

Lenguas *V;vas*

GÉNERO: FORMACIÓN y PRÁCTICA PROFESIONAL

Escriben

Silvana Paola Accardo
Rocío Aguayo
Ma. Victoria Belfi Barrenechea
Agustina Benítez
Deborah Bordón
Florencia Carrió
Laura M. Colombo
Laura Fólica
Agustina Fumaneri
Carlos Gelormini-Lezama
Romina Mangini
Griselda Mársico

Yanina Martínez
Victoria Martínez Mutri
Paula Maurelli
Laura Mesa
Lara Messina
Gabriela Nacach
Néstor Pievi
Silvia Ramírez Gelbes
Timoteo Rinaldi
Sofía Ruiz
Analía Sánchez
Verónica Storni Fricke
Rocío Belén Valdemoros

Traducen

Belén Gauto
Carolina Wang

Entrevistan

Magdalena Arnoux
Andrew Chesterman
Magalí del Hoyo
Sabina Ramallo

Lenguas *V;vas*

Número 16 / Diciembre de 2020

Género: **formación y práctica profesional**

DIRECTORA

Fabia Arrossi

COORDINACIÓN GENERAL

Secretaría Académica del IES en Lenguas Vivas
“Juan Ramón Fernández”
Prof. Mónica Herrero

EDITORA

Griselda Mársico

COMITÉ DE REDACCIÓN

Magdalena Arnoux
Sergio Etkin
Paula Grosman
Cecilia Magadán
Olga Regueira

CONSEJO CONSULTIVO

Cristina Banfi
Roberto Bein
Martina Fernández Polcuch
Patricia Franzoni
Estela Klett
Lorrain Ledwith
Elena Marengo
Florencia Miranda
Rosana Pasquale
Florencia Perduca
Uwe Schoor
Patricia Willson

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

César Raiola

Revista del Instituto de Enseñanza Superior en
Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”
ISSN 2250-8910
[versión en línea]

AUTORIDADES

Vicerrectora a cargo de la Rectoría
Fabia Arrossi

Secretaría Académica
Mónica Herrero

Consejo Directivo
Paula López Cano
Úrsula Rucker
Lucía Dorin
Florencia Perduca
Agustina Peña Pereyra
Guillermo Hortas
Paula Galdeano
Daniel Ferreyra
Olga Regueira
Silvia Firmenich
Mariana Jodara
Bárbara Poey Sowerby

Alejandra Ceretti
Paula Grosman
Lucila Cordone
Aldana Garbarini
Victoria Orce
Mirta Mayorga
Surya Martínez Bek
Agustina Manrique
Franco Monterroso
Noel Quiroga
Zulma Calvo
Laura Rodríguez
Estefanía Quintana
Irene Corbo
María Verónica Althabe
Bianca Sainato
Macarena Mina
Lorena Gutiérrez
Andrea Forés Tacca
Cecilia Comito
Victoria Mastandrea
Yanina Durán

Carlos Pellegrini 1515 (1011)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Tel/Fax: 4322 3992/96/98
revistalenguasvivas@gmail.com

Lenguas V;vas

NÚMERO

16

SUMARIO

EDITORIAL	5	Perspectiva de género en el abordaje de textos literarios en el Profesorado de Inglés del ISP “Dr. Joaquín V. González”: algunas notas sobre la construcción de la identidad docente Florencia Carrió	52
Género: formación y práctica profesional Griselda Mársico			
ENTREVISTAS			
Pensar sobre las huellas del deseo Entrevista con Florencia Abbate sobre su <i>Biblioteca Feminista</i> Sabina Ramallo y Magalí del Hoyo	10	Lo prescriptivo y la i(nc)lusión de la perspectiva de géneros Análisis del Diseño Curricular del profesorado de inglés de la provincia de Buenos Aires Yanina Martínez	61
Por un trato igualitario entre los géneros Entrevista a Jürgen Siess sobre las mujeres de la Ilustración Magdalena Arnoux	16	Prácticas discursivas, géneros y sexualidades en educación Néstor Pievi	71
ARTÍCULOS			
¿De qué hablamos cuando hablamos de traducción y género? Algunos caminos para la investigación Sofía Ruiz	22	EXPERIENCIAS / INVESTIGACIONES	78
Del voseo al lenguaje inclusivo: estandarización, prescripción y cambio lingüístico Silvia Ramírez Gelbes y Carlos Gelormini-Lezama	31	Contribuciones didáctico-pedagógicas para el desarrollo de la perspectiva de género en docentes y futurxs docentes de inglés Silvana Paola Accardo y Romina Mangini	
El Estado y los sentidos de la ESI: elaboración de material didáctico en lenguas indígenas Gabriela Nacach	41	“Ser o no ser (inclusivo)” El sexismo en la enseñanza de inglés como lengua extranjera Victoria Martínez Mutri y Laura M. Colombo	82
		¿ESI como derecho o mercancía? Distintas perspectivas de la ESI Deborah Bordón	86

Lenguas V;vas

NÚMERO

16

Traducción de textos <i>queer</i> y feministas Algunas reflexiones a partir de una experiencia en la Residencia del Traductorado en Inglés Rocío Aguayo, Ma. Victoria Belfi Barrenechea, Agustina Fumaneri, Paula Maurelli, Laura Mesa, Analía Sánchez y Rocío Belén Valdemoros	89	Una nueva mirada: sexualizar la traducción Reseña de Brian James Baer y Klaus Kaindl (eds.): <i>Queering Translation, Translating the Queer. Theory, Practice, Activism</i> Verónica Storni Fricke	118
EN DEBATE: LENGUAJE INCLUSIVO Oído afinado Timoteo Rinaldi	94	Pensar el lenguaje inclusivo desde una perspectiva interdisciplinaria Reseña de Beatriz Sarlo y Santiago Kalinowski: <i>La lengua en disputa. Un debate sobre el lenguaje inclusivo</i> Lara Messina	121
TRADUCCIONES Ética de la renarración Andrew Chesterman entrevista a Mona Baker Traducción de Belén Gauto y Carolina Wang	96	Compilación feminista: la lucha contra el monopolio masculino de los conceptos Reseña de Susana Gamba (coord.): <i>Se va a caer. Conceptos básicos de los feminismos</i> Agustina Benítez	124
CRÍTICAS La traductora y sus discursos Reseña de Patricia Willson: <i>Página Impar. Textos sobre la traducción en Argentina: conceptos, historias, figuras</i> Laura Fólica	111		
¿Vecindades distantes? Reseña de Johannes Kretschmer, Fabio Lima, Susana Kampff-Lages y Dorothee de Bruchard (orgs.): <i>Os lugares da tradução</i> Griselda Mársico	115		

Género: formación y práctica profesional

En los últimos años la cuestión del género ha adquirido en la Argentina una relevancia social indiscutible gracias al trabajo sostenido de viejas y nuevas militancias, entre ellas el Encuentro Nacional de Mujeres, la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, el Ni Una Menos y las diversas agrupaciones y colectivos LGTTB+. Esa tarea de militancia se ha visto recompensada en avances concretos en la legislación nacional, desde la Ley de matrimonio igualitario (Ley 26.618) de 2010 hasta el reciente decreto 721/2020, que establece el 1 por ciento de representación trans, travesti y transgénero en el sector público nacional;¹ en legislaciones provinciales y en el diseño de programas, planes y protocolos específicos para problemáticas familiares, laborales, sociales y económicas vinculadas con el género y la diversidad.

El género tiene también una fuerte presencia en la agenda del sistema educativo, desde el nivel primario hasta la educación superior, tanto por las demandas y denuncias de lxs más jóvenes (acoso, discriminación, violencia hacia las mujeres y las identidades no binarias) como por las medidas diseñadas desde el Estado, principalmente el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI). Esta ley (26.150), promulgada en 2006, ha encontrado muchos obstáculos para su plena implementación, en especial en algunos sectores y actores del sistema educativo y en algunos Estados provinciales.

En sus dos últimos números, la cuestión del género se manifestó de diversas maneras en la revista *Lenguas*

V;vas. Por una parte, se recibieron colaboraciones que dan cuenta, en el plano estrictamente académico, del renovado cruce entre los estudios de traducción y los estudios de género;² por otra parte, el uso del lenguaje inclusivo, un tema que excede el ámbito de la producción académica, ganó las páginas de la publicación. Tras un momento inicial de resistencia por parte de la revista,³ se decidió admitir el uso del lenguaje inclusivo en las colaboraciones y dejar a criterio de cada colaboradorx la modalidad que adoptaría tal uso. Pero, además, el comité de redacción decidió inaugurar una sección “En debate”, cuyo primer tema de discusión sería precisamente el lenguaje inclusivo. La buena repercusión de la iniciativa se puede ver en las cinco colaboraciones recibidas para los números 14 y 15,⁴ y en el hecho de que entre lxs colaboradorxs se encuentren también estudiantes avanzadxs de los profesorados y traductorados del Lenguas Vivas.

La percepción de que las problemáticas vinculadas con el género también ganaban terreno en otros espacios e instancias de la vida institucional, tanto en el Lenguas como en instituciones vecinas,⁵ nos llevó a lanzar como tema para el número 16 el género en su cruce con la formación y la práctica de las dos profesiones para las que se prepara a lxs estudiantes en el Lenguas Vivas: la traducción y la enseñanza de lenguas. Intentamos cubrir con la convocatoria un espectro amplio de posibilidades, que fueran desde la elección de la carrera y la formación hasta la práctica de la profesión —en especial, vista desde sus aspectos

1 Entre las leyes promulgadas en la última década cabe mencionar también la Ley 26.743 de Identidad de género (2012), la 27.412 de Paridad de género (2017), la 27.452 (Ley “Brisa”) de reparación económica para hijos e hijas de víctimas de la violencia de género (2018) y la 27.499 (Ley “Micaela”) de capacitación en género y violencia contra las mujeres (2019). Al momento de escribir este editorial, a mediados de noviembre de 2020, sigue vigente el reclamo histórico de una ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE).

2 Cf. Ruiz 2018 y Storni Fricke 2019 (como antecedente, también Storni Fricke 2012). Un ejemplo de la relevancia que este nuevo cruce, en particular con los feminismos, parece haber adquirido para la traductología latinoamericana se puede observar en los dos números que la revista *Mutatis Mutandis* le dedicó al tema en 2020: *Hacia una traductología feminista transnacional* (vol. 13/1) y *Mujeres y traducción en América Latina y el Caribe* (vol. 13/2).

3 Cf. los antecedentes en Villalba 2017: 157, nota 2 y Villalba 2018; cf. también Martínez Mutri en el presente número.

4 Cf. Villalba 2018, Di Tullio 2018, Waldman 2018, García Aguirre 2018 y Puente 2019.

5 Para el caso del Lenguas, además de las jornadas obligatorias ESI, la relevancia se puede observar en las prácticas y propuestas de las agrupaciones estudiantiles, en la existencia de un proyecto en curso en el Programa de Investigación, en la presentación de varios temas vinculados en el Seminario Permanente de Estudios de Traducción (cf. Ruiz en el presente número), en trabajos de campo de los profesorados y en la Residencia de los traductorados, como bien testimonian algunas de las colaboraciones recibidas.

materiales, como las condiciones de trabajo y las posibilidades de desarrollo profesional–, y que apuntaran a las manifestaciones en el aula y la producción simbólica –la práctica de la escritura o la investigación–, pero también a las bases sentadas en los diseños curriculares y pedagógicos. La convocatoria fue tan exitosa que el dossier planeado se transformó en un número monográfico que incluye entrevistas, artículos, informes de experiencias didácticas, escriturarias e investigativas, aportes a la sección “En debate” y varias críticas de publicaciones recientes.

El número se inicia con dos entrevistas que ponen de relieve la importancia de la memoria histórica en relación con las luchas de las mujeres. En la primera, la escritora Florencia Abbate, en diálogo con Sabina Ramallo y Magalí del Hoyo, explica cuál ha sido la intención de su *Biblioteca feminista. Vidas, luchas y obras desde 1789 hasta hoy*. Partiendo de las voces de doce mujeres activistas y pensadoras, Abbate se propuso en este libro, publicado en 2020, “armar un recorrido a través de las distintas épocas [...] que permitiera ver en perspectiva histórica las luchas y debates en torno a las desigualdades de género, desde fines del siglo XVIII hasta fines del siglo XX”, con algunas finalidades y criterios precisos: abordar temas que estuvieran relacionados con los debates actuales (como la ESI), historiar algunos conceptos que resultan clave en las teorizaciones actuales, como el de *interseccionalidad* o el propio concepto de *género*, mostrar que la historia de las luchas no es lineal, sino que se da por avances y retrocesos, y construir genealogías, porque “[n]ada de lo que está sucediendo comenzó anteayer ni surgió de la nada”.

En la segunda entrevista, realizada por Magdalena Arnoux, el investigador alemán Jürgen Siess reflexiona sobre un caso puntual en la historia: el de las *épistolières* del siglo XVIII, aquellas mujeres ilustradas, aristócratas o de la alta burguesía, que se cartearon con sus colegas, igualmente ilustrados pero mucho más famosos que ellas. Entre otras cosas, lo que se ve en esas correspondencias, según Siess, es un patrón común: la exigencia, de parte de esas mujeres cultas, de “que se reconozcan sus capacidades al mismo nivel que las de sus *partenaires* masculinos”, es decir, la “toma de conciencia de la desigualdad que cada una de ellas percibe [...] en relación con su destinatario”. Una desigualdad que se perpetúa en la imagen que han transmitido de ellas los investigadores, y que solo se revierte a partir de la intervención de investigadoras que ponen el acento en “las motivaciones culturales y

sociales que movían a esas escritoras”, en su reivindicación de “relaciones más justas e incluso igualitarias entre los géneros y las clases”, y no solo en su costado sensible o apasionado. En ambas entrevistas se manifiesta, además, el papel que le cabe a la traducción para la circulación o la recuperación de estos legados históricos.

La sección de artículos se inicia y se cierra con sendos trabajos dedicados a cuestiones teórico-metodológicas, uno en el ámbito de los estudios de traducción, el otro en el de la educación, con énfasis en la formación plurilingüe. En “¿De qué hablamos cuando hablamos de traducción y género?”, Sofia Ruiz somete a un análisis minucioso los cruces posibles entre los estudios de traducción y los estudios de género (préstamos disciplinarios, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad) y las diferencias de concepción que pueden esconderse detrás de una misma etiqueta, la de la *interseccionalidad*, en dos publicaciones recientes: *Refracciones: Traducción y género en las literaturas románicas* (2017) y el número 13.1 de *Mutatis Mutandis* (2020), en especial, los textos introductorios de sus respectivas editoras. Es que, como apunta Ruiz, el modo en que se concibe el espacio de investigación sobre traducción y género “da cuenta [...] de posiciones teóricas diferentes que tendrán efecto en la formulación de los problemas, el recorte del objeto de estudio y las decisiones metodológicas”; y también la interseccionalidad, si no va acompañada de la adopción de una perspectiva histórica y una reflexión situada, puede convertirse en una “especie de catálogo universal y atemporal de categorías supuestamente aplicables a cualquier situación (identidad de género, origen étnico, clase, edad, religión...), sin atender a la historia de estas categorías” y sin que quede claro cómo se las piensa.

En “Prácticas discursivas, géneros y sexualidades en educación”, Néstor Pievi propone abordar los procesos de (co)construcción de los saberes sobre sexualidades y géneros en educación partiendo de la base de contextualización intra-, inter- y transubjetiva que ofrece el estudio de las representaciones sociales e integrando esa base con la perspectiva dialógica de Bajtin, la teoría sociohistórica, los estudios de género y los estudios sobre plurilingüismo en el nivel superior. A la percepción de la dimensión situacional, social e histórica de la construcción de todo conocimiento se le sumaría así la sensibilidad para captar la multiplicidad de voces, el “entretejido de sentidos y significados”, de que está hecha toda trama

comunicativa en cualquier espacio educativo, el papel fundamental del lenguaje “como posibilitador en la transformación de las acciones educativas”. En el contexto de la formación plurilingüe, Pievi advierte sobre la necesidad de explorar e identificar “las significaciones sexistas, androcentristas, discriminatorias, presentes en los núcleos representacionales que se definen en torno a las lenguas extranjeras”, para poder deconstruirlas.

En “Del voseo al lenguaje inclusivo”, un trabajo que puede ser leído en diálogo —en algún caso contrapuntístico— con las colaboraciones recibidas hasta ahora para la sección “En debate”, Ramírez Gelbes y Gelormini-Lezama no solo sostienen que estamos en presencia de un proceso de cambio en la morfología de género del castellano que guarda muchas similitudes con la historia del pronombre *vos*, sino además que la descripción y explicación de ese cambio puede ser muy útil para la formación de profesores de lenguas extranjeras y traductores con una mirada inclusiva. El análisis de este cambio lingüístico indisociable del contexto sociopolítico en el que se produce y portador de la singular característica de ser más o menos paralelo a fenómenos similares en otras lenguas, permite, según lxs autores, percibir el cambio como una constante y desarrollar criterios sensibles para la toma de decisiones de lxs profesionales y para la evaluación de las decisiones tomadas por lxs estudiantes.

En “El Estado y los sentidos de la ESI”, Gabriela Nacach relata una experiencia de elaboración de contenidos de ESI para un material en dos lenguas de pueblos originarios, el quechua y el ava guaraní, y comparte también las “decisiones, posicionamientos e interrogantes” que surgieron en el proceso de sistematizar un conjunto de orientaciones metodológicas y conceptuales para trabajar con estas lenguas. La lengua como uno de los ejes principales de las reivindicaciones de las comunidades, la representación gráfica de la diversidad social, cultural y lingüística en los materiales, la construcción de espacios plurales de colaboración para los procesos de producción editorial, las concepciones de sexualidad inscriptas en las lenguas y las negociaciones a que dan lugar las divergencias son algunos de los aspectos abordados en estas reflexiones, que tampoco pierden de vista el rol ambivalente del Estado argentino y sus agentes con respecto a estas comunidades históricamente marginadas.

En “Perspectiva de género en el abordaje de textos literarios en el Profesorado de Inglés del ISP ‘Dr. Joaquín V. González’”, Florencia Carrió presenta un

informe parcial y provisorio de una investigación grupal realizada en 2019 en esa institución. Lxs investigadorxs estudiaron desde diferentes ejes el abordaje de la perspectiva de género en el diseño de secuencias didácticas producidas por grupos de estudiantes de distintos años y graduadxs recientes de la carrera a partir de la lectura y análisis de un texto literario. Este artículo se centra en el eje “La constitución de la identidad docente”, en el que se exploró qué representaciones docentes se gestan en el Profesorado de Inglés tomando como categorías de análisis los conceptos de “intelectual memorizador” (Giroux) e “intelectual transformador” (Freire). Habiendo analizado el tratamiento del género en las unidades diseñadas, Carrió concluye que si bien el modelo de intelectual transformador va emergiendo a medida que lxs estudiantes avanzan en la carrera, nunca se impone al modelo de intelectual memorizador.

En “Lo prescriptivo y la i(nc)lusión de la perspectiva de géneros”, Yanina Martínez se apoya en las teorías feministas de corte posestructuralista y multiculturalista para revisar el modo en el que se aborda el género en el Diseño curricular para los profesorados de inglés en la provincia de Buenos Aires (2017). Si bien entre los principios y criterios que guían el Diseño se destaca “la necesidad de educar para una sociedad democrática e inclusiva desde una perspectiva intercultural, donde lxs estudiantes y lxs docentes son sujetos sociales complejos”, lo cual incluiría el reconocimiento del género como factor constituyente de la identidad, Martínez encuentra que el concepto de género propuesto, aunque reconocido como una construcción social e histórica, es binario, es decir, excluye cualquier identidad por fuera del par opuesto femenino/masculino. Al mismo tiempo que analiza el documento curricular, la autora realiza una serie de sugerencias tanto para una posible modificación del Diseño como para la puesta en práctica de los contenidos curriculares en las aulas de los profesorados de inglés desde una perspectiva respetuosa de todos los géneros.

La siguiente sección, “Experiencias/investigaciones”, reúne cuatro informes: una experiencia didáctica de profesoras de inglés, dos investigaciones de alumnas avanzadas, ambas del Profesorado de Inglés, y una experiencia escrituraria de residentes del Traductorado en Inglés. En “Contribuciones didáctico-pedagógicas para el desarrollo de la perspectiva de género en docentes y futurxs docentes de inglés”,

las docentes Silvana Accardo y Paola Mangini relatan las experiencias realizadas en los talleres que idearon para que capacitadorxs, docentes y futurxs docentes de inglés puedan “reflexionar sobre su propia formación y sus supuestos en torno al concepto de *género* mientras incorporan recursos y herramientas metodológicas” para trabajar con contenidos de ESI en sus aulas.

En “Ser o no ser (inclusivo)”, Victoria Martínez Mutri, secundada por su docente Laura Colombo, informa sobre la investigación cuantitativa que llevó a cabo en el marco del taller de Lectura y Escritura de Textos Académicos en Lengua Extranjera, con el fin de averiguar qué actitudes predominan entre alumnxs y docentes del Profesorado de Inglés del Lenguas Vivas hacia el lenguaje sexista en ese idioma. Los resultados presentados se proponen como un puntapié inicial para realizar futuras investigaciones, de mayor envergadura, que podrían derivar en acciones pedagógicas concretas para el nivel terciario.

En “¿ESI como derecho o mercancía?”, Deborah Bordón recupera el trabajo de campo que realizó en la materia Derechos Humanos, Sociedad y Estado bajo la supervisión de Gabriela Nacach en el Lenguas Vivas. Con el objetivo de indagar cómo interviene el mercado en la implementación de la ESI en las escuelas, Bordón relevó talleres llevados adelante por empresas de productos femeninos en escuelas primarias de gestión estatal y privada y confrontó las concepciones de las empresas sobre la sexualidad y los géneros, rastreables tanto en sus portales de internet como en los contenidos y actividades de los talleres, con los postulados y los lineamientos curriculares propuestos por ESI.

Por último, en “Traducción de textos *queer* y feministas”, Rocío Aguayo, Ma. Victoria Belfi Barrenechea, Agustina Fumaneri, Paula Maurelli, Laura Mesa, Analía Sánchez y Rocío Belén Valdemoros reflexionan sobre la experiencia de traducir textos en los que los estudios de traducción se cruzan con las teorías feministas y *queer*, tarea que realizaron en el marco de la Residencia de Traducción del Traductorado en Inglés del Lenguas Vivas, supervisadas por Sandra Lauría. Con ejemplos concretos, las autoras exponen los desafíos que se les presentaron y las estrategias que decidieron aplicar a partir de la consideración de diversos factores, entre ellos su propia condición de mujeres cis, la cuestión de la visibilización de las minorías o grupos minorizados y la situación de residencia.

La sección “En debate” suma en este número el aporte de Timoteo Rinaldi, quien en “Oído afinado” discurre zumbón sobre las capas (lingüística, social, ideológica y ética) que puede llegar a sacudir una (nada) inocente “e” en los educados oídos de la mesa familiar del domingo.

De las cinco reseñas agrupadas en la sección “Críticas”, tres están dedicadas a novedades editoriales vinculadas con el tema de este número. En “Una nueva mirada: sexualizar la traducción”, Verónica Storni Fricke reseña *Queering Translation, Translating the Queer* (2018), una compilación de artículos editada por Baer y Kaindl en la que se indaga la productividad de los estudios de traducción para los estudios *queer* y viceversa, y se combina la teoría, la práctica y el activismo. En “Pensar el lenguaje inclusivo desde una perspectiva interdisciplinaria”, Lara Messina reseña *La lengua en disputa* (2019), el libro que recoge el debate entre Beatriz Sarlo y Santiago Kalinowski sobre el lenguaje inclusivo. Por último, en “Compilación feminista: la lucha contra el monopolio masculino de los conceptos”, Agustina Benítez comenta *Se va a caer* (2019), un léxico de conceptos básicos de los feminismos editado por Susana Gamba que comprende 24 entradas precedidas de dos artículos sobre la historia del patriarcado y la historia de los feminismos.

El número 16 de *Lenguas Vivas* incluye, además, tres contribuciones que provienen del ámbito de la traductología. En la sección “Traducciones” publicamos “Ética de la renarración”, una extensa entrevista de Andrew Chesterman a Mona Baker con motivo de su libro *Translation and Conflict* (2006), en la que la traductóloga de la Universidad de Manchester se muestra especialmente crítica de las visiones conciliadoras y apolíticas de la práctica de la traducción y la interpretación, cuestiona las metáforas trilladas, como la de la traducción como puente, y propicia una mirada ética y política de las profesiones de traductorx e intérprete. La entrevista, aparecida inicialmente en *Cultus* en 2008, fue traducida por Belén Gauto y Carolina Wang en 2019 en la Residencia de Traducción del Traductorado en Inglés del Lenguas Vivas, por solicitud del Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET).

En “¿Vecindades distantes?”, Griselda Mársico comenta *Os lugares da tradução* (2017), un libro coordinado por Johannes Kretschmer y otrxs que recoge una serie de exposiciones, intervenciones en

mesas redondas, informes y entrevistas organizadas entre 2012 y 2014 con motivo de la presencia de Brasil como país invitado de la Feria del Libro de Frankfurt de 2013. Y en “La traductora y sus discursos” Laura Fóllica reseña *Página impar* (2019), la recopilación de artículos de Patricia Willson sobre teoría, historia de la traducción y traductorxs, ocasión que le sirve también para revisar el triple vínculo de Willson con la traducción: como traductóloga, como traductora y como formadora de traductorxs e investigadorxs.

Griselda Mársico

Noviembre de 2020

Referencias

- Di Tullio, Ángela (2018): “El lenguaje inclusivo y *les chiques*”. En: *Lenguas V;vas*, 14, pp. 165-167.
- García Aguirre, Matías (2018): “¡Dios te salve, RAE!”. En: *Lenguas V;vas*, 14, pp. 170-171.
- Puente, Karina (2019): “*Todos y todas*, nunca; *todes*, jamás. Cómo el uso del lenguaje inclusivo normalizó el todos y todas”. En: *Lenguas V;vas*, 15, pp. 179-180.
- Ruiz, Sofía (2018): “Traducción y género: cruces, intersecciones, ‘refracciones’”. Reseña de Keilhauer, Annette/ Andrea Pagni (eds.): *Refracciones: Traducción y género en las literaturas románicas*. En: *Lenguas V;vas*, 14, pp. 180-183.
- Storni Fricke, Verónica (2019): “Traducir el canon. Shakespeare y los estudios de traducción feminista y queer”. En: *Lenguas V;vas*, 15, pp. 73-84.
- Storni Fricke, Verónica (2012): “Estatus epistemológico del feminismo”. En: *Lenguas V;vas*, 8, pp. 49-58.
- Villalba, Gabriela (2018): “Incluir o pr(o/e)scribir: políticas de publicación en torno al lenguaje inclusivo”. En: *Lenguas Vivas* 14, pp. 156-164.
- Villalba, Gabriela (2017): “‘Por un dólar entregan a su mamá’: Sobre la exportación y el español en la traducción editorial argentina contemporánea”. En: *Lenguas V;vas*, 13, pp. 156-172.
- Waldman, Julia (2018): “Incluir es cambiar en serio”. En: *Lenguas V;vas*, 14, pp. 168-169.

Pensar sobre las huellas del deseo

Entrevista con Florencia Abbate acerca de su *Biblioteca Feminista*

Sabina Ramallo y Magalí del Hoyo

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

Simone de Beauvoir, en *La mujer rota*, dice: “La gente feliz no tiene historia. En el desconcierto, la tristeza, cuando unx se siente quebrantadx o desposeídx de sí mismx, experimenta la necesidad de narrarse”.¹ Hoy más que nunca, nos urge narrar la historia de las luchas feministas para comprender nuestro presente, un presente construido sobre las huellas indelebles del pasado.

En su libro *Biblioteca feminista*, publicado recientemente por la editorial Planeta, Florencia Abbate nos propone un recorrido en particular por la historia y el pensamiento feministas a través de la palabra de doce mujeres: doce voces protagonistas de las luchas colectivas que atraviesan el tiempo desde la Revolución Francesa hasta hoy. Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft, Flora Tristán, Clara Zetkin, Alexandra Kollontai, Emma Goldman, Simone de Beauvoir, Kate Millett, Angela Davis, Adrienne Rich, Monique Wittig y Judith Butler son las elegidas para formar parte de esta biblioteca. Abbate las reintroduce en el clima de sus tiempos y sus contextos y las lleva a dialogar entre sí y con el presente.

Con ella conversamos sobre su libro, sobre el modo de resignificar las luchas políticas e intelectuales del pasado y el desafío de construir una historia de los feminismos que nos trascienda y se integre de pleno derecho en la memoria colectiva.

¿Por qué elegiste la figura de la biblioteca para designar el texto? ¿Qué concepción de “biblioteca” subyace a tu libro?

Quería que el título diera la idea de un recorte específico; no se llama “La biblioteca feminista”, sino simplemente “Biblioteca feminista”, como una de las posibles. Me gusta la idea de que una biblioteca siempre tiene una marca personal: no hay dos bibliotecas iguales. También lo elegí porque quería reivindicar el

objeto asociado al concepto: el libro, como fuente central para los feminismos, y del cual no podemos prescindir, porque sería renunciar a conocer nuestro pasado. Construir una memoria histórica de las luchas feministas me parece una tarea política fundamental. Me interesaba resaltar la importancia de los libros y la memoria. Los libros conservan una herencia cultural que se trasmite a través de la lectura; y en el caso de los feminismos, me parece, es la herencia de un pensamiento crítico y emancipatorio, y de una militancia imaginativa y audaz. Eso es lo que quise mostrar en el libro.

Decidiste rescatar las voces de 12 mujeres. ¿Qué fue lo que te llevó a elegir a estas pensadoras, autoras y épocas por sobre otras? ¿Qué voces quedaron afuera del libro?

Bueno, en realidad aparecen muchas más que 12 porque voy estableciendo relaciones y diálogos entre varias voces dentro de cada capítulo. El libro tiene un hilo narrativo que intenta ir más allá de los nombres en cuestión. La idea era que a partir de esos nombres se pudiera armar un recorrido a través de las distintas épocas, como una suerte de viaje en el tiempo, que permitiera ver en perspectiva histórica las luchas y debates en torno a las desigualdades de género, desde fines del siglo XVIII hasta fines del siglo XX. Elegí a estas activistas y pensadoras porque sus vidas y sus obras me parecen fascinantes y porque son representativas de ciertos movimientos mundiales. La mayoría son autoras que podríamos llamar “clásicas”, en el sentido de que ya han sido reconocidas en el campo de los estudios feministas a nivel global. En cualquier recorte siempre van a quedar temas afuera porque no se puede hablar de todo. Por eso en el prólogo dejo abierta la puerta para otros recortes posibles, por ejemplo, uno que tome los feminismos latinoamericanos hasta el siglo XXI.

¹ de Beauvoir, Simone (1996): *La mujer rota*. México: Hermes. Trad. de Dolores Sierra y Néstor Sánchez. La cita figura en la contratapa del libro, redactada por la autora.

¿Qué te llevó a elegir estas autoras por sobre otras?

En mi selección cada autora tenía que cumplir tres requisitos: que hubiera participado de algún hito histórico o marcado un hito conceptual, que me permitiera reconstruir un movimiento colectivo y que me llevara a debates actuales. El libro comienza con un gran hito histórico: el surgimiento de los discursos feministas durante la Revolución Francesa, y en ese contexto analizo las obras de Olympe de Gouges y Mary Wollstonecraft. Del mismo modo, cuando hablo de las vidas y las obras de Clara Zetkin y Alexandra Kollontai a principios del siglo XX, no me refiero solo a ellas, sino que reconstruyo la historia, el movimiento de mujeres socialistas y trabajadoras, y las conquistas políticas que lograron; hay que estudiar esas luchas para entender por qué, por ejemplo, las mujeres que trabajamos contamos hoy en día con algo que se llama “licencia por maternidad”. Me interesaba reconstruir los movimientos y las luchas porque, en definitiva, todo logro es siempre colectivo. Y también me importaba abordar temas que estuvieran relacionados con los debates actuales y con nuestro propio contexto: la Argentina de hoy. Por ejemplo, presentar a Emma Goldman como una pionera de la educación sexual, por haber sido la primera mujer en explicar públicamente el uso de los anticonceptivos en una conferencia de 1915, tiene interés en un contexto en que estamos hablando de la importancia de la Educación Sexual Integral (ESI). También me importaba explicar conceptos que hoy se utilizan bastante y mucha gente no sabe de dónde provienen. Por eso, por ejemplo, me dedico a explicar cómo se fue forjando el concepto de “interseccionalidad”, que proviene de la riquísima tradición de los feminismos negros, o a explicar el concepto de “género” en Kate Millett y, más tarde, en Judith Butler. La idea era que el libro brindara herramientas para comprender mejor los debates del presente.

“Vidas, luchas y obras”, así llamás al recorrido que propone tu libro. ¿Cómo podrías definir la relación entre estas tres esferas indiscernibles? ¿Cómo se enlaza con el lema “lo personal es político” y con el pasaje de lo individual a lo colectivo?

Vidas, luchas y obras serían tres aspectos entrelazados en estas autoras, de alguna manera: porque tuvieron determinadas vidas, se comprometieron con determinadas luchas y produjeron obras vinculadas con esas luchas. Por otro lado, narrar sus biografías me servía para mostrar cómo era la vida de las mujeres en cada época y cuáles eran las restricciones que tenían. La idea de que “lo personal es político” es un hilo conductor del libro,

en el sentido de que la mayoría de estas pensadoras lucharon contra cosas que las afectaban en su vida personal y comprendieron que la respuesta no podía ser individual, sino colectiva y política. Por ejemplo, Angela Davis teorizó sobre la importancia de considerar factores como la raza y la clase social, además del género, e hizo una crítica fuerte a la mirada de las feministas blancas y burguesas que no consideraban la realidad de las mujeres negras de clase trabajadora. Pero no llegó a este tema de un modo abstracto, sino porque ella nació en una familia humilde de Alabama durante la época de la segregación racial y vivía en un barrio constantemente atacado por las patotas violentas del Ku Klux Klan. También está el caso de Flora Tristán, que publicó tres libros reveladores. Ella padeció por algo que era muy común en la época, el matrimonio forzado: a los 16 años tuvo que casarse con un hombre muchísimo mayor porque su madre quería salvarla de la pobreza. No existía el divorcio, pero ella se animó a abandonarlo y a llevarse a su hija; como por ley la progenie pertenecía al padre, este hombre la hostigó por muchos años con persecuciones y juicios, y hasta intentó asesinarla y la hirió con un balazo en el pecho. Muchas pioneras del feminismo vivieron en carne propia las opresiones que denunciaban, por eso creo que las vidas y las obras son inseparables.

La historia de las luchas feministas muestra una clara alternancia entre períodos de visibilidad e invisibilidad, conquistas y retrocesos. ¿Podríamos decir que, hoy, el feminismo sentó bases indelebles? ¿O siempre surgirán nuevas opresiones?

Lo que resulta evidente es que la historia de las luchas y conquistas no es un avance lineal donde en cada etapa hay necesariamente un mayor “progreso”, sino que también hubo retrocesos. Por ejemplo, durante los años 20, en la mayoría de los países occidentales hubo una fuerte presencia de pensamiento feminista y cambios y conquistas en cuanto a los derechos y los roles de género. Durante los años previos, y en especial durante la Primera Guerra Mundial, las mujeres se incorporaron masivamente al mercado laboral; el capitalismo empezó a necesitar mano de obra femenina, sobre todo en las fábricas, porque los hombres estaban combatiendo. Fue una etapa en la que las mujeres también lucharon por tener derecho a la educación, que antes se les negaba, y algunas lograron ingresar a las universidades. Además, empezaron a tener una presencia en la esfera pública que antes no tenían, como profesionales o trabajadoras de la cultura, por ejemplo, periodistas, como Alfonsina

Storni. En esta época muchas mujeres conquistaron la independencia económica, algo que, como bien ha visto el feminismo, es el pilar fundamental para toda otra independencia. Pero a partir de los años 30 hubo un ascenso feroz de ideologías conservadoras, como el fascismo. Y hubo campañas desde los Estados y desde los medios de comunicación para volver a instalar la idea de la mujer exclusivamente como ama de casa y madre. Muchos Estados instrumentaron un ataque virulento contra la emancipación de las mujeres y tendieron a obstaculizar que trabajaran y que hicieran política. Y esto llegó hasta los años 50, cuando encontramos esas publicidades que enseñan cómo ser “una buena esposa” y no salir de la casa. Es decir que hubo un intento muy claro de desactivar los cambios que habían logrado los movimientos de mujeres. Creo que hoy el feminismo ha sentado bases fuertes, pero eso no implica que no haya conquistas que pueden perderse. Por ejemplo, en Estados Unidos se logró el derecho al aborto en 1973, en gran medida gracias a la inmensa fuerza que tuvo el movimiento feminista desde mediados de los años 60. Sin embargo, actualmente hay fuerzas poderosas, apoyadas por sectores políticos de peso, que quieren suprimir ese derecho; en algunos estados republicanos, como Alabama, el año pasado prohibieron el aborto, inclusive en el caso de que el embarazo se haya producido por una violación. Esto sería un ejemplo de retroceso.

Todas las autoras que conforman tu biblioteca marcaron un hito en el devenir de este movimiento político que es el feminismo. Sin embargo, sus huellas parecen estar ausentes de la memoria colectiva. ¿Cuáles son las causas y las consecuencias de estos “silencios” de la historia? ¿En qué sentido las luchas del pasado inciden en las luchas del presente?

Yo diría que las luchas del presente no existirían sin las luchas del pasado. Lo que pasa es que, a lo largo de la historia, siempre hubo una tendencia a borrar la memoria de los grupos sociales que han sido oprimidos. Por eso es tan importante romper esos “silencios” y recuperar esas luchas. Desde el ámbito académico se venía leyendo a autoras feministas desde hace 20 o 30 años, pero incluso dentro de ese ámbito, el pensamiento feminista quedó confinado a seminarios o revistas especializadas y no se incorporó a las materias obligatorias de las carreras, mucho menos a las lecturas de los colegios. A mí me parece imprescindible democratizar el saber y producir insumos intelectuales para un público que vaya más allá del ámbito académico; esa fue mi intención con este libro, que está escrito de manera tal que lo pueda leer cualquiera. Muchos feminismos

han hecho hincapié en la importancia de construir genealogías porque esto permite recuperar legados, valorizar los aportes del pensamiento feminista y comprender la situación de las mujeres y las minorías sexuales en perspectiva histórica. Nada de lo que está sucediendo comenzó anteayer ni surgió de la nada. Como digo en el epílogo, “hacer memoria también es tomar conciencia de todo aquello con lo que contamos”, y agrego: “la amnesia ha sido una estrategia para restarnos poder”.

A lo largo de la historia, el feminismo o los feminismos han entendido la naturaleza de la dominación patriarcal desde diferentes perspectivas. ¿Creés que pueden aunarse estos enfoques diferentes, la pluralidad y el disenso para poder construir un feminismo holístico? ¿Cómo?

Creo que el pensamiento feminista es un espacio plural, donde ha habido siempre disenso y enfoques diferentes; todo eso creo que es parte de su riqueza. Como muestro en el libro, nunca hubo un solo movimiento feminista; siempre hubo varias corrientes con distintas perspectivas. No creo que sea necesario unificar las diferentes perspectivas, aunque sí me parece deseable tener en común objetivos de lucha. Cuando hay algún objetivo que convoca a todas las corrientes del feminismo, como puede ser el objetivo de combatir la violencia machista, se produce una unidad (que no es lo mismo que “unificación”), y eso permite alcanzar una fuerza muchísimo mayor. Además, para crecer como movimiento, es necesario plantear objetivos que también puedan ser sentidos como propios por personas que no se definen a sí mismas como feministas, y también es necesario establecer alianzas y coaliciones contra otros movimientos. Cuantas más personas y perspectivas pueda incluir un movimiento, más holístico es.

¿Cuánto de actual tiene la denuncia de Mary Wollstonecraft, una de las feministas que elegiste tratar, acerca de la condescendencia de las mujeres ante la imposición de los roles de género?

Lo que Wollstonecraft descubre hace doscientos treinta años es que eso se aprende; me parece que este es su aporte central. Ella discute con Rousseau porque él argumentaba que el sexo femenino es “por naturaleza” diferente al masculino: más pasivo, frívolo, sumiso y condescendiente. Entonces Rousseau planteaba que, por sus diferencias biológicas, a cada sexo le correspondía un rol diferente en el mundo

y, por eso, no era necesario mandar a las mujeres a la escuela. En cambio, Wollstonecraft decía que eso que Rousseau consideraba una consecuencia del sexo biológico es, en realidad, una consecuencia de la manera en que se educa a las mujeres, o sea, que sus propias familias las educaban para ser frívolas y sumisas. Las educaban para agradar y atender a los hombres, y para atender hay que ser condescendiente. Ella llamaba a las mujeres a rebelarse y no aceptar esos roles. En cuanto a su actualidad, creo que en estos dos siglos la forma de educar a las mujeres ha cambiado, pero también observamos lo difícil que es erradicar del todo algunas costumbres de la educación de género. Todavía muchas veces se sigue esperando que las nenas se comporten de un modo diferente a los varones, que sean “más buenitas, colaboradoras y condescendientes”, y esto tiene consecuencias, porque muchas veces se les enseña a las niñas a aprender a tolerar aquello que los varones les imponen. La idea de que “la feminidad” y “la masculinidad” se transmiten a través de la educación y de los hábitos es un aporte central de Wollstonecraft que, como muestro en el libro, va a estar presente más tarde en las ideas de Simone de Beauvoir, Kate Millett e incluso Judith Butler, ya que todas ellas piensan el género como una construcción cultural.

En el libro mostrás cómo Monique Wittig demostró un gran interés por el lenguaje. De hecho, teorizó sobre las marcas de género en francés y la masculinización del neutro. En la actualidad, muchxs ven el lenguaje inclusivo como un fenómeno incipiente y pasajero, aunque sus raíces son más profundas. ¿Qué pensás de esta irrupción de la lucha por los derechos desde el interior mismo del lenguaje, comúnmente considerado como un sistema más de naturalización de la opresión?

Si bien no creo que el lenguaje inclusivo sea suficiente para producir transformaciones estructurales en las relaciones de género, me parece interesante que el uso de la lengua se convierta en un campo de disputa y visibilización de conflictos políticos. El lenguaje inclusivo puede verse como una forma de hacer una intervención política en el modo en que hablamos en nuestra vida cotidiana. Por ejemplo, cuando digo “escritoras y escritores” es una forma de poner en evidencia que antes, cuando se decía “escritores”, se hacía de cuenta que se estaba incluyendo a todas las personas, pero al final solamente eran visibles los hombres, porque a las obras escritas por mujeres se las ninguneaba. Me parece muy interesante observar la naturalidad con que muchos grupos de adolescentes adoptaron la “e”. Creo que hay

que prestar atención a ese tipo de fenómenos: ¿por qué se sienten mejor diciendo “nosotres” que “nosotros”? Seguramente tienen sus razones. En cuanto a Wittig, creo que la diferencia es que su apuesta iba más allá del lenguaje inclusivo en cuanto a los pronombres: ella apuntaba a que hay que inventar nuevos conceptos, y esto es sin dudas un campo muy rico, porque los nuevos conceptos dan lugar a nuevas experiencias. Por ejemplo, que hoy haya personas que se definen como “no binaries” va más allá del lenguaje inclusivo. Es más bien la creación de un concepto o de una identidad que habilita una nueva manera de experimentar el género, y ese es el tipo de cosa que le gustaba a Wittig.

Teniendo en cuenta tu militancia en “Ni Una Menos”, ¿qué papel cumplen las redes sociales como nuevos mecanismos de circulación de las ideas con respecto a este tipo de movimientos?

La verdad que fue entonces, en el 2015, cuando lanzamos la convocatoria Ni Una Menos, cuando tomé conciencia del poder de las redes. Fue impresionante ver cómo se viralizó la consigna, explotó en Twitter y en Facebook y de ahí pasó a los grandes medios, pero también se había ramificado por debajo: había entrado a cada casa, a cada institución, desde las escuelas hasta los ministerios, pasando por los cuarteles de bomberos y las redacciones, la consigna “Ni Una Menos” había permeado en toda la sociedad. Nosotras habíamos hecho la convocatoria para la Plaza del Congreso, pero en una semana esa convocatoria se multiplicó y al final se organizaron marchas Ni Una Menos en casi cien ciudades de la Argentina. Fue increíble. Pero hay que destacar que la trama de esa movilización no ocurrió solamente en la virtualidad. En esos 23 días que hubo entre el momento en que convocamos y el 3 de junio, tuvimos que hacer muchas cosas: entre ellas, reunirnos y elaborar un documento para leer en el acto de ese día y definir los principales reclamos; dialogar con mucha gente y sumar adhesiones de asociaciones de derechos humanos, organizaciones feministas, frentes de mujeres y disidencias; ocuparnos de la logística para el acto en la plaza, el escenario, la seguridad y demás. En ese sentido, diría que las redes sociales son una herramienta poderosa y facilitan la circulación de ideas, pero no deben agotarse en ese espacio. No basta con subir un cartelito a las redes repudiando la violencia; militar una causa exige más. Por ejemplo, para el 8 de marzo de 2017, gracias a que cualquiera puede comunicarse velozmente con

feministas de otras partes del mundo en forma virtual, en tres meses se pudo organizar un Paro Internacional de mujeres en 50 países, pero lo importante es que las redes provoquen acciones en otros espacios. Un instrumento de comunicación nunca puede reemplazar las acciones territoriales y presenciales; solo facilita la posibilidad de difusión, de articulación y la capacidad de hacer política a toda velocidad.

Al leer el libro descubrimos la sorprendente actualidad de estas voces. ¿Cómo creés que, en este sentido, podría llevarse a cabo la inclusión de estos saberes dentro del paradigma educativo y en el marco de la ESI?

La ESI me parece una herramienta importantísima. Y creo que este tipo de libros, que tienen una intención de divulgación, pueden ser muy útiles para darle mayor profundidad histórica a los contenidos escolares. Tomar conciencia de la dimensión histórica de la realidad tal como la conocemos reafirma la idea de que puede ser transformada. En el área de ciencias sociales de los años superiores de la secundaria perfectamente se podría incorporar un libro como este, porque creo que no basta con ver que las cosas en el pasado eran diferentes, sino que hay que preguntarse por qué cambiaron y cómo cambiaron. Por ejemplo, si miramos el siglo XIX: a los hijos varones los mandaban a la escuela y a la universidad, a las mujeres no; los varones podían trabajar, mientras que las mujeres necesitaban un permiso y solo accedían a los peores puestos de trabajo; la patria potestad era exclusivamente de los padres, aunque fueran las madres quienes parían y criaban; los varones votaban, las mujeres no; y así con muchas cosas. Que todo esto haya cambiado es el resultado de muchas luchas que hubo que dar, y a través de estas autoras podemos ver esas luchas. Además, los aportes teóricos de algunas de estas autoras

permiten entender de modo más profundo cuestiones como la Ley de Identidad de Género que hoy tenemos en Argentina, a la cual me refiero en el último capítulo, donde destaco la insoslayable importancia del movimiento trans y LGTBI+ en nuestro país.

¿Qué puede hacer la traducción por el feminismo? ¿Qué voces de mujeres es necesario traducir?

Las traducciones son cruciales y han hecho muchísimo por el feminismo, que es un movimiento político con una fuerte tradición internacionalista y hoy en día transnacional. Por ejemplo, en la Argentina se tradujo por primera vez al español *El Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir. Se publicó en francés en 1949 y en 1954, lo publicó en español la editorial argentina Psique, con traducción de Pablo Palant. En ese momento en España estaba el franquismo y entonces las editoriales españolas no se animaban a publicar el libro, así que los ejemplares que circulaban allá, casi clandestinamente, eran importados de Argentina. Fue un libro que les cambió la vida a cientos de miles de mujeres hispanohablantes, así que imaginen lo importante que es una traducción. Por otra parte, al escribir *Biblioteca Feminista* me di cuenta de que hay muchas traducciones que son viejas y malas y que hay libros que no han tenido suficiente repercusión por la falta de nuevas traducciones y reediciones. Muchos párrafos que cito los tuve que traducir yo misma para que quedaran bien. Por ejemplo, no hay una buena traducción de *La Mujer Nueva* (1918) de la rusa Alexandra Kollontai, una obra que no ha sido tenida en cuenta en las historias del feminismo y a la cual decidí destacar en mi libro porque estoy convencida de que es notablemente pionera. En fin, hay todo un mundo de textos maravillosos, del presente y del pasado, todavía por traducir.

Florencia Abbate (Buenos Aires, 1976) es narradora, poeta y ensayista, doctora en Letras por la Universidad de Buenos Aires e investigadora del CONICET. Ha publicado más de diez libros, entre ellos, las novelas *El grito* (2016), *Magic Resort* (2007), *Love song* (2014) y el volumen de cuentos *Felices hasta que amanezca* (2017). También publicó *Deleuze para principiantes* (2001), *El espesor del presente. Tiempo e historia en las novelas de Saer* (2014) y realizó la antología de escritoras *Una terraza propia. Nuevas narradoras argentinas* (2006). Fue parte del grupo de comunicadoras y activistas que organizó la primera marcha de *Ni Una Menos* en 2015. Dirigió la línea “Políticas Estéticas” del Programa Sur Global (UNSAM) y coordinó proyectos de la Biblioteca Nacional. Ha sido profesora de la materia Literatura del Siglo XIX en la carrera de Letras de la UBA, profesora visitante en la universidad estadounidense Dartmouth College, y actualmente es profesora titular de Filosofía de Género en la carrera de Filosofía de la UCES. *Biblioteca Feminista* (Planeta, 2020) es su último libro.

Magali del Hoyo es docente e intérprete de danza contemporánea y alumna avanzada del Traductorado en Francés (IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”). Desde el año 2011 forma parte de la Compañía Nacional de Danza Contemporánea.

Sabina Ramallo es Licenciada en Psicología y Traductora en Francés (IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”). Se desempeña como traductora independiente en el área de la traducción científica y audiovisual, y como correctora y editora literaria para el Centro de Estudios Argentinos del Instituto de Estudios de América Latina de la Academia China de Ciencias Sociales (ILAS-CASS).

Por un trato igualitario entre los géneros

Entrevista a Jürgen Siess sobre las mujeres de la Ilustración

Magdalena Arnoux

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”/ UBA

Los nombres de Julie de Lespinasse, Emilie du Châtelet, Sophie Volland o Eléonore de Sabran resultan desconocidos para el gran público y para gran parte del mundo universitario, que todavía las percibe, en el mejor de los casos, como figuras decorativas del siglo XVIII: amigas, amantes o protectoras de intelectuales de renombre como Diderot, Voltaire, D’Alembert o Condorcet. Se trató, sin embargo, de escritoras, científicas y traductoras que participaron activamente de la vida intelectual de su tiempo, a la vez que propiciaron la producción y la difusión de ideas cuyos efectos son por todos conocidos. Si bien no pudieron prever el silenciamiento del cual serían objeto, fueron particularmente sensibles a las diferencias de reconocimiento y de derechos que percibían e intentaron con esmero, desde la escritura, modificar ese estado de cosas. Así lo señala Jürgen Siess en su libro *Vers un nouveau mode de relation entre les sexes. Six correspondances de femmes des Lumières* (2017), en el cual demuestra, además, que estas mujeres no solo apuntaban a lograr una igualdad en el trato, sino que ensayaron, a través de su correspondencia, otro tipo de vínculo entre los géneros, que incorporara valores que la racionalidad ilustrada dejaba de lado. En este sentido fueron vistas como portadoras de una utopía que el “patriarcado fraterno”, elaborado en esos mismos años por los teóricos del contrato social, se encargaría de aniquilar.

La presente entrevista busca ser una puerta de entrada al universo de estas escritoras y de sus textos a través de la mirada de uno de los referentes más conspicuos en el área. Siess se expresa aquí sobre su propio acercamiento

a estos materiales; señala el interés que presentan desde la perspectiva de los estudios literarios, lingüísticos, históricos y la perspectiva de género; los desafíos teóricos y metodológicos que plantean, y el lugar que ocupan en el mundo académico, en el imaginario social y su accesibilidad para el gran público.

¿Qué lo llevó a investigar sobre la correspondencia femenina del siglo XVIII? ¿Cuál era el estado de la cuestión en ese momento?

Mi tesis de doctorado, defendida en Alemania en 1988, estaba dedicada al cruce entre la novela y el género epistolar en el siglo XVIII. Mi punto de partida había sido Diderot: trabajé con *La Religiosa* (1796) y con las cartas que el escritor le envió a Sophie Volland.¹ En el marco de esa investigación, descubrí la correspondencia que también mantuvo con Julie de Lespinasse,² y eso me llevó a detenerme en las cartas intercambiadas en forma privada entre la *salonnière* y el filósofo. Le dediqué al tema un capítulo de la tesis, que dio origen al artículo que se publicó unos años después en la revista *Recherches sur Diderot et sur l’Encyclopédie* (1996).³ Por entonces existía un interés renovado por las cartas escritas por mujeres, gracias a los trabajos de Janet Altman en los Estados Unidos y de Marie-Claire Grassi y Anna Jaubert en Francia.

¿Trabajó con las cartas originales manuscritas o con los textos ya editados? ¿Qué desafíos le plantearon para su análisis?

1 Louise-Henriette Volland (ca. 1717-1784), rebautizada por Diderot *Sophie*, fue una de las corresponsales más asiduas del filósofo, además de uno de sus grandes amores. El vínculo se inició en el año 1755 y culminó con la muerte de ambos, ocurrida con cinco meses de distancia. Las cartas de Sophie se perdieron, y de las más de quinientas que escribió Diderot, solo perduraron ciento noventa y siete. En ellas, el filósofo anticipa proyectos, expone ideas y solicita comentarios. Se trata, en gran medida, de una amistad filosófica y afectiva a la manera de Montaigne, de quien Sophie era gran admiradora.

2 Julie de Lespinasse (1732-1776) fue una de las *salonnières* más importantes del siglo XVIII. Ingresó a ese mundo de la mano de su tía, Mme du Deffand, a quien asistió durante algunos años antes de fundar su propio salón en 1764. A este concurrían D’Alembert, Condorcet, Turgot, Condillac y Marmontel, entre muchos otros. Escribió retratos de algunos de ellos, además de una profusa correspondencia en la que se evidencia su formación y su inteligencia.

3 Jürgen Siess: “Passion et pouvoir. Lespinasse et Diderot dans leurs lettres d’amour”. En: *Recherches sur Diderot et sur l’Encyclopédie*, 20, 1996, pp. 7-20.

Trabajé con materiales editados. Me manejé, en la medida de lo posible, con ediciones críticas. También tuve oportunidad de consultar facsímiles de las cartas de Julie de Lespinasse y los originales manuscritos de Olympe de Gouges, cuando estudié el caso de las mujeres durante la revolución. Me di cuenta rápidamente de que exigían un amplio conocimiento histórico, más allá del que proporciona la Historia cultural, para identificar “el contexto dentro del texto”. Por dar un ejemplo, cuando estudié la correspondencia de Emilie du Châtelet,⁴ me fue indispensable conocer el discurso científico de la época, pero también seguir el recorrido de Voltaire en ese ámbito (ya que además de ser un cercano colaborador de la marquesa, era un amigo íntimo), reponer la red en la que se desplegaban los intercambios y el campo en el que rivalizaban los filósofos, los científicos, los escritores, entre los años 1730 y 1740. Del mismo modo, analizar las “cartas mundanas” exigía conocer de cerca las dinámicas sociales que se daban en el interior de los salones y de las grandes familias, así como los códigos y los usos socioculturales que regían la discursividad. Por ejemplo, un rasgo que comparten entonces la comunicación escrita y la conversación oral es el fenómeno del *esprit*. Las cartas de Mademoiselle de Lespinasse o el intercambio entre Madame Riccoboni⁵ y David Garrick,⁶ por ejemplo, rebosan de muestras de ingenio: la novelista francesa y el actor escocés se responden alternando una lengua con otra, el francés, el inglés y el italiano.

Se ha dicho que en toda correspondencia hay siempre una dimensión “ilegible”, una opacidad latente que nunca se diluye del todo. ¿Ha tenido usted esa impresión trabajando con las cartas de las mujeres de la Ilustración?

Usted se refiere a un artículo excelente de Loïc Chotard publicado en la revista *Romantisme*.⁷ Chotard dice, refiriéndose a la correspondencia en general, que la masa textual es discontinua y no memorizable en su conjunto, que las informaciones aparecen en forma

dispersa y que siempre persiste una zona de invisibilidad. Usa al respecto una metáfora elocuente: llama a la carta “testigo mudo”, y de ese modo pone el acento en una doble dificultad del género. Por un lado, la complejidad que implica construir o reconstruir una historia, principalmente cuando se trata de una correspondencia monódica; y por otra, comprender cada carta individualmente, en la medida que están siempre escritas “en situación”. En otras palabras, hay que operar permanentemente un doble recorte: diacrónico (considerar las cartas en su sucesión) y sincrónico (considerar cada carta en su contexto). Además, dice Chotard, la carta es un “testigo mudo”: no habla por sí sola. Se podría incluso agregar, un testigo “invisible” e “inaudible”: por más que leamos una carta en voz alta una y otra vez, hay que resignarse a que la captación de la voz original resulte siempre elusiva; en suma, siempre habrá una dimensión inaudible. En ese sentido, hay que estar a la escucha de lo no dicho o de aquello que se dice a media voz, que no siempre podemos inferir del conocimiento que tenemos de los implícitos socioculturales de ese momento (las bromas privadas, el flirteo, la pica intelectual, los códigos del salón y de la vida mundana, la polaridad razón/sensibilidad...). En cuanto al término “ilegibilidad”, se lo puede comprender, además, en relación con la distancia histórica que nos separa del contexto de escritura de la carta. Si asumimos la postura de un “tiers lecteur”, es decir, del lector no previsto, retomando el término de Chotard, debemos admitir el trecho que nos aleja del contexto en que fue producida cada epístola: ¿quién puede ponerse en el lugar de un remitente de otro siglo?

Esto es plenamente válido para las *épistolnières* de la Ilustración. Por ejemplo: ¿cómo percibir la exacta ubicación de Julie de Lespinasse en ese mundo si en sus cartas prevalece una identidad doble, la de la *salonnière* intelectual y la de la mujer sensible, capaz de dejarse llevar por la pasión? ¿Dónde está el eslabón perdido que permite reconciliar esas dos

4 Emilie du Châtelet (1706-1749) fue una destacada científica, filósofa y traductora, de origen aristocrático. De su encuentro con Voltaire, ocurrido en 1733, nace su pasión por la obra de Newton, que traduce al francés y la lleva a dedicarse a la física. Su texto *Acerca de la naturaleza del fuego* es publicado en 1737 a instancias del físico René de Réaumur, y constituye el primer trabajo de una mujer editado en ese ámbito. Le sigue *Instituciones de física* (1740), traducido al alemán y al italiano, y elogiado por sus contemporáneos; y la traducción de los *Principia mathematica philosophiae naturalis* (1687) de Newton, acompañados de una exégesis de su autoría, publicada en forma póstuma.

5 Marie Jeanne Riccoboni (1714-1792) fue una exitosa y prolífica novelista y traductora francesa, que mantuvo correspondencia con personajes de la talla del filósofo David Hume, Diderot, Choderlos de Laclos, el actor y dramaturgo David Garrick y el diplomático Robert Liston. Fue autora de numerosas novelas epistolares tales como *Letres de mistress Fanni Butlerd* (1757), *Ernestine* (1762), *Letres de la Comtesse de Sancerre* (1766) y *Letres de Milord Rivers* (1777), entre otras. En 1768 y 1769 publica dos volúmenes de textos traducidos del inglés bajo el título de *Nouveau Théâtre Anglais*.

6 David Garrick (1717-1779) fue un famoso actor y dramaturgo inglés, especializado en la obra de Shakespeare.

7 Loïc Chotard: “Correspondances, une histoire illisible”. En: *Romantisme*, 90, 1995, pp. 27-37.

facetas del personaje? Otro caso que se me ocurre es el de Madame de La Tour,⁸ asidua corresponsal de Rousseau, que sigue siendo para nosotros una desconocida. El discurso solo deja ver a una mujer que toma la iniciativa de entablar una relación epistolar y que organiza sus textos con el objetivo de llamar la atención de un hombre famoso.

En relación con las dificultades que señala, ¿en qué disciplinas o campos teóricos se apoyó para abordar estos materiales?

Además de la Historia cultural, estudié las cartas desde la Pragmática, retomando el análisis de las interacciones tal como lo postulan Catherine Kerbrat o Anna Jaubert; y desde la Retórica, a partir de la corriente iniciada por Chaïm Perelman y continuada por Ruth Amossy, cuyos textos consulté con provecho. En cuanto al arte epistolar, citaría el aporte de Jean-Michel Adam y Bernard Bray. Lo que me interesó de estos últimos es que ubican la retórica epistolar en su contexto histórico. En líneas generales, la Pragmática y la Retórica me sirvieron para estudiar el modo en que operan los géneros discursivos en los enunciados concretos: cómo se elaboran sus contextos, cómo evolucionan en el tiempo.

Con respecto a este punto, ¿qué rasgos caracterizaban a la carta personal de esa época (en cuanto a su forma, temas, usos, circulación...)? ¿Qué empleo hacían de este género las mujeres de su *corpus*?

En ese momento, las cartas circulaban, eran citadas; las *épistolières* tenían interés en que no dejaran entrever relaciones que no eran adecuadas en relación con el código de comportamiento o de escritura de entonces. En cuanto a las formas y los usos que les dan, son múltiples. Madame du Châtelet aprovecha este dispositivo para introducir en el discurso amistoso y amoroso otros discursos: el mundano, el científico, el filosófico... Las cartas que Mademoiselle de Lespinasse le escribe al joven Condorcet muestran que este género permite prodigar ciertos consejos tal vez delicados de decir a viva voz. Cuando dispensa críticas, la *salonnière* adopta un estilo humorístico que expresa en tono ligero consideraciones personales, y en última instancia, graves. Un

caso particular lo es sin dudas el de la carta personal dirigida a un hombre célebre, que ocupa una posición de relieve en el espacio público. Marianne de La Tour, por ejemplo, le asegura a Rousseau que le escribe porque tiene “muchas cosas que contarle”, pero su objetivo dista de ser mundano: no quiere conocerlo en persona, sino iniciar un intercambio epistolar con él, tenerlo de interlocutor de sus cartas.

Uno de los temas centrales de su investigación tiene que ver con el *ethos* de estas *épistolières*, con la imagen de sí que construyen en sus cartas. ¿Qué restricciones pesaban sobre ellas por ser mujeres a la hora de modelar esa imagen? ¿Eran conscientes de estos condicionamientos?

Las restricciones eran múltiples. Por empezar, tenían que encontrar un equilibrio entre una presentación de sí favorable, ventajosa, pero que no se apartara del *topos* de la modestia. Este es un buen ejemplo de la polarización que se puede dar entre el código discursivo y el comportamental. La imagen de sí proyectada en la escritura viene parcialmente impuesta por el género discursivo; dar muestras de modestia es también una exigencia, pero ligada a la normativa que rige las relaciones sociales extradiscursivas. Por otro lado, había que despertar la buena predisposición del destinatario si se deseaba iniciar un intercambio con él. El sistema de las ubicaciones respectivas, las *places*, usando el término del lingüista François Flahaut,⁹ tenía un rol central en el posicionamiento de cada una, y aquí entran en consideración el rango social, las competencias intelectuales, la relación entre los sexos/géneros y la distancia generacional. Es difícil saber en qué medida la *épistolière* era consciente de esas restricciones discursivas o comportamentales. En los casos en los que juega con uno de los códigos o se lo designa como tal, podemos contestar afirmativamente –por ejemplo cuando leemos: “Usted dirá que soy un alma sensible” o “Las costumbres mundanas no han alterado la simplicidad y la sinceridad de mis sentimientos”–. Otro elemento que debe atenderse está ligado al rango social y al nivel intelectual y cultural de cada cual. La Marquise du Châtelet, por ejemplo, ocupa un rango superior al de Maupertuis¹⁰ en la escala social; sin

8 Marianne de La Tour (1730-1789) se carteo con Jean-Jacques Rousseau durante más de quince años (1761-1776), movida inicialmente por el afán de conocer al autor de *La Nueva Eloísa*. Si bien Rousseau no la mencionó en sus *Confessions* y sí expresó en más de una oportunidad cierto fastidio por sus admiradoras, la longevidad del intercambio sugiere que algún interés encontró en estas cartas, que fueron publicadas por primera vez en 1803.

9 François Flahaut: *La parole intermédiaire*. Paris: Seuil, 1978.

10 Pierre-Louis de Maupertuis (1698-1759) fue un matemático y astrónomo francés. Miembro de la Academia de Ciencias de París desde temprana edad, presidió la de Berlín en 1740. Es autor de una obra amplia sobre temas de astrología, física, geografía y biología.

embargo, el científico tiene credenciales intelectuales que le dan una ventaja por sobre ella, al menos al comienzo del intercambio epistolar. La correspondencia llega a un equilibrio cuando él se presenta como su alumno y pasa a segundo plano la frontera que los separa socialmente. Conviene recordar que en esa época se forma una élite donde nobles y plebeyos, intelectuales y aficionados ávidos de conocimiento convergen en un espacio común gracias a las nuevas ideas compartidas.

En su libro, usted estudia cómo estas mujeres de la élite cultural intentan modificar, primero en sus cartas, la relación de fuerza con sus corresponsales varones. ¿Podrá hablarnos de esta investigación?

Sí, en efecto, pude identificar en la correspondencia de estas mujeres un proyecto que, bajo formas diferentes y sin que pueda observarse un patrón común, buscaba establecer otro tipo de relaciones entre los géneros. Las *épistolières* exigen, cada cual a su modo, que se reconozcan sus capacidades al mismo nivel que las de sus *partenaires* masculinos. Esto implica una toma de conciencia de la desigualdad que cada una de ellas percibe, en forma más o menos marcada, en relación con su destinatario. Este fenómeno se ve muy claramente en las cartas de Marie Riccoboni: ella comprende rápidamente que hay una diferencia en el trato que implica una desigualdad entre los géneros, instituida y mantenida por los hombres.

En el libro analizo también los cambios que se dan en la dinámica epistolar en función del remitente. Examiné, por ejemplo, la correspondencia de Marie Riccoboni con David Garrick y Robert Liston;¹¹ la de Julie de Lespinasse con Condorcet y con Guibert;¹² y aquella de Isabelle de Zuylen-Charrière¹³ tanto con d’Hermenchés¹⁴ como con Benjamin Constant. Si bien este contraste permite hacer observaciones interesantes a partir de las variantes identificadas, en reglas generales confirmé la premisa metodológica que tomé prestada de la filósofa feminista Geneviève Fraisse: el sujeto femenino se define ante todo en relación con su destinatario masculino. Dicho de otro modo, la diferencia de género determina todas las demás: las de rango social, edad, estatus profesional o competencia

cultural; de ahí que la imagen femenina que se busca proyectar esté siempre en relación con ese *otro*, la contracara masculina.

Tomemos el ejemplo de las cartas que Isabelle de Zuylen le escribe al Barón d’Hermenchés, y las que años después, siendo ya Isabelle de Charrière, le dirige a un joven Benjamin Constant. En cada caso, la situación de comunicación (rango, formación, edad, etc.) tiene sus particularidades, al igual que la imagen de sí y del corresponsal que los textos delimitan, y el objetivo que persigue la autora en cada una de las interlocuciones. Cuando se dirige al barón, Isabelle expresa una fe absoluta en su propia voluntad: da a entender que una mujer puede tomar la iniciativa de una relación epistolar y de otro tipo, y que debería poder elegir entre el casamiento y la unión libre. Cuando su interlocutor es Benjamin Constant, su dispositivo enunciativo es otro: lo orienta en función de su propósito de establecer con el muchacho un vínculo maduro. Le da a entender que para forjar su identidad es preciso hallar una instancia mediadora: el encuentro con el otro y en particular con el otro sexo. En este punto, se observa que Isabelle tiene una conciencia clara de la diferencia entre varones y mujeres, y pretende hacérsela entender a su protegido. Contrastar las dos correspondencias presenta una doble ventaja: pone de manifiesto los rasgos propios de cada conjunto de cartas, que dependen en gran medida del destinatario y de la imagen que se construye de él, incluso cuando esta puede variar a lo largo del tiempo; y, a su vez, permite observar qué variables están permanentemente en juego en el propio discurso cuando la interacción se da entre *partenaires* de sexo/género distinto.

En muchos de sus textos, usted menciona los estereotipos que todavía existen sobre estas mujeres en el ámbito académico y que no habrían desaparecido del todo. ¿Usted ha sido testigo de esta situación?

Los investigadores varones tendieron durante mucho tiempo a tomar por válida la idea que se hacía Sainte Beuve de las grandes *épistolières*. Él las veía como almas apasionadas, mujeres que dan curso a su

11 Robert Liston (1742-1836) fue un diplomático escocés que se desempeñó como embajador en el Imperio Otomano, en Suecia, en los Estados Unidos y en Dinamarca, entre otros destinos.

12 Jacques-Antoine de Guibert (1743-1790) fue un militar francés de origen noble. Escribió numerosos libros sobre estrategia militar y teoría de la guerra.

13 Isabelle de Charrière (1740-1805), también conocida por su nombre de soltera, Belle de Zuylen, fue una escritora y compositora suiza nacida en los Países Bajos. De su producción literaria, desarrollada en lengua francesa, se destacan su novela *Caliste* y sus *Lettres de Lausanne* (1786) o *Lettres Neuchâtelaises* (1784).

14 David-Louis Constant d’Hermenchés (1722-1785) fue un militar suizo que se desempeñó en Francia. Mantuvo una correspondencia prolongada con Voltaire y con Isabelle de Charrière.

sentimentalismo en la escritura epistolar. Las investigadoras mujeres, por el contrario, pusieron el acento –sin dejar de lado la dimensión sensible o apasionada– en las motivaciones culturales y sociales que movían a esas escritoras. Yo me situé, claramente, en esta última tradición. No puede hacerse justicia a una *épistolière* como Julie de Lespinasse sin ver y escuchar en sus textos a una intelectual *avant la lettre* y sin recordar el modo en que Diderot la presenta en *El sueño de D'Alembert* (1769) –una mirada mucho más perspicaz que la de Sainte Beuve, que es posterior y está marcada por el romanticismo–. En el diálogo imaginado por Diderot, es Julie quien inicia con Bordeu,¹⁵ médico y hombre de ciencias, una reflexión en la que esboza una filosofía experimental fundada en una racionalidad diferente a la que habían impuesto entonces los varones.

A partir de su experiencia como docente universitario, ¿piensa que se le asigna a este corpus el lugar que se merece en la formación de futuros investigadores o profesores de Letras? ¿Forma parte de los programas vigentes o es mencionado en los manuales de literatura del siglo XVIII?

Tras la reforma de la enseñanza media en los años 1980, los manuales privilegiaron la novela epistolar en detrimento de las cartas, y las *épistoliers* de la Ilustración, que hasta entonces tenían alguna presencia, desaparecieron del todo. Choderlos de Laclos pasó a ser el autor favorito con sus *Amistades peligrosas* (1782), y en cuanto al género epistolar, quedó en forma casi exclusiva Madame de Sévigné. Pero la Marquise de Sévigné no constituye una representante acabada de la correspondencia femenina –pensemos en el espectro que dibujan mujeres como Emilie du Châtelet o Marie Riccoboni, Julie de Lespinasse o Eléonore de Sabran...–.¹⁶ Si se la elige a ella es porque encarna la figura de la madre que le dirige cartas a una hija. De este modo, se excluye la correspondencia de mujeres en la cual el discurso emotivo y sensible se une a lo intelectual. Recomendamos al respecto la lectura de la obra colectiva *La lettre enseignée*.

Perspective historique et comparaison européenne (Denizot y Ronveaux 2019).¹⁷

En cuanto a la enseñanza universitaria, todo depende de los grupos de investigación que se formaron en cada universidad. Los estudios sobre la mujer fundados por Hélène Cixous en la Universidad Paris 8-Vincennes fueron el punto de partida de un desarrollo importante que prosperó, por ejemplo, en las universidades de Paris 3-Sorbonne Nouvelle, de Paris 7 y de Paris-Dauphine. Por mi parte, tuve la suerte de trabajar con investigadoras de la talla de Christine Planté (en Lyon 2), Brigitte Diaz (en Caen), Marie-Claire Grassi (en Sainte-Etienne), entre muchas otras.

¿Qué ocurre en el ámbito editorial? ¿Se consiguen hoy estos textos en Francia? ¿Se los traduce a otras lenguas?

La mayoría de las ediciones a precio accesible están agotadas. Julie de Lespinasse fue traducida en su momento al español, al italiano, al inglés y al alemán. Germaine de Staël se tradujo al alemán y al inglés. Las cartas de Marie-Jeanne Riccoboni fueron publicadas en inglés, aunque menos por asignársele valor a sus textos que por el hecho de que tres de sus corresponsales eran británicos.

¿Usted recomienda traducir hoy estos textos?

Por supuesto; especialmente la traducción de Emilie du Châtelet, Eléonore de Sabran y Marianne de La Tour (corresponsal de Rousseau), entre otras. Además de formar parte de la élite cultural del siglo XVIII, tanto de ascendencia aristocrática como burguesa, y de haber contribuido a su desarrollo y florecimiento, en muchos casos estas mujeres se adelantaron y desafiaron a sus amigos varones a la hora de iniciar una reflexión o propiciar el desarrollo de una idea, principalmente cuando intentaron imaginar o reivindicar relaciones más justas e incluso igualitarias entre los géneros y las clases sociales.

15 Théophile de Bordeu (1722- 1776) fue un médico francés, autor de numerosos tratados sobre los nervios, los órganos y el funcionamiento de las glándulas. Escribió para la *Encyclopédie* el artículo CRISE publicado en 1754 en el tomo IV. Diderot hace de él uno de los personajes de su obra *El sueño de D'Alembert* (1769), en la que lo hace debatir los fundamentos de la ciencia con Julie de Lespinasse y con D'Alembert.

16 Eléonore de Sabran (1749-1827) fue una aristócrata francesa, autora de una extensa correspondencia con quien fue su esposo, Stanislas de Boufflers. Parte de este intercambio tiene lugar entre los años 1784 y 1787, cuando de Boufflers es enviado a Senegal con el cargo de gobernador. Se suele destacar el valor documental de estos textos en los que él describe con detalle la vida colonial, así como la agudeza y el talento de las respuestas de Eléonore, cuyo estilo superó la prueba del paso del tiempo.

17 Nathalie Denizot/ Christophe Ronveaux (ed.): *La lettre enseignée. Perspective historique et comparaison européenne*. Grenoble: UGA, 2019.

Jürgen Siess es profesor en la Universidad de Caen y profesor invitado en las Universidades de Düsseldorf, Jerusalén y Tel Aviv. Forma parte del grupo de investigación ADARR (Analyse du Discours, Argumentation et Rhétorique) en la Universidad de Tel Aviv y ha publicado, además de numerosos artículos y capítulos de libros sobre el tema, el volumen *Vers un nouveau mode de relation entre les sexes. Six correspondances des femmes des Lumières* (París: Garnier, 2017). Dirigió también *La lettre, entre réel et fiction* (1998), una obra ineludible para el estudio de la correspondencia, con textos de Dominique Maingueneau, Ruth Amossy, Catherine Kerbrat-Orecchioni y Jean-Michel Adam, entre otros.

Magdalena Arnoux es profesora de *Introducción a los Estudios Literarios* y de *Teoría y Análisis Literario* (en el Profesorado y Traductorado en Francés, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”) y JTP de *Literatura Francesa* en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Dicta el *Seminario de Crítica Genética* del Profesorado en Letras (UNSAM) y un Taller de Redacción de Textos Críticos y Curatoriales en la Universidad Nacional de las Artes. Es miembro del CEF (Centro de Estudios Francófonos) en el IES en Lenguas Vivas. Está completando su doctorado sobre el discurso epistolar femenino en el siglo XIX. Sus publicaciones se inscriben, fundamentalmente, en el campo de la Génesis textual.

¿De qué hablamos cuando hablamos de traducción y género?

Algunos caminos para la investigación

Sofía Ruiz

Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

sofiaruthruiz@gmail.com

Resumen: En el último tiempo, en un contexto en el que las preguntas y los conflictos en torno a los géneros adquirieron una renovada presencia en la vida cotidiana, la agenda política y el mundo académico, aparecieron nuevas publicaciones en el ámbito de los estudios de traducción que abordan desde diferentes perspectivas los cruces entre traducción y género. Para indagar qué caminos de investigación pueden ser productivos en el marco de una agenda local, se analizan dos contribuciones recientes a partir de dos ejes que atraviesan las producciones actuales: la recuperación de aportes de distintas disciplinas y la interseccionalidad como forma de entender el género o el feminismo. Examinar ambas cuestiones, que remiten a debates centrales de las ciencias sociales, permite explicar algunas tendencias de las producciones sobre traducción y género e iluminar áreas que no están muy exploradas.

Palabras clave: Estudios de traducción – género – feminismos – interseccionalidad

¿De qué hablamos cuando hablamos de traducción y género? En algunos casos, se piensa en las traducciones realizadas por mujeres, muchas veces invisibilizadas, o en la historia de la traducción de textos escritos por mujeres. En otros, se trata de explorar las posibilidades de una práctica feminista o queer de la traducción, tanto en la traducción de textos feministas (o en los que se detecta alguna dimensión considerada subversiva con respecto al género) como en el tratamiento que se les da a los textos misóginos. La cuestión puede referir también a las metáforas asociadas a la traducción y la forma en que se la conceptualiza en términos generizados. Todas estas líneas de investigación han dado lugar a diversas producciones y propuestas, algunas más ligadas a determinados momentos de la traductología, otras sostenidas por distintos grupos de investigadorxs durante períodos más extensos, con frecuencia en proyectos vinculados con las teorías feministas o los estudios de género.¹ En el último tiempo, de la mano de los debates sobre los géneros que se intensificaron en muchos lugares, aparecieron nuevas publicaciones que profundizan algunas de esas líneas, plantean nuevas preguntas e incorporan conceptos surgidos en distintas áreas disciplinares y espacios de discusión.

En Argentina, los conflictos y las preguntas en torno a los géneros adquirieron una mayor presencia en la vida cotidiana y la agenda política a partir de la discusión pública y promulgación de las leyes de identidad de género y de matrimonio igualitario, las luchas por el aborto legal, las marchas contra los femicidios bajo la consigna “Ni Una Menos”, las denuncias por abusos, los reclamos de estudiantes y docentes por la plena vigencia de la Ley de Educación Sexual Integral, los debates sobre el lenguaje inclusivo y la participación cada vez más masiva en los encuentros de mujeres, lesbianas, travestis, trans, bisexuales y no binarios. Los intereses de las generaciones más jóvenes, la renovada organización de docentes e investigadorxs que desde hace tiempo venían trabajando en ese sentido, la mayor legitimidad institucional y las nuevas inquietudes de quienes, interpeladxs por estas experiencias, comienzan a preguntarse por los posibles sesgos de sus propios trabajos llevaron a que también en el ámbito académico estén difundiéndose más ampliamente debates y conceptos que habían quedado circunscriptos a determinadas áreas de estudio o espacios de militancia.

¹ Los antecedentes de estas diversas formas de considerar la cuestión, organizados según distintos criterios, pueden consultarse en numerosos trabajos: por ejemplo, Castro (2009), Blume (2010), Keilhauer y Pagni (2017), Castro y Spoturno (2020).

También el interés actual en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” muestra que la pregunta por la traducción y el género puede tomar distintos rumbos, como se ve en intervenciones de distinta índole en la revista *Lenguas Vivas*, en presentaciones del Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET) y en la propia convocatoria del presente número de la revista.²

En este contexto, es oportuno considerar las propuestas de algunas publicaciones recientes para indagar qué formas de pensar la traducción y los géneros pueden ser productivas para la investigación en el marco de una agenda local. Dos contribuciones que en su diversidad teórica y metodológica permiten detectar una serie de debates necesarios son la introducción de Annette Keilhauer y Andrea Pagni (2017) al libro *Refracciones: Traducción y género en las literaturas románicas...* y el llamado de Olga Castro, Emek Ergun, Luise von Flotow y María Laura Spoturno en el volumen 13 de la revista *Mutatis Mutandis* a conformar una traductología feminista transnacional.³ En ellas, encontramos formas diferentes de concebir la traducción, pero también algunas líneas comunes que atraviesan la producción actual, por ejemplo, la recuperación de aportes de distintas disciplinas y una noción de género entendida en términos interseccionales.

La noción de traducción y los márgenes de las disciplinas

El hecho de que la investigación sobre traducción y género requiera recuperar aportes de distintas disciplinas no se reduce a la pregunta de si se incorpora una mirada de género a la traductología ni de si los estudios de género y las teorías feministas se ocupan de la traducción. Como observa Alejandrina Falcón acerca de las conexiones interdisciplinarias en la constitución del campo de los estudios de traducción en Argentina, “los investigadores no se vinculan con otras zonas del saber en un plano meramente teórico, sino que la dimensión ‘relacional’ se concretiza en la sociabilidad intelectual, se produce en las prácticas académicas compartidas” (2017: 35). Las producciones que reflexionan sobre la traducción y el género muestran recorridos diversos: traductoras e investigadoras del área

de la traductología que recuperan teorías feministas, teóricas feministas que se interesan por la traducción, investigadorxs formadxs en estudios de traducción y estudios de género, especialistas en historia literaria o historia cultural que se ocupan de la traducción y las relaciones de género, investigadorxs que revisan los trabajos de sus áreas a partir de sus experiencias políticas. La inscripción en determinados espacios y la forma de considerar los aportes de distintas disciplinas tiene efectos en las nociones de traducción y de género con las que se trabaja.

El libro *Refracciones...* surge a partir de un coloquio sobre “Traducción y género en las literaturas románicas entre 1750 y 1950”⁴ y reúne artículos de investigadoras con trayectorias en distintas disciplinas, como los estudios de traducción, la historia de la literatura, la historia cultural, la filología y los estudios de género. En su introducción, las editoras explican que en el coloquio se propusieron “abordar el cruce de traducción y género desde una perspectiva histórica [...] con el objetivo de generar una discusión que enriqueciera el campo de los estudios de traducción y género” (Keilhauer y Pagni 2017: 5). El vocabulario del “cruce” y del “campo” no constituye una mención azarosa; Keilhauer y Pagni se valen de los mismos términos al relevar los antecedentes y ubicarlos en sus respectivas tradiciones disciplinares:

Tanto los estudios de traducción como los estudios literarios y culturales han abordado con éxito el cruce entre cuestiones de género y traducción. En los estudios de traducción, la consideración de aspectos de género ha dado origen en los últimos 25 años, en colaboración con aportes de los estudios de género, la lingüística y los estudios poscoloniales, a un productivo campo interdisciplinario. (Ibíd.: 1)

Desde comienzos de los años noventa, en Europa el cruce de traducción y género ha sido también objeto de estudios sistemáticos en el campo de la historia de la cultura y de la literatura, que sitúan por lo general la traducción en el marco más amplio de las tradiciones culturales de percepción de la alteridad y del *transfert culturel*. (Ibíd.: 4)

2 Por ejemplo, el trabajo de Verónica Storni Fricke desde los estudios de traducción feminista y queer (Storni Fricke 2019, sesión del 05/12/2019 del SPET), la investigación de Ana Eugenia Vázquez sobre Juana Manso en el marco de una historia de la traducción literaria que contemple trayectorias y figuras de traductoras (sesión del 10/07/2019, cf. también Vázquez 2019) y las contribuciones sobre el lenguaje inclusivo que seguramente darán lugar a aportes sobre la cuestión específicamente en la traducción (presentaciones de Gabriela Villalba en las sesiones del 31/05/2018 y 06/12/2018; debate en el número 14 de la revista).

3 Se trata del editorial (Castro *et al.* 2020) y un artículo con consideraciones conceptuales y metodológicas (Castro y Spoturno 2020) en el primer número del volumen 13.

4 El coloquio se realizó en 2015 y fue organizado por Keilhauer, Pagni y Silke Jansen en la universidad alemana de Erlangen-Nürnberg.

En el número de *Mutatis Mutandis*, la convocatoria a una traductología feminista transnacional es entendida en términos de un “diálogo transdisciplinario entre los feminismos transnacionales y la traductología (feminista)” (Castro *et al.* 2020: 4). En palabras muy similares, Castro y Spoturno defienden en su artículo la “necesidad de profundizar el diálogo transdisciplinario entre las teorías feministas transnacionales (que prestan un creciente interés a la traducción) y las teorías feministas de la traducción” (2020: 32). En este caso, no se trata de incorporar aportes de otras disciplinas en un campo determinado ni de la forma en que se constituye un campo interdisciplinario, sino de una defensa de la transdisciplinariedad. Castro y Spoturno (*ibíd.*: 26) definen la traductología feminista transnacional como una “transdisciplina”, en línea con las tendencias que observan y valoran positivamente:

Ciertamente, los últimos años dan muestra de trabajos auténticamente interdisciplinarios que son tanto transfronterizos, por trascender las fronteras entre las disciplinas tradicionales, como transdisciplinarios, por la transformación que opera en el intercambio entre las propias disciplinas. (*Ibíd.*: 24)

Las opciones que se plantean con respecto a este punto no tienen que ver exclusivamente con la forma en que se estudia el género o con una perspectiva feminista, sino que remiten a debates que se vienen dando en los estudios de traducción desde hace casi una década. En el número inaugural de la revista *Translation*, Stefano Arduini y Siri Nergaard (2011) proyectan unos *post-translation studies* en los que se abandonen los límites de la disciplina y se constituya un campo de investigación transdisciplinario. Desde esta perspectiva, la interdisciplinariedad no es suficiente, porque involucra relaciones entre disciplinas sin necesidad de modificar sus bordes. La traducción como herramienta interpretativa, además de operativa, se convertiría así en un principio epistemológico transdisciplinario para las ciencias humanas, sociales y naturales.

Patricia Willson resume el “impulso transdisciplinar” en estos términos:

Tras años de reivindicar la especificidad de la disciplina y su objeto, los traductólogos comenzaron a insistir en la porosidad de los límites disciplinares, así como en la necesidad de prescindir de definiciones demasiado estrechas de la traducción. O, incluso, de toda definición *a priori* de traducción. (Willson 2019 [2013]: 32)

Como se ve, aunque la puesta en cuestión de los límites disciplinares y la puesta en cuestión de la noción de traducción podrían seguir distintos caminos, la transdisciplinariedad aparece estrechamente asociada a un uso amplio del concepto de traducción. Arduini y Nergaard (2011) consideran que una definición *a priori* que marque los límites y bordes de la traducción impide la formulación de teorías realmente nuevas, porque no afecta el paradigma epistemológico, y cuestionan que se siga manteniendo como algo separado el uso del concepto de traducción en sentido amplio, tal como se lo entiende en el mundo académico más allá de los estudios de traducción.

También en el número 13 de *Mutatis Mutandis* la transdisciplinariedad va acompañada de una noción amplia de la traducción:

Nuestra comprensión de la traducción debe ser lo suficientemente amplia y abarcar todo tipo de prácticas trans-lingüísticas/culturales/mediales incluyendo el campo de los estudios de interpretación, la traducción intersemiótica, la traducción de lengua de señas, la traducción automática, así como la transmisión de teorías y tradiciones. (Castro *et al.* 2020: 3)

Esta posición contrasta con la que se adopta en *Refracciones...*, cuyas editoras señalan que los artículos reunidos en el libro “giran en torno a la traducción concebida en sentido estricto como traducción de un texto fuente escrito en una lengua de partida e inscripto en una cultura de partida, a una lengua meta en el marco de una cultura de llegada” (Keilhauer y Pagni 2017: 6). Los textos son lo suficientemente diversos en cuanto al marco en el que ubican la traducción, de modo que se habría podido prescindir de esta definición si se hubiera preferido enfatizar la amplitud de los abordajes. Su explicitación inscribe la propuesta en una forma determinada de entender los estudios de traducción y su aporte específico en el intercambio con otras disciplinas. Esto se refuerza con la elección del concepto de “refracción” de André Lefevere (2000 [1982]), la reconstrucción de las formas en que se lo usó en los estudios de traducción y su combinación con elementos de la sociología de la traducción.

Las expresiones “en sentido amplio” / “en sentido estricto” que aparecen en las citas anteriores no son unívocas y la alternativa suele contemplar dos dimensiones que se solapan, pero no van necesariamente unidas. Por un lado, lo “amplio” alude a los usos

conceptuales de la traducción en diferentes discursos y teorías, a esos usos metafóricos que Arduini y Nergaard llaman a considerar “*real acts of translation*” (2011: 8). Por otro lado, la amplitud –y este parece ser el sentido que predomina en el número de *Mutatis Mutandis*– refiere a una expansión de las prácticas, soportes y temas que se contemplan.

En *Refracciones...*, la aclaración de que en la publicación se considera la traducción “en sentido estricto” responde, según se explicita, a la difusión de la noción de traducción cultural de Homi Bhabha (1994) y otros usos metafóricos del concepto de traducción (Keilhauer y Pagni 2017: 6). Andrea Pagni criticó anteriormente el uso de la noción de traducción cultural en diálogo con Patricia Willson en una sesión especial del Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET) en marzo de 2014. Allí, profundizando la advertencia de Willson de que el “uso indiscriminado del término ‘traducción’ termina por banalizar un poco el objeto”, Pagni señaló que la expansión del concepto de traducción cultural contribuyó a esa banalización (Pagni y Willson 2017: 20).⁵

Concebir el espacio de investigación sobre traducción y género como un área de investigación definida que recupera aportes de otras disciplinas, como un cruce entre distintas disciplinas o como un espacio transdisciplinar abierto da cuenta, entonces, de posiciones teóricas diferentes que tendrán efecto en la formulación de los problemas, el recorte del objeto de estudio y las decisiones metodológicas.

La interseccionalidad

Otro punto que merece atención en las publicaciones recientes sobre el tema es la frecuente defensa de la interseccionalidad como forma de entender el género o el feminismo. El término fue propuesto por Kimberlé Crenshaw (1989) para denunciar que las leyes y políticas contra la discriminación fallaban porque consideraban la raza y el género como categorías separadas, tendencia que detectó también en las teorías y luchas contra el racismo y el sexismo. El concepto fue adoptado y discutido durante las últimas tres décadas en distintas áreas

de las ciencias sociales y en los feminismos de algunas regiones, y alcanzó mayor difusión con los debates recientes sobre géneros y feminismos en el ámbito público. Tanto en la introducción de *Refracciones...* como en las consideraciones sobre la traductología feminista transnacional del número de *Mutatis Mutandis* se adopta esta perspectiva, pero las fundamentaciones revelan que los debates implícitos no son los mismos.

En la introducción de *Refracciones...*, la interseccionalidad aparece asociada al concepto que da título al libro. Según señalan Keilhauer y Pagni, “la metáfora de la refracción [...] permite incorporar a la problemática del género en traducción perspectivas interseccionales que aparecen implícita o explícitamente en las contribuciones” del libro (2017: 6). La mirada se centra así en la interacción de diversos “factores de carácter histórico, social y cultural” en la cultura de llegada, que “están marcados por el género y la sexualidad de manera insoslayable, siempre en intersección con otros factores, en el proceso de traducción” (ibíd.: 7). Tanto Keilhauer como Pagni utilizan el concepto de refracción en sus propias contribuciones, además de considerarlo apropiado para dar cuenta de los diferentes aportes. La noción de interseccionalidad, en cambio, no forma parte explícitamente del marco teórico en los artículos; más bien, son las editoras quienes interpretan que los distintos abordajes podrían conceptualizarse desde esta perspectiva.

Además, la interseccionalidad se presenta como una manera de “abordar el cruce de traducción y género de manera más diferenciada que un enfoque centrado en identidades y/o identificaciones de género” (ibíd.: 9). Si bien no se especifica en qué consiste ese enfoque que se considera problemático, la bibliografía a la que se remite y el tipo de factores mencionados –“culturales, políticos, sociales, étnicos, religiosos” (ibíd.)– parecen indicar que la crítica apunta a distanciarse de una concepción que sobredimensione el género como categoría de análisis, sin tener en cuenta otros aspectos, o asocie automáticamente la pertenencia a un grupo minoritario o minorizado con una posición crítica. La siguiente conclusión aporta más precisiones:

Tenemos que revisar, como lo demuestran con sus distintos abordajes estos análisis y planteos, una serie de

5 Sobre la especificidad del concepto de traducción ver también Willson (2019 [2004]: 91, 2019 [2007]: 185-186). La importancia de identificar en los abordajes de la traducción en otros campos cómo consideran la traducción en sentido metafórico y en sentido estricto puede verse en el artículo de Griselda Mársico (2017) sobre las posibilidades de un diálogo interdisciplinario entre la traductología y la historia intelectual.

supuestos y sobreentendidos que sirvieron de base a no pocos estudios sobre las relaciones entre género y traducción: Una perspectiva minoritaria de género puede ser subversiva, pero no siempre lo es; las mujeres no asumen necesariamente una postura de oposición frente a la doxa. Los factores ideológicos, religiosos y políticos pueden interactuar de muchas formas con aspectos de género, dependiendo del contexto histórico y cultural, pero también del trasfondo social e intelectual de los actores en el proceso traductivo. (Ibíd.: 17)

A partir de esas consideraciones, Keilhauer y Pagni intentan distanciarse de una excesiva homogeneización en el análisis del género, al sostener que las contribuciones del libro hacen posible “una integración más amplia y matizada del género y la sexualidad como factores fundamentales de la historia de la traducción” porque dan cuenta, por ejemplo, de “constantes y variables de la relación de género”, “espacios de maniobra” o “espacios de negociación de género en la práctica traductiva” (ibíd.). En la interseccionalidad entendida de esta manera, el énfasis en la interacción de diferentes factores, situados en un contexto histórico, social o cultural específico, es una respuesta a una concepción del género que no permite estas diferenciaciones.

El llamado a una traductología feminista transnacional en *Mutatis Mutandis* también recurre a la interseccionalidad, pero desde otra perspectiva. El feminismo transnacional presentado en el editorial (Castro *et al.* 2020) se posiciona contra el imperialismo, el colonialismo, el racismo, el clasismo y el heterosexismo. Las editoras procuran recuperar las conceptualizaciones de espacios no anglófonos,⁶ como los feminismos latinoamericanos, ibéricos y de contextos latinos en Estados Unidos, que pueden considerarse interseccionales, sean anteriores o posteriores al trabajo de Crenshaw (1989). Castro y Spoturno desarrollan esta posición en su artículo y entienden “los feminismos transnacionales como propuesta teórica y movimiento activista que introduce la interseccionalidad como clave epistemológica para explicar cómo distintos sistemas de opresión interactúan en un mundo marcado por la globalización y los valores neoliberales” (2020: 13).

La interseccionalidad es, en el marco de la oposición al colonialismo, un cuestionamiento de las formas de

opresión ya mencionadas, incluyendo las asimetrías entre mujeres (desde un punto de vista, según explican, no binario y crítico de la cisnormatividad). Un apartado que lleva el título “De la hegemonía a la interseccionalidad” deja en claro que la crítica se dirige al “universalismo etnocéntrico occidental”, a aquellas “propuestas hegemónicas que considera(ba)n a las mujeres blancas, cisgénero, de clase media y heterosexuales como sujetos del feminismo” (ibíd.: 16). La crítica al feminismo hegemónico resume, entonces, el esfuerzo por distanciarse al feminismo transnacional, cuyo origen es ubicado por las autoras “en los espacios universitarios y académicos de Estados Unidos y Canadá” (ibíd.: 15), de los posicionamientos denunciados como etnocéntricos, universalistas, colonialistas y neocolonialistas, racistas, clasistas, esencialistas o heterocisnormativos.⁷ También los artículos de la revista que remiten al concepto de interseccionalidad lo entienden en este sentido teórico-político de intersección entre formas de dominación u opresión (Rosas *et al.* 2020; Marey-Castro y Del Pozo-Triviño 2020).

Estas dos formas de entender la interseccionalidad abordan problemas que deben ser tenidos en cuenta en la investigación sobre traducción y género, por lo que el concepto no puede ser ignorado, independientemente de si se lo utiliza o no. Sin embargo, las diferentes concepciones, así como las tensiones que se plantean en la bibliografía citada por ambas publicaciones, muestran que no alcanza con introducir el concepto en los estudios de traducción. Más bien será necesario reponer los debates que se han dado en los estudios de género, pero también en otras áreas de las ciencias sociales, como la antropología, la sociología o los estudios culturales, para poder evaluar cuáles son los límites de la categoría y qué consecuencias tendría un abordaje interseccional para el estudio de la traducción en sus distintas vertientes.

Caminos posibles y algunas preguntas

Las discusiones en torno al concepto de interseccionalidad y a la articulación teórica de las producciones surgidas en distintas disciplinas o la pertenencia de lxs investigadorxs a diferentes espacios remiten a debates centrales de las ciencias sociales que deben ser tenidos en cuenta también para la cuestión específica

6 Castro y Spoturno (2020: 19) identifican la hegemonía del inglés como un problema del feminismo transnacional.

7 En su desarrollo del “U.S. third world feminism”, Chela Sandoval (1991) utiliza el término “hegemonic feminist theory”, inspirada en una ponencia de Spivak (1985). La condensación de esas distintas luchas bajo la denuncia del “feminismo hegemónico” o “feminista(s) hegemónica(s)” es más reciente y se difundió en el último tiempo también por fuera de los espacios de militancia feminista.

de cómo se aborda la investigación sobre traducción y género. Por ejemplo, en las propuestas delineadas por Castro y Spoturno (2020: 28ss.) para el desarrollo de una traductología feminista transnacional como transdisciplina está en juego la pregunta por la participación de lxs investigadorxs en los procesos que estudian, particularmente en contextos de militancias políticas o gremiales, y por la producción de conocimiento en esos contextos. A la vez, con respecto a los enfoques basados en identidades o identificaciones de género, de los que se distancian Keilhauer y Pagni (2017: 9), puede ser útil considerar la tensión entre los procesos sociales de construcción identitaria (incluyendo las políticas de identidades como modo de articulación de la acción política coyuntural) y el congelamiento de estas identidades como categorías de análisis.

Los argumentos desarrollados por las editoras de ambas publicaciones ilustran con claridad por qué el concepto de interseccionalidad resulta convincente y atractivo para evitar abordajes que contemplen la categoría de género en forma aislada o no problematicen los posibles sesgos clasistas, racistas o heterocisnormativos de una mirada centrada en el género. Al mismo tiempo, los trabajos del libro y de la revista confirman que el uso del concepto no es indispensable para lograr esos objetivos: tanto una metodología que involucre la descripción detallada de los procesos históricos y sociales como una posición política sensible a distintas formas de opresión deberían llevar a resultados que pueden considerarse interseccionales en los dos sentidos discutidos. Y a la inversa: si no se adopta una perspectiva histórica y no se sostiene una reflexión situada acerca de las relaciones de poder, la interseccionalidad puede convertirse fácilmente en una especie de catálogo universal y atemporal de categorías supuestamente aplicables a cualquier situación (identidad de género, origen étnico, clase, edad, religión...), sin atender a la historia de estas categorías y sin que quede del todo claro si se las piensa como factores, variables, identidades, modos de articulación de las diferencias, ejes que estructuran desigualdades o formas de opresión.

El hecho de que en ambas publicaciones el enfoque interseccional aparezca principalmente en el marco teórico propuesto por las editoras, y en general no se utilice el

concepto como herramienta de análisis en los artículos publicados, puede indicar que todavía no está muy desarrollado a nivel metodológico para el estudio de la traducción. ¿Funcionará el mismo concepto para el estudio de las representaciones de los géneros en la traducción de un texto literario, de la trayectoria de una traductora, de las condiciones de trabajo de lxs traductorxs, de lxs agentxs que intervienen en un proyecto editorial, de las estrategias de traducción, del rol de la traducción en la transmisión de teorías feministas? ¿O lo interseccional está dado más bien por la combinación de todos estos distintos tipos de trabajos que en su conjunto ponen en escena formas plurales del género y del feminismo?

Examinar qué implicaría un abordaje interseccional para las distintas nociones de traducción con las que se trabaja y para las distintas formas de abordar la traducción puede ser productivo para explicar algunas tendencias de las producciones sobre traducción y género e iluminar áreas que no están muy exploradas. La diversidad sexual y las identidades disidentes aparecen con mayor frecuencia en las investigaciones en el plano conceptual (en la discusión de las metáforas asociadas a la traducción o en la reivindicación de una mirada queer) o en el estudio de las representaciones en textos literarios. Al analizar la traducción de textos que tematizan explícitamente la homosexualidad o buscan desestabilizar el binarismo y la heterocisnormatividad se suele tener en cuenta la identidad de género u orientación sexual de lxs escritorxs, si es conocida públicamente, o su militancia LGTBIQ+. Por lo demás, cuando se estudia a lxs agentxs, y especialmente a lxs traductorxs, “género” significa casi siempre “mujeres”.⁸

Si se sostiene una posición feminista o queer, la diferencia entre lo que se logra enunciar acerca de las producciones culturales y lo que se puede decir acerca de lxs sujetxs que las producen debería generar, por lo menos, cierta inquietud.⁹ Del mismo modo, debería resultar llamativo desde una perspectiva sociológica que solo se consideren las identidades disidentes en términos de agentxs cuando escriben una novela que las tematiza o cuando defienden una traducción queer. ¿Las personas homosexuales,

⁸ Sobre la feminización de la profesión en España se pueden consultar Francí Ventosa (2020) y Santaemilia (2020). Para el ámbito germanoparlante (desde la teoría de los campos de Bourdieu), Archan y Lanz (2010) sobre el acceso de las traductoras a premios y becas de traducción, Hofer y Messner (2010) sobre las condiciones sociales y económicas en las que trabajan traductoras y editoras, especialmente en la literatura feminista y de mujeres. Godayol (2020) resume los antecedentes de las investigaciones históricas sobre mujeres y traducción (incluyendo sus propias producciones).

⁹ Podrían ser útiles para este punto los desarrollos de Nancy Fraser desde la década del noventa sobre las luchas socioeconómicas y las culturales o simbólicas, así como la crítica de Judith Butler al respecto y sus consideraciones sobre lo discursivo, las relaciones de poder y la materialidad de los cuerpos y del sexo (Butler 2002 [1993]; Fraser 2015; Butler y Fraser 2017).

lesbianas, transexuales, travestis, no binaries e intersex no traducen? ¿O no se trata de un dato sociológicamente relevante? ¿Por qué la pregunta por la participación de las identidades disidentes en los procesos de traducción no aparece en un lugar central en los trabajos que cuestionan el binarismo y la heterocisnormatividad? ¿Por qué tampoco aparece inmediatamente desde una perspectiva histórica o sociológica?

Una parte de la cuestión puede explicarse a partir de la bibliografía que se recupera en cada área de la traductología. Por ejemplo, de los estudios queer y del cruce entre estudios de género y estudios poscoloniales parecen haberse retomado sobre todo los análisis de textos literarios, que dialogan fácilmente con las producciones centradas en la dimensión textual de la traducción, mientras que la historia de la traducción está más ligada a la historia de las mujeres. Si en cada caso se atiende a la inscripción disciplinar, a la noción de traducción con la que se trabaja, a la forma en que se conceptualiza la recuperación de aportes de distintas disciplinas y a la forma en que se da efectivamente la participación de lxs investigadorxs en distintos espacios, resulta más claro por qué hay preguntas que no suelen formularse.

Por otra parte, parece haber una tendencia a pensar que ocuparse de la dimensión de género desde la traductología o estudiar la traducción desde una perspectiva feminista quiere decir ocuparse del “caso marcado”: las traductorxs invisibilizadas, la traducción de textos feministas y escritos por mujeres o de novelas con protagonistas LGTBIQ+, las estrategias de traducción feminista y queer, las traducciones de textos de autorxs homosexuales. Por supuesto, el hecho que estas áreas de investigación estén poco desarrolladas (a pesar de los antecedentes) y el interés actual por estos temas ponen esos problemas en la agenda con cierto grado de urgencia. Sin embargo, esto no debería impedir atender a otros aspectos del problema.

Los trabajos que discuten estrategias de traducción se concentran generalmente en los términos que se asocian a determinadas representaciones de género o en las dificultades que aparecen en la traducción entre un par de lenguas cuando marcan el género de diferente manera (pronombres de tercera persona, sustantivos que designan personas, adjetivación de la primera persona, etc.). El énfasis es comprensible en vista de las reacciones que se desatan frente a decisiones como las de no nombrarse ni nombrar a otrxs en masculino, pero si hay lógicas heterocispatriarcales

en los discursos, seguramente no estén codificadas únicamente en la parte manifiestamente generizada del léxico y del sistema pronominal.

De manera similar, las identidades disidentes están siendo estudiadas principalmente en relación con los textos que las ponen en escena de forma manifiesta. Las indagaciones sociológicas o centradas en los aspectos laborales se ocupan más bien de la situación de las traductorxs y las condiciones del ejercicio profesional, ya sea en contraposición con los hombres o en el caso particular de las publicaciones feministas. Nuevamente, se trata de un área que requiere bastante mayor atención que la que se le ha brindado hasta el momento, pero si se toma en serio la noción de interseccionalidad, habría que contemplar no solamente los obstáculos o formas de discriminación que se observan al interior del campo profesional, sino también cómo se ve afectada la posibilidad misma de escribir textos que se traduzcan, de traducir o de publicar una traducción. En este sentido, recuperar los debates en torno al concepto de interseccionalidad también en el marco de los abordajes sociológicos de la traducción podría ayudar a indagar hasta qué punto hay en juego procesos específicos relacionados con la traducción y en qué medida el espacio social de la traducción funciona, en cuanto a las identidades de género y a la orientación sexual, de manera similar a otras áreas del mundo social.

Referencias

Archan, Dagmar/Evelin Lanz (2010): “Übersetzerpreise und Übersetzungsstipendien – Fluch oder Segen für ÜbersetzerInnen und ihre Arbeit?”. En: Norbert Bachleitner y Michaela Wolf (eds.): *Streifzüge im translatologischen Feld. Zur Soziologie der literarischen Übersetzung im deutschsprachigen Raum*. Viena: LIT, pp. 111-126 [trad. esp.: “Premios y becas de traducción: ¿una desgracia o una bendición para lxs traductorxs y su trabajo?”. Trad. de Sofía Stubrin, IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”, Residencia de Traducción del Traductorado en Alemán, 2019, mimeo].

Arduini, Stefano/ Siri Nergaard (2011): “Translation: a new paradigm”. En: *Translation*, 1, pp. 8-15.

- Bhabha, Homi (2014 [1994]): *The Location of Culture*. Londres y Nueva York: Routledge [trad. esp.: *El lugar de la cultura*. Trad. de César Aira. Buenos Aires: Manantial, 2002].
- Blume, Rosvitha Friesen (2010): “Teoría e práctica traductoria numa perspectiva de gênero”. En: *Fragmentos*, 39, pp. 121-130.
- Butler, Judith (2002 [1993]): *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Trad. de Alcira Bixio. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith/ Nancy Fraser (2017): *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*. Trad. de Marta Malo de Molina Bodelón y Cristina Vega Solís. Madrid: Traficantes de sueños.
- Castro, Olga/ Emek Ergun/ Luise von Flotow/ María Laura Spoturno (2020): “Hacia una traductología feminista transnacional”. Trad. de Martha Pulido. En: *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 13, 1, pp. 2-10.
- Castro, Olga/ María Laura Spoturno (2020): “Feminismos y traducción: apuntes conceptuales y metodológicos para una traductología feminista transnacional”. En: *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 13, 1, pp. 11-44.
- Castro, Olga (2009): “(Re)examinando horizontes en los estudios feministas de traducción: ¿hacia una tercera ola?”. En: *MonTI*, 1, pp. 59-86.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”. *University of Chicago Legal Forum*, 1, pp. 139-167.
- Falcón, Alejandrina (2017): “Apuntes sobre el proceso de institucionalización de los Estudios de Traducción en el Lenguas Vivas y en la Facultad de Filosofía y Letras”. En: *Lenguas Vivas*, 13, pp. 24-38.
- Francí Ventosa, Carmen (2020): “La feminización del ejercicio profesional de la traducción editorial: entre la precariedad y el entusiasmo”. En: *Transfer*, 15, pp. 93-114.
- Fraser, Nancy (2015): *Fortunas del feminismo: Del capitalismo gestionado por el Estado a la crisis neoliberal*. Trad. de Cristina Piña Aldao. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Godayol, Pilar (2020): ““Un espacio de trabajo en relación”: El ensayo feminista traducido de laSal edicions de les dones”. En: *Transfer*, 15, pp. 115-141.
- Hofer, Martina/ Sabine Messner (2010): “Frau macht Buch. Ein Blick auf die aktuelle Situation von Übersetzerinnen und Verlegerinnen”. En: Bachleitner, Norbert/ Michaela Wolf (eds.): *Streifzüge im translatorischen Feld. Zur Soziologie der literarischen Übersetzung im deutschsprachigen Raum*. Viena: LIT, pp. 98-110 [trad. esp.: “Mujeres que hacen libros. Una mirada a la situación actual de las traductoras y las editoras”. Trad. de Sofia Stubrin, IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”, Residencia de Traducción del Traductorado en Alemán, 2019, mimeo].
- Keilhauer, Annette/ Andrea Pagni (2017): “Introducción: Aproximaciones a una historia de la traducción en perspectiva de género”. En: Keilhauer, Annette/ Andrea Pagni: *Refracciones: Traducción y género en las literaturas románicas / Réfractons: Traduction et genre dans des littératures romanes*. Viena: LIT, pp. 1-22.
- Lefevere, André (2000 [1982]): “Mother Courage’s Cucumbers: Text, System and Refraction in a Theory of Literature”. En: Venuti, Lawrence (ed.): *The Translation Studies Reader*. Londres/Nueva York: Routledge, pp. 233-249.
- Marey-Castro, Cristina/ Maribel Del Pozo-Triviño (2020): “Deconstruir mitos y prejuicios para interpretar a mujeres migrantes en contextos de violencia de género o prostitución en España”. En: *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 13, 1, pp. 64-92.
- Mársico, Griselda (2017): “Traductología e historia intelectual: una exploración de las posibilidades de diálogo interdisciplinario”. En: *Lenguas Vivas*, 13, pp. 39-51.
- Pagni, Andrea/ Patricia Willson (2017): “El lugar de la traductología y la historia de la traducción en las humanidades”. En: *Lenguas Vivas*, 13, pp. 12-22.
- Rosas, Cecília/ Juliana Bittencourt/ Leila Giovana Izidoro/ Shisleni de Oiveira Macedo (2020): “Conjurar

- traducciones: la traducción colectiva de *Caliban and the Witch* al portugués brasileño como estrategia feminista-transnacional”. En: *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 13, 1, pp. 117-138.
- Sandoval, Chela (1991): “U.S. Third World Feminism: The Theory and Method of Oppositional Consciousness in the Postmodern World”. En: *Genders*, 10, pp. 1-24.
- Santaemilia, José (2020): “La traducción hoy en día: retrato de una profesión feminizada. Aspectos éticos y laborales”. En: *Transfer*, 15, pp. 207-232.
- Spivak, Gayatri (1985): “The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives”. En: *History and Theory*, 24, 3, pp. 247-272.
- Storni Fricke, Verónica (2019): “Traducir el canon. Shakespeare y los estudios de traducción feminista y queer”. En: *Lenguas Vivas*, 15, pp. 73-83.
- Vázquez, Ana Eugenia (2019): “Ficciones importadas para la novela romántica argentina: usos y desvíos de la literatura europea en *Soledad* de Bartolomé Mitre y *Los Misterios del Plata* de Juana Manso”. Tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires.
- Willson, Patricia (2019 [2004]): “Página impar: el lugar del traductor en el auge de la industria editorial”. En: *Página impar. Textos sobre la traducción en Argentina: conceptos, historia, figuras*. Buenos Aires: EThos Traductora, pp. 89-110.
- Willson, Patricia (2019 [2007]): “Traductores en el siglo”. En: *Página impar. Textos sobre la traducción en Argentina: conceptos, historia, figuras*. Buenos Aires: EThos Traductora, pp. 185-189.
- Willson, Patricia (2019 [2013]): “La traducción y sus discursos: apuntes sobre la historia de la traductología”. En: *Página impar. Textos sobre la traducción en Argentina: conceptos, historia, figuras*. Buenos Aires: EThos Traductora, pp. 31-48.

Sofía Ruiz es Profesora en Alemán por el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Se desempeña como docente en el nivel medio y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Alemán-Lectocomprensión). Cursa la Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural en el IDAES (UNSAM). En el ámbito de los Estudios de Traducción, su interés se centra en las relaciones entre la traducción y el psicoanálisis.

Del voseo al lenguaje inclusivo

Estandarización, prescripción y cambio lingüístico

Silvia Ramírez Gelbes
Universidad de San Andrés / UBA
sgelbes@udesa.edu.ar

Carlos Gelormini-Lezama
Universidad de San Andrés /
IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”
cgelormini@udesa.edu.ar

Resumen: Suele entenderse que todo cambio que se produce en la lengua no es otra cosa que un fenómeno que distorsiona el sistema (cf. Serrano 2011). De hecho, el cambio, en sus etapas iniciales, suele ser visto exclusivamente como desviante y no se lo concibe como un proceso –esto es, un desarrollo en el tiempo–, y se olvida que las lenguas vivas, por el mismo hecho de estarlo, deben cambiar. Más frecuentemente de lo deseable, se soslaya la incidencia de los factores sociales y políticos en los cambios lingüísticos (cf. Labov 2008). El lenguaje inclusivo, nacido a la luz de movimientos sociales que buscan la igualdad de derechos entre los géneros, ofrece la oportunidad de ser testigos de un cambio en la morfología de género en donde resulta evidente que el cambio lingüístico no puede ser pensado por fuera del contexto sociopolítico en el que se produce.

Ahora bien, dado que la estandarización es un proceso que se desarrolla en forma constante en las lenguas vivas y solo puede estar concluido en las lenguas muertas, entendemos que hay una tensión natural entre el cambio y la norma. Crucialmente, este cambio lingüístico en marcha nos permite indagar acerca del lugar que tienen las nociones de cambio y norma en la formación de profesorxs de lengua y traductorxs. Pensamos que la formación de profesionales del lenguaje se puede nutrir muy especialmente de este momento de inestabilidad respecto a este cambio y que un análisis de este fenómeno es una contribución para la formación de profesorxs y traductorxs inclusivxs.

Palabras clave: Lenguaje inclusivo – cambio lingüístico – género – estandarización

Introducción

La homogeneidad interna de las lenguas, concebida como inmanente y permanente, es base tanto de una noción que contribuye a la constitución de la identidad de los hablantes cuanto de la creencia en la posibilidad de una comunicación satisfactoria entre ellos. Es por ese motivo que todo cambio que se produce en la lengua suele ser interpretado como un fenómeno que distorsiona el sistema (cf. Serrano 2011). De hecho, el cambio, en sus etapas iniciales, es visto exclusivamente como desviante y no se lo entiende como un proceso –esto es, un desarrollo en el tiempo–, y se olvida que las lenguas vivas, por el mismo hecho de estarlo, deben evolucionar.

Es más: poco se considera la incidencia de los factores sociales en los cambios lingüísticos (cf. Labov 2008)

y, menos aún, la de los factores políticos. En este artículo, pretendemos describir las características de una forma nacida a la luz de movimientos sociales que buscan la igualdad de derechos entre los géneros, en función de reconocer la posibilidad de que la lengua española se encuentre a las puertas de un cambio en su morfología de género.

Desde ese punto de vista y siguiendo la propuesta de Labov (2001), si se entiende que el estadio 0 de un cambio es el momento de estabilidad sistemática, proponemos que el proceso de cambio se encuentra ya en el estadio 1 cuando la variante (en este caso particular, la forma que representa al género neutro) se asocia con un grupo de referencia (en este caso particular, quienes luchan por la igualdad entre los géneros).

En lo que sigue, revisaremos el concepto de estandarización a la luz del contraste entre la gramática prescriptiva y la gramática descriptiva, definiremos la noción de cambio lingüístico y brindaremos ejemplos de un cambio lingüístico histórico, elaboraremos un desarrollo que fundamente la emergencia del lenguaje inclusivo y finalizaremos con una serie de reflexiones enfocadas en la tarea de la docencia de lenguas segundas y extranjeras y de la traducción.

La estandarización y las normas

La estandarización es un proceso con etapas (Hudson 1980, Milroy 2001, Milroy y Milroy 1985, Serrano 2011, entre muchos otros) presente en las lenguas vivas –aunque va variando por sector, segmento o aspecto de la lengua– y solo puede estar concluido en las lenguas muertas. Aun así, es importante advertir que el estándar, cuya característica central es la intolerancia a la variabilidad opcional, es el momento de estabilidad previo o posterior a dicho proceso.

Desde una perspectiva funcional, el estándar se relaciona con lo que puede nombrarse como norma axiológica (Blanco 2000) y resulta representado por la gramática prescriptiva. Esta norma alude a las ideas de corrección de los hablantes, al modelo de uso ejemplar vigente en una comunidad, codificado –normalmente– en los diccionarios y las gramáticas. Frente a este tipo de norma existe otra, la norma objetiva (cf. Blanco 2000, Coseriu 1962), que es la realización culturalmente establecida y socialmente válida, para un momento histórico, de las posibilidades abstractas de un sistema lingüístico y que resulta registrada (y estudiada) por la gramática descriptiva.

Para decirlo en otras palabras, en simultáneo con la norma explícita proclamada desde las instituciones que “vigilan” la lengua (las escuelas, las universidades, las academias), existe una norma tácita e inconsciente que responde al conjunto de reglas que el hablante maneja naturalmente por el mero hecho de serlo (Jackendoff 1994). En cualquier momento dado, esta segunda norma se solapa con la primera en

muchos sectores, segmentos o aspectos de la lengua. Pero también ocurre, en otros sectores, segmentos o aspectos de la lengua, que la norma axiológica y la norma objetiva se distancian. En estos últimos casos, la brecha entre ambas normas –evidenciada por instancias de fluctuación de variantes– puede estar dando cuenta de un proceso de cambio que, en la perspectiva de la norma, estará buscando su estandarización. Si, finalmente, ese proceso se decanta por un estándar distinto del correspondiente a su estadio previo, hablaremos de cambio lingüístico.

Cambio lingüístico

El cambio lingüístico es un fenómeno que se verifica cuando un elemento de la lengua ingresa en el sistema para competir con otro en un cierto espacio y el nuevo elemento termina resultando estandarizado. Esta pugna de dos¹ elementos –uno existente previamente en la lengua y uno advenedizo– constituye un proceso que, como decíamos, requiere del desarrollo del tiempo para resolverse.

De hecho, no es sencillo determinar el momento preciso en que un cambio lingüístico comienza su proceso.

Dialectologists and those who work on the diachronic dimension of language have long been aware of the difficulties involved in trying to establish firm categories and boundaries in time and in synchronic structure to distinguish between one language (variety) and another or between adjacent diachronic “états de langue.” Most boundaries of this kind turn out to be shifting and interpenetrable, and the same applies to the dividing lines between language (variety) internal structural categories. (Denison 1998: 46)²

Así, si se admite que, como todo proceso, pueden reconocerse en él distintas etapas, se podría definir una formulación ideal discreta con un estadio 0 en que el sistema se encuentra estabilizado con una forma determinada, un estadio 1 de ingreso de una o más formas que compiten con la inicial y la llegada a un estadio N en el que la forma seleccionada

1 Como se verá más abajo, pueden ser más de un elemento los que entren en pugna con el estándar previo. De cualquier manera, esos nuevos elementos disputan con el estándar previo un único sector, segmento o aspecto particular de la lengua.

2 “Los dialectólogos y quienes trabajan en la dimensión diacrónica del lenguaje conocen desde hace mucho las dificultades para establecer categorías firmes y límites en el tiempo y en la estructura sincrónica para distinguir entre una lengua (variedad) y otra, o entre ‘états de langue’ diacrónicos adyacentes. Muchos límites de este tipo terminan siendo cambiantes e interpenetrables y lo mismo se aplica a las líneas divisorias entre categorías estructurales internas a una lengua (variedad)”. (La traducción es propia.)

–distinta de la inicial– ha triunfado y determina un nuevo sistema estabilizado.

Estudiado desde diversas perspectivas (Danescu-Niculescu-Mizil *et al.* 2013, Harris 1983, Labov 1965 y 1974, Milroy 1984, Milroy y Milroy 1978 y 1985, Trudgill 1972, entre muchos otros), el cambio lingüístico puede producirse en cualquier nivel de análisis de la lengua. Desde el punto de vista fonético, por ejemplo, se observa una tendencia creciente en el español de Buenos Aires hacia el ensordecimiento de la consonante [ʒ] como [ʃ], que tuvo incluso en el pasado (y aún hoy como variante diastrática) la opción rehilada (Fontanella 1979).

En el aspecto morfosintáctico, es admisible considerar que el empleo del verbo *haber* con su sentido de existencia en la función estandarizada de impersonal o unipersonal (Gómez Torrego 2006) transitivo se encuentra en pugna –al menos, en algunas variedades– con el empleo del mismo verbo en el mismo sentido, pero ya como verbo personal intransitivo. Esto parece mostrar la oposición “Había/Habían muchas personas”. En tanto forma que compite con la estandarizada, la segunda opción puede ser analizada no solo como variante, sino, también, como representación de un cambio lingüístico en proceso.

De todas maneras, los cambios más frecuentes son los que se producen en el aspecto de la semántica léxica. Por dar solo un ejemplo, palabras como *lívido* o *enervar* han incluido en su descripción significados que las convierten en verdaderos enantiosemas. O el surgimiento de nuevos significados para términos existentes en la lengua, como es el caso del adjetivo *bizarro*, que, por contaminación de lenguas extranjeras, ha adoptado en los últimos tiempos el significado de extraño. E, incluso, los cambios de categoría semántica de palabras, como la aparición de adverbios adjetivales (*fluido* en “Habla fluido”), o el sustantivo *bocha* empleado como adverbio (“Sabe bocha”) (cf. Di Tullio y Kornfeld 2013).

Por su parte, los cambios morfológicos, sin ser inexistentes, parecen más infrecuentes. Puede nombrarse, sin embargo, el caso del dual en el griego antiguo. En efecto, el griego antiguo registraba tres números: singular, dual (usado, al modo de *ambos* en español, para aludir a los pares, como en *mis ojos* o *tus piernas*)

y plural. Pero, en el pasaje de las formas arcaicas a las clásicas, el dual griego resultó subsumido en el plural, por lo que la morfología de número del griego sufrió un cambio al evolucionar diacrónicamente de tres números a dos.

El ejemplo del voseo

Un buen ejemplo de cambio lingüístico lo provee el tratamiento de la segunda persona. El pronombre *vos* en español proviene del latín *vos* (‘vosotros’) y su uso para designar a un individuo singular tiene que ver con el tratamiento que se le daba a cada emperador cuando el imperio romano se dividió definitivamente en dos tras la muerte de Teodosio I (395 d.C.). En efecto, aunque cada emperador era uno y único –es decir, singular– representaba a los dos, por lo que la forma de tratamiento que se empleaba con cada uno de ellos era el plural (Carricaburo 1997). Ese tratamiento singular se trasladó prontamente a la nobleza en general,³ pero siguió conviviendo con el empleo de referencia plural, lo que motivó la búsqueda de alternativas desambiguantes, como veremos más abajo.

En el pasaje al español, la forma *vos* se siguió empleando también con un referente singular y su empleo se extendió más allá de las restricciones iniciales de clase y de situación. En ese estado se encontraba el uso de este pronombre de segunda persona (y la conjugación verbal que le está asociada) cuando los españoles llegaron a América, por lo que puede entenderse que el tratamiento de la segunda persona del singular en la América de los tiempos de la conquista era *vos* para todos los intercambios (Lapesa 1970).

En España, por su parte, en el siglo XVI, la falta de discriminación concomitante con el uso de *vos* promovió la confusión de paradigmas y determinó, ya en el siglo XVIII, la prohibición de su uso en la norma culta (Penny 1991). Como consecuencia de lo dicho, la distinción de clase o jerarquía comenzó a reponerse con una frase neológica, *vuestra merced*, que derivaría en el actual *usted*, y se restableció, al mismo tiempo, la forma de confianza *tú*. Con todo ello, se reemplazó por completo a *vos* en la península.

3 Afirman Brown y Gilman (1960: 254) que “la pluralidad es una vieja metáfora ubicua del poder”.

Estas nuevas “modas” se trasladaron a las colonias americanas y prosperaron en el corazón de las cortes virreinales, por lo que sus áreas de influencia –México y Perú– son, en la actualidad, zonas plenamente tuteantes (cf. Di Tullio 2006). En las regiones periféricas, por el contrario, el voseo se mantuvo. Aun así, la actividad prescriptiva de distintas instituciones pretendió desalentarlo en favor de la forma usada en España. En Chile, por ejemplo, en el siglo XIX, Andrés Bello realizó una tarea profunda de normalización del tuteo que resultó exitosa y duradera, sobre todo si se consideran las situaciones exentas de una íntima informalidad (cf. Rivadeneira y Clua 2011). En la Argentina, instrucciones emitidas por el Ministerio de Educación para las escuelas o por el gobierno nacional para las estaciones de radiodifusión exigían el rechazo del uso del voseo todavía durante toda la primera mitad del siglo XX (Kurlat 1941, Vitale 1999). Sin embargo, a diferencia de lo que ocurrió con los hablantes chilenos, los hablantes argentinos siguieron empleando la forma *vos* (y la conjugación correspondiente, al menos en forma parcial)⁴ y la Academia Argentina de Letras, finalmente, reconoció y recomendó su uso como forma culta para toda la extensión del territorio argentino en 1982 (cf. Ramírez Gelbes 2011).

En definitiva, el tuteo puede ser visto, en estos dos países, como un caso de proceso de cambio lingüístico en el nivel morfológico. Tal cual hemos planteado más arriba, ese proceso de cambio –propulsado institucionalmente– resultó exitoso en Chile, en el sentido de que se pasó de un empleo estable en el estadio 0 (el voseo) a otro empleo estable en el estadio N (el tuteo). Por el contrario, en la Argentina, ese proceso de cambio, que tuvo estadios intermedios de uso bastante generalizado de la forma promovida (al menos, en lengua escrita), decayó y regeneralizó la forma inicial.

Variantes en competencia: el *vos* plural

Como queda dicho más arriba, la forma *vos*, que comenzó a usarse en el singular, se usaba también en el plural. Esa ambigüedad se traducía en una enunciación confusa no solo por el tipo de relación jerárquica que estipulaba (el *vos* singular, lo hemos visto, se empleaba sin distinción de clase ni de situación), sino también por la destinación concreta: el *vos* podía interpelar a

una pero también a más personas. La confusión en cuanto al número condujo a la aparición de variantes en competencia.

No se suele mencionar que la forma triunfante *vosotros* tuvo, en la historia del español, otros competidores: *vos mismos*, *vos solos*, *vos todos*. En efecto, las formas *vos + otros*, *vos + mismos*, *vos + todos*, *vos + solos* fueron usadas, inicialmente, para expresar un contraste con la forma en singular *vos*. Para decirlo en otras palabras, sostendremos que estas combinaciones surgieron como una composición pragmáticamente determinada para cubrir la vacancia morfológica. Surgidas, entonces, como un intento de solución desambiguante, una de ellas derivaría finalmente en forma fija lexicalizada y completaría así el ciclo del cambio morfológico. Rini (1999: 209-221), por ejemplo, muestra que en la obra de Alfonso X la forma predominante para el pronombre de segunda persona del plural es la forma *vos todos*:

- (1) quiere agora que estedes delant *uos todos*⁵ & el escodra sacerdot pora si pora daqui adelant (GE1).
- (2) Non puedo yo solo dar conseio et recabdo *auos todos* ca nuestro señor dios uos cresitio loado sea ael (GEi).
- (3) non es uno el padre de *uos todos* (GE4).
- (4) nace ende *auos todos* pro & onrra por que uos ruego que si uos yo en alguna cosa erre que uos que catedes alos bienes que yo he fechos & non a algun mal si lo y a & que me coiades en mj cibdad (GE4).
- (5) Et fago uos saber que mientre tiempo e non quiero estar quedo. Ca assaz e o uaya contender & ganar & enriquescer a *uos todos* poro ualamos mas (GE4).
- (6) assi lo guardat *uos todos* (EEI).
- (7) E tu roma semeian~a de muy alta deidat; *uos todos* otorgat comigo & tend en estos mios comjen~os & roma non uo yo contra tj con armas de locura (EEI).

En términos de cambio lingüístico, si el estadio 0 de la forma correspondiente a la segunda persona del plural es *vos* y los estadios intermedios quedan

⁴ Conviene recordar, al respecto, que el paradigma voseante en el español argentino se restringe al presente del indicativo, al imperativo y, en ciertas situaciones, al presente del subjuntivo (cf. García Negroni y Ramírez Gelbes 2020). El perfecto simple de indicativo voseante resulta ampliamente estigmatizado.

⁵ El destacado en los ejemplos es nuestro.

encarnados por la pugna entre las variantes *vos mismos*, *vos solos*, *vos todos* o *vos otros*, sabemos que solo esta última completó el proceso iniciado en el siglo XIV y resulta, en consecuencia, la forma representante del estado N, que corresponde al nuevo sistema estabilizado.

Queremos, con todo, señalar que este proceso que se dio en el español en el siglo XIII guarda muchas similitudes con el proceso que se da actualmente en la mayoría de los dialectos de Estados Unidos de Norteamérica, en los que varias formas están peleando por el lugar del pronombre de segunda persona del plural, vacante en el inglés estándar o, en todo caso, carente de una forma propia y diferenciada: *you two*, *you three*, *you folks*, *you people*, *you guys*, *yous guys*, *you ones*, *yous* (cf. Milroy y Milroy 2012 para el inglés británico), *you all*, *y'all*, *you both*.

En suma, las formas *you + all* en el inglés del siglo XXI, al igual que *vos + todos* en el español del siglo XIII, aparecen como soluciones sorprendentemente similares para la mencionada vacancia. Ambos casos (tanto el español como el inglés) permiten ver que el cambio lingüístico se desarrolla según una dimensión temporal durante la cual hay competencia entre diferentes formas. Al igual que estos, el empleo de formas inclusivas de género pudiera entenderse como un acontecimiento que marca el inicio de un cambio lingüístico.

De lenguaje sexista a lenguaje inclusivo

El debate sobre la ocurrencia del sexismo en el lenguaje no es reciente. En inglés, por caso, el trabajo fundante de Robin Lakoff (1973) disparó toda una línea de estudios sobre los estereotipos lingüísticos, que adquiere nuevo vigor en la actualidad. Sobre el comienzo del presente siglo, muchas instituciones de habla española y diversos espacios académicos se ocuparon del tema.

En concreto, desde los tempranos años 2000, empezaron a aparecer guías para evitar el lenguaje sexista. En estas se recomienda el reemplazo del masculino genérico (aspecto en el que se concentra la alusión al lenguaje sexista, a pesar de no ser esa su única manifestación, cf. Bengoechea 2009),⁶ por recursos variados, como se ve en

Para sustituir el masculino genérico se emplearán términos colectivos, abstractos o vocablos no marcados, perífrasis o metonimias. Cuando no produce ambigüedad, se puede omitir la referencia directa o bien utilizar infinitivos o pronombres. (UNED, Guía de lenguaje no sexista, p. 2)

Es más, enfocados en la desigualdad entre mujeres y hombres y reconocido incluso por la legislación, en la medida en que puede entenderse que el lenguaje sexista representa una forma de

[violencia] Simbólica: La que a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad. (Art. 5°, Ley No. 26.485/2009 de protección integral a las mujeres, Argentina),

Diversos trabajos académicos se ocuparon de este tema (Bengoechea 2009, 2010, 2011; Bolaños Cuéllar, 2013; Cabeza Pereiro y Rodríguez Barcia, 2013; entre otros). Para dar un simple ejemplo de ello, se ha criticado incluso la traducción que se hace al español en masculino cuando la lengua de origen presenta una forma neutra que en la lengua meta debe ser representada por medio de un género morfológico:

If we consider that both the expression of sexual difference in language and the representation of neuter are surely still minority utterances frequently rejected by the Norm, specialised translators might jeopardise feminist practice by seeking majority utterances and broadly accepted iterative linguistic realisations in (frequently sexist and almost invariably androcentric) speech. (Bengoechea 2014: 101)⁷

En respuesta a las guías mencionadas y a manifestaciones de este último tipo, en 2012, la Real Academia Española encomendó al académico Ignacio Bosque la elaboración de un informe sobre “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”. El informe de Bosque concluye que

[de premisas presentadas en distintas guías de lenguaje no sexista], se deduce una y otra vez en estas guías una

⁶ Por ejemplo, en los medios, es frecuente la alusión a las mujeres políticas por el nombre de pila, lo que las restringe simbólicamente al ámbito privado, mientras que los hombres son nombrados por sus apellidos, como es usual en el ámbito público.

⁷ “Si consideramos que tanto la expresión de la diferencia sexual en el lenguaje como la representación del neutro son aún enunciados minoritarios frecuentemente rechazados por la norma, los traductores especializados podrían poner en peligro la práctica feminista al buscar enunciados mayoritarios y realizaciones lingüísticas ampliamente aceptadas en el discurso (frecuentemente sexistas y casi invariablemente androcéntricas)”. (La traducción es propia.)

conclusión injustificada que muchos hispanohablantes (lingüistas y no lingüistas, españoles y extranjeros, mujeres y hombres) consideramos insostenible. Consiste en suponer que el léxico, la morfología y la sintaxis de nuestra lengua han de hacer explícita sistemáticamente la relación entre género y sexo, de forma que serán automáticamente sexistas las manifestaciones verbales que no sigan tal directriz, ya que no garantizarían “la visibilidad de la mujer”. (Bosque 2012: 4)

Como se percibe aquí, este informe pone en contraposición la definición de género morfológico y de género social. Debe entenderse al primero como categoría gramatical inherente en sustantivos y pronombres, codificada a través de la concordancia en otras palabras (como artículos, adjetivos o participios) y manifestada habitualmente en la desinencia de la palabra. El segundo, en cambio, es la categoría sociocultural relacional que implica diferencias o desigualdades de tipo social, económico, sanitario, político, profesional, etc., y que suele asociarse –sin que esto sea necesario– al sexo biológico. El punto de contacto entre ambos conceptos es la existencia de sustantivos y pronombres que, al aludir a individuos sexuados, emplean una desinencia de género específica, como *la profesora*, *el profesor*:

Nadie niega que la lengua refleje, especialmente en su léxico, distinciones de naturaleza social, pero es muy discutible que la evolución de su estructura morfológica y sintáctica dependa de la decisión consciente de los hablantes o que se pueda controlar con normas de política lingüística. (Bosque 2012: 15)

Sin embargo, la ambigüedad inherente al uso del masculino –que funciona tanto como masculino cuanto como genérico– empezó a ser advertida por algunas y algunos hablantes (en nuestro caso) del español en simultáneo con la aparición, cada vez más intensa y frecuente, de agrupaciones que luchan por la igualdad de derechos entre los géneros. Y es en el seno de esas agrupaciones donde comenzaron a surgir variantes creativas –no ya sustituciones, como propugnaban las guías de lenguaje no sexista– del genérico para la lengua escrita, como se ve en los siguientes ejemplos:

- (8) Muy buenos días para tod@s, les deseamos una hermosa jornada llena de amor y de alegría. (*Qué Pensás Chacabuco*, 07/07/2020)

- (9) Ser niñx, ser jovencitx trans, pero con espejos, con juegos. (Leho de Sosa, *TeenTrans*)

- (10) Después de todo, tod*s somos indi*s. (El cometa Ludo, *Tod*s somos indi*s*)

Estas variantes, la arroba, la equis o el asterisco, fueron y son empleadas –esporádicamente– en lengua escrita (exclusivamente en ciertos géneros discursivos), pero resultan impronunciables en la lengua oral.⁸ Ello motivó la emergencia de una forma descrita por quienes la usan como neutra e inclusiva –inclusiva, en particular, en tanto representativa de todos los géneros sociales, binarios⁹ o no–: el morfema desinencial con *-e*, que, en efecto, puede pronunciarse sin dificultades y, desde luego, también escribirse:

- (11) Mostré mi obra maestra a les adultes. (Antoine de Saint Exupéry, *El principito*, traducción al español de Julia Bucci)

La selección de la desinencia con *-e* en reemplazo del masculino genérico puede entenderse en línea con la existencia de sustantivos (por ejemplo, *intérprete* o *estudiante*), de adjetivos (como *amable* e *inteligente*) e, incluso, de pronombres (*le* y *les*) indistintos en cuanto al género gracias a su terminación. Pero esta solución, sin embargo, no está exenta de dificultades.

En primer lugar, algunas desinencias en *-e* se corresponden con el masculino, como los plurales *profesores*, *traductores* y *legisladores*. Algunos y algunas hablantes intentaron impugnar esa correspondencia adelantando el formante *-e* a la raíz, con lo que obtuvieron formas como *profeseres*, *traducteres* y *legisladeres*.¹⁰ Y, en segundo lugar, la ocurrencia de heterónimos, como *madre* y *padre*, orienta a la formulación de plurales “esotéricos”, como *xadres*, de vaga asociación con los singulares respectivos.

Como fuere, la persistencia en la búsqueda de resolución al problema del sexismo en el lenguaje –que, según queda señalado, tiene más de veinte años– permite interpretar que las formas aparecidas para reemplazar el masculino genérico, surgidas de un

⁸ Es necesario señalar que son también intraducibles en los sistemas automáticos de pasaje de escrito a oral para sujetos con dificultades visuales.

⁹ Como se expresa más arriba, el sexismo en el lenguaje se enfocó en la discriminación lingüística de la mujer, pero soslayó la discriminación de géneros no binarios. El reconocimiento de esta última discriminación condujo a la desestimación de la variante “@”, por interpretarse que este signo contiene una *o* y una *a*, pero no otras posibilidades.

¹⁰ Se han provisto otras soluciones al lenguaje inclusivo para evitar este conflicto, como terminaciones en *-is* o en *-us*: *profesoris*, *profesorus*.

grupo de referencia determinado (vid. *supra*), pueden representar –al modo de lo que ocurre con *vos todos* y *vos otros* en el repertorio alfonsí– variantes en pugna en el proceso de un cambio lingüístico.

Para explicarlo más claramente, la historia del pronombre *vos* nos ofrece la posibilidad de observar un proceso de cambio lingüístico que guarda muchas similitudes con el caso del lenguaje inclusivo. En primer lugar, se trata de un caso que atañe, precisamente, a la cuestión del tratamiento, es decir, en sentido muy general, a cómo se es nombrado en el discurso. En segundo lugar, el caso del voseo se definió en la dirección de resolver una ambigüedad. Es posible que, de modo similar, el masculino usado como genérico, que conlleva una ambigüedad, dé fundamento al origen de este proceso de cambio. En tercer lugar, ilustra bien ciertas particularidades del cambio lingüístico, que resisten generalizaciones simplistas como, por ejemplo, la idea de que el cambio lingüístico es rápido o lento, categorías que, a la luz de las nuevas tecnologías, han perdido el sentido que tenían o, en todo caso, deberían redefinirse.

Pero hay algo más. Una particularidad de este cambio lingüístico que hemos descrito en español es que se replica en varias lenguas más o menos al mismo tiempo. Este rasgo es absolutamente inusual, dado que el cambio lingüístico, por lo general, atañe a una sola lengua o a un grupo de lenguas vinculadas entre sí. Mencionemos pues que cambios de esta naturaleza se están dando en muy diversas lenguas además del español. En francés, por caso, algunos hablantes usan el pronombre *il.le* para representar la combinación entre *il* (‘él’) y *elle* (‘ella’). El alemán, por su parte, marca el género inclusivo mediante la inserción de una consonante que se pronuncia como una oclusiva glótica y que se escribe como un asterisco: *Ärzt*innen*, equivalente al correspondiente inclusivo en español *mediques*.

En cuanto al inglés, que carece de género en los sustantivos,¹¹ en esta lengua se ha retomado un antiguo uso del *they* (pronombre de 3ª persona del plural indistinto en cuanto al género) y su paradigma de caso para el singular. Véase, como demostración, el siguiente segmento (la cursiva es nuestra):

(12) Dillon is non-binary and uses *singular they* pronouns. *Their* role on *Billions* is the first non-binary main

character on North American television, and earned *them* a Critics’ Choice Television Award nomination for Best Supporting Actor in a Drama Series. (Wikipedia, “Asia Kate Dillon”).¹²

Todas estas ocurrencias vienen en apoyo de nuestra hipótesis inicial. En efecto, la emergencia de estas formas pareciera dar muestra de un proceso de cambio que ha iniciado su curso en el aspecto del género, de modo de pasar de un sistema de género tradicionalmente dual en tanto anafórico (Gelormini-Lezama y Almor 2011 y 2014) o exofórico con antecedentes masculinos o femeninos a un sistema que contempla tres posibilidades: masculino, femenino e inclusivo.

A modo de conclusión: formación de profesorxs y traductorxs

A lo largo de este trabajo hemos intentado mostrar que el cambio lingüístico no es una rareza sino una constante, siempre parcial, en la historia de las lenguas. Hemos brindado ejemplos del desarrollo procesual del cambio y postulamos que la ocurrencia del lenguaje inclusivo es emergencia de un cambio lingüístico en ciernes. Para decirlo de otro modo, si la acción “normalizadora” de una institución –o de un grupo de referencia– puede resultar exitosa, tal cual ocurrió con el tuteo chileno, es posible pensar que el impulso de las agrupaciones que promueven el empleo del lenguaje inclusivo puede derivar en la concreción del cambio.

En cuanto a la formación profesional, creemos que lxs profesorxs de lenguas y lxs traductorxs deben no solo distinguir la gramática descriptiva de la gramática prescriptiva, sino también enfrentar la cuestión de la diversidad de gramáticas descriptivas, es decir, las distintas gramáticas postuladas por las distintas teorías lingüísticas. Esto es crucial, porque quien toma una teoría como autoridad de las reglas descriptivas que postula cae, inadvertidamente, en otra forma de prescriptivismo gramatical (que, creemos, resulta pernicioso para la formación de profesorxs y traductorxs).

Por otro lado, podemos pensar que, frente al cambio lingüístico que permanentemente se está desarrollando en algún “lugar” de la lengua, quien ejerce la

¹¹ Este concepto es, al menos parcialmente, discutible. Por dar un solo ejemplo, los medios de transporte (automóvil, barco) suelen ser referidos como femeninos por los anglohablantes.

¹² “Dillon es no binarie y usa los pronombres del paradigma *they* (‘ellos’) singular. Su rol en *Billions* es el primer personaje no binario en la televisión estadounidense y le valió una nominación del Critics’ Choice Television Award como mejore actore secundarie de serie dramática”. (La traducción es nuestra.)

docencia en lengua extranjera y quien traduce halla, en la gramática prescriptiva, un ancla. Sin embargo, esta sumisión a la autoridad, como vimos, no nos trae la recompensa de un lenguaje quieto, porque los procesos de estandarización están tan sujetos al cambio como las reglas naturales de los hablantes. El problema de no saber situar el valor de la gramática prescriptiva puede crear la falsa idea de que la prescripción es un ancla. Pero el ancla se mueve.

Para dar un ejemplo concreto: si pensamos, contra Chomsky, que el lenguaje tiene como función principal la comunicación, profesoras y traductorxs no pueden penalizar de igual modo una producción del tipo “ella son contento”, que ninguna gramática mental nativa genera de modo natural, y “habían muchas personas”, el caso tratado más arriba.

De modo semejante, el empleo del inclusivo por parte de estudiantes o de autorxs deberá ser contemplado por lxs profesionales desde una mirada reflexiva. Y solo una actitud atenta y un criterio sensible pueden orientar alx profesional en la toma apropiada de decisiones. Quizás, cuando este artículo sea leído, el asunto que trata haya quedado en el pasado: ya sea porque se ha vuelto al estadio 0 (solo existen dos géneros), ya sea porque se está en el estadio N (los géneros morfológicos del español son tres). Tal vez, incluso, la disputa se está llevando a cabo. Y quien lee este trabajo es testigo del desarrollo de un proceso de cambio.

Referencias

- Bengoechea, Mercedes (2009): “Sexismo (y economía lingüística) en el lenguaje de las noticias”. En: Fernández Martínez, Pilar/ Ignacio Blanco Alfonso (coords.): *Lengua y televisión*. Madrid: Fragua de Publicaciones, pp. 32-62.
- Bengoechea, Mercedes (2010): “Gender identity in words for professional titles in textbooks”. En: Jiménez Catalán, Rosa María (ed.): *Gender Perspectives on Vocabulary in Foreign/Second Language Education*. Londres: Palgrave Macmillan, pp. 188-211.
- Bengoechea, Mercedes (2011): “Non-sexist language policies of Spanish: An attempt bound to fail?”. En: *Current Issues in Language Planning*, 12, 1, pp. 25-43.
- Bengoechea, Mercedes (2014): “Feminist translation? No way! Spanish specialised translators’ disinterest in feminist translation”. En: *Women’s Studies International Forum*, 42, pp. 94-103.
- Blanco, Mercedes (2000): “Norma y variedades: un problema de actitudes y políticas lingüísticas”. En: *Portal informativo sobre la lengua castellana*.
- Bolaños Cuéllar, Sergio (2013): “Sexismo lingüístico: aproximación a un problema complejo de la lingüística contemporánea”. En: *Forma y Función*, 26, 1, pp. 89-110.
- Bosque, Ignacio (2012): “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”. Informe para la RAE. En: <<http://revistas.rae.es/bilrae/article/view/120/232>> [Último acceso: 22/07/2020].
- Brown, Roger/ Albert Gilman (1960): “The pronouns of power and solidarity”. En: Sebeok, Thomas (ed.): *Style in Language*. Cambridge: MIT Press, pp. 253-276.
- Cabeza Pereiro, M. del Carmen/ Susana Rodríguez Barcia (2013): “Aspectos ideológicos, gramaticales y léxicos del sexismo lingüístico”. En: *Estudios Filológicos*, 52, pp. 7-27.
- Carricaburo, Norma (1997): *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco/Libros.
- Coseriu, Eugenio (1962): “Sistema, norma y habla”. En: *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Danescu-Niculescu-Mizil, Cristian *et al.* (2013): “No Country for Old Members: User Lifecycle and Linguistic Change in Online Communities”. En: *WWW 2013: Proceedings of the 22nd international conference on World Wide Web*, 13-17 de mayo, Río de Janeiro, Brasil, pp. 307-318.
- Denison, Norman (1998): “Language Change in Progress: Variation as it Happens”. En: Coulmas, Florian (ed.): *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford & Cambridge: Blackwell, cap. 4.
- Di Tullio, Ángela/ Laura Kornfeld (2013): “Marcas de modalidad epistémica en el registro coloquial”. En: Di Tullio, Ángela (coord.): *El español de la Argentina: estudios gramaticales*. Buenos Aires: Eudeba, cap. 4.

- Di Tullio, Ángela (2006): “Antecedentes y derivaciones del voseo argentino”. En: *Páginas de Guarda*, 1, pp. 41–56.
- Fontanella de Weinberg, Beatriz (1979): *Dinámica social de un cambio lingüístico*. México: UAM.
- García Negroni, María Marta/ Silvia Ramírez Gelbes (2020): “Prescriptive and descriptive norms in second person singular forms of address in Argentinean Spanish: *vos, usted, tú*”. En: Hummel, Martín/ Célia Regina dos Santos Lopes: *Address in Portuguese and Spanish. Studies in diachrony and diachronic reconstruction*. Berlín: De Gruyter, pp. 361-384.
- Gelormini-Lezama, Carlos/ Amit Almor (2011): “Repeated names, overt pronouns, and null pronouns in Spanish”. En: *Language and Cognitive Processes*, 26, 3, pp. 437-454.
- Gelormini-Lezama, Carlos/ Amit Almor (2014): “Singular and plural pronominal reference in Spanish”. En: *Journal of Psycholinguistic Research*, 43, 3, pp. 299-313.
- Gómez Torrego, Leonardo (2006): *Hablar y escribir correctamente: gramática normativa del español actual*. Madrid: Arco/Libros. 2 vol.
- Harris, John (1983): “Linguistic change in a nonstandard dialect”. Tesis de doctorado inédita, University of Edinburgh.
- Hudson, Richard (1980): *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackendoff, Ray (1994): *Patterns in the mind*. Nueva York: Basic Books.
- Kurlat, Frida (1941): “Fórmulas de tratamiento en la lengua de Buenos Aires”. En: *Revista de Filología Hispánica*, 3, 2, pp. 105-139.
- Labov, William (2001): *Principles of Linguistic Change*. Vol 2: *External factors*. Oxford: Blackwell.
- Labov, William (1965): “On the Mechanism of Linguistic Change”. En: Kreidler, Charles (ed.): *Report of the sixteenth annual round table meeting on linguistics and language studies*. Washington: Georgetown University Press.
- Labov, William (1974): “Linguistic change as a form of communication”. En: Silverstein, Albert (ed.): *Human communication: theoretical explorations*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Labov, William (2008): “Transmission and diffusion”. En: *Language*, 83, 2, pp. 344-387.
- Lakoff, Robin (1973): “Language and woman’s place”. En: *Language in Society*, 2, 1, pp. 45-80.
- Lapesa, Rafael (1970): “Personas gramaticales y tratamientos en español”. En: *Revista de la Universidad de Madrid*, 19, pp. 141-67.
- Milroy, James (1984): “Present day evidence for historical changes”. En: Blake, Norman/ Charles Jones (eds.): *Progress in English historical linguistics*. Sheffield: University of Sheffield.
- Milroy, James/ Lesley Milroy (1978): “Belfast: change and variation in an urban vernacular”. En: Trudgill, Peter (ed.): *Sociolinguistic patterns in British English*. London: Edward Arnold, pp. 19-36.
- Milroy, James/ Lesley Milroy (1985): “Linguistic change, social network and speaker innovation”. En: *J. Linguistics*, 21, pp. 339-384.
- Milroy, James (2001): “Language ideologies and the consequences of standardization”. En: *Journal of Sociolinguistics*, 5, 4, pp. 530-555.
- Milroy, James/ Lesley Milroy (2012) [1985]: *Authority in language: Investigating Standard English*. Oxford: Routledge.
- Penny, Ralph (1991): *A History of the Spanish Language*. Cambridge: Cambridge UP.
- Ramírez Gelbes, Silvia (2011): “Correctores, periodistas y la Academia Argentina de Letras: amores y desamores”. En: Alberte, Montserrat/ Silvia Senz (eds.): *El dardo en la Academia*. Barcelona: Melusina, pp. 559-578.
- Rini, Joel (1999): “The rise and fall of Old Spanish ‘y’all’: *vos todos* vs. *vos otros*”. En: Blake, Robert et al.: *Essays in Hispanic Linguistics dedicated to Paul M. Lloyd*. Delaware: Juan de la Cuesta, pp. 209-221.

- Rivadeneira, Marcela/ Esteve Clua (2011): “El voseo chileno: una visión desde el análisis de la variación dialectal y funcional en medios de comunicación”. En: *Hispania* 94, 4, pp. 680-703.
- Serrano, María José (2011): *Sociolingüística*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Trudgill, Peter (1972): “Sex, Covert Prestige and Linguistic Change in the Urban British English of Norwich”. En: *Language in Society*, 1, 2, pp. 179-195.
- UNED (s/f): *Guía de lenguaje no sexista*. En: https://www.udc.es/export/sites/udc/oficinaigualdade/galeria_down/documentos/GUIA_LENGUAJE.PDF
- Vitale, Alejandra (1999): “El problema de la lengua en la radiofonía argentina (1934-1946)”. En: Arnoux, Elvira/ Roberto Bein (eds.): *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 157-174.

Silvia Ramírez Gelbes es doctora en Lingüística y profesora y licenciada en Letras por la UBA, con un DEA en Lengua Española en la UNED (España). Directora de la Maestría en Periodismo de la Universidad de San Andrés. Dirige el proyecto ADiPe en UdeSA y el programa de Capacitación para periodistas en la Patagonia auspiciado por PAE. Ha publicado artículos científicos en revistas nacionales e internacionales y es autora de *El discurso híbrido. Formas de escribir en la web* (Ampersand 2018), de *Cómo se redacta un paper. La escritura de artículos científicos* (Noveduc 2013) y de *Ortografíemos* (Colihue 2008), entre otros libros. Es columnista de *Perfil* y colaboradora en distintos medios gráficos y digitales.

Carlos Gelormini-Lezama es magíster y doctor en Lingüística por la Universidad de Carolina del Sur y licenciado en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Profesor Asociado de la Universidad de San Andrés, donde dicta *Comunicación y Procesos Cognitivos y Diseños de Investigación*. Su principal área de investigación es el procesamiento anafórico en español y en otras lenguas de sujeto nulo. Recibió la beca doctoral *Fulbright*, la beca postdoctoral de CONICET y la beca postdoctoral de la Fundación Carolina, entre otras. Ha publicado en *Journal of Memory and Language*, *Journal of Psycholinguistic Research*, *Cognition*, *PloS ONE*, *Behavioral and Brain Functions*, *Language, Cognition and Neuroscience* y *Frontiers in Human Neuroscience*, entre otras revistas internacionales.

El Estado y los sentidos de la ESI

Elaboración de material didáctico en lenguas indígenas

Gabriela Nacach

IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” / ENS 1 / ENS 8)

gnacach@gmail.com

Resumen: Vivimos en un tiempo histórico paradójico en el que, por un lado, se profundiza un sistema económico, social, político y cultural profundamente desigual, y por el otro, colectivos históricamente marginados son visibilizados en el debate público. En Argentina, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la Educación Sexual Integral (ESI) amplían derechos y discuten con una narrativa propia de los momentos de conformación de los Estados-nación.

En la actualidad, el paradigma de la ESI nos ayuda a reconocer en nuestros cuerpos la fuerza de discursos y mecanismos normalizadores con el objetivo de desnaturalizar el binarismo y la heterocisnorma, entre otras temáticas vinculadas, también, a ese momento histórico. Desde hace unos años, el enfoque interseccional reflexiona sobre las maneras en que el género se cruza y tensa con otras diferencias identitarias –la clase, la etnicidad, la edad– y cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio (Elizalde 2014). Progresivamente distintas temáticas ingresan en la agenda de los Estados. En particular, comienza a surgir la necesidad de reflexionar acerca de la relación entre el género, las sexualidades y los pueblos originarios, atravesados por relaciones de dominación y distintas formas de intervención históricas –estatales y no estatales–.

Hacia fines de 2019, el Programa Nacional de ESI realizó una serie de orientaciones y sugerencias para la elaboración de material didáctico en lenguas indígenas en un escrito que espera por su publicación. Dichas orientaciones se nutren de una experiencia realizada con idónexs indígenas de los pueblos quechua y ava guaraní de la provincia de Jujuy entre 2014 y 2015.

El objetivo de este trabajo es compartir algunas de las decisiones que se fueron tomando para la elaboración de estas orientaciones y que permiten pensar en la necesidad de profundizar en las maneras en que el Estado produce contenidos en lenguas indígenas.

Palabras clave: Educación Sexual Integral – lenguas indígenas – interculturalidad – Estado

1. Introducción

Hacia fines del siglo XIX, una nueva forma de Estado se configuraba en toda Europa y Latinoamérica: el Estado-nación. Los Estados, como fronteras territoriales que se separan de otros territorios –con o sin Estado–, requirieron de una herramienta capaz de unificar a poblaciones dispersas y diversas: la Nación. Los mecanismos y discursos que estuvieron al servicio de su construcción permitieron ocultar una diversidad enorme de pueblos que habitaban el territorio antes de su existencia, a través de una política sostenida de invisibilización, que llevó consigo en muchos casos la desaparición de identidades, culturas y lenguas que hoy luchan por volver a hacerse presentes ante una sociedad que las cree extintas.

Como parte de un mismo proceso, el género y las sexualidades adquirieron determinados y determinantes significados, construyéndose los lugares de subalternidad en relación con los cuerpos (Felitti y Queirolo 2009). La construcción cultural del género se inscribió en amplias tramas de dominación social e ingresó en las subjetividades a partir de estructuras de pensamiento binarias signadas por la clasificación, la taxonomización jerárquica y los criterios históricamente situados de normalidad (Foucault 1996).

La escuela fue la herramienta más importante que tuvieron los Estados para constituir y consolidar la “identidad nacional” a partir de las formas en que fue moldeando las subjetividades. La historia de la escuela fue la historia de la “civilización” (en

oposición a la “barbarie”), de los símbolos de la patria, de las efemérides cuidadosamente seleccionadas, del castellano...

De esta manera en el ámbito educativo, tanto la ESI – un paradigma sobre la educación sexual que promueve un enfoque integral de la sexualidad– como la EIB –el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística preexistente en nuestro país a partir de un diálogo inter-epistémico mutuamente enriquecedor– son una muestra de cómo el Estado también entra en tensión con su propia raíz moderna. La articulación entre ambos derechos tampoco es sencilla: trabajar junto con indígenas implica discutir con las múltiples formas en que el mundo no indígena ha intervenido y sigue interviniendo en la vida cotidiana de los pueblos originarios.

El escrito que aquí se presenta está organizado en dos puntos.* Un primer punto que tiene en cuenta una experiencia que se inicia hacia fines de 2013, a partir de una demanda de educadorxs indígenas a la coordinación nacional de ESI en el marco de capacitaciones masivas de formación docente. Este primer punto consta de dos momentos: el primero, recupera la demanda propiamente dicha, es decir, la interpelación de lxs docentes indígenas al Estado nacional. A partir de allí, comienza el segundo momento, un proceso de dos años de trabajo –distintos talleres para la elaboración de material didáctico de ESI en lengua quechua y ava guaraní– y su culminación –la publicación y distribución de estos materiales–.

Un segundo punto se refiere a la *Elaboración de materiales de ESI en lenguas indígenas*, una serie de orientaciones conceptuales y metodológicas para el trabajo con estas lenguas. Se trata de un material que está siendo revisado por la recientemente asumida gestión educativa a nivel nacional y que se nutre de la experiencia de los talleres de trabajo realizados con idónexs¹ de los pueblos quechua y ava guaraní.

La escritura de este último trabajo, que aspira a ser una sistematización que el Estado hace de su propia praxis, sumado a la necesidad de comenzar a establecer criterios comunes de abordaje de materiales en lenguas indígenas, supuso una serie de decisiones, posicionamientos e interrogantes que son los que aquí quisiera compartir.

2. La demanda indígena en la ESI

En el contexto actual, las lenguas indígenas se han transformado en uno de los ejes principales de las reivindicaciones de las comunidades. Además de la progresiva elaboración de materiales didácticos propios, los requerimientos de traducción e interpretación cobran sentido si pueden comprenderse como acciones que sitúan a los hablantes como hacedores de políticas lingüísticas y como agentes involucrados activamente en su definición (Fraser 2017).² En el ámbito educativo, desde hace muchos años, lxs docentes indígenas vienen luchando por desandar una historia que solo vio en sus lenguas una herramienta al servicio de la cultura hegemónica.

En 2013, en los talleres de formación *Educación Sexual Integral. Es parte de la vida, es parte de la escuela* en la provincia de Jujuy, idónexs indígenas de los pueblos quechua y ava guaraní, pertenecientes al equipo provincial de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), transformaron una necesidad en demanda: que algunos materiales³ estuvieran impresos en ambas lenguas. Dos de ellos en particular, integrantes del equipo de la Modalidad de EIB de la provincia de Jujuy –asesorxs de las lenguas quechua y ava guaraní–, solicitaron hablar con lxs responsables del encuentro. Al presentarse ante la Coordinación Nacional de ESI, plantearon dos inquietudes que pueden sintetizarse en las siguientes frases:

* Agradezco a Georgina Fraser y Milagros Vilar por sus comentarios siempre enriquecedores y por animarme a compartir estas ideas. Por su intermedio, a todxs lxs docentes indígenas que, a lo largo de tantos años de trabajo, hicieron posibles estas reflexiones.

¹ Lxs idónexs son figuras docentes que han sido elegidas por la comunidad para estar en las escuelas. No son docentes necesariamente y en muchos casos eso implica un lugar de subordinación en las instituciones. Por esa razón, entre otras cuestiones, resulta necesaria una apuesta diferente en materia pedagógica. De lxs casi treinta idónexs capacitadxs, aproximadamente ocho estaban frente a un aula del nivel primario o secundario.

² En la provincia de Chaco, por ejemplo, a partir de la Ley N° 6.604 de 2010 se oficializan las lenguas wichi, qom y moqoit. Si bien desde la década de 1980 hay en las escuelas de la provincia docentes indígenas, nuevas medidas se establecen para garantizar que pueda traducirse la normativa vigente a las tres lenguas además del castellano. La traducción surge así como una necesidad que requiere de consensos amplios y, sobre todo, de formación.

³ Estos materiales consistían en las láminas de ESI de nivel primario y de nivel secundario. Esas láminas contienen imágenes de personas, en algunos casos diálogos y, específicamente en las de nivel secundario, un espacio para MAC (métodos de anticoncepción).

- Las figuras de las láminas no se parecen a nosotrxs.
- Queremos que las láminas salgan escritas de la imprenta en las lenguas ava guaraní y quechua.

La necesidad de contar con materiales impresos en lenguas originarias para la enseñanza en las escuelas y la discusión por las formas en que el Estado construye la estética de esos mismos materiales fue el puntapié inicial para llevar a cabo la articulación entre las áreas nacionales de ESI, EIB y de Publicaciones de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS).

Este desafío supuso reconstruir las historias y los saberes de la comunidad a través de la apropiación del paradigma de Derechos Humanos y de los derechos vinculados a géneros y sexualidades en particular. De esta forma, y a partir de una interpelación de representantes indígenas a una política del Estado, se avanzó en la construcción colectiva de un conocimiento socialmente válido. A lo largo de dos años de trabajo, 30 idóneos de los pueblos quechua y ava guaraní de la provincia de Jujuy y los equipos técnico-pedagógicos de los estados provincial y nacional trabajaron en la elaboración y publicación de material didáctico de ESI en lengua quechua y ava guaraní.⁴

A partir de este trabajo, se modificaron las representaciones gráficas incorporando elementos que dieran cuenta de una mayor diversidad social y cultural. Desde entonces, las nuevas láminas que se han impreso para todas las escuelas del país tienen ilustraciones que expresan una mayor heterogeneidad de cuerpos, colores y vestimentas (Ministerio de Educación de la Nación 2015b). Paralelamente, se abordaron de manera colectiva los conceptos y sentidos enunciados en las láminas y se consensuó una escritura para ellas en ambas lenguas. Las lenguas de origen indígena son de tradición oral y algunas no están estandarizadas en su escritura. Ante esta situación, se tornaba imprescindible establecer acuerdos.

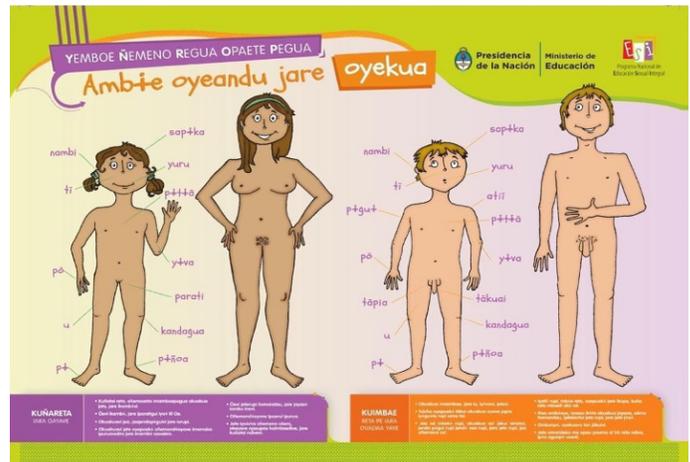


Fig. 1: Lámina ESI de nivel primario: Cambios que se sienten y se ven, Cambios que se ven y se sienten

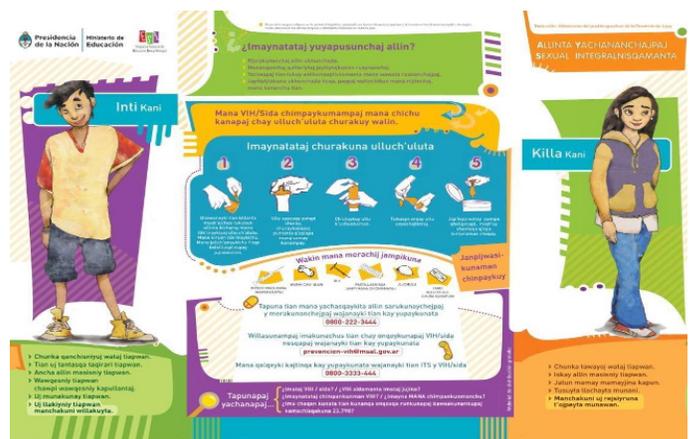


Fig. 2: Lámina ESI de nivel secundario: Biografías individuales: Soy Rubén, soy María

3. Elaboración de materiales de ESI en lenguas indígenas

La gestión de los talleres realizados entre 2014 y 2015 para elaborar estos materiales (las láminas de ESI de nivel primario *Cambios que se sienten y se ven, Cambios que se ven y se sienten* y de nivel secundario *Biografías individuales: Soy Rubén, soy María*) no fue sencilla. En ocasiones, la relación que se establece en la interacción entre el Estado y los pueblos indígenas puede llegar a ser conflictiva, producto de

4 En: <<https://www.educ.ar/recursos/132312/educacion-sexual-integral>> [Último acceso: 02-09-2020]. Dejamos para otro momento la discusión sobre la corporalidad binaria de las láminas, tema que amerita una discusión más amplia.

cosmogonías, historias, presentes y necesidades diferentes. De hecho, en lo que a este tema respecta, el Estado asiste a una paradoja: intenta desprenderse de una génesis y desarrollo homogeneizador y, al mismo tiempo, lleva consigo sus propias contradicciones históricas (Nacach 2015).

Este tipo de reflexiones, sumadas a la riqueza que la experiencia nos había dejado a quienes habíamos participado en ella, generó la necesidad de realizar una sistematización, no solo para darla a conocer, sino también para establecer algunos criterios que pudieran orientar futuros trabajos de estas características. Por ejemplo, fue importante desnaturalizar la idea de que los saberes lingüísticos de lxs docentes indígenas solo pueden acompañar una traducción. El rol que abordan lxs educadorxs indígenas va más allá de la pura transferencia de códigos lingüísticos. También era importante comenzar a poner en discusión todas las dimensiones que entran en juego en este tipo de propuestas: los mecanismos y formas de participación, la legitimidad de las producciones, lxs actores involucrados, los tiempos y recursos requeridos, etc.

En función de estos dos objetivos, el Programa Nacional de ESI escribió *Elaboración de materiales de ESI en lenguas indígenas*. Como parte del equipo que trabajó en esta última publicación, comparto algunas reflexiones sobre las decisiones que se fueron tomando para la construcción de estas orientaciones.

3. 1. Un material sobre lenguas indígenas producido por el Estado

Algunas preguntas que inicialmente debimos respondernos fueron las siguientes: ¿cómo produce el Estado orientaciones para el trabajo en/con lenguas y culturas indígenas?, ¿quiénes las escriben?, ¿cualquier área dentro de un ministerio puede hacerlo?, ¿existen acuerdos y criterios mínimos de trabajo a los que acudir? Las especificidades de cada área, las preocupaciones y los recorridos de los equipos de trabajo hacen que la respuesta a estos interrogantes no sea sencilla.⁵ Por otra parte, en esta oportunidad, el saber lingüístico estaba en

lxs docentes indígenas, no en los equipos de gestión del Estado nacional. Resulta importante resaltar que no hay formación en lenguas indígenas en los ámbitos del Ministerio de Educación de la Nación, lo que tampoco permite que haya una unidad en las formas en las que se abordan.

Un objetivo fue subsanar este primer inconveniente, ya que la escritura del material estuvo a cargo de personas no indígenas que, aunque habían formado parte de la experiencia de elaboración de las láminas, o bien no conocían las especificidades de la temática, o bien eran representantes involuntarixs de ese mismo Estado que históricamente negó las lenguas y culturas indígenas. La pregunta por la legitimidad llevó a tomar una de las primeras decisiones: la de orientar el trabajo hacia un lector determinado. Se trataría de un material *de y desde* la gestión *para* la gestión. Un material que circulara por los equipos nacionales y provinciales de ESI, que son los que habitualmente reciben estas demandas, y que brindara herramientas a los equipos de EIB para la articulación entre ambas áreas –algo que no siempre ocurre–. Por otro lado, se habilitaron mecanismos de participación indígena *ad hoc* que, a lo largo de los meses que duró la escritura del material, permitieron consolidar miradas compartidas sobre la ESI y las lenguas indígenas.

Lxs docentes indígenas que participaron no fueron elegidxs al azar, sino por su vasto conocimiento en el trabajo con las lenguas. El hecho de haber trabajado como profesional pedagógica durante cuatro años en la Modalidad de EIB en el Ministerio de Educación de la Nación me permitió construir, a partir del trabajo, relaciones con muchxs pedagogxs indígenas que participaron de distintas maneras.⁶

Finalmente, se decidió que el material estaría destinado también a los espacios de formación docente de todo el país. Contar con herramientas de abordaje pedagógico en contextos de diversidad cultural y lingüística definía esa necesidad, así como poner sobre la mesa la premura de gestar nuevos diseños pedagógicos y disciplinares que promuevan el (re)conocimiento y la reflexión sobre temáticas vinculadas con las relaciones –históricamente asimétricas– entre

⁵ No es menor decir que, a partir de 2016, la Modalidad de EIB del Ministerio de la Nación fue desestructurada y se hacía imposible articular con dicha área para la escritura del material.

⁶ El trabajo que dio por resultado la publicación de *Con nuestra voz. Escritos plurilingües de docentes, alumnos, miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas* me permitió establecer perfiles y formas de trabajo que pluralizaron los procesos de edición de los materiales.

lenguas y culturas (Martínez *et al.*, en prensa).

De este modo, se buscaba que el material *Elaboración de materiales de ESI en lenguas indígenas* no fuera solo una serie de sugerencias de tipo metodológico, sino que contara además con espacios que den cuenta de algunos debates y conceptos, con la finalidad de consolidar agendas de trabajo plurales, identificar –y desnaturalizar– algunas representaciones de la realidad circulantes, así como las tensiones que pueden surgir en un proceso como el que se describía.

3.1.1. Un material sobre lenguas indígenas escrito en castellano

Como señalamos anteriormente, la experiencia realizada en la provincia de Jujuy también dio cuenta de las formas en que históricamente el Estado ha validado sus propios conocimientos. En ese sentido, garantizar la ESI en contextos de diversidad cultural y lingüística advierte sobre tensiones, intermediaciones y posicionamientos que requieren múltiples instancias de coordinación y articulación entre los distintos equipos de trabajo estatales y con los pueblos originarios a fin de construir una nueva episteme intercultural.

Con el objetivo de pluralizar el material escrito en 2019 y lograr que el castellano no monopolizara sus páginas, se decidió convocar a distintos docentes indígenas de todo el país para que pudieran colaborar e imprimir su mirada. De esta forma, luego de establecer el contacto para explicar el origen del material y la importancia de su legitimidad, les dimos cuatro preguntas para ser respondidas libremente:

- ¿Por qué o para qué enseñar y aprender en tu lengua?
- ¿Por qué es importante la participación en la elaboración de materiales bilingües/plurilingües?
- ¿Qué significa construir colectivamente?
- ¿Por qué es importante la ESI para tu pueblo y aprenderla en tu lengua?

De distintas maneras –por correo electrónico, por

WhatsApp, por Facebook–, en algunos casos con largas conversaciones telefónicas e intermediaciones, fuimos construyendo un corpus de respuestas que atravesarían el material de manera tal que, después de los subtítulos que introducen los capítulos del material, aparecieran intercaladas las reflexiones en lengua qom, wichi, ava guaraní, pilagá, quechua, mbya, mapudungun y guaraní correntino.⁷ Todas ellas fueron incorporadas en la edición final, luego de varios momentos de consultas y correcciones. Se trató de un trabajo en sí mismo con las lenguas y sus distintas formas de escritura. Algunos ejemplos:

Jaeramo tenonde yaiporutako yayapotako ñande mbae jare eputavaera kuae mbarav+k+ ñande ram+reta ñee jokarai oputatako oño mom+rantatako arakae kae reta iyeip++güe...

Es importante la participación y elaboración de materiales para que todo quede registrado y que se valore la palabra de los abuelos y así sigue nuestra resistencia milenaria en los materiales bilingües.

Elsa Segundo, asistente pedagógica de campo de EIB, Pueblo Ava Guarani El Piquete y Santa Bárbara, Jujuy (Acompañamiento de versión en guaraní: Juana Novillo)

Tukuy cheqan derechokunata sinchikuy atispa, suyupi, jatun suyupi, tukuy jatun suyukunapi, kapullantaj llajtakunapaj chekankuna, paykuna kakunku mawk'a llajtakunapaj cheqankuna, tukuy yachayninchej kawsaymanta kakullantaj sumaj kawsaypi, allin umachay, allin ruway, allin yachay, allin munay, ancha allin kawsay paywan masinwan kakullanmantaj, pachamamawan kakullanmantaj, wakakunawan kakullanmantaj.

Tukuy chaykuman Lamina ESI quechwapi qelqasqa kutichiasunman allin kawsayman, tukuy sonqomanta umamanta allinta sonqocharispa antipi llajtakuna allin kawsaypi kawsarisunman.

Aparte de tener todos los derechos logrados con mucho esfuerzo tanto provincial, nacional e internacional, [el pueblo quechua] también posee derechos consuetudinarios, que son derechos propios de los pueblos originarios

⁷ Estas no son todas las lenguas indígenas que se hablan y escriben en nuestro país. Los tiempos acotados de la elaboración del material, así como también los condicionamientos del presupuesto que limitan, por ejemplo, la cantidad de páginas, hizo que debiéramos decidir sobre la cantidad de personas que finalmente participaron. La intención era que estuvieran representadas las lenguas de la mayoría de las regiones del territorio nacional.

y que el tema de educación sexual integral se encuentra enmarcado dentro de los valores del *sumaj kawsay*, que es el pensar bien, hacer bien, saber bien, querer bien, que sería una plena vida armónica consigo mismo y con los semejantes (*runa*), con la naturaleza (*pacha*) y las deidades (*waka*).

Por todo ello, la lámina de ESI traducida al quechua nos volvería a revitalizar todos estos principios y valores de convivencia armónica en la vida andina de estos pueblos.

Yachachej Mario Acho, asesor pedagógico
en lengua quechua, EIB. Pueblo Quechua
Provincia de Jujuy

Para la ilustración de tapa y las diferentes secciones del material fue convocado un artista plástico del pueblo diaguita, miembro del CEAPI (Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas),⁸ que trabajó junto con los equipos de diseño y edición. Todas las observaciones, intercambios y diálogos mostraron la necesidad de seguir construyendo espacios plurales técnicamente sólidos para los procesos de producción editorial en lenguas y culturas originarias.

3.1.2. Vitalidad lingüística e identidades indígenas

En toda América Latina, las lenguas y culturas indígenas fueron perseguidas y sometidas. En la Argentina, el proceso de formación del Estado hacia fines del siglo XIX implicó que la nación debía constituirse de manera homogénea. Se impuso así la obligatoriedad del castellano en el uso público y en las escuelas (Ministerio de Educación 2015a). La suerte que corrieron las demás lenguas fue dispar, a causa de, entre otras cosas, las distintas formas que asumió la conquista estatal en cada región. Por lo tanto, sus situaciones son diferentes: hay lenguas de uso cotidiano que se hablan fluidamente en el ámbito familiar y comunitario –wichi, qom, mbya, moqoit, ava guaraní, quechua o *runasimi*, quichua santiagueño, pilagá–, otras que se hallan en proceso de revitalización lingüística –como el mapudungun o el rankülche, lenguas del pueblo mapuche y ranquel– y otros casos en los que se hacen enormes esfuerzos para no perderla, como el *aonek'o 'a'yen* del pueblo tehuelche. En algunos pueblos, la pérdida de la lengua

fue todavía más notoria, producto de la persecución y la dispersión forzada de sus hablantes, como el cacán o kakán, la lengua del pueblo diaguita, o el selk'nam en Tierra del Fuego.

Tampoco es uniforme la relación que existe entre estas lenguas y el castellano. Solo a modo de ejemplo, en la provincia de Chaco se dan situaciones en las que el qom es una lengua de uso diario y otras en las que se encuentra en retracción. En la Ciudad de Buenos Aires, por otro lado, los crecientes procesos migratorios desencadenan una alta proporción de bilingüismo y/o contacto de lenguas (Krasan *et al.* 2017; Fuks 2019; Vilar 2019).

Un material sobre ESI y lenguas indígenas realizado por el Estado nacional necesita dar cuenta de la complejidad de temas como estos. Los proyectos histórico-políticos de dominación hicieron que muchas personas negaran sus lenguas e identidades. Reflexionar sobre esto a partir de la incorporación de un apartado específico, permitía visibilizar y no excluir del material a las comunidades no hablantes, así como sentar las bases para seguir construyendo espacios donde las lenguas y culturas indígenas se expresen.

3.1.3. La discusión por las variedades lingüísticas

Cada lengua es una manera única de representar, a través de signos, formas de entender y organizar la realidad social y natural, y de manifestar nuestra relación con ella (Unamuno 2012). Las lenguas no son objetos con contornos definidos que podamos reconocer a primera vista, sino construcciones histórico-políticas de carácter dinámico que definen la pertenencia a una comunidad (Ministerio de Educación 2015a). Pero a la vez es importante entender que las identidades no están cerradas ni se circunscriben únicamente a la lengua, sino que se expresan en historias y significados que se comparten en distintos soportes y contextos. La lengua es una de esas formas, pero no la única.

Un material que establece criterios para la enseñanza de la ESI en lenguas indígenas necesariamente interviene en el espacio escolar a partir de una mirada y

⁸ El Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) es un órgano representativo de los pueblos indígenas de la Argentina, conformado a partir de la discusión de la Ley de Educación Nacional 26.206 y reconocido como mecanismo de participación, consulta y consenso permanente para la planificación y gestión de la Educación Intercultural Bilingüe a partir de la Resolución N° 1119/10 del Ministerio de Educación de la Nación.

un discurso sobre las lenguas. A lo largo de los dos años de trabajo con las láminas se dieron muchas situaciones en las que se debieron tomar decisiones en este sentido. Poder dar cuenta de algunas de ellas resultaba importante. Por ello, la incorporación de un apartado específico sobre las variedades lingüísticas en el material producido en 2019 permitió consolidar ideas respecto de distintos conceptos y tuvo presente que la existencia de variedades es algo de vital importancia en el momento en que el Estado elabora un material, ya que las decisiones que se toman se asocian con proyectos políticos y adquieren un sentido en función de ello. Sin ser una definición de política lingüística, esta acción también dejaba abierta la puerta para que las comunidades de hablantes pudieran reflexionar colectivamente sobre los usos de su propia lengua.

Por este motivo, y al resultar imprescindible validar todas esas formas de decir, es que se agregaron en el material algunas discusiones que se suscitaban en los talleres de trabajo con lxs idónexs, que no estarían presentes de no ser por la sistematización de la experiencia. A modo de ejemplo, se puede citar la incorporación del caso del grafema \ddot{i} (ver Fig. 1 y 2), que es propia de la variedad jujeña del guaraní y también puede verse en el pueblo chané de la provincia de Salta y en algunas zonas de Bolivia. En la actualidad, ese signo se escribe como un signo + o como una \ddot{i} (i tachada), a efectos de mostrar que se trata de una vocal que “suena en la garganta y se expande por la nariz”, como expresó una participante del taller de trabajo del pueblo guaraní consultada especialmente por esta cuestión.

Al realizar el trabajo de edición de las láminas, en el año 2015, los equipos se encontraron con la imposibilidad de reproducir dicho grafema y, en consecuencia, optaron por sustituirlo por otro símbolo disponible. En las instancias de corrección en el territorio, algunas *mburuvichas*⁹ –que también eran idóneas– insistieron en su singularidad, que no se veía reflejada en la grafía empleada. Esto permitió evidenciar cómo la representación escrita de la palabra configura una disputa simbólica en el campo lingüístico.

Más allá de toda interpretación, esta es solo una muestra de cómo la identidad de una comunidad puede expresarse de diferentes maneras. Y también habla de

la necesidad de trabajar conjuntamente, ya que “al que no sabe hay que explicarle, por eso para trabajar la escritura hay que trabajar ambas partes, idóneo y técnico, si no, no hay avance” (participante del taller de trabajo del pueblo guaraní).

Recuperar la historia de este signo, cuatro años después de haber realizado la experiencia, significó no solamente volver sobre las notas de campo, sino sostener un proceso de consulta con docentes indígenas y equipos con los que habíamos trabajado en ese momento, que amablemente compartieron sus saberes.

3.2. Los espacios de negociación

Como mencionamos anteriormente, la relación histórica entre el Estado y los pueblos indígenas ha sido conflictiva y se encuentra en tensión permanente. La conformación del Estado-nación moderno en el siglo XIX trajo aparejada la incorporación subordinada de los pueblos originarios con la consecuente pérdida de sus territorios y la vulneración de sus identidades. En el último cuarto del siglo XX, algunos factores se conjugaron en toda América Latina para lo que algunxs autorxs definen como procesos de reemergencias étnicas o de visibilización identitaria. El advenimiento de las democracias en la década de 1980 luego de los sangrientos años del terrorismo de Estado y el surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México (que se hizo público en 1994) fueron creando las condiciones para la progresiva autoafirmación de las identidades indígenas.

Distintas experiencias fueron configurando lo que hoy es ley en el ámbito educativo: la Educación Intercultural Bilingüe, una de las ocho modalidades educativas contempladas en la Ley N° 26.206 de Educación Nacional. El objetivo principal de esta modalidad es garantizar el derecho a recibir una educación que contribuya a fortalecer las lenguas y culturas preexistentes. Distintos nombres –Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Educación Bilingüe e Intercultural (EBI), Educación Intercultural (EI)– y una misma premisa: la construcción colectiva del

9 El término *mburuvicha* designa a la autoridad de una organización o comunidad ava guaraní, elegida en función de sus conocimientos en lengua, cultura, espiritualidad, y que posee la capacidad de desenvolverse en diferentes espacios dentro y fuera de la comunidad. En los ámbitos de discusión intracomunitaria, estas figuras tienen voz y voto, más allá del género y la edad. En la relación interétnica son lxs mayores, sabixs, quienes asisten a las asambleas o reuniones. En el pueblo ava guaraní de la provincia de Jujuy, el 90% de las *mburuvichas* son mujeres y muchas de ellas son idóneas.

conocimiento a partir del reconocimiento y el respeto a la diversidad.

Más allá de lo atractiva que resulte esta narrativa, sabemos que el trabajo no es sencillo y requiere la apertura de espacios de negociación. Construir esos espacios, qué negociar y cómo hacerlo, es una de las discusiones más interesantes que surgen del trabajo con pueblos indígenas. Por otra parte, sería iluso pensar que el Estado es un espacio homogéneo; por el contrario, también está atravesado por el conflicto (Gramsci 1984). En este sentido, trabajar en articulación dentro de la gestión es un desafío. La relación entre áreas o equipos de trabajo intra- e interministeriales o intra- e interinstitucionales también supone una construcción y un aprendizaje. En muchos casos, las especificidades de cada área, las preocupaciones y los recorridos de los equipos de trabajo generan tensiones. Redimensionar el Estado desde una mirada microscópica vuelve sobre el análisis de las controvertidas “fronteras” entre jurisdicciones, agencias y actores, entendiendo que dentro del Estado también se dirimen sentidos, facultades y recursos (Bohoslavsky y Soprano 2010). Poder dejar en evidencia los consensos, los conflictos y acuerdos entre múltiples actores fue algo importante en la elaboración de las orientaciones. Al mismo tiempo, decidir cuáles discusiones dar a conocer también formó parte de las negociaciones que se dieron entre los propios agentes del Estado encargadxs de realizarlas.

3.2.1. Concepciones del cuerpo y la sexualidad

El cuerpo de cada persona es la forma de existir en relación con los cambios materiales y simbólicos. Ese cuerpo ubica a la persona en el mundo y en las relaciones sociales que ha construido antes de que la persona llegue a él (Paredes 2008). Su historia es, entonces, la historia de la humanidad, pues no hay práctica cultural alguna que no sea primero aplicada al cuerpo, dice Silvia Federici (2015).

Los cuerpos a lo largo del tiempo estuvieron atravesados por discursos. Poder recuperar la historia y los contextos de esos discursos permite ver que los imaginarios sobre los cuerpos y las sexualidades son construcciones sociales y culturales. En este sentido, es importante dejar de ver como naturales determinadas representaciones. A través de nuestros cuerpos, los seres humanos entablamos diferentes relaciones como las de

amistad, amor, erotismo, relaciones con la naturaleza, el conocimiento, la producción (Paredes 2008).

Ahora bien, según el momento y el lugar, las sociedades conciben el cuerpo y la sexualidad de diferentes maneras y, en este sentido, se tiene que adaptar la implementación de la ESI a los distintos contextos culturales. Esta tarea también implica poner en tensión las propias corporalidades. De lo que se trata es de poder hacer efectivo uno de los lineamientos curriculares de la ESI: el de construir una “identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural” y de asumir actitudes flexibles y respetuosas “en relación con los modos de vida, sus creencias, intereses y particularidades culturales y étnicas” y que “la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros” (Resolución 45/08: 33s.).

La incorporación de estas discusiones con varios ejemplos en un material de alcance nacional producido por el Estado abrió la puerta a un debate que como sociedad nos merecemos, y que hace a la existencia de disímiles significaciones y prácticas sobre el cuerpo. Para garantizar que las discusiones se realizaran en un marco en donde las propias cosmovisiones tuvieran incidencia, se decidió incorporar como citas no solo las explicaciones de lxs docentes indígenas –tanto en el marco de los talleres como en las consultas específicas cuatro años después–, sino también bibliografía producida por mujeres indígenas o de espacios vinculados al feminismo comunitario indígena.

3.2.2. Formas de nombrar la ESI

Uno de los momentos que más interesaba recuperar de la experiencia de Jujuy era el vinculado con las formas de nombrar la ESI. ¿Cómo nombrar lo que históricamente no fue nombrado por la cultura? ¿Cómo incorporar conceptos y formas de decir que tengan legitimidad en el interior de una comunidad hablante? La reflexión sobre los sentidos de esas formas de decir es inseparable de la experiencia de nombrar. La incorporación de una discusión que se dio en el territorio en torno a la forma de nombrar la ESI permitía volver a reflexionar sobre la idea de “traducción” y la necesidad de buscar otras palabras para hablar de la adecuación de materiales de ESI en lenguas indígenas. Comparto unos ejemplos que se remontan al año 2015:

En uno de los talleres, idónexs del pueblo quechua discurrían sobre la forma de definir el título de las diferentes láminas (en castellano): **Educación Sexual Integral** (el resaltado en todo el apartado es nuestro).

En un primer momento, *Tukuypaj Kawsaynichamanta Yachaynicahj* era la forma en que se interpretaba la integralidad de la ESI. Esta frase era traducida en castellano de la siguiente manera: **Todo lo que tenemos que saber hay que saberlo** (fig. 3). Luego de dos años de trabajo, se llegó al siguiente consenso: *Allinta yachananchajpaj sexual integralsqamanta* (esto es, **Para que aprendamos mejor de la integralidad sexual**), que fue el título finalmente impreso (fig. 4).

No fue una discusión sencilla. La palabra “sexual” –reducida durante mucho tiempo a aspectos biológicos o vinculada exclusivamente a relaciones sexuales genitales, a lo reproductivo– generaba cierta incomodidad. Y, más allá de que para algunxs integrantes del pueblo quechua, este título “de alguna manera achica el pensamiento originario porque está muy castellanizado”, y “el título anterior era más representativo y más amplio como lo es la dimensión de ESI”, la decisión final fue aceptada a partir del trabajo colectivo de idóneos e idóneas.¹⁰



Fig. 3: Primera versión de lámina ESI en quechua (detalle)



Fig. 4: Lámina ESI en quechua (detalle)

El caso del guaraní fue diferente. El debate fue por una palabra: ñemeno o *poreno* era, para las mujeres,

una idea fundamental que llevaba consigo la necesidad de prevención desde la escuela. Si bien ambas palabras pueden ser interpretadas de forma parecida –“la relación sexual hombre-mujer”–, la primera tenía una connotación directamente vinculada a una concepción de sexualidad relacionada con la genitalidad y, en menor grado, con la afectividad puesta en juego, y *poreno* define el “acto sexual” y es utilizada por el varón. “En nuestro idioma –comentaba una de las participantes del taller– hay palabras que solo utiliza el hombre... Otras que solo usan las mujeres... Como verá, nuestro idioma es muy complejo”.

La ESI, afirmaban las idóneas del pueblo ava guaraní,

[...] es para prevenir [...] porque justamente esto que han venido a decir de la ESI es para que los niños aprendan [...]. Entonces en la escuela sí o sí se tiene que enseñar, porque así va a saber cuidar su intimidad (participante del taller de trabajo, pueblo guaraní).

Según esta interpretación, la ESI acompañaba una necesidad comunitaria de prevención, aprendizaje y cuidado del cuerpo y la salud. La palabra elegida permitía, en primer término, acompañar a lxs jóvenes en el uso de métodos anticonceptivos para evitar infecciones de transmisión sexual (ITS) y embarazos no intencionales. Finalmente, varias *mburuvichas* e idóneas acordaron la forma de nombrar la ESI: *Yemboe Ñemeno Regua Opaete Pegua*. Enseñar todo lo referente a la relación/acto sexual (tal es la traducción) fue un título que sintetizaba las preocupaciones y demandas de la comunidad (fig. hh5).



Fig. 5: Lámina ESI en ava guaraní (detalle)

4. Conclusiones

A fines de 2015, las láminas impresas de ESI en las lenguas ava guaraní y quechua fueron entregadas a cada unx de lxs idónexs que acompañaron su

¹⁰ Es necesario decir que para el Programa Nacional de ESI, la palabra “sexual” en el título del material permitía visibilizar los contenidos específicos que se desarrollan en los materiales.

elaboración en un último taller que se realizó en la localidad de La Quiaca y en Libertador General San Martín. En ellos participaron también autoridades comunitarias y miembros del CEAPI (Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas).

Fueron momentos de profunda emotividad. El mismo Estado que históricamente negó las lenguas y culturas indígenas, volvía para legitimarlas. A partir de espacios de asamblea donde las *mburuvichas* se definían como “sobrevivientes” y de juegos con anteojos de colores entre los quechuas que deconstruían los primeros momentos de solemnidad, afloraban las características distintivas de cada pueblo.

Entre setiembre y noviembre de 2019 retomamos nuestras notas y borradores –en mi caso ahora como miembro del Programa Nacional de ESI– y, a partir de un intenso proceso de sistematización en el que la consulta y la participación indígena formó parte de una decisión política de quienes tuvimos en nuestras manos la escritura del material, se elaboraron una serie de orientaciones, sugerencias, herramientas e ideas para el abordaje de la ESI en contextos de diversidad cultural y lingüística. Ojalá pronto podamos compartir aquel trabajo que no solo pone en valor la tarea de muchísimas personas de distintas escuelas y comunidades indígenas de la provincia de Jujuy, sino que también intenta contribuir con algunos criterios y lineamientos mínimos para construir políticas públicas respetuosas de los derechos de los pueblos originarios.

Referencias

- Bohoslavsky, Ernesto/ Germán Soprano (2010): *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Elizalde, Silvia (2014): “Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento de género y sexualidad en la institucionalidad escolar”. En: *Intersecciones en Comunicación*, 8, pp. 33-52.
- Federici, Silvia (2015): *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Trad. de Verónica Hendel y Leopoldo Sebastián Touza. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Felitti, Karina/ Graciela Queirolo (2009): “Cuerpos, género y sexualidades a través del tiempo”. En: Elizalde, Silvia/ Karina Felitti/ Graciela Queirolo (coords.): *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, pp. 27-58.
- Foucault, Michel (1996): *La vida de los hombres infames*. Ed. y trad. de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. La Plata: Altamira.
- Fraser, Georgina (2017): “En el sur del sur: traducción e interpretación en lenguas originarias”. En: *Lenguas Vivas*, 13, pp. 143-155.
- Fuks, Ana (2019): “Más que un conflicto entre lenguas”. En: *Soberanía sanitaria*, 3, 6, pp. 75-79. <http://revistasoberaniasanitaria.com.ar/mas-que-un-conflicto-entre-lenguas/> [Último acceso: 02-09-2020].
- Gramsci, Antonio (1984): *Cuadernos de la cárcel*. Trad. de Ana María Palos. México: Era.
- Krasan, Marta/ Cynthia Audisio/ Mayra Juanatey/ Juan Krojzl/ Mariana Lila Rodríguez (2017): *Material de consulta para el docente en contextos de diversidad lingüística: estructuras contrastivas guaraní-español, quechua-español*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Martínez, Laura/ Gabriela Nacach/ Milagros Vilar (en prensa): “Notas sobre la diversidad cultural en la formación docente: trayectos comunes y desafíos a futuro”. En: *Territorios escolares. Revista del Nivel Superior del Normal N°1*, 2.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015a): *Con nuestra voz. Escritos plurilingües de docentes, alumnos, miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas*. 6 volúmenes, edición multilingüe. En: <http://eib.educ.ar/2015/11/con-nuestra-voz-textos-plurilingues.html> [Último acceso: 02-09-2020].
- Ministerio de Educación de la Nación (2015b): *Educación Sexual Integral en la Argentina. Voces desde la escuela*. Buenos Aires.
- Nacach, Gabriela (2015): “Los mensajes de la capacitación. Un posible abordaje de la ESI en contextos indígenas”. En: *Etnografías Contemporáneas*, 7, pp. 116-136.

Paredes, Julieta (2008): *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. La Paz: Cooperativa El Rebozo.

Unamuno, Virginia (2012): *Propuestas para la enseñanza de lenguas: lenguas en plural*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Vilar, Milagros (ed.) (2019): *Lenguas y migraciones*. Papeles de trabajo del CELES, UNSAM.
En: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/celes/Papeles-de-trabajo-del-CELES-vol-1-2019.pdf> [Último acceso: 02-09-2020].

Gabriela Nacach es profesora y doctora en Antropología (Universidad de Buenos Aires). Profesora en Institutos de Formación Docente (IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”, ENS 1 y ENS 8) y en el nivel medio de la CABA. Ha investigado sobre políticas de Estado, representaciones sociales y procesos de sometimiento de lxs indígenas en los siglos XIX y XX. Trabajó en la elaboración de materiales en lenguas y culturas indígenas en el Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente, también se desempeña en el Programa Nacional de ESI (Ministerio de Educación de la Nación).

Perspectiva de género en el abordaje de textos literarios en el Profesorado de Inglés del ISP “Dr. Joaquín V. González”

Algunas notas sobre la construcción de la identidad docente

María Florencia Carrió
ISP “Dr. Joaquín V. González” /
ENSLV “Sofía B. E. de Spangenberg”
florcarrio@gmail.com

Resumen: A lo largo del año 2019, la Unidad Interdepartamental de Investigaciones del ISP “Dr. Joaquín V. González” financió el Proyecto de Investigación “Perspectiva de género en el abordaje de textos literarios en el Profesorado en Inglés”. La investigación se basaba en el análisis de secuencias didácticas producidas por futuros docentes de primer, segundo, tercer y cuarto año, así como también por los graduados recientes. Ellos habían diseñado esas secuencias a partir de la lectura y el análisis del relato “Story of an Hour”, de Kate Chopin. Los integrantes del equipo de investigación tuvieron en cuenta diferentes ejes para analizar el abordaje de la problemática de género en sus propuestas. El presente artículo se basa en uno de estos ejes: “La constitución de la identidad docente”, una línea de investigación que explora las diferentes representaciones docentes que se gestan en el Profesorado de Inglés, y sus variaciones (o continuidades) de año a año.

Palabras clave: Proyecto de investigación — perspectiva de género — literatura — Profesorado en Inglés — identidad docente

El qué y el cómo de este artículo

En línea con las últimas normativas—la Ley de Educación Sexual Integral 26.150/06, la Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres 26.485/09, la Ley de Matrimonio Igualitario 26.618/10 y la Ley de Identidad de Género 26.743/12, entre otras— enmarcadas en una mayor concientización respecto de la perspectiva de género y la necesidad de una educación sexual integral, se presenta en nuestro país un contexto donde problemáticas antes consideradas patrimonio exclusivo del ámbito privado llegan a la esfera pública. La perspectiva de género comienza a atravesar las instituciones y, por ende, los espacios educativos. Tal es el caso del ISP “Dr. Joaquín V. González”, único profesorado público que ofrece el postítulo “Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Sexual Integral” de manera gratuita. En la formación de profesores de inglés, los *Planes Curriculares Institucionales* (Resoluciones 2014/4023-MEGC y 2014/4284-MEGC) incluyen la Educación Sexual Integral (en adelante, ESI) como parte de la formación inicial docente. La Ley 2.110/06 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires declaró el “derecho a la información para el ejercicio de una sexualidad integral

responsable” (artículo 2) y esto llevó a la aprobación de los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* (Resolución 45/08), que garantizan “contenidos curriculares obligatorios mínimos graduales y transversales”.

Esta transversalidad es la que nos lleva a estudiar el lugar de la ESI en las materias del Campo de la Formación Específica y a presentar el Proyecto de Investigación “Perspectiva de género en el abordaje de textos literarios en el Profesorado en Inglés” en la XXII convocatoria de la Unidad Interdepartamental de Investigación del ISP “Dr. Joaquín V. González”, que fue aprobado y financiado durante 2019 por dicho órgano. La investigación estuvo a cargo de la Prof. Cecilia Lasa, titular del proyecto y docente de la institución, la Prof. Carina Menán, asociada y docente de la institución, y les auxiliares Prof. Martín Ferrari, Prof. Sabrina Faroppa, Prof. Camila Lifschitz y Prof. Florencia Carrió, graduados y adscriptes de la casa de estudio. Se basaba en el análisis de secuencias didácticas producidas por futuros docentes de primero, segundo, tercero y cuarto años, así como también por los graduados recientes e intentaba explorar la existencia de una perspectiva de

género. Las secuencias fueron elaboradas a partir de la lectura y el análisis del relato “Story of an Hour”, de Kate Chopin. La hipótesis del trabajo de investigación plantea que los estudiantes del Profesorado de Inglés logran diseñar secuencias didácticas para abordar textos literarios desde una perspectiva de género en tanto se apropian de herramientas y conceptos para el análisis literario que les permiten afrontar la complejidad de la lectura y su transferencia didáctica en su formación académica. Esta complejidad se percibe en términos léxico-semánticos en los primeros años y luego abarca dimensiones lingüísticas y culturales, por lo que la perspectiva de género tiende a estar presente en las secuencias diseñadas por los últimos años de la carrera.

El marco teórico del proyecto comprende la noción de género, las categorías de lectura y análisis de textos literarios y la concepción de diseño de clases, donde esta noción y estas categorías se explicitan. Entendemos la noción de género como una construcción (de Beauvoir 1949) de carácter performativo (Butler 1990) que disputa un lugar en el plano del orden simbólico (Mitchell 2000), dominado por el patriarcado y el capitalismo, órdenes que llevaron a la doble explotación de las mujeres (Federici 2009). Por este motivo, la categoría de género (Scott 1986) resulta precisa para el estudio de la historia en general y no solo de las mujeres en particular. Para analizar las categorías de lectura y de análisis de textos literarios, seguimos a Sandra Gilbert y Susan Gubar (1997), que postulan que las mujeres escritoras se construyen como tales y, al hacerlo, cambian los términos de socialización que la sociedad patriarcal les ha asignado (2000). En el acto de leer, el lector se erige como tal al percibir las construcciones de sentidos que los textos literarios entran en relación con la categoría de género (Montes 2006: 8). El texto permite el estudio de los roles que surgen en diferentes contextos históricos y sociales, lo que lleva al proyecto a alinearse con el materialismo cultural (Dollimore y Sinfield 1994). Para examinar las representaciones sobre el género y la lectura y análisis de textos literarios en las concepciones del diseño de clase, apelamos a las teorías de Lev Vygotsky (1987), quien enfatiza el carácter constructivista en la fabricación de sentidos, y de Jerome Bruner

(1990), quien afirma que la relación entre las esferas internas (creencias y deseos) y externas (cultura) permiten una transformación en base al entorno. Además, se enfatiza el enfoque comunicativo y por tareas (Ellis 2003; Willis 1996). El proyecto también toma los aportes de Graciela Morgade (2011, 2016) y Valeria Sardi (2017, 2019) en la conexión entre ESI y enseñanza de literatura. Desde ese enfoque, el propósito general del proyecto es analizar en qué medida las secuencias didácticas diseñadas en grupos de estudiantes y graduados recientes para la enseñanza del relato “Story of an Hour”, de Kate Chopin, materializan una perspectiva de género.

Nuestro método de investigación es cualitativo, en tanto estudiamos la materialización de la perspectiva de género en la lectura del texto literario y el diseño de clase para enseñarlo, e interpretativo (Sirvent 2012). Los datos recolectados están compuestos por secuencias didácticas y cuestionarios realizados en grupos de no más de cuatro integrantes, y por observaciones llevadas a cabo por el equipo de investigación. En total contamos con siete grupos en primer año, seis grupos en segundo año, cuatro en tercer año, siete grupos en cuarto año y seis grupos de graduados.¹ Esta división en grupos responde a la metodología de grupos focalizados (Bravin y Pievi 2009: 151), compuestos por graduados voluntarios y estudiantes de cátedras que colaboraron con la investigación.

En este proyecto surgen varias preguntas que nos interpelan y, por ende, varias líneas de investigación. Una de ellas nos remite a la identidad docente y su construcción en los diferentes años del profesorado. Nos preguntamos: ¿cómo constituyen su identidad docente los estudiantes del Profesorado en Inglés? ¿Cuáles son las variables que operan en la conformación de la identidad de los futuros profesores en formación? ¿Qué decisiones frente al abordaje y la enseñanza de un texto literario toman los futuros docentes y cómo influyen estas en la identidad en gestación? ¿De qué manera se observa la perspectiva de género en la clase diseñada? A partir de estas preguntas, el eje que da origen a este artículo explora las diferentes representaciones² docentes que operan en la construcción de la identidad de estudiantes

1 El informe final correspondiente al proyecto de investigación será publicado por la Unidad Interdepartamental de Investigación luego de su evaluación y podrá ser consultado por los lectores que así lo deseen.

2 Para la noción de representación, seguimos la definición de Moscovici (1973: xiii, cit. en Flores Palacios 2014: 24): las representaciones son “un sistema de valores, ideas, y prácticas que establecen un orden consensual entre los fenómenos [...] y permiten que se dé la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social”.

del Profesorado de Inglés del ISP “Dr. Joaquín V. González”. Estas representaciones se perciben en la lectura y análisis del relato “The Story of an Hour” y en las decisiones políticas (conscientes e inconscientes) tomadas tanto en la selección del contenido del texto a enseñar como en la metodología que los futuros docentes proponen.

El concepto de identidad implica una diferenciación (Costa [1993] en Sayago Quintana, Chacón Corzo y Rojas de Rojas 2008: 553), es decir, la construcción de la identidad se produce en sintonía con otros; es social. En este sentido, la identidad docente no es estática, sino que se encuentra en una relación dialéctica con otros agentes de la institución formadora y con el contexto sociocultural en donde se encuentra situada. En palabras de Sayago Quintana, Chacón Corzo y Rojas de Rojas, “[la identidad docente] tiene que ver con la definición que un docente elabora de sí mismo e implica vínculos constantes con otros actores sociales, sin los cuales no puede definirse, ni reconocerse” (ibíd.: 554). Por lo tanto, el concepto de identidad no puede ser concebido de una manera aislada; se encuentra mediado por aspectos antropológicos, psicológicos y sociológicos, que se contemplan en el contexto institucional así como también en el contexto sociopolítico al cual la institución formadora pertenece. Se plantea entonces la siguiente hipótesis: los futuros docentes adquieren diferentes herramientas y estrategias a lo largo de su trayectoria académica, las cuales les permiten afrontar las dificultades que el texto literario en cuestión presenta. Estas complejidades son de tipo lingüístico y/o cultural, lo cual depende del transcurso por la institución y su estadía en ella. Notamos así dos representaciones que se configuran en los datos recolectados: la de “intelectual memorizador[e]” (Giroux y McLaren 1998) y la de “intelectual transformador[e]”³ (Freire [1986] 2002: 85), que si bien distan de ser dos categorías estancas, poseen rasgos que podemos relacionar con las identidades docentes que van construyendo los futuros docentes y graduados recientes. El primer tipo responde a una docente cuya práctica no establece ninguna relación entre sus lecturas y su propio contexto sociocultural; es una docente que descontextualiza, y por ende despolitiza, el acto de enseñanza. Este tipo de docente, ejecutadora de tareas, técnica y tecnicista, lleva a cabo “prácticas domesticadoras” por las cuales los educandos, en un rol pasivo, son “llenad[e]s por las palabras de [e]s

educadores, en lugar de ser invitad[e]s a participar creativamente en el proceso de su aprendizaje” (Freire [1984] 2013: 70). Por el contrario, el docente “intelectual transformador” construye sujetos críticos que reflexionan sobre el contexto en donde su práctica se sitúa e intervienen para modificarla. En este sentido, consideramos que este modelo docente lleva a cabo sus prácticas de lectura y enseñanza desde una perspectiva de género y se alinea hacia una educación liberadora, que reflexiona sobre el mundo (ibíd.: 75), que cuestiona el *statu quo*, i.e. el sistema patriarcal todavía hegemónico en la sociedad en la que vivimos.

La identidad docente en los estudiantes de primer año: el comienzo en la formación

En el primer contacto con el ISP “Dr. Joaquín V. González”, observamos una representación docente que se construye en conexión con la enseñanza de aspectos lingüísticos del inglés. De esta forma, el relato “The Story of an Hour” se torna un vehículo para la enseñanza de expresiones idiomáticas y de gramática. Así, los ingresantes llevan a cabo el diseño de su secuencia didáctica desde un enfoque meramente instrumental: usan el texto como un medio para la enseñanza de la gramática. Cuando los futuros docentes deciden hacer una aproximación a la enseñanza de aspectos literarios, estos se reducen a aspectos estructurales del texto. Este énfasis en lo meramente lingüístico o en la estructura del relato tiende a suplir las falencias lingüísticas de sus estudiantes potenciales y funciona en una relación especular con su propia concepción de sí mismos. De acuerdo con Chacón:

[los futuros profesores] construyen la identidad profesional con base en el sistema de creencias culturales que informan y forman la identidad colectiva profesional en sus diversas comunidades de práctica y estas creencias moldean la identidad en cuanto a quiénes son, cómo se ven ellos mismos y cómo ven a los demás miembros de la comunidad donde participan y negocian significados. (2010: 28)

La identidad que los futuros docentes en el Profesorado de Inglés van construyendo está conectada

3 Modificamos los conceptos originales de los autores de manera de poder utilizarlos en lenguaje inclusivo.

con su percepción en su propio rol de estudiantes. Une de ellos afirma: “[me resultó interesante] la gran cantidad de vocabulario [del relato] gran parte aún no aprendida por mi persona” (Primer año, grupo tres) y finaliza este comentario con un emoji de cara triste. Observamos cómo el plan de clase propuesto por este grupo se basa en la apreciación de su propio desempeño como estudiantes y en su éxito académico: el grupo debe anticipar en sus estudiantes potenciales esa carencia de sintaxis y de léxico que perciben en ellos mismos. “Lengua y gramática pueden ser dos pilares importantes en el diseño de la clase ya que hace falta conocer en profundidad el idioma y tener cierta comprensión de los textos en general” (Primer año, grupo cuatro). El lenguaje se reduce a los aspectos gramaticales y léxicos; las clases priorizan el valor instrumental de la enseñanza de la lengua y no el enfoque desde perspectiva de género.

El diseño de la secuencia didáctica estaba acompañado por un cuestionario en el que se preguntaba por los destinatarios de las actividades diseñadas. En primer año, los destinatarios de las secuencias didácticas son alumnos de institutos privados, escuelas bilingües y de gestión privada. En este sentido, los futuros docentes dirigen la apropiación de prácticas de lectura exclusivamente hacia estudiantes del sector privado y no proponen como receptores de su secuencia a estudiantes de la escuela pública. No observamos una perspectiva crítica o liberadora (Freire [1984] 2013: 70); en tanto no se perciben como mediadores del texto literario en contextos de educación públicos, donde asumen que el nivel de inglés no es avanzado y no se proponen como agentes de cambio. “No [incluimos temas vinculados a una perspectiva de género en la secuencia] porque consideramos que [...] para hacerlo hacía falta un nivel de inglés avanzado. Creemos que el uso del lenguaje en el texto es bastante complejo, por lo que hace falta evaluar dudas de vocabulario...” (Primer año, grupo cuatro). La perspectiva de género también es relegada: no la incluyen debido a la falta de conocimiento del idioma. La identidad docente parece erigirse a partir de la identificación de las carencias de contenidos lingüísticos; desde esta óptica, el texto se utiliza exclusivamente para estudiarlos y remediar esa falta.

La falta genera en estos estudiantes la siguiente ecuación: cuanta más cantidad de texto y más cantidad de vocabulario se enseñen, mejor será la calidad de la clase. Las hipérbolos toman protagonismo en los relatos de los futuros docentes: “[enseñaríamos] todo el

texto para poder explotarlo más” (Primer año, grupo uno). La concepción de explotación de un texto, no como recurso literario sino como instrumento, responde a un modelo de “intelectual memorizador” (Freire [1986] 2002: 28). Esta representación no encuentra en su práctica una relación dialéctica entre sus lecturas y el contexto político-sociocultural. Esto se condice con las actividades que los grupos de trabajo plantean en sus secuencias, las tareas que prescriben, como por ejemplo: “Buscar e identificar en el texto vocabulario descriptivo” (Primer año, grupo uno), no explicitan el modo de llevarlas a cabo. En este sentido, la reducción del contenido de enseñanza a cuestiones gramaticales relega además aspectos metodológicos, en tanto no se explicitan los modos de realizar las actividades propuestas en la secuencia didáctica. Tampoco observamos de qué manera este docente ejecutará la “introducción del texto” (Primer año, grupo uno). En este sentido, el perfil docente que promueve la institución hace hincapié en esta cuestión: “...que para que sea un[e] buen[e] profesor[e]... no basta que este sepa todo lo que debe enseñar, sino que es necesario que sepa cómo debe enseñar” (Plan Curricular Institucional, Profesorado en Inglés, Res. 2014 - 4023 MEGC, s/n). Este modelo de “intelectual memorizador” dista del “intelectual transformador” (Giroux y McLaren 1998: 86); se conforma un docente tecnicista que no contextualiza el acto de enseñanza y no trabaja con una perspectiva de género. Graciela Morgade, en *Educación Sexual Integral con Perspectiva de Género*, afirma que son los docentes “los capilares de la política educativa y, también [...] de la reproducción del patriarcado, del sistema de clases, de la discriminación en todas sus formas...” (2019: 79). Nos preguntamos entonces de qué manera este modelo de docente empieza a incorporar el contexto sociocultural en sus clases con el fin de “favorecer el desarrollo de competencias para ser y actuar como agente de cambio y transformación de su comunidad” (Chacón 2010: 30).

Las representaciones de segundo año

En el segundo año de la carrera emergen los dos modelos de docente. Por un lado, observamos nuevamente la figura de “intelectual memorizador”. Por otro, y en oposición a este, se construye su antagonista: un modelo de docente que explícitamente intenta alejarse de esta representación e incluye en

sus secuencias didácticas contenido de Educación Sexual Integral, como “intelectual transformadore”.

Observamos que tres de los siete grupos se posicionan de una manera opuesta a una “intelectual memorizador”. Uno de ellos afirma: “La idea sería correrlos de l[e]s docentes de la postura tradicional para poder trabajar de manera transversal lengua y ESI teniendo en cuenta la liberación femenina con el correr de los años” (Segundo año, grupo uno). El objetivo principal de la secuencia es promover el pensamiento crítico en la comparación del estatus de la mujer entre 1800 y 2019 y el grado de libertad que las mujeres manejaban. De todas formas, este grupo afirma: “Es obvio que si estás dando esta historia no vas a enseñar ningún contenido conceptual, no te vas a poner a enseñar nada, sino abrir espacio de debate y análisis del tema central”. Para este grupo, enseñar contenidos ESI es no enseñar nada. Incluso si pretenden en su discurso alejarse de una “docente tradicional”, parecen reforzar este concepto, puesto que, para este grupo, ser una “docente tradicional” implicaría enseñar “algo”.

Otro grupo (Segundo año, grupo cuatro) materializa la cuestión de género en su diseño de clase: ellos abren un debate para comparar la vida de las mujeres en el pasado y en el presente. En este grupo la figura de le docente pierde su carácter de mediadore. De acuerdo con Petit, un mediadore es un facilitadore que se encuentra “fortalecid[e] por su propia experiencia”, y que “ha reconstituido un marco” (2011: 1) que (re)medie e intervenga activamente. En este caso, la tarea se desdibuja al no estar guiada: las ideas quedan subordinadas al reino de la opinión. Lo mismo ocurre con otro grupo (Segundo año, grupo cinco) que podemos alinear con esta representación: si bien se esfuerzan en encontrar que sus futuros estudiantes se sientan cómodos para poder expresarse libremente, sus mediaciones quedan supeditadas a la *doxa*, sin una clara intervención, mediación y, por ende, transformación que podría llegar a ejercer le docente.

La representación de “intelectual memorizador” emerge en los otros grupos que conforman el trabajo de campo de este año. No solo la gramática es puesta en escena como la gran protagonista de los diseños de clase, sino que uno de los grupos explicita que si se trabaja desde una perspectiva de género, no se tendrán en cuenta las opiniones, ni se respetará a les alumnos como personas (Segundo año, grupo dos). Esta declaración habla sobre el insuficiente conocimiento de la normativa ESI y los cinco ejes que la componen, dos

de ellos: “respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos” (Res. 340/18). Estes docentes parecen posicionarse por fuera del marco legal que rige nuestro país. Además, se perciben rasgos tecnicistas en tanto se observan vocablos tomados del modo de producción capitalista, como por ejemplo “maximizar” y/o “aprovechar” los tiempos de clase.

Les futures docentes de tercer año: ¿representaciones más (de-)formadas?

En tercer año vemos cómo la noción de complejidad, que para les estudiantes de primer año se presenta como una complejidad en términos léxicos, cambia en este año de la carrera. Se comienza a percibir una docente tecnicista, que si bien reconoce cómo el relato puede ser enseñado desde una perspectiva de género, no la incluye en sus secuencias didácticas. La dificultad lingüística ya no parece ser un obstáculo: “Lo sencillo es lidiar con lo técnico, abordar el lenguaje específico, hacer cuadros sinópticos, etc. Lo difícil es tratar de no ‘complicar’ las actividades y confundir a l[e]s alumn[e]s (más a la hora del debate)” (Tercer año, grupo uno). El tema elegido para el debate versa sobre el rol de la mujer en el matrimonio, un tema concreto que, de acuerdo a este grupo, es más complejo que realizar un cuadro sinóptico, con la abstracción que ese proceso mental requiere. Estes futuros docentes construyen su rol como expertes en la enseñanza gramatical, descontextualizada y despolitizada: una docente que planifica sus clases por fuera de la sociedad que le contiene.

La abstracción se puede observar incluso en la propia enseñanza de la sintaxis y del léxico. A la hora de enseñar gramática, les futuros docentes de un grupo afirman: “Nunca planifiqué una clase en base a un texto”. Otro grupo decide enseñar vocablos desprovistos del *con-texto* donde aparecen. La figura de docente que promueven estos grupos concibe que el estudio de gramática lleva a “un conocimiento enriquecedor” (Tercer año, grupo uno). El vocabulario es presentado por le docente, lo que se puede relacionar con el concepto de “educación bancaria” (Freire [1986] 2002: 26). Les futuros docentes “depositan” en sus futuros estudiantes las definiciones de los vocablos que desconocen, y de esta manera, les asignan un rol pasivo.

Algunes de les futures docentes presentan una alienación entre la concepción de lo que quieren enseñar y lo que finalmente llevan a cabo. A dos grupos les resultó interesante la relación de la protagonista con el esposo y la sumisión de la mujer (Tercer año, grupos uno y tres). Incluso afirman: “el tema del género puede ser abordado sin problemas” (Tercer año, grupo uno), pero no logran materializar esta perspectiva en su secuencia.

La identidad docente en les futures docentes de cuarto año

En este año de estudios emerge la figura de una docente comprometida con el contexto sociopolítico. La perspectiva de género, lejos de ser rechazada, es participada en las secuencias didácticas de los grupos dos, cuatro, cinco y seis. Solo en un grupo primó la enseñanza de aspectos lingüísticos, esto es, la enseñanza de voz pasiva, mientras que los grupos uno y tres focalizaron su enseñanza en aspectos literarios desde una perspectiva estructuralista. La figura de docente que prevalece en este año es aquella que se asemeja al “intelectual transformador”, puesto que aborda en sus clases temáticas sociales desde una perspectiva de género, como por ejemplo los derechos de las mujeres, la diferencia entre apariencia y realidad en las relaciones de pareja, el rol de la mujer en la sociedad norteamericana de fines de siglo XIX, el impacto feminista, las conductas patriarcales opresivas naturalizadas. El grupo uno aclara que incluye en sus secuencias la perspectiva de género “porque se encontraba presente en el texto y porque de ese modo se puede tratar un tema actual y social que afecta el día a día de los grupos etarios seleccionados”. Este grupo va en línea con lo que plantean Bonino, Codecido y Ulloa:

La literatura se presenta como una oportunidad para leer el mundo de lo humano y la vida cotidiana en clave de género, es decir, desde una perspectiva de género que historiciza y dé luz sobre las desigualdades históricas entre lxs sujetxs en razón de su género y su sexualidad. (Cit. en Báez y Sardi 2019: 47)

De esta manera, estos grupos rescatan el valor formativo en la clase de inglés, una dimensión que supera aquella meramente instrumental. Emerge así una de las perspectivas presentes en el *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*: el “sentido formativo de las lenguas extranjeras en la escuela, este diseño curricular

lo aborda desde la perspectiva de un proyecto educativo comprometido con la democratización social y cultural...” (2001: 21).

El tipo de docente “intelectual transformador” aparece en todos los grupos que incluyen cuestiones de género en sus secuencias didácticas. De todas formas, la perspectiva adoptada no es suficiente para que le docente se convierta en tal. Observamos una contradicción en este modelo de “intelectual transformador” que se va configurando: les futuras docentes despojan el lenguaje de su contenido social en tanto no consideran la enseñanza de cuestiones de género como parte de la enseñanza de una lengua adicional.

Los modelos docentes en les graduades recientes

Les docentes egresadas del ISP “Dr. Joaquín V. González” tienden a dividirse en les que incluyen en sus secuencias un análisis desde una perspectiva de género y aquellas que optan por no hacerlo. Dentro del primer grupo, las cuestiones de género son tratadas de manera temática y solo uno de los grupos las aborda desde una perspectiva transversal que trasciende las paredes áulicas. La figura del “intelectual transformador” emerge cuando les docentes diseñan clases cuyos límites van más allá del espacio áulico, clases que intentan resignificar la realidad que les rodea.

Otres docentes deciden no incluir un análisis basado en cuestiones de género y atribuyen esta limitación a la falta de tiempo. El fantasma de la carencia de la que hablaban les estudiantes de primer año parece reaparecer en otras formas. En la entrevista, un miembro del grupo aclara: “Nos resultó difícil incluir las temáticas de género en la secuencia didáctica, orientada como una clase de inglés más tradicional, de lengua, en donde se espera un trabajo al uso de la lengua”. Otro miembro del equipo continúa con esta perspectiva: “...fue complicado incluir las temáticas de género en la clase de lengua. La clase estaba más pensada en relación al uso de la lengua” (Graduades, grupo cuatro). En este sentido, nos preguntamos si les destinataries de la secuencia didáctica no harían uso de la lengua en caso de incluir la perspectiva de género. Por su parte, el grupo cinco redacta su secuencia desde el lenguaje inclusivo y limita su clase al abordaje de literatura desde un punto de vista estructuralista, el cual despoja la disciplina de la enseñanza de las cuestiones sociales, mientras que el

grupo seis se concentra en la enseñanza de gramática. Estos tres grupos se acercan al modelo memorizador.

El resto de los grupos hizo mención a temáticas de género. Entre ellos se destaca la tarea final de crear consignas cortas bajo el hashtag #vínculos. De acuerdo al *Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria* (NES): “Plantear la educación sexual en el marco ‘del vínculo con’ remite a abordar, desde la escuela: [...] la valoración y el respeto por la diversidad [...] el trabajo reflexivo sobre el género” (572). Esta secuencia aborda la perspectiva de género con el marco legal correspondiente. Además, la tarea final intenta ir más allá del espacio áulico para llegar al resto de los estudiantes de la escuela.

Conclusiones

La línea de investigación que plantea el presente artículo interpela la manera en la que construyen la identidad docente les estudiantes del Profesorado en Inglés del ISP “Dr. Joaquín V. González”. En este sentido, luego del análisis de las secuencias didácticas elaboradas en los grupos focalizados, las entrevistas y las observaciones recolectadas por el equipo de investigación, podemos afirmar que la construcción de la identidad docente no ocurre de una manera lineal, sino que más bien existen dos representaciones que operan en las decisiones académicas, pedagógicas, metodológicas y políticas que los futuros docentes toman a la hora de pensar la secuencia del texto a enseñar, en este caso “The Story of an Hour”, de Kate Chopin. Los modelos de “intelectual transformadore” y de “intelectual memorizador” son tomados como referencias y son construidos en relación dialéctica. A diferencia de lo que una lectura descontextualizada de este eje podría sugerir, no consideramos estas categorías estancas o sin conexión entre sí; al contrario, este artículo se desprende de un proyecto de investigación en el que se han entramado otros ejes para el análisis de los datos recolectados en diferentes grupos: primero, segundo, tercero y cuarto años, y graduados recientes del Profesorado de Inglés del ISP “Dr. Joaquín V. González”.

Estos dos modelos, el de “intelectual transformadore” y el de “intelectual memorizador”, parecen permear la mayoría de los años de la carrera de Profesorado en Inglés del ISP “Dr. Joaquín V. González”. Si bien en primer año el modelo de “intelectual transformadore” no se configura como tal, a medida que los futuros docentes avanzan en sus años de estudio, este modelo emerge, aunque nunca prevalece por sobre el de

“intelectual memorizador”. Muchas veces, como ha sido mencionado, cuando la práctica docente intenta ser social y, por ende, considera una perspectiva de género, la representación docente no termina siendo transformadora en el sentido que Giroux y McLaren (1998) mencionan y, por lo tanto, la práctica docente no se convierte en liberadora.

Referencias

- Báez, Jesica/ Valeria Sardi (comp.) (2019): *Territorios de la ESI en la Lengua y Literatura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Beauvoir, Simone de (2012): *El segundo sexo*. Trad. de Juan García Puente. Buenos Aires: Debolsillo.
- Bravin, Clara/ Néstor Pievi (2009): *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Bruner, Jerome (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge y Londres: Harvard University Press.
- Butler, Judith (2007): *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Nueva York: Routledge.
- Chacón, Carmen Teresa (2010): “Acento e identidad profesional en la formación del docente de inglés: una perspectiva crítica”. En: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512010000200003 [Último acceso: 17-08-2020]
- Chopin, Kate (2014): “The Story of an Hour”. En: *The Awakening and Other Stories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dollimore, Jonathan/ Alan Sinfield (1994): *Political Shakespeare. Essays in Cultural Materialism*. Manchester: Manchester University Press.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Federici, Silvia (2009): *Caliban and the Witch: Women, the Body and Primitive Accumulation*. Nueva York: Autonomedia.

- Flores Palacios, Fátima (coord.) (2014): *Representaciones sociales y contextos de investigación con perspectiva de género*. En: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/crim-unam/20170505041840/pdf_666.pdf [Último acceso 20-08-2020]
- Freire, Paulo ([1986] 2002): *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Trad. de Guillermo Palacios. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo ([1984] 2013): *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Trad. de Stella Mastrangelo. México: Siglo veintiuno editores.
- Gilbert, Sandra/ Susan Gubar (2000): *The Madwoman in the Attic. The Woman Writer and the Nineteenth-century Literary Imagination*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- Giroux, Henry/ Peter McLaren (1998): *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Mitchell, Juliet (2000): “Femininity, narrative and psychoanalysis”. En: Lodge, D.: *Modern Criticism and Theory*. Essex: Pearson.
- Montes, Graciela (2006): *La gran ocasión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Morgade, Graciela (coord.) (2011): *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, Graciela (coord.) (2016): *Educación sexual integral con perspectiva de género*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Morgade, Graciela (coord.) (2019): *Educación Sexual Integral con Perspectiva de Género*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Petit, Michele (2011): Clase 4. *Al principio fue la experiencia lectora del Otro*. En: Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Sin datos de traducción. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Sardi, Valeria (2017): “Hacia una didáctica de la lengua y la literatura de género”. En: Sardi, V. (coord.): *A contrapelo: La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la Educación Sexual Integral*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Sardi, Valeria (2019): “Lengua y Literatura”. En: *Educación Sexual Integral Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares*, Cuadernos del IICE N° 3, pp. 79–97.
- Sayago Quintana, Zoraida B./ María A. Chacón Corzo/ Morelba E. Rojas de Rojas (2008): “Construcción de la identidad docente en estudiantes universitarios”. En: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300016 [Último acceso: 17-08-2020]
- Scott, Joan (1986): “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”. En: *The American Historical Review*, 91, 5, pp. 1053-1075.
- Sirvent, María Teresa (2012): *El proceso de investigación*. Buenos Aires: OPFyL.
- Vygotsky, Lev (1987): *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Trad. de María Margarita Rotger. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wagner, Wolfgang/ Robert Farr/ Sandra Jovchelovitch et al. (1999): “Theory and method of social representations”. En: *LSE Research Online*, 1, 2, pp. 95-125.
- Willis, Jane (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Nueva York: Longman.

Documentos referidos

- Consejo Federal de Educación (2018): *Resolución del CFE N° 340/18*.
- Departamento de Inglés del ISP “Dr. Joaquín V. González” (2014): *Plan Curricular Institucional para el Profesorado en Inglés*. Res 2014 4023 MEGC.
- Departamento de Inglés del ISP “Dr. Joaquín V. González” (2014). *Plan Curricular Institucional para el Profesorado de Educación Superior en Inglés*. Res 2014 4284 MEGC.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección general de Planeamiento, Dirección de Currícula (2001): *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras, Niveles 1, 2, 3 y 4*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2015): *Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria* (NES).

Ministerio de Educación de la Nación (2008): *Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa*.

María Florencia Carrió es Profesora en Inglés egresada del ISP “Dr. Joaquín V. González”, donde está finalizando su especialización en Literatura Inglesa II. Se desempeña como docente en los niveles primario y secundario, además de dictar clases en el ISFDyT Andersen y en la ENS Lenguas Vivas “S.E.B. de Spangenberg”. Obtuvo una Diplomatura en Investigación en Humanidades (FFyL, UBA) y una Diplomatura Superior en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Actualmente, cursa la Maestría en Literaturas en Lenguas Extranjeras y Literaturas Comparadas y la Especialización en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Ha publicado artículos y un libro en coautoría. Participa en proyectos de investigación sobre literatura y su abordaje en instituciones educativas.

Lo prescriptivo y la i(nc)lusión de la perspectiva de géneros

Análisis del Diseño Curricular del profesorado de inglés de la provincia de Buenos Aires

Yanina Alejandra Martínez

ISFDyT 24 / Universidad Nacional de Quilmes

Resumen: A partir de lo establecido en el “Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo” (2007), el género es uno de los ejes que debería ser incluido en el Diseño Curricular, que tiene carácter prescriptivo. Pero la concepción con la que se aborda el género en el Marco merece una revisión desde las perspectivas feministas postestructuralista y multiculturalista.

Considerando los propósitos planteados en los lineamientos generales del Diseño Curricular del profesorado de inglés de la provincia de Buenos Aires (2017), ¿qué se espera de lxs estudiantes y docentes en esta carrera? Analizaremos la formación en relación con los géneros teniendo en cuenta las perspectivas desde donde se enuncian los propósitos y objetivos: la deconstrucción, la igualdad y el pensamiento crítico. Asimismo, definiremos el lugar del lenguaje en este documento, para verificar si realmente todos los géneros son visibilizados. Por último, analizando los objetivos, ejes y contenidos de cada espacio curricular desde las perspectivas ya mencionadas, brindaremos posibles aportes a partir de un abordaje no binario y deconstructivo de los géneros. Esto resulta clave en la formación integral de lxs estudiantes del profesorado de inglés y sus (futurxs) estudiantes.

Palabras clave: Currículum prescriptivo — deconstrucción — inclusión — géneros

Marco General de Política Curricular

En el “Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo” (2007) están explicitadas las concepciones teóricas, filosófico-epistemológicas, ideológicas y ético-políticas de la educación que enmarcan los documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires. El Diseño Curricular de los profesorados de inglés de Buenos Aires (2017) está redactado en base a este documento, por lo que comenzaremos con el análisis del concepto de género presente en el Marco General. Con respecto a la definición de género que ofrece el Marco General, propondremos una revisión crítica según las corrientes feministas postestructuralista y multiculturalista. A continuación, nos centraremos en el Diseño Curricular seleccionado, con el fin de identificar la postura en relación a la perspectiva de género, teniendo en cuenta los propósitos, objetivos y contenidos de los espacios curriculares. A partir de la enunciación de estos aspectos, criticaremos esa postura y, por último, presentaremos sugerencias y aportes para la elaboración de documentos curriculares y la puesta en práctica de estos lineamientos en las aulas.

Teniendo como encuadre principal la Ley de Educación Provincial N° 13.688, en el “Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo” (2007) se plantean los principios y criterios enunciados por la Dirección General de Cultura y Educación para el logro de ciertos propósitos educativos en la provincia. Entre ellos, se destaca la necesidad de educar para una sociedad democrática e inclusiva desde una perspectiva intercultural, donde lxs estudiantes y lxs docentes son sujetos sociales complejos. Este término implica el reconocimiento de diversos factores que constituyen las identidades, entre los que se encuentra el género.

El género es abordado desde una concepción binaria a partir de su definición: “el concepto de género refiere a que las definiciones acerca de lo femenino y lo masculino no están naturalmente dadas” (DGCyE 2007: 24). Según Lorber (2000), el abordaje binario del género indica una conceptualización estructural y arbitraria, según la cual las personas se dividen en categorías opuestas pero complementarias, es decir, femenino-masculino. Como consecuencia, resultan

excluidas aquellas personas que no se identifican con los términos masculino-femenino, o que lo hacen de forma parcial, desconsiderando o desconociendo las múltiples percepciones de género que son reconocidas desde una visión no-binaria. En otras palabras, no sentirse identificadx con un género no implica necesariamente que suceda lo contrario con el otro género, ya que considerar esta idea significaría inclinarse por un reduccionismo propio de la lógica binaria.

Siguiendo con el concepto de *género* propuesto en el “Marco General”, las definiciones de femenino y masculino “constituyen construcciones culturales e históricas. Las características y roles que definen el ‘ser varón’ y el ‘ser mujer’ no están naturalmente dadas, sino que constituyen expectativas sociales contextual e históricamente definidas” (DGCyE 2007: 25).

De esta visión se desprenden diversas cuestiones. En primer lugar, la DGCyE desestima una visión natural con respecto al desarrollo de los géneros: prevalece una perspectiva social. Esto fue previamente expresado por el feminismo de la igualdad, que rechaza el determinismo biológico. Pero, generalmente, los discursos hegemónicos están determinados por la perspectiva de personas blancas, heterosexuales y cisgéneros pertenecientes a la clase social media-alta. El criterio dominante fue criticado por la ola del feminismo multicultural, ya que hay una notable ausencia de diversidad dentro de cada concepto. En otras palabras, se cuestionó el carácter globalizador que pretendía abarcar el feminismo de la igualdad con respecto a cada género. Ante esto, la corriente multicultural propuso la inclusión de diversas variables que interactúan con ellos, como la clase, la etnicidad, entre otras, y destacó el rol de las relaciones de poder en cada contexto. De este modo, la vinculación entre diversos ejes tiene relación con la propuesta de Butler (2004) y Lorber (2000), quienes consideran que los géneros son constructos sociales que se crean y mantienen a partir de las interacciones sociales según los discursos dominantes de cada sociedad en un contexto histórico en particular. Así, las construcciones con respecto a la identidad surgen a partir de las acciones e interacciones con otrxs, regladas por las expectativas culturales y las normas generales de la vida social. Es decir, las concepciones de género dominantes que son visibles en la sociedad, en ocasiones cuestionadas, desnaturalizadas y en algunos casos alteradas por movimientos sociales, están delimitadas por el orden social dominante.

Lo expuesto en el párrafo anterior implica que el concepto de género presentado en el Marco General está

delimitado por los roles y las características esperados según los mandatos sociales. Pero es menester tener en cuenta otras instancias, como la invisibilidad de personas cuyos géneros van más allá de la concepción binaria, la exclusión de ciertos temas y el lenguaje utilizado.

Siguiendo con esta línea, considerar simplemente las expectativas refleja una visión que no contempla las limitaciones y restricciones impuestas por los constructos binarios que influyen en las formas de pensar, sentir y actuar. Es decir, las etiquetas consideradas naturales (femenino-masculino) funcionan como barreras, mientras que las voces que no forman parte de la ideología dominante no son tenidas en cuenta.

En segundo lugar, la definición contextual e histórica del género requiere no contemplar este término desde un lugar neutral, sino haciendo foco en qué delimita las divisiones de género y sus consecuentes construcciones. Esto implica que es necesaria una perspectiva crítica y desnaturalizante que visibilice las relaciones de poder que están en juego con respecto a los discursos hegemónicos. Con respecto a la fase de visibilización del proceso social de constitución, “cuanto menos evidentes sean los andamios sobre los que se levanta cualquier construcción ideológica, más natural nos parece y, por tanto, más difícil nos resulta enfrentarnos a ella” (Gimeno 2008: 16).

Diseño curricular

Teniendo como base el Marco General, la DGCyE desarrolló el Diseño Curricular del profesorado de inglés de la provincia de Buenos Aires (2017), con carácter prescriptivo. En este apartado, expondremos diferentes definiciones relativas al diseño curricular y los ejes incluidos en relación con la perspectiva de género.

Según Gimeno Sacristán (1998 y 2010) y Braslavsky (2002), el diseño curricular es un documento oficial donde se plantean diversos aspectos de los procesos educativos, como los espacios curriculares, los contenidos, los propósitos de lxs docentes, entre otros. En esta línea, lxs autorxs consideran la dimensión normativa del currículum, donde se registra con carácter de ley qué y cómo enseñar, con el fin de garantizar unidad e igualdad desde lo educativo.

Además, el diseño curricular es definido como un proyecto político-pedagógico e ideológico, que implica

un recorte de la realidad según posiciones ideológicas, sociológicas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas. Es decir, se integran componentes culturales, políticos, económicos, sociales y técnicos, a la vez que se refleja el tipo de sociedad que se espera desarrollar. Sin embargo, el hecho de ser prescriptivo no es el único nivel de objetivación del currículum (Gimeno Sacristán 1998), ya que este término tiene carácter multidimensional. Dentro de las fases de objetivación, el autor incluye el currículum moldeado por lxs docentes y aquel que es realizado, es decir, definido por las prácticas reales que se desarrollan (Ferreya 2015). Esta última concepción implica “la puesta en práctica del currículo formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre el plan curricular y la realidad del aula” (Casarini Ratto 1999: 8). De esta forma, es posible reconocer la flexibilidad, que habilita el espacio para posibles cambios dentro de cada contexto en particular (Braslavsky 2002).

Nuestro análisis estará centrado en el Diseño Curricular del profesorado de inglés de la provincia de Buenos Aires (2017), que fue reformado a partir de

los procesos de diversificación productiva, con mayor componente de conocimiento científico y tecnológico, [...] la consolidación de los procesos democráticos y participativos, [...] políticas consistentes dirigidas a la más amplia redistribución de los bienes sociales. (DGCyE 2017: 9)

De esta manera, la perspectiva de género es considerada en relación con los procesos participativos, aunque su inclusión no está expuesta de forma explícita en esta primera parte del documento.

Teniendo en cuenta lo anterior, es menester evaluar de qué manera se refleja el tratamiento de la concepción de género en el Diseño Curricular. Para esto, primero enunciaremos los propósitos y objetivos generales en relación con lxs docentes y estudiantes a partir del análisis de palabras clave y, luego, mencionaremos los espacios curriculares en particular. Al finalizar, incluiremos propuestas pedagógico-didácticas que tomen la perspectiva de género como eje transversal. Según Munévar y Villaseñor,

los ejes transversales surgen de necesidades y demandas que la sociedad plantea a la educación. Por ello, más que atender a contenidos cognitivos, los ejes nos plantean retos referidos a la formación integral de los individuos en dirección a lograr una ciudadanía plena y, como una

característica común a todos ellos, en última instancia se relacionan también con valores. (2005: 46)

En el documento curricular analizado, las expectativas en relación con lxs docentes están definidas de la siguiente manera:

Los profesores juegan un rol decisivo en la efectiva distribución de los conocimientos, las capacidades y los valores necesarios para una participación ciudadana plena, amplia y responsable en una sociedad que tiende a abordar cuestiones complejas en relación al desarrollo económico y social, la plena inclusión, el respeto por los derechos humanos, la afirmación de la justicia social, la soberanía y el ejercicio permanente de la voluntad popular en el marco de las instituciones de la Constitución. Renovar la enseñanza supone, desde ya, incorporar las nuevas tecnologías, pero sobre todo renovar la experiencia escolar a través de prácticas pedagógicas abiertas a la diversidad, la expresión, la exploración. (DGCyE 2017: 9)

Del extracto anterior podemos destacar conceptos tales como los de inclusión, respeto y diversidad, entendidos con fines didácticos y pedagógicos. En este sentido, la inclusión y la diversidad están basadas en la promoción de diversas intervenciones educativas que resignifiquen y valoren las diferencias en cuanto a lo pedagógico, lo cual incluye “diversas estrategias de enseñanza, tiempos de aprendizaje, modos de agrupamiento y consignas diferenciadas, y diversas modalidades de evaluación” (ibíd.: 14). Es decir, la interculturalidad y la complejidad de repertorios culturales son contempladas, pero no el abordaje de los géneros desde una mirada desnaturalizante y no-binaria.

En esta misma línea, en las finalidades formativas de la carrera y en el perfil de lxs egresadxs, la DGCyE destaca aspectos tales como la justicia social, el desarrollo del pensamiento crítico, las planificaciones, dinámicas grupales, el trabajo colaborativo, la evaluación, es decir, todas las instancias vinculadas principalmente con la didáctica. En ningún caso se hace mención explícita a la perspectiva de géneros, aunque podría considerarse a partir de dos de las finalidades: “posibilitar la reflexión de las prácticas docentes [...] y favorecer la comprensión del sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales” (ibíd.: 19). Sin embargo, para que lxs docentes logren los propósitos mencionados, es de vital importancia la formación de educadorxs que sean capaces de

identificar los procesos de formación de la identidad de género y sus multiplicidades, promoviendo la desnaturalización y la visibilización de aquellas voces que están silenciadas por los discursos dominantes. A nuestro juicio, los objetivos pueden ser alcanzados no solo a través de los temas a abordar, sino también a partir de los recursos seleccionados, el uso del lenguaje no sexista y el lugar que se le da a la reflexión crítica con respecto al aprendizaje social.

Ahora veamos si estas posibilidades se presentan en los espacios curriculares del profesorado de inglés, teniendo en cuenta los objetivos y contenidos. En este sentido, es necesario resaltar el hecho de que la selección de contenidos implica un recorte que no es de carácter neutral. Por el contrario, se refleja una ideología que debería tender a desnaturalizar diversos aspectos, entre los que se encuentra el género.

Organización curricular: campo de la formación general

El Diseño Curricular presenta una división entre el campo de la formación general y aquella que es específica del área de inglés. En este apartado, nos enfocaremos en objetivos y contenidos del campo de la formación general, con el fin de enunciarlos y criticarlos según las corrientes feministas postestructuralista y multiculturalista en los casos en los que no se reflejen estas olas del feminismo, para luego proponer posibles alternativas para la inclusión crítica y puesta en práctica de la perspectiva de género según los feminismos elegidos.

En el espacio de la formación general, se consideran los conocimientos que provienen de la filosofía, la historia, la pedagogía, la sociología, la didáctica, la política educativa, la tecnología y la psicología educacional. La/s perspectiva/s de género no fue(ron) incluida/s entre esos conocimientos.

En “Pedagogía” (primer año), dos de los propósitos son “generar condiciones para construir un espacio de reflexión que permita desnaturalizar y problematizar la educación” (ibíd.: 43) y “presentar marcos teóricos que aporten a la formación de docentes críticos, comprometidos con la participación” (ibíd.: 44). De forma similar, en “Problemáticas Socio-Institucionales” (primer año), algunos de los ejes son la desigualdad, la exclusión, las violencias, los racismos, y los discursos

sociales sobre los jóvenes. En la propuesta de la DGCyE, no hay referencias a los géneros dentro de los contenidos.

Ante su falta de inclusión, proponemos abordar la perspectiva de género de forma transversal en estos dos espacios. Un ejemplo que puede ser analizado es la inclusión/exclusión de los distintos géneros en el campo laboral educativo, sin desconsiderar la predominancia del género femenino a lo largo de la historia. Esto requiere de un análisis de contextos sociohistóricos y, por ende, de los discursos dominantes, que legitiman las prácticas inclusivas/exclusivas de diversos géneros en el espacio laboral educativo.

El eje de lo sociohistórico se puede continuar en el campo curricular “Historia y Política de la Educación Argentina”, que corresponde al segundo año de la carrera, donde se realiza una aproximación al recorrido del trabajo docente. Teniendo en cuenta que lxs docentes no son los únicos actores en los procesos de la educación, el análisis del proceso histórico con respecto a lxs estudiantes debería ser incorporado, junto con las prácticas que fomentan los estereotipos basados en el género.

En este caso, sugerimos considerar este aspecto no solo desde el ámbito de lxs docentes, sino también desde el de lxs estudiantes que no se corresponden con la perspectiva binaria de género. Es necesario evaluar aquellas instancias que promueven situaciones de violencia principalmente simbólica que se manifiestan de diversas formas, entre las que se puede mencionar la exclusión de estxs estudiantes en carteles expuestos en los salones, así como también el fomento de estereotipos de género a partir de frases como “comportate como una señorita”, “los varones siempre son así”, justificando acciones como correr en el patio.

A partir de este último punto, según la DGCyE, en “Perspectivas acerca de los Sujetos de la Educación” (segundo año) lxs docentes y estudiantes deben considerar las relaciones entre los sujetos educativos y las actitudes que tienden a reconceptualizar las instancias de prácticas discriminatorias y expulsivas, valorando el respeto por las diferencias. Cabe aclarar que solo en este espacio de la formación general se hace mención explícita a la importancia de los géneros. Esto se visibiliza en la referencia a la Educación Sexual Integral (ESI), a partir de la Ley N° 26.150 y la Ley Provincial N° 14.744. Dentro de los objetivos

propuestos, se destaca el hecho de “ofrecer conocimientos para el abordaje de la Educación Sexual Integral en la escuela en toda su complejidad, teniendo en cuenta sus múltiples aspectos: biológico, psicológico, socio-cultural, ético, jurídico” (ibíd.: 57). De este objetivo se desprenden los contenidos vinculados específicamente con el abordaje de la Educación Sexual Integral:

Aspectos socioculturales y éticos en juego: cultura e identidad, sexo, género, identidad sexual y orientación sexual; derechos, género y diversidad en la ESI; la institución educativa en el fortalecimiento y promoción de la identidad de género u orientación sexual. (Ibíd.: 58)

Sin embargo, resulta importante recordar la visión propuesta en el Marco General de Política Curricular de Niveles y Modalidades del Sistema Educativo (2007), que sirve de base para la elaboración de la modificación del Diseño Curricular. Según el documento marco, el género es entendido a partir de una concepción binaria según roles esperados y mandatos sociales.

Ante esta perspectiva, proponemos abordar el rol que tuvo –y tiene– la psicología en la configuración histórica de los discursos sobre los géneros y en la interrelación de los diferentes aspectos que intervienen en el desarrollo de la identidad de género, valorando los aportes de las teorías de Derrida y Foucault, que cuestionan las estructuras de la racionalidad moderna, entre las que se encuentra la lógica binaria de la identidad (Zambrini 2009). Según las perspectivas teóricas elegidas en este trabajo, este último concepto, la identidad, no se corresponde con una visión estática. Como fue expuesto por Butler (2009), ni la identidad de género ni la orientación sexual son estrictamente rígidas, sino procesos caracterizados por diferentes tensiones a lo largo de la historia de cada sujeto, reconocida como *performance*. Es decir, el género *se hace* (Beauvoir [1949] 1970) en una situación de negociación constante con las relaciones de poder y las normas socioculturales.

Siguiendo con el enfoque propuesto en el área curricular anterior, en “Educación para la Diversidad” (tercer año) se reconoce la necesidad del respeto por la heterogeneidad entendida a partir de la “organización flexible de la enseñanza, de los tiempos y espacios escolares” (DGCyE 2017: 59). Esto implica que los contenidos vinculados con este tema tienen una mirada pedagógico-didáctica:

La diversidad y su manifestación antropológica, cultural, filosófica; las diferencias humanas: aspectos físicos,

psicológicos, sociales y culturales; la institución inclusiva; diseño de proyectos institucionales construidos desde el enfoque de aulas heterogéneas. (Ibíd.: 60)

A partir de la evaluación global del Diseño Curricular, consideramos que la propuesta en este documento, desde el punto de vista pedagógico-didáctico, resulta incompleta ya que debería ser enriquecida por los aportes vinculados con la perspectiva de géneros. A partir de esto, sugerimos analizar en qué instancias la escuela incluye y en cuáles excluye teniendo en cuenta aspectos como la organización edilicia y áulica y los materiales abordados en los proyectos institucionales.

En el primer caso, podemos enfocarnos en el espacio de los baños, divididos según la perspectiva binaria, que en algunos casos incluyen una imagen “representativa” (y así excluyen). Es decir, aquellas personas que no se sienten identificadas con un género en particular, ¿a qué baño deberían ir?

En el segundo caso, lxs docentes y estudiantes deberían evaluar la pertinencia con respecto a la diversidad presente en los materiales y las formas de abordarlos. Por ejemplo, si las partes del cuerpo y los procesos fisiológicos solo son enseñados y aprendidos desde la heteronomía, o teniendo en cuenta la diversidad de cuerpos en relación con los géneros y los sexos. En este sentido, un tema podría ser la menstruación, que generalmente es asociado de forma directa al concepto de mujer-femenina. Sin embargo, ¿solo las mujeres menstrúan?, ¿es una instancia por la que todas las mujeres pasamos?

Por último, el significado de cada sexo y género también puede ser trabajado en “Filosofía y Educación” (tercer año). La DGCyE propone una metodología basada en el intercambio de textos que ayude a comprender que en “toda práctica educativa subyacen posicionamientos éticos y filosóficos que implican la concepción del otro y la relación con el mundo” (ibíd.: 63).

Organización curricular: campo de la formación específica

En esta sección prevalecen los objetivos y contenidos relacionados con los saberes a enseñar y la didáctica de inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Esta última es interpretada “como objeto de estudio

en sí mismo, como competencia comunicativa intercultural, y como aspecto de la construcción identitaria del sujeto docente” (ibíd.: 74). De la misma manera que en el campo anterior, incluimos posibles propuestas para el análisis de la perspectiva de género a partir de la selección y la crítica de objetivos y contenidos.

En “Prácticas Discursivas del Ámbito Académico en Español” (primer año), el énfasis está en el lenguaje, teniendo en cuenta la reflexión que lo toma por objeto y su uso según diversas intencionalidades, situaciones y ámbitos. En esta instancia no se especifica su importancia con respecto a los géneros. Considerando su dimensión performativa, a través del lenguaje se define quiénes están representados y excluidos, ya que está implicado en la reproducción y subversión de las relaciones de poder y en las configuraciones con respecto a los lugares de las personas dentro de ciertos límites.

De esta forma, sugerimos analizar las formas en las que el lenguaje constituye no solamente uno de los instrumentos de comunicación, sino también un mecanismo de control social a través del cual se sostienen las desigualdades de género en cada contexto. Que lo sea no implica que no haya lugar para el cambio a partir de la deconstrucción.

Además, recomendamos valorar el rol central que tiene el lenguaje para la construcción de la identidad. Como ya mencionamos en este trabajo, la identidad es definida a partir de la inestabilidad, teniendo en cuenta su vinculación con el proceso de desarrollo cultural, signado por el lenguaje, que a su vez se modifica en cada contexto.

En “Prácticas Discursivas de la Comunicación Escrita” (de primera a cuarto año), “Prácticas Discursivas de la Comunicación Oral” (de primer a cuarto año) e “Introducción al Inglés con Fines Académicos” (primer año), se espera que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico a partir del abordaje de textos vinculados temáticamente y debates de situaciones actuales en los niveles receptivo y productivo, y se reconoce el valor de las prácticas discursivas a través de las cuales “operamos sobre nuestros entornos y los modificamos permanentemente al tiempo que somos resignificados por ellos” (DGCyE 2017: 75). Entre los

contenidos de la primera de estas asignaturas, se encuentran aquellos vinculados a los objetivos previamente planteados, así como también los específicos en relación con la gramática. En estos espacios no están incluidos aspectos tales como las relaciones entre la lengua, los géneros y el poder. Nos parece necesario incluir textos en los cuales se aborden temas como la violencia de género, la exclusión de ciertos géneros en ciertos espacios y ámbitos, y el lenguaje utilizado para referirse a cada género, entre otros. A partir de esto, se espera una aproximación progresiva al análisis del discurso. De esta manera, los estudiantes tendrían la posibilidad de discutir y reflexionar sobre lo leído/escuchado desde una perspectiva desnaturalizante, incluyendo instancias propias de estas áreas y considerando si todas las voces (vinculadas con los géneros) son incluidas. Por ejemplo, se puede analizar el uso de pronombres y el orden de las palabras para producir cierto significado. En el primer caso, según la perspectiva binaria, los pronombres personales identificados con este tema son “ella” (*she*) y “él” (*he*). Sin embargo, el inglés actual incluye otros pronombres, entre los que se pueden mencionar: “they” (se utiliza no solo de forma plural, sino también de manera singular para referirse a aquellos sujetos que se corresponden con una perspectiva no-binaria, y cuando se desconoce el género de una persona), “ze” (se lo utiliza solamente en tercera persona, y su pronunciación se corresponde con /z:/), y “pers” (este pronombre se utiliza en la tercera persona del singular, y su pronunciación es /pɜ:z/).

Con respecto al orden de la presentación de la información, uno de los aspectos que se puede identificar es la causación, que tiene que ver con la responsabilidad o corresponsabilidad atribuida al primer participante mencionado, como en el uso no neutral de la voz pasiva al referirse a casos de violencia de género. Según Mass *et al.*,

shifts in meaning as a function of voice have mainly been investigated in the context of interpersonal violence, in which victims are assigned greater co-responsibility when mentioned first [...] blaming the perpetrator less for the aggression when passive (vs. active) voice was used. (2014: 163)¹

¹ “Los cambios en el significado como una función de la voz se han investigado principalmente en contextos de violencia interpersonal, en los cuales se asigna a las víctimas mayor corresponsabilidad cuando se las menciona primero [...], mientras que se culpa menos al agresor cuando se usa la voz pasiva (en vez de la activa)”. (La traducción es propia)

Esto se puede ejemplificar con titulares de noticias tales como “Woman drank six Jägerbombs in ten minutes on the night she was raped and murdered”,² extraído de la cuenta oficial de Twitter del diario *The Sun* (2016).³

Los espacios “Estudios Interculturales en Lengua Inglesa” (de primer a cuarto año) y “Literatura en Lengua Inglesa y Niñez” y “Literatura en Lengua Inglesa y Juventud” (segundo y tercer año respectivamente) pueden ser abordados por lxs docentes y estudiantes de manera integrada. El concepto de cultura presentado en el Diseño Curricular pertenece a García Canclini (2004), quien manifiesta que “se piensa a la cultura en tanto que procesos sociales de producción, circulación y consumo de significación social” (DGCyE 2017: 83). En otras palabras, Canclini tiene en cuenta los contextos histórico-sociales y promueve la perspectiva social. En este sentido, se espera “promover el posicionamiento crítico respecto de los procesos históricos y socio-culturales desde diferentes perspectivas teóricas, para permitir la resignificación contextual de los fenómenos interculturales” (ibíd.: 83). Así, la DGCyE sugiere el abordaje crítico y desnaturalizante de la historia y de los artefactos culturales, analizados no solo desde la visión hegemónica y dominante, sino también valorando aportes que no han sido reconocidos. Con respecto a este tema, la postura de Canclini, presente en el documento, promueve los diálogos transculturales entre personas, tradiciones y formas de ver el mundo que difieren entre sí. Sobre los diálogos transculturales, en la misma línea que este autor, Keating plantea: “When we engage in transcultural dialogues, we do not ignore differences among distinct groups but instead use these differences to generate complex commonalities” (2007: 16).⁴ Este proceso no implica solamente considerar un aspecto aislado, como el género, sino que es enriquecedora la vinculación con otros ejes que forman parte de la identidad.

Lo previamente expuesto es de vital importancia a partir del reconocimiento del rol preponderante de la cultura que se transmite y de la literatura en el desarrollo de lxs sujetos. Con respecto a la literatura en particular, se apela al “fenómeno literario en sentido amplio como herramienta lúdico-formativa” (DGCyE 2017: 91), fomentando la formación integral de los sujetos. Esto

último quiere decir que la inclusión de la literatura en las clases de inglés no está solamente orientada al desarrollo lingüístico. Pese a que la DGCyE menciona la formación integral, no se proponen temáticas relacionadas con el género ni con cómo está determinado en las producciones literarias.

Desde el enfoque adoptado, proponemos el recorrido por la historia de la literatura infantil y juvenil considerando los diferentes contextos y las producciones literarias que pertenecen al canon literario y aquellas que no son hegemónicas, en pos de desarrollar la habilidad de leer entre líneas y deconstruir los mensajes que se presentan de forma natural y estereotipada. De este modo, es esperable que lxs estudiantes cuenten con herramientas que les permitan adoptar la inclusión de la literatura en sus aulas desde formas resistentes u opuestas a los modelos dominantes. Esto no implica desconsiderar el canon, sino que a partir de este, con la guía de lxs docentes, se puede fomentar la posibilidad de reflexionar sobre temas como la interrelación entre el género, el poder y el contexto. Según Giroux,

los textos se vuelven el medio para concebir una pedagogía crítica con la finalidad de ofrecer a los estudiantes el conocimiento, las habilidades y la sensibilidad crítica que necesitan para poder pensar dialécticamente. [...] Deben ser capaces de penetrar críticamente en las categorías del sentido común y moverse más allá de un mundo constituido a través de tales categorías. (2004: 204s.)

Kuo (2005) propone el abordaje de la literatura desde perspectivas feministas basadas en las posiciones del género femenino en una sociedad patriarcal. Teniendo en cuenta estas posturas, plantea considerar la historia de la subordinación de las mujeres, su ausencia en ciertos discursos y la objetivización del género femenino. Aunque Kuo lo haya considerado para el género femenino, lxs docentes deberían incluir los demás con el fin de lograr introducir los silencios a partir de las historias, valorando las voces de lxs estudiantes. Algunos cuentos que presentan géneros no-binarios son: “Bunnybear” (Andrea J. Loney, 2017), “I am Jazz” (Jessica Herthel y Jazz

² “Una mujer bebió seis Jägerbombs en diez minutos la noche en la que fue violada y asesinada”. (La traducción es propia)

³ <https://twitter.com/TheSun/status/755867885910851584>

⁴ “Cuando participamos en diálogos transculturales, no ignoramos las diferencias entre grupos distintos, sino que usamos esas diferencias para generar afinidades complejas”. (La traducción es propia)

Jennings, 2014), “Julián is a Mermaid” (Jessica Love, 2018) y “The Pants Project” (Cat Clarke, 2017).

En “Fundamentos de la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés” (de segundo a cuarto año), algunos de los propósitos son la problematización y desnaturalización de las prácticas y la didáctica de la enseñanza del inglés a la luz de las teorías abordadas, el desarrollo de herramientas que permitan a lxs estudiantes justificar sus decisiones didácticas y la preparación para la puesta en práctica de instancias de investigación-acción dentro de las aulas. En vinculación con estos objetivos, dentro de los contenidos se destacan el análisis del sujeto que aprende según “características del desarrollo neurológico y psicológico en las distintas etapas del período infantil” (DGCyE 2017: 91) y la adaptación de materiales. Teniendo en cuenta los propósitos y contenidos, las propuestas se presentarán conectadas con la “Construcción del trabajo docente”, expuesto a continuación.

Campo de la formación en la práctica profesional

La “Construcción del trabajo docente” (de primer a cuarto año) es un espacio en donde se promueve la desnaturalización de las prácticas institucionales a partir de diferentes instancias, entre las que se destacan la observación de prácticas áulicas, la planificación de clases y proyectos, y su concreción en los niveles primario y secundario. En esta área confluyen las historias y trayectorias de cada estudiante y los aportes de los diferentes espacios curriculares. Se articula de forma horizontal con todos los espacios formativos, teniendo su mayor vinculación con “Fundamentos de la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés”. En este caso, no solo se aprende a enseñar, sino también sobre “las características, los significados y las funciones sociales del trabajo docente” (ibíd.: 112). Esto implica que, además de los aportes ya considerados en otras materias, recomendamos tener en cuenta ejes tales como la definición de las buenas prácticas, la evaluación y selección de materiales, junto con el análisis de los libros de texto, y, por último, el currículum oculto a partir de las observaciones.

Observamos que, en primer lugar, teniendo una visión amplia y general de los procesos de enseñanza y aprendizaje, MacNaughton (2000) plantea la necesidad de deconstruir el concepto de “buenas prácticas” a partir del análisis de los efectos de poder vinculados con los géneros que cada discurso implica, en vez de evaluar las acciones de cada docente como instancias aisladas e

individuales. Para esto, la autora se vale de la corriente feminista postestructuralista, que establece que todos los discursos, incluso aquellos vinculados con procesos educativos, están implicados en relaciones de poder. Por esto, proponemos que al definir si una teoría o discurso debiera ser puesta en práctica, se analice cómo está estructurada, qué relaciones de poder produce y qué connotaciones tienen los conceptos que aborda. En este sentido, MacNaughton sugiere analizar los términos “juego libre” y “elección de lxs niñxs” según las relaciones de poder que producen a partir de los posibles significados que cada sujeto les otorgue, dependiendo de las teorías que prevalecen en cada contexto en particular.

En segundo lugar, la selección de materiales no es un aspecto neutral, sino que implica una carga ideológica. De esta forma, teniendo en cuenta la perspectiva de géneros, consideramos que es menester la evaluación y selección de materiales que aborden temáticas vinculadas con una perspectiva deconstructiva de géneros, favoreciéndose el abordaje de la ESI desde un lugar desnaturalizante. A modo de ejemplo, tomando como base lo sugerido por Benítez (2014), el trato desigual y la segregación en los materiales educativos están presentes en el lenguaje, las imágenes y los contenidos. Con respecto al lenguaje, lxs estudiantes pueden analizar aspectos ya mencionados como el uso de pronombres (en los libros de texto, generalmente no se utiliza el pronombre “they” de forma singular ni ninguno que no sea “he” o “she”), el orden de la información, el uso de palabras descalificadoras al referirse a ciertos géneros, el uso de genéricos sexistas universales y la no inclusión de los géneros que no se correspondan con la perspectiva binaria. Sobre las imágenes, lxs estudiantes pueden verificar la frecuencia de aparición de sujetos de diversos géneros (en los libros utilizados para la enseñanza y el aprendizaje del inglés, frecuentemente se distinguen sujetos cisgéneros), los roles que ocupan, los estereotipos presentados y la (no) inclusión de la diversidad. Un ejemplo claro que puede ser utilizado es el análisis de publicidades en las que se promueve generalmente el rol dominante del género masculino, la figura del género femenino como un objeto sexual, una sola definición de “femenino”, y la exclusión de sujetos que se identifican con el género no-binario. Por último, sobre el contenido, se tienen en cuenta los derechos humanos y la erradicación de la violencia, así como instancias mencionadas previamente, como los roles.

En esta misma línea, sugerimos el análisis de los materiales para su adaptación o creación. Esto no implica que solo tenga que ser realizado por lxs futurxs docentes; también se puede proponer en las aulas de los niveles primario y secundario, luego de instancias de reflexión sobre los discursos que avalan y promueven ciertas instancias. De esta forma, algunas canciones que pueden ser adaptadas según la perspectiva de género son “Hey Mama”, de David Guetta y Nicki Minaj, a partir de la identificación de los roles otorgados al personaje femenino y la relación que se plantea entre los sujetos.

Por último, pero no menos importante, es menester analizar el currículum oculto y su relación con la perspectiva de géneros. En este sentido, nos parece necesario evaluar la distribución del trabajo en el aula, así como también los roles preponderantes en instancias como la toma de decisiones —¿todos los géneros participan?, ¿desde qué lugar lo hacen?—, las actividades en grupo —¿se promueve el trabajo entre sujetos de diversos géneros?, ¿qué palabras se utilizan al momento de nombrar lxs, “chicas-chicos”, “chicos”, etc.?—, las consultas y la participación —¿las personas de todos los géneros reciben respuestas o comentarios de la misma forma?, ¿hay un equilibrio en el número de intervenciones o preguntas?, ¿se fomenta una actitud respetuosa frente a todos los sujetos?—.

Conclusión

Creemos que la perspectiva de género según las corrientes feministas postestructuralista y multiculturalista debería ser incluida no solo en el Diseño Curricular del profesorado de inglés, sino también en las prácticas áulicas, en pos del desarrollo del pensamiento crítico en relación con los géneros. Para lograrlo, hemos identificado y criticado las corrientes dominantes que están presentes en el Marco General y el Diseño Curricular. Por último, hemos propuesto aportes y sugerencias para posibles modificaciones en los documentos curriculares y su puesta en práctica en las aulas del profesorado de inglés.

Referencias

Beauvoir, Simone de ([1949]1970): *El segundo sexo*. Trad. de Pablo Palant. Buenos Aires: Ediciones Siglo XX.

Benítez, Gisela (2014): “Una mirada con perspectiva de género a los materiales educativos digitales de la

asignatura de formación cívica y ética para primaria y secundaria en México”. Tesis: Maestría en Género, Sociedad y Políticas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Braslavsky, Cecilia (2002): “The New Century’s Change: New Challenges and Curriculum Responses”. *Conferencia Internacional COBSE*. Nueva Delhi.

Butler, Judith (2004): *Lenguaje, poder e identidad*. Trad. y prólogo de Javier Sáez y Beatriz Preciado. Madrid: Síntesis.

Butler, Judith (2009): “Performatividad, precariedad y políticas sexuales”. Trad. de Sergio López Martínez. En: *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4, 3, pp. 321-336.

Casarini Ratto, Martha (1999): *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.

DGCyE (2007): *Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*. Buenos Aires.

DGCyE (2017): *Diseño Curricular del Profesorado de Inglés*. Buenos Aires.

Ferreira, H. et al. (2015): *Reflexiones sobre la calidad de la educación secundaria argentina: la escuela posible como horizonte de expectativas*. Córdoba: Editorial UCC-UNICEF Argentina.

Gimeno, Beatriz (2008): “Introducción”. En: *La construcción de la lesbiana perversa: visibilidad y representación de las lesbianas en los medios de comunicación*. Barcelona: Gedisa.

Gimeno Sacristán, José (1998): “Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española”. En: Warde, Miriam (coord.): *Segundo seminario internacional novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. San Pablo: Pontificia Universidad Católica de São Paulo, pp. 85-108.

Gimeno Sacristán, José (2010): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

Giroux, Henry (2004): *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

- Keating, Ana (2007): "Introduction: Transformational Multiculturalism: Definitions, Alterations, Interventions". En: *Teaching Transformation: Transcultural Classroom Dialogues*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Kuo, Junmin (2005): "Teaching ESL/EFL Students to Recognize Gender Bias in Children's Literature". En: *The Internet TESL Journal*, 11, pp. 1-3
- Lorber, Judith (2000): "Using Gender to Undo Gender: A Feminist Degendering Movement". En: *Feminist Theory*, pp. 79-95.
- MacNaughton, Glenda (2000): *Rethinking Gender in Early Childhood Education*. Sidney: Sage.
- Mass *et al.* (2014): "Shaping Intergroup Relations through Language". En: Holtgraves, Thomas (ed.), *The Oxford Handbook of Language and Social Psychology*. Nueva York: Oxford University Press, p. 163.
- Munévar, Dora/ Martha Villaseñor (2005): "Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes". En: *La Ventana: Revista de Estudios de Género*, 21, pp. 44-68.
- Zambrini, Laura (2009): "Feminismo filosófico y pensamiento post-estructuralista: teorías y reflexiones acerca de las nociones de sujeto e identidad femenina". En: *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 2, pp. 162-180.

Yanina Alejandra Martínez es Profesora de Inglés (ISFDyT 24) y Licenciada en Educación con orientación en la enseñanza de lenguas extranjeras (UNQ). Actualmente, es estudiante del Profesorado de Educación (UNQ) y de la Especialización en docencia en entornos virtuales (UNQ). Se desempeña como profesora de inglés en escuelas primarias y secundarias de gestión estatal. En el nivel superior, es profesora de Literatura en Lengua Inglesa y Niñez (ISFD 100) y Construcción del Trabajo Docente II (ISFDyT 24).

Prácticas discursivas, géneros y sexualidades en educación

Néstor Pievi

UAM/ UNSAM / ISP Dr. Joaquín V. González

pievi.unsam@gmail.com

pievi.jvg@gmail.com

Resumen: En general, cuando nos referimos al proceso de desarrollo, coconstrucción y difusión de representaciones sociales (RS), no se pone el acento en los procesos de aprendizaje de los sujetos involucrados. Estos aprendizajes se llevan a cabo a través de acciones comunicativas, mediadas por el lenguaje, en contextos formales, no-formales e informales que permiten la construcción del conocimiento en torno a diferentes objetos sociales y culturales. Desde esta perspectiva, al abordar el problema de los saberes construidos sobre géneros y sexualidades en educación, consideramos necesario profundizar el encuentro con “el sujeto que aprende” desde la teoría de las representaciones sociales (TRS), considerando a este sujeto como coconstructor de su realidad en un proceso de desarrollo psicosocial espaciotemporalmente situado. En esta línea, este artículo tiene como objetivo presentar un *marco referencial* donde se integran diferentes perspectivas para el abordaje de las problemáticas relacionadas con géneros y sexualidades en educación, poniendo especial énfasis en el aprendizaje plurilingüe. Para ello los estudios e investigaciones sobre RS (Jodelet 1984, 1989, 2006, 2007, 2008; Marková 2003; Pievi 2016; Seidmann y Pievi 2019) nos permiten dialogar con diferentes enfoques tales como las investigaciones sobre plurilingüismo en educación superior (Pievi y Vidal 2019), la perspectiva dialógica de Bajtín (1981), la teoría sociohistórica (Wertsch 1999) y los estudios sobre géneros y sexualidades (Butler 2007; Crawford y Chaffin 1997; Segato 2018).

Palabras clave: Aprendizaje – géneros – sexualidades – lenguaje

Introducción

Esta presentación se propone poner en diálogo diferentes perspectivas para el abordaje de las problemáticas relacionadas con géneros y sexualidades en los procesos de aprendizaje.

Partimos de la base de que los procesos de aprendizaje se llevan a cabo mediante acciones comunicativas en diferentes contextos informales, no-formales y formales de educacionalización (Pievi 2016), que hacen posible la construcción de saberes en torno a diversos objetos sociales y culturales. En este encuadre, el aprendizaje se define en la trama de sentidos y significados que permiten la construcción de diferentes realidades, a lo largo de nuestra vida, en relación con los otros –otros que pueden ser considerados significativos, en palabras de Mead (2010), y cuyas voces están presentes en nuestras historias de vida–: al decir de Jodelet, “el mundo de la vida es [...] un mundo común intersubjetivo mediatizado por el lenguaje” (2006: 237).

Nos desarrollamos en una trama discursiva, donde pueden identificarse una diversidad de voces –una polifonía, al decir de Bajtín (1981)– que forman parte de nuestra realidad social y cultural. Este tejido de significados y sentidos coconstruidos nos constituye al mismo tiempo que lo constituimos. Es en esta interacción entre sujeto, cultura y *alter*, mediada por el lenguaje, donde las representaciones sociales tienen lugar. Desde esta perspectiva, cuando nos referimos al sujeto que aprende, lo hacemos considerando que es un sujeto social (co)constructor de su realidad “que interioriza, se apropia de las representaciones interviniendo en su construcción” (Jodelet 2008: 37).

Sujetos que aprenden

Definir las particularidades de los sujetos que aprenden desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales nos lleva necesariamente a contextualizarlos. Esta contextualización implica tomar en

cuenta variables que tensionan y dialogan en diferentes dimensiones en la construcción del conocimiento, socialmente elaborado y difundido. En esta línea Jodelet nos propone un esquema tripartito al considerar la génesis y desarrollo de las RS, integrando tres dimensiones: subjetiva, intersubjetiva y transubjetiva.

La dimensión subjetiva se caracteriza por “procesos [que] pueden ser del tipo cognitivo, del tipo emocional, o depender de una experiencia particular que incluye una acción en el mundo” (2007: 206). En cuanto a la dimensión intersubjetiva, Jodelet (2008) alude a las interacciones en las que se crean y recrean los saberes sociales en los procesos de diálogo y negociación de los puntos de vista acerca de los fenómenos en estudio. Finalmente, la dimensión transubjetiva hace referencia a “la difusión a través de los medios masivos de comunicación, los marcos impuestos por los funcionamientos institucionales, las presiones ideológicas, las imposiciones ejercidas por la estructuración de las relaciones sociales y de poder” (2007: 208).

Desde este enfoque, cuando hablamos de sujetos que aprenden, lo hacemos teniendo en cuenta que no nos referimos a sujetos detenidos en el tiempo, sino a sujetos activos espaciotemporalmente situados, que desarrollan sus acciones comunicativas en procesos dinámicos de (co)construcción de la realidad sociocultural. Es en esta dinámica cuando un mismo objeto cultural puede tener diversos sentidos y significados para diferentes colectivos sociales. Por ello se torna necesario tomar en cuenta la producción de estos saberes según los contextos históricos, institucionales, culturales, en los cuales los sujetos han desarrollado y desarrollan sus acciones comunicativas y, por otra parte, la singularidad del espacio social al que pertenecen. En nuestro caso pondremos el acento en el proceso de construcción de saberes en torno a géneros y sexualidades en los contextos educativos con especial énfasis en la enseñanza plurilingüe.

Las formas de enseñar una disciplina, las prácticas escolares, los ritos, las tradiciones, el cumplimiento de las normas, entre otras variables, conforman un conjunto de acciones comunicativas que inciden en los sujetos que aprenden, en sus saberes y en las formas de ver e interpretar el mundo. Desde esta posición, diferentes estudios e investigaciones (Morgade 2001, 2016; Kornblit, Di Leo y Sustas 2012; Seidmann 2013; Segato 2018) han dado cuenta de que las prácticas discursivas en la vida cotidiana escolar originan saberes y mandatos sobre géneros y sexualidades. Un ejemplo

de ello es la política de silenciamiento en torno a la identidad lésbica, que ocupa el lugar de lo innombrable en las acciones institucionales. Sedgwick (1998) denomina “pedagogía del closet” al conjunto de dispositivos escolares que, como fuerzas heterorreguladoras, tienden a invisibilizar, no nombrar y ocultar. Este enfoque permite visibilizar que en el “hacer” de las prácticas cotidianas escolares se producen identidades y posicionamientos que responden en muchos casos a valoraciones hegemónicas. Desde la teoría del *doing gender*, el “hacer género” se produce de manera situada (Crawford y Chaffin 1997; Crawford y Unger 2000) y se considera “como una actuación social [...] con uno mismo y teniendo a otras personas como audiencia” (Crawford 2006: 33).

Esta teoría pone el énfasis en el proceso de construcción de significados entre las personas en el contexto social en el que este proceso se lleva a cabo (ibíd.; West y Zimmerman 1987). En esta línea, podemos tener en cuenta las “actuaciones” de género que se desarrollan en los contextos escolares según tres niveles de análisis (Crawford 1995):

1) El nivel sociocultural, definido en función de configuraciones espaciotemporalmente contextualizadas y situadas como creencias, valores, tradiciones, estereotipos de género, etc., que funciona como marco referencial de organización sociocultural y rige las relaciones de desigualdad en las acciones comunicativas, sea a través de los medios de comunicación, en el campo científico, religioso, político, o bien en las prácticas escolares.

2) El nivel interpersonal, en constante construcción, ya que se establece en las vinculaciones que orientan las acciones de los sujetos. Se define por los atributos, comportamientos que se asignan a hombres y mujeres, según los diferentes espacios sociales y culturales donde se desarrollan las relaciones intersubjetivas. Según Crawford y Chaffin, “la categorización sexual no es simplemente una forma de ver diferencias, sino también una forma de crear diferencias” (1997: 92). Un ejemplo de ello es la diferenciación de actividades en el espacio curricular correspondiente a la educación física.

3) El nivel individual, definido en función del proceso de apropiación en que los sujetos van asumiendo las categorías de género, según las pautas, normas, tradiciones, etc. De acuerdo con Crawford y Chaffin, “mujeres y hombres vienen a aceptar la distinción de

género que es visible a un nivel estructural y la representan a nivel interpersonal como parte de su autoconcepto” (ibíd.: 94).

En función de lo anterior, podemos considerar la integración de los diferentes niveles de análisis –subjetivo, intersubjetivo y transubjetivo– en el desarrollo identitario de los sujetos que aprenden en los contextos educativos, estableciendo convergencias entre la teoría del *doing gender* y la teoría de las RS (Jodelet 2006, 2008), con un especial acento sobre el lugar de la experiencia de vida en el proceso de elaboración de los saberes socialmente construidos.

Según Jodelet (1989), la RS es la reconstrucción de un objeto social, al presentar rasgos de creatividad e involucrar tanto una interpretación de las situaciones como una expresión del sujeto. Para la autora, las RS pueden definirse como “una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, orientado hacia la práctica y que concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social” (Jodelet 1984: 364). Desde su perspectiva, lo social se puede interpretar de varias maneras:

1. por el contexto donde se sitúan las personas y grupos;
2. por la comunicación que se establece entre ellas;
3. por las formas de aprehensión de la realidad que les brinda su bagaje cultural;
4. por los códigos, valores e ideologías ligados a posiciones o pertenencias sociales específicas.

A la vez, y en diálogo con los posicionamientos anteriores, la perspectiva de Burke (1969) nos permite adentrarnos en las particularidades de las acciones comunicativas presentes en la elaboración y difusión del conocimiento socialmente elaborado. En su *Grammar of Motives*, el autor propone un modelo donde se establece una sinergia entre cinco vectores: el **acto**, definido por hechos concretos que han tenido lugar; la **escena**, la situación en la que ocurre el acto; el **agente**, es decir, la persona que realiza el acto; la **agencia** constituida por los medios de que se ha valido el agente para actuar, y, finalmente, el **propósito** con el que ha actuado.

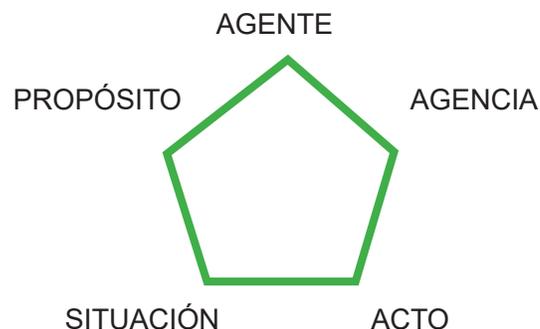


Figura 1: pentada de Burke¹

Este modelo plantea que las acciones humanas suceden en virtud de condiciones históricas, particulares y cambiantes, configurando un sistema mediante el cual las personas operan en sus contextos socialmente situados y mediados, orientadas hacia ciertos objetivos, desarrollando su capacidad potencial de coconstrucción, reconstrucción o reproducción de las prácticas en las actividades en que participan.

En la interrelación entre las diferentes variables (véase fig. 1) se lleva a cabo una construcción conjunta o social del conocimiento en la cual los sujetos desarrollan acciones comunicativas con intereses, motivaciones, deseos, propósitos. En esta línea, podemos considerar que el cambio de una de las variables –la situación, el motivo, etc.– implica la reubicación de las restantes.

En diálogo con la propuesta de Burke, Wertsch (1999) nos permite enriquecer el enfoque antes desarrollado, al definir la acción mediada como la unidad de análisis para el abordaje de los fenómenos psicosociales. Esta definición posibilita la comprensión de los procesos de aprendizaje de los sujetos implicados teniendo en cuenta la tensión entre sujeto y procesos de mediación. Para el autor, “la acción mediada se caracteriza por una tensión irreductible entre el agente y los modos de mediación” (ibíd.: 50). Esta posición nos permite comprender la dinámica de los procesos de construcción de saberes socialmente situados, donde la mediación semiótica cobra un rol fundamental. Las voces que forman parte de los enunciados presentes en las acciones comunicativas van haciendo posible la

¹ Imagen adaptada de *El esquema pentadico de Kenneth Burke* | Communication is dramatization - WordPress.com noviembre de 2009 <<https://dramafacts.wordpress.com/2009/11/24/el-esquema-pentadico-de-kenneth-burke/>> [Último acceso: 09/09/2020].

representación de la realidad social, voces que pueden ser opuestas, contradictorias, o bien semejantes, pero como una paleta de colores y formas, se entrelazan, se mezclan, se diferencian, se emparentan, lo que hace que puedan originarse diferentes representaciones en torno a diversos objetos sociales y culturales.

Ahora bien, lo anterior nos permite tomar en cuenta la diversidad de acciones presentes en las prácticas discursivas escolares en torno a géneros y sexualidades y, en este sentido, considerar estas acciones pedagógicas como “actuaciones sociales”, teniendo en cuenta a la vez la cualidad performativa de las acciones comunicativas.

Desde la perspectiva de Butler (2007), la performatividad no es el acto de un sujeto aislado, sino que se trata del poder del discurso cuando es habitualizado por un colectivo social para entonces producir los fenómenos que nos regulan y que se nos imponen, de modo tal que, en esta dinámica, la construcción de géneros y sexualidades no constituye un acto único ni un proceso iniciado por un sujeto, sino que estamos ante procesos que se realizan en el tiempo respondiendo a las singularidades socioculturales. Como es un proceso de coconstrucción, siempre se encuentran los espacios para la divergencia, es decir zonas más permeables e inestables de la constitución hegemónica, que permitirían el acceso de otras voces.

En *Excitable Speech. A Politics of the Performative* (1997), Butler analiza la forma en que el lenguaje en su dimensión performativa (es decir, de acto que produce efectos) juega un papel central en la constitución de los sujetos y la producción de identidades, y, podríamos agregar entonces, en la elaboración y difusión de RS. El lenguaje y la performatividad están implicados tanto en la reproducción como en la subversión de las relaciones de poder. Butler señala que considerar el género como una forma de hacer, una actividad performada (en parte involuntaria), no implica que sea automática o mecánica: sino que es una práctica de improvisación que necesita de un/a *alter*.

En función de lo anterior, los procesos de deconstrucción y coconstrucción se tornan fundamentales en la transformación de las prácticas educativas. En esta línea, diferentes estudios (Pievi 2016; Seidmann 2013, Seidmann y Pievi 2019) han dado cuenta de la importancia de tomar en cuenta las representaciones sociales

en los procesos de aprendizaje, considerando su mediación en la resignificación de los conocimientos socialmente construidos.

Partiendo de este marco, la investigación “Plurilingüismo en la formación docente” (Pievi y Vidal 2019),² llevada a cabo durante el año 2018 en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, ha puesto en evidencia la importancia de las representaciones sociales como saberes previos en las secuencias didácticas, donde se pusieron en relación disciplinas lingüísticas (DL) y disciplinas no lingüísticas (DNL). En esta línea, el dispositivo de aprendizaje plurilingüe por integración de un idioma extranjero (E.M.I.L.E.) se constituyó en un sistema de mediación pedagógica que ha posibilitado la resignificación de los saberes previos, integrándolos en la construcción de un nuevo objeto de estudio interdisciplinar.

El dispositivo plurilingüe propuesto ha permitido el abordaje de habilidades cognitivas, afectivas y socioculturales en torno a procesos metalingüísticos y representacionales en estudiantes de diferentes profesorado poniendo el acento en la importancia de la pluralidad lingüística, cultural y disciplinar, donde géneros y sexualidades entran en juego.

Desde este enfoque, el plurilingüismo, al superar las dicotomías, participa en la construcción del entendimiento y del conocimiento intercultural, deviene un campo de diálogo interdisciplinar en el desarrollo de perspectivas pedagógicas que sientan sus bases en la diversidad y la alteridad, permitiendo de esta manera el desarrollo de competencias transversales en un mundo complejo, en el cual la construcción identitaria y la alteridad van de la mano.

En esta línea, y retomando las conceptualizaciones desarrolladas por Jodelet en torno a la elaboración, difusión y transformación de RS, la integración de las dimensiones subjetivas, intersubjetivas y transubjetivas cobran especial relevancia en la comprensión de los procesos de aprendizaje plurilingüe desde la diversidad sexo-genérica, en el abordaje de las disciplinas tanto lingüísticas (DL) como no lingüísticas (DNL).

En el caso de las DL, cuando las/los estudiantes acceden a una lengua extranjera entran en juego

² La investigación “Plurilingüismo en la formación docente inicial” permitió la creación del Grupo de Investigación y Formación PLURI.DOC, conformado por docentes y estudiantes de los departamentos de Francés, Historia y Matemática del ISP “Dr. Joaquín V. González”.

diferentes significaciones relacionadas con valoraciones, tradiciones, experiencias personales. Este conjunto de significados y sentidos socialmente compartidos en torno a un objeto de conocimiento –la lengua extranjera– pueden considerarse como saberes del sentido común o representaciones sociales que varían según los espacios sociales donde se comparten. En muchos casos estas representaciones sociales son las que orientan las trayectorias formativas de las/los estudiantes, estimando unas lenguas y subestimando otras. Estos posicionamientos definen un conjunto de acciones que, al ser consideradas como “naturales”, consolidan ciertas valoraciones que forman parte del orden patriarcal. En esta línea, sería interesante hacer hincapié en la exploración e identificación de las significaciones sexistas, androcentristas, discriminatorias, presentes en los núcleos representacionales que se definen en torno a las lenguas extranjeras, para llevar a cabo un proceso de deconstrucción y transformación de géneros y sexualidades en los procesos de aprendizajes plurilingüe.

La educación formal materializa en sus prácticas cotidianas, en sus reglas, en sus normas, en sus propuestas didácticas y pedagógicas, el orden simbólico socialmente constituido que, al mismo tiempo, es constituyente.

Si nos remitimos a las DNL, un ejemplo clásico –pero que tiene sentido muy ilustrativo– es la diferenciación entre ciencias duras y blandas, que da cuenta de un orden binario donde se privilegian valoraciones androcéntricas (vigor, fuerza, violencia) que se contraponen a aquellas que no forman parte de la norma hegemónica. Lo blando como cualidad de lo frágil, de menor calidad, de aquello que tiene menos prestigio; mientras que lo duro se considera como parte de la mayor calidad, de la virilidad, del mayor prestigio. En palabras de Bourdieu (2000), una suerte de linaje, de tradición, de herencia, donde se visibiliza la dominación de unos campos disciplinares sobre otros, que adjudican valores del orden simbólico en el orden de las cosas.

Los estudios e investigaciones feministas (Harding 1996; Keller 1989) han puesto de manifiesto el androcentrismo subyacente en el campo de las ciencias exactas. Lo mismo sucede entre las lenguas. Nos basta con identificar ciertas valoraciones hegemónicas para dar cuenta de los clichés, los estereotipos y las RS en torno a las DNL y DL.

Por otra parte, las instituciones educativas, como espacios sociales, se definen y redefinen en el devenir

sociohistórico, en una dinámica constante de interacción con otras instituciones y organizaciones sociales, en un entramado de multiplicidad de voces que da cuenta de una narrativa escolar. Ejemplo de ello han sido los movimientos feministas, las luchas de las minorías sexuales y otros colectivos sociales, que han puesto en diálogo y tensión muchos de los saberes escolarmente compartidos.

Teniendo en cuenta la perspectiva de Bajtín (1986), cualquier narrativa como práctica discursiva está enraizada históricamente y contiene la ideología, las valoraciones y los recursos formales de los hablantes de la comunidad. En esta línea podemos considerar que esas valoraciones responden a ciertos modelos que se originan en las interacciones cotidianas y dan lugar a la elaboración y difusión de RS sobre géneros y sexualidades, según los contextos y colectivos donde se originan.

Desafíos y diálogos

En función de lo señalado, podemos considerar que en la alternancia entre DL y DNL en los aprendizajes plurilingües se ponen en juego diferentes significaciones en torno a géneros y sexualidades, que responden a saberes socialmente construidos en diversos contextos espaciotemporalmente situados.

En este proceso de aprendizaje, la alternancia DL-DNL posibilita la descentración sociocognitiva, la integración entre diferentes campos disciplinares y la coconstrucción en la redefinición del objeto de estudio. Esta dinámica implica el encuentro de una pluralidad de voces donde, a pesar del carácter consensual de una propuesta formativa, toda coconstrucción presenta desacuerdos, convergencias, contradicciones, tensiones y diálogos que permiten constituir un entretreído de sentidos y significados en el cual la diversidad de posicionamientos es una variable a tener en cuenta.

En cada uno de los espacios educativos se (co)construyen géneros y sexualidades, sea en las propuestas metodológicas, en los acuerdos de convivencia, en las normas y reglas de juego institucionales, en las decisiones curriculares, en las prácticas docentes, dando cuenta de una trama constituida por una multiplicidad de voces donde el lenguaje como sistema semiótico, como instrumento de mediación, cobra un rol

fundamental como posibilitador en la transformación de las acciones educativas. Es notable en este punto la convergencia tanto de las conceptualizaciones desarrolladas en la teoría sociohistórica, los estudios de Bajtín sobre dialogicidad, la teoría de las Representaciones Sociales, la teoría del *doing gender* o la perspectiva de Judith Butler. En este sentido, los diálogos entre diferentes campos, enfoques y teorías, desde un posicionamiento interdisciplinario y plurimetodológico, nos permiten esclarecer los procesos involucrados en los aprendizajes y profundizar diferentes aristas que posibilitan la apertura de nuevos caminos en la investigación sobre educación, géneros y sexualidades.

Por otra parte, y para finalizar, destacamos la importancia de las experiencias de vida, de las vivencias de los sujetos, como puerta de acceso a las voces que pueblan las narrativas, que configuran la realidad psicosocial. Es necesario tener en cuenta que esta realidad representada, narrada, presente en las prácticas discursivas en los contextos educativos, no es neutral; cada sujeto ocupa diferentes posiciones en su espacio social, y lo hace desde valoraciones, tradiciones, creencias, de las que forman parte los géneros y las sexualidades como construcciones sociales y culturales.

Referencias

- Bajtín, Mijaíl (1981): *The Dialogic Imagination: Four essays*. Trad. de Michael Holquist y Caryl Emerson. Austin: University of Texas Press.
- Bajtín, Mijaíl (1986): *Speech Genres & Other Late Essays*. Trad. de Vern W. McGee. Austin: University of Texas Press.
- Bourdieu, Pierre (2000): *La dominación masculina*. Trad. de Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama.
- Burke, Kenneth (1969): *A Grammar of motives*. Berkeley: University of California Press.
- Butler, Judith (1997): *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. Nueva York y Londres: Routledge Press.
- Butler, Judith (2007): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Trad. de M. Antonia Muñoz. Barcelona: Paidós.
- Crawford, Mary (1995): *Talking Difference. On Gender and Language*. London: Sage.
- Crawford, Mary (2006): *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Crawford, Mary/ Roger Chaffin (1997): "The Meanings of Difference: Cognition in Social and Cultural Context". En: Caplan, Paula/ Mary Crawford/ Janet Shibley Hyde/ John Richardson (eds.): *Gender Differences in Human Cognition*. Oxford: Oxford University Press, pp. 81-130.
- Crawford, Mary/ Rhoda Unger (2000): *Women and Gender. A Feminist Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Harding, Sandra (1996): *Ciencia y feminismo*. Trad. de Pablo Manzano. Madrid: Morata.
- Jodelet, Denise (1984): "Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie". En: Moscovici, Serge (dir.): *Psychologie sociale*. París: PUF.
- Jodelet, Denise (1989): "Représentations sociales: un domaine en expansion". En: Jodelet, Denise (dir.): *Les représentations sociales*. París: PUF, pp. 31-61.
- Jodelet, Denise (2006): "Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales". En: Haas, Valérie (ed.): *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*. Rennes: PUR, pp. 235-255.
- Jodelet, Denise (2007): "Imbricaciones entre Representaciones Sociales e Intervención". En: Rodríguez Salazar, Tania/ María de Lourdes García Curiel (coord.): *Representaciones Sociales. Teoría e Investigación*. Guadalajara: Editorial Centro Universitario de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad de Guadalajara, pp. 191-218.
- Jodelet, Denise (2008): "Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales". En: *Connexions*, 2008, 1, 89, pp. 25-46.
- Keller, Evelyn (1989): *Reflexiones sobre género y ciencia*. Trad. de Horacio Pons. Valencia: Alfons el Magnànim.
- Kornblit, Ana Lía/ Pablo Di Leo/ Sebastián Sustas (2012): "Educación, género, sexualidades y derechos. Un análisis de los foros virtuales en capacitaciones

- de docentes de todo el país”. En: Kornblit, Ana Lía: *Salud, sociedad y derechos*. Buenos Aires: Teseo.
- Marková, Ivana (2003): *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mead, George Herbert (2010): *Mente, Self e sociedade*. Ed. de Charles W. Morris, trad. de M. S. Mourão. San Pablo: Idéias & Letras.
- Morgade, Graciela (2001): *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morgade, Graciela (2016): *Educación sexual integral con perspectiva de género*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Pievi, Néstor (2016): “Aprendizaje informal y Representaciones Sociales”. En: Chardón, Cristina *et al.* (2016): *Investigaciones en representaciones sociales en la Argentina: problemas teóricos y producción empírica*. Buenos Aires: UNQ.
- Pievi, Néstor/ Mónica Vidal (2019): “Plurilingüismo en la formación docente”. XVI Jornadas y III Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Hacia una integración cultural, plurilingüe y académica. La Rioja: UNLaR.
- Sedgwick, Eve (1998): *Epistemología del armario*. Trad. de Teresa Bladé Costa. Barcelona: La Tempestad.
- Segato, Rita (2018): *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Seidmann, Susana (2013): “Representaciones sociales sobre la educación sexual en la escuela media”. En: *Anuario de Investigaciones*, 20, pp. 227-232.
- Seidmann, Susana/ Néstor Pievi (2019): *Identidades y Conflictos Sociales. CIRS 2018*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Wertsch, James (1998): *Minds as action*. Nueva York: Oxford University Press [trad. esp.: *La mente en acción*. Trad. de Javier Zanón y Montserrat Cortés, supervisión de Ignasi Vila. Buenos Aires: Aique, 1999].
- West, Candace/ Don Zimmerman (1987): “Doing gender”. En: *Gender and Society*, 1, 2, pp. 125-151.
- Néstor Pievi** es Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO y UAM), Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Constructivismo y Educación (FLACSO), Licenciado en Ciencias de la Educación (Université Toulouse 2) y en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQ), doctorando (UAM). Docente en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” y en la UNSAM, director de la Unidad Interdepartamental de Investigaciones del ISP “Dr. Joaquín V. González” y coordinador de diferentes proyectos de formación e investigación sobre representaciones sociales, desarrollo profesional docente, géneros y sexualidades en educación y plurilingüismo en la formación docente.

Contribuciones didáctico-pedagógicas para el desarrollo de la perspectiva de género en docentes y futurxs docentes de inglés

Silvana Paola Accardo

ENS en Lenguas Vivas “Sofía E. B. de Spangenberg”
silvana.accardo@gmail.com

Romina Mangini

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”
mangini.romina@gmail.com

Introducción

La presente experiencia busca realizar un aporte en las formas en que docentes, talleristas y capacitadores pueden abordar la perspectiva de género como un contenido a trabajar en sus clases de idioma a través de la utilización de diversos recursos literarios y audiovisuales. Este aporte se desprende, a su vez, de una serie de experiencias llevadas adelante con docentes y futurxs docentes de inglés bajo la modalidad de talleres en diversas jornadas, seminarios y en el contexto del XLIV Congreso Anual de la Federación Argentina de Asociaciones de Profesores de Inglés: *La Literatura en la Enseñanza de Inglés: conectar, crear y colaborar* (Salta, Argentina, 19-21 de septiembre de 2019). A través del relato de lo trabajado en estos talleres intentamos mostrar la importancia que tiene que tanto docentes como futurxs docentes de inglés puedan reflexionar sobre su propia formación y sus supuestos en torno al concepto de *género* mientras incorporan recursos y herramientas metodológicas para trabajar en sus aulas.

Experiencia

Uno de los principales desafíos que, como docentxs y formadorxs de docentes, se nos plantea desde la puesta en marcha del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (de aquí en adelante, ESI), aprobado por la Ley N° 26.150/2006, es la incorporación y promoción de una educación para una sexualidad responsable, desde una perspectiva de género e inclusiva de la diversidad humana. Ahora bien, muchxs de nosotrxs podemos sentir que, a pesar de los años que lleva

promulgada esta Ley, no contamos con la formación o con la metodología necesaria para poder incluir contenidos de ESI y/o enseñar y educar desde un enfoque de género y de inclusión de la diversidad. Es por ello que, como docentes comprometidas con los reclamos que la sociedad demanda y que nuestra comunidad de pares necesita, nos embarcamos en la tarea de diseñar una serie de talleres que facilitaran, en primer lugar, la incorporación de conocimientos y contenidos clave de la ESI y, en segundo lugar, el desarrollo de la perspectiva de género, esto es, un enfoque crítico de las relaciones de poder (y por lo tanto de desigualdad) entre los cuerpos sexuados (Morgade 2016) a través de la exploración y uso de diversos materiales literarios y audiovisuales. En esta oportunidad, focalizaremos el relato de estas experiencias en sus contribuciones para el desarrollo de la inclusión de la perspectiva de género en docentes y futurxs docentes de idioma.

Si entendemos que el enfoque de género en la educación busca que lxs alumnxs cuestionen las construcciones culturales y sociales que, como tales, han consolidado roles desiguales según el género, resulta necesario no solo que lxs docentxs sean lxs primerxs en reflexionar y problematizar sobre estas relaciones de poder, sino que además puedan incorporar materiales, estrategias y herramientas metodológicas para el desarrollo de esta perspectiva crítica en sus propias aulas (Consejo Federal de Educación 2008). Por lo tanto, los contenidos clave a trabajar con docentes y futurxs docentes se centraron en el concepto de género, los roles de género y los estereotipos de género. Para ello, se diseñó un taller al cual se le dio por nombre “Infancia, roles de género y literatura: desmontando estereotipos. Empoderando a alumnxs

y docentes”¹ y que se organizó en dos etapas que se detallan a continuación.

Primera etapa: el trabajo con un material audiovisual

Se inicia el taller con la reproducción de un video comercial de productos de higiene para cuerpos gestantes² en el cual se pide a niñxs, adolescentes y jóvenes adultxs que corran como una “niña”. En este video se ve cómo niñxs de entre diez y doce años, adolescentes y jóvenes adultxs corren de manera sobreactuada, como si estuviesen cansados, trotando o expresando comentarios como “Oh, mi cabello”. Al pedirles que peleen como una niña, nuevamente, repiten movimientos, mostrándose sin fuerza y sin determinación o con los brazos semiflexionados. Cuando les toca el turno a las niñas (de entre seis y nueve años) y se les pide que corran y que peleen como una “niña”, estas lo hacen lo mejor que pueden, o sea, corren y pelean con determinación y enérgicamente.

Como primera reflexión se interroga a lxs asistentes por qué creen que existe esta diferencia en la forma de llevar adelante la consigna propuesta entre lxs participantes del video y si la manera en que es llevada adelante una acción puede ser considerada “femenina” o “masculina”. Otras preguntas que se plantean son: ¿hay una forma de correr como niña o afeminada? ¿hay una forma de pelear como niño o masculina? Luego, se da inicio a la primera actividad.

Se provee a lxs asistentes de tiras de papel escritas con diversos vocablos (*sensible, inteligente, prolijx, ciencias exactas, ciencias sociales, concretx, etc.*)³ y se lxs invita a pegarlas sobre un cuadro con dos columnas, debajo de dos categorías: masculino - femenino. Lxs asistentxs pegan las tiras de papel. Algunos vocablos son colocados debajo de una categoría, otros en la otra, y algunos en el medio (esto es, sobre la línea que separa ambas categorías). A medida que se va llenando la tabla, se pregunta si todxs están de acuerdo con dichas categorizaciones, y a lxs que colocaron sus vocablos entre las dos categorías se les pregunta por qué. Ellxs responden que esos vocablos no pertenecen a una u otra categoría y que aplican a tanto varones como mujeres.

De las primeras reflexiones de lxs participantes se desprenden distintos conceptos que las talleristas van definiendo y explicando: el de “sexo” y el de “género” (Lamas 2002; Martín Casares 2006; UNESCO 1998), el de “procesos de socialización y subjetivación” (Martucelli y Seoane 2013; Venegas 2016), y el de “construcción del género” (Butler 2006) hasta llegar a “roles y estereotipos de género” (Browne *et al.* 2001; Morgade 2001). Las talleristas recalcan que los estereotipos de género son ideas arraigadas y sin fundamentos que tienden a simplificar y limitar las capacidades de las personas (Marina 2012). Las talleristas también explican a lxs asistentes que, por falta de tiempo, se decidió abordar los estereotipos de género desde una concepción binaria, y por esto no se tienen en cuenta otros estereotipos asociados a otras identidades y expresiones de género.

En un segundo momento de reflexión, se invita a lxs asistentxs a pensar dónde pueden estar presentes estos estereotipos de género: ¿en la televisión?, ¿en el cine?, ¿en los comerciales?, ¿en las redes sociales? Lxs asistentxs asienten y van nombrando otros ámbitos: en la literatura, en la escuela, en los medios de comunicación, en las jugueterías, en los locales de ropa, etc. Se invita también a pensar cómo los estereotipos han influido y siguen influyendo en la conformación de la subjetividad de las personas.

Segunda etapa: el trabajo con textos literarios

Se divide a lxs asistentes en tres grupos y se lxs provee de una hoja de trabajo que contiene una de las tres propuestas siguientes:

La primera propuesta consiste en completar partes de un texto en verso extraído del libro *La muñeca de William*,⁴ de Charlotte Zolotow (1972), pionero en plantear un cuestionamiento sobre un estereotipo de género.

En el taller se trabaja primero con la portada del libro, donde se muestra a un niño con una pelota de básquet; al título se le ha extraído la palabra muñeca. Por lo tanto, ha quedado trunco: *La _____ de*

1 Originalmente, en inglés: “Childhood, Gender Roles & Literature: Dismantling Stereotypes, Empowering Students & Teachers”.

2 <https://www.youtube.com/watch?v=XkJQBJWYDTs>

3 Originalmente, en inglés.

4 *William's Doll*, en inglés.

William. Se invita a lxs asistentes a observar la tapa y a pensar sobre qué tratará el cuento. Varixs expresan que podría ser *La pelota de William*. Luego, se invita a completar partes del texto, al cual también se le han extraído palabras clave como *muñeca*, *acurrucar*, *biberón*, *abrazar*, entre otras. Dependiendo del vocablo que hayan elegido para el título, lxs asistentxs van completando el texto con sus ideas: ¿qué querrá William?, ¿para qué? ¿Qué le dirán sus amigxs?, ¿su padre?, ¿su abuela?

Cuando lxs asistentes terminan su tarea, se hace una puesta en común. Algunxs completaron el título y el texto a partir de la idea de que William querría una pelota o un auto, o un amigo; otrxs respondieron: una muñeca.⁵ Finalmente, se procedió a leer el texto original donde William quiere una muñeca para abrazarla, acurrucarla en sus brazos, darle su biberón y llevarla al parque. Sin embargo, William es amedrentado por su padre y amigos, pero no por su abuela, quien comprende que William quiere una muñeca para jugar a ser el padre.

La segunda propuesta consiste en ilustrar frases de un libro-álbum llamado *Hermosas*⁶ de Stacy McAnulty (2016). Se les propone a lxs integrantes que imaginen que son ilustradorxs profesionales y que tienen que ilustrar partes de un libro infantil titulado *Hermosas*. Algunas de las frases a ilustrar son: “las niñas hermosas aman el maquillaje”; “las niñas hermosas se ven perfectas y poseen un estilo elegante e inteligente”; “las niñas hermosas sonríen dulcemente y mantienen su pelo ordenado y prolijo”; “a las niñas hermosas les encanta mirarse al espejo”.⁷ Se asigna a lxs asistentes alguna de estas frases, hojas en blanco, lápices, fibras y crayones para dibujar y colorear.

Lxs integrantes de esta actividad dibujan en general niñas maquilladas con productos cosméticos, vistiendo polleras y vestidos coloridos, sonrientes, con el cabello largo y prolijo, y mirándose al espejo. Se comparten las producciones y se procede entonces a mostrar las ilustraciones originales del libro. Estas muestran niñas que se maquillan como piratas, se ensucian con barro, organizan campamentos de noche, leen, investigan qué hay en el jardín, juegan con elementos de ciencia, se meten en el agua, se mojan el cabello y lo desordenan, se miran al espejo y hacen caras graciosas. Lxs asistentes

analizan cuál es el mensaje de este libro-álbum y qué estereotipos asociados al género femenino busca deconstruir o poner en tensión.

La tercera y última propuesta consiste en determinar, considerando un contexto áulico o escolar, quiénes podrían decir y a quién se refiere cada una de las frases extraídas de una novela infantil llamada *El vestido nuevo de Bill*,⁸ de Anne Fine (1989). Se les entrega a lxs participantes algunas frases extraídas de la novela sin revelarles su título. Se les pide identificar qué estereotipos de género esconden. La novela trata sobre un día en la vida de un niño llamado Bill a quien una mañana, al levantarse, su mamá le pone un vestido y así debe ir a la escuela. La novela muestra cómo por el solo hecho de que Bill usa un vestido es tratado diferente a como habitualmente lo era. Por ejemplo, a Bill le llama la atención cómo lxs docentes comentan sobre su ropa: “Pero qué lindo vestido. Trata de mantenerlo lindo y limpio” le dice su maestra. “¡No es justo! Tu tarea está mucho más desprolija que la mía. No me dijo nada agradable”, se queja Bill, ya que, percibido como “niña”, su tarea debe estar prolija, entre muchas otras situaciones. Se reflexiona especialmente sobre cómo la escuela y lxs maestrxs podemos, sin saber o querer, estar reproduciendo y/o reforzando estereotipos de género que establecen diferencias e imponen restricciones en nustrxs estudiantes.

Finalmente, se invita a lxs asistentes a pensar que lxs docentes podemos ser tanto agentes de perpetuación como de transformación de estas violencias que se imponen sobre los cuerpos sexuados y que, para poder convertirnos en agentes de transformación, debemos ser conscientes no solo del rol que ejercemos como educadores, sino también de nuestros propios conceptos o prejuicios en torno al género y las relaciones de poder. Se reflexiona asimismo sobre qué tipo de materiales utilizamos en nuestras clases y si los revisamos o intervenimos para incorporar la perspectiva de género.

En cuanto a la evaluación de las acciones, lxs asistentes expresaron que este taller les ayudó en su sensibilización sobre la temática trabajada —la deconstrucción de estereotipos de género— y para reflexionar sobre sus propias prácticas docentes. También expresaron que les

5 Observación: en inglés, los sustantivos carecen de género, por lo tanto la elección del juguete no está condicionada por el artículo *la*; podría ser tanto un auto como una pelota.

6 *Beautiful*, en inglés. Enlace para ver: <https://www.youtube.com/watch?v=A9PuaB88XVY>

7 Originalmente: “beautiful girls love make-up”; “beautiful girls have the perfect look and have a smart style”; “beautiful girls smile sweetly and keep their hair properly in place”; “beautiful girls love to look in the mirror”.

8 *Bill's New Frock*, en inglés.

sirvió para incorporar recursos valiosos (libros-álbum, novelas, poemas, videos) que desconocían y formas de abordar los materiales, para trabajarlos luego junto a sus alumnxs y así llevar adelante, a su vez, proyectos que incorporen y desarrollen la perspectiva de género. Con respecto a la posibilidad de transferir la experiencia, creemos que actividades similares a las descritas pueden ser replicadas en todo ámbito de capacitación y formación continua para docentes y futurxs docentes, adecuando materiales y actividades al contexto.

Referencias

- Browne, Naima *et al.* (2001): *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid: Morata.
- Butler, Judith (2006): *Deshacer el género*. Trad. de Patricia Soley-Beltrán. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Consejo Federal de Educación (2008): *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley N° 26.150.
- Fine, Anne (1989): *Bill's New Frock*. Londres: Egmont.
- Lamas, Marta (2002): *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus Pensamiento.
- Marina, Mirta (coord.) (2012): *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Martín Casares, Aurelia (2006): *Antropología del género: culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid: Ediciones Cátedra, Universidad de Valencia.
- Martucelli, Danilo/Viviana Seoane (2013): "Sociología del individuo: socialización, subjetivación e individuación. Entrevista a Danilo Martucelli". En: *Archivos de Ciencias de la Educación*, 7, 7, pp 1- 12. En: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6578/pr.6578.pdf [Último acceso: 31-10-2020].
- McAnulty, Stacy/ Joanne Lew-Vriethoff (2016): *Beautiful*. Filadelfia: Running Press.
- Morgade, Graciela (2001): *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Noveduc.
- Morgade, Graciela (coord.) (2016): *Educación Sexual Integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- UNESCO (1998): *Palabras nuevas para un mundo nuevo*. Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. El Salvador.
- Venegas, Mar: (2017): "Devenir sujeto. Una aproximación sociológica". En: *Convergencia*, 24, 73, pp. 13-36. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352017000100013 [Último acceso: 31-10-2020].
- Zolotow, Charlotte/ William Pène du Bois (1972): *William's Doll*. México: Harper.

Silvana Paola Accardo es Profesora en Inglés egresada de la ENS en Lenguas Vivas "Sofía E. B. de Spangenberg", donde cursa actualmente su adscripción a cátedra en Creatividad I y II. Ha completado Diplomaturas de Extensión en ESI (UBA y UNSAM) y trabaja como maestra de inglés en el nivel inicial de la Escuela Cooperativa Mundo Nuevo (CABA) y como docente en el nivel primario y medio y coordinadora de inglés en el Colegio Casa de Jesús (CABA).

Romina Mangini es Profesora en Inglés egresada del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", donde actualmente es coordinadora de inglés en el nivel primario. Es docente de Residencia Pedagógica para el Nivel Inicial y Primario en el Profesorado en Inglés (anexo Pompeya) y trabaja como maestra de inglés en escuelas públicas de la CABA. Ha completado una adscripción a cátedra en Literatura Infantil y estudios de posgrado en Constructivismo y Educación.

“Ser o no ser (inclusivo)”

El sexismo en la enseñanza de inglés como lengua extranjera

Victoria Martínez Mutri

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”
v.martinezmutri@gmail.com

Laura M. Colombo

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” / CONICET
laura.colombo@conicet.edu.ar

Introducción

La segunda ola del feminismo, surgida en el mundo anglosajón durante los años setenta, fomentó el análisis de las maneras en las cuales el lenguaje codifica los roles de género, sobre todo en detrimento de las mujeres. Más adelante, la lucha emprendida por el colectivo LBGTTTIQ+¹ en pos de su reconocimiento le dio un nuevo impulso a esta perspectiva en el análisis del discurso (Tosi 2019). Como consecuencia, en las últimas décadas se ha incentivado el uso de lenguaje no sexista en diferentes latitudes. En Argentina, este cuestionamiento cobró más importancia hace algunos años con la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral (2006; cf. Consejo Federal de Educación 2008) y el movimiento Ni Una Menos (surgido en 2015), entre otros hechos, y hasta el día de hoy continúa despertando controversias. El uso del lenguaje inclusivo como respuesta a la carencia de alternativas válidas para referirnos a las personas de manera no sexista y no binaria genera discusiones, por ejemplo, entre aquellxs que defienden a rajatabla las normas lingüísticas impuestas por instituciones como la Real Academia Española y quienes abogan por tomar en cuenta las nuevas voces que surgen en el discurso cotidiano. Esta tensión entre lo normado y lo divergente pone en evidencia la relación entre lenguaje e ideología, ya que la formación de sentido es influenciada por la coyuntura sociohistórica actual del sujeto hablante (Tosi 2019). Incluso en esta misma publicación, *Lenguas Vivas*, se disuadió inicialmente a lxs colaboradorxs de emplear lenguaje inclusivo, hasta que finalmente fue aceptado (Villalba 2018).

Enseñar o no lenguaje inclusivo, y hasta utilizarlo en el aula, se vuelve aún más significativo cuando hablamos de la formación de profesores de lenguas extranjeras, si asumimos que “aquellos que enseñan idiomas tienen la responsabilidad especial de subvertir [la] creencia de que la enseñanza de una lengua es neutral, estéril, inorgánica y nada tiene que ver con asuntos políticos” (Brown 1994: 174; la traducción es propia). En el caso de la enseñanza del inglés, Beebe (1996) explica las consecuencias negativas asociadas con una perspectiva de género anticuada. Para dar un ejemplo elocuente, unx alumnx puede cometer el error de dirigir una carta buscando empleo a *Dear Sirs/Gentlemen* [Estimados señores/caballeros] y ofender a la persona seleccionadora de personal, que no se identifica como varón. Esta es una de las tantas consecuencias negativas que puede acarrear el uso de un inglés anquilosado y carente de inclusividad. Por lo tanto, se torna esencial analizar cómo lxs futurxs docentes integran la emergencia de cuestiones de género en el aula a fin de considerarlas como oportunidades de reflexión y concientización sobre los usos del lenguaje y no como simples marcas discursivas a ser enseñadas u omitidas a discreción.

La experiencia de investigación que presentamos en este trabajo se encuentra enmarcada en el taller Lectura y Escritura de Textos Académicos en Lengua Extranjera del Profesorado Superior de Inglés del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Esta materia busca que lxs alumnx desarrollen prácticas escriturales académicas en inglés que les permitan explorar, comprender y reflexionar críticamente sobre el

¹ La sigla se refiere a L, lesbianas; G, gay; B, bisexual; T, transgénero; T, transexual; T, travesti; I, intersexual; Q, *queer* y el + a otras identidades u orientaciones, como no-binaria, pansexual o asexual.

proceso de aprender y enseñar a producir textos en una lengua diferente a la materna; por tanto, desde un enfoque sociocultural que concibe la escritura académica como un proceso social y situado (Barton y Hamilton 1998, Bazerman y Prior 2004) y su aprendizaje como un proceso guiado de enculturación (Canagarajah 2002, Lave y Wenger 1991, Lea y Street 1998). El objetivo de esta instancia curricular es que lxs alumnxs efectivamente lleven adelante un proyecto real de publicación; por ejemplo, la escritura de una ponencia o de un artículo para un evento o para una revista o periódico específicos. Para ello, al inicio del cuatrimestre acuerdan con la docente un tema a abordar en su escrito y un espacio de difusión donde el texto será puesto en circulación. Idealmente, al completar la cursada, cada alumnx contaría con un borrador final plausible de ser presentado ante una audiencia académica real. A la vez, el taller pretende contribuir no solo con el desarrollo de las prácticas escriturales de lxs alumnxs, sino también con el desarrollo de su identidad profesional.

Como antes mencionamos, la investigación que aquí reseñamos surgió en el marco del taller y fue llevada a cabo por una de las alumnas (primera autora de este artículo) con la colaboración de la docente (segunda autora). A través de un cuestionario en línea autoadministrado, esta experiencia permitió explorar si lxs alumnxs y profesorxs en un instituto terciario de formación docente de la ciudad de Buenos Aires percibían la dimensión sexista del idioma inglés, cómo se posicionaban ante ella y si consideraban que desde su lugar estaban en condiciones de contribuir a un uso más inclusivo de esta lengua.

Metodología

A fin de indagar sobre las actitudes de alumnxs y docentes del profesorado de inglés hacia el lenguaje sexista en este idioma, se adaptó la encuesta elaborada por Parks y Robertson (2000), luego adaptada por Benson *et al.* (2013), que evalúa las actitudes de lxs participantes sobre distintos ejemplos de “lenguaje sexista”: su grado de acuerdo con algunos enunciados sobre el sexismo en el inglés, y finalmente sus propias experiencias con esta problemática en el aula.

El cuestionario autoadministrado y de participación voluntaria fue completado durante el mes de mayo de 2020 por alumnxs y docentes del IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. Se invitó a lxs participantes

a responder las preguntas a partir de un enlace al cuestionario compartido en un grupo de Facebook perteneciente a lxs alumnxs de la misma institución. Asimismo, se envió este enlace por correo electrónico a ocho profesorxs de la casa. Todas las respuestas fueron anónimas. En total, se recopilaron 60 respuestas. La mayoría de lxs participantes se identificaron con el género femenino e indicaron tener entre 18 y 23 años. El resto se identificó como hombres (5 participantes), personas agénero (1), no-binarias (1) y *queer* (1).

La encuesta consistió en 19 preguntas en inglés con una escala Likert que exploraban el grado de acuerdo (“Strongly disagree” [totalmente en desacuerdo] a “Strongly agree” [totalmente de acuerdo]) con afirmaciones sobre la presencia de sexismo en el idioma inglés. Por ejemplo, se preguntó a los participantes si creían que era sexista una oración que usara el sintagma “the man” (el hombre) para referirse a “la humanidad”. Las preguntas también indagaron sobre la inclinación a emplear términos más neutrales, tales como “auxiliar de vuelo” en vez de “azafata”. Finalmente, algunos ítems adaptados de Benson *et al.* (2013) consultaban a lxs participantes sobre su experiencia con lenguaje sexista en el aula, tanto en situación de estudiante como de docente. En la siguiente sección presentamos los resultados de la encuesta.

Resultados y discusión

Todas las preguntas de la encuesta podían recibir una respuesta asociada con un valor entre 1 y 5. Los valores altos (4-5) indican una actitud positiva hacia el lenguaje inclusivo, los valores bajos (1-2) indican una actitud negativa hacia el lenguaje inclusivo. Un puntaje de 3 indica neutralidad o incertidumbre por parte del encuestado. Algunos ítems fueron presentados con el puntaje revertido en la encuesta. El puntaje asignado a cada encuestado corresponde al total de las preguntas. Por tanto, los encuestados podían obtener entre 21 y 105 puntos. Un resultado entre 73 y 105 se considera como una actitud de respaldo hacia el lenguaje no sexista, un resultado entre 52 y 72 demuestra una actitud neutral, y un resultado entre 21 y 51 trasluce una mirada negativa.

En general, los resultados tendieron a ser neutrales. De 60 respuestas, 50 encuestados mostraron una actitud no marcada hacia el uso del lenguaje inclusivo,

nueve una actitud positiva y un solo participante mostró una actitud negativa. Llama la atención el hecho de que más del 80% de lxs encuestadxs mostraran actitudes neutrales ante un uso no sexista del lenguaje, sobre todo si tenemos en cuenta que la mayoría de lxs participantes de la muestra —como en la institución en general— se identificaban a sí mismas como mujeres.

A pesar de que esta preponderancia de una actitud neutral en nuestros resultados parece, en principio, desalentadora para fomentar el uso del lenguaje inclusivo en la institución, el análisis pormenorizado de cada pregunta permite relativizar esta tendencia. Si miramos las preguntas con valores extremos que suscitaron mayor unanimidad entre lxs encuestadxs, encontramos que la mayoría se expresó en contra del sexismo en el lenguaje. Por ejemplo, el 63,3% manifestó estar en desacuerdo con la afirmación “Preocuparse por el sexismo en el lenguaje es algo trivial”. Además, ante la aseveración “El lenguaje sexista está relacionado con la discriminación en la sociedad”, 60% de lxs encuestadxs dijeron estar totalmente de acuerdo. Por tanto, se podría suponer que, aunque los resultados generales no hayan indicado una actitud de respaldo hacia el lenguaje no sexista, se manifiesta una fuerte tendencia entre lxs entrevistadxs en favor de combatir el sexismo en el lenguaje.

Conclusiones

Si bien el tamaño de la muestra no permite generalizar los resultados de este estudio, creemos que es un buen comienzo explorar los posicionamientos de lxs futurxs docentes de inglés con respecto al uso del lenguaje no sexista, ya que es importante tener en cuenta que su opinión puede influir en la enseñanza de nuevas formas de dirigirse a las personas de manera más inclusiva. Asimismo, si bien lo declarativo puede diferir de la actitud que se toma en las aulas y de lo que finalmente allí se trabaja, creemos que este tipo de estudios pueden ser el puntapié inicial para futuras investigaciones que podrían derivar en acciones educativas en el nivel terciario con el fin de reflexionar sobre los usos sexistas de la lengua extranjera.

Los resultados obtenidos en este primer acercamiento a la problemática nos llevan a indagar las causas y matices de una actitud neutral. Estimamos que la actitud neutral ante el lenguaje sexista por parte de lxs encuestadxs podría estar relacionada con el hecho de que el inglés es la segunda lengua de lxs participantes. En próximas investigaciones que incluyan hablantes de

inglés como lengua materna, podría indagarse sobre la percepción del sexismo en la lengua materna y en la segunda lengua. El hecho de que el inglés tenga menor cantidad de marcas de género comparado con el castellano también puede haber influido en las respuestas de lxs participantes. Futuras investigaciones sobre el género en el lenguaje podrían enfocarse en hablantes de inglés como lengua materna y en estudiantes del profesorado de inglés cuya lengua materna no sea el inglés para analizar, en primera instancia, si existen diferencias al percibir sexismo en la lengua materna en comparación con la segunda lengua, y si estas disparidades en la percepción afectan el desempeño comunicativo en el aula.

Por último, sacar a la luz estos posicionamientos permitiría también visibilizar el “currículo oculto” (Dewey 1995) implícito en lo que enseñamos y pensar vías de incorporación en el dictado de las materias de los grupos sociales anteriormente ignorados por el lenguaje (Tosi 2019). Toda lengua es política y lxs futurxs docentes deben decidir qué posición tomar frente a los nuevos desafíos que presenta la educación en una sociedad donde los sectores más marginalizados (las mujeres y las disidencias sexuales, entre otros) reclaman de viva voz ser reconocidos y respetados en el lenguaje.

Referencias

- Barton, David/ Mary Hamilton (2004): “La literacidad entendida como práctica social”. En: Zabala, Virginia/ Mercedes Niño-Murcia/ Patricia Ames (eds.): *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Trad. de Catalina Zapata-Vial. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- Bazerman, Charles/ Paul Prior (eds.) (2004): *What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beebe, Jacqueline (1996): “Sexist language and teaching English as a foreign language”. En: Casanave, Christine P./ Amy Yamashiro (eds.): *Gender Issues in Language Education*. Tokio: Keio University, pp. 100-113.
- Benson, Erica/ Theresa D. Kemp/ Angela Pirlott/ Casey Coughlin/ Quinn Forss/ Laura Becherer

- (2013): “Developing a Nonsexist/Nongendered Language Policy at the University of Wisconsin-Eau Claire”. En: *Feminist Teacher*, 23, 3, pp. 230-247.
- Brown, Douglas H. (1994): “Teaching global interdependence as a subversive activity”. En: Alatis, James E. (ed.): *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1994*. Washington: Georgetown University Press, pp. 173-179.
- Canagarajah, Suresh (2002): “Multilingual Writers and the Academic Community: Towards a Critical Relationship”. En: *Journal of English for Academic Purposes*, 1, 1, pp. 29-44.
- Consejo Federal de Educación (2006): *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley N° 26.150.
- Dewey, John (1995): *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Ediciones Morata.
- Lave, Jean/ Etienne Wenger (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lea, Mary/ Brian Street (1998): “Student Writing in Higher Education: An academic Literacies Approach”. En: *Studies in Higher Education*, 23, 2, pp. 157-172.
- Parks, Janet B. / Mary Ann Robertson (2000): “Development and validation of an instrument to measure attitudes toward sexist/nonsexist language”. En: *Sex Roles*, 42, 5-6, pp. 415-438.
- Tosi, Carolina (2019): “Marcas discursivas de la diversidad. Acerca del lenguaje no sexista y la educación lingüística: aproximaciones al caso argentino”. En: *Revista Álabe*, 20, pp. 1-20.
- Villalba, Gabriela (2018): “Incluir o pr(o/e)scribir: políticas de publicación en torno al lenguaje inclusivo”. En: *Lenguas Vivas*, 14, pp. 156-164.

Victoria Martínez Mutri es estudiante del Profesorado de Inglés para Nivel Inicial, Primario, Medio y Superior en el IES “Juan Ramón Fernández”.

Laura M. Colombo es magíster en Comunicación Intercultural y doctora en Lenguaje, Literacidad y Cultura de la Universidad de Maryland Baltimore County, Estados Unidos. Desde hace 12 años sus intereses investigativos y docentes se centran en las pedagogías de la escritura académica en primera y segunda lengua. Es investigadora asistente del CONICET y profesora del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

¿ESI como derecho o mercancía? Distintas perspectivas de la ESI*

Deborah Bordón

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”
deborahlbordon@gmail.com

Introducción

El propósito de este artículo es recuperar una experiencia de investigación realizada en la asignatura *Trabajo de Campo*¹ en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, que buscaba reflexionar acerca de las distintas formas de enseñanza de la ESI y las maneras en que estas dependen de las concepciones de sexualidad que portan los actores institucionales que deben garantizar ese derecho. El principal objetivo fue indagar en cómo el mercado —a través de distintas empresas— interviene en la implementación de la Ley nacional 26.150 de ESI. Al mismo tiempo, nos propusimos, a partir del relevamiento de talleres llevados adelante por empresas de productos femeninos en las escuelas de nivel primario —de gestión estatal y privada— así como también de sus páginas de internet, conocer las concepciones ideológicas que afectan los discursos sobre los derechos y la sexualidad.

Primeros acercamientos

Como primera aproximación a la temática, resultó fundamental dar cuenta de las diferentes concepciones de sexualidad que habitan en el nivel primario. Es importante decir que la educación sexual siempre ha estado presente en las aulas con diferentes concepciones ideológicas: heteronormativa, biologicista y/o religiosas. Sin embargo, la integralidad que asume la Ley 26.150² plantea la necesidad de educar en la igualdad, por la libertad y el respeto entre las personas. Según Bach,

[1] la sexualidad es uno de los aspectos socioculturales de las relaciones entre las personas que mayores polémicas suscita, a su vez es un aspecto que la mayoría desconoce

pues se accede a ella mediante una praxis basada en un sistema material e ideológico de relaciones de opresión y discriminación absolutamente naturalizado. La sexualidad está presente desde el origen del desarrollo de la especie humana, expresa todo lo que pensamos, sentimos y actuamos en un marco que supera la genitalidad biológica reproductiva. (Bach 2017: 65)

Posteriormente, y para recuperar las concepciones de sexualidad de las empresas de “productos femeninos”, se contrastaron las páginas de internet de “Nosotras”³ y “Johnson & Johnson”⁴ con los lineamientos curriculares y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de la ESI (res. 340/18). Todo esto permitió observar cómo los discursos sobre la sexualidad, atravesados por el mercado, tienen como objetivo vender, en este caso, productos de gestión menstrual. Paralelamente, hicimos un relevamiento bibliográfico y establecimos un marco teórico que nos permitiera hacer una lectura crítica de los datos y observaciones relevadas y, para seleccionar un corpus observable, realizamos conversaciones informales y encuestas a docentes a través de formularios de Google. A partir de allí, asistimos a jornadas en escuelas en el marco de la ESI.

Los ejes de la ESI y la perspectiva de género: los portales de internet

La página web de “Nosotras” contiene un índice, donde se pueden observar varios de los estereotipos de género de la sociedad occidental. Está dirigida solo a niñas y mujeres adolescentes cuya identidad de género está alineada con el sexo asignado al nacer. De esta manera, “Nosotras” parte de un pensamiento

* Este artículo está especialmente dedicado a Gabriela y Paula por su gran colaboración y apoyo en la realización de este trabajo.

1 El Trabajo de Campo fue realizado en el marco de la materia Derechos Humanos, Sociedad y Estado, cátedra de la Profesora Gabriela Nacach, entre 2018 y 2019 (cf. Bordón 2019).

2 Artículo 1 — Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

3 En: <<https://www.nosotrasonline.com.ar/>> [Último acceso: 03-07-2019].

4 En: <<https://www.jnjarg.com/>> [Último acceso: 03-07-2019].

binario –dos únicos géneros posibles que representan al varón cis y a la mujer cis como totalmente contrarios– y asume que esto concierne solamente a las mujeres *cis*. Seguimos a Bach: “En el pensamiento occidental una de las principales divisiones es ‘varón’ y ‘mujer’. Este se ha convertido en un binario, en una bipolaridad, donde un término excluye al otro y no existe otra posibilidad” (Bach 2015: 37).



Fig. 1: índice de “Nosotras”

El sitio web también cuenta con una sección llamada “Los Chicos”. Esta sección está dirigida, nuevamente, a niñas y/o adolescentes que quieran saber más sobre las personas del género masculino. Así, “Nosotras”, asume una lectura heteronormada de la sociedad en la que estos dos géneros se muestran como opuestos. Además, a partir de distintas ilustraciones, podemos observar cómo la empresa expone los estereotipos que históricamente caracterizaron a varones *cis*. Estos se muestran con objetos relacionados a la tecnología y al deporte, como los videojuegos, la pelota de fútbol, etc.



Fig. 2: “Nosotras”, sección “Los chicos”

Sin embargo, los lineamientos curriculares proponen que, en el marco de la ESI, se reflexione críticamente sobre las ideas y los mensajes referidos a la imagen

corporal y los estereotipos que transmiten los medios de comunicación y en cómo estos mensajes inciden en la construcción de los valores.

En este sentido, al brindarles espacios a estas empresas en las escuelas se tergiversan los cinco ejes de la ESI: cuidar el cuerpo y la salud, reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad y ejercer nuestros derechos.

En el caso del sitio web de la empresa “Johnson & Johnson”, la situación no resulta ser diferente. El binarismo, también, señala solo dos géneros y los divide en pares opuestos e irreconciliables, desoyendo las transformaciones culturales respecto de los géneros y la sexualidad. De esta manera, la identidad de género debería encerrar a cualquier persona dentro de ciertas normas masculinas o femeninas. En consecuencia, la heterosexualidad es considerada como la única orientación sexual normal y aceptada. ¿Qué ocurre, entonces, con las personas que no se autoperceben ni varón ni mujer *cis* y con las que no se sienten atraídas por el género “opuesto”?



Fig. 3: página web de “Johnson & Johnson”

Por el contrario, según la ESI,

se trata de desarrollarse como persona y sujeto social, saber respetar y valorar a los otros/as, entender la importancia del orden constitucional y la vida democrática, saber defender los derechos humanos y el respeto por la propia identidad y la identidad de los otros/as. (Ministerio de Educación 2008: 34)

De la teoría a la práctica: los talleres en las escuelas

A partir de la participación en distintos talleres de estas empresas en escuelas, pudimos observar que se abordaban temas de prevención de infecciones de transmisión

sexual y métodos anticonceptivos, pero no el resto de los ejes de la ESI vinculados con la diversidad y la identidad. Por otro lado, la forma en que se trabajaban estos temas reproducía estereotipos de género y representaciones sociales respecto del mundo de lo masculino y el mundo de lo femenino. En uno de los talleres, se reforzó la mirada binaria y heteronormada al dividirse al grupo de alumnxs en mujeres y varones. En el caso de las mujeres, se les describió cómo se presenta la menstruación a través de láminas y material audiovisual, sin tener presente que no todas las personas menstruantes son mujeres ni todas las mujeres menstrúan, con lo cual se invisibilizó al colectivo trans. De la misma manera que ocurría con las páginas de internet, los talleres no garantizaban el derecho a la educación sexual integral, ya que, sin explicitarlo, perpetuaban la opresión hacia las identidades LGBTIQ+.

Asimismo, se les explicó la razón por la cual se utilizan protectores diarios: para estar “limpias” y “frescas”. Históricamente, la higienización menstrual se ha presentado no solo como una estrategia publicitaria de moda, sino que ha trabajado desde el temor a la sanción social sobre un cuerpo considerado sucio (Tarzibachi 2017). La desnaturalización de estas ideas es algo que se viene trabajando fuertemente en la ESI.

Los contenidos de los talleres de las empresas de productos de higiene femenina no son fruto del azar; la elección y supresión de contenidos, al igual que la decisión de relegar determinadas temáticas, constituyen decisiones políticas. Como tales, son producto de las perspectivas, los valores y las formas de concebir la sexualidad y el rol que adopta el mercado frente a ellas. Es importante entender la sexualidad como un fenómeno biopsicosocial e histórico y adoptar una mirada integral con perspectiva de género.

Consideraciones finales

A modo de conclusión, pudimos exponer las maneras en que la ESI se encuentra atravesada por el mercado y, de ahí, cómo se vulneran los derechos de lxs niñxs y adolescentes. Existen escuelas que hasta el día de hoy no garantizan la ESI, habiendo pasado catorce años de la sanción de la ley, ya que al brindarles el espacio a las empresas —el mercado— contribuyen a la perpetuación

de estereotipos y discursos binarios, y reproducen la heterosexualidad como norma. La desinformación, debido a posiciones religiosas y/o ideológicas, obstaculiza el ejercicio pleno de los derechos que lxs niñxs y adolescentes tienen. De ese modo funciona la mercantilización en la educación, vendiendo conocimiento parcial y no totalmente certero.

Por último, consideramos fundamental reflexionar críticamente acerca de las formas en que el mercado interviene en la educación y nuestro rol como docentes a la hora de repensar estas situaciones. Garantizar el derecho a la ESI implica responsabilizarnos y cumplir con los contenidos en las jornadas y en las asignaturas —la ESI es, además, transversal— y no delegar esas responsabilidades en una empresa de venta de productos de gestión menstrual.

Referencias

- Bach, Ana María (2015): *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bach, Ana María (2017): *Género y docencia: Reflexiones, experiencias y un testimonio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bordón, Deborah (2019): “La gestión institucional y los sentidos de la ESI”. Informe final del Trabajo de Campo en DDHH, Sociedad y Estado. IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.
- Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral. En: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf> [Último acceso: 03-07-2019].
- Ministerio de Educación (2008): *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. En: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf [Último acceso: 03-07-2019].
- Tarzibachi, Eugenia (2017): *Cosa de mujeres*. Buenos Aires: Sudamericana.

Deborah Bordón es estudiante del Profesorado en Inglés en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

Traducción de textos *queer* y feministas

Algunas reflexiones a partir de una experiencia en la Residencia del Traductorado en Inglés

Rocío Aguayo
Ma. Victoria Belfi Barrenechea
Agustina Fumaneri
Paula Maurelli
Laura Mesa
Analía Sánchez
Rocío Belén Valdemoros
IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”

El objetivo de la siguiente reflexión es dar a conocer las complejidades que se nos presentaron en el marco de la Residencia¹ del Traductorado en Inglés a la hora de traducir textos sobre la relación que existe entre el género y la traducción, desde los obstáculos y desafíos a los que nos enfrentamos hasta las decisiones que finalmente, después de mucho debate, tomamos.

Nuestro primer desafío como traductoras fue darle voz al primer capítulo del libro *Gender in Translation*,² de Sherry Simon, un texto que nos pareció complejo, como suelen ser los textos que tratan temas tan delicados como el feminismo y el género, pero no imposible, ya que el hecho de ser un equipo de traducción íntegramente compuesto por mujeres y empatizar con muchas de las ideas de la autora nos permitió tener una perspectiva más clara de cómo abordar el trabajo. El siguiente desafío fue enfrentarnos a algunos capítulos de los libros *Queering Translation*, editado por Brian James Baer y Klaus Kaindl,³ y *Queer in Translation*, editado por B. J. Epstein y Robert Gillett.⁴ Con respecto a estos textos, el punto de partida fue diferente, puesto que al ser nosotras todas personas cisgénero y no estar tan profundamente sumergidas en cuestiones de género, tuvimos que realizar una investigación más exhaustiva

y consultar los testimonios de miembros de la comunidad LGBTQ+ para poder abordar los temas de manera apropiada y respetuosa hacia las personas *queer*.

Como es habitual en los libros de traductología, los textos están plagados de ejemplos en distintas lenguas, lo cual exige desplegar diversas estrategias para hacer evidente lo que lxs autorxs quieren mostrar, y la tarea se hace especialmente ardua por tratarse de ejemplos vinculados –como ya hemos dicho– con la traducción de cuestiones de género. La primera estrategia fue proponer traducciones propias para que lxs lectorxs pudieran comprender los recursos utilizados en cada caso, por ejemplo:

En otra parte del libro, se menciona el tema del aborto. Los que atormentan a una mujer que osó abortar desean resaltar la responsabilidad de la mujer como criminal. Dicen, entonces, **“le ou la coupable doit être punie” (el o la culpable deberá ser castigada)** y enfatizan la identidad femenina de la persona culpable y cambian la regla por la cual el sustantivo debería ser masculino. En su traducción, Howard Scott hace lo mismo en inglés añadiendo el pronombre *she* de forma inesperada: **“the guilty one must be punished... whether she’s a man**

1 La residencia tuvo lugar en el primer cuatrimestre de 2020 (marzo-agosto). La tutora fue la profesora Sandra Bibiana Lauría y la solicitante, la profesora Verónica Storni Fricke para el proyecto de investigación “Nuevos enfoques en la teoría, crítica y didáctica de la traducción: traducción poscolonial, feminista y *queer*”, que se está desarrollando en el IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” (octubre de 2018-diciembre de 2020).

2 Sherry Simon: “Taking gendered positions in translation theory” (Simon 1996: 1-36).

3 Brian James Baer y Klaus Kaindl: “Introduction: Queer(ing) Translation” (Baer y Kaindl 2017: 1-10); José Santaemilia: “Sexuality and Translation as Intimate Partners? Toward a Queer Turn in Rewriting Identities and Desires” (Santaemilia 2017).

4 B. J. Epstein y Robert Gillett: “Introduction” (Epstein y Gillett 2017: 1-7).

or a woman!” (se castigará al culpable... sea ella hombre o mujer). (Scott 1984: 35, cit. en Simon 1996:19)

La segunda estrategia fue agregar notas de la traductora para explicar, por ejemplo, la manera en que se recuperaron ciertos juegos de palabras en las traducciones que la autora puso como ejemplo:

En mi traducción escribo “*auther*”, en lugar del tradicional *author*, como un intento por reproducir la forma feminizada *auteure*, acuñada y usada con frecuencia por las precursoras feministas de Quebec; y reproduzco la bella palabra *amante*, ‘amante lesbiana’ en francés, al traducirla como *shelove**. (De Lotbinière-Harwood, cit. en Simon 1996: 20)

*** Si bien el equivalente de *amante* en inglés es *lover*, al no tener marca de género como en el francés, De Lotbinière-Harwood crea la palabra *shelove*, para visualizar el género femenino que marca Brossard en el original. La palabra sigue la estructura de formación de otros sustantivos femeninos al anteponer el pronombre *she* (ella) al sustantivo, como *shewolf* (loba). (N. de la T.)**

La tercera estrategia que utilizamos fue dar una breve explicación dentro del texto, por ejemplo:

La consecuencia gramatical de aceptar el masculino como la norma se refleja en el hecho humillante de que una oración como “trescientas mujeres y un gato caminaron por la calle” se tenga que escribir con el masculino genérico, **dado que, en francés, el pretérito perfecto lleva marca de género.** (Simon 1996: 18)

Algo similar ocurrió cuando nos encontramos con ejemplos en los que uno de los fragmentos estaba en español (ya sea porque ese fragmento era el original o bien una traducción). En esos casos, la estrategia fue proponer nosotras mismas una traducción del fragmento en inglés, es decir, una retraducción, en la que se vieran las decisiones de traducción que se querían ejemplificar.

Esto se puede observar en el primer artículo de *Queering Translation*, de José Santaemilia. El autor analiza distintas traducciones al inglés de la novela erótica *Las edades de Lulú*, de Almudena Grandes. En las traducciones al inglés se atenúa el tono sexual de la obra, por lo cual, para que los lectorxs pudieran ver la atenuación de la que habla Santaemilia, incluimos entre corchetes una retraducción al español de los ejemplos de traducción al inglés, como se puede observar en el siguiente caso:

“Estaba caliente, cachonda en el sentido clásico del término”. (Grandes, 1989, p. 54)

“I was hot, turned on in the true sense of the word.” (Soto, 1992, p. 36)

[Estaba caliente, excitada en el sentido clásico del término.]

(Santaemilia 2017:15)

El autor también analiza la traducción al inglés y la adaptación cinematográfica de la novela *Baise-moi*, de Virginie Despentes. Santaemilia observa que, en las traducciones, el lenguaje suele “purificarse” (2017: 14) o, por el contrario, volverse más explícito, lo cual vimos reflejado cuando tuvimos que proporcionar una traducción para el título de la obra, dado que, si bien no está traducida al español, la versión cinematográfica lleva el mismo título que la novela y tiene dos traducciones: en España se tradujo como *Fóllame* y en Hispanoamérica, como *Viólame*. A esta dificultad se le añade que nuestro conocimiento del francés es limitado. Luego de investigar el título, decidimos proporcionar una traducción propia que no sonara tan peninsular como *Fóllame*, pero que no fuera tan extrema o violenta como *Viólame*, por lo cual nos decantamos por aclarar entre corchetes que el título de la novela significa “cógeme”. Si bien esa palabra tiene el mismo nivel de obscenidad que *Baise-moi*, no queríamos dejar de lado las distintas traducciones al español que existen de la versión cinematográfica porque son ilustrativas de la problemática que describe el autor. Nuestra decisión final fue incluir una traducción propia con una nota al pie que mencionara las distintas traducciones al español del título y el hecho de que existe una controversia en esas elecciones.

Al adentrarnos en los textos sobre traducción feminista y traducción *queer*, descubrimos que ambas áreas cuentan con un repertorio terminológico muy rico. Como en tantas otras áreas, el inglés es la lengua franca y, en muchas ocasiones, los términos no cuentan con una traducción al español, o directamente se utilizan en inglés. A esto se le suma el hecho de que el cruce de los estudios de traducción con los de género comenzó a contemplarse hace no mucho tiempo y no cuenta con una terminología cristalizada como sucede con otras áreas, por lo que muchos de los textos sobre esa temática introducen nociones, conceptos y vocablos nuevos. Un ejemplo es la palabra *passing*, que se utiliza para referirse a

aquellas personas trans que son percibidas como pertenecientes al género con el cual se identifican. Si bien conocíamos el término, solamente habíamos escuchado la palabra en inglés y desconocíamos la existencia de algún vocablo o giro que usaran lxs especialistas y las personas de la comunidad LGBTIQ+ para referirse a esa idea en español. Para asegurarnos de que el concepto no resultara foráneo para quien lo leyera, recurrimos a varias personas que pertenecen a dicha comunidad para consultarles cómo expresaban esa idea. Su respuesta fue que se utiliza “tener *passing*”, un préstamo del inglés hibridizado con el español. Por lo tanto, en uno de los textos decidimos utilizar “tener *passing*”, para que les sonara natural a lxs especialistas y, a su vez, incluimos una nota al pie para expandir el concepto a un público más amplio. No obstante, en otro de los textos se utilizaba *pass* para describir a hombres homosexuales que quieren que se los perciba como heterosexuales y no para referirse a su identidad de género, por lo cual decidimos no utilizar *passing*, sino “aparentar”, que, en otro contexto, no hubiera abarcado por completo el sentido del original.

El manejo de la terminología de las ciencias sociales o humanísticas conlleva una gran responsabilidad, puesto que los términos que se emplean pretenden describir o conceptualizar una realidad social. En este caso en particular, la responsabilidad pesa aún más no solo por tratarse de temas que son sensibles dentro de la academia y que generan acalorados debates con posturas opuestas fuertemente marcadas —como sucede con el caso del lenguaje no binario—, sino además por tratarse de términos que se emplean para representar la identidad de personas que se encuentran marginadas dentro de diferentes esferas sociales en varias culturas, incluida la nuestra.

El principal desafío que plantea este trabajo es poder reproducir algo tan subjetivo, cambiante y delicado como son los significados de las cuestiones identitarias en una determinada lengua y cultura y trasladarlos a la propia, respetando el estilo particular de lxs autorxs y buscando lograr el mismo efecto de visibilización y representación que tiene el material original. Nos pareció fundamental recuperar en nuestros textos la visibilidad que las diferentes sexualidades e identidades de género suelen perder en los procesos de traducción y, por este motivo, prestamos especial atención al abordaje de cada texto para tratar de reproducir ese mismo abanico de posibilidades que, en ocasiones, el uso normativo de nuestra lengua no permite. Si bien hay quienes sostienen que el masculino genérico de la

lengua española es suficiente para representar a todas las identidades, consideramos importante reparar en la voz de lxs autorxs y reflejar su perspectiva en nuestras traducciones. Es por eso que no tomamos una única decisión global, sino que nos enfocamos en cada texto y autorx por separado.

Irónicamente, el mayor desafío que se nos presentó fue qué hacer con el género en nuestra traducción. Lxs autorxs de los textos originales no tuvieron que lidiar con este problema ya que escriben en inglés, lengua en la que fácilmente se pueden evitar las marcas de género, pero la lengua española expresa el género en pronombres, artículos, sustantivos, adjetivos y participios. Si bien esta dificultad fue una de las primeras que se nos presentó, fue la última que enfrentamos. Queríamos empaparnos de cada texto todo lo posible antes de tomar una decisión. Optamos por no utilizar la misma forma de tratar el género en todos los textos, sino que intentamos compenetrarnos con la ideología de cada autorx y su postura respecto del lenguaje, nos preguntamos qué habría hecho esx autorx si hubiera escrito en español. ¿Habría utilizado el masculino genérico, como solemos encontrar en la mayoría de los textos académicos? Rápidamente la respuesta fue “no”. Sería contradictorio utilizar el masculino genérico en un texto que critica el androcentrismo de la lengua. ¿Habría utilizado barras para expresar el femenino y el masculino? Tal vez, pero se dejarían afuera las identidades no binarias y, además, abusar de este recurso entorpecería una y otra vez la lectura e interferiría en el estilo. ¿Habría utilizado el lenguaje no binario aun cuando existe una resistencia a él en parte de la academia? Tal vez, para reforzar el punto que desarrolla en el texto. Si decidimos traducir con lenguaje no binario, ¿cuál de sus formas deberíamos utilizar?, ¿la ‘x’, la ‘e’? ¿Existen guías que nos ayuden a saber cómo utilizarlo? Todas estas preguntas fueron surgiendo y se fueron repitiendo cada vez que cambiábamos de texto y de autorx. Con el objetivo de que nuestra intervención en el texto original no fuera avasallante, solo utilizamos el lenguaje no binario en los textos en los que lx autorx repudiaba expresamente el androcentrismo de la lengua o hacía énfasis en las identidades *queer* y en la explicitación de lo *queer*. Una vez que decidimos utilizar el lenguaje no binario, hicimos varias pruebas para optar por la variante que fuese más legible. Elegimos usar la ‘x’ porque marca en el texto la multiplicidad de identidades posibles y el rechazo del masculino genérico

por parte de lxs autorxs y, además, nos pareció que en algunos casos la ‘e’ entorpecía la lectura. En otros casos, decidimos utilizar la barra, pero, para darle más fuerza al aspecto feminista del texto, colocamos primero el femenino (*translator* = la/el traductora/or). Como se mencionó anteriormente, el uso de barras muchas veces genera resistencia porque interrumpe la lectura, por lo que elegimos específicamente dónde utilizarlas y, donde no las utilizamos, nos valimos de otros recursos, como usar “la persona que traduce” o “quien traduce” para evitar la marca de género. Una vez decididos estos criterios se nos presentó otro problema: si dentro de un texto hay una cita de otrx autorx ¿utilizamos el mismo criterio que para el resto del texto? Rápidamente decidimos que había que volver un paso atrás e hipotetizar cómo escribiría lx autorx de la cita, aunque, claro está, no estábamos tan familiarizadas con la escritura de estxs otrxs autorxs. Por lo tanto, si no estábamos cien por ciento seguras de qué decisión tomar, optamos por evitar la marca de género con las estructuras ya mencionadas.

Un punto clave durante todo el proceso de la residencia fue el intercambio de conocimientos entre nosotras, que generaba debates, curiosidad e interés por la investigación y que, finalmente, derivó en un enriquecimiento tanto personal como profesional. Poco se habla, en los años de formación como traductorxs, de la importancia de la consulta. En general, se tiene una visión solitaria de lxs traductorxs, cuando, en realidad, es imposible traducir sin consultar, ya sea a colegas o a otrxs profesionales, o consultar un texto teórico del mismo tema en la lengua meta. Cuando organizamos el esqueleto de lo que después iba a convertirse en la reflexión sobre nuestro proceso de traducción, no contemplamos ni pensamos incluir nuestra experiencia como compañeras de Residencia. Una vez trabajados los textos y terminada la edición final, nos dimos cuenta de que esta experiencia nos había permitido conocer una modalidad de trabajo que durante la carrera no habíamos podido experimentar. Intercambiar puntos de vista y compartir nuestro conocimiento sobre los temas que se abordaban en los textos nos ayudó no solo a llegar a acuerdos y a encontrar soluciones ante los problemas de traducción con los que nos encontrábamos, sino también a trabajar en equipo y a aprender de nuestras (futuras) colegas.

Nos parece esencial resaltar que fue posible realizar esta experimentación con la lengua gracias a que, en primer lugar, fue hecha en el marco de la Residencia del Lenguas Vivas, un espacio en el cual se nos

permitió tomar decisiones propias y aplicar los criterios que nos parecieran pertinentes. En segundo lugar, como ya se mencionó, trabajamos con textos sobre feminismo y teoría *queer*, ámbitos que también habilitan y, hasta se podría decir que exigen, dicha experimentación. Somos conscientes de que en otros ámbitos –como el editorial– lxs traductorxs se encuentran con muchas más restricciones por diversos factores, entre ellos, el económico, y por ello no cuentan con la libertad de experimentar y sus decisiones se rigen por criterios que, en muchos casos, pueden ser ajenos a su ideología.

En resumidas cuentas, la temática de los textos pone constantemente sobre la mesa la idea de la visibilización de las minorías o grupos minorizados (tanto mujeres como personas del colectivo LGBTIQ+) y creímos necesario acompañar el tema con la lengua. Creemos que el cambio en la lengua es clave a la hora de visibilizar las minorías, y esa visibilidad, a su vez, es clave para que la sociedad esté dispuesta a aceptar y comprender ciertas realidades de las que, hasta ahora, no se hablaba (como es el caso de las identidades no binarias). Por nuestra parte, pensamos esta decisión como un aporte a la comprensión del género como un continuum y una construcción social, un granito de arena en el gran médano de la lucha por la igualdad.

Referencias

- Baer, Brian James/ Klaus Kaindl (eds.) (2017): *Queering Translation, Translating the Queer: Theory, Practice, Activism*. Nueva York: Routledge.
- Epstein, B. J./ Robert Gillett (eds.) (2017): *Queer in Translation*. Nueva York: Routledge.
- Grandes, Almudena (1989): *Las edades de Lulú*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Grandes, Almudena ([1989] 1992): *The Ages of Lulu*. Trad. de Sonia Soto. Londres: Abacus.
- Santaemilia, José (2017): “Sexuality and Translation as Intimate Partners? Toward a *Queer Turn* in Rewriting Identities and Desires”. En: Baer, Brian James/ Klaus Kaindl (eds.): *Queering Translation, Translating the Queer: Theory, Practice, Activism*. Nueva York: Routledge, pp. 11–25.

Scott, Howard (1984): “Louky Bersianik’s L’Eugé-lionne: Problems of Translating the Critique of Language in New Quebec Feminist Writing”. Tesis de maestría inédita. Montreal: Concordia University.

Simon, Sherry (1996): *Gender in Translation*. Londres: Routledge.

Rocío Aguayo es traductora de inglés con especialización en traducción científico-técnica, literaria y audiovisual, egresada del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

María Victoria Belfi Barrenechea es traductora científico-técnica egresada del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Actualmente cursa el trayecto de Traducción Literaria y Audiovisual en la misma institución.

Agustina Fumaneri es traductora científico-técnica y literaria en inglés egresada en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Interesada en el campo de la medicina, ya realizó revisiones, correcciones y traducciones de textos académicos.

Paula María Maurelli es traductora científico-técnica en inglés egresada del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

Laura Andrea Mesa es traductora científico-técnica en inglés egresada del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Actualmente cursa la residencia del trayecto de Traducción Literaria y Audiovisual en la misma institución.

Analía Brenda Sánchez es traductora científico-técnica en inglés egresada del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

Rocío Belén Valdemoros es traductora científico-técnica, literaria y audiovisual en inglés egresada del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

Oído afinado

Timoteo Rinaldi

UNSAM

timo_rinaldi@hotmail.com

Parecería que la atención a las palabras y al sonido de las palabras es una vocación del poeta. Estar atento al habla es, entonces, tener en cuenta el ejercicio de la lengua que se despliega del sistema al uso en la actividad individual. Sin embargo, basta con simplemente apartarse de la norma para que los desvíos se destaquen por sobre el repertorio común y llamen rápidamente la atención sobre el discurso. Es decir, alejarse de la norma ofrece al individuo una posibilidad de configurar su propia subjetividad en el sistema de la lengua, que es, de por sí, un conjunto de signos vacíos. Traduzco: en el discurso del enamorado o en el discurso familiar, por ejemplo, es casi imposible no usar apodos, racimos de signos personales, que no se pueden encontrar –alegremente– en el diccionario de la RAE. Esto me permite decirle a mi amigo o a mi primo que el asado le salió *buenardo*, que el fernet está *frescolari*, y me permite decirle a mi amada que bajo el sol está *alimonada*.

Ahora bien, estos usos de la amistad o del amor, si bien implican tomar distancia de la práctica normada de la lengua estándar, no son, bajo ningún punto de vista, juzgados por lo que transgreden. El oído los escucha y los reconoce, se ríe, se ruboriza. Pero ¿qué es lo que sucede, en cambio, cuando en la mesa familiar a mi hermana y a mí, frente a mi abuela y a mis tías de clase media-alta, se nos escapa un *nosotres*? Rápidamente, la misma tía que me llama *Miti* desde que nací y a la cual le digo *Coca*, se convierte en una perfecta letrada y en una gran conocedora de Saussure. Y desde el primer *nosotres* en la mesa, reaparece la rigidez y jerarquización del concepto modelo de familia.

Cabe preguntarse, ya sin ánimo de discutir y de arruinar una rica comida, qué pasó. Yo creo que sucede una sola cosa, que opera en distintos niveles en simultáneo: un sacudón lingüístico, social, ideológico y, finalmente, ético. Y ahora tengo que explicar esto sin quedar como un chamuyero, así que vamos con lentitud, más para explicarme a mí que otra cosa.

Sacudón, primero, lingüístico, porque los usos periféricos de la lengua son aceptables en tanto sean inofensivos y domesticados –ya lo dijimos al hablar de los apodos o los chistes–. La primera idea que habría que desmantelar es la noción de una lengua aséptica, *natural*. Como se ve, es una divertida charla para sostener en familia. Lo único *natural* del lenguaje humano es, según Chomsky, la capacidad de adquirirlo, la competencia mental que tienen los seres humanos de adquirir una lengua. Eso es lo natural: la capacidad de aprender una lengua, no el lenguaje. El lenguaje no es un laboratorio desinfectado poblado de grandes ideas y misterios insondables, no es un producto de la naturaleza. Digamos, por ejemplo, que si el lenguaje fuera una fruta, no sería una orgánica. Sería uno de esos limones con la *M* de Monsanto y gusto ácido como para escupir el piso. El hecho del masculino genérico, tan al frente de nuestro uso que desapareció por milenios a nuestros ojos, es el mejor ejemplo. La *O* del masculino que, como el célebre Pac-man, se comió a la *A*.

Sacudón, en segundo lugar, social. Saussure ya lo dijo en el siglo XX cuando hablaba de la famosa arbitrariedad del signo lingüístico. Básicamente, lo que Saussure decía es que en la palabra *árbol* la relación entre las letras de la palabra, o el sonido, y el significado de *árbol*, cosa grande con tronco y hojas, es una relación arbitraria. Él dice que es una relación *inmotivada*, por tanto, convencional. Y esa es la palabra clave: convención. Decir *nosotres* es romper la convención del imperante masculino genérico que hace milenios subyuga y somete a lo no-dicho el campo de la representación femenina. Decir en cambio, *buenardo*, es un chiste, y uno muy bueno. Y acá, lo social: hay un gran campo de oportunidades lúdicas que ofrece el lenguaje al ser usado siempre y cuando no corrompa la moral correcta de turno. Si volvemos al ejemplo de la tía que, de pronto, en un almuerzo de domingo y con dos copas de vino encima se recibió de lingüista, podemos ver que incluso la libertad que ofrece el lenguaje tiene su

saturación. En este caso, la violencia medida y ejercida del inclusivo a un orden patriarcal de representación.

Entonces, primera conclusión: la letrita *E* del *nosotres* puede cambiar al mundo en la medida que exceda las reglas de la gramática, porque no es un problema de las posibilidades de la lengua como sistema. Hablar de *nosotres* no es una acción azarosa, sino una operación medida y consciente que dice al momento de su pronunciación cosas tales como: reconozco esta desigualdad, reconozco la violencia que oprime y asesina a las mujeres y endurece en exceso a los hombres, reconozco la infelicidad que nos rodea y nos invisibiliza, reconozco la violencia que nos hace más *normales* y nos hegemoniza a su gusto y antojo. Y ahora sí es entendible que la tía se enoje: ella tiene todo que perder si cree que tiene todo ganado.

Sacudón ideológico, porque abrazar el inclusivo es, tal como dice la palabra, incluir. Y el contrario, y perdón la escolaridad, es excluir, discriminar. No quiero decir que el inclusivo es una forma revolucionaria, como el perdido esperanto, que permitiría recuperar la lucha de clases ni que es el nuevo himno del marxismo renovado. Pero, bueno, un poquitito sí, pero solo en la medida en que da lugar a les otres, a les subalternes de la representación del lenguaje, y, por ende, de la representación del mundo. Entonces, es muy entendible que la tía acomodada y consagrada, incluso por el mismo sistema que la oprime, se sienta violentamente atacada. Lo que cae no es la *O* del *nosotros*: lo que cae es una estructura. No una forma de ser, sino todo lo contrario: una forma de ser *en*, una pérdida de la ideología que le prometió sostenerla en la cúspide del bienestar económico y del capital cultural. Una ideología que la deja oprimir con tal de que sea para volver más fuerte al sistema opresor.

También mandé *sacudón ético*, y este es, creo, el más difícil de reformular, porque un poco se dice en lo anterior. Negarse de lleno y *a priori* al *nosotres* es jerarquizar los modos de uso del lenguaje y medirlos con la vara de la corrección lingüística. Y no es solo que hablar de corrección lingüística sea casi un ideal utópico, dado que nadie conjuga perfecto, ni nadie escapa a

los errores de flexión de género y número, ni nadie usa siempre bien el *de* y el *que* en las subordinaciones, etcétera, etcétera. Sino que hablar de corrección lingüística es una forma más de acatar una orden que de repensarla. La orden dice que hay que hablar de tal manera y listo, así se habla. Y lo más curioso es que ni siquiera eso es posible, es verdaderamente difícil ser fiel al manual de gramática, y más el domingo en el almuerzo. Es un problema ético en la medida en que designar a las mujeres muertas o a identidades no binarias mediante el inclusivo significa, al mismo tiempo, quitar de la cúspide piramidal a *los representados* por la normativa. Y *los representados* dejan de ser el centro del lenguaje y del mundo para ser, simplemente, lo que son: oprimidos.

Finalmente, el famoso párrafo allanador y explicativo a modo de resumen muy ilustrado y correcto. Al principio dije que el poeta tiene el oído afinado. Bueno, ahora eso me parece una pavada: el poeta está con el oído sin afinación, pero no de desafinado, sino de no-afinado, de dispuesto a escucharlo todo: la suciedad y la pureza, la vida y la muerte. En todo caso, los detractores del inclusivo son los del oído afinado. Como un instrumento obtuso reproducen únicamente una sola afinación que solo escucha parcialmente los excesos que ella misma acepta, por lo que su libertad no es libertad, sino que es una censura invisible que aparece en los bordes que ella misma traza.

Entonces: la lengua no es algo aséptico y heredado mágicamente; la lengua es una convención social; la lengua es una forma de construir estructuras y de esconder; la lengua es una forma que, sin crítica y conciencia, puede transformarse en un instrumento para dejar de hacer el mundo más igual.

Finalmente, y ahora sí, el juicio hacia el *nosotres* no es un error de la escritura o del habla. Al contrario, el juicio torpe hacia esa licencia no-permitida por la norma es un error de lectura, una restricción de la inteligencia. Porque al decir *nosotres* se entiende lo que estamos diciendo. Y aquel que no lo entienda, que salga a la calle y lo vea.

Timoteo Rinaldi nació en Buenos Aires en 1997. Es estudiante de Letras en la UNSAM. Codirige el blog de poesía “Cartas para que la alegría”. Colabora en la organización de El rayo verde. En 2019 publicó *Estadía en el polo norte* (Alción Editora) y en 2020 participó de la antología *Otras nosotras mismas* (Agua Viva Ediciones). Asiste a los talleres de Osvaldo Bossi desde 2018.

Ética de la renarración

Andrew Chesterman entrevista a Mona Baker*

Chesterman: En su último libro, *Translation and Conflict. A Narrative Account* [Traducción y conflicto: una consideración narrativa] (2006a), surgen algunas cuestiones interesantes e importantes sobre la práctica y la ética de la traducción y la interpretación. Usted señala que la traducción tiene especial significancia en situaciones de conflicto y –como la mayoría de las invenciones de la humanidad, supongo– puede utilizarse para bien o para mal. Por ese motivo, es fundamental tener en cuenta lo que se traduce y cómo se lo traduce, y una forma de hacerlo es mediante la teoría de la narrativa, sobre la que indagaré más adelante, pero empecemos por algunos supuestos básicos.

Uno de los supuestos fundamentales que usted expone es que las traducciones (y los traductores) nunca son absolutamente neutrales, imparciales, ya que todo acto de traducción implica una interpretación, así como a toda observación científica subyace una teoría. Eso me recuerda a uno de los puntos de partida de la “Escuela de la manipulación” de los años ochenta en los Estudios de Traducción (véase, por ejemplo, Hermans 1985). Ellos también sostenían que los traductores indefectiblemente manipulan al traducir, y ofrecieron muchos ejemplos para ilustrar ese punto; la mayoría de ellos de traducciones literarias. ¿Qué relación encuentra entre su enfoque y el de esa escuela?

Baker: Como sucede con casi todo lo escrito sobre traducción (y, a decir verdad, lo escrito sobre cualquier tema), siempre hay cierto grado de superposición con lo que escribieron o argumentaron otros autores. Esa superposición a la que usted alude con la llamada Escuela de la Manipulación también se da con el trabajo de los teóricos poscoloniales, los estudios feministas de la traducción, mucho de lo que se agrupa bajo el nombre de “enfoques lingüísticos” (véase, por ejemplo, Mason 1994), trabajos sobre interpretación de diálogo (Wadensjö 1992/1998, Mason 1999, etcétera) y tantos

otros abordajes teóricos sobre traducción e interpretación. La diferencia radica en el modo de elaborar ese planteo, concretamente: (a) el tipo de datos que se examinan para sostenerlo, (b) el aparato conceptual que se aplica para analizar esos datos y (c) el grado de autorreflexión demostrado por el analista. Por ejemplo, en el caso de la Escuela de la Manipulación, como usted la denomina, los datos se limitan a la literatura; el aparato conceptual consiste más que nada en una u otra versión de la teoría de sistemas y, al menos para mí, no se evidencia ningún intento específico de reflexionar sobre la posición personal del analista. Lefevere (1992) es un ejemplo típico.

En *Translation and Conflict*, tomé ejemplos de géneros variados, la mayoría no literarios; ejemplos no solo sobre conflictos políticos, un campo compartido hasta cierto punto con los teóricos poscoloniales, sino específicamente sobre conflictos políticos *contemporáneos*, incluidos la llamada “Guerra contra el terrorismo”, el terrorismo de Estado, Guantánamo, las atrocidades israelíes cometidas en Yenín y otras partes de Palestina, Bin Laden, Kosovo, etcétera. En general, los especialistas en traducción tienden a evadir temas relacionados con conflictos contemporáneos de ese tipo porque es inevitable que sean polémicos: todavía no se llegó a un acuerdo con respecto a quién es la víctima y quién es el victimario, a diferencia, por ejemplo, del caso de Sudáfrica o de la Alemania nazi. De modo que sigue existiendo un elemento de riesgo, a veces de muy alto riesgo, inherente al debate sobre esos conflictos contemporáneos. De cualquier manera, dejando de lado el tema del riesgo, creo que la controversia es sana y que el debate sobre temas que provocan desacuerdos, incluso desacuerdos vehementes, es productivo para la disciplina, como también lo es que los especialistas se valgan de ejemplos de dichos contextos para poder expresar su posición.

* Esta traducción se realizó en el marco de la Residencia de Traducción del Traductorado en Inglés en el año 2019, bajo la tutoría de la prof. Sandra Lauría y por solicitud del Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET). Presentamos una versión revisada por sus autoras, Belén Gauto y Carolina Wang, y supervisada por la profesora Lauría. La revisión y edición final es de Paula Grosman y Griselda Mársico.

Publicación original: “Ethics of Renarration. Mona Baker is interviewed by Andrew Chesterman”. En: *Cultus. The Journal of Intercultural Mediation and Communication*, 1, 1 (2008), pp. 10-33. Agradecemos a Mona Baker, Andrew Chesterman y los editores de la revista *Cultus* la autorización para publicar la presente traducción.

Si hablamos del aparato conceptual —y quizá usted quiera retomar ese tema más adelante—, en esencia la teoría de la narrativa, o la versión de ella que traté de desarrollar en *Translation and Conflict*, ofrece nuevas miradas que no se habían explorado antes en la disciplina, pues esclarece distintos aspectos del comportamiento traductor y brinda una explicación novedosa de él. Una de sus fortalezas es que justamente promueve la autorreflexión del analista: nos hace tomar conciencia de que no analizamos narrativas ajenas desde una posición de privilegio, sino desde un lugar narrativo específico que restringe nuestra visión de las cosas de determinadas maneras. También proporciona un punto de partida para elaborar una ética de la traducción, tema que traté de abordar en el capítulo final del libro basándome en los aportes de Walter Fisher, conocidos como *paradigma narrativo* (véase Fisher 1987).

Chesterman: ¿Diría que los especialistas de la Escuela de la Manipulación eran descriptivos, mientras que usted trata de trascender la descripción y llegar a algún tipo de prescripción? Como dijo Marx, no solo tenemos que interpretar el mundo, sino que debemos cambiarlo, ¿no es así? ¿Se considera alineada con los especialistas que cuestionaron un enfoque puramente descriptivo de la traducción, a favor de una práctica de la traducción más participativa y comprometida? (Por ejemplo, Peter Newmark y su insistencia en el valor de la verdad; Lawrence Venuti y su promoción de las estrategias de extranjerización; las traductoras feministas...)

Baker: Es verdad que necesitamos cambiar el mundo, más en este momento de la historia. Pero incluso quienes piensan que no se proponen esa meta tratan de hacerlo todo el tiempo, o al menos tratan de cambiar la dirección de la investigación dentro de su disciplina o de modificar aspectos de la práctica profesional mediante la implementación de métodos que consideran “óptimos” o que permitirán alcanzar niveles más altos de profesionalismo. Todo eso forma parte del mundo, por lo que la cuestión pasaría más bien por cuán amplio es el planteo y qué se entiende por “el mundo”.

También creo que es cierto que existe un componente de prescripción presente en *todo* escrito teórico, por más imparcial y “descriptivo” que se lo quiera presentar. Es una cuestión de grado, y de si los especialistas están preparados para explicitar sus agendas cuando prescriben un tipo particular de investigación, aunque lo hagan sutilmente.

Incluso en lo que podríamos llamar un enfoque “comprometido” existen diferentes niveles de prescripción.

Venuti, por ejemplo, recomienda enérgicamente estrategias de traducción específicas en contextos socioculturales específicos. Ese enfoque es muy diferente del que yo intenté desarrollar en *Translation and Conflict*, en particular en el último capítulo, en el que intento aplicar las ideas de Walter Fisher a la traducción. Fisher se ocupa en detalle de problemas éticos, lo que me ha sido muy útil para reconstruir el camino que los sujetos quizás recorren al tomar decisiones éticas. A diferencia de las teorías de especialistas como Berman y Venuti, al recurrir a las ideas de Fisher mi prioridad no fue prescribir lo que es ético *per se*, sino encontrar una forma de reflexionar sobre cómo se llega a decidir lo que es ético en una situación determinada, ya sea en el área de traducción o en cualquier otra. Creo que esa idea introduce una nueva comprensión de la ética y un nuevo enfoque, que es menos rígido, a mi parecer, y que admite diferentes concepciones del mismo problema, desde perspectivas que podrían ser igual de éticas. Desde luego, ese enfoque conserva un elemento de prescripción, aunque más no sea para insistir en que debemos reflexionar sobre nuestro comportamiento y ser éticamente responsables ante nosotros mismos y ante los demás en nuestro trabajo como traductores y como especialistas de la traducción, al igual que lo somos en otros aspectos de la vida. Dejar de ser prescriptivos en ese sentido equivaldría a dejar de emitir juicios éticos y morales, ¡lo que significaría dejar de ser una persona!

No me considero alineada con un grupo ni con nadie en particular, pero quizá la especialista con la que tengo mayor afinidad es Maria Tymoczko. Lo que me gusta de su trabajo es que combina compromiso y reflexión, comportamientos respaldados por un marco descriptivo del tipo de los que mantienen una visión amplia, aunque conserve una meticulosa atención al detalle, y que no busca lo que considero nociones ingenuas de desapego y objetividad. Pero también tengo gran afinidad con el trabajo de muchos otros especialistas y siento admiración por su trabajo, en particular Carol Maier, Ian Mason y Moira Inghilleri.

Sí, yo alentaría una práctica e investigación de la traducción más comprometida. Me parece particularmente importante en este momento de la historia en el que los traductores e intérpretes se involucran cada vez más en la mediación de una gran variedad de conflictos políticos violentos y corren el riesgo de ser arrestados y de perder la vida; momento en el que algunos traductores participaron de torturas a prisioneros en lugares como Abu Ghraib (véase Zernike

2004), y cuando un creciente número de traductores e intérpretes profesionales están organizándose en grupos con el fin de ofrecer sus habilidades lingüísticas para lograr cambios políticos. Me refiero a grupos como Babels, ECOS y Tlaxcala, entre otros (véase el capítulo 7 de *Translation and Conflict*, mi artículo en *The Massachusetts Review*, 2006b, y el artículo que se publicará en el volumen colectivo editado por Esperança Bielsa Mialet y Chris Hughes).¹ Como sostengo en este último artículo, los avances que se lograron en el mundo real de la traducción y la interpretación superaron cualquier intento de compromiso político del que hayamos sido testigos en la disciplina hasta el momento, y creo que debemos empezar a hacer un verdadero esfuerzo por comprometernos con esos avances si queremos mantener la credibilidad, tanto en la academia como entre los profesionales.

Chesterman: Sí, Tymoczko (1999: 110), de hecho, sostiene que la traducción es un “acto de compromiso”. Pero ella se refiere a que el traductor se compromete, de manera implícita, a que la traducción verdaderamente represente el texto fuente. Esa definición nos lleva a considerar algunas de las interesantes consecuencias de la posición que usted propone para otros aspectos del estudio de la traducción. Tomemos, por ejemplo, el concepto de equivalencia. ¿Ese concepto depende de que asumamos la existencia de una neutralidad objetiva, lo cual es insostenible? ¿Está de acuerdo con los teóricos que parecen haber arrojado por la borda el concepto de equivalencia, o le gustaría conservarlo? ¿Es útil, en la teoría? Si seguimos utilizándolo, ¿cómo lo definimos? Si lo rechazamos, ¿qué conceptos alternativos podemos emplear en su lugar para investigar la relación entre texto fuente y texto meta?

Baker: Tymoczko escribió sobre el compromiso político en múltiples ocasiones y desde perspectivas diferentes (véase, por ejemplo, el artículo “Translation and Political Engagement” [Traducción y compromiso político] en *The Translator*, 2000, y su libro *Enlarging Translation, Empowering Translators* [Ampliar la traducción, empoderar a los traductores], 2007). Ella plantea, y yo estoy de acuerdo, que el compromiso político en el contexto de la traducción no está ligado a la intervención textual, aunque no la descarta. Boéri (2008) señala lo mismo con respecto al trabajo de Babels, el grupo de intérpretes de conferencias que presta servicios al Foro Social Mundial. El compromiso político

de los intérpretes, en ese caso, radica en ofrecer su tiempo y esfuerzo para contribuir a que haya una mayor diversidad lingüística en el Foro, y de esa manera, intervenir en la dinámica de su desarrollo para enriquecer los debates políticos que tengan lugar dentro de ese espacio y la variedad de voces que contribuyan a dar forma a una agenda de resistencia.

En ese contexto, también tiene lugar una dimensión textual: por ejemplo, el proyecto de Babels, “Lexicon Project” [Proyecto Léxico], incluye “la creación de glosarios con equivalencias ‘políticamente responsables’ para términos sensibles o innovadores del lenguaje de la alterglobalización” (Boéri 2008). Ya que en su pregunta menciona el problema del término “equivalencia”, el uso que se le da en ese caso es interesante. ¿Equivalente a qué? Estos términos no se seleccionan o se recomiendan en relación con textos fuente específicos, sino conforme a acontecimientos del mundo y a una agenda de resistencia. Eso significa, probablemente (aunque desconozco si los voluntarios de Babels han considerado este aspecto), que si un hablante de afrikáans utilizara el término “esquimal”, y suponiendo que la terminología relevante fuera parte del léxico de Babels, el intérprete al inglés usaría el término más políticamente responsable *inuit* (o *inuktitut* si se refiriera a la lengua). En ese caso, el término “equivalencia” significaría “en consonancia con lo que se considera moral y éticamente responsable, desde un lugar narrativo determinado”.

También hay otro punto importante para destacar, que tanto Tymoczko como Boéri mencionan, y es que, en palabras de Boéri, tendemos “a ver al individuo traductor como el motor único de cambio, por lo que se minimiza la dimensión colectiva de la traducción y el activismo”. El compromiso político del traductor no ocurre en el vacío y únicamente en relación con un texto. Incluye inevitablemente la colaboración con otros individuos y grupos; en efecto, el propio término “compromiso” lo indica (un individuo se compromete con otros, no solo con ideas abstractas). Babels, Tlaxcala, ECOS, Traductores por la Paz y otros grupos similares muestran este tipo de compromiso político de parte de los traductores e intérpretes. Se trata de individuos que se reunieron y pusieron sus habilidades lingüísticas al servicio de agendas políticas específicas. Y, a la vez, los grupos que conforman interactúan con otros que promueven agendas similares (por ejemplo, Tlaxcala

1 [N. de la E.] Cf. Baker 2009.

colabora con Axis of Logic, otro grupo de activistas que no se enfoca en el tema de la diversidad lingüística).

No creo que debamos deshacernos del término “equivalencia”. Si lo hiciéramos, sería muy difícil comparar textos fuente y meta, ejercicio que seguirá siendo muy importante para esta disciplina, en especial al formar traductores e intérpretes. Pero deberíamos asumir una actitud más “distendida” al respecto y adoptar diferentes definiciones del término en diferentes contextos. Mientras seamos explícitos en la utilización del término en un contexto determinado y mientras alertemos a los estudiantes sobre la naturaleza problemática del concepto, y lo tengamos presente, no veo razón por la cual no debamos emplearlo cuando nos sea útil.

Chesterman: Por lo tanto, no es necesario definir la equivalencia a priori, como argumenta Toury. Pero también subyace una pregunta más seria, relacionada con la mediación. En general se asume que los traductores e intérpretes son mediadores; para algunos especialistas, ese concepto es también una cuestión teórica central. En su análisis semiótico de los aspectos fundamentales de la traducción, Ubaldo Stecconi (véase 2004, por ejemplo) sugiere que, en esencia, esta se compone de tres elementos básicos: la semejanza, la diferencia y la mediación. ¿El enfoque que usted explora en su libro amenaza la idea del traductor como mediador? Hace poco vi la publicidad de un nuevo libro llamado *Translation as Intervention* [La traducción como intervención] (Munday 2007). Todavía no lo leí, pero el tema parece reflejar la posición que usted adopta. ¿Estamos ante una especie de adiós a la idea de la traducción como mediación? ¿O usted diría que la mediación suele ser una meta apropiada pero insuficiente y los traductores a veces deberían hacer algo más que solo mediar? ¿O reemplazaría la noción de “mediación” por algún otro elemento fundamental? Leí en su sitio web una crítica a la metáfora de los traductores como “puentes” entre culturas. ¿Qué otra metáfora considera más apropiada?

Baker: “Mediación” es uno de esos términos que se usan en todos lados pero que casi nunca se definen. Ahora bien, ya que usted se refirió específicamente a la obra de Ubaldo, quien sí define el término, consideremos su definición y sus implicancias. El interés de Ubaldo radica en diferenciar la traducción de la no traducción. Él sostiene que la mediación es una de las tres condiciones lógico-semióticas de la traducción, junto con la semejanza y la diferencia. Desde esa perspectiva semiótica, explica la mediación como el acto de “hablar en nombre de otro” (una persona que habla en nombre de otra persona, un

texto que habla en nombre de otro texto). En ese sentido, la mediación consistiría en comunicar lo que alguien dijo o escribió, se trate de la misma lengua o no, de forma oral o escrita. Entendido de esa manera, todos asumimos el rol de mediador en distintos momentos y contextos. ¿Eso significa que no intervenimos en esa “mediación”? ¿Tan solo repetimos al pie de la letra las palabras que escuchamos o leímos? ¿O las interpretamos desde una perspectiva particular y las comunicamos (de forma selectiva, en diversos grados) de un modo sensible a factores contextuales, incluido nuestro sentido de lo apropiado y lo inapropiado, de lo ético y lo no ético? A veces, juzgada desde un lugar narrativo particular, la acción más ética consiste en ni siquiera hablar en nombre de otro. Esa decisión depende de la identidad de ese “otro” y de lo que pretenda que se diga en su nombre; o depende del tipo de “narrativa” que establece el texto fuente y de si se quiere otorgar vigencia y legitimidad a esa narrativa en un entorno distinto, o de si, incluso cuando se está de acuerdo con lo que el hablante dice, no se considera productivo repetirlo de manera literal porque en el contexto meta se malinterpretaría, o causaría dolor y ofensa innecesarios, o podría usarse de manera injusta contra uno de los participantes de la interacción, etcétera. Todo eso implica una forma de intervención que cualquier traductor responsable querrá usar en algún momento de su carrera. La intervención también puede consistir en proceder con la mediación y en ser lo más “fiel” posible a la noción de “hablar en nombre de otro”, pero al mismo tiempo distanciándose de sus ideas, o incluso cuestionándolas de manera directa. ¿Se imagina a un traductor de *Mein Kampf*, por ejemplo, que no escribiera algún tipo de prefacio en el que explicitara su posición con respecto a ese texto?

La intervención es inherente a los actos de traducir e interpretar, como lo es a cualquier acto que suponga informar. Una persona que solo repite palabra por palabra lo que le escuchó decir a otras representaría una falta de responsabilidad social, incluso si la hubieran enviado a una reunión en calidad de cronista, por ejemplo. También tendría que ser una máquina para poder regurgitar el texto sin interpretarlo, sin seleccionar ciertos elementos del discurso por sobre otros, y sin considerar la importancia de algunos temas y comentarios según su propia interpretación de lo que el emisor quiso decir, que podría no coincidir con la interpretación de este último. La intervención implica todo eso; no se trata solo del tipo de intervención política que llevan a cabo traductores activistas como los miembros de Babels y Tlaxcala.

Por lo tanto, no me interesa reemplazar la noción de mediación por ninguna otra. El problema no es el término en sí mismo, sino cómo lo entendemos. En cuanto a las varias metáforas que empleamos para hablar sobre la traducción, es cierto que la de “construir puentes” me resulta particularmente ingenua, aunque por supuesto yo misma la usé en el pasado, así que de ninguna manera me excluyo de esa crítica. A mi parecer, lo más cuestionable es la forma en la que se la usa para insinuar que la traducción es una actividad virtuosa por naturaleza y, por lo tanto, los traductores también lo son. Esa suposición romántica solo contribuye a reforzar nuestros puntos ciegos y nos disuade de enfrentar lo complejo de nuestro posicionamiento en la sociedad. Si tuviese que elegir una metáfora que evitara esa tendencia a romantizar la traducción y que reflejara la agencia del traductor, preferiría concebir la traducción como renarración.

Chesterman: ¿Qué implicancias tiene su enfoque con respecto a la relación entre el traductor y el cliente? En mi opinión, los roles de cliente y de iniciador de la traducción, que no siempre coinciden, no se han estudiado lo suficiente en nuestro campo. ¿Cuáles son los límites de la responsabilidad del cliente, en comparación con la del traductor? ¿Dónde termina la responsabilidad del traductor y comienza la del cliente? ¿La responsabilidad del cliente circunscribe la del traductor? ¿En qué medida el traductor modifica su postura según quién sea el cliente?

Baker: La distinción que usted hace entre cliente e iniciador me parece muy acertada. Con frecuencia, los traductores inician sus propios proyectos de traducción e intervienen esos textos de maneras variadas. También intervienen los textos encargados por clientes. Lo que usted o yo pensemos de esa intervención no modifica los hechos: las pruebas son contundentes. En consecuencia, aclaremos que lo que estamos debatiendo es nuestra valoración personal sobre lo que está bien y lo que está mal, lo que creemos que debería suceder, más que lo que sucede todo el tiempo a nuestro alrededor.

Como ocurre en cualquier relación humana, la relación entre traductor y cliente debería basarse, idealmente, en el respeto mutuo. Para empezar, ese requisito descartaría la opción de trabajar para un cliente a quien no se respeta; por ejemplo, yo no traduciría para la CIA, aunque sé que muchos traductores lo hacen. Dicho eso, está claro que algunos traductores no pueden darse el lujo de rechazar determinados clientes. Por ejemplo, en este momento los traductores de Irak no tienen demasiadas opciones. Tienen que alimentar y vestir a sus familias en condiciones arduas. En el caso de que sea

inevitable trabajar para un cliente en quien no se confía o a quien no se respeta, en especial si este invade el país del traductor y mata y tortura a su pueblo, creo que usar las habilidades lingüísticas –y no lingüísticas– para perjudicarlo a él o a las instituciones que representa está perfectamente justificado. Michael Cronin lo explica con mucha claridad en un trabajo de 2002:

El rol de los intérpretes a lo largo de la historia ha estado determinado crucialmente por la constitución jerárquica predominante del poder y el lugar que los intérpretes ocupan en esa jerarquía. En ese sentido, si la jerarquía perjudica en gran medida a una persona o a su pueblo, es posible que la posición más ética sea la de interpretar de forma “infiel”, en nombre de otro tipo de fidelidad, una fidelidad de resistencia. (Cronin 2002: 58-59)

Los derechos del cliente, entendido como el individuo o la institución que contrató al traductor o al intérprete, deben ser evaluados y nivelados con los derechos de los otros participantes. El cliente no merece más lealtad o respeto del traductor solo porque paga; en mi opinión, los traductores no deberían comportarse como mercenarios. Me viene a la mente un ejemplo que utilicé en *Translation and Conflict*, que a la vez tomé de un trabajo de Marco Jacquemet (2005) sobre interpretar para el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados en Tirana, Albania, en el año 2000. Dado que se presumía que muchos albaneses intentaban entrar a Kosovo haciéndose pasar por kosovares, la ONU estableció un protocolo estricto que los intérpretes y los trabajadores asignados a cada caso debían seguir, y que implicaba suprimir la narrativa del solicitante y enfocarse en su acento, vestimenta y conocimiento sobre Kosovo y sus costumbres. Los ejemplos citados por Jacquemet muestran a los intérpretes desestimando la narrativa individual de refugiados desesperados para cumplir con lo que el cliente exigió: un diagnóstico superficial sobre la posibilidad de que una persona fuera un kosovar genuino, basado en aspectos como el acento con el que hablaba. En el caso de una mujer que afirmaba que soldados serbios la habían violado, el diagnóstico se basó en si la mujer podía identificar el color del uniforme que llevaban los soldados, sin considerar la posibilidad de que pudiese estar tan traumatizada que no recordara ese tipo de detalles.

Si no intervienen otros factores, en situaciones en las que el traductor y el cliente tengan una relación de respeto mutuo, y siempre y cuando se tengan en

cuenta los derechos de todos los involucrados, en principio consideraría antiético que el traductor realizara una intervención sin darla a conocer a su cliente.

Chesterman: Usted recién mencionaba que a veces los traductores inician sus propios proyectos. En efecto, en esos casos no hay un cliente al cual serle leal; no se presentan conflictos de lealtad con el cliente. Desde un punto de vista ético, la situación es más clara.

Baker: No necesariamente. Iniciar un proyecto propio no significa que el autor no tenga derechos, por ejemplo, o que no haya que tratar de forma ética a quienes se traduce o interpreta. El problema que presenta el término “cliente” es que implica que somos principalmente responsables ante quien pague el costo de la traducción, pero esa sería una forma bastante mercenaria de tratar el tema de la lealtad y, por ende, el tema de la ética. Pensemos en el caso de MEMRI (Middle East Media Research Institute: www.memri.org),² por nombrar uno. Ellos inician sus propios proyectos de traducción pero, en mi opinión, lo que hacen constituye una total falta de ética, tal como lo explico en *Translation and Conflict* y en todos lados. Traducen extractos seleccionados con mucho cuidado de distintas fuentes árabes e iraníes, los agrupan en “informes” con titulares que demonizan los países árabes e Irán (como “The Anti-Semitism Documentation Project” [Proyecto de Documentación Antisemita]) y después diseminan el material extensamente, en forma gratuita, entre periodistas de Norteamérica y Europa, y entre miembros del Congreso de los Estados Unidos. Podría decirse que esos traductores inician sus propios proyectos, pero eso no convierte en éticas sus “intervenciones”.

Chesterman: No. Pero, tal vez, la situación es menos compleja que cuando también involucra a un cliente que inicia el proyecto. Estoy de acuerdo en que los traductores e intérpretes no son, ni podrán ser, del todo objetivos, pasivos. En general, la neutralidad absoluta es imposible. Sin embargo, la confianza que la sociedad y los clientes les brindan a los traductores descansa, sin duda, en la necesaria suspensión de esa creencia en que tal neutralidad es imposible. Se confía en que los traductores y los intérpretes son fieles, en que no distorsionan el mensaje del texto en maneras que quebranten las normas imperantes. Y, en la actualidad, las normas profesionales imperantes sin duda estipulan o dan por sentado que un traductor/ intérprete debería, como

mínimo, aspirar a la neutralidad, etcétera. Si, como usted escribe, los traductores decidieran “reforzar o socavar aspectos particulares de la narrativa en la que median” (105), ¿los clientes (y los autores de textos fuente) perderían la confianza en los traductores si se descubriera en algún momento que, en efecto, distorsionaron o cambiaron una narrativa?

Baker: Usted hace referencia a la inevitable discrepancia que existe entre las expectativas llanas y el comportamiento real. Por un lado, se tienen expectativas basadas en ilusiones que tanto la academia como la profesión insisten en sostener por razones pragmáticas. Quienes contratan a traductores o intérpretes quieren que se los escuche o lea tal como se expresan, y necesitan confiar en que esos profesionales los interpretarán de esa manera; sin esa confianza, a pesar de lo inverosímil de sus expectativas, la comunicación no puede llevarse a cabo de manera satisfactoria. Sin embargo, aunque los traductores e intérpretes constantemente garanticen esa confianza, podemos observar que en determinados contextos los “clientes” no confían en ellos, por varias razones. Lo que sucede con los traductores e intérpretes en Guantánamo e Irak no es más que un ejemplo (véase el informe de 2006 de Levinson acerca de los intérpretes iraquíes y cómo *ambas* partes sospechan de ellos). Por otro lado, como especialistas, tenemos el conocimiento de cómo funcionan en la práctica la lengua y la traducción. La traducción sin ninguna mediación, sin intervención, es imposible, aun cuando el traductor esté completamente convencido de que tiene que ser neutral. Y, dado que los traductores e intérpretes son seres humanos, con una conciencia y un sentido de lo que es ético y lo que no, inexorablemente habrá situaciones en las que no se vean en condiciones de evitar una intervención más directa. Eso me recuerda a la novela de John Le Carré, *La canción de los misioneros*, en la que el personaje principal es intérprete. Ese profesional, muy capacitado y talentoso, se llama Salvo y trabaja para clientes muy importantes, entre ellos, empresas de la city y tribunales de justicia. A medida que se desarrollan los hechos, en una de sus misiones más importantes, Salvo se da cuenta de que está interpretando para grupos que planean una intervención militar en África, que se cobraría muchas vidas. En un momento anterior en la novela, antes de enfrentarse a ese dilema, el personaje se había descrito a sí mismo de una manera que nos es muy familiar:

2 Instituto de Investigación de Medios de Información en Medio Oriente: <<https://www2.memri.org/espanol/>> [Último acceso: 22-9-2020].

No estoy en su bando [el de los clientes], pero tampoco en el bando contrario. Estoy anclado en medio del mar... [soy] el puente, el vínculo indispensable entre las almas en pugna del Señor. (Le Carré 2008: 15-16)

Su dilema se desarrolla gradualmente, mientras comienza a darse cuenta de la situación en la que está involucrado. En la mitad del libro, mientras sigue trabajando de manera “profesional” con sus clientes, dice: “Me siento sucio y no sé por qué” (ibíd.: 180). Al poco tiempo, se encuentra contrabandeando pruebas de las actividades ilícitas de quienes lo contrataron para exponer esos planes y abortar la “operación”. ¿Es ético ese comportamiento? A mi entender, no hay duda de que lo es, y lo contrario —no actuar en contra del cliente— habría sido antiético. Tomar conciencia de que los traductores e intérpretes pueden tomar partido o cambiar de bando, y de que en ciertas circunstancias lo hacen, ¿incomoda a los clientes y propicia una atmósfera de desconfianza? Desde luego que sí, pero eso no significa que haya mucho que podamos hacer para aplacar esa inquietud. Tratamos con seres humanos, no con máquinas, y ningún código de conducta o lección sobre lo que significa el “profesionalismo” podrá alguna vez cambiar esa realidad.

Un ejemplo tomado de la vida real, y no de la ficción, que evidencia lo mismo es lo que sucedió con Katherine Gun, la traductora del gobierno británico que fue llevada a juicio por traición en 2003 y que ganó el caso con la ayuda de muchas celebridades internacionales. Gun había filtrado a la prensa un pedido confidencial de Estados Unidos al gobierno británico en busca de ayuda para intervenir los teléfonos de diplomáticos de las Naciones Unidas, con el fin de conseguir una resolución de la ONU que autorizara la invasión a Irak (véase el informe de *The Guardian* 2004). No existe Código de Ética que recomiende divulgar los secretos de un cliente pero, en ese caso, ni la traductora ni los muchos que la apoyaban dudaron de que su decisión fuera ética. Gun afirmó en su momento: “Nunca me sentí culpable por lo que hice, por lo que no podía declararme culpable, aun cuando eso significara una sentencia más leve” (*The Guardian* 2004).

Curiosamente, algo bastante similar ocurre en el mundo académico. Los profesores también deben ajustarse a un perfil relativamente objetivo y diferenciar la tarea docente de su compromiso político. Si no lo hicieran, los padres asumirían que a sus hijos e hijas les lavan el cerebro en la universidad, en lugar de “enseñarles” en el sentido estricto de la palabra y, de ser así, las

instituciones de financiación no nos otorgarían becas. Sin embargo, en la práctica muchos académicos suelen involucrarse en cuestiones políticas durante las clases. Incluso muchos afirman que, si no lo hicieran, estarían incurriendo en una falta de ética. Cito las palabras de Matisons (2003) en relación con las pautas que estableció la universidad en la que trabaja (Universidad Estatal de Sacramento) acerca de hablar con los estudiantes sobre la guerra de Irak: “Si un profesor apoya la guerra, no hablar al respecto en el aula parece lo más lógico. En cambio, si está en contra de la guerra y no expresa su opinión, se diría que es cómplice de una masacre injustificada”.

Chesterman: Consideremos ahora el concepto de narrativa, un punto central de su argumento. Mi primera reacción al leer el libro fue pensar que usted le exige demasiado al concepto. ¿Cómo respondería a los críticos que plantean que el concepto sigue siendo demasiado vago y general; que es tan amplio que lo explica todo y, por lo tanto, no explica nada? ¿No es nada más que “interpretación”? ¿o “teoría”? ¿Y por qué en el capítulo 6 pasa al concepto de “marco”? ¿Necesita los dos términos, “narrativa” y “marco”? ¿Cuál es la relación que existe entre ellos?

Baker: Tiene razón al sugerir que el concepto de narrativa abarca demasiado y quizá por eso muchas veces se lo describe como un punto de encuentro entre disciplinas. En ese sentido, la narrativa no es especial: la mayoría de los conceptos clave de las humanidades se parecen en que son omnipresentes y están abiertos a definiciones varias. Lo mismo podría decirse del concepto de “cultura” y del concepto de “contexto”, por ejemplo. Retomaré esa analogía enseguida, una vez que haya explicado lo que entiendo por narrativa.

Como expliqué en *Translation and Conflict*, dados el atractivo y la centralidad del concepto “narrativa” en tantas disciplinas, diferentes especialistas lo definen de diferentes maneras. Yo elijo definirlo simplemente como una *historia*; específicamente, como un conjunto de sucesos o “acontecimientos” que tienen una configuración temporal que consta de un comienzo, un nudo y un desenlace (proyectado). Una historia, o narrativa, está *situada* (anclada en el tiempo y el espacio) y es habitada por participantes, reales o imaginarios, animados o inanimados. En ese contexto, el término “configuración” quiere decir que una narrativa es distinta de una cronología: no se trata de una simple lista de acontecimientos, fechas y participantes. Una narrativa debe seguir

un patrón en el que la trama se desarrolle a partir de acontecimientos relacionados causalmente y que nos permita interpretarla en términos morales, además de entender (o construir) el patrón de relaciones que existe entre los participantes. Hasta ahora, la definición de narrativa no presenta ningún problema, y la mayoría de los especialistas que escriben sobre ella estarían de acuerdo con esa definición básica.

En lo que difieren los especialistas es en si se la debe tratar como una condición ontológica. Yo creo que sí, al igual que Walter Fisher, quien la describe como “la forma del conocimiento tal como lo aprehendemos por primera vez” (1987: 193). La implicancia de esa afirmación es que, a pesar de la existencia de cosas como las cronologías y los modelos teóricos (por ejemplo, de la evolución de la especie humana), que se diferencian de la narrativa tal como acabo de definirla, nuestra mente depende de la narrativa para comprender el mundo, lo que significa que no procesamos las cronologías solo como cronologías (o las teorías solo como teorías), sino que tendemos a construir narrativas con ellas, y esas narrativas tienen consecuencias sobre el mundo real. Cuando nos representamos la teoría del *skopos*, enseñada la configuramos como narrativa. Al menos para mí, esa teoría evoca una sociedad próspera e industrializada, habitada por clientes y traductores profesionales que pertenecen al mismo “mundo” que esos clientes. Esos traductores e intérpretes son hombres y mujeres jóvenes, seguros de sí mismos y muy capacitados, cuya prioridad es ser profesionales y tener buenos ingresos. Trabajan en un contexto pacífico y viven felices para siempre. No los encierran en Guantánamo o les disparan en Irak, no terminan en la frontera entre Kosovo y Albania en medio de una guerra perversa, donde tendrían que decidir entre cumplir el encargo o tratar a las posibles víctimas con compasión y respeto. Mi intención no es sugerir que la teoría del *skopos* evoque esa misma narrativa en todos, o siquiera en la mayoría de los traductores, sino señalar que, lo reconozcamos o no, procesamos incluso los abordajes teóricos más abstractos mediante lo que, en última instancia, es un modo narrativo de pensar.

Para brindar otro ejemplo, esta vez de una teoría científica, Landau (1997: 111) plantea que la teoría de la evolución es simplemente una narrativa científica de la evolución humana. Como señala la autora: “La idea de la travesía está muy presente en las explicaciones de Keith y Elliot Smith, en las que el héroe [la humanidad] emprende el viaje cuando baja de los árboles, pero Darwin, Osborn y Wood Jones también transmiten

esa idea, en la que la bipedestación se convierte en el medio por el cual el héroe ‘se aleja’ o ‘escapa’ de su existencia previa”. En ese sentido, todas las teorías son narrativas.

Otro tema que quiero enfatizar es que, en lugar de atormentarnos con la definición exacta de “narrativa” (o “cultura”, o “contexto”), deberíamos enfocarnos en la manera en la que la gente “construye” esas categorías en la práctica para abrirse paso en el mundo, es decir, para seguir agendas específicas (éticas o no), para definir sus relaciones con otras personas, para lograr un consenso sobre la interpretación de un conjunto de acontecimientos, etcétera. Se han escrito y se escribirán muchos libros y artículos sobre cada uno de esos conceptos; algunos intentan reducirlos de forma poco productiva a una definición única y global, mientras que otros argumentan (como lo hice yo en el número especial llamado *Context and Translation* que edité como invitada para el *Journal of Pragmatics*, Baker 2006c) que explorar los procesos mediante los cuales se *construye* el contexto, se *construyen* las culturas y se *construyen* las narrativas es mucho más productivo. En efecto, en muchos de los ejemplos que planteé en *Translation and Conflict* y en otros escritos se aborda específicamente el modo en el que se construyen las narrativas, y no si lo construido cumple con todos los criterios de una definición determinada de narrativa.

En cuanto al concepto de marco, diría que no es equivalente al de narrativa y que, además, es útil como herramienta de análisis para demostrar cómo diferentes narradores enmarcan la “misma” narrativa de formas muy distintas. Del mismo modo que un “marco” delimita una fotografía o una pintura, el concepto de marco depende del de narrativa. El marco delimita (o refiere a) una narrativa; al mismo tiempo, no se puede dudar del importante papel que juega al definir los límites de la imagen (o de la narrativa) y restringir la apreciación o comprensión que tenemos de ella. En Baker (2007), analizo en detalle dos traducciones distintas al árabe de *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* (*El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*), de Samuel Huntington (1996), que se publicaron con un año de diferencia. Son traducciones muy pegadas al texto, que no lo intervienen, pero ambas agregaron introducciones que cuestionan y refutan la narrativa desarrollada en el texto fuente. Por medio de las introducciones, se “enmarca” la narrativa, proporcionando una lente a través de la cual se

puede interpretar la relación entre el islam y Occidente, conforme a las creencias de los propios traductores y lo que ellos consideran las razones verdaderas que subyacen a los conflictos actuales.

Como se evidencia en ese ejemplo, los marcos también poseen una narrativa (se puede pensar en la interacción marco-narrativa como un conjunto de relaciones entrelazadas o recursivas). Al respecto, es muy interesante analizar la imagen de la cubierta del libro de Huntington. La cubierta tiene un fondo negro sobre el que figura el título en letras amarillas. Arriba del título hay una cruz (que simboliza el cristianismo) y, debajo, una luna creciente (que simboliza al islam), ambas en gris. Una estrella roja separa la primera parte del título (*The Clash of Civilizations* [El choque de civilizaciones]) del resto (*and the Remaking of World Order* [y la reconfiguración del orden mundial]). La interpretación más evidente de la estrella roja es que representa el comunismo, sobre todo porque en el borde inferior de la cubierta se lee una cita de Henry Kissinger, del mismo color rojo de la estrella: “Uno de los libros más importantes que se hayan publicado desde el fin de la guerra fría”. Está de más decir que el color rojo además simboliza el peligro. La cubierta hace las veces de marco, al anticipar y anclar nuestra interpretación de la narrativa que se desarrolla en el libro, en este caso, que el islam reemplazó al comunismo como la nueva amenaza para las democracias de Occidente. A la vez, puede leerse como una narrativa en sí misma, una versión compacta de la narrativa elaborada en el texto principal, si se quiere.

Chesterman: Entiendo que, según dice usted, las narrativas son hipótesis interpretativas. Se comprueban en la práctica, considerando criterios como la utilidad pragmática o el poder y el alcance de las explicaciones que ofrecen. Si no resultan útiles, o no resultan tan útiles como otras hipótesis rivales, podemos rechazarlas; sobre este tema se puede consultar el capítulo 7 de su libro, acerca de la evaluación de las narrativas. (Desde ya que se debería definir qué se entiende por “utilidad”, pero eso nos alejaría demasiado de los asuntos puntuales que estamos tratando.) Una de las razones por las que pienso que las narrativas son hipótesis interpretativas es que no parecen ser falsables, lo que considero un criterio fundamental para otros tipos de hipótesis científicas (descriptivas, explicativas, predictivas). Si alguien dice “X es una narrativa”, ¿hay alguna manera de falsar esa afirmación? ¿Puede alguien decir, sobre la base de pruebas empíricas, “no, X no es una narrativa”? (que no es lo mismo que afirmar que alguna otra narrativa es

mejor que X). Pregunto esto porque en el libro usted menciona una variedad de cosas que se consideran narrativas. Entonces, ¿las narrativas son hipótesis? Y de ser así, ¿en qué sentido lo son?

Baker: Son hipótesis en un sentido: son dinámicas, podemos reevaluarlas a medida que interactuamos con otros interlocutores, que presenciamos nuevos sucesos, que leemos nuevos textos que nos ofrecen perspectivas diferentes sobre una narrativa, etcétera. Podemos revisar nuestras narrativas a la luz de una nueva experiencia o, al igual que muchos especialistas hacen con sus hipótesis, asimilar la nueva experiencia a la narrativa preexistente buscando la manera de explicar la contradicción sin tocar la narrativa.

La cuestión de la falsabilidad es un poco más compleja. Intentar “falsar” la afirmación de que algo es una narrativa tiene tan poco sentido como intentar falsar la afirmación de que algo es una cultura o un contexto. De la misma manera que un acontecimiento o una entidad que se den fuera de un contexto o de una cultura son imposibles de imaginar, según la definición (mía) de narrativa, un elemento que no esté configurado en forma de narrativa es incomprendible y/o inimaginable para la mente humana. Al mismo tiempo, es casi imposible señalar una entidad bien delimitada y afirmar “esto es una cultura”, “esto es un contexto”, “esto es una narrativa”. En última instancia, sería un esfuerzo inútil.

Chesterman: En última instancia, todas las definiciones son interpretaciones que están sujetas a revisión; en ese punto estamos de acuerdo. Continuemos ahora con un problema más complejo: la relación entre narrativas, realidad y verdad. Al comienzo de su libro (entre las páginas 11–16), usted se muestra escéptica con respecto a la narrativa de la ciencia, porque en ocasiones se han cometido errores garrafales. Es cierto, con el tiempo, la mayoría de las hipótesis resultan ser falsas o inadecuadas; pero ¿no está de acuerdo en que, en general, las hipótesis científicas parecen evolucionar hacia mejores explicaciones y descripciones de la realidad?

Si no creyera que la narrativa relevante de la ciencia contemporánea es confiable, nunca enviaría un correo electrónico, nunca me animaría a subirme a un avión, etcétera. Confío en que la ciencia que subyace a esas cosas, y sus aplicaciones, la electrónica, la ingeniería, son confiables, al menos para seguir adelante. Sin duda, en ese sentido, la narrativa de la ciencia aeronáutica es

mejor que, por ejemplo, la narrativa de los hombrecitos verdes en platos voladores. La vida moderna no sería posible si no creyéramos para nada en la precisión de la narrativa científica. No cabe duda de que una de las normas de la ciencia es que debería buscar acercarse a un ideal de teorías verdaderas, así como las normas tradicionales de la traducción apuntan a un ideal de fidelidad, equivalencia, neutralidad, etcétera. No quiero decir con esto que todo lo que la ciencia haga, o todas sus aplicaciones sean sagradas. Ni que los científicos nunca traicionen ese ideal. ¿Considera que los ejemplos que menciona sobre la mala ciencia o la ciencia racista son típicos de toda la ciencia? ¿Acaso toda la ciencia no es más que “política en bata de laboratorio” (11)?

Como académica, usted también está involucrada en la búsqueda de teorías de traducción que sean verdaderas, o mejores, ¿no? ¿No es usted también una científica en ese sentido?

Baker: Usted tiene mucha más fe en la ciencia que la que tengo yo; no suelo hablar de la ciencia en términos tan positivos.

En primer lugar, en todo el mundo hay mucha gente para la que la religión (sea judaísmo, catolicismo, islamismo, etcétera) es mucho más confiable y creíble que cualquier cosa que puedan decirles científicos en batas de laboratorio. Podría pensar que quienes creen que ángeles y ríos de miel los esperan en el paraíso no tienen más juicio que quienes creen en hombrecitos verdes en platos voladores, pero el hecho es que muchos tienen esas creencias; y son justamente sus creencias en esas narrativas las que moldean su comportamiento y no lo que los científicos les cuentan. Si alguna vez surge alguna contradicción entre la ciencia (contemporánea) y la Biblia, tenga la seguridad de que los fundamentalistas cristianos, que ejercen una influencia considerable en los Estados Unidos, rechazarán y cuestionarán abiertamente lo que la ciencia indique. Basta con pensar en la rapidez con la que el creacionismo (o la teoría del diseño inteligente, como la llaman ahora) fue ocupando lugar en las escuelas y universidades estadounidenses durante los últimos diez años, y en muchos casos reemplazó de forma efectiva la teoría de la evolución. En muchas partes de los Estados Unidos, los padres ahora se rehúsan a mandar a sus hijos a escuelas que enseñen la teoría de la evolución. El problema es tan importante en el país que existen cursos en la universidad que se dedican enteramente a debatir la diferencia entre las dos “teorías” en disputa, creacionismo y evolución (por ejemplo, en la Universidad de Siracusa).

En segundo lugar, las teorías científicas sufren modificaciones constantemente, e incluso a veces se desacreditan del todo. Además, con frecuencia se dificulta su evaluación fuera del ámbito científico, en especial cuando los mismos científicos no se ponen de acuerdo entre sí. Y, cuando hay desacuerdos, se evidencia con facilidad lo “político” que es la ciencia. Por lo menos en Gran Bretaña, constantemente se escucha a diferentes científicos debatir sobre el cambio climático: algunos insisten en que es un problema muy grave, y otros los acusan de ser alarmistas y de exagerar el peligro. Si la ciencia es objetiva, apolítica y completamente racional y, sobre todo, considerando la tecnología que los científicos tienen disponible en la actualidad, ¿por qué existen los desacuerdos? No se entiende, a menos que aceptemos que la mayor parte de los desacuerdos nacen de motivos políticos.

En tercer lugar, si por “progreso” usted se refiere a una mejora consistente y global de la calidad de vida, no sé si adhiero a la narrativa del progreso que subyace a su pregunta. Muchos argumentarían que la metanarrativa del “progreso” es demasiado lineal y muy poco sensible a la complejidad y la dinámica del cambio. Por ejemplo, mientras que usted y yo disfrutamos de la posibilidad de viajar y ver el mundo, no podemos hacer caso omiso del hecho de que los mismos avances tecnológicos y científicos que facilitaron nuestra vida y la hicieron más agradable, también produjeron más contaminación, alienación, una cultura de consumo y, por supuesto, ¡la bomba nuclear, las armas biológicas y padecimientos incalculables! Por lo tanto, en mi opinión, es insostenible hablar de “progreso” solo en términos positivos. De manera similar, en términos de ciencia, no me convence la concepción del progreso como un proceso lineal que conduce a un mayor entendimiento.

Dicho eso, no tenemos otra opción como seres humanos más que “confiar” en lo que digan los especialistas (incluidos los científicos), sea lo que sea que digan o cuándo lo digan. Dado que no tenemos forma de probar sus teorías por nuestra cuenta, debemos creer en ellas hasta que nuevas teorías “demuestren” que las anteriores estaban erradas. Por otro lado, en nuestro campo de trabajo, seguimos buscando mejores explicaciones para entender los fenómenos que estudiamos, no porque haya un proceso lineal por el cual avanzamos hacia una ciencia mejor, sino porque nuestras teorías deben adaptarse a un entorno cambiante. A la vez que cambia el mundo que nos rodea, también cambian

nuestras perspectivas sobre distintos fenómenos, y sentimos la necesidad de una explicación diferente, o un marco diferente desde el cual vincularnos con nuestro objeto de estudio. Ese proceso es necesario porque el objeto de estudio mismo es dinámico; no permanece fijo mientras elaboramos teorías mejores y más integrales para explicarlo. Cambia porque el mundo cambia, y nuestras teorías tienen que seguir esa dinámica. El concepto de traducción actual no es el mismo que el de hace cincuenta años; y nuestras teorías de la traducción no son mejores (en términos absolutos) que las que se desarrollaron hace veinte años. Sin embargo, pueden relacionarse de manera más significativa con el modo en el que funciona la traducción en la sociedad actual.

Chesterman: ¿En términos tan positivos? Desde luego que no doy por sentado que el progreso científico implica necesariamente una mejor calidad de vida para todos. Me gustaría hacer una distinción, por un lado, entre el progreso con respecto a nuestra comprensión del mundo y, por el otro, lo que nosotros (o los científicos) decidamos hacer con esa comprensión. Como usted dice, el hecho de que algunas naciones ahora posean bombas nucleares no nos hizo más felices. En cuanto a su segundo punto, creo que, en el ámbito de la ciencia, hay espacio de sobra para legitimar un debate *no* político: sobre qué constituye una pregunta de investigación interesante (qué *vale la pena* entender), qué son pruebas válidas, cómo interpretar mejor ciertas pruebas, si una explicación es superior a otra y por qué, etcétera; del mismo modo que existen desacuerdos acerca de la naturaleza misma de la realidad que buscamos entender. En la página 17, usted cita a Bruner con respecto a “la posibilidad que tienen las narrativas, no solo de representar, sino de construir la realidad”, es decir, las narrativas representan y construyen la realidad. Parece que usted luego se enfoca más en el aspecto de la construcción que en el de la representación. Pero, de haber algo que representar, esa representación podrá ser, sin dudas, más o menos precisa... ¿y de nuevo nos encontramos ante el debate sobre la equivalencia! Coincido con que las traducciones hacen *más* que representar, pero admitamos que, de alguna manera, tienen por objetivo representar. Este foco suyo en los “giros” que las narrativas en conflicto les dan a las representaciones ¿no conduce a perder de vista ese objetivo? Aun cuando estemos de acuerdo en que una representación perfecta es imposible, eso no significa que debamos darnos por vencidos. A fin de cuentas, supongo que sabemos que nunca alcanzaremos el entendimiento absoluto de nada; pero podemos intentar entender un poco más...

Baker: Bruner es uno de los especialistas que no suscribe a una visión ontológica de la narrativa. La aborda como uno de los dos posibles modos del funcionamiento cognitivo; el otro modo es la cognición paradigmática. Es por eso que sostiene que la narrativa representa y construye la realidad. Yo me inclino más hacia la visión de Hayden White, que insiste en que el mundo no nos llega “ya narrativizado”, ya hablando “por sí mismo” (1992: 38); para ser aprehendido y comunicado a los demás, hay que “construirlo”. Eso no significa que la gente invente historias de la nada (aunque en ocasiones lo haga), sino que la representación directa, sin mediación, es imposible. Es por eso que, en el mejor de los casos, podemos aventurar que las distintas narrativas son representaciones selectivas de la realidad. Como plantea Novitz sobre las narrativas personales, “aunque mi historia pretenda ser sobre acontecimientos de la vida real, por lo que no es ficcional, la manera en la que relaciono y organizo las memorias de esos acontecimientos, y lo que considero en mi vida como marginal o central puede ser, en mayor o menor medida, producto de la imaginación” (1997: 146).

Usted está en lo cierto al sugerir que, a pesar de que la representación “exacta” sea imposible *per se*, siempre intentamos comprender mejor, ser más justos, objetivos y veraces al narrar acontecimientos. Los seres humanos apuntamos a ideales, aunque reconozcamos que no podemos alcanzarlos; es nuestra naturaleza.

Chesterman: Entonces, ¿únicamente deberíamos traducir textos que tiendan al “bien”? Al principio del capítulo 6, usted escribe: “Con cada encargo, los traductores e intérpretes se enfrentan con una elección ética básica: reproducir las ideologías existentes, encriptadas en las narrativas que elabora el texto oral o escrito, o disociarse de esas ideologías, si es necesario negándose a traducir ese texto o a interpretar en un contexto determinado” (105). También cita a Séguinot, quien piensa que rechazar trabajo es una elección que los traductores pueden hacer habitualmente. ¿Cuán realista es eso? ¿Cuántos traductores profesionales, que traducen para vivir, pueden, en efecto, rechazar trabajo?

Baker: Poner textos a disposición por medio de la traducción puede significar “hacer el bien”, incluso cuando estemos totalmente en desacuerdo con la narrativa que ellos promueven. Todo depende del modo en que enmarquemos la traducción. A menudo, Tlaxcala y otros grupos de traductores activistas traducen y

ponen en circulación textos que producen los neoconservadores de la Casa Blanca (por ejemplo, el texto del “Proyecto para el Nuevo Siglo Estadounidense”) porque creen que la población debe conocer su existencia. Pero ellos manifiestan claramente su distanciamiento de las narrativas cifradas en esos textos y las cuestionan al traducir otros textos que promueven narrativas muy distintas. Por otra parte, existen muchos profesionales de la traducción que pueden rechazar trabajo y, en efecto, lo hacen. El hecho de que algunos traductores e intérpretes no puedan darse el lujo de elegir qué trabajos tomar no significa que otros no puedan hacerse responsables de sus actos.

Chesterman: En ese mismo contexto, usted escribe: “Como cualquier otro grupo de la sociedad, los traductores e intérpretes son responsables por los textos escritos y orales que producen” (105). Pero, ¿hasta qué punto? ¿Son responsables de cualquier uso que se haga de ellos, incluso años después? ¿Cómo prever todas las consecuencias no deseadas que pudieran tener sus textos? ¿Sería razonable pedir que no se culpara al traductor por esas consecuencias? ¿Podría *cualquier* texto emplearse con “malas” intenciones?

Baker: En ese sentido, creo que los traductores no se diferencian de cualquier usuario del lenguaje. Todos producimos textos orales y escritos que, aunque tengamos las mejores intenciones, pueden ser empleados en forma antiética por cualquier persona que quiera hacerlo. De hecho, a veces se manipulan y descontextualizan nuestros propios textos para usarlos en nuestra contra, sin contar cómo esa acción puede afectar a terceros. Pero eso no significa que debamos desligarnos de toda responsabilidad por los textos que producimos. Deberíamos poder anticipar al menos algunos usos y decidir si tomaremos distancia de ellos. No tengo duda de que prácticamente todos los textos pueden ser utilizados con malas intenciones. Depende de cómo estén enmarcados, del momento y el lugar de publicación, y de cuán selectiva haya sido la forma de citarlos. Las traducciones son susceptibles de ese tipo de manipulación tanto como cualquier otro texto.

Chesterman: Los traductores también buscan sobrevivir, al igual que los trabajadores de talleres clandestinos de todo el mundo. ¿Deberíamos decirles a esos trabajadores, víctimas de la explotación laboral, que no deberían aceptar trabajos en lugares que fabriquen productos que puedan ser dañinos para el medio ambiente o que fomenten una ideología (¿una narrativa?) de consumismo salvaje, aun cuando no aceptar esos

trabajos significara morir de hambre? (¿Es esta una comparación justa con los traductores que necesitan aceptar todas las ofertas de trabajo que reciben?)

Baker: Sí, creo que es una comparación justa, pero solo en el caso de *algunos* traductores que se encuentran en situaciones particularmente difíciles. No todos los traductores necesitan aceptar todas las ofertas de trabajo que reciben. En especial en Occidente, donde tiene lugar la mayor producción teórica sobre la traducción, muchos están en condiciones de rechazar alguna que otra oferta y de buscar trabajo como traductores independientes o en organizaciones razonablemente éticas, antes que en la CIA, Walmart, o las Fuerzas de Defensa Israelíes, por ejemplo. Del mismo modo, creo que el hecho de que muchas personas menos afortunadas que nosotros dos se vean obligadas a trabajar en talleres clandestinos y no puedan sobrevivir o alimentar a su familia sin el dinero que obtienen de ese trabajo, no significa que usted y yo no debamos alzar nuestras voces contra las compañías que los explotan. Y no solo alzar nuestras voces en su contra, sino también boicotearlas, al igual que los productos que fabrican. No soy la única que piensa de esa manera: muchos activistas de todo el mundo boicotean empresas como Nike y Nestlé precisamente por esos motivos, pero lo hacen sin culpar a los trabajadores por la falta de ética de las empresas para las que trabajan. La compasión no nos impide actuar, del mismo modo que actuar no nos impide sentir compasión.

Chesterman: Estoy de acuerdo. El punto principal que plantea sobre el ajuste de la narrativa también aplica a otras formas de reescritura, no solo a la traducción. Al leer algunas partes del libro, me pregunté si usted también ajustaba un poco la narrativa (¿será inevitable?). Por ejemplo, en la página 14 parafrasea lo que Bokor dijo cuando se “lamentó” por las víctimas civiles, dejando implícito que él “aceptaba” el daño colateral. ¿Piensa que esa descripción de Bokor es justa? ¿Acaso no dice él que el daño colateral y la masacre deliberada de civiles son dos situaciones lamentables, es decir, inaceptables, pero que la última es incluso peor que la primera?

Baker: En términos generales, la descripción que hago de la posición de Bokor es justa. Es necesario contextualizar esa afirmación para llegar a la misma conclusión a la que llego yo sobre su posición narrativa.

Primero, comparemos el espacio textual que le dedica al editorial de octubre de 2001 (que escribió después

del ataque del 11 de septiembre), con respecto al de abril de 2003, que coincidió con la invasión de Irak. El de octubre de 2001, titulado “Translation and International Politics” [Traducción y política internacional], tiene 493 palabras. El de abril de 2003, titulado “War and Peace” [La guerra y la paz], apenas tiene 156 palabras. Queda claro que Bokor les atribuye mucha más importancia a los acontecimientos del 11 de septiembre que a la invasión inminente de un país entero; tengamos en cuenta que los políticos estadounidenses ya le estaban prometiendo públicamente a Irak la política de “conmoción y pavor” mientras Bokor escribía su segundo editorial.

Segundo, debemos considerar el tono general de los dos editoriales. En el de octubre de 2001, Bokor describe con vehemencia e indignación una y otra vez los acontecimientos del 11 de septiembre como “una masacre”. No solo manifiesta que la respuesta (militar) de los Estados Unidos es “inevitable”, sino que expresa su apoyo rotundo e incondicional: “Creo que los perpetradores de masacres deben ser castigados y que debemos rechazar con firmeza las ideologías que fomentan tales crímenes”. En cuanto a la identidad de los asesinos y las ideologías que ellos promovían (y recuerde que todavía no había transcurrido mucho tiempo desde el atentado, por lo que nadie sabía quiénes eran los perpetradores), Bokor, al mencionar especialmente a árabes y musulmanes, sugería claramente que se trataba de árabes: “Los ataques que causaron la muerte de miles de personas inocentes, incluidos musulmanes y otros simpatizantes de causas árabes, por supuesto”; “[d]urante los últimos días, recibí mensajes de solidaridad de muchos países, algunos incluso del mundo árabe”. Esas son las palabras de alguien que está completamente seguro de quién tiene razón y quién no, y que va a dormir tranquilo a pesar de la campaña de “conmoción y pavor” que causará, según sus propias palabras, numerosas víctimas civiles.

A título comparativo, el breve editorial de Bokor del mes de abril de 2003 solo dice: “No es la intención de esta publicación tomar partido en disputas políticas”. No hay indignación, no hay repudio de la masacre. Recordemos que las sanciones que impuso Estados Unidos desde 1991, previas al ataque a Irak, ya habían provocado lo que solo puede describirse como una masacre: el cálculo más bajo y conservador del número de víctimas es de 500.000 (según UNICEF), muchas de ellas, niños. Ese hecho ya era de público conocimiento cuando Bokor escribió su editorial.

Chesterman: La información contextual que acaba de brindar esclarece mucho su interpretación.

Mi última pregunta está motivada por un fragmento de la página 46, donde cita a Alexander (2002): “La meta de una narrativa define su *telos*”. La teoría del *skopos* destaca las nociones de propósito y objetivo dentro de la teoría de la traducción. En la actualidad, contamos con un concepto bien formulado: el *skopos* de una traducción, que se define como la función deseada del texto, de acuerdo con los requerimientos del cliente y la aceptación o el ajuste del traductor. Lo que me interesa en ese contexto es el modo en que el *skopos* está ligado al texto: se trata de la función de un texto, no del objetivo de una persona. Pienso que es posible que la teoría de la traducción necesite un concepto nuevo que describa la motivación fundamental del traductor (o intérprete, por supuesto). Es incuestionable que los traductores trabajan para sobrevivir, pero también los impulsan otros motivos: sin dudas el amor por las lenguas, el interés en otras culturas, tal vez el deseo de mejorar la comunicación, etcétera. En su libro, usted plantea que los traductores podrían (o deberían) responsabilizarse de las consecuencias de sus actos con más seriedad y, así, ser más conscientes de sus propias motivaciones y oportunidades.

Los estoicos plantean una división tradicional entre *skopos* y *telos*, que ha sido muy comentada por teólogos e investigadores de textos clásicos. *Skopos* suele describir intenciones más inmediatas; un ejemplo literal es el blanco al que apunta un arquero (en su sentido original, *skopos* significa espectador, observador). Por otro lado, *telos* se refiere a un estado más distante o definitivo, como el objetivo más abstracto de la vida en su conjunto; quizá, idealmente, un estado final de armonía. Más que una intención, el *telos* es un resultado. Suponga que, además de *skopos*, empecemos por adoptar el término *telos* para describir la meta personal de un traductor, en primer lugar en el contexto de una tarea específica. Algunas tareas se cumplen solo para ganar dinero, pero otras podrían tener *teloi* diferentes. Si a un traductor se le pregunta: “¿Por qué está haciendo esto?”, en especial durante una traducción voluntaria, la respuesta podría ser una formulación de ese *telos* primario. Formular un *telos* más general podría ser una forma de responder a un interrogante más profundo: ¿por qué eligió ser traductor? O, más general aún: ¿a qué meta fundamental deberían comprometerse los traductores y los intérpretes? ¿Cuál es, o debería ser, el *telos* último de la profesión?

¿Qué piensa de esta idea, Mona?

Baker: Creo que es una propuesta muy interesante. Quizá la idea de un *telos*, como usted la describe, pueda ayudarnos a pensar cómo transitamos la ética de nuestra profesión, no en términos románticos, como cuando hablamos sobre construir puentes y promover la comprensión entre diferentes personas, sino en términos más concretos y políticos. En mi opinión, funcionaría muy bien dentro de un marco narrativo. Con el fin de proyectar un *telos*, o un conjunto de *teloi*, tendría que construirse una narrativa de la profesión (y de la disciplina), dado que una meta siempre se encuentra al final de un trayecto que tiene un comienzo y que está configurado en un espacio y un tiempo. En realidad, *telos* es un concepto más productivo que *skopos*, ya que se vincula con el contexto más amplio de la sociedad entera y, potencialmente, de toda la humanidad.

El desarrollo de este concepto requiere de mayor reflexión para que sea de utilidad, pero en principio me gusta. ¡Espero su próxima publicación para aprender más!

Chesterman: Bien, digamos que estamos abiertos a profundizar en este tema. Mona, muchas gracias por contestar las preguntas. Esperemos que los lectores de *Cultus* sumen sus voces al debate.

Traducción de Belén Gauto y Carolina Wang

Referencias

- Alexander, J. C. (2002): "On the Social Construction of Moral Universals: 'The Holocaust' from War Crimes to Trauma Drama". En: *European Journal of Social Theory*, 5, 1, pp. 5-85.
- Baker, M. (2006a): *Translation and Conflict: A Narrative Account*. Londres: Routledge.
- Baker, M. (2006b): "Translation and Activism: Emerging Patterns of Narrative Community". En: *The Massachusetts Review*, 47 (III), pp. 462-484.
- Baker, M. (2006c): "Contextualization in Translator and Interpreter-Mediated Events". En: *Journal of Pragmatics*, 38, 3, pp. 321-337.
- Baker, M. (2007): "Reframing Conflict in Translation". En: *Social Semiotics*, 17, 2, pp. 151-169.
- Baker, M. (2009): "Resisting State Terror: Theorising Communities of Activist Translators and Interpreters". En: Bielsa Mialet, E./ C. Hughes (eds.): *Globalisation, Political Violence and Translation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Boéri, J. (2008): "A Narrative Account of the Babels vs. Naumann Controversy: Competing Perspectives on Activism in Conference Interpreting". En: *The Translator*, 14,1, pp. 21-50.
- Cronin, M. (2002): "The Empire Talks Back: Orality, Heteronomy and the Cultural Turn in Interpreting Studies". En: Gentzler, E./ M. Tymoczko (eds.): *Translation and Power*. Boston y Amherst: University of Massachusetts Press, pp. 45-62.
- Fisher, W. R. (1987): *Human Communication as Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*. Columbia: University of South Carolina Press.
- The Guardian* (2004): "The Spy Who Wouldn't Keep a Secret", 26 de febrero. En: <https://www.theguardian.com/politics/2004/feb/26/interviews.iraq> [Último acceso: 13-09-2020].
- Hermans, T. (ed.) (1985): *The Manipulation of Literature. Studies in literary translation*. Londres: Croom Helm.
- Huntington, S. (1996): *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. Nueva York: Simon & Schuster [trad. esp.: *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Traducción de José Pedro Tosaus Abadía. Barcelona: Paidós, 1997].
- Jaquemet, M. (2005): "The Registration Interview: Restricting Refugees' Narrative Performance". En: Baynham, M./ A. De Fina (eds.): *Dislocations/Relocations: Narratives of Displacement*. Manchester: St. Jerome Publishing, pp. 197-220.
- Landau, M. (1997): "Human Evolution as Narrative". En: Hinchman Lewis P./ Sandra K. Hinchman (eds.): *Memory, Identity, Community: The Idea of Narrative in the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press, pp. 104-118.
- Le Carré, J. (2008): *La canción de los misioneros*. Traducción de Carlos Milla Soler. Barcelona: De Bolsillo.

- Lefevere, A. (1992): *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. Londres: Routledge [trad. esp.: *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*. Traducción de María Carmen África Vidal y Román Álvarez. Salamanca: Ediciones Colegio de España, 1997].
- Levinson, C. (2006): “Iraq’s ‘terps’ face suspicion from both sides”. En: *Christian Science Monitor*, 17 de abril. <<http://www.csmonitor.com/2006/0417/p01s01-woiq.html>> [Último acceso: 13-09-2020].
- Mason, I. (1994): “Discourse, Ideology and Translation”. En: De Beaugrande, R. A. et al. (eds.): *Language, Discourse and Translation in the West and Middle East*. Amsterdam: Benjamins, pp. 23-34.
- Mason, I. (ed.) (1999): *Dialogue Interpreting*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Matisons, M. R. (2003): “Saying Something: Academia’s Normalization of Crises”. En: *Bad Subjects*, 63.
- Munday, J. (ed.) (2007): *Translation as Intervention*. Londres: Continuum.
- Novitz, D. (1997): “Art, Narrative, and Human Nature”. En: Hinchman, Lewis P./ Sandra K. Hinchman (eds.): *Memory, Identity, Community: The Idea of Narrative in the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press, pp.143-160.
- Stecconi, U. (2004): “Interpretive Semiotics and Translation Theory: the Semiotic Conditions to Translation”. En: *Semiotica*, 150, pp. 471-489.
- Tymoczko, M. (1999): *Translation in a Postcolonial Context*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Tymoczko, M. (2000): “Translation and Political Engagement: Activism, Social Change and the Role of Translation in Geopolitical Shifts”. En: *The Translator*, 6, 1, pp. 23-47.
- Tymoczko, M. (2007): *Enlarging Translation, Empowering Translators*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Wadensjö, C. (1992/1998): *Interpreting as Interaction*. Londres y Nueva York: Addison Wesley Longman.
- White, H. (1992): “El valor de la narrativa en la representación de la realidad”. En: Hayden White: *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación histórica*. Traducción de Jorge Vigil Rubio. Barcelona: Paidós, pp. 17-39.
- Zernike, K. (2004): “The Reach of War: Contractors; Ex-Detainees Sue Companies For Their Role In Abuse Case”. En: *New York Times*, 10.6.2004.

Mona Baker es investigadora, profesora emérita de la Universidad de Manchester y directora del Baker Centre for Translation & Intercultural Studies (Shanghai International Studies University). Es autora de *Translating Dissent: Voices from and with the Egyptian revolution* (2016), *In Other Words. A Coursebook on Translation* (2da ed.: 2011) y *Translation and Conflict. A Narrative Account* (2006), editora de las antologías *Critical Readings in Translation Studies* (2010) y *Translation Studies* (2009, 4 vol.) y coeditora de la *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (3ra ed.: 2009). Fundó St. Jerome Publishing y la revista *The Translator*.

Andrew Chesterman es especialista en Estudios de Traducción y profesor emérito de la Universidad de Helsinki. Es autor de *Reflections on Translation Theory. Selected papers 1993–2014* (2017) y *Memes of Translation. The Spread of Ideas in Translation Theory* (ed. revisada: 2016) y coautor de *The Map. A Beginner’s Guide to Doing Research in Translation Studies* (2002). Ha publicado numerosos artículos, reseñas y entrevistas con colegas traductólogos.

Belén Gauto es traductora técnico-científica y literaria (IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, 2019). Se desempeña como traductora independiente.

Carolina Wang es traductora técnico-científica y literaria (IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”), médica (UBA) y residente de Clínica Médica del Hospital Italiano de Buenos Aires.

La traductora y sus discursos

Reseña de Patricia Willson: *Página Impar*.

Textos sobre la traducción en Argentina: conceptos, historias, figuras

Buenos Aires: EThos Traductora, 2019, 223 págs.

Laura Fóllica

Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

lfollica@uoc.edu

“La traducción está de moda”, dice Patricia Willson una y otra vez. Y la repetición no parece ser celebratoria de un momento dorado de la profesión, sino que más bien funciona como advertencia sobre lo que esta moda implica en la definición del objeto “traducción”. La traducción está de moda en la academia por el auge de los Estudios de Traducción y su concomitante desborde disciplinar hacia otras corrientes interculturales que la eligen metáfora de cualquier proceso de intercambio que implique relaciones de desigualdad. A la vez, la traducción (interlingüística y literaria) se precariza como práctica real del aquí y ahora realizada por traductores de carne y hueso, necesariamente situados en un espacio concreto: la Argentina de la globalización editorial. Esta paradoja, el hiato existente entre la práctica del traducir y sus representaciones, dóxicas y epistémicas, es analizada en el último libro de Willson: *Página Impar. Textos sobre la traducción en Argentina: conceptos, historias, figuras*.

Para entenderla, hay que volver la mirada hacia la materialidad de la traducción y a su naturaleza dual: como texto y como publicación. La traducción literaria es un texto de creación que, a diferencia de las “escrituras directas”, ya nace como publicación. Se trata de una obra que forma parte central, desde su comienzo, del proceso de importación literaria, pero que, para poder funcionar en la cultura de llegada, requiere de un “aparato importador”, es decir, de colecciones de literatura extranjera, prefacios, notas de editor y/o traductor, etc.

Con el objetivo de interpretarla acudieron el discurso de la filología y el de la historia de la edición o, en términos más generales, de la historia cultural. La crítica filológica se concentró en el texto; la historia cultural, en el aparato importador. En lugar de oponer ambos puntos de vista, Willson nos recuerda la necesidad de integrarlos para alcanzar un análisis más justo que corrija

los “errores de paralaje” de cada uno: ver al mismo tiempo el más acá y el más allá de las traducciones. Su método, poco implementado por los historiadores culturales quizás por las competencias lingüísticas que requiere, se basa, por un lado, en la investigación de archivos y la lectura crítico-teórica para entender el momento en el que emerge una traducción; por otro, en el cotejo textual con fines no prescriptivos. Lejos de pensar la traducción en términos de “equivalencia”, Willson no busca saber qué virtudes añadió o borró la traducción, sino más bien qué nos dicen esas operaciones textuales sobre los debates literarios, las tradiciones, las lenguas, los lectores, los mercados editoriales de la época, es decir, sobre la cultura en la que la traducción fue generada como modo de acoger lo extranjero. Para ella, la oposición “¿especular o describir?” se resuelve sintéticamente como dos pasos necesarios de la investigación en Historia de la Traducción. Sin caer en la excesiva cautela de los Estudios Descriptivos de Traducción, Willson nos ofrece textos basados en la exhaustividad de los datos recogidos a partir de vastos corpus como son los 872 títulos publicados por la Biblioteca de La Nación o una selección de traducciones publicadas por la editorial y la revista *Sur* (106-110), escritos por una pluma ensayística que encuentra en la especulación la obligación de todo investigador que arriesga para entender lo que describe.

Además de texto y publicación, la traducción es sobre todo, para la Willson traductora, una experiencia vital, de la que brotan sus inquietudes teóricas y su compromiso ético. Su día a día desmiente la máxima plañidera de que “no se puede vivir de la traducción”. Ella representa, usando sus palabras, el “temperamento” traductor: reflexiona (en su libro *La Constelación del Sur* (2004 [2017]) o al fundar el Seminario Permanente de Estudios de Traducción del IES en Lenguas Vivas),

traduce (a Barthes, Flaubert, Shelley, Lovecraft o Žižek, entre otros), enseña (ahora en la Universidad de Lieja, pero antes en el IES en Lenguas Vivas, la Universidad de Buenos Aires o el Colegio de México), aprende traduciendo (con las tres mil páginas del *Idiota de la familia* de Sartre) y, sobre todo, desea traducir.

Página impar nos devela justamente cómo es ese vivir de la traducción. A través de la reunión de catorce artículos, conferencias, entrevistas, publicados originariamente entre 2004 y 2016, y que conservan gratamente las marcas de la materialidad primera, el libro nos propone un recorrido por ese temperamento y nos permite descubrir la necesaria imbricación de una faceta traductora en otra. Así, el volumen está estructurado en tres partes: “Reflexiones teóricas”, “Historia de la traducción en Argentina”, “Figuras de traductor”.

La primera parte remite a la reflexión epistemológica sobre la disciplina de los Estudios de Traducción, desde su momento seminal en los años setenta hasta nuestros días, es decir, desde la constitución de la disciplina hasta su auge transdisciplinar. Siguiendo la máxima bourdieusiana de autoanálisis que plantea que para alcanzar una relación honesta con el objeto de estudio, el analista debe, primero, indagar su posición en relación con el objeto, Willson revisa su posición como investigadora: se sitúa en una posición central como pionera (“contribuir al afianzamiento de la traductología en el medio académico argentino se me presentaba como un mandato”, afirma en el prólogo [9]), que pasa luego a ser excéntrica respecto del rumbo actual de los *Translation Studies*, ya consolidados en la academia global. Defensora, con Antoine Berman, autor faro a lo largo del libro, de una traductología concebida como “saber *sui generis*”, que brota siempre desde una reflexión situada en unas coordenadas específicas, Willson advierte que “la producción del discurso teórico sobre la traducción no puede estar escindida del saber ya construido sobre la práctica en su dimensión histórica” (17).

La segunda parte del libro está dedicada, pues, a esa Historia de la Traducción en Argentina. Si bien señala, en 2004, que “la literatura en traducción en la Argentina debe ser objeto de algún tipo de descripción que permite establecer periodizaciones, tendencias, debates en el seno de la literatura nacional” (17-18), hay que reconocer que tanto su producción pionera como la de jóvenes investigadores han comenzado a dar forma a ese corpus de traducciones argentinas dispersas entre catálogos de bibliotecas, librerías de viejo o anaqueles privados (véanse, por ejemplo, el número 13 de la revista

Lenguas Vivas sobre “La traducción en Argentina” (2017) o el dossier “La traducción editorial” de la revista *El Taco en la Brea* (2017), que reúnen buena parte de estos nombres).

Los capítulos de esta segunda parte siguen un orden cronológico de distintos casos de estudio que permiten trazar, fragmentariamente, la historia de más de un siglo de traducciones argentinas. Pensando esa historia a partir de su soporte material, *Página impar* propone estudiar la traducción de principios de siglo asociada, por un lado, al modelo del letrado-traductor de la generación del ochenta, que reúne, en su persona, las esferas de la política y la literatura y que concibe la traducción (sobre todo, de literatura europea y norteamericana) desde un ideario político nacionalista. En este caso, el estudio de las traducciones y, sobre todo, de los paratextos “edificantes”, como lo eran los prefacios de traductor y la biografía de autor de la Biblioteca de La Nación (1901-1920), muestra de qué modo la literatura extranjera actuaba de “fundamento simbólico estable en medio del proceso modernizador” (al decir de Oscar Terán, citado en el libro [78]). Willson da cuenta de la productividad de estas traducciones, menos presentes en la historia literaria argentina, que muchas veces provenían de la Biblioteca Popular de Buenos Aires y que siguieron republicándose en editoriales populares (Tor, Leoplán) hasta los años cincuenta.

Por otro lado, se ocupa de la traducción en un soporte revisteril y ecléctico: el magazín ilustrado *Caras y Caretas* (1898-1908). Sea en revista o libro, es decir, en impresos efímeros o destinados a los anaqueles de la posteridad, Willson concluye que estas traducciones cumplían una función heterónoma y pedagógica de formación del público lector. La literatura extranjera importaba en tanto temática que alentara la adquisición de aptitudes de lectura por parte del gran público, recientemente alfabetizado y/o inmigrante (por ejemplo, se privilegia el desarrollo del pensamiento racional a través de las novelas inglesas de detectives).

Ya alcanzada la profesionalización del escritor después del Centenario, consolidada la industria editorial nacional tras la Guerra Civil Española y pasadas las vanguardias artísticas de los años veinte, Willson encuentra que en los años cuarenta la traducción adquiere otra función, esta vez autónoma, propia del campo literario. Con la entrada en escena de la revista y editorial *Sur* (1931 y 1933 respectivamente), la “literatura

traducida llena sobre todo funciones literarias” (96); es la importadora de formas nuevas para un público de pares que ya han adquirido el hábito de la lectura.

Willson rastrea el pasaje de una a otra función a partir de una huella material significativa: la mención del nombre del traductor. A la aparición errática durante el primer momento, a menudo asociada al poder simbólico del letrado forjado en arenas políticas (si bien cabe aclarar que la Biblioteca de La Nación tiende a mencionar más regularmente al traductor en la etapa final [155]), se opone la mención sistemática que se da en *Sur* al final de los artículos traducidos. La continua mención del traductor sería condición de posibilidad del juicio estético, no prescriptivo, sobre su práctica (96). La traducción como “problema tan consustancial con las letras y con su modesto misterio” es la archifamosa sentencia del Borges de “Las versiones homéricas” que ilustra justamente esa posibilidad de juicio estético. En *Página impar*, Willson pone en discusión las reflexiones estéticas de Borges sobre la traducción a partir de sus comentarios “entre amigos” sobre la traducción como operación editorial (rastreado las referencias al pago de honorarios, los errores de sus propios traductores, la cesión de derechos, el diseño de cubierta, etc.) en el monumental *Borges* de Bioy Casares.

En consonancia con el llamamiento actual de los “*Translator Studies*” (Chesterman 2009), en la tercera parte del libro, Willson va a la búsqueda del traductor, dado que su conocimiento “es lacunario cuando no erróneo” (189), sobre todo, el de aquellos “trujamanes silenciosos” (136). Recuperar al traductor, en tanto agente social poseedor de una pulsión traductora, le permite, por un lado, cuestionar la representación común de la traducción como una práctica invisible carente de deseo y, por otro, la acerca al proyecto de “crítica de traducción” de Berman, quien plantea reconstruir la posición, el proyecto y el horizonte traductivo de los traductores en la historia (181). Así pues, Willson revisa en detalle figuras de traductores letrados argentinos, como Sarmiento, Mansilla, Mitre o Aldao, que traen al centro del sistema literario local obras de la periferia europea con fines instructivos. Asimismo, se detiene en la figura de Costa Álvarez, prolífico traductor de la Biblioteca de La Nación que anuncia, por su limitación a las intervenciones netamente estéticas, lo que ocurrirá a mediados de siglo con los traductores de la constelación de *Sur*. Más sucintamente que en su libro anterior, Willson analiza los rasgos traductores de Victoria Ocampo, la traductora romántica que traduce en primera persona, Jorge Luis

Borges, el traductor vanguardista que contradice las lecturas europeas, José Bianco, el traductor clásico que traduce con un español culto para los que serán, después, los autores del *boom* latinoamericano (104). Su objetivo es estudiar, a través del cotejo, las traducciones de *Sur* dejando en suspenso el prestigio con el que cargan en la historia literaria. También se ocupa de otros traductores que han accedido de un modo más democrático al aprendizaje de lenguas (y ya no por una posición de clase), como es el caso de Salas Subirats, rescatado por Saer en la imaginaria contienda que, desatendiendo la especificidad de los soportes, opone la traducción de su *Ulises* de Joyce para la popular editorial Santiago Rueda con la última hoja de *Ulises* de Borges publicado en la revista de vanguardia *Proa*.

Por último, el libro cierra con una conferencia sobre el *translaturire* o “querer traducir”, es decir, el acto de traducir movido por un deseo y/o una militancia del traductor. Por un lado, este texto adquiere su sentido pleno si se lo pone en relación con sus paratextos, es decir, con la colección y la editorial que lo publica: *Página impar* es el primer número de la colección “Estudios” de EThos Traductora, flamante sello creado por “traductorxs formadxs en la educación pública, con ganas de devolver a la sociedad algo de lo mucho que invirtió en nosotrxs”, anuncian en la página par. Por otro lado, conecta con nuestro presente, ya que nos mueve a cuestionarnos si la traducción militante –como puede ser la realizada por colectivos que sostienen una causa común, generalmente anticapitalista– no llevaría a revisar la mención del traductor como condición de su visibilidad, tal como se afirma en el libro para otros momentos históricos. Los traductores de la red “Contra Info”, analizados por Julieta Campos (2019), se tornan visibles en sus estrategias traductoras, por ejemplo, usando el lenguaje inclusivo, al tiempo que acuden al anonimato de grupo para fortalecer su posición libertaria.

En síntesis, en *Página Impar*, la traducción resulta el elemento idóneo para leer a contrapelo el pasado, estudiando las continuidades y rupturas de las representaciones consagratorias o estigmatizantes del traducir, pero también el presente, en la apuesta por una traductología que funcione como “deporte de combate” (9). Entendida desde una perspectiva ética, esta tendría por objetivo contrarrestar la hegemonía de una representación actual: la traducción que apuntala el *statu quo* neoliberal, como ocurre con las

novelas globales que ya nacen para ser traducidas y circular velozmente (Walkowitz 2015) o las traducciones sin traductores producidas por memorias de traducción, posesión o fantraductores.

Referencias

Campos, Julieta (2019): “Contrainformación, rabia y consciencia: la red Contra Info y sus traductorxs anarquistas”. En: *Lenguas Vivas*, 15, pp. 128-139.

Chesterman, Andrew (2009): “The Name and Nature of Translator Studies”. En: *Hermes*, 42, pp. 13-22.

Walkowitz, Rebecca (2015): *Born Translated. The Contemporary Novel in an Age of World Literature*. Nueva York: Columbia University Press.

Laura Fólica es traductora (IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”), licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires) y doctora en Estudios de Traducción (Universitat Pompeu Fabra). Actualmente es investigadora posdoctoral en el proyecto ERC (Starting Grant) “Social Network of the Past. Mapping Hispanic and Lusophone Literary Modernity, 1898-1959” (Universitat Oberta de Catalunya).

¿Vecindades distantes?

Reseña de Johannes Kretschmer, Fabio Lima, Susana Kampff-Lages y Dorothee de Bruchard (orgs.): *Os lugares da tradução*

Río de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional / Instituto de Letras (UFF), 2017, 293 págs.

Griselda Mársico

Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET)

IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”

griselda.marsico@bue.edu.ar

spet.llvv@gmail.com

Este libro es el producto de una cooperación entre dos instituciones brasileñas, la Fundação Biblioteca Nacional (FBN) y el Instituto de Letras de la Universidad Federal Fluminense (UFF) de Río de Janeiro. En la base de la cooperación hay una decisión de política cultural tomada en 2011 a partir de un estímulo externo, un proceso que no suena desconocido a los oídos argentinos cuando se toma conocimiento de que la decisión fue la de establecer un fondo de apoyo a la traducción de obras brasileñas en el exterior por sugerencia de los organizadores de la Feria del Libro de Frankfurt, que tuvo a Brasil como país invitado en 2013, porque precisamente el mismo origen tuvo el Programa Sur de Argentina en 2009. En el caso brasileño, se trata más bien de una revitalización, dado que el programa ya había sido creado por la FBN en 1991, en la antesala de la primera participación de Brasil como país invitado de la feria alemana, evento que tuvo lugar en 1994. Pero como observan discretamente Kretschmer y Lima en la introducción, “hasta 2010 el programa pasó por períodos de menor inversión y estructura” (14), lo cual traducido en cifras en nota al pie no deja lugar a dudas acerca del destino latinoamericano que suele esperar a las políticas culturales de largo plazo: del total de aproximadamente 900 subsidios otorgados por el programa entre 1991 y 2017, el 15% corresponde al período 1991-2010 (ibíd., nota 1).

Una de las diferencias entre ambas etapas del Programa de Apoio à Tradução de Autores Brasileiros es que en su formato actual el programa incluye, además de los subsidios de traducción, otras iniciativas igualmente destinadas a la promoción de la literatura brasileña en el exterior, como las becas de intercambio de autores, los subsidios para la publicación de obras brasileñas en

países que tienen el portugués como lengua oficial o las becas de residencia de traductores extranjeros en Brasil. Tal como ocurrió en Argentina en su momento, la presencia del país en Frankfurt como nación invitada y la implementación del Programa agitaron las aguas en torno a la traducción, una tarea cuya densidad suele pasar desapercibida para vastos sectores del ámbito cultural e incluso del académico. De manera que en el marco de su cooperación, la FBN y la UFF, “convencidas de la centralidad del tema ‘traducción’ para el fortalecimiento de un sistema literario e intelectual” (17), organizaron una serie de actividades destinadas, por un lado, a estimular “la reflexión y el perfeccionamiento del oficio de traductor” y, por otro, a incentivar la actividad por medio de “convocatorias de fomento” (19). Así tuvieron lugar, entre 2012 y 2014, tres ediciones de un Coloquio de intermediaciones culturales, cuatro talleres de traducción literaria del portugués al alemán, al castellano, al francés y al inglés (y viceversa), y un seminario de formación del traductor con presencia de representantes de instituciones europeas como el Literarisches Colloquium Berlin y el Collège International de Traducteurs Littéraires.

El libro, que recoge parte de lo producido en las iniciativas implementadas, tiene una composición necesariamente heterogénea, como bien reconocen los propios organizadores, no solo por la participación de actores de diversa procedencia y con trayectorias muy variadas (traductores, escritores, operadores culturales, estudiantes, profesores universitarios, en algunos casos con perfiles combinados), sino también por la índole diversa de las actividades, que se refleja en los géneros recogidos en el libro: desde la

exposición académica a la entrevista, pasando por el ensayo, el registro de charlas, la nota informativa o el informe de experiencias. La génesis de la publicación, la heterogeneidad de las contribuciones reunidas y el tipo de acercamiento a la traducción que predomina en la mayoría de ellas, le confiere a este volumen un aire de familia con *La traducción literaria en América Latina* (cf. Adamo 2012), un libro inspirado por las varias actividades e iniciativas vinculadas con la traducción que tuvieron lugar antes, durante y después de la presencia argentina en la Feria de Frankfurt de 2010 y publicado en Buenos Aires también con el aporte de una fundación, en este caso privada (la Fundación Typa). Pero si el ambicioso intento de “cartografiar” el panorama latinoamericano desde una mirada empírica de los actores a su entorno se reveló como el flanco débil del volumen compilado por Adamo (Falcón 2013, Pagni 2014), en el caso de *Os lugares da tradução*, los objetivos más modestos y precisos, la selección de las contribuciones a partir de actividades ya llevadas a cabo y la elaboración de un cuestionario básico común a todas las entrevistas confieren cierto orden a la heterogeneidad de los materiales reunidos y permiten leer el conjunto como un registro coherente, aunque parcial, de lo realizado.

Las dos partes en las que está organizado el volumen se corresponden, en líneas generales, con los dos objetivos enunciados por los responsables de la cooperación y mencionados anteriormente. En la Parte 1 se reúnen dos grupos de textos, vinculables respectivamente con la “reflexión” sobre la traducción y con el “perfeccionamiento” del oficio: por un lado, una serie de presentaciones de diversas mesas organizadas en las ediciones del Coloquio de intermediaciones culturales; por otro, un conjunto de textos en los que se expone sobre diversos modelos de intercambio en torno a la traducción y que incluyen el relato y la evaluación de algunas de las experiencias realizadas en los talleres. La Parte 2 presenta una serie de doce entrevistas a traductoras y traductores de literatura brasileña provenientes de ocho países y se cierra con una contribución de una de las traductoras entrevistadas, la francesa Paula Anacaona, sobre la traducción de regionalismos en Lins do Rego.

Varios de los trabajos reunidos en el primer grupo ponen en escena la figura del “profesor-traductor”, para quien la (re)traducción forma parte del instrumental con el que interviene en la vida académica a partir de sus propias hipótesis de lectura. En “Experimentos modernistas em tradução”, por ejemplo, Kathrin Rosenfield analiza

las traducciones al inglés y al francés de *Vereinigungen* [Uniones], de Robert Musil, para mostrar cómo en estas versiones se “corrigen” las oscilaciones en la sintaxis, generando una prosa normalizada que no se condice, según la autora, con el carácter experimental del texto, pero confirma una imagen “racionalista” de Musil instalada por los críticos, entre ellos Adorno. Como parte de la tarea destinada a discutir esa imagen, la autora se propone reunir y traducir un conjunto de ensayos y fragmentos de Musil que arrojarían luz “sobre el propio proceso creativo” (25) y mostrarían el carácter deliberado de las ambigüedades, las rupturas sintácticas y las inestabilidades de las que no dan cuenta las traducciones analizadas.

La transcripción de una de las mesas redondas, “O lugar do escritor”, permite echar una mirada a la trayectoria de algunas figuras de la literatura brasileña actual, como Carola Saavedra y Luiz Ruffato, dos escritores con biografías vinculadas con el exilio y la migración (Saavedra se exilió en Brasil con sus padres chilenos en 1976, siendo una niña; Ruffato es nieto de inmigrantes italianos), que discurren sobre sus respectivos proyectos literarios, la cuestión de la lengua, la inmigración y la situación actual de la literatura brasileña, entre otros temas. Particularmente interesantes son las consideraciones de Ruffato sobre la emigración como “destierro” y su proyecto de hacer una literatura que contemple “personajes que no tienen biografía” (92).

Un hallazgo son las entrevistas de la segunda parte a traductoras y traductores de literatura brasileña. Más allá del impresionismo que suele dominar en estos casos y que incluye casi inevitablemente tópicos como la enumeración de las “dificultades” típicas de traducción o las disquisiciones acerca de en qué consiste una buena traducción, la lectura del conjunto de doce entrevistas ofrece un material muy interesante desde el punto de vista traductológico: desde los aspectos ligados con el perfil de los traductores y traductoras (su formación y su trayectoria, sus intereses, el lugar que ocupa la traducción literaria en su vida profesional, las redes en las que se mueven), pasando por las condiciones concretas de trabajo (vínculos con las editoriales, honorarios) y la situación de los y las traductoras en sus respectivos países (por ejemplo, si están nucleados y en qué tipo de organizaciones), hasta los criterios de selección (propios o de las editoriales para las que trabajan) de las obras que traducen, es decir, las representaciones de “lo brasileño” que entran en juego.

Las entrevistas fueron realizadas por estudiantes de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), con la coordinación general de Dorothee de Bruchard, a traductoras y traductores que obtuvieron becas para una Residencia de traducción en 2013. Una mirada a los países de origen de los entrevistados permite inferir hacia dónde apunta Brasil en sus esfuerzos por enfrentar “la asimetría del circuito internacional de traducciones” (14): seis europeos (Alemania, España, Francia, Gran Bretaña, Grecia e Italia) y dos norteamericanos (Canadá y los Estados Unidos). Una nota al pie en la introducción de la coordinadora informa que de los quince traductores becados en 2013, tres no fueron entrevistados porque no fue posible contactarlos: los argentinos Bárbara Belloc, Teresa Arijón y Christian de Nápoli (171). El mismo predominio se advierte –y tampoco sorprende a los oídos argentinos– en las instituciones que funcionan como contrapartes de los intercambios o como modelos a seguir en la creación de foros o actividades: los talleres “vice-versa”, la “Escuela de invierno de traducción literaria”.

En su libro pionero de comienzos del siglo XXI sobre la traducción de literatura brasileña en Argentina, Gustavo Sorá señalaba que las aduanas literarias y editoriales entre los dos países están en Frankfurt y Barcelona. Y advertía también sobre los “comportamientos altamente conservadores de los mercados culturales centrales” y la obsesión de los dominados “por perseguir la novedad y pertenecer a la ecumene global” (2003: 212). Contrastaba los resultados de sus observaciones en la feria de Frankfurt de 1997 con la “vitalidad de los vínculos directos entre productores culturales argentinos y brasileños hacia mediados del siglo XX” verificada en sus investigaciones (ibíd.). Tanto la visibilidad que la literatura brasileña adquirió en Argentina en la primera década del siglo XXI gracias, entre otros factores, a su incorporación constante al catálogo de varias editoriales chicas y medianas (cf. Garramuño 2012), como la cooperación en otros ámbitos de la vida intelectual y académica (cf. Blanco y Jackson

2015) dan cuenta de que esos vínculos directos nunca se extinguieron del todo. Sin embargo, por momentos no es fácil escapar a la sensación de que también le estamos permitiendo a Frankfurt, es decir, a los mercados culturales centrales, ampliar su capacidad aduanera, extendiéndola a los formatos y modos de organizar el intercambio sobre la práctica de la profesión.

Referencias

- Adamo, Gabriela (comp.) (2012): *La traducción literaria en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Blanco, Alejandro/ Luiz Carlos Jackson (2015): *Sociología en el espejo. Ensayistas, científicos sociales y críticos literarios en Brasil y en la Argentina (1930-1970)*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Falcón, Alejandrina (2013): “Reseña de *La traducción literaria en América Latina*”. En: *Lenguas Vivas*, 9, pp. 80-83 <<https://ieslvf-caba.inf.d.edu.ar/sitio/revista-lenguas-vvas/#num9>> [Último acceso: 26-10-2020].
- Garramuño, Florencia (2012): “La literatura y sus fronteras”. En: Adamo, Gabriela (comp.): *La traducción literaria en América Latina*. Buenos Aires: Paidós, pp. 165-176.
- Pagni, Andrea (2014): “Hacia una historia de la traducción en América Latina”. En: *Iberoamericana*, 14, 56, pp. 205-224.
- Sorá, Gustavo (2003): *Traducir el Brasil. Una antropología de la circulación internacional de ideas*. Prólogo de Afrânio Garcia. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Griselda Mársico es licenciada en Letras (UBA) y egresada del Profesorado en Alemán del IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. Es docente de los traductorados en Alemán y en Francés y coordina el Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET) junto con Uwe Schoor.

Sus áreas de investigación son la historia de la traducción en Argentina y las relaciones culturales e intelectuales entre América Latina y Alemania en el siglo XX. Traduce del alemán en el ámbito de las ciencias sociales y humanas.

Una nueva mirada: sexualizar la traducción

Reseña de Brian James Baer y Klaus Kaindl (eds.): *Queering Translation, Translating the Queer. Theory, Practice, Activism*

Nueva York: Routledge, 2018, 233 págs.

Verónica Storni Fricke

IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”/
Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

La teoría de traducción queer es un campo de producción de conocimiento emergente que surge como consecuencia, algo tardía, del giro cultural en los estudios de traducción y que se nutre de la traducción feminista y la teoría decolonial, además de la deconstrucción y del materialismo cultural. La nueva compilación de Brian James Baer y Klaus Kaindl *Queering Translation, Translating the Queer* constituye un definitivo avance en esta disciplina, tanto a nivel de metodología de la investigación como a nivel teórico. Publicado un año después de la recopilación de Epstein y Gillett *Queer in Translation*, este volumen colectivo surge en un contexto en el que aún se necesita explicar las interconexiones entre traducción y estudios queer para una audiencia que se presume pertenece a uno u otro campo.

Patricia Willson, en su reseña del número especial de *The Translator* dedicado a “Traducción y minoría”, editado por Lawrence Venuti, explicaba en el número 2 de *Lenguas Vivas*, en 2002, que el concepto de minoría le aporta a los estudios de traducción la finalidad de “desafiar [el lugar hegemónico] y producir innovaciones; cruzar constantemente el umbral de los estándares mayoritarios y desestabilizarlos”. Y agregaba: “También podríamos invertir la pregunta y pensar qué puede aportarle la traducción al concepto de minoría. La respuesta en ese caso, ¿podría ser la misma?” (2002: 138). En esta antología, Baer y Kaindl responden justamente a este interrogante, desde un lugar situado de docentes de traducción, afirmando que los estudios de traducción ayudan a “transnacionalizar” los estudios queer. Es decir, se entra en diálogo con autores poscoloniales y se atribuye al rol de la

traducción la desestabilización y negociación de las identidades queer; Baer agrega:

develar el hecho de la traducción es entonces importante para cuestionar la asociación de la traducción con el imperialismo cultural, una asociación en la que a la traducción invariablemente le toca el papel de síntoma de pasividad y de condición de víctima. (2018: 47)¹

A su vez, en la introducción se sugiere que la traducción contribuye a desmontar el lugar hegemónico de la lengua inglesa en la producción académica: “el foco en la traducción permite preservar la honestidad de la investigación queer, es decir, su lealtad a su orientación anti-hegemónica, al forzar a los investigadores a interrogar los sesgos occidentales, y tal vez anglófonos, marcados” (ibíd.: 3). A pesar del tono cauto de su comentario y aunque este texto está publicado en inglés, la mayoría de los capítulos se enfoca en el estudio de otras lenguas y culturas minoritarias o no occidentales como, por ejemplo, el ruso, el taiwanés o el japonés.

Por otro lado, prácticamente en todos los artículos se ofrece un desarrollo teórico y ejemplos de traducciones interlingüísticas. Es decir, a diferencia de otras recopilaciones anteriores como *Postcolonial Translation* de Bassnett y Trivedi (1999), donde los trabajos se centran en el concepto de traducción cultural de Bhabha, los autores en esta antología escriben desde un lugar de experiencia práctica en la traducción, “con la mayoría de los autores en el volumen trabajando como traductores en ejercicio,

¹ Todas las traducciones de las citas son propias.

profesores y académicos de traducción” (2018: 2). Este perfil de los escritores podría explicar el énfasis general de acercar la teoría queer a la traducción, más que a la inversa, y en este sentido el gran avance teórico y metodológico lo constituye el concepto de “sexualizar la traducción” que se desarrolla en los distintos capítulos.

Por razones de espacio, menciono algunos autores, a modo de ejemplo de los abordajes y conceptos más representativos. Como se explica en la introducción del libro, el subtítulo *Theory, Practice, Activism* (Teoría, práctica, activismo) define sus tres secciones. José Santaemilia encabeza la primera sección, más teórica, y presenta esta importante tesis: se proponen dos perspectivas complementarias, no solo la ya explorada revisión de la traducción de la sexualidad, sino también la reflexión sobre la sexualización de la traducción, siempre evitando esencialismos. Para ilustrar estas operatorias, el autor primero se enfoca en la literatura erótica y analiza a través de claros ejemplos cómo se sanitizan ciertos significados de sexualidades disidentes; por otro lado, reflexiona cómo las omisiones o mitigaciones en la traducción se pueden relacionar con procesos de (auto-)censura. Es decir, Santaemilia invita a poner la mirada en la sexualidad de los traductores y/o en el contexto sociopolítico.

Por otro lado, Brian James Baer señala que en el mundo occidental del hemisferio norte la traducción se ignora en las ciencias sociales y en las humanidades, porque las editoriales buscan una traducción invisible en inglés para captar una audiencia angloparlante global mayor; además, el mundo académico todavía mira con desdén las traducciones debido a una supuesta intraducibilidad. En contraste con este prejuicio, el autor se enfoca en cómo surge un lenguaje popular para hablar de la homosexualidad en la Rusia postsoviética y demuestra cómo se negocian identidades locales y globales. Baer analiza las traducciones en la revista rusa *Kvir*, fundada en 2005, y observa cómo a pesar del título (traducción al ruso de queer), las subjetividades representadas se

asocian a identidades gay o incluso a autores que no se reconocen como tales y el término queer se halla prácticamente ausente. Es decir, en esa ambivalencia en la distinción gay-queer, se deconstruye el mito de un occidente unificado y único a través del cuestionamiento de la homosexualidad como modelo identitario minoritario global. Serena Bassi, por otra parte, investiga la localización en italiano de la campaña norteamericana online *It Gets Better*, que se propuso para concientizar sobre la homofobia y transfobia debido a las tasas de suicidio por acoso. En este trabajo de investigación se evidencia el desmontaje final de la visión lineal optimista del mensaje. La autora finalmente se pregunta, “¿Quién realmente saca provecho de ‘encontrar equivalencia’ en la traducción de subjetividades heridas?” (2018: 58).

Por último, entre los autores restantes, es importante mencionar las propuestas de Eva Nossem acerca de queerizar la lexicografía y la de Evren Savci, quien sugiere integrar la etnografía crítica como metodología en los estudios de traducción. Marc Démont, por otro lado, analiza textos canónicos en inglés como *Moby Dick* y poemas de Walt Whitman para proponer nuevas categorías metodológicas: “queering” (queerizar), “minoritize” (minorizar) y “misrecognize” (desconocer, no reconocer) una traducción. En todos estos estudios, fuera de un tono prescriptivo, se acude a relevantes ejemplos para demostrar las hipótesis.²

En síntesis, la antología plantea interrogantes fundamentales acerca de la sexualidad y la traducción. Desde esta perspectiva, es importante señalar que esta producción académica es relevante no solamente para un público especializado. Si entendemos el género como estructural en la sociedad y la traducción como una práctica de mediación inscrita en procesos socioculturales, es fundamental que desde los cimientos deconstruyamos nociones hegemónicas. Sinfield señala que en Inglaterra, irónicamente, los estudios queer “ganaron terreno por la demanda del mercado estudiantil” (2006: 23). También en nuestro país

2 La lista completa de artículos incluidos en el compendio es la siguiente: José Santaemilia, “Sexuality and Translation as Intimate Partners? Toward a *Queer Turn* in Rewriting Identities and Desires”; Elena Basile, “A Scene of Intimate Entanglements, or, Reckoning with the ‘Fuck’ of Translation”; Brian James Baer, “Beyond Either/Or: Confronting the Fact of Translation in Global Sexuality Studies”; Serena Bassi, “The Future Is a Foreign Country: Translation and Temporal Critique in the Italian *It Gets Better* Project”; Evren Savci, “Ethnography and Queer Translation”; James St. Andre, “In All His Finery: Frederick Marryat’s *The Pacha of Many Tales* as Drag”; Leo Tak-Hung Chan, “Transgenderism in Japanese Manga as Radical Translation: *The Journey to the West* Goes to Japan”; Sergey Tyulenev, “Speaking Silence and Silencing Speech: The Translations of Grand Duke Konstantin Romanov as Queer Writing”; Clorinda Donato, “Translation’s Queerness: Giovanni Bianchi and John Cleland Writing Same-Sex Desire in the Eighteenth Century”; Zsófia Gombár, “Literary Censorship and Homosexuality in Kádár-Regime Hungary and *Estado Novo* Portugal”; Marc Démont, “On Three Modes of Translating Queer Literary Texts”; Eva Nossem, “Queering Lexicography: Balancing Power Relations in Dictionaries”; Michela Baldo, “Queer Translation as Performative and Affective Un-doing: Translating Butler’s *Undoing Gender* into Italian”; Mark Addison, “14 Years Yet Yesterday: Translating Art, Activism, and AIDS across the Visual and the Verbal”.

surgen estas inquietudes, lo cual puede ser visto como una maravillosa oportunidad de revisar posiciones en nuestra actividad docente a la luz de estas nuevas miradas. Producto de investigaciones con distinto grado de aproximación a la teoría queer y en general de una mayor experiencia en la traducción, los distintos capítulos de este libro demuestran con ejemplos oportunos cómo la teoría se plasma en la práctica concreta y en una militancia activa. Estos enfoques alternativos distan de ser un maquillaje superficial de casos aislados; se proponen más bien cuestionar la textualidad/sexualidad tanto de nuestras traducciones como de nuestro propio lugar situado.

Referencias

- Bassnett, Susan/ Harish Trivedi (eds.) (1999): *Postcolonial Translation. Theory and Practice*. Londres: Routledge.
- Epstein, B. J./ Robert Gillett (2017): *Queer in Translation*. Londres: Routledge.
- Sinfield, Alan (2006): *Shakespeare, Authority, Sexuality. Unfinished Business in Cultural Materialism*. Nueva York: Routledge.
- Willson, Patricia (2002): “Traducción/ minorías: iluminaciones mutuas. *The Translator*. Studies in Intercultural Communication. Número especial: ‘Traducción y minoría’, volumen 4, número 2, 1998”. En: *Lenguas Vivas*, 2, pp. 136-138.

Verónica Storni Fricke es profesora de literatura en el Traductorado en Inglés y en el Profesorado de Inglés, IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. Doctora de la UBA, está especializada en la crítica feminista y queer de las obras de William Shakespeare. Actualmente dirige un proyecto de investigación en el IES en Lenguas Vivas sobre los enfoques de traducción poscolonial, feminista y queer.

Pensar el lenguaje inclusivo desde una perspectiva interdisciplinaria

Reseña de Beatriz Sarlo y Santiago Kalinowski:

La lengua en disputa. Un debate sobre el lenguaje inclusivo

Buenos Aires: Ediciones Godot, 2019, 88 págs.

Lara Messina

Universidad Nacional de San Martín

lara.a.messina@gmail.com

El reclamo por la implementación de un lenguaje no sexista puede remontar su origen a los años setenta, cuando la oleada de feminismo de la época comenzó a cuestionar la poca relevancia del género femenino en la lengua (González y Delgado 2016). En la actualidad, las disidencias sexogenéricas continúan demandando el derecho a ser nombradas. Así, han trabajado diversas y creativas soluciones para evitar el sexismo en el lenguaje a través de la incorporación de dispositivos que garanticen suprimir este sesgo. Para ello han probado diferentes propuestas (*, @, x, e, entre otras) que tensionan el uso del llamado masculino genérico o no marcado (Santoro 2010).

A partir de los setenta se pueden observar dos líneas de investigación del sexismo lingüístico: el enfoque de la diferencia y el enfoque de la dominación (González y Delgado 2016). El primero estudia diferentes usos del lenguaje por parte de mujeres y varones. El segundo estudia el lenguaje como un medio más a través del cual se oprime a las mujeres. En ellos se articulan el análisis del discurso, la psicología y las teorías feministas. Las investigaciones se enmarcaron en esas dos líneas hasta que Judith Butler en su obra *El Género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, publicada en la década de los noventa, da paso a una nueva metodología de interpretación de la categoría de género.

Allí Butler (2015) problematiza la relación mimética entre *sexo* y *género* y afirma que este último constituye una categoría sociopolítica y discursiva. Al hacerlo establece claramente las diferencias entre aspectos biológicos y culturales. A partir de entonces el uso del lenguaje pasa a considerarse una categoría más de las que intervienen en la construcción sexogenérica de las personas (González y Delgado 2016).

El género es entendido por Butler (2015) como performativo, es decir, basado en la adecuada puesta en escena de ciertos comportamientos sociales asignados y en la reproducción de los discursos asociados. Tales discursos nacen y se perpetúan en espacios familiares, educativos y mediáticos e inciden en la forma en que se construyen las representaciones sociales (Butler 2015). Estos fueron algunos de los puntos de partida que iniciaron el proceso de análisis y crítica del lenguaje sexista. Como podemos observar, en torno al género y el lenguaje se conforma un campo donde convergen la psicología, la sociología, la antropología, la educación, la literatura, la comunicación y, por supuesto, los estudios específicos de las mujeres y las disidencias sexogenéricas.

El libro *La lengua en disputa. Un debate sobre el lenguaje inclusivo* (título que presenta un paralelismo con el nombre de la obra de Butler antes mencionada) recupera, desde una perspectiva lingüística y literaria, algunos de los interrogantes que suscita el fenómeno de un lenguaje no sexista y la implementación actual de la *e* y la *x*. Tal como su título lo adelanta, se trata de la transcripción de un debate. A él acuden Beatriz Sarlo y Santiago Kalinowski y hacia el final del libro también se incluyen las inquietudes y comentarios del público presente el 4 de agosto de 2019 en la octava Feria de Editores, donde el encuentro tuvo lugar.

El debate se organiza en torno a dos conjuntos de preguntas iniciales a partir de las cuales discurren los participantes: (1) ¿Cuál es para ustedes el vínculo entre lengua y realidad? (2) ¿Cuán dueño, dueña, dueñe se es de la propia lengua, de la manera de expresarse?, ¿pone el inclusivo en riesgo la inteligibilidad del castellano? Y (3) una serie de preguntas finales que

realiza el público. Estas inquietudes permitieron que los especialistas abordaran diversos temas, como el relativismo lingüístico y las relaciones entre la manera de hablar y los modos de ver el mundo; la posibilidad de cambiar el género gramatical binario por uno no binario; el modo en que este cambio gramatical impactaría sobre las representaciones que tenemos de las personas; las tensiones que esta innovación implica dentro de la tradición lingüística, entre otros.

Ambos autores proponen diversas interpretaciones desde sus disciplinas y a partir de sus trayectorias personales. Por un lado, Beatriz Sarlo, quien fue profesora de Literatura Argentina en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y ha desarrollado una gran trayectoria como ensayista y crítica, nos propone algunas categorías para pensar este fenómeno desde la literatura y la crítica literaria. Por otro lado, Santiago Kalinowski, magíster en Lexicografía Hispánica, doctor en Estudios Hispánicos y director del Departamento de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas de la Academia Argentina de Letras, aporta al análisis concepciones del campo de la lingüística. Sin embargo, las intervenciones trascienden las áreas de investigación de los expositores y se aventuran hacia los espacios de los estudios socioculturales, políticos e historiográficos.

Desde el comienzo, ambos coinciden en problematizar los vínculos entre lenguaje y realidad. Santiago Kalinowski explica que esta relación no es directa, ya que, aunque dos comunidades posean distintas lenguas, no necesariamente tendrán concepciones del mundo irreconciliables. El expositor vuelve sobre la noción de relativismo lingüístico y sostiene que hoy en día no se puede afirmar que la ausencia de una palabra implique que sus hablantes sean incapaces de entender un concepto de otra lengua. Sin embargo, afirma que la lengua es el medio fundamental para interactuar con la realidad y, en este sentido, constituye una herramienta para intentar modificarla. Con esto remarca lo que podríamos llamar el efecto *bottom-up* de los hablantes sobre la lengua, en tanto pone el acento en su carácter público.

En las redes sociales y en otros espacios compartidos, la polémica sobre el uso de la *e*, la *x* o las propuestas de las guías del lenguaje no sexista giran en torno a los aspectos gramaticales o léxicos, que se asientan sobre una concepción sistémica del lenguaje, dentro de la cual este uso implicaría una trasgresión a sus reglas intrínsecas. Así, las polémicas navegan entre postulados oficiales y la enseñanza en la escuela media, y a veces naufragan en las costas de la Real Academia Española (RAE). Pero en

este caso el debate nos lleva hacia otro lugar.

En un comienzo, ambos autores acuerdan en que “el motor del cambio lingüístico tiene muchas formas” (17). Sin embargo, sus presentaciones desarrollan líneas de análisis divergentes. Por un lado, Beatriz Sarlo ilustra con múltiples ejemplos la relación contingente que existe entre la lengua y la realidad, en tanto la lengua materializa situaciones que podrían haber sucedido de otro modo o resemantiza términos gracias a diversos eventos que adquieren trascendencia internacional. Por lo que muchas veces los cambios lingüísticos se han dado más allá de las decisiones conscientes de los hablantes. En este sentido, recupera los sucesos históricos que dieron nombre a las facciones de izquierda y derecha debido a la ubicación fortuita en la asamblea nacional de la Revolución Francesa y el reclamo de las poblaciones africanas y afrodescendientes frente a las denominaciones peyorativas que utilizan otras comunidades para denominarlas. Teniendo en cuenta estos escenarios, la autora alerta ante la posibilidad de que el actual sea únicamente un reclamo proveniente de las zonas urbanas rioplatenses y expresa su preocupación ante la posible imposición y normativización del lenguaje inclusivo. En su desarrollo no olvida destacar las múltiples estrategias que la literatura ha encontrado para nombrar la diversidad.

Por su parte, Santiago Kalinowski enfatiza el aspecto retórico de este uso. Mucho se ha debatido sobre la perspectiva gramatical del lenguaje inclusivo considerada hasta hoy por la Real Academia Española como un “desdoblamiento artificioso e innecesario desde el punto de vista lingüístico” (RAE 2020). Sin embargo, Kalinowski resalta que no se trata de una lucha en nombre de la gramática, la eficiencia o la economía lingüística, sino más bien de un fenómeno retórico, que implicaría la decisión consciente de representar lingüísticamente la violencia y la desigualdad que sufre parte de la población. Esta es la forma, según el autor, a través de la cual se busca crear en el interlocutor la conciencia de una injusticia que muchas veces mide su impacto en las reacciones agresivas de los que ven amenazadas las jerarquías y sus privilegios (22). En ese sentido, el lenguaje inclusivo buscaría un efecto político, donde la comunicación se rige por la eficacia y no por lo que resulte más económico.

El encuentro cierra con varias preguntas del público que ponen el foco en la posibilidad y el alcance social

de un lenguaje neutro. Una de ellas retoma uno de los ejes del intercambio y plantea si el lenguaje inclusivo requiere una transformación gramatical de la lengua como sucedió con el latín. Otra de las preguntas inquiere “¿Debemos resignarnos quienes no nos integramos en lo binario a no ser mencionados, mencionadas, mencionades por la cultura argentina?” (35). Las respuestas a estas inquietudes resultan sumamente interesantes. Sin embargo, este debate no ha quedado clausurado. De hecho, en el canal de YouTube, donde se aloja la grabación del encuentro, las perspectivas de los expositores suscitan los más diversos comentarios (Feria de Editores 2019).

Quizás uno de los planteos fundamentales del libro, no solo por los ejes de análisis que allí se presentan, sino también por el formato dialógico en el que se articulan, implica entender la lengua como un terreno de disputa. Este debate, que se amplifica en las redes sociales, visibiliza un espacio de conflicto que existió siempre, pero que ahora parece interpelar a muchas más personas. Las perspectivas son disímiles, tanto en las presentaciones de los expositores como en las preguntas del público, pero nos aproximan cada vez más a la comprensión cabal de este fenómeno, que nos atraviesa.

Así como Judith Butler contempla y discute diversas categorías derivadas de la medicina, del análisis del discurso y la filosofía para pensar nuevas perspectivas sexogenéricas, el análisis del lenguaje inclusivo se nutre con el ejercicio crítico propio de diversos ámbitos. Supone, además, un abordaje complejo y heterogéneo, en el que las aproximaciones interdisciplinarias nos permitan advertir la amplitud y el dinamismo de esta polémica que pone en cuestión las lógicas binarias.

Referencias

- Butler, Judith (2015): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Trad. de María Antonia Muñoz. Barcelona: Paidós.
- Feria de Editores (2019): *La lengua en disputa. Beatriz Sarlo y Santiago Kalinowski. Modera Cecilia Fanti*. [Archivo de video, 22 de agosto] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=FVqopqV4XdM> [Último acceso: 5-11-2020].
- González, María Cristina/ Yamile Delgado de Smith (2016): “Lenguaje no sexista. Una apuesta por la visibilización de las mujeres”. En: *Comunidad y Salud*, 14, 2, pp. 86-95.
- RAE (2020): “Los ciudadanos y las ciudadanas, los niños y las niñas”. En: <https://www.rae.es/espanol-al-dia/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas> [Último acceso: 21-10-2020].
- Santoro, Sonia (2010): “La encrucijada del lenguaje no sexista”. En: Santoro, Sonia/ Sandra Chaher (comp.): *Las palabras tienen sexo: herramientas para un periodismo de género*. Buenos Aires: Artemisa Comunicación.

Lara Messina es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de San Martín, participa en el Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES - UNSAM) e integra el equipo de Alfabetización Informacional de la Biblioteca Central UNSAM.

Compilación feminista: la lucha contra el monopolio masculino de los conceptos

Reseña de Susana Gamba (coord.):

Se va a caer. Conceptos básicos de los feminismos

La Plata: PIXEL editora, 2019, 227 págs.

María Agustina Benítez

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

En los últimos años, la explosión de los feminismos nos sitúa, no ya como testigos, sino como protagonistas de una transformación histórica basada en la instalación de conductas y lenguajes que hacen tambalear al patriarcado. Producto de un largo y arduo recorrido, la masividad del movimiento feminista exige una profundización de los principales debates del siglo XXI. A modo de propuesta intergeneracional, lxs autorxs de este libro asumen el desafío de reunir una serie de conceptos clave para comprender la lucha feminista que dan cuenta de la necesidad de adueñarnos del lenguaje como acto de poder, en una suerte de diccionario que resume años de reflexiones y debates tendientes a derrumbar el monopolio masculino de las definiciones.

¿Cuál es el origen del patriarcado? ¿Cuál es su vínculo con la propiedad privada, la familia y el Estado? ¿Qué entendemos por feminismo? ¿Es un movimiento único y homogéneo? ¿Cuál es su sujeto político? En *Se va a caer*, entender los orígenes del patriarcado y el recorrido histórico de los feminismos es crucial para la definición de conceptos como los de aborto, brujas, cyberfeminismo, comunicación feminista, disidencia, ecofeminismos, economía feminista, ESI, feminismo descolonial, feminismos populares, fundamentalismos, género/s, lenguajes, lesbianismo, masculinidades, Ni Una Menos, prostitución, queer, etc. De esta manera, en “Notas iniciales” se incluyen dos artículos sobre la conceptualización e historización del patriarcado y de los movimientos feministas que sirven de preámbulo para la posterior introducción de las “Entradas”, un total de veinticuatro artículos intitolados según el concepto que desarrollan y ordenados de forma alfabética, emulando entradas de diccionario.

En primer lugar, ciertas hipótesis sugieren que el surgimiento del patriarcado tuvo lugar en sociedades arcaicas, donde las mujeres, en razón de sus capacidades reproductivas, eran consideradas como mercancías. Así, gracias al aporte de diversas disciplinas, como la antropología y la arqueología, se estima que la hegemonía masculina, basada en la cosificación y subordinación de las mujeres, se consolidó a lo largo de un período de 2500 años. Por otro lado, algunas investigaciones indican que el fenómeno de la “caza de brujas”, desatada entre los siglos XIV y XVII, tuvo un papel importante en el surgimiento del modo de producción capitalista, en tanto que suscitaba el confinamiento de las mujeres con fines exclusivos de reproducción. Asimismo, bajo la persecución de la Inquisición, el cuerpo femenino fue utilizado como chivo expiatorio para disolver todo intento de protesta por parte de los sectores oprimidos por la monarquía y la Iglesia. No fue hasta el siglo XX que los movimientos feministas comenzaron a reapropiarse de la visión idealizada de las brujas y a reconocer el origen misógino de la exterminación de mujeres. La dominación patriarcal posibilitó la naturalización de conductas violentas que siguen atentando contra nuestra integridad física, psíquica y emocional, provocando un sentimiento de inferioridad que nos relega a un segundo plano en todos ámbitos de la vida diaria, excepto en aquellos que están vinculados con las tareas del hogar y el cuidado de niñxs, adultxs mayores, personas enfermas o con alguna discapacidad.

Por otra parte, en el segundo artículo de “Notas iniciales”, se traza una periodización de los movimientos feministas en forma de “oleadas” y corrientes. De esta manera, el primer feminismo, conocido

como “primera ola”, surge en el siglo XIX en forma de lucha organizada para exigir el derecho al voto, además de cuestionar las instituciones burguesas como el matrimonio y la familia. Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, luego de la conquista del derecho al voto en gran parte de Europa, surge la “segunda ola” o “nuevo feminismo”, centrado en la redefinición del concepto de patriarcado y sus orígenes, los roles de la familia, la división sexual del trabajo y la sexualidad. Es en esta etapa que el feminismo se convierte en un colectivo heterogéneo, lo que posibilita la identificación de tres grandes corrientes. En primer lugar, el movimiento conocido como feminismo radical denuncia el control sexual y reproductivo ejercido por las instituciones patriarcales sobre las mujeres, de modo que sus principales objetivos se orientan hacia la búsqueda de una mayor independencia social, cultural y económica. En segundo lugar, la corriente del feminismo liberal sostiene que el sistema capitalista promueve la igualdad de oportunidades entre los sexos, considerando la opresión como resultado de una cultura tradicional obsoleta que impide la emancipación de la mujer. Por último, la tercera corriente se corresponde con el feminismo socialista que, si bien comparte ciertas ideas con el feminismo radical, pone de manifiesto la existencia de un vínculo indisociable entre patriarcado y capitalismo. Luego, a comienzos de los 90, nace la “tercera ola” en respuesta a las críticas realizadas a la teoría feminista, considerada como una visión hegemónica que ignora las diversidades étnicas, etarias, de clase y sexo-génericas. Estas críticas se verán enriquecidas gracias al surgimiento de la teoría queer y su cuestionamiento a la sexualidad heterosexista, además de los valiosos aportes de autoras como Judith Butler, que revolucionaron las ideas feministas de la época. Por último, la “cuarta ola”, iniciada en la segunda década del siglo XXI, surge a nivel mundial a partir de convocatorias multitudinarias cuyo objetivo principal es la denuncia del acoso y de la violencia contra las mujeres. La particularidad de esta ola es el gran despliegue de contenidos audiovisuales y escritos que se replican a gran velocidad en las redes sociales gracias a la difusión masiva.

La pluralidad de voces que se desprende de la lectura de los artículos incluidos en “Entradas” —muchas veces contrapuestas entre sí, incluso al interior de una misma corriente— posibilita el análisis del enfoque adoptado por cada movimiento y del sujeto político que lo constituye, como las corrientes ecofeministas, fundadas sobre el reconocimiento de un vínculo

indisociable entre mujer y naturaleza, o como el movimiento feminista de América Latina, que se define como antirracista, anticapitalista y anticolonial, resultado del cuestionamiento de la categoría “mujer” en tanto representativa de un grupo dominante (mujer blanca heterosexual). Esta necesidad de visibilizar la opresión misma dentro de los movimientos dio lugar a la conformación, entre otros, de los feminismos populares y descoloniales, los cuales profundizaron las discusiones sobre colonialidad, fundamentalismos, geopolítica y racismo, permitiendo la representación de grupos no hegemónicos. Asimismo, a partir de la teoría queer, no solo se pone en cuestión la categoría de “mujer blanca cisgénero”, sino también la identidad del sujeto político “mujer”, lo cual implicaría, desde el punto de vista de algunos movimientos, el debilitamiento del propio fundamento del feminismo. Sin embargo, la posibilidad de replantear el concepto de identidad de forma radical se erige como una oportunidad única para realizar una autocrítica de los feminismos. En este sentido, las numerosas redefiniciones del término *género* posibilitaron, en primer lugar, un pasaje del sexo al género, gracias al cual se reconoció que la relación entre ambos conceptos era una construcción cultural; luego, del género a mujer, debido a la supuesta existencia de “roles de género”; hasta llegar, finalmente, al pasaje de mujer a géneros, en donde se cuestiona el binarismo predicado por los feminismos hegemónicos, en tanto que ignoran los principios de justicia y equidad que impulsa el nuevo concepto de identidad de género. Denunciar la existencia de una jerarquía entre géneros, en lugar de impugnar el pensamiento dicotómico sobre el cual se funda el patriarcado, podría ser funcional al sistema que nos oprime y nos excluye. Para evitar la reproducción de la herencia patriarcal en el seno de los movimientos feministas, es clave el reconocimiento de la complejidad implícita en la conformación de la identidad en su intersección con la corporalidad, sin olvidar la influencia cultural y social sobre individuos cuya subjetividad se encuentra en permanente construcción.

Por otro lado, en el libro se exponen las herramientas que potenciaron los movimientos hasta el punto de alcanzar una masividad inédita en la historia de los feminismos. Así, las campañas, convenciones, conferencias y encuentros, la apropiación de las herramientas informáticas a través del ciberfeminismo, la instrumentación de la ESI y la utilización del lenguaje inclusivo se

establecen como las condiciones de posibilidad de estos movimientos, en tanto que garantizan la circulación y el intercambio de ideas en una lucha que exige la participación colectiva.

Una contribución necesaria, facilitada por autorxs de trayectorias reconocidas, que invita a repensar los espacios conquistados y por conquistar, desde una postura que aboga por el respeto a la diversidad sexual, cultural y social, libre de jerarquías y opresiones.

María Agustina Benitez es estudiante del Traductorado en Francés, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

El contenido de los textos y los puntos de vista expresados en los artículos, entrevistas y reseñas publicados en la Revista *Lenguas Vivas* y en el Suplemento “*El Lenguas*”: *Proyectos Institucionales* son exclusiva responsabilidad de sus autoras y autores.

•
;

Lenguas *V;vas*

EXPERIENCIAS - TRADUCCIONES - CRÍTICAS

AÑO: 20 | NÚMERO: 16 | DICIEMBRE 2020 | ISSN 2250-8910

Una publicación del Instituto de
Enseñanza Superior en Lenguas Vivas
“Juan Ramón Fernández”