas estrategias de política social en América Latina*. La convocatoria, coordinada por Laura Vecinday y Helder Binimelis, fue publicada en el volumen 34, número 1, en agosto de 2024, reuniendo artículos científicos y reseñas que provienen de Argentina, Chile, Ecuador, España y Uruguay. Dicho dossier invitó a presentar trabajos en torno al papel de las TIC en los procesos de modernización del Estado y, en particular, en el ámbito del diseño e implementación de políticas sociales, con el objetivo de dialogar respecto a la multiplicidad de experiencias en los recientes procesos de transformación de la institucionalidad público-estatal en el campo de la política social. La convocatoria fue una invitación abierta a comprender cómo intervienen nuevos saberes y enfoques de política pública apoyados en el uso de datos, cómo estos enfoques e innovaciones tecnológicas

participan en la problematización de la cuestión social y la construcción de los problemas sociales y cuáles son los efectos, algunos de ellos performativos, que estos tienen sobre las prácticas profesionales. Con ella, también nos interesaba comprender las consecuencias de estos procesos de transformación tecnológica en la sociedad, especialmente en relación a la transformación de los vínculos Estado-ciudadanía, los cambios en el ejercicio de las profesiones vinculadas con la intervención social y la evaluación de las brechas digitales, apropiaciones tecnológicas y/o resistencias de la ciudadanía.

Finalmente, la difusión del conocimiento acumulado es otro de los objetivos grupales. En ese sentido, las actividades de enseñanza a nivel de posgrado no solo representan espacios de difusión de conocimiento, sino también la posibilidad de recibir retroalimentación con base en discusiones y controversias fundadas. En esta área, hemos ofrecido hasta el momento dos cursos optativos en el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. El primero de ellos se realizó durante 2021 y se tituló «Sistemas de información para la protección social: Funciones, regulaciones y soportes institucionales». Posteriormente, en 2023 fue dictado el curso «Política social, sistemas de información y tecnologías: Herramientas para su problematización».

Palabras finales a modo de proyecciones futuras

La presentación previa da cuenta de los espacios de reflexión, investigación y vinculación que actualmente están desarrollando quienes integran el ITEPS. Con la intención de proyectar el trabajo futuro, es posible señalar una serie de desafíos orientados hacia una mayor articulación y colaboración internacional en coherencia con los objetivos ya indicados. De este modo, nos proponemos avanzar hacia la formulación de proyectos de investigación nacionales e internacionales que faciliten la colaboración y el trabajo conjunto a partir de los nexos y preocupaciones compartidas: la preocupación por la transformación del Estado, el papel de la tecnología y sus consecuencias sociales y políticas, así como también la transformación en las formas de intervención social y la da-tificación del conocimiento sobre la vida social. Esto, además, se verá

acompañado de la construcción de espacios de encuentro y colaboración en diversos congresos, la identificación de posibilidades de escritura en conjunto y los esfuerzos de colaboración en espacios de formación de posgrado. Al mismo tiempo, surge el desafío de avanzar hacia la vinculación con otros países de la región y otros grupos de investigación existentes en el área. Las posibilidades que generan las convocatorias en revistas y libros actualmente en curso dan cuenta de un campo de investigación fundamental para la comprensión de nuestras sociedades en el presente y en el futuro.

En síntesis, nuestro grupo se propone ampliar los espacios de debate sobre los nuevos desafíos para la vida de nuestras sociedades, abordando un tema relevante académica y socialmente. Estos desafíos no son solo técnicos, sino también ético-políticos, pues las innovaciones tecnológicas incorporadas a las acciones estatales producen una serie de efectos esperados, no esperados y colaterales que es necesario dimensionar y debatir, especialmente con miras a los efectos políticos que las tecnologías poseen en los procesos de reforma contemporáneos desplegados en el campo de la política social.

Referencias

- Álvarez Torres, Camila y Daniel Brzovic Gaete (2023). «Negociación tecnológica: ¿Pueden los/as trabajadores/as disputar la tecnología?» En Luz Bravo Armazabal, Dasten Julián Vejar y Álvaro Galliorio Jorquera (editores), *Estudios del trabajo desde el sur*. Vol. 5 (pp. 171-90). Santiago: Ariadna. DOI 10.26448/ae9789566095804.68.
- Barassi, Veronica (2016). «Datafied citizens? Social media activism, digital traces and the question about political profiling». *Communication and the Public*, 1 (4): 494-99. DOI 10.1177/2057047316683200.
- Barrera Jiménez, Joaquín y Diego Riveros Miranda (2023). «El cuerpo como archivo: La datificación de los afectos y la subjetividad en *An-sibles, perfiladores y otras máquinas de ingenio* de Andrea Chapela». *Estudios de Teoría Literaria*, 12 (27): 9-21. Disponible en <https://tipg.link/Mr2T>.

- Binimelis Espinoza, Helder (2017). «Gobierno electrónico como tecnología de inclusión social: Reflexiones desde el trabajo social». *Katálysis*, 20 (3): 448-57. DOI 10.1590/1982-02592017v20n3p448.
- . (2018). «Modernización del Estado, sistemas de gestión de información y la transformación de las políticas sociales». En Vini Rabassa da Silva, Vera Maria Ribeiro Nogueira y Mara Rosange Acosta de Medeiros, *Políticas Sociais na América Latina: Retrocessos e resistências* (pp. 145-59). Curitiba: Appris.
- . (2023). «Personas mayores y brecha digital: Un estudio de alcance sobre las investigaciones en el campo». En Marcelo Piña, Gladys Olivero y Carlos Martínez (editores), *Envejecimiento y cultura: Reflexiones respecto de la pandemia, formación e investigación interdisciplinaria* (pp. 135-66). Talca: Ediciones UCM. Disponible en <https://tipg.link/Mr2m>.
- Binimelis Espinoza, Helder, Dina Guarda Cerón y Luis Vivero Arriagada (2021). «La transformación tecnológica del trabajo social en el sur de Chile: Prácticas formales e informales de uso de tecnologías de información y comunicación y sus consecuencias profesionales». *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 28 (2): 271-297. DOI 10.14198/altern2021.28.2.06.
- Binimelis Espinoza, Helder, Carolina Rojas Lasch, Rodrigo Cabrera del Valle, Luis Gutiérrez Campos y Daniel Brzovic Gaete (2024). «Tecnología, Estado, política y democracia». Tertulia realizada en el XI Encuentro CTS-2024, Universidad Central de La Serena, Chile.
- Binimelis Espinoza, Helder y Valentina Veechi Llanquilef (2018). «Transparencia y Accesibilidad: Evaluación del Servicio Nacional de Discapacidad en Chile desde la perspectiva de personas en situación de discapacidad visual». *Revista Uruguay de Ciencia Política*, 27 (2): 57-73. Disponible en <https://tipg.link/Mr61>.
- Cabrera del Valle, Rodrigo (2020). «La conformación de comunidades híbridas en procesos de organización comunitaria: Un estudio de caso». *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 31 (2): 298-311. Disponible en <https://tipg.link/Mr67>.
- Cabrera del Valle, Rodrigo, Sara Salum Alvarado y Nicolás Fuster Sánchez (2021). «Personas mayores y usos de tecnologías de la infor-

- mación: Develamiento de brechas, sentidos y afectos en Valparaíso». *Trabajo Social*, 23 (1): 197-224. DOI 10.15446/ts.v23n1.87702.
- Eubanks, Virginia (2021). *La automatización de la desigualdad: Herramientas de tecnología avanzada para supervisar y castigar a los pobres*. Madrid: Capitán Swing.
- Fletcher, Patricia (2002). «The government paperwork elimination act: Operating instructions for an electronic government». *International Journal of Public Administration*, 25 (5): 723-36. DOI 10.1081/PAD-120003296.
- Gutiérrez Campos, Luis (2019). «Neoliberalismo y modernización del Estado en Chile: Emergencia del gobierno electrónico y desigualdad social». *CUHSO*, 29 (2): 259-80. DOI 10.7770/cuhso-v29n2-art1718.
- . (2019). «Políticas sociales y tecnologías de la información y comunicación: Estrategias de control social en tiempos de neoliberalismo». *Intervención*, 9 (1): 65-79. DOI 10.53689/int.v9i1.71.
- . (2021). «Sistemas de calificación socioeconómica e intervención social: Gestión neoliberal de la pobreza». En Sonia Brito, Lorena Basualto, Rodrigo Inatzu y Ana María Contreras, *Lo social en acción: Problematicando la intervención social en contextos inéditos* (pp. 34-51). Santiago: Aún Creemos en los Sueños. Disponible en <https://tipg.link/Mr6X>.
- Hopp, Malena Victoria (2017). «La estrategia de comunicación directa de la ANSES». *Austral Comunicación*, 6 (1): 45-72. DOI <https://doi.org/10.26422/aucom.0601>.
- . (2023). «El Registro Nacional de Trabajadores/as de la Economía Popular en la lucha por el reconocimiento del trabajo en Argentina». Presentación en el 16.º Congreso de Estudios del Trabajo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Hopp, Malena Victoria y Eliana Lijterman (2022). «Génesis de sistemas de información para la protección social y disputas en torno a la modernización de la política social en Argentina». Presentación en el XXIII Encuentro de ALAEITS, Universidad de la República, Uruguay.
- King, Kenneth (2019). «Education, digital literacy and democracy: The case of Britain's proposed "exit" from the European Union (Bre-

- xit)». *Asia Pacific Education Review*, 20 (2): 285-94. DOI 10.1007/s12564-019-09594-0.
- Martínez-Heredia, Nazaret (2020). «Desafíos en la era digital actual: TIC y personas *seniors* de la Universidad de Granada (España)». *Texto Livre*, 13 (1): 82-95. DOI 10.17851/1983-3652.13.1.82-95.
- Mascarenha Torres, Mabel, Claudiana Tavares da Silva Sgorlon y Eduardo Luis Couto (2023). «O trabalho de assistentes sociais na pandemia e as TICs». *Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social*, 1 (1). Disponible en <https://tipg.link/Mr7W>.
- Milenkova, Valentina y Vladislava Lendzhova (2021). «Digital citizenship and digital literacy in the conditions of social crisis». *Computers*, 10 (4): 40. DOI 10.3390/computers10040040.
- Monteagudo, Ricardo (2021). «Democracy in times of ubiquitous surveillance». *Quaestio Iuris*, 14 (4): 1727-43. DOI 10.12957/rqi.2021.62818.
- Monreal Guerrero, Inés María, José Luis Parejo Llanos y María Cortón de las Heras (2017). «Alfabetización mediática y cultura de la participación: Retos de la ciudadanía digital en la Sociedad de la Información». *Edmetec*, 6 (2): 148-67. DOI 10.21071/edmetec.v6i2.6943.
- Morales, Ramiro y Mariela Macias (2020). «La brecha digital en la base de desigualdades del mercado de trabajo en el siglo XXI». *Contribuciones a la Economía*, 2020-01. Disponible en <https://tipg.link/Mr7j>.
- Riberi, Valentina, Erika González y Carolina Rojas Lasch (2021). «An ethnography of vulnerability: A new materialist approach to the apparatus of measurement, the algorithm». *Anthropology and Education Quarterly*, 52 (1): 82-105. DOI doi.org/10.1111/aeq.12359.
- Rojas Lasch, Carolina (2019). *Ayudar a los pobres: Etnografía del Estado social y las prácticas de asistencia*. Santiago: UAH Ediciones.
- Rosales, Andrea y Daniel Blanche-T (2021). «Explicit and implicit intergenerational digital literacy dynamics: How families contribute to overcome the digital divide of grandmothers». *Journal of Intergenerational Relationships*, 20 (3): 1-19. DOI 10.1080/15350770.2021.1921651.
- Speed, Ewen y Russell Mannion (2017). «The rise of post-truth populism in pluralist liberal democracies: Challenges for health policy». *International Journal of Health Policy and Management*, 6 (5): 249-51. DOI 10.15171/ijhpm.2017.19.

- Tavares da Silva Sgorlon, Claudiana y Mabel Mascarenhas Torres (2023). «A política de assistência social: Uma aproximação da configuração do acesso à informação em municípios de pequeno porte na região do Vale do Ivaí-PR». *Serviço Social em Perspectiva*, 7 (1): 132-52. DOI 10.46551/rssp.202307.
- Tavares da Silva Sgorlon, Claudiana, Mabel Mascarenhas Torres y Kênia Augusta Figueiredo (2022). «As TIC como estratégias no trabalho de assistentes sociais na PAS». *Sociedade em Debate*, 28 (3): 165-87. DOI 10.47208/sd.v28i3.3120.
- Tomczyk, Łukasz, Anna Mróz, Katarzyna Potyrała y Joanna Wnęk-Gozdek (2022). «Digital inclusion from the perspective of teachers of older adults: Expectations, experiences, challenges and supporting measures». *Gerontology and Geriatrics Education*, 43 (1): 132-47. DOI 10.1080/02701960.2020.1824913.
- Vecinday Garrido, Laura (2014). *Transformaciones institucionales y tecnológicas del esquema de protección social: El caso del Plan de Centros de Atención a la Infancia y la Familia en el Uruguay*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- . (2020). «Sistemas de información y prácticas de vigilancia en la protección social: Controversias, tensiones y desafíos para el trabajo social» *Plaza Pública*, 23 (13): 58-75. Disponible en <https://tipg.link/Mr8I>.
- . (2021). «Prácticas de vigilancia en la política asistencial: ¿Vigilar para proteger?». *Athenea Digital*, 21 (1): e-2467. DOI 10.5565/rev/athenea.2467.
- Vecinday Garrido, Laura y Yoana Carballo Perdomo (2022). «Política socioasistencial y programas de transferencia de renta: Reformas institucionales y tecnológicas en América Latina». *Estado y Comunidades*, 1 (14): 57-74. DOI 10.37228/estado_comunes.v1.n14.2022.242.
- Vecinday Garrido, Laura, Helder Binimelis Espinoza, Malena Hopp, Eliana Litjerman, Soledad Camejo, Yoana Carballo, Luis Gutiérrez Campos y Carolina Rojas Lasch (2022). «Sistemas de información, nuevas tecnologías y políticas públicas: Ensayos y experiencias en América Latina». Panel presentado en el XXIII Encuentro de ALAEITS, Universidad de la República, Uruguay.

- Vecinday Garrido, Laura, Yoana Carballo Perdomo y Soledad Camejo (2021). «La política socioasistencial en Uruguay en tiempos de pandemia y la mediación de las TICs». *Sociedade em Debate*, 27 (3): 75-84. DOI <http://dx.doi.org/10.47208/sd.v27i3.3061>.
- Zuboff, Shoshana (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia: La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Barcelona: Paidós.
- . (2022). «Surveillance capitalism or democracy? The death match of institutional orders and the politics of knowledge in our information civilization». *Organization Theory*, 3 (3): 1-79. DOI [10.1177/26317877221129290](https://doi.org/10.1177/26317877221129290).

Posfacio

ARTURO HERNÁNDEZ SALLÉS

Decano de la Facultad

de Ciencias Sociales y Humanidades (2020-2023)

En el año 2023, el decanato de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades detectó que, en general, los académicos de los cuatro departamentos disciplinarios de la facultad (Trabajo Social, Antropología, Lenguas y Administración, Sociología y Ciencia Política) habían realizado buena parte de su producción científica en forma individual, aislada, solitaria y, más aún, generando casi exclusivamente trabajos de carácter monodisciplinario. Este fenómeno ha estado, con mucha seguridad, estimulado por el propio sistema universitario que recompensa la velocidad de la producción científica y, particularmente, su publicación en revistas reconocidas por índices prestigiosos.

A lo anterior se puede agregar que el nuevo conocimiento y los hallazgos de los académicos de la facultad no eran compartidos ni conocidos por otros integrantes de sus propias unidades académicas, cuestión que favorecía el hecho de mantener la inercia y perpetuar la elaboración de artículos monodisciplinarios, con escasos aportes de otros miembros de los equipos académicos de la facultad o incluso de otras facultades de la universidad o de otras instituciones.

A partir de este diagnóstico, que he resumido en unas pocas líneas, la decanatura decidió avanzar decididamente en la elaboración de algunas estrategias que ayudaran a superar esta situación. Así entonces, el equipo directivo de la facultad diseñó, en el marco del Portafolio Estratégico de Proyectos de Facultad correspondiente al periodo 2022-2023, una serie de proyectos que atendían diversas necesidades de desarrollo estratégico, una de las cuales era avanzar desde el trabajo individual y

monodisciplinario a estimular la generación de trabajos científicos de carácter más colectivo e interdisciplinario, al mismo tiempo de lograr el avance en el conocimiento de estos por parte de los diversos equipos disciplinarios de la facultad.

En este marco se presentó y aprobó el proyecto estratégico número cuatro que se tituló «Desarrollo interdisciplinario colaborativo» y que incluyó jornadas internas de investigación y divulgación y, por supuesto, la organización de un comité editorial que sentara las bases para convocar y concretar la producción de un libro con trabajos científicos propios de nuestras disciplinas, con características interdisciplinarias, obra que hoy tienen en sus manos.

En consonancia con lo señalado en el prefacio y presentación el texto, puedo afirmar que esta obra cumple con lo comprometido en el sentido de presentar artículos, discusiones y análisis abordados desde diversas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades, considerando diversas teorías y metodologías. ¡Qué duda cabe que el abordaje interdisciplinario de temáticas es, por las razones ya señaladas, una de las cuestiones más complejas y difíciles de producir en la academia!

Más allá de lo anterior, estoy convencido de que trabajos colaborativos como estos y muchos otros que puedan venir en el futuro, abordando diversos temas de interés, producirán avances y resultados mucho más innovadores y completos, dada su mirada interdisciplinaria, lo que contribuirá al mayor y mejor avance del conocimiento humano.

Buen camino es este que la facultad ha decidido abordar y seguir. Les aliento a continuar con esta línea de trabajo, dado el importante aporte que puede significar para nuestra región de La Araucanía y el país.

Sobre los autores

BINIMELIS ESPINOZA, HELDER. Doctor en Investigación en Ciencias Sociales con mención en Sociología. Pertenece al Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Católica de Temuco. Participa en el Núcleo de Investigación en Estudios Interétnicos e Interculturales de la misma universidad.

CÁRCAMO-LANDERO, SOLANGE. Doctora en Ciencias Humanas. Es académica del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Católica de Temuco. Colabora en el Núcleo de Estudios Interculturales e Interétnicos de la misma universidad.

CARRILLO MARDONES, OLGA. Doctora en Ciencias de la Educación. Es académica de la carrera de Pedagogía en Historia de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Participa en el Centro de Estudios de Género de la misma universidad.

CARTES PINTO, DANIELA. Doctora en Educación y Didáctica de las Ciencias Sociales. Pertenece al Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco.

CONTRERAS GUTIÉRREZ, ALEJANDRA. Doctora en Estudios Americanos con mención en Pensamiento y Cultura. Pertenece al Departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Católica de Temuco. Participa en el Centro de Estudios de Género de la misma universidad.

DEL VALLE ROJAS, JUAN ALFREDO. Doctor en Humanidades. Es director del Departamento de Lenguas de la Universidad Católica de Temuco.

FERNÁNDEZ DARRAZ, MARÍA CECILIA. Doctora en Ciencias Humanas. Es académica del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Católica de Temuco. Participa en el Núcleo de Investigación en Estudios Interétnicos e Interculturales y en el Centro de Estudios de Género de la misma universidad.

FIGUEROA ZÚÑIGA, MARCOS A. Doctor en Estudios Americanos con mención en Pensamiento y Cultura. Investigador independiente.

FUICA, FERNANDO. Magíster en Filosofía por la Universidad de Concepción. Es profesor adjunto en la Universidad San Sebastián, sede Concepción.

GARRIDO MONROY, MARCELO. Doctor en Literatura Latinoamericana. Pertenecer al Departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Católica de Temuco.

GLOËL, MATTHIAS. Doctor en Historia. Pertenecer al Departamento de Sociología, Ciencia Política y Administración Pública de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Católica de Temuco. Participa en el Núcleo de Investigación en Estudios Interétnicos e Interculturales de la misma universidad.

PEÑA, CLAUDIO. Estudiante de Filosofía en la Universidad Católica de Temuco.

REBOLLEDO REBOLLEDO, RAQUEL. Doctora en Educación. Es académica en la Facultad de Educación de la Universidad San Sebastián.

ROBLES BOCANEGRA, JAVIER. Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Madrid. Es investigador del Instituto Universitario «La Corte en Europa» (IULCE).

SALAS ASTRAIN, RICARDO. Doctor en Filosofía. Pertenecer al Departamento de Sociología, Ciencia Política y Administración Pública de la Universidad Católica de Temuco. Participa en el Núcleo de Investigación en Estudios Interétnicos e Interculturales de la misma universidad.

SALAZAR VALENZUELA, ÁLVARO. Doctor en Filosofía con mención en Estética y Teoría del Arte. Se desempeña como jefe de carrera y profesor de Teoría de la Traducción en la carrera de Traducción Inglés-Español de la Universidad Católica de Temuco, Departamento de Lenguas.

SAMANIEGO SASTRE, MARIO. Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas por la Universidad de La Frontera. Es académico del Departamento de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Católica de Temuco. Participa en el Núcleo de Investigación en Estudios Interétnicos e Interculturales de la misma universidad.

SANHUEZA DÍAZ, LILIAN. Magíster en Intervención Social. Es académica del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Católica de Temuco. Participa en el Centro de Estudios de Género de la misma universidad.

SEPÚLVEDA PIZARRO, JÉSSICA. Doctora en Filosofía. Es académica del Departamento de Ética Aplicada de la Facultad de Ciencias Religiosas y Filosofía en la Universidad Católica de Temuco. Participa en el Núcleo de Investigación en Estudios Interétnicos e Interculturales de la misma universidad y en el Centro Internacional Cabo de Hornos (CHIC).

VÁSQUEZ CARRILLO, MARCELA. Magíster en Trabajo Social. Es académica del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Católica de Temuco.

VECINDAY GARRIDO, MARÍA LAURA. Doctora en Ciencias Sociales. Perteneció al Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Uruguay.



Como parte del equipo de Tipografía
trabajaron en la edición y composición de este libro
Isidora D. Raby, Florencia Coromina Wagemann
y Marco Antonio Coloma.

